

Luisa Navajas de Faria

**OS IMPACTOS DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE
DOS LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG

2014

Luisa Navajas de Faria

OS IMPACTOS DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE DOS LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

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 Licenciado em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG

2014

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo entender quais foram os impactos que a participação de estudantes de educação física no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência acarretou em sua formação docente. Os sujeitos participantes foram três licenciandos no curso de educação física da UFMG escolhidos pelos critérios estabelecidos. A metodologia utilizada foi a realização de entrevistas semi-estruturadas que foram gravadas e transcritas. O PIBID é um programa financiado pela CAPES desde 2007 que tem como objetivos principais o incentivo e valorização do magistério e o aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. As reflexões realizadas sobre os depoimentos dos estudantes possibilitou o entendimento de que as experiências adquiridas com o PIBID são de extrema importância e relevância para a formação docente desses sujeitos, pois oportuniza intensas experiências de docência que são, de fato, supervisionadas e orientadas por professores experientes, incentivando estes estudantes a construir reflexões sobre a docência em educação física, além de proporcionar aprendizados diferenciados, que apenas a prática oportuniza, viabilizando os primeiros contatos destes estudantes com a realidade escolar e enriquecendo dessa maneira, a formação profissional dos licenciandos e dos professores orientadores que participam do programa.

Palavras-chave: PIBID. Formação docente. Experiências. Supervisão. Orientação. Licenciatura em educação física.

Sumário

1. APRESENTAÇÃO	4
2. INTRODUÇÃO	8
2.1. O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	8
2.2. O PIBID NA UFMG	11
2.3. O SUBPROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA DO PIBID/FAE/UFMG	12
3. DO QUE FALAM OS LICENCIANDOS?	22
3.1. TEMPOS DE ESCOLA: RELAÇÃO DOS BOLSISTAS COM A EDUCAÇÃO FÍSICA QUANDO AINDA ERAM ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	22
3.2. A ENTRADA NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	25
3.3. A PROCURA PELO PIBID	30
3.4. PRÁTICA E PARTICIPAÇÃO NO PIBID	33
3.4.1. AS REUNIÕES SEMANAIS NA FAE NO INICIO DA PARTICIPAÇÃO NO PIBID	35
3.4.2. AS REUNIÕES SEMANAIS NA FAE APÓS UM ANO E MEIO NO PIBID	37
3.4.3. O COTIDIANO DA ESCOLA NO INICIO DA PARTICIPAÇÃO NO PIBID	39
3.4.4. O COTIDIANO DA ESCOLA APÓS UM ANO E MEIO NO PIBID	40
3.4.5. MINISTRANDO AULAS NO INICIO DA PARTICIPAÇÃO DO PIBID	41
3.4.6. UM ANO E MEIO DEPOIS... MINISTRANDO AULAS NO PIBID	42
3.4.7. PLANEJAMENTOS E CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DE ENSINO	43
3.4.8. REPERCUSSÃO DAS ATIVIDADES E AÇÕES DO PIBID	45
3.4.9. INTERVENÇÕES DA PROFESSORA SUPERVISORA, “FEEDBACKS”, OBSERVAÇÕES E ORIENTAÇÕES	47
3.4.10. RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA	54
3.4.11. MATERIAIS ESPECÍFICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA	57
3.4.12. ALUNOS DEFICIENTES	58
3.4.13. PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS	60
3.4.14. RELAÇÕES COM OS SUJEITOS DA ESCOLA	61
3.4.14.1. RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO (COM OS ALUNOS DA ESCOLA)	61
3.4.14.2. RELAÇÃO COM A PROFESSORA SUPERVISORA	63
3.4.14.3. RELAÇÃO COM OS OUTROS BOLSISTAS	63
3.4.14.4. RELAÇÃO COM OS DEMAIS PROFESSORES DA ESCOLA	66
3.4.14.5. RELAÇÃO COM OS FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA	67
3.4.14.6. RELAÇÃO COM A DIRETORA DA ESCOLA	67

3.4.14.7. RELAÇÃO COM O PROFESSOR ORIENTADOR DO PIBID/EDUCAÇÃO FÍSICA.....	68
3.5. RESULTADOS E IMPACTOS DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DESSES ESTUDANTES.	70
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
5. REFERÊNCIAS.....	87

1. APRESENTAÇÃO

Início este trabalho de conclusão de curso explicando os motivos que me levaram a abordar a temática da formação inicial de professores em meu estudo. Ingressei no curso de licenciatura em educação física da Universidade Federal de Minas Gerais em março de 2011. No decorrer do curso, procurei participar de atividades extracurriculares, que pudessem agregar conhecimento e aprendizado à minha formação profissional. Desta maneira, no primeiro semestre de 2013, me interessei em participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da FaE/UFMG, na área da educação física. Participei do processo de seleção e fui convocada para ingressar no programa em Agosto de 2013. Após certo tempo atuando no PIBID, percebi que os aprendizados que me foram sendo proporcionados com este projeto, estavam contribuindo significativamente para um enriquecimento da minha formação docente. Por este motivo e pelo fato de que o subprojeto educação física do PIBID/FaE/UFMG é um projeto novo e não existem pesquisas específicas sobre este grupo, me interessei em estudar o assunto para o meu trabalho de conclusão de curso.

Neste contexto, o objetivo do trabalho foi investigar qual o impacto que a participação de três bolsistas da educação física no PIBID/FaE/UMFG, exerceu sobre a formação profissional destes.

O estudo foi realizado com três estudantes do curso de licenciatura em educação física da UFMG, duas mulheres e um homem, que participaram do subprojeto educação física do PIBID/FaE/UFMG. Os estudantes investigados não foram escolhidos de maneira aleatória. Os critérios utilizados para a seleção dos indivíduos foram os seguintes:

- 1) Ter ingressado no subprojeto educação física do PIBID/FaE/UFMG em seu primeiro edital.
- 2) Ter concluído o ciclo de dois anos no programa.

Dentre os estudantes de educação física que haviam integrado o PIBID até o momento de minha pesquisa, havia quatro que atendiam a estes critérios e, por este motivo, foram convidados a participar do estudo. Uma das estudantes não se envolveu com o trabalho por razões de indisponibilidade de tempo. Desta maneira, duas estudantes e um estudante de educação física se prontificaram e participaram do meu estudo.

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa. Ludke e André (1986, p. 13) apoiadas em autores como Bogdan e Biklen (1982) fazem uma análise do conceito de pesquisa qualitativa e concluem que:

A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Segundo Ludke e André (1986, p. 13), "Entre as várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa, destacam-se a pesquisa do tipo etnográfico e o estudo de caso". Dentro deste contexto, minha pesquisa se enquadra no estudo de caso, que Ludke e André (1986, p. 17) definem como o estudo de um caso, simples e específico ou complexo e abstrato e deve ser sempre bem delimitado. Pode ser similar a outros, mas é também distinto, pois tem um interesse próprio, único, particular e representa um potencial na educação. Destacam em seus estudos as características de casos naturalísticos, ricos em dados descritivos, com um plano aberto e flexível que focaliza a realidade de modo complexo e contextualizado.

Para atender aos objetivos do meu estudo, optei por trabalhar com entrevistas semiestruturadas, que segundo Moletta (2013, p. 718) amparada por Gil (2009) se justificam pela “possibilidade de captar a informação desejada imediatamente, bem como fazer correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam mais eficaz”.

Gariglio (2010, p. 14) apoiado em Kaufmann (1996) afirma que

A entrevista não se limita apenas a colher informações sobre uma realidade. O entrevistado, ao se engajar e se entregar no momento da entrevista, desenvolve intenso e profundo trabalho sobre si mesmo para construir sua própria identidade, assim como a realidade social à qual está inserido. Para este autor, numa entrevista o pesquisador deve-se convencer de que ele ocupa posição de observação privilegiada, na tomada direta sobre a construção da realidade através da pessoa que fala à sua frente.

As entrevistas foram previamente agendadas com cada um dos estudantes, de acordo com suas disponibilidades de tempo, e realizadas em local reservado e silencioso na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG. As realizações das entrevistas com os futuros professores ocorreram de maneira tranquila e sem conflitos, inclusive no que diz respeito à assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. As entrevistas foram gravadas e transcritas com o consentimento dos participantes. Todos os entrevistados já me conheciam pelo convívio na universidade e no PIBID. As relações de amizade e confiança pré-estabelecidas facilitaram a realização da entrevista. Durante os dois anos em que participaram do programa, os três indivíduos estudados atuaram na Escola Municipal Aurélio Pires, situada na região da Pampulha em Belo Horizonte, Minas Gerais.

Para um melhor entendimento de determinadas questões a respeito deste grupo no PIBID, fez-se necessária a elaboração de uma entrevista semiestruturada com o coordenador do subprojeto educação física do programa na UFMG, o professor José Ângelo Gariglio. A proposta do estudo foi explicada ao professor, que concordou em colaborar com a pesquisa e, assinou o termo de consentimento livre e esclarecido. Os objetivos específicos desta entrevista foram compreender melhor o processo de inclusão da área da licenciatura em educação física da UFMG no projeto, e ouvir e

analisar as visões e opiniões do coordenador sobre o PIBID, de uma maneira geral. Esta entrevista foi previamente agendada e realizada no gabinete do professor na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG.

2. INTRODUÇÃO

Nesta introdução, irei apresentar e explicar informações sobre o PIBID no Brasil, o PIBID na FaE/UFMG e, finalmente, o subprojeto educação física do PIBID/FaE/UFMG, onde dialogarei com a entrevista do professor José Ângelo Gariglio.

2.1. O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

A seguir, apresentarei partes do Relatório de Gestão 2009 – 2011 da Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) – PIBID, que explicam aspectos essenciais para o entendimento do que se constitui o PIBID.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. O Pibid oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas - e por supervisores - docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades. O diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo. (RELATÓRIO DE GESTÃO, DEB, 2009-2011).

No início, o programa contemplava apenas quatro áreas e, posteriormente, foi expandido e passou a atender a todos os níveis da educação básica, como podemos observar a seguir:

Ao ser lançado, em 2007, a prioridade de atendimento do Pibid eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, dada a carência de professores nessas disciplinas. No entanto, com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o programa passou a atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. Atualmente, a definição dos níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas cabem às instituições participantes, verificada a necessidade educacional e social do local ou da região. (RELATÓRIO DE GESTÃO, DEB, 2009-2011)

Apesar de possuir aspectos semelhantes aos estágios obrigatórios dos cursos de licenciatura, o PIBID apresenta uma proposta diferente:

O Pibid se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação -CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista. (RELATÓRIO DE GESTÃO, DEB, 2009-2011)

O PIBID se construiu com base em princípios propostos nos estudos de Nóvoa (2009) sobre formação e desenvolvimento profissional de professores, sendo eles:

1. formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
2. formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
4. formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (Neves, 2012). (RELATÓRIO DE GESTÃO, DEB, 2009-2011)

Com base nesses princípios, os objetivos do PIBID 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 formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (RELATÓRIO DE GESTÃO, DEB, 2009-2011)

Nos depoimentos e nos relatórios do PIBID, as IES relatam e registram o ponto de vista dos bolsistas de iniciação à docência sobre os principais impactos de sua participação no PIBID, citados abaixo:

Formação contextualizada e comprometida com o alcance de resultados educacionais; melhoria no desempenho acadêmico; descoberta do espaço de autonomia que o professor tem na escola; adoção de atitudes inovadoras e criativas; definição pelo exercício do magistério por parte de alunos que fizeram licenciatura como opção secundária; aprovação de ex-bolsistas em concursos públicos, em cursos de especialização e em mestrados; contratação de ex-bolsistas pela direção das escolas onde atuaram; produção de jogos didáticos, apostilas, objetos de aprendizagem e outros produtos educacionais; crescente participação de trabalhos de bolsistas do Pibid em eventos acadêmicos e científicos no país e no exterior; adoção de linguagens e tecnologias da informação e da comunicação no cotidiano da escola e da própria formação (uso de ferramentas como Google Maps, abertura de laboratórios de Ciências e Informática então fechados nas escolas, etc.). (RELATÓRIO DE GESTÃO, DEB, 2009-2011)

Realizarei agora, uma reflexão apoiada nos autores a seguir:

No currículo da licenciatura, todo componente curricular e o estágio deveriam ir para além das práticas tradicionais sob a forma de estágio, as quais são consideradas necessárias à docência, que são as atividades de observação, participação e regência, possibilitando um espaço de reflexão e investigação sobre essas etapas que poderão ampliar o leque de aprendizagens e saberes. (ZOTOVICI et. al., 2013, p. 570).

Seguindo a linha de raciocínio, Zotovici et. al., (2013, p. 570) concordam com os autores Barreiro e Gebran (2006), quando estes afirmam que

“isso significa, pois, que a formação inicial e o estágio devem pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre os professores formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar a sua prática”.

Como apresentado anteriormente no Relatório de Gestão de 2009 a 2011, o PIBID se diferencia dos estágios obrigatório, porém a configuração do PIBID se encaixa nas considerações destes autores, pois dentre os objetivos do PIBID, citados no documento acima, estão “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”, e “incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério”.

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São essas rotinas que fazem avançar a profissão. (NÓVOA, 2009, p. 205).

2.2 O PIBID NA UFMG

Neste tópico, irei expor algumas informações sobre o PIBID na UFMG que tiveram como base o site oficial do PIBID/FaE/UFMG, juntamente com informações que eu já conhecia sobre o programa.

O PIBID/FaE/UFMG foi pioneiro no edital de 2007, com atuação inicial nas áreas de Matemática, Química, Física e Biologia. A partir dos editais de 2010 e 2012, o programa foi expandido e atualmente responde por 21 subprojetos, sendo incluídas as áreas de Pedagogia (EJA e Séries Iniciais), Pedagogia (Coordenação Pedagógica), Pedagogia (Educação Infantil), Artes Integradas, Teatro, Sociologia, História, Geografia, Licenciatura do Campo, Educação Indígena, Educação Física, Música, Dança, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola e Artes Visuais. A carga horária semanal que deve ser cumprida pelos estudantes bolsistas é de 20 horas, divididas em 10 horas na escola, 3,5 horas de reuniões semanais e 6,5h de planejamentos e estudos.

A implantação e expansão deste programa na Faculdade de Educação da UFMG consolidaram as diversas ações que traduzem o compromisso e a importância atribuídos pela universidade às disciplinas de iniciação profissional e formação pedagógica que constituem os cursos de licenciatura e Pedagogia na UFMG e faculdade de Educação, locus

privilegiado da formação docente. (FACULDADE DE EDUCAÇÃO, UFMG, 2014)

Nas explicações expostas no histórico do site PIBID/FaE, é possível perceber que a universidade entende como importante seu diálogo com as escolas da educação básica no processo de formação de professores:

Pretende-se com o projeto estabelecer uma relação de trabalho colaborativo e diferenciado da UFMG com escolas públicas da Rede Estadual, Municipal e Federal de Ensino. O programa pretende continuar envolvendo outros professores da Universidade (além dos coordenadores) e ter um impacto que ultrapasse as escolas. A intensificação do diálogo entre universidade e escola pública no processo de formação inicial de professores permite a sistematização coletiva de diferentes estratégias de aquisição/produção do conhecimento e de produção de materiais didáticos em forma impressa e eletrônica, visando, em última instância, o desenvolvimento da consciência crítica de professores que aprendem com a sua experiência. Notamos esse diálogo como uma estratégia fundamental para a melhoria da qualidade de ensino na Educação Básica e na Universidade. (FACULDADE DE EDUCAÇÃO, UFMG, 2014).

2.3. O SUBPROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA DO PIBID/FAE/UFMG

O curso de licenciatura em educação física da UFMG entrou no projeto PIBID/FaE/UFMG no ano de 2012. Neste tópico, apresentarei os principais pontos do primeiro documento escrito pelo coordenador do subprojeto educação física do PIBID/FaE/UFMG, para incluir a área no projeto. Para acessar este documento, dialoguei com coordenador institucional do programa, o professor Wagner Auarek, que me orientou a entrar em contato com as funcionárias da secretaria do PIBID da FaE, que me forneceram seu acesso.

O Edital Nº/2012/CAPES do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, detalha o Subprojeto da Licenciatura em Educação Física, para sua entrada no Programa na FaE/UFMG em Julho de 2012. O professor José Ângelo Gariglio, docente da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional e primeiro coordenador da área no PIBID/UFMG, apresentou seu projeto para este Edital, visando a inclusão da licenciatura em educação física no PIBID/FaE/UFMG.

Na primeira parte do documento, Gariglio expõe que o projeto irá se desenvolver na Universidade Federal de Minas Gerais, no subprojeto de licenciatura em educação física. O professor também registra seus dados pessoais e currículo.

Ao entrevistar Gariglio, indaguei-o sobre os motivos que o levaram a escrever um documento para incluir a área da Educação Física no PIBID/FaE/UFMG. O coordenador justificou:

“O primeiro motivo é que é um projeto que a grande maioria das licenciaturas na UFMG já estava participando. Desde o início do lançamento do edital, do primeiro edital pela CAPES, e era inadmissível que a licenciatura da educação física na UFMG não participasse desse processo, juntamente com as demais licenciaturas(...). Mesmo porque a gente tem um projeto de curso de licenciatura muito bom, né, reconhecido nacionalmente. Então, não tinha como aceitar esta situação, né, de uma não inclusão da nossa área do projeto da UFMG. (...) Um outro motivo que me parece fundamental, é que é uma possibilidade rica de formação, que os licenciados aqui na UFMG podem ter (...) Um projeto como esse, aqui no curso de educação física ficava muito restrito aos estágios, estágios obrigatórios e... a gente não tinha um projeto contínuo, com bolsas, com apoio institucional que possibilitasse aos licenciados uma experiência mais intensa que o estágio... no cotidiano da escola. Então acho que esses dois foram os motivos principais.”

No Plano de Trabalho proposto no documento em questão, foram apresentados os pontos que seriam abordados no projeto, tratados a seguir:

1) O nosso plano de trabalho visa desenvolver ações de iniciação a docência com dez alunos do curso de licenciatura em Educação Física da UFMG; 2) O trabalho de formação será realizado em duas escolas públicas da rede estadual de educação de Minas Gerais: Escola Estadual Pedro II e Instituto de Educação (Posteriormente esta escola foi substituída pela Escola Municipal Aurélio Pires); 3) As ações de formação previstas visam estabelecer o contato dos alunos com a realidade concreta do ensino da EF no ensino fundamental e médio. (GARIGLIO, 2012).

Durante a entrevista, o professor confirma estes pontos:

(...) É uma possibilidade rica de formação, que os licenciados aqui na UFMG podem ter no que diz respeito especificamente no contato com o cotidiano, com a realidade escolar, com os estudantes da educação básica e com professores supervisores experientes no exercício da profissão. (GARIGLIO, 2012).

Ainda sobre o Plano de Trabalho, Gariglio apresenta outras possibilidades:

4) Projetamos o desenvolvimento de iniciativas que promova a formação dos alunos pela via da experiência contínua da ação-reflexão-ação; 5) A promoção de ações que visem à inserção e a melhor compreensão da cultura escolar e sua relação com o ensino da Educação Física; 6) A produção de reflexões sobre os processos de enraizamento curricular da Educação Física na escola; 7) Ações que ampliem a capacidade de compreensão dos alunos sobre as formas de organização curricular da Educação Física na escola; 8) O fomento de espaços/tempos de reflexão que contribuam para a formação teórico/prática dos alunos no que tange às possibilidades de intervenção didática em Educação Física na escola (metodologias de ensino, relação professor-aluno, gestão dos conteúdos, gestão de classe, procedimentos avaliativos); 9) A produção de experiências reflexivas (teórico/prática) que ampliam a compreensão dos alunos acerca das características dos sujeitos da intervenção em Educação Física na escola: a infância, a adolescência e a juventude. (GARIGLIO, 2012).

Dentre as Ações Previstas, o professor indica as ações que seriam realizadas no projeto, destacadas a seguir:

1) Observação e descrição crítica do cotidiano das escolas; 2) Efetiva participação dos alunos em reuniões institucionais promovidas pelas escolas (conselhos de classe, reunião com os pais e comunidade, reuniões de planejamento curricular, outras); 3) Análise do Projeto Político pedagógico da escola; 4) Análise do projeto curricular da Educação; 5) Observação das aulas de Educação Física; 6) Divisão da regência de classe com o/a professor/a supervisora de Educação Física; 7) Produção de unidades didáticas e planos de aula de Educação Física e discussões destes com os professores supervisores na escola e o coordenador do PIBID/Educação Física; 8) Exercício individual da regência de classe sob supervisão do professor supervisor da escola e do coordenador do projeto PIBID/Educação Física; 9) Reuniões coletivas mensais de avaliação dos processos de aprendizagem docente experimentadas pelos alunos vinculados ao projeto, com a presença dos professores supervisores da escola e o coordenador do projeto PIBID/Educação Física; 10) Entrega de registros reflexivos escritos, confeccionados pelos alunos, aos professores supervisores e coordenador do PIBID/Educação Física de dois em dois meses; 11) Realização de um seminário semestral de avaliação das vivências de formação e exposição de possíveis produtos (projetos de ensino, material didático) confeccionados por alunos e docentes. (GARIGLIO, 2012).

Sobre o Plano de Trabalho e as Ações Pretendidas, José Ângelo comenta e reafirma, na entrevista, alguns pontos descritos nesta parte do documento, e sobre o efeito que ele acredita que esta experiência proporciona aos estudantes bolsistas:

(...) Então esse conjunto de experiências e de partilhas, poderia agregar ao processo de formação dos licenciados experiências muito ricas, sobretudo no que diz respeito a intervenção na escola, né, no desenvolvimento de projetos de ensino, a possibilidade de ter a experiência de regência de classe, na relação com os estudantes, um aprofundamento do conhecimento sobre os conteúdos específicos da... da educação física, no entendimento do papel singular e específico da educação física escolar na escola (...).

Os Resultados Pretendidos com a participação no projeto estão organizados da seguinte maneira:

1) Melhoria da capacidade de análise dos alunos acerca do funcionamento institucional da escola e de sua relação com a Educação Física; 2) Refinar a capacidade dos alunos de articular teoria e prática como estratégia para a construção de soluções que visem melhorar os processos de ensino-aprendizagem em Educação Física; 3) Ampliação da compreensão dos alunos dos elementos socioculturais que constituem as culturas escolares; 4) Desenvolver nos alunos competências pedagógicas que os habilite a uma ação docente que busque articular as ações didáticas em Educação Física com o projeto escolar; 5) Desenvolvimento de uma cultura colaborativa aberta ao trabalho e a produção coletiva na escola; 6) Aprofundar a compreensão da Educação Física enquanto um componente curricular; 7) Qualificar o entendimento dos alunos quanto à especificidade pedagógica da Educação Física e a identificação do objeto de ensino desse componente curricular; 8) Favorecer o desenvolvimento dos conhecimentos e competências didáticas em Educação Física. (GARIGLIO, 2012).

Sobre os resultados pretendidos expostos nos números 6, 7 e 8, Gariglio acrescenta:

(...)Os estudantes amadurecem, tanto no que diz respeito a compreensão do papel da educação física escolar, eu acho que eles amadurecem muito, é... tem mais certezas relativas ao que a educação física, qual o papel da educação física na escola. Acho que também um aprofundamento sobre os conteúdos da educação física, quer dizer, um conhecimento maior sobre os conteúdos da educação física, que se enriquecem sobretudo pela experiência da intervenção, do planejamento, da organização curricular.

