

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ASSOCIADO EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA – UEM/UEL

ELIANE JOSEFA BARBOSA DOS REIS

---

---

**O PIBID E SEUS DESDOBRAMENTOS  
PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA**

---

---

Maringá  
2019

**ELIANE JOSEFA BARBOSA DOS REIS**

---

**O PIBID E SEUS DESDOBRAMENTOS  
PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

---

Tese de Doutorado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação  
Associado em Educação Física –  
UEM/UEL, para obtenção do título de  
Doutor em Educação Física.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ieda Parra Barbosa Rinaldi**

Maringá  
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

R375p Reis, Eliane Josefa Barbosa dos  
O PIBID e seus desdobramentos para a formação inicial de professores de Educação Física / Eliane Josefa Barbosa dos Reis. -- Maringá, 2019.  
145 f. : il.

Orientador (a): Prof.a Dr.a Ieda Parra Barbosa Rinaldi.  
Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física - UEM/UEL, 2019.

1. Formação docente - Educação física. 2. Política educacional. I. Rinaldi, Ieda Parra Barbosa, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências da Saúde. Departamento de Educação Física. Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física - UEM/UEL. III. Título.

CDD 21.ed. 378.12

MAS-CRB 9/1094

**ELIANE JOSEFA BARBOSA DOS REIS**

**O PIBID E SEUS DESDOBRAMENTOS  
PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**


Tese apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL, na área de concentração Práticas Sociais em Educação Física, para obtenção do título de Doutor(a).

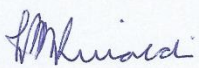
APROVADA em 25 de abril de 2019.

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. **Lucila Akiko Nagashima**

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. **Vânia de Fátima Marias de Souza**

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. **Jorge Both**

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. **Carlos Herold Junior**

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. **Ieda Parra Barbosa Rinaldi**  
(Orientadora)

# Dedicatória

---

---

*Dedico este trabalho à: mãe Darci, Lívia, Lara, ao Lucas e, em memória de meu pai, Américo dos Reis.*

# Agradecimentos

---

---

*O agradecimento pessoal possui vários níveis. Por um lado, trata-se de uma questão superficial, quando se refere a uma ação cotidiana, como o fato de receber um bom atendimento em um estabelecimento qualquer. De modo mais profundo, o agradecimento é a resposta a um tipo de ação, ou seja, um presente generoso e desinteressado ou o sacrifício de alguém com a intenção de nos ajudar em uma situação difícil. Em todo caso, quando estamos agradecidos, ocorre uma manifestação externa de nossa conduta, principalmente por meio de gestos ou de uma palavra.*

*Neste momento, externo minha gratidão a DEUS, por ter colocado muitos anjos em minha vida e, em uma singela tentativa, quero registrar o meu eterno OBRIGADA àqueles que direta e indiretamente acompanharam esta jornada. Sem ter uma ordem de importância, porque todos aqui citados fazem jus ao meu carinho e gratidão.*

*Começo agradecendo ao meu grupo de estudos Gímnica, que me acolheu, aguentou-me e transformou-me em uma pessoa melhor... e só para deixar registrado, não vão se livrar tão fácil, rsrsrs. Ao meu amigo do grupo, Ademir Faria Pires, a quem aprendi a admirar e ter como um grande parceiro. Ao parceiro de estudos e por colaborar na execução da pesquisa, Diego Galdino França, por quem vou torcer eternamente. Minha linda auxiliar e também colaboradora na execução da coleta e das correções, Rafaela Pinzan.*

*Aos meus alunos do colégio Estadual Adélia Rossi Arnaldi, que acompanharam de pertinho minhas angústias e, em muitos momentos, foram a minha âncora. Às alunas Aline Gadi e Raynele Rios, que me ajudaram a tabular dados em momentos de seu lazer. Aos meus queridos Izabeli Belilia, Leonardo Floriano e Marcus Miller, pelo auxílio e parceria na escola.*