Outro resultado pretendido no projeto seria:

9) Melhorar o entendimento dos alunos acerca das características que compõem os sujeitos da intervenção em Educação Física: as crianças, os adolescentes e os jovens. (GARIGLIO, 2012).

O coordenador percebe certo despreparo dos estudantes bolsistas para lhe darem com os sujeitos da intervenção, o que justifica este resultado pretendido com as ações e plano de trabalho do projeto. A este respeito, José Ângelo faz uma reflexão:

(...) Eu acho que pra alguns estudantes, em função da personalidade e das experiências anteriores, esse contato com as crianças, com os adolescentes e com os jovens, ele é fundamental nesse processo de amadurecimento, porque muitos têm medo, tem receio, tem dificuldades de relação com os estudantes, se sentem algumas vezes intimidados, se sentem tímidos, não conseguem dialogar com os estudantes, não compreendem os aspectos sócio-culturais dos estudantes, a linguagem a ser utilizada. Então me parece que essa experiência é muito importante no processo de amadurecimento deles, que é um conhecimento maior sobre os sujeitos da intervenção, que são crianças, jovens, adolescentes.

O último resultado pretendido com as ações do projeto está disposto abaixo:

10) Qualificar a formação pedagógica dos professores supervisores e de sua capacidade de atuação como professor formador. (GARIGLIO, 2012).

Após esta apresentação, José Ângelo disponibilizou no documento o Cronograma de atividades e ações pretendidas para o subprojeto, no período de Julho de 2012 à Setembro de 2013.

Em dado momento da entrevista, ao questionar o professor sobre sua opinião acerca da importância do PIBID na formação dos licenciados em educação física, ele confirma mais uma vez, alguns pontos descritos no documento e, explica as razões pelas quais ele realmente considera o programa de fundamental importância para o aprendizado dos estudantes bolsistas:

Eu acho que você ter a possibilidade de passar dois anos dentro de uma escola né, participando efetivamente do trabalho docente em específico na educação física e... de outras possibilidades de intervenção de um professor da escola, como por exemplo participação de reuniões institucionais da escola com a gestão da escola, desenvolvimento de projetos coletivos com outros pares de outras disciplinas... ou seja, vivendo intensamente o que é ser um professor, porque na realidade guardadas as devidas proporções né, o bolsista PIBID ele tem uma experiência de docência né, de prática docente. De maneira muito similar a que um professor de educação física na escola tem, né, não é igual mas muito similar. Então ele dá aula, ele acompanha a aula, ele desenvolve projetos, né, ele interage com outros estudantes, ele tem reunião coletiva de planejamento, ele se prepara pra

dar uma aula, ele estuda pra preparar uma aula, pra preparar um projeto, né, avalia sua intervenção, seja individualmente ou coletivamente. Então, é, em função dessas experiências todas, né, o que um bolsista pibid vive é muito similar ao que um professor vive na escola cotidianamente. Então, eu entendo que essa experiência, ela agrega um conjunto de saberes, e de competências e de habilidades docentes, que... juntamente com disciplinas e conhecimentos de ordem mais teóricos, né, e conceituais que os estudantes vão tendo com as disciplinas na graduação pode estabelecer uma relação teoria-prática mais rica, mais intensa, mais próxima, mais dialogada.

Para melhor compreensão das ações e do funcionamento do projeto de uma maneira geral, o professor José Ângelo detalha a organização e a dinâmica interna do PIBID, no subprojeto educação física:

O PIBID, ele se organiza da seguinte maneira: Ele... os estudantes recebem uma bolsa de 20 horas. E essa bolsa é dividida mais ou menos da seguinte forma: as reuniões na FaE, na sexta-feira de tarde, obrigatórias com as demais licenciaturas da UFMG; uma carga horária de intervenção na escola que varia entre 8 e 10 horas de intervenção na escola e o restante dessa carga horária é de estudo e preparação desses estudantes. Então os estudantes vão as escolas duas vezes por semana, preferencialmente no momento em que os professores supervisores estão lá trabalhando, para que eles possam ser supervisionados, conduzidos, avaliados, motivados. Nesse grupo, nós temos dois subgrupos um na escola municipal Aurélio Pires e outra na escola estadual Pedro II, cada escola tem cinco bolsistas e uma professora supervisora. Então, os dois subgrupos desenvolvem projetos de intervenção, seja projetos de intervenção na aula... nas atividades curriculares da educação física né, no que diz respeito as aulas obrigatórias né, tanto no que diz respeito a eventos, festas das escolas. E.. esses projetos são sempre construídos coletivamente e avaliados coletivamente. Então, tudo que se faz é discutido coletivamente no grupo todo, para que todo mundo possa se inteirar, participar, contribuir, avaliar e também a gente trabalha muito com relatos de experiência. Então pelo menos duas vezes por mês, uma vez por mês a gente tem relatos do que acontece nas intervenções nas escolas, a gente avalia esses relatos, discute esses relatos e... os professores supervisores juntamente comigo participam efetivamente desse processo. Eventualmente escrevemos trabalhos pra enviar pra eventos acadêmicos, pra participar de eventos acadêmicos.

Sobre os critérios utilizados pelo coordenador para selecionar os primeiros bolsistas do programa, Gariglio explica:

O primeiro critério era estar do 3º período em diante, né, no curso... é... para que... eles poderem cumprir o ciclo de dois anos, né. Então esse era o primeiro critério. O segundo critério era ter disponibilidade de tempo, sobretudo na sexta-feira de tarde, que é uma data inegociável dentro do projeto PIBID/UFMG, né, então esse é um outro... um outro critério. A disponibilidade de estar na escola, em especial juntamente com os professores supervisores, isso é um outro critério, né. Então esses foram os critérios centrais.

O professor comentou que alguns critérios sofreram modificação no decorrer do programa. Sobre as mudanças, José Ângelo acrescenta:

O que a gente tá mudando agora, em visão de problemas que a gente começou a detectar é que a gente tá dando prioridade para estudantes que não estejam trabalhando em outros locais. Porque isso tem de alguma forma criado alguns problemas de disponibilidade. Então nós estamos priorizando estudantes que estejam totalmente disponíveis pra universidade no momento de formação. É... porque parece que isso tem se tornado algo importante. Então pra um mergulho e um envolvimento mais intenso com o projeto, isso também tem se... se colocado como um critério. Então basicamente são esses critérios assim, ser aluno da licenciatura, estar no 3º período em diante, matriculado no 3º período em diante, ter disponibilidade de tempo. É isso assim. O critério é esse. A gente no momento prioriza também estudantes que estejam mais no final do curso. Então alunos de 6º período, de 5º período tem mais prioridade que os alunos do 3º período em função deles terem menos tempo de curso do que aqueles que estão iniciando. Então terão menos chance de participar. Então eles são priorizados na hora de decidir quem vai entrar, esse também é um critério, até pra estabelecer uma justiça pra que eles tenham chance de participar do projeto.

O professor acredita que os estudantes bolsistas do programa podem melhorar e otimizar suas experiências com o PIBID. Para ele, os licenciados necessitam investir mais nos estudos para um melhor aproveitamento dos momentos de aprendizado proporcionados pelo programa, como podemos confirmar no seu discurso exposto a seguir:

O que eu penso é que uma dedicação maior ao programa. Por isso que eu acho que aquela coisa do critério de disponibilidade exclusiva e intensa e vertical ao projeto que o estudante tenha, eu acho que isso é fundamental. Então assim, eu acho que uma maior dedicação no que diz respeito ao estudo e ao planejamento. Que eles tem uma carga horária aí de 8 horas por semana pra isso mais ou menos. Então as vezes eu sinto isso assim... que fica muito essa coisa da prática, da prática, da prática e eu sinto falta muitas vezes dos estudantes investirem mais na questão da preparação do planejamento e do estudo. Então em algumas reclamações e avaliações das professoras supervisoras muito nesse sentido. Que alguns bolsistas não investem muito no estudo, na pesquisa, na preparação, e que algumas tarefas não são realizadas a contento porque os estudantes investem pouco tempo nisso. Então eu acho que esse é... que esse me parece ser uma... algo que os estudantes precisam investir mais.

Ao ser induzido a refletir sobre sua experiência como coordenador do subprojeto educação física no período de dois anos, Gariglio garante que foi um momento repleto de novidades em sua carreira profissional, e que o programa o auxiliou a

repensar as disciplinas da licenciatura as quais ele leciona na universidade. A seguir, seu relato:

Pra mim foi importantíssima. Eu acho que eu aprendi muito a como lidar com o projeto, porque na realidade foi uma coisa nova pra mim. Apesar de eu ser professor de uma disciplina de estágio e... e ter essa relação universidade-escola muito presente no trabalho da disciplina do estágio, é... mas no PIBID é diferente... é diferente do estágio porque é mais intenso. É uma relação mais intensa com a escola, mais rica, de maior proximidade, porque a gente tá em contato com o professor supervisor a todo o momento, toda semana a gente tá em contato com ele. Contato por e-mail, por telefone, então é uma relação muito mais intensa. Então... e também porque eu participo mais efetivamente da construção dos projetos de intervenção na escola. Essa é uma diferença porque na disciplina de estágio que eu trabalho, ela não é uma disciplina de intervenção, é uma disciplina de observação, observação da organização curricular da educação física. Então a gente não desenvolve projetos de intervenção no estágio, avalia o projeto de intervenção. E no PIBID não. No PIBID é intervenção praticamente o tempo todo. Quer dizer... é... então isso pra mim foi muito legal porque eu pude junto com os estudantes e os professores supervisores pensar a construção de projetos de intervenção na escola. É... como a gente tá na universidade e por mais que a gente tenha contato com professores, com as escolas por meio dos estágios e tal, mesmo assim a nossa relação é distante com a escola. É uma relação não muito dialogada, em função dos compromissos que a gente tem na universidade, de pesquisa, de produção de artigos pra revista, e de projetos de extensão, de ensino, então a gente acaba tendo pouca oportunidade de interagir diretamente com a escola, e com os processos de intervenção, e tal. E o PIBID me possibilitou muito isso, me possibilitou a pensar de maneira mais direta e mais intensa as questões da intervenção. Então, pensar projetos pra educação física escolar, desenvolvimento desses projetos, avaliar esses projetos, discutir mais intensamente o... as dimensões da didática específica da educação física, conhecer mais profundamente os conteúdos da educação física, pensar projetos de intervenção didática de determinados conteúdos, a singularidade de diferentes conteúdos da educação física... Então isso pra mim foi muito rico, sabe. Eu já dei aula na educação básica durante muito tempo... dei aula uns 18 anos na educação básica, depois que eu vim pra universidade a gente acaba se distanciando um pouco dessa realidade. E o PIBID trouxe pra mim de novo esse contato mais próximo com a escola. E isso tem me ajudado a pensar não só na intervenção no PIBID especificamente, como lidar com ele, sua singularidade, dar uma cara, perceber qual que é a cara, dar uma cara ao PIBID da educação física, mas também tem me ajudado muito na intervenção nas outras disciplinas que eu leciono na faculdade, porque se eu tenho a possibilidade de estar mais próximo da escola e mais próximo da realidade do ensino da educação física na educação escolar, eu tenho um conjunto maior de subsídios, de elementos, de leitura da realidade, de conhecimento do que tem acontecido nas escolas, das dificuldades que a educação física tem enfrentado, das possibilidades de intervenção dela. Como eu lido com disciplinas só da licenciatura, e... estar em contato com essa realidade, com o contexto do trabalho do professor de educação física na escola, isso tem me ajudado um pouco a fundamentar a minha intervenção nas outras disciplinas da licenciatura. (...) É uma experiência que enriquece a minha formação, e como enriquece a minha formação como professor de educação física, o professor da universidade que trabalha num curso de licenciatura, eu penso que é uma experiência que tem sido muito rica pra mim.

O professor relata um ponto negativo que observou durante esta experiência como coordenador do projeto:

Eu acho que um ponto negativo é ainda assim uma... eu não percebo que a escola de educação física toma isso como um projeto dela, assim... então acho que isso é um ponto negativo assim, apesar de eu ter proposto junto ao colegiado que a experiência do PIBID seja reconhecida como G1 e G2, com carga horária de G1 e G2 e o colegiado tenha aprovado esta possibilidade, então de alguma forma o colegiado da graduação reconhece a experiência do PIBID como algo que faz parte da formação do licenciado, valorizando essa experiência, reconhecendo essa experiência, é... mas eu sinto ainda que é uma coisa que fica meio periférica... dentro da escola de educação física, sabe...

Seguindo esta linha de raciocínio, o professor acrescenta que se pudesse recomençar o projeto com a experiência adquirida durante estes dois anos, ele modificaria algumas questões, como ele relata a seguir:

Eu penso que é... uma coisa que eu faria de diferente era começar uma leitura mais ampla e profunda sobre o cotidiano da escola antes de especificamente entrar nas questões da educação física. Então levar os estudantes a compreender a escola na qual eles vão intervir, seja no que diz respeito ao seu organograma de gestão, seja no que diz respeito a suas temporalidades, seja no que diz respeito aos seus espaços e ambientes, seja no que diz respeito as relações, da organização curricular da escola, do projeto político pedagógico da escola, pra depois ou paralelamente ir discutindo as questões específicas da educação física. Eu me lembro que quando a gente começou, a gente entrou muito direto na educação física, com projetos de intervenção específicos da educação física e eu achei que isso poderia ter sido feito ou depois ou concomitantemente a essa leitura da realidade escolar na qual os bolsistas estavam entrando... Talvez essa seja uma... uma coisa diferente que a gente faria. Uma outra coisa acho que é tentar forçar um pouco mais a barra no que diz respeito a construção de projeto multidisciplinares. O diálogo com outros... a gente tentou, mas não foi possível. Talvez a gente tivesse mais... acreditasse mais nisso, corresse mais atrás disso, porque acho que isso me parece algo fundamental. A construção de projetos com as outras áreas do PIBID que estão na escola. Então, talvez isso fosse algo que eu faria mais diferente assim.

Ao final da entrevista, Gariglio compartilhou informações extras, que ele considera importantes, a respeito do PIBID:

Acho que uma coisa que é importante dizer é que o projeto ele tem potencial de crescer. Quando eu digo crescer, é... ele pode ter mais bolsistas. Pode até ter o dobro de bolsistas. Pode ter vinte bolsistas e quatro professores supervisores e dois professores coordenadores. O que a gente não tem é pessoas para trabalhar para a ampliação desse espaço. Dada o

enorme compromisso de trabalho que os professores daqui da escola tem tido, na graduação, extensão e na pós-graduação, e a gente não tem tido mais pessoas que pudessem estarem disponíveis para a ampliação do projeto. Então isso é algo que a gente deve perseguir. Porque nós temos turmas de licenciatura especificamente. Então a gente tem um potencial... uma demanda de potencial grande. Então a gente pode pensar no futuro, na tentativa de ampliar o PIBID. Por outro lado, que tem se demonstrado na abertura dos editais de seleção de bolsistas, é uma realidade que ao meu ver é estranha, porque poucos alunos da licenciatura tem se candidatado a bolsa. Então.. é... uma coisa que a gente tem que avaliar é que se a gente terá a demanda pra isso tudo... pra 20 bolsistas, por exemplo.

O Professor José Ângelo Gariglio permaneceu por dois anos coordenando a área da educação física no PIBID/FaE/UFMG. Em Agosto de 2014, ele necessitou se afastar da coordenação do projeto com a justificativa de passar um ano na Espanha para a realização de seu pós-doutorado.

3. DO QUE FALAM OS LICENCIANDOS?

Neste capítulo, farei reflexões sobre as entrevistas realizadas com os estudantes bolsistas. O roteiro semi-estruturado foi dividido em cinco blocos de perguntas, sendo eles:

- 3.1.** Tempos de escola: Relação dos bolsistas com a educação física quando ainda eram estudantes da educação básica.
- 3.2.** A entrada no curso de educação física
- 3.3.** A procura pelo PIBID
- 3.4.** Prática e Participação no PIBID
- 3.5.** Resultados e Impactos do PIBID para a formação docente desses estudantes.

A seguir, apresentarei os depoimentos dos bolsistas em cada um destes blocos, dialogando os dados produzidos nas entrevistas com as referências bibliográficas que utilizei para a elaboração deste trabalho.

3.1. TEMPOS DE ESCOLA: RELAÇÃO DOS BOLSISTAS COM A EDUCAÇÃO FÍSICA QUANDO AINDA ERAM ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

No início da entrevista, procurei entender como era a relação dos futuros professores com a educação física quando eles eram alunos da educação básica. Estas informações seriam essenciais para a compreensão do percurso que estes estudantes seguiram até chegarem ao PIBID, pois, como pondera MOLETTA *et al.*, (2013, p. 715), apoiada em estudiosos como YONG (1995), SANCHES (1999), VALLE (2003), BOTTI e MEZZABORA (2007), dentre outros, “a escolha profissional advém de diversos motivos (pessoal, profissional, familiar, político, econômico e educacional) e está interligada às experiências de vida cotidiana e às perspectivas de futuro”.

Ao analisar os relatos dos três estudantes, pude perceber que havia um ponto em comum em seus discursos: a pobreza de conteúdos nas aulas de educação física:

Era o famoso quarteto fantástico, mais algumas coisas, tênis de mesa, futevolêi, tênis e o quarteto fantástico que eu tinha mais assim. Tanto na escola pública que eu estudei quanto na particular. (ESTUDANTE A).

Eu sempre gostei das práticas. (...) Só que eu nunca tive uma educação física que eu considerava ela assim, boa né, igual hoje na faculdade vendo tudo que essa disciplina tem pra oferecer, eu acredito que não tive 1/3 do que eu deveria ter tido, os conteúdos eram sempre futebol e queimada, mas mesmo assim eu sempre gostei, sempre participei. (ESTUDANTE B).

(...) Então segregava os alunos que tinham certas habilidades e os alunos que não tinham. O que acontecia... as meninas ficavam mais com queimada ou corda, esses joguinhos e brincadeiras assim, e os meninos só no futsal, que é o futebol que eles falam, né. Mas assim, a gente não tinha atividades programadas pelo professor, eram atividades que na hora a gente escolhia o que fazer, ou se não queria fazer nada você poderia ficar sem fazer, lá na quadra jogado, lendo revista ou fazendo qualquer outra coisa. (ESTUDANTE C).

No discurso do estudante B acima, foi possível perceber também, que este gostava de participar das aulas de educação física. A estudante A, também compartilha deste sentimento:

Eu sempre gostei de fazer educação física. Era a disciplina que me dava mais... Eu gostava de todas as disciplinas na verdade, mas educação física eu tinha muito prazer em fazer. Eu nunca deixei de praticar uma modalidade porque eu não era boa. Eu sempre fui participativa. (ESTUDANTE A).

Já a estudante C, não gostava tanto da educação por alguns motivos destacados em seu depoimento:

Minha relação não era muito boa, porque eu não tinha uma educação física muito legitimada na escola. (...) Então pelo fato da escola tanto do ensino fundamental não ter tido uma base e ter tido professores muito ruins, eu já cheguei com muito déficit no ensino médio.(...) Pensava assim: eu vou ficar de boa porque eu sou ruim mesmo, fazer a aula pros outros ficarem me xingando... preferia ficar na minha, ai eu fazia outras atividades que não exigiam tantas habilidades como corda, queimada essas coisas. (ESTUDANTE C).

Os três estudantes relataram que experimentaram poucos conteúdos específicos da educação física enquanto alunos da educação básica. Além disso, os estudantes A e B gostavam da disciplina e sempre participaram das práticas. A estudante A ainda reforça que nunca deixou de participar de uma aula de educação física por não se considerar habilidosa em determinada modalidade. Este comportamento não foi observado nos depoimentos da estudante C, pois esta relatou seu receio em participar das atividades em que não se considerava boa, e ter a possibilidade de ser mal tratada pelos colegas de classe. Ela ainda enfatiza a segregação que existia entre os alunos habilidosos e não habilidosos.

Sobre a relação com as outras disciplinas da escola, os futuros professores relatam:

Eu sempre fui muito dedicada a escola. E eu era melhor em geografia, biologia, e eu era piorzinha em matemática, física, mas eu sempre fui boa aluna. (ESTUDANTE A)

Minha relação com as outras disciplinas eram boas, eu sempre tendi mais pras áreas das exatas e biológicas. Então eram as que eu tinha mais prazer em estudar. As outras eram mais por obrigação mesmo. (ESTUDANTE B)

Aí eu tinha um envolvimento bom. Até porque não tinha jeito, né. Você tem que estudar pras provas, trabalhos, trabalho em grupo, então aí o envolvimento era maior. Na educação física a gente não enxergava... nenhum dos alunos enxergava como obrigação como as outras disciplinas. Até por conta disso, o professor nunca cobrava, então pra gente assim... a educação física era uma aula livre, faz quem quiser, quem não gosta e não tem afinidade não faz. Ou quem também é ruim e vai se sentir segregado ou até criticado por não ter certas habilidades era melhor recuar. Então naquele momento eu não me sentia prejudicada porque eu não estou fazendo a pratica e eu não via aquilo como conhecimento, eu via aquilo como se fosse uma brincadeira, pra mim não era uma disciplina como as outras, eu não tinha esse entendimento e essa maturidade. (ESTUDANTE C).

Todos os estudantes do estudo alegaram terem tido uma boa relação com as demais disciplinas da escola. Um ponto em comum entre os estudantes A e B, é o fato de que ambos possuíam afinidade com a área biológica que, coincidentemente, é a área em que a educação física se encaixa. A estudante C não relatou sua preferência entre as disciplinas da escola. Porém, esta ex-bolsista descreve que ela e seus colegas da escola não consideravam a educação física uma disciplina séria como as demais, ela era entendida como uma brincadeira. A futura professora alega

que isto aconteceu pela falta de cobrança do professor. Acredito que pela falta de sistematização dos conteúdos, de planejamento, e talvez de motivação, o professor não ministrava suas aulas com tanta seriedade e compromisso, o que refletia nos alunos.

3.2. A ENTRADA NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Uma pergunta que considerei fundamental nesta entrevista foi o porquê estes estudantes decidiram fazer o curso de educação física. A seguir, seus relatos:

Eu gostava muito de educação física e... no dia que o professor colocou assim: escreva a profissão que você quer ser no futuro. Eu pensei educação física. Aí quando eu fui crescendo ao longo desses dez anos, eu fui colocando: Ah, eu gosto muito da área de saúde, de esporte, de animais, aí eu fui vendo: Qual desses que eu me encaixava melhor e eu percebi que foi a educação física. (ESTUDANTE A)

Então, eu... quando eu fui fazer o vestibular, eu tinha duas opções, que eram fazer arquitetura ou educação física, porque eu fazia um curso que era da área de arquitetura, então eu estava querendo essa área, mas eu também comecei a dançar. Aí eu gostei muito de dança, comecei a participar muito de escolas de dança, fazia monitoria e tudo. Aí me motivou muito a fazer alguma coisa que fosse relacionado a área da dança, que se aproxima mais da educação física. Aí eu gostei tanto que escolhi educação física. (ESTUDANTE B)

Neste momento da entrevista com o estudante B, indaguei-o sobre o porquê da opção pelo curso de educação física e não pela graduação em danças, que seria mais específico para a área na qual ele se identificava:

O curso de dança, ele tem uma prova técnica. Na época eu não tinha tanto tempo de dança e eu acredito que eu não passaria, e eu também não queria ser uma coisa limitada (...) Eu também quando fiz educação física sabia que a dança era um conteúdo, mas que eu também ia ter outras possibilidades durante o curso, que foi o que acabou acontecendo. (ESTUDANTE B)

Já para a estudante C, os motivos que a levaram a escolher o curso de educação física estão descritos a seguir:

Primeiro, porque eu tinha muita curiosidade de ver o que essa disciplina trabalha, porque trabalha com vários esportes, mas só que no meu entendimento era só esporte. Eu não sabia que tinham outras práticas que, são as práticas que compõem a educação física. (...) Porque quando eu vi, naquela mostra de profissões, eu pensei que a educação física era muito mais do que eu imaginava. E a menina que estava lá me explicou como que era a educação física, no que se configurava o curso, as áreas de atuação, o que era licenciatura e o que era o bacharelado, pra que caminho que você ia seguir. Ai eu pensei 'poxa vida', talvez seja uma oportunidade tanto pra mim poder ter acesso ao conhecimento desse tipo de graduação e vivenciar o que eu não vivenciei lá atrás. (ESTUDANTE C)

Sobre escolha profissional, Moletta *et al.*, (2013, p. 716) amparada por autores como Botti, Mezzaroba (2007), Folle *et al.*, (2009), Nascimento (2009), afirma que

No que diz respeito à docência em Educação Física, um dos fatores influenciadores desta escolha tem sido relacionado às experiências motoras e esportivas vivenciadas anteriormente, dentro ou fora da escola, além das relações estabelecidas com a Educação Física Escolar e a influência de professores e treinadores.

A partir dessa perspectiva, foi possível observar que a estudante A sempre gostou de esportes, que são conteúdos específicos da educação física, e também se identificava com a área da saúde. O estudante B afirmou que o motivo que o influenciou a escolher esta área para estudar, foram suas experiências com a dança, que também é um conteúdo específico da educação física. Já a estudante C, que não usufruiu de experiências muito positivas com a disciplina na educação básica, decidiu entrar no curso, justamente pelo desconhecimento da diversidade de conteúdos próprios da educação física, e pela sua curiosidade em conhecer este universo. Desta maneira, os três estudantes deste trabalho de conclusão de curso foram influenciados por suas experiências corporais e esportivas, e pelas relações estabelecidas com a educação física anteriormente, no momento da escolha da profissão.

Após entender os motivos que levaram estes futuros professores a ingressarem no curso de educação física, outra questão fundamental neste processo seria descobrir como têm sido o curso de educação física para eles até o momento. O que pensam sobre a faculdade e como se sentem em relação a ela, o que eles consideram bom e ruim neste universo, entre outros pontos.

Sobre formação inicial, concordo com as afirmações de Carreiro Da Costa (1994 apud Moletta *et al.*, 2013, p.716) de que:

Após a definição da profissão desejada, há uma nova etapa de inserção na formação inicial, principalmente para desenvolver as competências necessárias para enfrentar situações advindas da carreira docente.

Moletta (2013, p. 716) também ancorada em autores como Nascimento *et al.*,(2009), Farias, Shigunov; Nascimento (2002), complementa afirmando que

A formação para o magistério compreende um processo de habilitar os interessados para a intervenção na educação básica, por meio das diferentes atividades e disciplinas curriculares que proporcionam as bases teóricas e práticas da docência. A formação inicial tem como uma das principais responsabilidades a aproximação adequada com a realidade de intervenção profissional dos futuros professores, utilizando-se das práticas pedagógicas proporcionadas ao decorrer do curso e do estágio curricular obrigatório como ferramenta para minimizar os problemas enfrentados na inserção no ambiente escolar.

Os relatos dos estudantes estão dispostos a seguir:

Foi bem diferente do que eu imaginava que seria. Eu acho que as disciplinas são boas, só acho que na universidade federal as disciplinas levam a gente mais para área da pesquisa, não sei se leva tanto a gente para trabalhar na escola mesmo, faça isso e isso. Acho que eles levam mais a gente pra área da pesquisa. (ESTUDANTE A)

Eu gosto muito do curso, desde que eu entrei, eu acho que se eu tô aqui até hoje, eu posso falar que é porque eu gosto. (...) Eu vim por causa da dança, mas depois que eu cheguei aqui eu vi que tem outras coisas muito interessantes que eu tomei mais gosto. A área da dança me trouxe até aqui, mas não é ela que me fez continuar. Outras coisas que eu fui desenvolvendo durante o curso me motivaram a continuar aqui. (...) Mas eu percebi que dentro do curso tem algumas falhas, então é um curso que eu gosto, mas não é um curso que fale que ele é perfeito. (...) As falhas estão na questão de conteúdos, de professores, a gente tem a ilusão de que quando a gente entra na federal que é a melhor universidade, que todos os professores vão ser bons e excelentes, que todos os conteúdos vão ser bons e eu sinto que não é isso. Alguns professores estão mais preocupados com pesquisa e em ciência do que particularmente no que eles têm pra ensinar pra gente. Eles não estão preocupados em formar professores, eles estão preocupados em pesquisa. (ESTUDANTE B)

(...) Então acho que fui muito corajosa, porque quando eu cheguei aqui, eu tive muito medo e receio, principalmente das práticas. Ginástica, eu pensava 'meu Deus nunca fiz ginástica, nunca tive ginástica na escola, não tenho prática nenhuma, o que vou fazer?' Eu tinha muita preocupação. Aí

ficava sempre aquela dúvida, será que eu vou ter que já vir com uma experiência, com uma carga de um conhecimento, ou tem possibilidade de eu estar na graduação e aprender e saber como dar aula, aí que eu descobrindo, foi abrindo um leque, foi abrindo um entendimento sobre o que é esta área. (...) Porque você acha que só vão ter práticas e não. Teve disciplinas teóricas, história, filosofia. Então veio matérias também teóricas de reflexão da área e isso foi me dando certo conforto. (...) O curso de educação física pra mim tem sido uma oportunidade e tanta, mudou muito a minha vida. Mudou até mesmo no pessoal, não só em questões acadêmicas e isso... até quando eu escrevi meu texto pra formatura eu refleti muito sobre isso. Então isso me abriu um olhar diferenciado, pro meu próprio corpo mesmo, eu ganhei muita consciência corporal, experimentei coisas que eu achei que eu não conseguiria fazer e consegui fazer, práticas, eu comecei a conhecer o meu corpo, comecei a me observar como gente, como ser humano mesmo, em questões comportamentais, a questão em atitudes e ver as pessoas de um modo diferente a partir da minha reflexão (...) Porque aqui você não tem só o conhecimento teórico, você tem o conhecimento prático e o prático te desafia e quando te desafia, mexe com o seu emocional, mexe com o seu psicológico, mexe com a auto estima. (...) E eu era muito insegura quando eu entrei no curso, muito insegura mesmo, até na vida pessoal. Depois que eu entrei aqui eu ganhei uma segurança tão grande como pessoa, de vida. E hoje, chegando da metade do curso pra cá eu tive uma evolução muito grande. Nos primeiros períodos foi árduo, foi difícil, eu tinha vergonha, eu tinha medo de algumas coisas e da metade do curso pra cá... hoje eu não tenho vergonha de nada, eu me joga nas atividades, eu me joga no que é proposto e isso me mudou muito, me ajudou muito como ser humano. (ESTUDANTE C)

Pelos depoimentos dos estudantes A e B acima, foi possível detectar que ambos concordam que alguns professores estão mais preocupados com o desenvolvimento de pesquisas científicas, do que especificamente em formarem professores de educação física para a educação básica.

A este respeito os autores a seguir nos levam a refletir:

Houve vários grupos que, progressivamente, foram assumindo uma responsabilidade cada vez maior na formação dos professores, e na regulação da profissão docente, relegando os próprios professores para um papel secundário. (...) A expansão da <<comunidade de formadores de professores>> teve efeitos muito positivos, sobretudo no que diz respeito à proximidade com a investigação e o rigor científico. Mas acentuou, claro está, a tendência para valorizar o papel dos <<cientistas da educação>> ou dos <<especialistas pedagógicos>> e do seu conhecimento teórico metodológico em detrimento dos professores e do seu conhecimento prático. (...) Insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. NÓVOA (2009, p. 208).

Querer estudar os saberes profissionais sem associa-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor, seria, então, um absurdo. É a mesma coisa que querer estudar uma situação real de trabalho, uma situação real de ensino, sem levar em consideração a atividade do professor e os saberes por ele mobilizados. Finalmente, querer estudar os professores sem estudar o trabalho e os saberes deles seria um absurdo maior ainda. TARDIF (2012, p. 257).

Concordo com os autores, e acredito que, quem deva assumir as disciplinas destinadas à formação inicial docente são os próprios professores que, possuem como objetivo de carreira, formar outros professores para atuarem na educação básica brasileira. Dessa forma, será possível enriquecer e dinamizar as discussões e experiências nas disciplinas dos cursos de licenciatura em educação física, contribuindo para uma formação inicial mais qualificada, para que estes estudantes sintam maior proximidade entre as disciplinas do curso e a realidade escolar.

Dando continuidade à análise dos relatos, o estudante B afirmou que está gostando de estudar educação física, e que apesar de se identificar com o conteúdo danças, durante o curso, descobriu e se envolveu com outras práticas, pelas quais ele se interessou.

Já para a estudante C, o curso de educação física foi importante para que ela conhecesse melhor o próprio corpo, e refletisse sobre pessoas, atitudes e comportamentos. O curso tem ajudado esta estudante a ter uma maior segurança em sua vida pessoal. Além disso, como relatado anteriormente, esta futura professora teve um déficit muito grande de conteúdos e práticas nas aulas de educação física durante a educação básica e, este foi um fator que a impedia de realizar estas aulas. Ao chegar à graduação, a estudante sentiu insegurança e medo de realizar as aulas práticas do curso, mas aos poucos foi perdendo este receio. Foi possível observar também, que ao entrar no curso, a estudante possuía um pensamento do senso comum, de que o curso de educação física é inteiramente prático.

3.3. A PROCURA PELO PIBID

Após compreender um pouco da trajetória de vida dos futuros professores, no que tange a área da educação física, começo a me aproximar das questões referentes aos objetivos específicos deste trabalho, que é saber qual foi o impacto do PIBID na formação destes estudantes. Neste bloco de perguntas, procurei entender como foi a procura, e o que motivou estas pessoas a entrarem no programa.

Primeiramente, questionei os estudantes sobre suas pretensões em seguirem carreira como professores de educação física da educação básica.

Desde quando eu imaginei em fazer educação física eu queria... eu gosto muito de vôlei, aí eu fazia escolinha de vôlei. Aí eu sempre me imaginei trabalhando na mesma escola de manhã dando aula de educação física e a tarde trabalhando com as escolinhas de vôlei da própria escola. E até hoje eu mantenho essa ideia. Eu vi outras coisas na faculdade que me interessaram e eu pretendo complementar com essas duas coisas que eu já tinha em mente. (ESTUDANTE A)

Pretendo porque eu já tenho uma experiência, igual, eu já participei dois anos pelo PIBID, agora eu tô participando de um outro projeto, o programa segundo tempo e eu vejo que eu gosto muito dessa área, que eu quero, apesar de que eu não me vejo trabalhando pra sempre nisso porque é uma coisa muito cansativa, tem os prós e os contras. Eu sou feliz com o que eu faço mas as vezes eu fico muito desmotivado por várias questões, né. Primeiro pelo não reconhecimento da profissão, segundo por aquele... o estar em sala de aula, por ter alunos que não fazem suas aulas, por ter alunos que não te respeitam, de não ter gente interessada no que você tem pra propor e isso me desmotiva muito. Mas eu ainda me vejo seguindo essa carreira. (ESTUDANTE B)

Pretendo. Pretendo porque eu aprendi muito aqui dentro em relação de tudo que tem a ver com a configuração deste curso, da educação física, eu vejo no meu entendimento pelo que eu tive aqui, teórico e prático, tem como você desenvolver este conteúdo na escola tentando resgatar o que foi perdido. Igual, a gente fez uma reflexão em uma aula semana passada: tá, você vai pegar um aluno 7º, 8º ano e ele está zero... e aí o que você vai fazer? Uai, é o ponto de partida. Então eu acho que independente da situação, do que eu vou encarar dentro da escola tem como sempre ter um ponto de partida, é dali que você vai iniciar, então eu quero sim ir pra educação básica. (...) Aí eu pensei que eu teria um perfil pra ser professora justamente por eu ver a educação física como um desafio sendo professora pra passar pros meus alunos aquilo que eu não tive, dentro das minhas limitações, mas eu vou tentar aprimorar isso dentro do meu conhecimento, o que eu puder oferecer pra eles e buscar meios pra poder acrescentar nas aulas e poder dar o meu relato de vida também pros meus alunos e principalmente para aqueles que ficam segregados. Seja por medo, por não saber fazer, por não ter tido a vivência, por não ter oportunidade disso no meio familiar e também por questões de preconceito, porque é gordinho, por

ter alguma limitação, eu sempre pensei nesses alunos, eu quero da minha experiência, fazer uma nova reflexão e ser uma boa professora nessa área. (ESTUDANTE C)

Os três estudantes afirmaram que pretendem seguir carreira como professores da educação básica. A estudante A, informa que já almejava ministrar aulas de educação física e em escolinhas de vôlei antes de entrar no curso, e mantém esta ideia para quando se formar. Já o estudante B afirma que gosta da área, mas sente que a profissão é desvalorizada, e muitas vezes os alunos não levam a sério as aulas deste futuro professor nos estágios em que participou, o que gera certa desmotivação. Para a estudante C, uma das questões que a motivaram a ser professora da educação básica, foi sua preocupação com os alunos que não se sentem a vontade para participarem das aulas de educação física, por quaisquer que sejam os motivos. Pela experiência que ela teve na educação básica, de ficar segregada do restante da turma nas aulas, e de ter tido um déficit de conhecimentos próprios desta área, a licencianda não quer permitir que seus futuros alunos vivenciem a mesma situação, proporcionando a eles a oportunidade de experimentar os conteúdos da educação física e com isso, construir seus conhecimentos acerca desta disciplina.

Durante a entrevista, quando indaguei os estudantes sobre o porquê de procurarem participar do PIBID, estes responderam:

Eu tava lá no 3º período, aí o tatá pegou e falou assim: Ah, vai ter a bolsa, participe. Aí os meus colegas, a Alice e o Michael falaram 'ah vamos participar'. Aí eu fiquei meio assim... eu tenho vergonha de dar aula. Aí eu refleti bem e pensei 'ah, o pibid vai me ajudar bastante, tirar essa minha vergonha que eu tenho de dar aula'. (ESTUDANTE A)

A primeira coisa na verdade, foi porque eu já estava no 4º período, e eu ainda não tinha me envolvido com nenhum laboratório, com nenhum projeto de pesquisa, com nada, e eu queria ter alguma experiência que não fosse só as disciplinas mesmo. Então quando eu fiquei sabendo do pibid eu falei 'ah vou tentar porque além de poder ter experiência na minha área mesmo né, que vai ser uma coisa boa, que eu vou ter experiência de docência antes dos estágios, antes das disciplinas que ofereçam isso, eu também vou ter uma bolsa, também vou ter alguma coisa aqui dentro'. (ESTUDANTE B).

Nos primeiros períodos eu tive muito medo. Pensei, vai passar o primeiro período, o segundo, o terceiro e eu não tenho experiência nenhuma com a

educação física, eu não tenho prática, minha vida é empobrecida dentro do que se configura esta área, eu tenho que correr atrás. Então eu ficava o tempo todo assim 'eu preciso arrumar alguma coisa da área'. Eu via pessoas que chegaram aqui já trabalhando em escolinhas de esportes, tinham práticas com o handebol, tem uma certa vivência, etc. E eu vim do zero, e por eu vir do zero, eu fiquei muito preocupada e muito angustiada. Só que aí eu pensei 'eu preciso de uma porta na minha área, eu não quero nada que não seja na minha área, eu antes de formar, eu preciso ter uma experiência na área. Eu não quero formar com o canudo na mão e só ter passado pelos estágios. Até mesmo porque eu não tenho prática na área'. Aí quando surgiu o PIBID, que eu vi a proposta, vi o currículo, eu pensei 'nossa, eu preciso disso'. Ai eu corri atrás, fiz a inscrição, consegui e o PIBID pra mim, sem dúvida foi uma... foi a porta de entrada. (ESTUDANTE C)

Todos os estudantes afirmaram que um dos objetivos de sua entrada no PIBID foi a busca por experiência com a docência em educação física. O estudante B explanou que receber uma bolsa também seria algo interessante. Foi possível notar que a estudante C clamou por experiência, pois esta se sentia extremamente insegura em relação às práticas da educação física escolar.

Entendo esta procura por experiências supervisionadas na área da educação física no âmbito da escola durante o curso como algo positivo para a formação dos futuros professores, pois uma das implicações para a formação de professores sugerido por Nóvoa (2009, p. 209) seria

A ideia da escola como lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objetivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos na escola.

Além disto, as experiências de cunho teórico e prático que o PIBID proporciona aos seus bolsistas gera conhecimento, e, segundo Zotovici et. al., (2013, p. 579):

O conhecimento é algo que se transforma e guia a estruturação de novos conceitos, significados e significantes conforme a atualidade histórico-cultural e econômica de qualquer realidade, não sendo diferente na escola. Por isso, faz-se necessária a busca incessante dos meios que propiciem o acesso a uma realidade em que as responsabilidades sejam assumidas de forma consciente, com acompanhamento direcionado para que se crie condições para uma formação de qualidade que se estabeleça no processo e que oportunize ao futuro professor, no caso, o licenciado, sentir segurança na aprendizagem que acompanha essa fase.

Podemos perceber que a experiência com o PIBID, foi a primeira que estes estudantes tiveram com a educação física escolar, como podemos observar em seus relatos:

O pibid foi a primeira coisa que eu participei na universidade assim mais evidente. Até então eu tinha participado de algumas manhãs recreativas, olimpíadas escolares. O pibid foi a primeira mais evidente assim. (ESTUDANTE A)

Eu já havia tido em outras disciplinas que a gente tem a oportunidade de dar aulas pra escolas, mas uma experiência fixa assim de trabalho e de estágio não. O Pibid foi a primeira. (ESTUDANTE B)

Esta foi a primeira experiência na área. (ESTUDANTE C)

Neste bloco de perguntas, observei que todos os participantes deste estudo almejam se tornarem professores de educação física da educação básica; procuraram participar do PIBID/FaE/UFMG em busca de experiências na área da educação física escolar e, o PIBID possibilitou o primeiro contato mais efetivo destes estudantes com a realidade escolar. Encerro o terceiro bloco, com uma citação de Antônio Nóvoa:

Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referências lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 208).

3.4. PRÁTICA E PARTICIPAÇÃO NO PIBID

Este bloco foi o que conteve o maior número de perguntas na entrevista semiestruturada, totalizando 27 perguntas. As questões foram levantadas para atender a demanda de entendimento sobre a prática dos bolsistas no PIBID. Como era o cotidiano destes estudantes dentro do PIBID, e o olhar deles sobre os vários detalhes de suas participações no programa.

Considero a participação no PIBID como uma experiência válida e interessante para a formação docente dos licenciandos que participam, pois, diversas ações do

programa são realizadas na escola, e o estudante tem a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar juntamente com seus colegas de trabalho e a professora supervisora, que auxilia os bolsistas neste processo. Sob esta ótica, concordo com Moletta (2013, p. 719), amparada por autores como Conceição; Krug (2008); Moraes *et al.*; (2008) quando esta afirma que

a vivência e atuação docente no contexto escolar para os estudantes em situação de estágio se configura em situações de aprendizado profissional, aproximando-os da realidade educativa deste posto de trabalho. Nesta perspectiva, o estágio supervisionado necessita proporcionar ao futuro professor a interação adequada com a escola, com os alunos e com os docentes da instituição, possibilitando a aquisição de conhecimentos sobre o sistema educacional e a cultura desta profissão, além da obtenção de sua identidade profissional.

Neste contexto, Zotovici *et. al* (2013 p. 575) aponta que

O estágio supervisionado é uma fase de aprendizagem potencial para o aprendizado crítico e aberto a uma visão de mundos diferentes e de possibilidades político-pedagógicas, oportunizando, muitas vezes, a extensão da experiência para a atuação profissional. Considerando que este momento é propício para 'errar', acrescido de correção e reflexão a partir das situações que podem ajudar a perceber o erro.

Além destas constatações, Zotovici *et. al* (2013 p. 571) também afirma que "o estágio supervisionado se configura como essencial, pois é um dos instrumentos de promoção da prática reflexiva no curso de formação", em que possibilita, segundo Campos (2007, p. 24):

[...] aproximação do aluno futuro professor, com a realidade de atuação, levando-o a refletir acerca dos momentos vivenciados – a refletir tanto na ação (vivência do estágio) quanto sobre a ação (momento depois do estágio, quando se repensa a prática de ensino vivenciada e é possível prever novas possibilidades).

3.4.1. AS REUNIÕES SEMANAIS NA FAE NO INICIO DA PARTICIPAÇÃO NO PIBID

Como nos explicou Gariglio em sua entrevista, no início deste trabalho, os bolsistas do PIBID têm, semanalmente: uma carga horária na escola, horários de estudo e uma reunião na FaE. Esta reunião, na maioria das vezes, é destinada aos encontros de cada subprojeto separadamente, onde se encontram o(s) professor (es), supervisor(es), o(s) professor (es) orientador(es) e os bolsistas para discutirem suas demandas específicas e questões sobre seu trabalho no PIBID. Eventualmente, ocorrem grandes reuniões, onde se encontram todas as áreas da licenciatura para divulgação de trabalhos, para os PRODOCS, e para qualquer outro assunto em que seja necessário o comparecimento de todos.

Quando questionei os estudantes sobre as reuniões da FaE, os três entrevistados se ativeram ao que tange as reuniões de grupo específicas da área, não entrando em maiores detalhes sobre as grandes reuniões com as demais licenciaturas participantes do PIBID/FaE/UFMG.

Os estudantes A e B se recordaram de quando entraram no PIBID e começaram a dialogar com projetos de ensino nas reuniões de sexta-feira. O estudante B ainda enfatiza a monotonia das reuniões, que em determinado tempo durante sua participação no programa, focava, na maioria das vezes, em relatos sobre as práticas. Podemos observar estas questões em suas explanações abaixo:

Na primeira reunião a gente escolheu qual escola que a gente queria, aí depois o Zé apresentou, falou assim o que ele esperava da gente e falou dos projetos. Até então eu nunca tinha feito projeto assim. Ai ele começou a dar texto. Vamos estudar como é que faz um projeto, aí a gente começou a fazer projeto e logo em seguida a gente já queria aplicar. A gente fazia reflexões em relação a projeto. Depois que ele foi inserindo outros textos em relação a docência, a gente ia refletindo mais. Mas no começo mesmo foi elaboração de projetos. Eu vi a real importância de trabalhar com projeto, é a melhor forma de entrar com o conteúdo na educação física e problematizar porque ensinar esse conteúdo, então achei super importante. Não é só, ah vou dar tal conteúdo porque eu tenho que dar. Então, trabalhar com projeto é algo assim, que eu quero levar pra vida inteira. (ESTUDANTE A)

A estudante A expõe que foram realizadas reflexões nas reuniões de sexta-feira. A este respeito, Zeichner (1993 apud Caldeira, 2001, p. 92) reforça que “a ideia de reflexão é duplamente importante, pois implica uma ruptura com a visão técnico-racional do trabalho docente, além de afirmar a legitimidade dos saberes que os professores constroem”.