*Agradeço imensamente aos PIBIDIANOS que me atenderam de forma tão especial e competente.*

*Às amigas de profissão, que são muito além, pois apoiaram naquelas situações de ausência, Patrícia, Suely e as pedagogas Vanessa Tezin e Rosângela Lima, pela compreensão e, principalmente, a minha atual diretora e amiga Soraia Souza dos Santos Bocetto e minha eterna diretora, com quem aprendi muito, Célia Maria Barbosa e a todos os professores e funcionários, vocês são demaiiiss.*

*Aos amigos da UNESPAR- FAFIPA, que me substituíram no momento do afastamento, à minha sempre professora Maria Aparecida Fonseca de Oliveira da Silva e o apoio dos meus alunos, que passaram a ser grandes amigos, Alex e Thales, por cuidarem tão bem da equipe de futsal. Bruna, Janaína, Juliana, Jean, Nathália e Taynara, por estarem sempre a postos quando preciso. Juliana e Higor, pelo apoio e companhia na reta final. Layane, Estevan e Rodrigo, pela parceira e pelas reflexões.*

*Meu agradecimento a todos os alunos do curso de licenciatura em Educação Física, que sempre participaram das coletas.*

*Agora, não sei se agradeço pela UNESPAR ou pelo grupo de dança, mas sei que agradeço pela parceria na vida, a você, Maria Teresa Martins Fávero, por fazer parte de todos os capítulos da minha vida.*

*À Juliana Dias Boaretto, parceira de trabalho, de dança e de estudos, logo será a sua.*

*Às amigas que a Dança me trouxe: Adriana Felipe Peres, Elisabeth Einberger, Fabiane Maria, Isabela Torres Maria Felipe, Luciana Bana Palio, Maria Cecília Miotto Reis, Raquel Feuser e Rejane Costa Mussato, pela alegria de dividir os palcos e as viagens, apesar de chegar atrasada, faltar e conversar durante a aula, sei que torcem por mim e se não fossem vocês não teria esta realização.*

*Ao grupo “Cantem, Dancem”, pois foram um apoio incondicional durante estes 4 anos.*

*Agradecimento mais que especial aos exemplos e alicerce de minha vida, minha mãe Darci Aparecida Barbosa e meu pai Américo dos Reis, mesmo não estando entre nós, sempre presente.*

*À minha família, meu irmão Sinval e minha cunhada e amiga Lucimara, meus sobrinhos Danielle e Matheus, meus primos-irmãos Ellen e Eduardo Júnior, Tio João e Tia Norma, os agregados (rsrsr) Cleiton, Pedro e Amanda, as maravilhosas Yasmin e Mariana, e o mais novo membro e mascote da família, Gabriel, pelo amor e carinho com minhas filhas, quando de minha ausência.*

*Minhas amigas-irmãs, Adriana, Egléia, Jheinieiry e Vânia, por tudo e mais um pouco. Minha incentivadora e amiga Michele, obrigada.*

*Meu amor, Lucas dos Santos Garcia, só pode ser por amor ter aguentado (rsrsr) para o infinito e além.*

*À Ivete e Garcia, por nos apoiarem sempre.*

*À Rosimeire, que cuida tão bem das minhas filhas e zela por todos em minha casa.*

*À banca de avaliação, pela estimada parceria e carinho com que olharam para meu trabalho, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lucila Akiko Nagashima, Prof. Dr. Jorge Both, Prof. Dr. Carlos Herold Junior e Prof. Dr. Claudio Kravchychyn.*

*Ao departamento de pós-graduação associado UEM/UEL, tão bem assistido pela Guisela e aos professores, que colaboraram com seus ensinamentos e condutas, em especial Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lenamar Fiorese e Prof. Dr. Giuliano Gomes de Assis Pimentel, minha eterna admiração.*

*E o que dizer dela, um ser humano sem igual, com quem aprendo todos os dias, minha ORIENTADORA, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ieda Parra Barbosa Rinaldi, não sei como colocar tudo em palavras porque “obrigada” é pouco.*