Quando a gente entrou, a gente já tinha em mente a iniciação a docência que seria uma inserção nossa dentro de uma escola e que a gente ia começar a dar aula. A princípio, eu particularmente fiquei meio perdido, porque eu nunca tinha tido uma experiência fixa em escola então eu fiquei meio... comecei a fazer projetos, compartilhar coisas do curso com outros colegas que até então não tinha feito. Então nas reuniões a gente discutia sobre como que eram as escolas que a gente estava, como que eram as características daquela escola, dos alunos, da turma, dos professores e qual que era a demanda daquelas escolas pra gente montar um projeto de atuação nelas. Isso quando a gente entrou, então nas primeiras reuniões a gente discutia quais eram as características da escola pra poder montar um projeto. Então a gente ficou um bom tempo montando um projeto que se encaixasse na escola que a gente estava atuando. Então a gente fazia um projeto e nas reuniões a gente levava pra discutir com os demais colegas e com o coordenador pra ele dar sugestões, críticas, pra gente poder realizar esse projeto na escola. Eu não sei também se era porque todos nós éramos novos, como o PIBID era o primeiro ano dele aqui na UFMG, eu acho que todos nós estávamos despreparados, tanto os professores supervisores, quanto os alunos e quanto o orientador. Então a gente não sabia como que era a configuração do PIBID. Então, as vezes era um pouco monótono porque a gente ficava repetindo toda semana a mesma coisa, relatava o que acontecia durante a semana mas a gente não sabia disso muito, a gente ficava sempre indo e voltando na mesma coisa, sabe... sempre fazendo relatos e não tinha por exemplo, uma proposta de oficina, igual outros cursos tem, nas reuniões deles eles discutem atividades pra dar pros alunos, eles discutem conteúdos e a gente mesmo que ficava só nessas questões de relato ou então lia algum texto outro e as vezes eram coisas muito monótonas que a gente já conhecia. Muitos textos que a gente lia e discutia, eram coisas que a gente já tinha feito antes. (ESTUDANTE B)

Já a estudante C, quando indagada sobre as primeiras reuniões da FaE, conta sobre seu sentimento de ansiedade para começar a ministrar aulas na escola:

Quando eu entrei, as primeiras reuniões que eram de apresentação do PIBID pras pessoas que eram novas e estavam chegando foram muito tranquilas, eu me senti acolhida, me senti a vontade. Agora nas reuniões, nas primeiras que teve da área com o nosso coordenador que no caso era o Zé Ângelo, eu fiquei um pouco com ansiedade. Ele apresentou tudo pra gente, argumentou o que seria, o que que era a proposta, o que a gente deveria fazer, desenvolver, e depois a gente conversou com a nossa supervisora que é a supervisora da escola e aí eu fiquei um pouco com aquela ansiedade. Pensava: será que vão me dar uma turma, será que eu já vou ter que ir direto dar aula? Primeira coisa que eu fiz foi conversar com a Brenda, falei Brenda, você não vai pôr a gente logo pra dar aula não né, porque eu nunca dei aula na minha vida, eu não sei de nada, eu preciso

pelo menos observar, aí ela disse: não, calma, calma. Vocês vão primeiro conhecer a escola, conhecer o ambiente, conhecer a educação física como funciona, conhecer as turmas, ver como é o meu trabalho, e depois que vocês vão fazer um planejamento, desenvolver, e começar as aulas, aí eu fiquei mais tranquila. (ESTUDANTE C)

Pela análise os relatos acima, os estudantes alegam o aprendizado sobre construção projetos de ensino para a realidade específica da escola em que estavam acompanhando; a estudante A informa da existência de reflexões sobre a docência e sobre os projetos de ensino; o estudante B relata sobre o compartilhamento de informações do curso com os outros colegas do PIBID, o que proporcionou troca de experiências e trabalho coletivo; a estudante C informa seu sentimento de ansiedade e receio para ministrar aulas na escola, durante as primeiras reuniões semanais.

3.4.2. AS REUNIÕES SEMANAIS NA FAE APÓS UM ANO E MEIO NO PIBID

Após perceber as impressões dos bolsistas acerca das reuniões quando eles entraram no PIBID, questionei-os sobre o que mudou nestas reuniões após um ano e meio participando do PIBID, e quais eram seus olhares em relação a elas.

A estudante A, confirma o que o estudante B relatou no tópico acima, sobre a monotonia dos relatos de experiência nas reuniões e a leitura de textos que estes futuros professores já haviam estudado na graduação. Porém, me pareceu que este enxergou os relatos e os textos, como algo cansativo, que não acrescentou muito em sua formação, além de ter sentido falta de oficinas. Já a estudante A, também encarou estas questões como cansativas, mas ela considerou os relatos de experiência como importantes, e afirmou que reler textos, auxiliou em suas reflexões. Ela também sentiu falta de oficinas, como podemos observar a seguir:

As reuniões se baseavam mais em relatos, praticamente todas as reuniões. Aí a gente lia alguns textos que a gente já havia lido na graduação, mas como a gente tinha uma experiência, a gente via com outros olhos. Então achei importante. Só senti falta de oficinas, alguma coisa maior assim. E também o zé elaborar o projeto com a gente assim, dar uma luz. Ah muda isso no projeto que vai ser mais bacana. Ele fez com que a gente fizesse sozinho, aprendendo assim mesmo, mas não auxiliando tanto. Ah, no final

estava um pouco cansativo, mas era importante fazer relato. Se fosse mais dinâmico, seria mais estimulante. (ESTUDANTE A)

Após um ano e meio no PIBID, o estudante B esclarece que houve algumas oficinas, e também ideias para a realização de um trabalho interdisciplinar, que não foi consolidado, como nos relatou Gariglio no início do trabalho. Abaixo, a descrição do estudante:

No último semestre que eu fiquei, essa reunião mudou um pouco, porque a gente teve a realização de algumas oficinas, entrou essa questão de fazer projetos interdisciplinares com outros PIBIDS, só que mesmo assim ainda continuou uma coisa pequena, porque a gente não saía do lugar, a gente 'ah, vamos fazer projeto interdisciplinar com outro PIBID, mas isso não se encaixava na escola que a gente tava, então ficava uma discussão assim, rodeando, rodeando, mas a gente não fazia nada.' A gente discutia sobre os projetos que a gente estava realizando, fazia relatos mas era sempre a mesma coisa, não tinha uma coisa diferente. (ESTUDANTE B)

Os relatos da estudante C se diferem um pouco dos estudantes A e B, pois esta demonstra as dificuldades que sentiu em relação à produção de trabalhos dentro do PIBID, e que com o passar do tempo, esta dinâmica foi se modificando:

Eu sempre achei que era necessário as reuniões, até mesmo pra gente passar um feedback do que a gente está produzindo e ter um feedback do que eles acharam do nosso trabalho. Sempre achei isso. Isso aconteceu de fato desde quando eu entrei mas as vezes a reunião tomava um rumo mais diferenciado, as vezes ao invés da gente discutir mesmo questões mais voltadas pra escola, as vezes ficava mais preocupado em produção, isso foi um crítica que o grupo todo levantou, questionando mesmo com o zé, até a Brenda questionou com o zé, porque ao invés da gente estar preocupado com o desenvolvimento na escola, a gente tava preocupado muito em desenvolver artigo, teve até uma época bem mais anterior que a gente teve que produzir textos, era pílula do conhecimento, era um monte de tarefa pra gente fazer, e ainda preocupar com a demanda da escola, então ficou meio que apertado, isso há um ano atrás ficava meio apertado, se sentindo sufocado e aí a gente começou a por o pé no freio, falou 'não, uma coisa de cada vez', foi ajustando e eu achei que foi começando a ficar tranquilo. (ESTUDANTE C)

Um ano e meio após o início do subprojeto educação física no PIBID, os estudantes relatam observações diversificadas acerca destas reuniões. A estudante A expõe a monotonia dos relatos de experiência, a leitura de textos já estudados anteriormente na graduação, vontade de participar de mais oficinas e a falta de um auxílio mais efetivo do professor orientador na construção dos projetos de ensino. O estudante B

explana as manifestações de intenções em construir projetos interdisciplinares com outras licenciaturas do PIBID e o início da realização de algumas oficinas. Já a estudante C revela que considera as reuniões de sexta-feira importantes, a preocupação em produções científicas em detrimento das questões específicas da escola, mas, segundo esta estudante, isto foi se modificando com o tempo.

3.4.3. O COTIDIANO DA ESCOLA NO INÍCIO DA PARTICIPAÇÃO NO PIBID

Quando os ex-bolsistas entraram na escola e começaram a frequentá-la, as palavras que definiram seus sentimentos em relação a este momento foram: estranhamento, ansiedade, nervosismo, insegurança, dificuldade, entre outros. A este respeito, podemos realizar uma reflexão amparada por Huberman (2000 apud Moletta, 2013, p. 721), de que

a experiência de prática docente e os momentos vivenciados pelo estagiário podem refletir em sentimentos de medo e dúvida, características comuns encontradas na fase de entrada na carreira, em que frequentemente ocorre o choque com a realidade.

A seguir, a descrição dos bolsistas sobre este importante momento:

Eu já tinha estudado em escola pública, mas eu nunca tinha entrado na escola com olhar de professor. Então, foi um pouquinho diferente. Então deu pra notar como os alunos se comportam no ambiente escolar, aí eu vi que ia ser difícil assim. (ESTUDANTE A).

A princípio foi uma coisa diferente, foi um choque, porque deu uma insegurança. Eu, particularmente fiquei meio com vergonha, eu acho que aquele momento você chega lá, não conhece ninguém e você não é mais o aluno, você agora é o professor, dá aquela insegurança, aquele frio na barriga. (ESTUDANTE B).

O estranhamento porque eu nunca tinha entrado na escola com o olhar como professor. Às vezes a gente pensa é tudo a mesma coisa, mas não é porque eu sabia que eu estava como bolsista, recebendo pra estar ali, então o meu olhar tinha que estar atento, eu tinha que estar atenta a uma série de questões porque futuramente eu ia ter que assumir uma turma. Então eu fiquei um pouco ansiosa e nervosa no início, mas foi ajustando, foi tudo com calma, tudo dentro do seu tempo. (ESTUDANTE C).

Sobre o momento em que começaram a frequentar a Escola Municipal Aurélio Pires, os três estudantes mencionaram que a partir de sua entrada naquele ambiente, eles deixaram de serem alunos e, finalmente entenderiam a escola sob o olhar de professor. As estudantes A e C relataram que observaram o comportamento dos alunos, pois futuramente assumiriam turmas. O estudante B citou palavras como “diferente”, “choque”, “insegurança”, “vergonha”, “frio na barriga”; enquanto a estudante C afirmou seus sentimentos de ansiedade e nervosismo.

3.4.4. O COTIDIANO DA ESCOLA APÓS UM ANO E MEIO NO PIBID

Posteriormente a análise dos relatos acerca do ingresso dos participantes do estudo na escola, irei agora, expor os depoimentos destes estudantes sobre o cotidiano da escola, após um ano e meio inseridos neste contexto.

Os estudantes B e C informam que, mesmo frequentando a escola durante um ano e meio, não se sentiam parte da escola, e que esta não encarava o PIBID como um projeto próprio da escola, como podemos acompanhar abaixo:

Com o tempo, eu já conhecia muito os alunos, quase todos, já conhecia várias turmas, então era mais fácil trabalhar com eles por conta disso. Porque eu acho que quando a gente conhece onde a gente está e com quem a gente está trabalhando fica mais fácil do que quando a gente entra e não conhece ninguém. Mas a escola em si, ela não era muito motivante pra mim, porque a gente desenvolvia projetos, mas às vezes a gente não seguia tudo que a gente programava. Tinha várias coisas que interferiam nesse processo, então às vezes tinha preparado pra uma coisa e fazia outra, às vezes não dava tempo da gente se planejar melhor, por conta de outras coisas que tiveram ao longo do semestre e... mas a relação com a escola, eu ia lá duas vezes por semana, dava aula, mas eu sinto até hoje, nesses dois anos que eu fiquei lá que eu não criei um vínculo com a escola, porque os alunos me conheciam, eu conhecia eles todos, mas eu não sinto que eles me consideravam parte da escola, os professores, funcionários, etc não me consideravam parte da escola e nem eu considerava que eu fazia parte, porque era uma coisa, uma relação muito fria, a gente não tinha uma convivência com os outros professores igual tem essa convivência quando a gente é o professor mesmo da escola, eu acho que a gente se sentia fora disso. (ESTUDANTE B)

Minhas impressões eram, a principio a gente teve que adotar o sistema político da escola, e no final eu vejo que a escola tá, tem o conhecimento da gente dentro da escola, que a gente existe ali, conhecimento do que o pibid é ou representa, mas uma coisa meio que de lado, eu não acho que a escola teve um envolvimento eficaz assim não. Sabia da gente, mas não

era a prioridade dentro da escola. Ela preocupava com as demandas delas, mas não era aquela questão de preocupação com o trabalho do pibid na escola. (ESTUDANTE C)

Pelos depoimentos dos participantes, podemos perceber que o estudante B expõe que conhecer os alunos e turmas contribuiu para facilitar o trabalho nas aulas de educação física, ele não considerava a escola motivante e não criou um vínculo com a escola, durante o período em que frequentou este ambiente. A estudante C relata que a escola não se envolvia com o PIBID.

3.4.5. MINISTRANDO AULAS NO INICIO DA PARTICIPAÇÃO DO PIBID

Até este tópico, os estudantes ingressaram na escola, utilizaram um determinado tempo para observar este ambiente de uma maneira geral e para planejar o projeto que seria desenvolvido, como foi relatado nos depoimentos acima. Considerei de extrema importância neste trabalho como aconteceram os primeiros momentos em que os futuros professores ministraram aulas na escola. A seguir, suas descrições:

As cinco primeiras pessoas que chegaram lá, os bolsistas, ninguém tinha experiência de dar aula, aí era muito complicado, (...) e eu falo muito rápido, então eu planejei a aula de uma hora e eu terminei em quarenta minutos e eu não sabia o que fazer nos 20 minutos seguintes, aí, com o tempo eu melhorei nisso. Eu tinha muita vergonha de falar e eu vi que todo mundo tinha esse problema também e eu acho que depois de dois anos, a gente melhorou muito. (...) No começo eu era muito insegura, não sabia o que falar, tinha que ficar treinando, treinava em casa, aí eu tinha vergonha de falar com os alunos, falar alguma coisa errada, eu não me sentia muito a vontade de dar aula com outras pessoas, os outros bolsistas e a professora observando. Acho que prefiro dar aula sem alguém me avaliando, então era uma coisa que me incomodava. Mas era importante porque eles me davam o 'feedback' e com o tempo melhorei nisso também. Eu vi a importância deles, perdi a vergonha, acho que eu consegui ter voz com a turma, conversar bem melhor. (ESTUDANTE A)

(...) Eu lembro que nas primeiras aulas assim que eu dei, eu era muito mecânico, eu planejava tudo contadinho, igual: "tal atividade 2 minutos, 30 segundos pra beber água" e decorava o que tinha que falar, não era uma coisa que era espontânea e natural, não fluía durante as aulas, era uma coisa muito detalhadinha e isso foi meu primeiro momento na escola, foi uma coisa bem mecânica e bem tímida. (ESTUDANTE B)

A primeira vez que eu assumi turma e fui ministrar aula, eu fiquei muito preocupada de como ia ser meu desenvolvimento, do que eu ia ter que falar com os alunos, eu fiquei observando muito bem qual que seria o vocabulário, a linguagem a ser utilizada com os alunos, como falar, que é diferente de falar com adulto, tem modificar. Mas sempre tem um primeiro impacto, você fica ansiosa, você vai com o plano de aula na mão, as vezes que quase lendo ele na hora, mesmo que você já saiba de cor e salteado, devido a insegurança mesmo, mas depois isso vai mudando. Me sentia um pouco insegura no sentido assim, embora eu tenha me preparado, o medo de errar é muito grande, por nunca ter feito isso, mas ai você vê 'nossa fluiu, deu certo', ai você vai relaxando, ai você vai ganhando segurança com o tempo, sempre na primeira aula você fica muito nervosa por conta do novo né. Foi melhorando a medida de cada aula que foi dada. (ESTUDANTE C)

Os três estudantes aparentemente tentaram seguir à risca os planos de aula nos primeiros encontros. O estudante B afirmou que era mecânico e tímido, além de decorar o que falaria com os alunos durante a aula. A estudante A explicou que treinava em casa o que iria conversar com seus alunos, e tinha vergonha. Além disso, ela explicou que não se sentia confortável com os outros colegas e a professora supervisora observando suas aulas, mas por outro lado, a licencianda considerava esta ação importante. As estudantes A e C relataram sentimentos de insegurança e não saber o que falar e como conversar com os alunos. A estudante C se preocupou com a linguagem a ser utilizada com aquele público, com o próprio desenvolvimento durante a aula e tinha medo de errar. Com o tempo, a ex-bolsista afirmou que todas estas questões foram melhorando.

3.4.6. UM ANO E MEIO DEPOIS... MINISTRANDO AULAS NO PIBID

Após o primeiro impacto, os estudantes passaram um ano e meio com suas rotinas de aplicações de projetos de ensino na escola, e tiveram a oportunidade de ministrar muitas aulas. Sobre suas novas maneiras de darem aulas, os estudantes relatam:

Eu senti que deu uma melhorada grande, eu conversava mais fluente com os alunos, eu já tinha em mente o que eu queria fazer, tinha o plano de aula mas eu nem precisava ficar acompanhando porque eu já tinha uma ideia do que eu queria fazer, a questão de domínio de classe também, isso vai melhorando, porque no início eu não conseguia reunir todos os alunos pra conversar com eles e no decorrer eu já tinha mais esse controle, questão dos conteúdos também, de poder ver ao longo, quando você vai trabalhando com uma turma o que vai encaixando pra uma turma, o que vai encaixando pra outra, o que eles conseguem ou não fazer e no final mesmo eu já conseguia ter essa noção. Ah, essa turma consegue fazer isso, essa não, essa turma os meninos são mais maduros, eles vão dar

conta de fazer isso que eu estou propondo. Mas isso tudo foi com o tempo, no início eu não tinha esse discernimento. A convivência com os alunos, com os outros colegas, com o dia-a-dia escolar mesmo, que foi me amadurecendo profissionalmente. (ESTUDANTE B)

Ao meu olhar, no final eu já estava com domínio pra dar aula, como lidar com esses alunos, como falar com esses alunos, como chegar e lidar com o problema da conversa, com o problema do aluno que está disperso, com aquele que não quer fazer a atividade, você vai ganhando essas habilidades no comando de aula. (ESTUDANTE C)

A estudante A apenas relatou no tópico anterior que no decorrer do tempo perdeu a vergonha, conseguiu ter voz com a turma e melhorou o jeito de dar aula. Os estudantes B e C, como se pode observar nos depoimentos acima, afirmaram ter aprendido a ter um melhor controle e domínio da turma e saber lidarem melhor com os alunos. O estudante C enfatizou ter aprendido as particularidades de cada turma e saber trabalhar com essas diferenças, não ficava mais tão apegado ao plano de aula, e informou que o cotidiano da escola o amadureceu profissionalmente.

3.4.7. PLANEJAMENTOS E CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DE ENSINO

Em relação a planejamentos e projetos de ensino, eles existiam neste contexto e, os três estudantes afirmaram que as aulas eram sempre planejadas, seja coletivamente, ou individualmente. Além disso, eles destacam a importância de ter tempo para planejar e montar o projeto inteiro antes de começar a aplicá-lo:

O nosso primeiro projeto foi o que eu considero melhor que foi o de futebóis, que a gente teve mais tempo pra organizar, depois que a gente organizou que a gente começou a trabalhar. Então a gente fez esse projeto, demoramos mais ou menos um mês planejando pra depois começar a dar aulas. Ai todos os bolsistas davam a mesma aula e a gente refletia. Então eu acho que foi planejado sim. Ai nos outros anos a gente teve mais liberdade, a gente não planejava tanto junto assim. Eram também projetos, mas a gente não tinha tanto tempo pra planejar o projeto antes. O primeiro foi... a gente teve mais esse apoio assim. (ESTUDANTE A)

Dos dois anos que eu fiquei, o melhor projeto em minha opinião foi o primeiro que a gente realizou o 'futebóis'. Porque ele a gente fez um projeto com antecedência, então a gente não deu aula, a gente só observou as aulas da professora supervisora. Então a gente teve um tempo hábil pra fazer esse projeto fechadinho com todas as aulas, com todos os planos de aula prontos. Então, a gente conseguiu realizar ele do inicio ao fim com todas as aulas que a gente tinha prescrito. Teve dificuldades porque era

uma coisa nova na escola também, mas a gente conseguiu realizar ele todo. Os outros projetos em si, foram um pouco desestimulantes, porque a gente planejava as coisas, mas elas não aconteciam do jeito que a gente planejava. Muitas das vezes nossos alunos estavam em excursão, outras vezes tinha campeonato na escola, outras vezes eles iam viajar porque tinha apresentação de alguma coisa. Então, sempre tinha um obstáculo. Então a gente nunca conseguia fechar um projeto. A gente não conseguia fazer ele todo, a gente sempre tinha que fazer uma adaptação pra ele acontecer. E eu acho que isso era muito ruim porque era chato, a gente planejar uma coisa e ter que ficar mudando. Quanto as aulas, elas eram todas planejadas, a gente sempre tinha um plano de aula. As vezes a gente montava em conjunto, as vezes era individual, as vezes a gente compartilhava com outro colega, mas as aulas eram planejadas. (ESTUDANTE B)

Quando a gente começou a dar aula, o grupo sentou, a gente fez um plano de ensino que a gente começou que foi o futebóis, a gente programou tudo, a temática, a organização do planejamento, tudo adiantado até o final, e aí a gente foi montando os planos de aula, conforme a demanda desse plano de ensino, conforme a temática, mais foi tudo planejado, sempre foi planejado. Todos os projetos de ensino, unidade didática, tudo foi planejado coletivamente, porque o PIBID é como se fosse um corpo né, é um grupo que decide. (ESTUDANTE C)

A estudante C complementa com a explicação sobre como as temáticas eram escolhidas, e como estes bolsistas começavam a trabalhar em cima do tema, que era através de texto, a busca por ideias e atividades, como está destacado em seu depoimento abaixo:

Os projetos eram construídos através... dos... a gente pegava por exemplo 'o que a gente vai trabalhar esse semestre? O que é viável, o que tem a ver com esse contexto que a gente tá vivendo, de vida mesmo. Por exemplo, está próximo de uma festa junina? Tá próximo de páscoa? Tá próximo da copa? Ah, vamos montar atividades que tem a ver com isso.' Mas não tão preso assim. Então era montado... a gente pegava texto pra ler que tem a ver com a temática que a gente vai trabalhar, e aí a gente pegava ideias, buscava atividades, pra construir. (ESTUDANTE C)

O estudante B complementa afirmando que todas as aulas eram planejadas, e que eles sempre tinham um plano de aula. Este futuro professor também relata que a partir do segundo projeto que eles aplicaram na escola, começou a ficar desestimulante, devido a questões burocráticas e outras atividades da escola.