*Gostaria de ter escrito, mas, segundo Roberto Carlos (1981), “Amigos eu ganhei, Saudades eu senti. Às vezes eu chorei, sorrindo... Em paz com a vida e o que ela me traz, Na fé que me faz, Otimista demais.....Se chorei ou se sorri, o importante é que emoções eu vivi... São tantas já vividas...São momentos que eu não esqueci...Detalhes de uma vida, Histórias ....que uma delas eu conto aqui.”*

*Tudo posso naquele que me fortalece! (Filipenses 4:13)*

*Com amor!*

**LICA**

REIS, Eliane Josefa Barbosa. **O PIBID e seus desdobramentos para a formação inicial de professores de Educação Física**. 2019. 145f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

## RESUMO

---

---

A presente tese teve por objetivo geral investigar os efeitos da participação no Programa Institucional com Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, na formação inicial de professores de Educação Física, sob a ótica dos que por ele passaram. Para isso, elencamos quatro etapas a cumprir, sendo a primeira, apresentar um panorama das produções científicas sobre o PIBID em Educação Física, a partir de uma revisão sistemática; a segunda, em identificar a distribuição de subprojetos do PIBID em Educação Física no estado do Paraná; a terceira, verificar, por meio de um estudo de caso, as contribuições do PIBID, na formação inicial dos licenciandos e egressos de um projeto em Educação Física de uma universidade situada no noroeste do Paraná e, por fim, investigar junto aos coordenadores do projeto de Educação Física e egressos atuantes na educação básica, sobre os efeitos da participação no PIBID na formação inicial e na ação docente. O desenvolvimento deste estudo respaldou-se na análise dos referenciais da pesquisa e nos dados, levantados por meio de questionário e entrevistas. Como principais resultados, destacam-se: evidências de que a participação no PIBID proporciona aos egressos de Educação Física aprendizados relevantes para ser professor, especialmente porque articula (com recursos financeiros, humano e pedagógico) a escola, a universidade, os professores em situação de trabalho e os acadêmicos em processo de formação, quando inter-relaciona a teoria e a prática. Destaca-se o modelo estrutural do Programa, que mantém o bolsista em contato permanente com a realidade, assegurando mais impactos positivos ao ingressar na carreira docente. Percebemos o PIBID impactando na escola e no ensino básico e estes provocando o ensino superior e o referido programa, no que diz respeito ao processo de formação inicial, em uma correlação oportuna e relevante para a educação brasileira. Sugere-se, ao final deste estudo, que a participação de estudantes estagiários em programas como o PIBID, fortalece a construção identitária e profissional do futuro professor de Educação física para atuar na educação básica.

Palavras-Chave: Formação Docente. Política Educacional.



REIS, Eliane Josefa Barbosa. **The PIBID and its unfolding for the initial formation of Physical Education teachers.** 2019 145 f. Tese (Doutorado em Educação Física)– Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

## ABSTRACT

---

---

The present thesis had the general objective to investigate the results of the research in the Institutional Program with the Initiation Scholarship – PIBID in the initial formation of Physical Education teachers from the perspective of those who passed through it. In order to do this, we set out four steps to be followed, the first one presenting an overview of the scientific productions about PIBID in Physical Education from a systematic review; the second to identify the distribution of PIBID subprojects in Physical Education in the state of Paraná; the third to verify, through a case study, the contributions of the PIBID, in the initial training of teachers and graduates of a project in Physical Education of a university located in the northwest of Paraná; finally, to investigate with the coordinators of the Physical Education project and graduates working in basic education on the effects of participation in PIBID in the initial formation and in the teaching activity. The development of this study was supported by the analysis of the research references and the data collected through a questionnaire and interviews. The main results are: evidence that participation in the PIBID gives the graduates of Physical Education relevant learning to be a teacher especially because it articulates (with financial, human and pedagogical resources) the school, the university, the teachers in work situation and the students in the process of formation when it interrelates theory and practice. It highlights the structural model of the Program that keeps the scholarship holder in permanent contact with reality, assuring more positive impacts when entering the teaching career. In summary, we perceive the PIBID impacting on the school and basic education and these, provoking higher education and the said program, in a timely and relevant correlation for the Brazilian education. It is suggested at the end of this study that the participation of trainee students in programs such as PIBID, strengthens the identity and professional construction of the future Physical Education teacher to work in basic education.