3.4.8. REPERCUSSÃO DAS ATIVIDADES E AÇÕES DO PIBID

Este tópico teve como objetivo entender como era a repercussão das atividades propostas pelos bolsistas e a professora supervisora juntamente com as demais ações do PIBID, para os alunos, turmas, para escola e para eles próprios:

Como a gente trabalhou no primeiro ciclo futebóis, a única experiência deles eram com as pedagogas, então eles não tinham uma aula bem sistematizada assim. Aí no outro semestre a gente foi pro segundo ciclo, aí a gente recebeu muito desses alunos, aí a gente percebeu que os alunos que foram nossos já tinham um conhecimento 'ah, a educação física não é só horário de lazer', então a gente viu que o que a gente estava fazendo, estava surtindo resultados. E os alunos, as avaliações que a gente fazia, a gente percebia que eles tinham aprendido, gostado do projeto. (ESTUDANTE A)

Na escola, a gente teve um momento difícil, porque eu não posso dizer que a gente foi bem recepcionado, porque a gente não tinha uma relação com a direção, a gente não tinha uma relação com os professores, então a gente era meio visto como estranhos ali. Então teve até um momento que a gente teve que conversar com o nosso orientador pra ele poder entrar em contato com a escola. Porque estavam tendo muitas discussões 'ah, os meninos do pibid estão atrapalhando a sala dos professores, ah os meninos do pibid estão ocupando espaço', então sempre tinha uma coisa assim interferindo no nosso trabalho. Uma coisa muito positiva que aconteceu, foi quando a gente entrou na escola e fez um diagnóstico com os alunos sobre como que eles conheciam que era a educação física, como que eles achavam que eram os conteúdos, e a maioria respondeu futebol, e eles sempre vinham atrás da gente pedindo aulas livres. Ou seja, entrega o material pra eles e deixa eles lá atoa jogando, sem nenhuma orientação. E a gente foi construindo junto com eles durante esses dois anos que eu fiquei, que tinham muitos outros conteúdos a serem aprendidos, então a gente trabalhou com eles futebol, ginástica, dança, esportes coletivos, esportes individuais trabalhados com bola, a gente trabalhou muitos conteúdos. E a repercussão que tinha disso pra eles é que as vezes eles reclamavam do conteúdo. A gente falava 'ah, hoje vai ser uma coisa diferente', eles 'ah isso eu não quero, isso não'. Mas com o decorrer do tempo, eles foram se acostumando com isso. Então todo semestre tinha um projeto novo, que era de um determinado conteúdo que eles ainda não tinham tido e eles iam se acostumando com isso. Alguns aceitaram, sempre participaram, outros tinham uma resistência maior. Mas no geral eles aceitavam as aulas sim. (ESTUDANTE B)

As atividades funcionavam sim, até porque a gente pensava em adequar aquilo com a faixa etária, com a turma e com a proposta nossa. Então quando é planejado, as coisas ficam mais fáceis para se ter um controle. Agora, é claro que você pode ter uma modificação, uma reestruturação em alguma coisa. (ESTUDANTE C)

Os estudantes A e B relatam que quando entraram no programa, os alunos do primeiro ciclo tinham certa resistência com a educação física que eles propunham pois, até então suas experiências com esta disciplina eram advindas das pedagogas, que não possuem formação específica na educação física, então este espaço se resumia a aulas livres e atividades de lazer. Com o tempo, os pibidianos foram construindo com estes alunos que a educação física é uma disciplina que possui conteúdos específicos e, com o tempo as crianças foram entendendo e aceitando as atividades propostas nos projetos de ensino. O estudante B noticia que primeiramente eles não foram bem recepcionados na escola, pois os demais sujeitos não entendiam o porquê de sua presença naquele ambiente, mas após determinado tempo isto melhorou. Os três estudantes afirmaram que as atividades de fato funcionavam e, no geral, os alunos gostavam e aprendiam com estas atividades. A estudante C complementa expondo que quando ocorre planejamento na docência, os andamentos das aulas ocorrem com mais tranquilidade, e ainda lembrou que é possível acontecerem reestruturações no planejamento ao levar em consideração as demandas específicas de cada turma.

Neste contexto, Zotovici et. al (2013, p. 576) nos assegura que "podemos dizer que durante a fase de estágio supervisionado se aprende muito com as atividades realizadas, observando as várias propostas e analisando as concepções que a professora seguia".

Ainda sobre as atividades, Molettta *et al.*, (2013, p. 721) afirma que

As atividades realizadas na escola são experiências que marcam a trajetória profissional docente, pois contemplam os resultados alcançados pelo trabalho árduo e duradouro realizado pelos professores, gestores e comunidade escolar.

Estas duas citações se encaixam na realidade do PIBID, pois após estruturarem um projeto de ensino e coloca-lo em prática, os futuros professores teriam a oportunidade de observar e entender os resultados obtidos com a sua prática, o que certamente, marca este início da trajetória profissional dos estudantes.

3.4.9. INTERVENÇÕES DA PROFESSORA SUPERVISORA, “FEEDBACKS”, OBSERVAÇÕES E ORIENTAÇÕES.

Uma questão importante para entender os impactos do PIBID na formação dos graduandos, é analisar a participação do professor supervisor. Questionei aos ex-pibidianos sobre possíveis intervenções da professora supervisora durante suas aulas, suas considerações estão abaixo:

No começo, como eu era muito insegura, eu até pedia pra ela: Se você perceber que está precisando, pode intervir sim, principalmente quando eu falei que eu planejava uma aula de uma hora, fazia as atividades correndo, e nos vinte minutos que sobravam ela me ajudava, então interferia sim. E com o tempo, ela foi diminuindo esse auxílio. Achei importante ter alguém com mais experiência te auxiliando, então achei importante. (ESTUDANTE A)

Ela não interferia, e eu avalio isso nem positivamente e nem negativamente, porque eu acho que é legal ela ter dado a liberdade pra gente ter autonomia com os alunos, da gente mesmo escolher o que a gente queria ter pra nossas aulas, mas eu senti falta de um pulso firme dela em relação aos conteúdos, em relação a gente mesmo. Eu não sentia ela cobrando a gente... eu queria ter uma avaliação dela, igual a gente sempre fazia uma avaliação mas ela só dava um feedback pra gente no final do projeto e do semestre, e isso era ruim, porque a gente não tinha aquela avaliação processual. A gente não teve esse acompanhamento dela e isso eu senti muita falta. (ESTUDANTE B)

Interferia no sentido de dar um toque, por exemplo ‘essa turma aqui, a característica dela é X, então eu acho que essas atividades aqui tem que ter um certo cuidado, ou a gente podia trabalhar isso de uma forma diferente.’ Ela pegava muito assim pelas características de cada turma, o perfil de cada turma. Não é aquela coisa de a mesma aula que eu dou pra essa turma, dou pra outras. Você tem que as vezes fazer uma adaptação. Ai a intervenção era mesmo como um feedback ou um toque. (ESTUDANTE C)

A estudante A informa que pela sua insegurança inicial, a professora supervisora realizava intervenções em suas aulas, quando achava necessário. Com o decorrer do tempo este auxílio diminuiu. A ex-bolsista avalia estas intervenções como importantes. Já o estudante B, apresentou uma opinião diferente a este respeito. Ele afirmou que a supervisora não interferia em suas aulas e ele não soube dizer se isso foi bom ou ruim. Ele apresenta um pensamento paradoxal, no sentido de considerar ter sido interessante a liberdade e autonomia fornecidas pela professora no decorrer do programa, mas sentiu falta de cobranças e de avaliações rotineiras. A estudante

C não esclareceu se a professora supervisora intervia efetivamente em suas aulas. Suas constatações expõem que a docente fornecia dicas, principalmente no que tange às características específicas de cada turma.

Considero interessantes as intervenções realizadas pela supervisora nos momentos em que a estudante A sentiu dificuldades ao ministrar aulas. Também entendo como pontos positivos as dicas fornecidas e a liberdade e autonomia oferecidas aos bolsistas, como contataram os estudantes C e B, respectivamente. A professora supervisora poderia ter realizado avaliações dos bolsistas com maior frequência, pois, como aponta Zotovici et. al., (2013, p. 575)

O professor que acompanha o estagiário em seu processo formativo, atento ao que acontece, e apontando os desacertos que observa no campo da participação e regência, é seu parceiro, colaborando com a aquisição de conhecimentos que potencializem o ato de ensinar.

É comum a realização de estágios obrigatórios e supervisionados em que as orientações necessárias ao estagiário não ocorrem de maneira efetiva, impactando de maneira negativa em suas experiências, como podemos observar nos autores abaixo:

os problemas enfrentados de orientação e a supervisão durante os estágios foram considerados os mais negativos pelos investigados, os quais enfatizaram tanto a ausência de orientação como também a forma como eram realizadas as orientações. MOLETTA *et al.*, (2013, p. 722)

Além disso, MOLETTA *et al.*, (2013, p. 722), apoiada em autores como MARCON (2005); BENITES; SOUZA NETO (2011); BOLZAN; POLEZE; VENTORIN (2011) relata que “foram apontadas algumas limitações do estágio supervisionado, especialmente da ausência de participação ou colaboração efetiva do professor-formador, levando os estagiários a aplicarem suas próprias convicções durante as aulas que ministravam”. WINCH (2009 apud MOLETTA *et al.*, 2013, p. 722) constata que “poucos cursos de formação de professores realizam atividades de orientação, seja por encontros agendados ou semanais, individuais ou coletivos.” MOLETTA *et al.*, (2013, p. 722) enfatiza que “tais problemas poderiam ser minimizados a partir da

troca de informações entre os estagiários e a necessária orientação em encontros individuais e/ou grupos, proporcionados pela instituição formadora”.

Após o estudo destes autores, percebi a relevância de perguntar aos entrevistados se a orientação e supervisão propostas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência de fato aconteceram.

A estudante A, expõe que a supervisão da professora da escola foi mais forte que a orientação do professor orientador do subprojeto:

Foi mais forte do lado da professora supervisora, de estar junto com a gente durante as aulas. Com o professor orientador foi mais em relação aos problemas e ele trazia os textos mesmo pra gente discutir e também com os relatos da outra escola eu aprendi um pouco. Mas foi mais com a professora supervisora no ambiente escolar mesmo, do que acontecia. (ESTUDANTE A)

Para o estudante B, a supervisão e orientação no programa aconteceram de maneira mediana, pois ele sentiu falta de cobranças da professora supervisora, e falta de envolvimento do professor orientador em relação às práticas nas escolas:

Aconteceu em partes. Eu senti falta de uma supervisão assim, mais... mais um pulso firme da supervisora em relação aos bolsistas, porque eu acho que ela deixava a gente a vontade, mas ela não tinha muito essa cobrança, e eu particularmente gosto disso, de alguém estar em cima, cobrando, de... pedindo as coisas, dando prazos e tudo, e eu sentia que ela não dava essa supervisão assim, muito grande. E o orientador também, ele queria que a gente discutisse sobre os projetos, sobre os relatos, mas ele não se envolvia também. Ele não entrava dentro do projeto, ele não ia na escola pra poder ver uma aula nossa, por exemplo. (ESTUDANTE B)

Já para a estudante C, a supervisão aparentemente aconteceu de maneira satisfatória. Principalmente no que diz respeito ao trato com as turmas, e ao retorno das questões observadas pela professora supervisora na prática dos PIBIDIANOS:

Porque quando a gente tinha dúvida, a gente recorria à professora. Principalmente a questão das turmas. Então assim, ela era o suporte pra gente. Ela falava assim: Olha, cuidado com isso, cuidado com aquilo, dava os alertas, mas ela não era tão invasiva como se diz assim deixar a gente na zona de conforto não. Ela deixava a gente... como se diz... viver, se

virar e tal... mas ela sempre tava pronta pra supervisionar. Algumas vezes a gente, claro, teve algumas criticas: “ ah Brenda, a gente tá esperando um retorno seu, ainda não teve, um feedback sobre aquilo que a gente trabalhou”. Isso aconteceu, mas é... foram algumas vezes, mas na grande maioria a gente teve o retorno sim. (ESTUDANTE C)

No momento da prática dos estudantes na escola, orientações e supervisões de qualidade são enriquecedoras e esclarecedoras para a formação docente dos futuros professores. A participação do professor da escola é fundamental, já que este tem a possibilidade de acompanhar os pibidianos nas atividades que acontecem neste ambiente, e trocar experiências com eles. Zotovici et. al. (2013, p. 578) afirma que

no momento do estágio do aluno é o próprio professor da escola que passa a assumir a função do supervisor, como colaborador do processo. Quando por razão da impossibilidade desse sujeito supervisor de estágio na universidade acompanhar e comprometer-se com essa vivência junto ao aluno (futuro professor), a figura do colaborador é fundamental e única. No entanto, a parceria desses sujeitos – professor da escola e da universidade – poderia acrescentar mais a esse processo, aprimorando o acompanhamento na experiência do estagiário.

No PIBID esta parceria universidade-escola existe e é efetiva, pois, uma vez por semana, os estudantes se reúnem com a professora da escola e com o docente da universidade responsável pela coordenação e orientação do subprojeto, e nestes momentos os envolvidos têm a oportunidade de discutirem as questões que consideram pertinentes.

Sobre a repercussão dos “feedbacks” fornecidos pela professora supervisora, pelo orientador e pelos outros bolsistas, na formação dos estudantes, estes acrescentam:

Sempre procurava conversar com a Brenda, sobre o que ela achou e... os feedbacks foram importantes, no começo eu tentava meio que imitar as aulas da supervisora, (...) depois eu fui... com tanto feedback eu consegui fazer o meu próprio jeito de dar aula. Então acho que fui super bacana. Eu fiquei vendo ‘ah meus colegas trabalham dessa forma’ e juntei o melhor de cada um e tentei fazer o meu próprio jeito. A gente sempre procurava comentar uma aula com o outro ‘ah eu gostei disso que você fez’, mas eu sempre procurava ‘ah o que você achou disso, foi legal isso’, eu sempre procurava assim. O orientador... Ele me perguntava durante os relatos ‘ah como é que foi sua aula?’ Ai eu falava ‘ah eu tinha dificuldade’... ‘ah teve um problema lá com uma criança, que os alunos estavam zoando ela’... ‘uma

forma melhor de trabalhar isso é dessa forma'. Era o que ele mais fazia assim, comigo, me ajudava. (ESTUDANTE A)

Pelo depoimento da estudante, quando esta afirma que construiu seu próprio jeito de dar aula, concordo com Vieira et. al (2012, pg 122), quando este cita Oliveira, (2005), afirmando seu entendimento sobre espaços autoformativos como sendo:

[...] processos próprios de reflexão do fazer cotidiano, portanto, espaços privilegiados de produção curricular e, sobretudo, espaço de formação. Formas criativas e particulares pelas quais professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos, e avançam muito além daquilo que poderíamos compreender, via textos de propostas de cursos. [...] processos de interação cotidianos com outros colegas e nos diálogos estabelecidos com estes. Aprendizagens mais ou menos não formais no contato com a produção acadêmica e na busca por cursos. OLIVEIRA (2005)

Uma coisa negativa, negativa assim... em partes, era essa coisa da gente dividir a docência. Então tinham muitas pessoas juntas ao mesmo tempo. Eu acho que esse era um fator complicante. Mas ao mesmo tempo, era uma coisa boa porque um podia avaliar a aula do outro. Então eu sempre conversava com os colegas sobre como foi minha aula. Então 'ah isso foi legal de fazer, isso não foi'. E nem sempre era por conta de conversa, mas por exemplo, eu dava uma coisa que deu certo, aí uma outra colega falava ah vou fazer isso também, vou colocar na minha aula. Então isso já um feedback que alguma coisa deu certo na aula. A supervisora também as vezes ela falava isso foi muito bacana, a gente ia duas vezes na semana, a gente ia na segunda e na quarta. Então na quarta por exemplo eu dava aula na segunda, na quarta a professora falava 'nossa, ontem os alunos falaram da aula que você deu, do projeto, eles estão muito motivados'. Então, dava uma motivação maior, e sobre o orientador também, nos relatos que eu dava, ele falava que era normal, que vai acontecer isso mesmo, então já me tranquilizava, eu sentia que o que ele falava estava me ajudando na minha prática. Eu pensava, ah eu posso continuar fazendo isso, eu posso continuar falando isso porque isso é normal, isso vai acontecer, então alguns conselhos, alguns toques eram sempre dados por eles e eu acho que foi muito válido pra minha formação. (ESTUDANTE B)

Os feedbacks fizeram a gente refletir, teve uma vez que a gente fez no Aurélio que foi sentar mesmo e a professora supervisora falar assim: 'Vanessa, eu percebi que com esse trabalho, desde o início até o final, aconteceu isso, a sua mudança foi assim, você melhorou nisso, tá ok... mas só toma um cuidado com aquilo'. Cada pibidiano ela foi falando os pontos positivos, o que ela tava de alerta, as dicas, isso pra mim foi fundamental, porque o que ela está achando? Então tem que falar. Na FaE, a gente teve esse retorno do zé Ângelo, mas era assim, a gente retratava o que a gente tava trabalhando na escola, ele opinava se estava achando viável ou não, ele dava sugestões, mas também isso fazia a gente refletir. Ora a gente concordava com algumas reflexões dele, ora a gente não concordava, questionava. As vezes a professora supervisora questionava, porque ela tá dentro da escola, então ele não está dentro da escola, ele não tá tão ligado a realidade que de fato está acontecendo lá. Os colegas davam esse retorno sim. A gente tinha um livro de registro, a gente registrava muito, desde o início até o final, a gente era muito fiel a estes registros. Mas no

final a gente utilizava mais aquela coisa de um falar pro outro mesmo, as vezes digitar e mandar para o drop box, ou por e-mail tal. Tinha o feedback dos meninos mesmo, colocavam assim: “Vanessa, naquela sua aula, eu acho que a atividade que você deu ficou muito corrida”. Etc Então a gente tinha criticas a respeito da ministração da aula, e também a respeito da nossa postura. Isso era com todos. (ESTUDANTE C)

Os três estudantes afirmaram terem existido diálogos com o professor orientador a respeito das práticas e de questões trazidas da escola. O docente fornecia dicas e orientações a eles, o que os levava a refletir sobre sua própria prática. Os estudantes A e B relataram que os comentários informais feitos pela professora supervisora foram importantes para sua formação. A estudante C relembra de um retorno mais formal que a professora realizou e afirma que para ela este momento foi fundamental. Todos os entrevistados relataram o acontecimento de conversas entre eles e os colegas sobre as aulas que eles próprios ministravam. A estudante A afirma que após observar a prática dos colegas e da professora supervisora, descobriu o próprio jeito de dar aula. A estudante C ainda comenta a existência de um livro de registro. Sobre registros, Nóvoa (2009, p. 209) afirma que

O registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais.

Após analisar os relatos dos entrevistados em relação à supervisão e orientação, e aos feedbacks fornecidos pelos sujeitos envolvidos no programa, podemos concluir que realmente houve orientações e supervisões do trabalho dos bolsistas, diferentemente do estudo citado mais acima, neste tópico 4.4, de MOLETTA et. al.; (2013) e seus estudos referências, onde detectaram uma ausência de orientação nos estágios, fazendo com este momento perdesse relativamente seu sentido. Dessa forma, podemos entender que a configuração diferenciada do PIBID em relação aos estágios supervisionados proporciona aos participantes uma formação mais qualificada no que diz respeito a supervisão e orientação.

Além das possibilidades de regência, o PIBID também proporciona aos bolsistas do programa oportunidades de observação das aulas dos colegas e da professora supervisora. Sobre estas observações, os futuros professores explicam:

Como meu contato com a escola com olhar de professor não era... eu não tinha até então... foi importante pra ver as diferentes formas de cada um lidar mesmo assim. Então... acrescentou bastante de ver a forma como cada um lidava com as aulas, as atividades que cada um criava de diferente, fui criando um arcabouço, um baú de informações que eu fui utilizando depois também. (ESTUDANTE A)

Acrescentou, mas foi uma coisa muito grande. As vezes a gente ficava muito tempo parado observando a aula do outro e a gente fazia coisas que não eram daquele tempo. Então a gente ficava conversando, a gente ficava fazendo outras coisas que eu acho que não era culpa nossa porque era tanto tempo parado ali, que eu acho que era monótono a gente ficar só observando. Então enquanto um dava aula, o outro ficava só olhando, isso foi muito tempo, então eu acho que foi legal até um certo ponto porque a gente conseguia ver as características de cada um, mas a partir de um certo ponto essas observações não estava valendo tanto porque a gente de fato as observava, a gente ficava fazendo outras coisas. Isso aconteceu do meio pro final. No início a gente era mais proativo, do meio pro final a gente foi dando uma relaxada, nessa questão de observar, porque eu acho que o tempo podia ser melhor aproveitado, porque a gente nunca fez isso, enquanto dois professores estavam dando aula, os outros poderiam estar planejando, e isso nunca foi dividido, e eu acho que poderia ter sido uma coisa mais organizada. (ESTUDANTE B)

Independente da aula que eu assisti, se foi boa, ao meu ver, ou mediana, ou ruim, isso fez refletir. Porque tanto bom quanto o ruim faz você ter uma reflexão. Ah, eu mudaria isso, eu acrescentaria isso, eu não faria dessa forma. Então teve aulas da professora supervisora que foram muito boas, que a gente tirou muito pra gente, falou assim 'nossa, eu não tinha pensado nisso.' Claro, devido a experiência dela, de muito tempo na escola, acrescentou muito. Agora tinha coisa que você ficava assim 'Olha, eu não tô entendendo porque ela tá fazendo isso, ah eu não concordo, ah essa atividade eu acho que deveria ser assim' As vezes a gente chegava até comentar com ela: Ô Brenda, você poderia ser mais ousada. E ela respondia: 'Eu acho que eles não dão conta.' Então as vezes em determinadas atividades que ela achava que eles não davam conta, ao nosso olhar, a gente achava que ela poderia avançar um pouco mais, pros meninos terem um pouco mais de autonomia. Mas era uma troca que a gente tinha com ela e isso era tranquilo. (ESTUDANTE C)

A estudante A informa que assistir aulas dos colegas e da professora supervisora foi importante e acrescentou conhecimento à sua formação. Presenciar atividades diferenciadas criou um arcabouço de informações que esta bolsista utilizou e também utilizará no futuro. O estudante B relatou que observar as aulas foi interessante até certo ponto. Aproximadamente após um ano atuando pelo PIBID,

este futuro professor explana a monotonia dos longos períodos de observação, que acabaram se transformando em momentos de conversas sobre outros assuntos. Ao final de seu depoimento, este estudante faz uma sugestão para poder melhorar esta situação, que seria a presença de menos pessoas observando aulas enquanto outros bolsistas poderiam planejar ou discutir alguma demanda. A estudante C alega que a observação de todas as aulas a fez refletir sobre vários aspectos.

3.4.10. RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

Para entender a relação teoria e prática no âmbito do PIBID, questionei aos bolsistas se estes utilizavam de conhecimentos adquiridos na faculdade em sua prática na escola, e também sobre como eram as relações entre a teoria e a prática. A este respeito, os estudantes refletem:

A gente na faculdade estudava texto de formação de professores, do ambiente escolar, mas das teorias... procurava, tudo que eu lia procurava aplicar lá, mais em relação aos conteúdos práticos mesmo. (...) O que eu aprendi mais nos ensinos de, eu aplicava bastante, o que os professores discutiam sobre os textos eu também utilizava. Antes de entrar na faculdade eu achava que ia ser receita mesmo. Ah o professor lida dessa forma, o aluno bagunceiro faz isso pra chamar a atenção, mas não foi. Mas o que discutia em sala eu levava pras aulas. (ESTUDANTE A)

As vezes a gente cria uma ilusão assim de uma aula perfeita através do que a gente discute, né,... assim... a gente lê muitos textos, falava da legitimidade da educação física, dos conteúdos e tudo, mas na hora que a gente vai pra prática mesmo que a gente vê uma dificuldade de associar isso, de teoria e prática. Que a gente, eu não sei, mas eu... eu sinto uma carência assim de uma preparação maior para estar na escola. Então eu acho que as vezes o que está escrito está sonhando um mundo perfeito e quando a gente vai pra prática mesmo a gente vê que isso não é assim, essas mil maravilhas, que a gente tem que rebolar pra poder dar certo. (...) Muitas disciplinas de ensino que a gente teve aqui na UFMG, a gente utilizou lá, por exemplo, não só as de ensino, né... por exemplo ensino de natação, ensino de basquete, mas também aquelas que preparavam pra entrar dentro do ambiente escolar, como a disciplina de ensino da educação física no ensino fundamental e médio, ensino da educação física na educação infantil, elas já nos tinham levado pra dentro da escola, e a gente já tinha tido um primeiro contato com os alunos, então a gente já tinha dado algumas aulas, poucas, né, mas elas foram importantes pra conhecer os sujeitos, né, esses sujeitos sendo os alunos, pra gente ver que tem essas especificidades. As especificidades de uma faixa etária pra outra, de um ciclo pra outro e elas contribuíram muito pra isso. Fora isso, outras disciplinas, sei lá... as disciplinas que tratam especificamente dos ensinos, eu acho que elas... não especificamente uma, mas uma coisa que eu ouvi numa disciplina foi importante pra eu aplicar um outro conteúdo. Por

exemplo: uma coisa que eu vi numa disciplina de ginástica foi importante pra eu aplicar no controle de futebol, mas não uma coisa assim específica, né, eu aprendi... porque a gente não trabalhou com eles conteúdos... igual, quando a gente entrou lá a gente tava no quarto período, então a gente não tinha tido ainda muitas disciplinas de ensino, então nem tudo que a gente tava trabalhando na escola, a gente já tinha tido aqui na faculdade. Então foi uma coisa, talvez até precoce, mas a gente utilizou de outros conhecimentos da vida mesmo, por exemplo, a gente trabalhou com eles futebolis, então a gente trabalhou coisas que a gente já tinha conhecimento, já tinha vivenciado. Mas até então por exemplo, a gente ainda não tinha tido o ensino de futebol aqui na faculdade. Mas a gente pesquisou, discutiui entre nós mesmos, é... igual a gente trabalhou com eles handebol, já tinha uma bolsista que ela já tido vivência com handebol, uma outra já tinha tido vivência com basquete, então a gente fez esse intercâmbio também de experiências. Igual, a gente trabalhou danças em determinado momento, então eu tenho mais facilidade com dança eu pude opinar mais. (ESTUDANTE B)

Uma questão interessante que surgiu no relato do estudante B é a afirmação feita por ele sobre a utilização de conhecimentos pessoais e de vida na elaboração dos projetos de ensino. A este respeito, Tardif (2012, p. 260), apoiado em vários autores como Butt & Raymond, (1989); Carter & Doyle, (1996); Jordell, (1987); Raymond; Richardson, (1996); Lortie, (1975); Widden *et al.*, (1998), nos possibilita realizar uma reflexão quando alega que

Uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar. Os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis através do tempo. Na América do Norte, percebe-se que a maioria dos dispositivos de formação inicial dos professores não conseguem mudá-los nem abalá-los. Os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais.

Seguindo esta linha de raciocínio, Nóvoa (2009, p. 208) nos explica que

O professor é a pessoa, e a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise.

Portanto, é importante que os estudantes realizem a auto reflexão, para que possam aplicar os conteúdos de maneira mais consciente e refletida.

Dando continuidade aos relatos sobre a relação teoria e prática, a estudante C relata:

Muita coisa do que eu aprendi aqui, eu levei pra minha prática. Não tem como, porque aqui é a minha base de referência, não tem outra. Então muito do que a gente aprendeu aqui a gente levou pra lá, mas também a gente aprende muito no campo de prática, não tem jeito. Você falar que não vai receber nada de bom ou algo positivo ou negativo, por exemplo... você sempre tem um retorno. Então eu aprendi muito, isso faz parte do crescimento mesmo, com os alunos, com o ambiente, com a supervisora, com a escola, a gente aprende muito. (ESTUDANTE C).

Podemos perceber, pelos depoimentos dos participantes, que todos afirmaram terem utilizado de conhecimentos providos pela graduação na prática na escola. Os estudantes A e B afirmaram que utilizaram, na maioria das vezes, conhecimentos de ordem prática que aprenderam com as disciplinas de ensino e outras que possibilitaram algum contato com a realidade escolar. O estudante B alega ter sentido dificuldades em associar a teoria com a prática, e afirma que os licenciandos necessitam de uma preparação melhor, na universidade, para atuarem na escola. A estudante C afirmou que a graduação é sua base de referência, mas por outro lado, ela aprendeu várias questões apenas com a realidade escolar.

Sobre a relação teoria e prática, Tardif (2012, p. 257), amparado pelos autores Fenstermacher, (1994); Wideen *et al.*, (1998); Schon, (1983); Zeichner & Hoefft, (1996). alega que

Não se deve confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária. Na América do Norte, a situação é clara a esse respeito: trinta anos de pesquisa mostram que há uma distância entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários. Essa distância pode assumir diversas formas, podendo ir da ruptura à rejeição da formação teórica pelos profissionais, ou então assumir formas mais atenuadas como adaptações, transformações, seleção de certos conhecimentos universitários a fim de incorporá-los à prática. Desse ponto de vista, a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual vêm se jogar e

morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente.

É necessário, portanto, que os conhecimentos adquiridos na graduação dialoguem mais com a realidade escolar, enriquecendo assim, a formação dos licenciandos.

3.4.11. MATERIAIS ESPECÍFICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

Para compreender melhor as ações deste grupo na escola, foi necessário saber se os bolsistas tinham acesso aos materiais da educação física em suas atividades. Na realidade brasileira, existem várias escolas que não possuem materiais disponíveis, dificultando o trabalho dos professores. MOLETTA *et al.*, (2013, p. 723) enfatizaram que as os indivíduos investigados em seu estudo sentiam "dificuldades frequentes de acesso aos materiais e às instalações esportivas quando da ausência do professor regente da turma, resultava em longos períodos de espera até a chegada de outros professores que também atuam na escola." Os estudantes de meu estudo relataram uma realidade diferente, em que sempre tiveram a sua disposição, os materiais necessários para a realização das atividades propostas, como podemos observar em seus relatos a seguir:

A escola até me surpreendeu, da época que eu estudava em escola pública pra de hoje, tem bastante materiais, bolas de futebol americano, de rugby, a escola tinha bastante materiais. Senti falta de raquetes, em maior quantidade e qualidade também, algumas estavam quebradas, mas tinham bastante materiais em questão de bolas, bolinhas de tênis. (ESTUDANTE A)

Por ser uma escola pública e por essa crença que escola pública tem poucos materiais, não dá pra trabalhar... eu acredito que lá é uma escola muito boa nessa questão, lá tem muitos materiais em comparação a outras escolas. Tudo que a gente planejou, a gente conseguiu dar com o que tinha lá. As vezes a gente tinha que adaptar alguns materiais, igual a gente ia dar basebol, não tinha taco de basebol, claro. Mas a gente adaptava com outros materiais que davam pra praticar essas modalidades. Fora os materiais físicos, lá também tem uma estrutura muito boa, igual lá tem duas quadras, tem sala de dança, que proporcionou dar outros conteúdos além daqueles que podem ser só dados na quadra. Por exemplo, na sala de dança a gente trabalhou aulas teóricas por conta de projetos, a gente trabalhou dança, a gente trabalhou ginástica, por ser mais confortável pra essas práticas. (ESTUDANTE B)

A escola tem muito material sim e... a gente nunca teve problema não, que eu me lembre não, por falta de material assim não. A gente até que tinha. (ESTUDANTE C)

Os três estudantes afirmaram que a escola possuía grande quantidade de materiais disponíveis para a prática específica da educação física. A estudante A informa que apenas sentiu falta de maior quantidade de raquetes, já que algumas estavam quebradas. O estudante B enfatiza que quando realizavam atividades em que os materiais eram de difícil acesso, como por exemplo, tacos de Baseball, o grupo trabalhava com a adaptação de materiais. Além disso, este estudante alega que a escola possui uma boa estrutura para as práticas, contando com duas quadras e uma sala de dança.

3.4.12. ALUNOS DEFICIENTES

A escola municipal Aurélio Pires, recebe vários alunos com algum tipo de deficiência. Cada turma possui, em média, um aluno deficiente. Sobre as experiências e aprendizado com este tipo de público, os ex-bolsistas expõem:

Todas as turmas tinham um aluno deficiente, principalmente intelectual e motor. Os alunos que eram da minha própria turma era mais difícil de lidar com eles, no sentido de incluí-los. Era mais fácil quando eu estava supervisionando outra aula e incluir este aluno deficiente. Ah, o cadeirante. Ai a professora eu ajudo ele, auxiliava. Então a gente aprende que eles tem capacidade sim de fazer a aula, a gente não deve deixar eles de fora, mas até hoje eu não sei como inclui-los, tenho dificuldade. (ESTUDANTE A)

Eu aprendi, porque durante algumas aulas, como nós éramos muitas pessoas juntas, eu ficava às vezes em algumas aulas com alguns alunos deficientes, eu ficava especificamente com eles sozinho, e foi até o que motivou a escolha do meu tema de tcc que foi como que os professores incluem alunos com deficiência em suas aulas. Eu aprendi que é possível trabalhar com esses alunos nas aulas de educação física também. Pela escola que eu fiquei no pibid ter muitos alunos com deficiência, esses não participavam das aulas e isso me desconfortava muito, porque eles só participavam quando a gente ia lá e pegava eles pra poder fazer a aula, e lá a escola não oferece suporte pra esses alunos. Lá tem muita escadaria, acho que os próprios professores mesmo não estão preparados para estes alunos, sabe... (ESTUDANTE B)

O que mudou um pouco meu olhar, que teve um aluno, não era aluna minha, foi na turma de outro colega nosso, mas assim, que eu via que a menina queria participar das atividades, então assim, não necessariamente porque ele tem uma deficiência, seja física, ou outra, enfim. No caso dessa menina era física, mas ela era super é... assim, queria ser envolvida né. Às vezes ficava até com raiva, brava quando não dava pra participar, porque tinha atividade que era difícil colocar ela na atividade, mas ela sempre arrumava uma forma de participação, então não é pelo fato dele ter uma deficiência que não vai participar. (ESTUDANTE C).

Os três participantes declararam ser possível trabalhar com os alunos deficientes nas aulas de educação física e que estes possuem capacidades de fazê-lo. A estudante A afirmou que conseguia lidar com estes alunos enquanto estava observando a aula de outro bolsista, mas em suas próprias aulas, ela sentia dificuldade em incluí-los. O estudante B relatou que estes alunos deficientes, na maioria das vezes, não participavam das aulas de educação física, o que o deixava desconfortável. Ele relata que a estrutura da escola e os próprios professores não estão preparados para receberem estes alunos. Além disso, o estudante informou que estes alunos em especial o inspiraram para seu trabalho de conclusão de curso.

Ao pensar sobre as demandas específicas de cada aluno, Tardif (2012, p. 267) nos proporciona uma reflexão:

Os seres humanos têm a particularidade de existirem como indivíduos. Mesmo que pertençam a grupos, a coletividades, eles existem primeiro por si mesmos como indivíduos. Esse fenômeno da individualidade está no cerne do trabalho dos professores, pois, embora eles trabalhem com grupos de alunos, devem atingir os indivíduos que os compõe, pois são os indivíduos que aprendem. Do ponto de vista epistemológico, essa situação é muito interessante. É ela que orienta a existência, no professor, de uma disposição para conhecer e para compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais, bem como em sua evolução a médio prazo no contexto da sala de aula.

Portanto é necessário compreender e trabalhar com a individualidade dos alunos, não só com as particularidades dos deficientes, como também dos demais alunos.

Pela análise dos depoimentos dos participantes, podemos perceber que há um despreparo dos professores, no geral, para lidarem com estes alunos deficientes, que possuem necessidades específicas. Dessa forma, é de extrema relevância que

os cursos de licenciatura abordem este tema de maneira mais efetiva, proporcionando aos futuros professores habilidades para receberem estes alunos e incluí-los efetivamente, contribuindo para a formação humana deste público.

3.4.13. PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS

Além das possibilidades de contato com a realidade escolar, o PIBID também proporciona aos alunos bolsistas experiências em eventos para apresentação de trabalhos, mesas-redondas, relatos de experiência, sobre sua prática. Sobre estes eventos, os futuros professores relatam:

Nunca tinha participado de evento apresentando um trabalho. O Conbrace foi o congresso mais importante que a gente apresentou, foi super válido, foi diferente de outros congressos menores que a gente fez dentro da universidade, que quase ninguém passava nos nossos pôsteres. No Conbrace, toda hora passava alguém e ficava questionando: 'ah que bacana o projeto de vocês, a gente fez uma coisa parecida lá no nosso colégio', então deu pra estabelecer bastante dialogo com outros estados, foi super bacana. (...) Vimos trabalhos de outra universidade que fizeram trabalhos parecidos, aí o que eles observaram diferente da gente e estabelecia algum diálogo. (ESTUDANTE A).

As experiências que o PIBID me proporcionou com apresentação de trabalhos foi muito positiva porque ela me permitiu um diálogo sobre a área, sobre a educação física escolar. Além do dialogo que a gente já tinha com nossos colegas e professores, permitiu a gente trocar essas informações desses projetos em outros lugares. Então, no Conbrace, por exemplo, a gente pode conhecer vários trabalhos sobre temas da educação física, e eram coisas que a gente não tinha feito antes, a gente nunca tinha dialogado com outros lugares, outras perspectivas de educação física. Isso é enriquecedor e o PIBID me proporcionou isso muito bem. (...) Nos outros eventos... a gente participou além do Conbrace, aqui na reunião do ProEFE, na UFMG e no seminário do PIBID na PUC. E foi bem interessante também, porque a gente pôde discutir o PIBID-educação física. (ESTUDANTE B)

Minha experiência no Conbrace foi muito boa, foi minha primeira viagem que eu fiz com meus amigos do grupo pela graduação. Então é uma experiência que conta tanto pelo lado pessoal como do profissional né, do campo acadêmico, porque você vê pessoas diferentes, você vê trabalhos diferentes, você vê conteúdos que são tratados a educação física de formas variadas. Aí você vê as palestras, você pensa 'nossa que diferente, como que o povo trabalhou isso?' Um dos exemplos foi de esportes e aventuras, de formas assim mais variadas. Você participa de workshops, de palestras, aí coisas de mídia que você vê... é muito bacana. E a experiência de você estar divulgando seu trabalho, e vem pessoas que querem saber, querem conhecer. É muito legal. (...) Nos outros eventos, eu acho que foi importante também essa participação como aluna, que teve o evento do PROEFE, a gente estava envolvido não só na questão da organização, mas acho que

isso contou muito pra gente ter um olhar de como é organizar, buscar, estar atento a essas coisas, foi muito bom, e também a questão das palestras, acho que sempre acrescenta, a gente conheceu até autores que a gente estuda nos textos, na literatura, igual Eustáquia, Valter Brach. Teve o da PUC... aí você vê reflexões diferentes, teve uma reunião do PIBID lá da puc e essa reunião foi muito... assim, de grande valor. Que a gente teve com todo mundo e só a gente pibidiano, então tinha pibidiano de varias cidades, e eles levantarem questões que você fala 'nossa, achava que era só comigo', mas coisas de problemas de escola, com o supervisor, com o coordenador, então assim, teve vários levantamentos de problema que você fala assim: 'nossa que bacana'. E como eles superaram isso, é uma troca de experiência. (ESTUDANTE C)

Os três participantes consideraram como positivo e enriquecedor a participação e apresentações de trabalhos em eventos da educação física. O diálogo com pessoas diferentes, outros estudantes e profissionais de outras localidades, sobre variados temas da área proporciona troca de experiências, gerando novos conhecimentos e novas reflexões. A estudante C relata a importância de ter participado também, da organização de eventos, que aconteceu no evento do ProEFE na UFMG. Durante estes momentos, a estudante também informa o quão interessante foi a possibilidade de conhecer pessoalmente alguns autores que estudou na graduação e no PIBID.

3.4.14. RELAÇÕES COM OS SUJEITOS DA ESCOLA

Outro ponto de extrema relevância para este trabalho é saber sobre as relações dos futuros professores com os sujeitos da escola. A seguir, suas considerações a este respeito:

3.4.14.1. RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO (COM OS ALUNOS DA ESCOLA)

Moletta (2013, p. 721), amparada por autores como Shigunov, Farias, Nascimento (2002) e Pizzo (2004), alega que “A relação com os alunos são situações que compõem positivamente a história docente dos professores de educação física, revelada em diferentes momentos da profissão”. A partir desta perspectiva, foi possível perceber que, apesar de todas as dificuldades encontradas, os estudantes

entendem suas relações com os alunos da escola, como sendo positivas. Confirmamos isto em seus relatos abaixo:

No começo, por eu ser tímida, eu tinha um pouco de dificuldade. Mas eu procurei ser uma professora que tinha dialogo com os alunos de escutá-los. E eu sempre quis chamar a atenção deles através de brincadeiras. Nunca fui muito brava. Ah, tem um alunos perdido lá do outro lado da quadra, aí eu buscava ele em forma de brincadeira. Na maioria das vezes eu procurava ser mais próxima deles, amiga. (ESTUDANTE A)

Eu acredito que eu amadureci muito minha postura profissional porque eu sempre tive uma boa relação com os alunos, nunca fui um professor carrasco, mas eu sinto que eu ainda posso melhorar minha postura. Eu ainda queria ver os alunos assim... respeitando mais os professores, obedecendo e eu sinto que eu ainda não tenho um domínio de classe 100%, eu queria melhorar neste quesito. E isso é ao longo do tempo, é claro, e eu acho que eu tô seguindo esse caminho, mas... minha relação com eles era muito boa e a relação deles comigo também. (ESTUDANTE B)

Minha relação era boa, até porque eu procurava entender o perfil de cada aluno, tem alguns alunos que são muito tranquilos, agora tem uns alunos que eu vejo... no caso aconteceu com um que era bem provocativo... que ele tem o prazer de te desafiar... e você tem que ter um jogo de cintura pra não cair na dele, porque se você tentar confrontar é pior... então algumas coisas que você vai ganhando essa maldade com o tempo. Então minha relação com os alunos era muito boa, os alunos gostavam de mim, eu gostava muito deles... é claro que tem sala, tem turma né, que você cria mais vínculo que a outra. Eles me respeitavam, adoravam as atividades... (ESTUDANTE C).

Os três futuros professores alegaram que suas relações com os alunos eram boas. A estudante A informa ter escolhido ser amiga e próxima aos alunos. O estudante B relata que a boa relação com os alunos o fez amadurecer, mas ainda quer melhorar sua postura como professor. Ele gostaria que as crianças respeitassem e obedecessem mais os professores e, também gostaria de ter um melhor domínio de turma. Já a estudante C explana que procurou entender o perfil de cada aluno e, a maioria deles eram tranquilos e havia um aluno que a desafiava. A estudante aprendeu a lidar com esse tipo de aluno.

3.4.14.2. RELAÇÃO COM A PROFESSORA SUPERVISORA

A seguir os depoimentos dos estudantes sobre suas relações com a professora supervisora:

Relação tranquila. Toda vez que eu tinha alguma dúvida eu tirava com ela. Ela tava sempre por perto pra nos auxiliar, então ela foi uma boa supervisora, cumpriu o papel dela, e sempre que a gente precisava ela tava lá. (ESTUDANTE A).

Muito boa. Eu acredito que eu fiz uma amiga, ela não só me supervisionava, eu criei um vínculo de amizade com ela, e eu acho que foi uma pessoa muito importante na minha formação. (ESTUDANTE B).

Relação com ela era boa, era uma pessoa assim, até muito tranquila, uma pessoa assim, até passiva eu posso dizer. Muito compreensiva, tudo que você chegava pra conversar, ela estava sempre pronta pra ouvir, embora no início eu tive um pouco de preocupação porque eu via que as vezes ela... parecia que ela tinha uma relação assim de afinidade e tal, com os outros bolsistas, mas ai gente chegou a comentar com ela, porque que tá, as vezes a gente sente a diferença assim de passar as informações, de conversar, de dialogar está um pouco diferenciado e tal, é questão da afinidade? Então assim, depois que a gente conversou de uma forma mais tentando refletir mesmo sobre esse relacionamento, eu acho que melhorou muito. Mas ela é uma pessoa muito boa. (ESTUDANTE C)

Os estudantes alegaram que suas relações com a professora supervisora eram boas. A estudante A afirma que a supervisora cumpriu o seu papel durante seu percurso no PIBID e, ela sempre auxiliava e tirava as dúvidas. O estudante B explana que a professora não só supervisionou sua prática, mas que também fez uma amiga. Já a estudante C afirma que no início, ocorreu um pequeno problema de relacionamento com a supervisora, mas após o diálogo, elas resolveram esta situação. Além disso, ela relata que a professora era compreensiva e uma boa pessoa.

3.4.14.3. RELAÇÃO COM OS OUTROS BOLSISTAS

Um dos grandes diferenciais do PIBID em comparação aos estágios obrigatórios e supervisionados dos cursos de licenciatura em educação física é que nele os bolsistas tem a oportunidade de experimentar o trabalho coletivo efetivamente.

Trabalhar em equipe na construção de projetos de ensino, de intervenções, reflexões sobre a prática, entre outros. Apesar de os estudantes terem relatado anteriormente que não estabeleceram um diálogo com as outras disciplinas da escola, estes tiveram a oportunidade de dialogar entre si. Sobre trabalho coletivo, Caldeira (2001, p. 93) defende que um dos princípios que possibilitam aos professores construir saberes e habilidades necessárias à sua prática profissional, é o trabalho coletivo na escola. A autora alega que

Trabalhar coletivamente significa organizar reuniões coletivas e sistemáticas para estudar, trocar experiências, refletir sobre os problemas encontrados na prática cotidiana na sala de aula e na escola e tomar decisões em relação a estes aspectos. (...) Cabe também, ao professorado, compartilhar saberes e experiências, trocar informações sobre os alunos, confrontar pontos de vista diferentes, refletir sobre os saberes por eles produzidos. Finalmente, o trabalho coletivo exige compromisso, participação, cooperação, respeito mútuo e crítica. Daí a importância de os professores aprenderem a trabalhar coletivamente tanto na formação inicial quanto na continuada. CALDEIRA (2001, p. 93)

No PIBID, ainda que na mesma área do conhecimento, os estudantes executam exatamente o que a autora propõe em seu estudo, eles trabalham coletivamente, refletindo, trocando experiências, cooperando, participando, etc.

Ainda sobre trabalho coletivo, concordo com NÓVOA (1992, p. 24), quando este expõe que

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da formação docente.

Complementando estas reflexões, NOVOA (1992, p. 25) também considera que "Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores".

Sobre a relação com os colegas de trabalho, os estudantes comentam:

Relação no ambiente de trabalho era super bacana. Deu pra aprender bastante coisa, cada um tinha uma forma diferente de lidar com a turma. Então ela usa esse método pra chamar atenção, eu gostei, então também vou aplicar. Eu sempre procurei observar o que cada um tinha de melhor e incluir nas minhas aulas. E cada um tinha um modo diferente. E todo mundo desenvolvia os projeto de maneira tranquila, com suas ideias, era super bacana. (ESTUDANTE A).

Eu posso dizer que durante estes dois anos, a gente teve muitos momentos de altos e baixos assim, porque é um grupo bom, muito bom de trabalho, mas é um grupo que... a gente às vezes se envolvia... dava muito valor a pequenos detalhes assim. Igual, a gente no inicio teve um problema muito grande de um não aceitar a opinião do outro, de um querer fazer uma coisa e o outro fazer outra, e ficar de cara feia pro outro, porque um não fez aquilo. Ao longo do tempo isso foi melhorando, a gente conseguiu criar um grupo de trabalho que a gente conversava entre si, que a gente abria mão de alguma coisa pra poder fazer o do outro, mas ainda assim, no final, eu sentia falta de um grupo que fosse mais proativo. Eu senti muito que algumas pessoas eram muito 'eu tô fazendo isso porque é minha obrigação, eu não tô fazendo isso porque é legal e está envolvendo outras pessoas, eu tô fazendo isso porque tem que fazer'. Eu sentia isso desse grupo de trabalho. E eu sentia que se as pessoas tivessem se envolvido mais, a gente teria feito um trabalho melhor. (ESTUDANTE B).

A relação foi tranquila, é boa. A gente sempre procurava assim, um entender o outro. Agora, é claro, quando tem muitas pessoas diferentes sempre tem uns desentendimentos, principalmente quando você está construindo um planejamento. Às vezes acontecia de ter discussões por falta de concordância, mas aí era coisa de momento, a gente resolvia, se entendia e bola pra frente. (ESTUDANTE C).

Todos os participantes afirmaram terem uma boa relação entre si. A estudante A informa que ao observar a maneira de cada bolsista conduzir a aula, ela entendeu o que cada um tinha de melhor e tentou levar as ideias para sua própria turma. Os estudantes B e C relatam terem ocorrido divergências de opiniões durante a construção de projetos, mas que eram resolvidos posteriormente. O estudante B alega que o grupo de trabalho era bom, mas que se houvesse um melhor envolvimento e motivação neste grupo, o trabalho teria sido melhor.

3.4.14.4. RELAÇÃO COM OS DEMAIS PROFESSORES DA ESCOLA

Sobre a relação com os professores da escola, os licenciandos afirmam:

Acho que como qualquer outro lugar tem as professoras que a gente conversa mais e as outras que não são tão receptivas com a gente. A escola demorou a aceitar, a entender o programa do pibid. Mas tinham professores que super valorizavam nosso trabalho, e tinham outros que reclamavam apenas da gente ocupar o espaço lá da área dos professores. Mas no final, acho que melhorou bastante. (...) No começo eles pensaram 'ah mais professores pra ajudar a gente quando faltar alguma professora'. Achando que a educação física era... faltou professor, então manda pra quadra. Eles imaginavam dessa forma. Depois eles perceberam que a gente fazia um trabalho bacana, que tinha projetos, essas coisas, melhorou. Também tinha muitos professores que 'ah, tão novinha não vira professor não, que a profissão não é... você vai ficar cansada, ganha pouco, dá tempo de fazer outra coisa'. Toda escola é assim né. (...) Ah, já tive vontade de desistir por não ter conseguido dar uma aula bacana, mas da outra vez que eu fazia e a aula rolava... aí desse jeito, entender que era dessa forma mesmo. Nunca desisti por causa do comentário... eu sabia que ia ser difícil, mas tem possibilidades de rolar bem. (ESTUDANTE A).

Sentimentos semelhantes aos expostos pela estudante A, sobre a visão de desvalorização da educação física pelo campo de estágio, foram constatados pelos estagiários do estudo de MOLETTA *et al.*, (2013, p. 723) quando os autores afirmam que “com relação ao campo de estágio, os estudantes investigados enfatizaram o sentimento de desvalorização da Educação Física no ambiente escolar, percebendo-se como substitutos do professor supervisor e não como professores em processo de formação.”

Das professoras de lá, tinham algumas... algumas que conversavam com a gente, que pelo menos cumprimentavam, outras nem olhavam na nossa cara, né. E lá, eu não sei o que acontece que tem um fluxo muito grande de professor. Então, a cada mês tem professores novos, tem professor saindo, professor entrando, e acaba que você não conhece todo mundo, acaba que os horários também não batem, e também por a gente ir só duas vezes na semana, acabava que a gente não tinha uma proximidade tão grande com eles. (ESTUDANTE B)

Tranquila. Até porque a gente não se envolvia tanto. O encontro que tinha com eles era no horário do recreio, dentro da sala dos professores, embora a gente tinha uma crítica, é... a respeito do acolhimento, da recepção mesmo com a gente, parece que tinha um certo... parece que nossa presença incomodava um pouco, mas isso foi mais no início e foi algo que foi resolvido. Parece que era uma disputa de território: 'ah que que esses meninos estão fazendo aqui na sala dos professores', mas isso depois a gente tirou de letra, foi só no início que a gente teve esse estranhamento. (ESTUDANTE C).

Os estudantes A e B relataram que certos professores estabeleciam algum tipo de contato rotineiro com eles, e outros não. Já a estudante C explana que não possuía proximidade com estes professores. A estudante A enfatiza que no início, houve uma desvalorização em relação ao trabalho do PIBID, mas com o tempo, esta bolsista afirmou que os professores foram entendendo a prática deste programa na escola e, conseqüentemente, passaram a respeitá-la. Além disso, a estudante informa que alguns professores fizeram comentários negativos em relação à profissão docente, mas ela não se deixou abalar por este motivo. O estudante B afirma que na escola havia uma rotatividade significativa de professores que, somado ao fato de os pibidianos frequentarem a escola apenas duas vezes por semana, poderiam ter resultado nesta situação de afastamento. A estudante C enfatiza que no início não foram bem recepcionados por estes professores, mas com o passar do tempo, esta situação foi amenizada.

3.4.14.5. RELAÇÃO COM OS FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA

Sobre a relação com os funcionários da escola, os estudantes consideram:

Os funcionários lá eram bem receptivos, não estabelecia uma relação de amizade não, mas de educação, de dar bom dia, era super bacana. Eles ajudavam a gente a buscar material. (ESTUDANTE A).

Era boa, porque também não tinha muito contato com eles. Os contatos que eu tinha era um bom dia, um boa tarde e não passava disso. (ESTUDANTE B)

Relação tranquila com os funcionários da escola” (ESTUDANTE C)

Foi possível perceber que os participantes não estabeleceram diálogos efetivos com os funcionários da escola. A estudante A informa que em alguns momentos os funcionários os auxiliavam a buscarem materiais.

3.4.14.6. RELAÇÃO COM A DIRETORA DA ESCOLA

As considerações dos licenciandos sobre suas relações com a diretora da escola estão abaixo:

Difícilmente a gente encontrava com a diretora porque ela estava sempre muito ocupada e... a escola tem vários projetos e... não tão perto da escola, então ela estava sempre resolvendo alguma coisa. Como ela era formada em educação física, a gente nunca estabeleceu muito contato em relação à educação física. De vez em quando ela falava 'ah, quando eu dava aula era assim, agora mudou um pouco', dessa forma. Com a vice diretora era a mesma coisa. (ESTUDANTE A)

Eu não tive muita proximidade com ela, nós conversamos em algumas reuniões que ela participou, mas eu senti que ela não era... ela dizia que era a favor do PIBID naquela escola, mas eu não senti um envolvimento dela com o PIBID. (ESTUDANTE B).

A diretora tem uma postura que a gente acha meio autoritária, mas acho que é o perfil dela, quem sou eu pra julgar, mas ela nunca teve um envolvimento com a gente não. Mas é uma pessoa que você vê que é muito atarefada, tem uma demanda de cobrança. (ESTUDANTE C).

Os três estudantes afirmaram que não estabeleceram um diálogo significativo com a diretora da escola. As estudantes A e C informaram que a diretora estava sempre atarefada pelas demandas da escola. A estudante A relata que a diretora é formada em educação física e às vezes tecia algum comentário com os bolsistas, mas não de maneira significativa. O estudante C expõe que a diretora afirmava que era a favor do PIBID na escola, mas não se envolvia com as ações do programa.

3.4.14.7. RELAÇÃO COM O PROFESSOR ORIENTADOR DO PIBID/EDUCAÇÃO FÍSICA

Sobre a relação com o professor orientador, os estudantes relatam:

No começo a gente era mais afastado. Ele com o grupo também, e com o tempo, foi se estabelecendo uma amizade entre ele e o grupo e sempre que a gente precisava ele estava disposto a ajudar, dava texto. Ah, o grupo tava com problema não sabia como fazer isso, e ele 'ah esse texto aqui vai ajudar vocês', a relação era essa." (ESTUDANTE A).

Minha relação com ele era boa, no entanto que ele era meu orientador de tcc. Ele era uma pessoa... a princípio quando a gente entrou no pibid, ele era uma pessoa difícil, que a gente... ele não conseguia conversar com a gente assim... é... aceitando nossas ideias, ele era muito autoritário. Ele queria uma coisa e se a gente fizesse outra ele não aceitava. Mas no decorrer do tempo eu acho que nós aprendemos com ele, mas ele também aprendeu com a gente, porque ele foi melhorando o trabalho dele como orientador, porque ele começou a nos ouvir mais e tudo. Mas mesmo assim ainda continuou uma... não sei... acho que ele poderia ter sido mais dinâmico no sentido de propor coisas diferentes, não só propor leitura de textos, não só reflexões sobre como foi a aula de um, como foi a aula de

outro, mas coisas assim que motivassem mais o trabalho do PIBID. (ESTUDANTE B).

A relação era tranquila... assim... o que ele tinha pra falar com a gente e quando a gente fazia nossos relatos pessoais em relação a nossas práticas, a nossa turma e tal, o que ele tinha de falar, ele falava, diretamente ali na frente de todos, e era recíproco. O que a gente tinha de falar com ele, a gente falava. Mas era uma relação tranquila, normal. (ESTUDANTE C).

A estudante A afirma que no início o orientador era afastado dos bolsistas, mas com o decorrer do tempo, foi se estabelecendo uma relação de amizade e, segundo ela, o orientador estava sempre disposto a ajuda-los. Já o estudante B relata que no início, o orientador era uma pessoa difícil de lidar e autoritária, mas melhorou essas características com o tempo e passou a ouvir mais os bolsistas. Este futuro professor considera que ele poderia ter sido um orientador mais dinâmico no sentido de propor ações diferentes. A estudante C alega que sua relação com o orientador era tranquila e o diálogo com este professor fluía durante as reuniões.

Após a análise dos relatos sobre as relações dos bolsistas com o professor orientador e a supervisora, é possível concordar com Zotovici et. al., (2013, p. 569), quando este afirma que

A relação entre docente e discente estagiário pode não ser tranquila e/ou harmoniosa, mas necessita ser de desenvolvimento e crescimento de ambos os envolvidos no processo. (...) Contudo, é necessário partir de um processo de comunicação que amplie o aproveitamento daquele que está no papel de estagiário com o professor na escola e na universidade, para que todos sejam beneficiados com o aprendizado que a prática pedagógica pode proporcionar aos envolvidos.

Pela análise dos depoimentos dos estudantes, percebe-se que as relações entre os bolsistas, e os professores supervisor e orientador é efetiva para o andamento e aproveitamento das atividades do PIBID. Em relação ao relacionamento com o orientador, os estudantes A e B relataram que no início do programa, ele era afastado e tinha dificuldades em aceitar a opinião dos alunos, mas com o decorrer do tempo, ele foi melhorando neste aspecto. Os três estudantes concordam que o orientador expressava sua opinião e fornecia dicas a respeito dos acontecimentos na escola que eram relatados nas reuniões. Esta troca de experiências enriquece o

conhecimento de todos os professores envolvidos. Em relação à professora supervisora, os três alunos relataram que ela estava sempre por perto para conversar e tirar as dúvidas. O estudante B expôs que não só foi supervisionado por esta professora, mas que também fez uma amiga. Dessa forma, é possível afirmar que a figura dos professores orientador e supervisor foram importantes e, de fato, efetivas para a formação docente dos pibidianos, além de enriquecerem a sua própria formação.

3.5. RESULTADOS E IMPACTOS DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DESSES ESTUDANTES.

Após compreender as histórias e relações dos futuros professores com a educação física desde que eram estudantes da educação básica, como foi a entrada e o envolvimento com a graduação em educação física, o porquê da entrada no PIBID, a captação de ricas informações sobre os principais pontos da participação destes sujeitos no PIBID/FaE/UFMG, no subprojeto educação física, agora, exporei os relatos dos próprios estudantes em relação aos impactos e efeitos de sua participação no PIBID para sua formação como professor de educação física da educação básica:

Os três bolsistas afirmaram que o PIBID os proporcionou algo que a faculdade não pôde proporcionar:

Proporcionou, em relação aos estágios, eu achei que na graduação normal a gente ia ter mais contato com a escola. Se eu não tivesse passado pelo PIBID e apenas com o estágio três que é aula prática, com certeza eu não seria uma professora preparada assim que me formasse, o PIBID me proporcionou isso, esse contato com a realidade escolar que não é tão forte na graduação. (ESTUDANTE A)

O PIBID foi muito importante pra poder inserir a gente dentro da escola antes dos estágios obrigatórios... então o que ele me proporcionou foi uma vivência de dois anos dentro de um ambiente escolar, que eu por exemplo agora em outro estágio, vejo que estou muito mais preparado do que outras pessoas que ainda estão só na graduação, que ainda não tiveram essa oportunidade de entrar no PIBID. Igual, eu dou aula pra várias turmas agora, e eu não sinto aquela coisa mecânica, aquela pouca experiência. Eu agora já me sinto preparado pra estar dentro de uma sala de aula. Claro que não perfeitamente ainda mas... melhor do que alguém que ainda está

zerado de experiências dentro da escola. Eu acredito que a gente tem que ir além do que a graduação nos oferece, a graduação nos oferece o básico e por exemplo, o PIBID foi uma coisa além pra gente ter essa experiência. É claro que se eu não tivesse entrado, talvez hoje eu... se eu assumisse uma turma eu estaria muito despreparado, talvez não quisesse nem exercer mais a profissão, por um choque de realidade. Você chega numa turma, vê que os alunos não estão fazendo e tal. Como eu já vivi isso antes, hoje eu já não fico tão surpreso. Hoje eu vejo que isso é uma realidade, já estou acostumado, mas eu acredito que talvez a faculdade não me proporcionaria isso, mas eu também não posso falar que não, porque eu poderia ter tido outras oportunidades. (ESTUDANTE B)

A prática de fato. Mesmo. De assumir turma. Isso até hoje na faculdade eu não tive. Já estou no 8º período e aqui a gente não teve. A gente teve assim, dependendo do ensino, uma aula que trás os alunos aqui ou não, e isso não é a mesma coisa. Então, a minha felicidade é que pelo menos um choque com a realidade eu já tive antes de sair da graduação. E até mesmo antes dos estágios obrigatórios, porque o último mesmo é esse, que é o choque com a realidade, mas lá é diferente você dá aula com duas pessoas e tal. Lá no PIBID você assume a turma mesmo. A turma é sua, é você quem faz chamada, é você quem dá suas atividades, você tem autonomia, você que se vira com suas aulas, então assim, é você assumindo a turma mesmo, é você assumir o papel de professor. Isso pra mim, não teve preço. Dinheiro nenhum paga essa experiência que eu tive. Pra mim foi assim, porque eu não tinha experiência nenhuma. Eu perdi a insegurança. Não tinha mais ansiedade, e aquele medo, é porque é o nervosismo, é o novo. Então assim, o choque de realidade passou. (ESTUDANTE C)

Os três futuros professores consideram que o PIBID os proporcionou experiências diferentes das atividades da graduação. A estudante A alega que o PIBID a possibilitou um contato com a realidade escolar que não é tão forte na graduação. O estudante B, agora em outro estágio não obrigatório, afirma que não se sente mecânico para ministrar as aulas. Agora ele se sente preparado para assumir as turmas. O estudante considera importante procurar experiências para além da graduação, que oferece apenas os conhecimentos básicos para os graduandos. Ele alega também que se não tivesse a oportunidade de participar do PIBID, talvez desistisse de exercer a profissão devido ao choque com a realidade. A estudante C relata que o PIBID a proporcionou a prática de fato, que é algo que a graduação não oferece. A prática de assumir a própria turma como se fosse o professor efetivo da escola. Para esta futura professora, a experiência com o PIBID foi única e importante. Atualmente, ela perdeu o medo, a ansiedade e a insegurança. O choque com a realidade passou e este fato tranquiliza esta ex-bolsista.

Em suma, todos os participantes consideraram que se não participassem do PIBID, não estariam tão preparados para atuarem como professores da educação básica ao concluírem a graduação.

Ao serem indagados sobre os melhores momentos que passaram dentro do programa, os bolsistas afirmam:

Eu considero que foi ter aprendido mesmo, ter evoluído como professora e ver o quanto que eu melhorei do primeiro semestre que eu entrei lá em 2012 e da forma que eu saí. Como eu cresci como profissional, de saber lidar com o aluno, meu relacionamento de professor-aluno, foi o meu crescimento mesmo que eu achei importante. Gostei muito do meu primeiro projeto, pelo tempo que a gente teve de organizar. De ter aprendido muito mesmo. (ESTUDANTE A).

Um momento muito bom foi quando a gente entrou. O primeiro projeto, na minha opinião, foi o melhor. Então foi um projeto muito bom de se fazer, eu gostei muito, foi um momento muito bom. A viagem pro combrace também foi um momento muito bom dentro do projeto, porque ela permitiu uma experiência muito nova, essa questão de apresentação de trabalhos acadêmicos que é uma coisa importante pro currículo. Acho que esses dois momentos foram os mais legais. A entrada e o combrace. (ESTUDANTE B).

De forma geral, sem dúvida, foi ter assumido as turmas, ter ministrado aula mesmo, e de conteúdos diferenciados, porque teve futebóis, depois trabalhamos outras coisas. Então, ter a oportunidade de ter criado outros projetos... sem dúvida a prática foi melhor. Agora é claro, você participar de eventos foi bom também. Mas eu acho que com a visão de professor, a prática mesmo que foi melhor. (ESTUDANTE C).

Os estudantes A e B afirmam que o primeiro projeto construído e desenvolvido pelos bolsistas no PIBID, o projeto futebóis, foi um dos melhores momentos no programa. A estudante A informa que ter crescido e evoluído como professora durante este período de dois anos foi positivo. Já o estudante B cita que o evento do COMBRACE foi um momento bom, pois proporcionou aos bolsistas uma experiência nova e importante no que diz respeito à apresentação de trabalhos. A estudante C enfatiza que os melhores momentos para ela, foram a experiência de assumir turmas e ministrar aulas de conteúdos diversificados, além da construção de projetos de ensino.

Sobre os piores momentos proporcionados pela experiência do PIBID, os estudantes lembram:

Não teve pior momento assim não mais... Eu queria ter tido um pouco de liberdade para ter trabalhado com os conteúdos que eu gostaria e por ter que seguir os projetos eu não consegui trabalhar. Eu sempre gostei de vôlei e nunca dei aula de vôlei, de outras coisas também... eu acho que foi um pouco de falta de liberdade de poder escolher o que eu gostaria de trabalhar assim. (...) Foi ruim né, chegar e ser insegura pra dar aula, mas foi difícil, mas como eu vi que fui melhorando e com o auxílio dos meus colegas e da professora supervisora foi superável, mas foi ruim mesmo. Apesar de ter sido positivo para o meu crescimento. Mas o primeiro contato foi difícil. (ESTUDANTE A).

Os piores momentos, acredito que foram no final do programa, que a gente não aguentava mais essa rotina de trabalho, que era uma rotina muito cansativa. No meu caso, me cansava muito ir pra escola, por conta de distância e tudo, então eu já estava cansado e eu também queria ter outras experiências, então o trabalho ali pra mim já não estava tão motivante, então o final mesmo, o último semestre foi o pior momento. (ESTUDANTE B)

Os piores momentos são aqueles momentos quando você fica um pouco desmotivado, por questões burocráticas da escola, problema da escola. Adiaram muitas aulas, a gente teve que amputar algumas aulas, aí você sente um pouco desvalorizado, porque você luta pra fazer o planejamento, você faz, algumas coisas dão certo, outras não, isso dá um pouco de desmotivação. Aí teve momentos sim, não vou mentir, que o grupo percebeu que a gente estava um pouco desmotivados. Isso aconteceu do meio do programa pro final. Mas não é que a gente entrou e no final estávamos desmotivados, foi por questões que aconteceram dentro da escola, algumas limitações que a gente teve. Ai a gente tinha o planejamento bonitinho pra fazer, mas ai levavam os meninos pra excursões. (ESTUDANTE C)

Os futuros professores apresentaram pensamentos um pouco diversificados no que diz respeito aos piores momentos no programa. A estudante A relata que foi ruim não ter tido liberdade para trabalhar os conteúdos que ela própria gostaria, já que deveria seguir os projetos planejados pelo grupo. A insegurança no início, também foi considerada ruim, apesar de a estudante reconhecer que este choque foi importante para sua formação. Já para o estudante B, os piores momentos se concentraram no final de sua participação no programa, já que estava sentindo o trabalho cansativo e pouco motivante, além de seu interesse por novas experiências. A estudante C alega que os piores momentos foram pelas demandas da escola que, algumas vezes atrapalhavam o planejamento do PIBID, e por estas questões, os

bolsistas precisavam planejar novamente, no sentido de repensar as aulas para que se encaixassem no cronograma. Isto gerou certa desmotivação para esta estudante.

Segundo estes estudantes, os impactos que a experiência com o PIBID exerceu em sua formação profissional, foram positivos, como podemos observar a seguir:

Eu vejo que o Pibid foi uma das melhores coisas que aconteceram pra minha formação. Pelo fato de se eu ficasse só na graduação eu não ia ter a experiência que eu tive de dar aula, de aprender com meus erros... eu tenho certeza que quando eu formar eu já vou ser uma professora com dois anos de experiência. Eu aprendi várias formas como lidar com as situações, coisas que eu não sabia fazer antes, eu acho que eu vou ser professora de uma escola mesmo com mais turmas eu vou ter já uma bagagem, já vou saber lidar com os problemas, com as dificuldades e acho que é isso. (ESTUDANTE A)

O pibid me preparou para eu estar dentro de uma sala de aula, para que eu não tivesse um choque quando eu realmente tivesse numa escola. E eu acho que ele me amadureceu tanto profissionalmente quanto como pessoa, na questão de saber ouvir, saber compartilhar ideias, de entender que a escola tem várias áreas, e que essas áreas podem conversar, de entender que um colega pode estar ajudando o outro, quando um tem dificuldade. Coisas que vão além dos conteúdos, coisas que vão além do ministrar uma aula, mas coisas que vão também do planejar, do cooperativo, do amizade. (ESTUDANTE B)

O impacto, sem dúvida é a experiência, é a vivência. É poder falar assim 'é possível trabalhar'. Lembrando disso, foi até um trabalho que a gente fez de esportes pouco conhecidos no Brasil, que aí é futebol americano, basebol, outros que a gente trabalhou. O impacto pra mim foi bom, porque você trabalha com aquilo que te tira do chão, que é o que você não tem segurança, e te desafia. Porque você tem que correr atrás e buscar o conhecimento. Você tem que ter o mínimo de estudo sobre aquilo. (ESTUDANTE C).

Como podemos perceber nos relatos acima, os impactos do PIBID foram importantes e positivos na formação docente dos licenciandos. A estudante A afirmou que o PIBID foi um dos melhores acontecimentos para sua formação. Neste programa, a estudante aprendeu a ministrar aulas, a lidar com as situações, problemas e dificuldades, além de aprender com seus próprios erros. Ela enfatiza que quando se formar, será uma professora com uma carga de dois anos de experiência, o que certamente fará com que esta estudante tenha segurança, autoconfiança e sabedoria quando iniciar sua carreira docente. O estudante B relata que o PIBID o amadureceu tanto profissionalmente quanto pessoalmente. Ele

aprendeu a ouvir, compartilhar ideias, planejar, cooperar. Além de ter entendido que pode haver interdisciplinaridade na escola, as disciplinas devem dialogar entre si. O futuro professor enfatiza que o PIBID o preparou para atuar na escola. Já a estudante C alega que o impacto do PIBID em sua formação foi a vivência e experiência na docência em educação física. Ela afirma que trabalhar com conteúdos que não possui o domínio, a desafia, o que estimula a busca pelo conhecimento, proporcionada pela atuação no PIBID.

Os depoimentos dos estudantes B e C, no que se refere ao amadurecimento pessoal do estudante B e o desafio em trabalhar com o que não se tem domínio, exposto pela estudante C se enquadram nesta citação de TARDIF (2012, p. 268) amparado por Denzin (1984. In: HARGREAVES, 1998), alegando que uma das consequências do objeto humano do trabalho docente, reside no fato de o saber profissional comportar sempre um componente ético e emocional, pois,

Como explica, o ensino é uma prática profissional que produz mudanças emocionais inesperadas na trama experiencial da pessoa docente. As práticas profissionais que envolvem emoções suscitam questionamentos e surpresa no indivíduo levando-o, muitas vezes de maneira involuntária, a questionar suas intenções, seus valores e suas maneiras de fazer.

Sobre os principais aprendizados conquistados com o PIBID, os estudantes destacam:

Planejar as aulas, elaborando os planos de ensino de cada aula, saber como introduzir cada conteúdo, saber a importância dos projetos de ensino, que até então eu não tinha contato na faculdade, acho que ter me formado como professora de aprender com os outros colegas, conhecer o ambiente escolar com o olhar de professora, conhecer melhor a escola nesse sentido. (ESTUDANTE A)

É difícil falar... Mas eu acho que uma aula que eu dou hoje, ela é muito melhor do que uma que eu dei a dois anos atrás. Então eu acho que um aprendizado melhor, eu nem sei se eu posso falar isso, mas eu aprendi como dar aula. Claro que a gente sempre vai ter uma coisa nova, uma surpresa, uma dificuldade, mas hoje eu me vejo dando aula mesmo por conta do PIBID. (ESTUDANTE B)

Os principais aprendizados são pra construir qualquer coisa, você tem que estar buscando conhecimento, informação, você tem que buscar conhecimento e refletir, porque as vezes você tirar as atividades só da sua

cabeça ou só da internet isso não te acrescenta muito não. Você tem que buscar textos mesmo que igual no Futebóis quando a gente pegou o texto do Rézer, fez assim, abriu um leque, porque lá ele retrata o futebol como futebóis, as diversas formas de ser trabalhado. Então através da literatura dele, fica fácil imaginar uma abertura pra você, trabalhar coisas que as vezes você nem tinha pensado antes. Tem que estudar e buscar na literatura. Deixa-me ver outro... Ah, que planejamento é tudo. Eu não consigo me ver como professora da escola e tirar uma atividade aqui da minha cabeça, você tem que planejar. Não que você tenha que ser 100% do seu planejamento. Mas quando você tem um planejamento em determinados momentos você pode adaptar, ou você pode modificar. Mas ele é sua base de segurança. Trabalho em equipe também, você tem que as vezes saber ouvir o outro, saber questionar, como questionar. (ESTUDANTE C)

Para estudante A, os principais aprendizados que o PIBID a proporcionou foram planejar aulas, elaborar projetos de ensino e entender sua importância, maneiras de introduzir conteúdos, ter se formado como professora da educação básica e conhecer o ambiente escolar com o olhar de professora. Já para o estudante B, o PIBID o preparou para atuar na escola e o fez experimentar maneiras de ministrar aulas de educação física. A estudante C alega que aprendeu que para construir algo, é fundamental a busca pelo conhecimento, informação e reflexão. Além disso, ela ressaltou a importância do planejamento, que está sujeito a modificações no decorrer das aulas, mas é a base de referência para o professor.

Após analisar a riqueza de aprendizados e reflexões que o PIBID proporcionou aos bolsistas que participaram do programa durante dois anos, foi possível concordar com Zotovici et. al., (2013, p. 574), quando estes afirmam que

Experiências bem sucedidas de discentes no campo do estágio supervisionado, com repercussões no campo profissional, são motivadoras da ação docente, levando à continuidade do aprimoramento cotidiano do ato de ensinar, com leituras, estudos para aperfeiçoar, melhorar, estruturar e reestruturar a prática pedagógica. Tais experiências levam o docente a sentir que todo o esforço valeu a pena no intuito de efetivar sua capacitação para melhorar as aulas ministradas no ensino superior.

Finalizarei este bloco com esta citação de Tardif (1953, p.261), que nos provoca uma reflexão:

Os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Ainda hoje, a maioria dos professores aprende a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. É a fase dita exploração (HUBERMAN, 1989; HUBERMAN *et al.*, 1989), caracterizada pela aprendizagem intensa do ofício.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Motivada pela minha própria participação no subprojeto educação física do PIBID/FaE/UFMG, tomei como objeto de investigação deste trabalho, as impressões de ex-bolsistas do programa acerca dos impactos que a participação no PIBID exerceram em sua formação profissional. Os estudantes que participaram do meu estudo completaram o ciclo de dois anos no programa, além de terem sido os pioneiros a ingressarem no subprojeto educação física no PIBID da FaE/UFMG.

O PIBID é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. (Relatório de Gestão). Este programa foi inserido na Universidade Federal de Minas Gerais em seu primeiro edital, no ano de 2007. A licenciatura em educação física ingressou no PIBID/FaE/UFMG apenas no edital de 2012.

O professor José Ângelo Gariglio que foi o coordenador da área da educação física no PIBID da UFMG, ao ser entrevistado, deixou claro que acredita que o PIBID é uma oportunidade rica de formação, pois permite aos licenciandos o contato com o cotidiano e a realidade escolar, possibilitando a eles intervenções na escola, experiências intensas com a regência de classe, o desenvolvimento de projetos de ensino, o aprofundamento do conhecimento dos conteúdos específicos da educação física e de seu papel na escola, a relação com os alunos e demais sujeitos da escola, além de serem acompanhados por professores supervisores experientes no exercício da profissão. O coordenador também ressalta que os estudantes passam por um processo de amadurecimento profissional dentro do programa, o que é fundamental para sua formação, pois permite a superação de sentimentos com medo, receio, dificuldades e timidez em relação à docência em educação física que parte significativa dos estudantes apresenta ao ingressar no PIBID. Gariglio enfatiza que o programa proporciona aos estudantes uma experiência da prática docente, de maneira muito similar a que um professor da educação básica tem. Além dessa série de fatores que o PIBID impacta na formação dos estudantes, o professor afirmou que esta experiência como coordenador do programa foi importante para a própria formação, pois permitiu um contato mais direto com a educação física escolar e o

desenvolvimento de projetos de ensino, pois o PIBID possui uma relação intensa com a escola. O professor acredita que esta experiência permitiu que ele, inclusive, repensasse as disciplinas do currículo da licenciatura, as quais ele leciona.

Os depoimentos dos estudantes proporcionaram ao estudo uma riqueza de informações sobre a dinâmica do PIBID, na área da educação física e os seus impactos na formação destes licenciandos.

Durante a educação básica, todos os entrevistados relataram que experimentaram poucos conteúdos específicos da educação física enquanto alunos da educação básica. Os estudantes A e B gostavam da disciplina e sempre participaram das práticas. Já a estudante C relatou seu receio em participar das atividades em que não se considerava boa, e ter a possibilidade de ser mal tratada pelos colegas de classe.

Os três estudantes deste trabalho de conclusão de curso, foram influenciados por suas experiências motoras e esportivas, e pelas relações estabelecidas com a educação física anteriormente, no momento da escolha da profissão.

Algumas impressões dos licenciandos acerca do curso são a existências de professores que estão mais preocupados com o desenvolvimento de pesquisas científicas, do que especificamente em formarem professores de educação física para a educação básica. O estudante B afirmou gostar de estudar educação física, e que apesar de se identificar com o conteúdo danças, durante o curso, descobriu e se envolveu com outras práticas, pelas quais ele se interessou. Já para a estudante C, o curso de educação física foi importante para que ela conhecesse melhor o próprio corpo, e refletisse sobre pessoas, atitudes e comportamentos.

Os três estudantes afirmaram que pretendem seguir carreira como professores da educação básica. O estudante B afirma que apesar de gostar da área, sente que a profissão é desvalorizada, e muitas vezes os alunos não levam a sério as aulas deste futuro professor nos estágios em que participou, o que gera certa

desmotivação. Para a estudante C, uma das questões que a motivaram a ser professora da educação básica, foi sua preocupação com os alunos que não se sentem a vontade para participarem das aulas de educação física, por quaisquer que sejam os motivos.

Todos os estudantes afirmaram que um dos objetivos de sua entrada no PIBID foi a busca por experiência com a docência em educação física. O estudante B explicou que receber uma bolsa também seria algo interessante. Foi possível notar que a estudante C estava inteiramente interessada em experiências, pois esta se sentia extremamente insegura em relação às práticas da educação física escolar.

As primeiras reuniões semanais que estes estudantes participaram quando ingressaram no PIBID, segundo eles, se concentravam no aprendizado sobre construção projetos de ensino para a realidade específica da escola em que estavam acompanhando, reflexões sobre a docência e sobre os projetos de ensino, trocas de experiências e trabalho coletivo, existência de sentimento de ansiedade e receio para ministrar aulas na escola. Após um ano e meio de participação, os estudantes enfatizam a monotonia dos relatos de experiência, a leitura de textos já estudados anteriormente na graduação, vontade de participar de mais oficinas, falta de um auxílio mais efetivo do professor orientador na construção dos projetos de ensino, intenções em construir projetos interdisciplinares com outras licenciaturas do PIBID, preocupação em produções científicas em detrimento das questões específicas da escola, questão que se modificou com o tempo.

Nos primeiros momentos em que começaram a frequentar a Escola Municipal Aurélio Pires, os estudantes mencionaram que a partir de sua entrada naquele ambiente, eles deixaram de serem alunos e, finalmente entenderiam a escola sob o olhar de professor. Os futuros professores observaram o comportamento dos alunos, pois futuramente assumiriam turmas. Palavras como “diferente”, “choque”, “insegurança”, “vergonha”, “frio na barriga”, “ansiedade” e “nervosismo”, estavam presentes em seus relatos. Após um ano e meio na escola, o estudante B expõe que conhecer os alunos e turmas contribuiu para facilitar o trabalho nas aulas de educação física, não considerava a escola motivante e não criou um vínculo com a

escola, durante o período em que frequentou este ambiente. A estudante C relata que a escola não se envolvia com o PIBID.

Nas primeiras vezes em que ministraram aulas pelo programa, os três estudantes tentaram seguir à risca os planos de aula. O estudante B afirmou que era mecânico e tímido, além de decorar o que falaria com os alunos durante a aula. A estudante A explicou que treinava em casa o que iria conversar com seus alunos, e tinha vergonha. Além disso, ela explicou que não se sentia confortável com os outros colegas e a professora supervisora observando suas aulas, mas considerava esta ação importante. As estudantes A e C apresentaram sentimentos de insegurança e não saber o que falar e como conversar com os alunos. A estudante C se preocupou com a linguagem a ser utilizada com aquele público, com o próprio desenvolvimento durante a aula e tinha medo de errar. Após um ano e meio ministrando aulas no PIBID, a estudante A relatou que no decorrer do tempo perdeu a vergonha, conseguiu ter voz com a turma e melhorou o jeito de dar aula. Os estudantes B e C afirmaram que aprenderam a ter um melhor controle e domínio da turma e saber lidar melhor com os alunos. O estudante B enfatizou ter entendido as particularidades de cada turma e como trabalhar com essas diferenças, já não ficava mais restrito ao plano de aula, e informou que o cotidiano da escola o amadureceu profissionalmente.

Os futuros professores afirmaram que as aulas eram sempre planejadas, seja coletivamente, ou individualmente. Eles enfatizam a importância de planejarem a montagem do projeto de ensino inteiro antecipadamente, para conseguirem aplicá-lo com calma e segurança nas turmas.

Os estudantes A e B relatam que quando entraram no programa, os alunos do primeiro ciclo apresentavam resistências com as aulas de educação física, pois estavam acostumados com as pedagogas, que não possuem formação específica na educação física, resumindo esta disciplina a aulas livres e atividades de lazer. Com o tempo, os pibidianos construíram com estes alunos que a educação física é uma disciplina que possui conteúdos específicos e, aos poucos as crianças entenderam e aceitaram o desenvolvimento dos projetos de ensino. Os três

estudantes afirmaram que as atividades de fato aconteciam e, no geral, os alunos gostavam e aprendiam com estas atividades. A estudante C complementa expondo que com os planejamentos, as aulas acontecem com mais tranquilidade. Porém, é possível reestruturar o planejamento, levando em consideração as demandas específicas de cada turma.

Sobre as intervenções da professora supervisora nas aulas dos ex-bolsistas, a estudante A informa no início, a supervisora realizava intervenções em suas aulas, quando achava necessário. Esta realidade se modificou com o decorrer do tempo, e a pibidiana avalia estas intervenções como importantes. Já o estudante B afirmou que a professora não interferia em suas aulas e ele não soube dizer se isso foi bom ou ruim. Ele considera ter sido interessante a liberdade e autonomia fornecidas pela professora no decorrer do programa, mas sentiu necessidade de ser cobrado por ela e de receber avaliações rotineiras. A estudante C não esclareceu se a professora supervisora intervia efetivamente em suas aulas. Suas constatações expõem que a docente fornecia dicas, principalmente no que tange às características específicas de cada turma.

Sobre os diálogos com o professor orientador, supervisor e os colegas, os três estudantes afirmaram terem existido diálogos com o professor orientador a respeito das práticas e de questões trazidas da escola. O docente fornecia dicas e orientações a eles, o que os levava a refletir sobre sua própria prática. Os estudantes A e B relataram que os comentários informais feitos pela professora supervisora foram importantes para sua formação. A estudante C relembra de um retorno mais formal que a professora realizou e afirma que para ela este momento foi fundamental. Todos os entrevistados relataram o acontecimento de conversas entre eles e os colegas sobre as aulas que eles próprios ministravam. A estudante A afirma que após observar a prática dos colegas e da professora supervisora, descobriu o próprio jeito de dar aula. A estudante C ainda comenta a existência de um livro de registro.

Assistir aulas dos colegas e da supervisora foi interessante para a formação da estudante A. Observar atividades diferenciadas criou um baú de informações que

esta bolsista utilizou e afirmou que utilizará no futuro. O estudante B relatou que observar as aulas foi importância até certo ponto. Após um ano atuando pelo PIBID, este futuro professor explica a monotonia dos longos períodos de observação, que acabaram se transformando em momentos de conversas sobre outros assuntos com os colegas. Este estudante sugere a presença de menos pessoas observando aulas enquanto outros poderiam planejar ou discutir alguma demanda. A estudante C alega que a observação de todas as aulas a fez refletir sobre a docência.

Sobre a relação teoria-prática, todos afirmaram terem utilizado de conhecimentos providos pela graduação na prática na escola. Os estudantes A e B afirmaram que utilizaram, na maioria das vezes, conhecimentos de ordem prática que aprenderam com as disciplinas de ensino e outras que possibilitaram algum contato com a realidade escolar. O estudante B alega ter sentido dificuldades em associar a teoria com a prática, e afirma que os licenciandos necessitam de uma preparação melhor, na universidade, para atuarem na escola. A estudante C afirmou que a graduação é sua base de referência, mas por outro lado, ela aprendeu várias questões apenas com a realidade escolar.

Os três estudantes afirmaram que a escola possuía grande quantidade de materiais disponíveis para a prática específica da educação física. Quando não encontravam um material específico, os ex-bolsistas trabalhavam com a adaptação de materiais. Os estudantes informam que a escola possui uma boa estrutura para as práticas, contando com duas quadras e uma sala de dança.

Os participantes declararam ser possível trabalhar com os alunos deficientes nas aulas de educação física e que estes possuem capacidades de fazê-lo, apesar de sentirem dificuldades de incluírem estes alunos nas aulas.

Os futuros professores consideraram como interessante e enriquecedora a participação e apresentações de trabalhos em eventos da educação física. O diálogo com pessoas diferentes, outros estudantes e profissionais de outras localidades,

sobre variados temas da área proporciona troca de experiências, gerando novos conhecimentos e novas reflexões.

De uma maneira geral, as relações dos licenciandos com o professor orientador, com a professora supervisora, com os estudantes bolsistas e com os demais sujeitos da escola foram boas e relevantes para o aprendizado e formação docente dos alunos.

Os ex-bolsistas consideram que o PIBID os proporcionou experiências diferenciadas das atividades da graduação. A estudante A alega que o PIBID a possibilitou um contato com a realidade escolar que não é tão forte na graduação, o que pôde também ser percebido no depoimento do professor José Ângelo Gariglio e no documento escrito por ele. O estudante B afirma que não se sente mais mecânico para ministrar as aulas. Ele sente preparado para assumir as turmas e considera importante a procura por experiências para além da graduação. Ele alega também que se não tivesse a oportunidade de participar do PIBID, talvez desistisse de exercer a profissão devido ao choque com a realidade que, aconteceu no programa com o acompanhamento dos professores experientes, o que contribuiu para minimizar os efeitos deste choque. A estudante C relata que o PIBID a proporcionou a oportunidade de praticar intensamente a docência, algo que a graduação não oferece. A experiência de assumir a própria turma como se fosse o professor efetivo da escola. Para esta futura professora, o PIBID foi único e importante para sua formação. Atualmente, ela perdeu o medo, a ansiedade e a insegurança.

Sobre os melhores momentos vividos no programa, os estudantes afirmam que a construção e desenvolvimento do projeto futebolis, primeiro projeto construído pelos bolsistas no PIBID, o crescimento e evolução como professores, a participação no evento do CONBRACE já que proporcionou aos bolsistas experiências novas e importantes no que tange à apresentação de trabalhos, e a experiência de assumir turmas e ministrar aulas de conteúdos diversificados, além da construção de projetos de ensino.

Sobre os piores momentos vivenciados pelo PIBID, a estudante A relata que foi ruim não ter tido liberdade para trabalhar os conteúdos que ela própria gostaria, já que deveria seguir os projetos planejados pelo grupo, além da insegurança no início do programa. Já para o estudante B, os piores momentos se concentraram no final de sua participação no programa, já que estava sentindo o trabalho cansativo, além de seu interesse por novas experiências. A estudante C alega que os piores momentos aconteceram por demandas da escola que, algumas vezes atrapalhavam o planejamento do PIBID, e por estas questões, os bolsistas precisavam planejar novamente, no sentido de repensar as aulas para que se encaixassem no cronograma.

Em relação aos impactos do PIBID na formação docente dos licenciandos, foi possível perceber que foram positivos e importantes. A estudante A afirmou que o PIBID foi um dos melhores acontecimentos para sua formação, pois ela teve a oportunidade de ministrar aulas, lidar com as situações, problemas e dificuldades e aprender com seus próprios erros. O estudante B relata que o PIBID o amadureceu tanto profissionalmente quanto pessoalmente. Ele aprendeu a ouvir, compartilhar ideias, planejar, cooperar. Além de ter entendido que pode haver interdisciplinaridade na escola, as disciplinas devem dialogar entre si. O futuro professor enfatiza que o PIBID o preparou para atuar na escola. Já a estudante C alega que o impacto do PIBID em sua formação foram as repercussões das vivências e experiências na docência em educação física. Ela afirma que o trabalho com conteúdos que não domina, estimula a busca pelo conhecimento.

Os principais aprendizados que o PIBID proporcionou a estes estudantes, segundo eles, foram planejar aulas, elaborar projetos de ensino e entender sua importância, maneiras de introduzir conteúdos, se formar, na prática como professores da educação básica, o preparo para atuarem na escola, experimentar maneiras de ministrar aulas de educação física, buscar o conhecimento, informações, e realizarem reflexões.

A análise dos documentos apresentados, da entrevista com o professor José Ângelo Gariglio, e dos depoimentos dos estudantes estudados, possibilitou o entendimento de que o PIBID é, de fato, um diferencial para a formação dos futuros professores que participam, pois, oportuniza a estes estudantes experiências intensas de docência que são acompanhadas pelo professor da escola e pelo docente da universidade, incentivando a estes estudantes construir reflexões sobre a docência em educação física, além de proporcionar aprendizados diferenciados, que apenas a prática oportuniza, enriquecendo a formação profissional dos estudantes que participam e dos professores orientadores.

A realização deste estudo foi importante para minha própria formação profissional, pois, como também sou uma estudante bolsista do PIBID, confirmei nos relatos de meus colegas de profissão, impressões equivalentes as que eu construí durante minha participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência.

5. REFERÊNCIAS

CALDEIRA, A. A formação de professores de educação física: Quais saberes e quais habilidades? **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 87-103, maio. 2001.

GARIGLIO, J. O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 11-28, dez. 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**: São Paulo: EPU; 1986.

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

MOLETTA, A. *et al.* Momentos marcantes do estágio curricular supervisionado na formação de professores de educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 3, p. 619-955, jul./set. 2013.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. **Dom Quixote**, Lisboa, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33 Disponível em <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>> Acesso em: 18 set. 2014.

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.

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> Acesso em: 31 ago. 2014.

SILVA, B. *et al.* A produção de imaginários sociais sobre a escola e seus efeitos na formação inicial de professores de educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 51-58, jan./mar. 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. PIBID. Histórico. Apresenta o histórico do PIBID na UFMG. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/pibid/?page_id=18>. Acesso em: 15 jun. 2014.

VIEIRA, A. *et al.* Tempos de escola: narrativas da formação discente ao ofício docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 119-139, jul./set. 2012.

ZOTOVICI, S. *et al.* Reflexões sobre o estágio supervisionado no curso de licenciatura em educação física: entre a teoria e a prática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 320-618, abr./jun. 2013.