Keywords: Teacher Training. Educational politics.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Representação ilustrativa da proposta do PIBID .....	19
<b>Figura 2</b> - Fluxograma de busca e seleção dos estudos na presente revisão ..	35
<b>Figura 3</b> - Mapa representativo por regiões geográficas do PIBID Educação Física nas IES do Estado do Paraná em 2014.....	56
<b>Figura 4</b> - Marcos históricos de ações colaborativas na formação docente para a atuação profissional na visão de egressos e coordenadores.....	91
<b>Figura 5</b> - Nuvem de palavras das respostas gerais dos participantes do estudo.....	94
<b>Figura 6</b> - Nuvem de palavras comparativas entre os grupos em estudo.....	100
<b>Figura 7</b> - Ilustração do modelo de formação baseado na prática escolar para uma socialização docente.....	116
<b>Gráfico 1</b> - Ilustração representativa do perfil dos bolsistas da UNESPAR-EF.....	72
<b>Gráfico 2</b> - Ilustração dos aspectos positivos elencados pelos bolsistas da participação no PIBID da UNESPAR-EF.....	76
<b>Gráfico 3</b> - Ilustração dos pontos de fragilidade do programa, apontados pelos participantes .....	78
<b>Gráfico 4</b> - Distribuição de frequência das 25 palavras mais comuns no contexto geral.....	95
<b>Gráfico 5</b> - Distribuição de frequência dos bigramas mais comuns no contexto geral até a 25ª colocação.....	96
<b>Gráfico 6</b> - Gráfico de relações (grafo) dos bigramas encontrados nas respostas dos entrevistados.....	99
<b>Gráfico 7</b> - Distribuição de frequências das palavras mais comuns em cada grupo até a 25ª colocação.....	101

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1-</b>	Estrutura geral da Tese .....	12
<b>Quadro 2-</b>	Referências legais que dão característica organizacional ao PIBID	20
<b>Quadro 3-</b>	Sintetização dos principais resultados extraídos dos artigos.....	36
<b>Quadro 4-</b>	Relação entre os objetivos propostos pelo PIBID e os resultados dos artigos.....	40
<b>Quadro 5-</b>	Panorama dos projetos de Educação Física no estado do Paraná.	59
<b>Quadro 6-</b>	Relação da participação no PIBID e a carreira docente .....	74

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 -</b>	Distribuição dos projetos do PIBID aprovados por região do Brasil	55
<b>Tabela 2 -</b>	Número de bolsistas do PIBID por Instituição de Ensino Superior no estado do Paraná nos anos de 2014 e 2018.	57

# LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CNE</b>	Congresso Nacional de Educação
<b>DEB</b>	Departamento de Educação Básica
<b>DEF</b>	Departamento de Educação Física
<b>EF</b>	Educação Física
<b>CCS</b>	Centro de Ciências da Saúde
<b>CEFE</b>	Centro de Educação Física e Esporte
<b>FAFIPA</b>	Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
<b>LDB</b>	Lei de diretrizes e Bases
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PIBIC</b>	Programa Institucional de Iniciação Científica
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
<b>RTL</b>	Rappaport Time Line
<b>TCLE</b>	Termo de consentimento livre e esclarecido
<b>UEM</b>	Universidade Estadual de Maringá
<b>UEL</b>	Universidade Estadual de Londrina
<b>UNESPAR</b>	Universidade Estadual do Paraná

# ESTRUTURA DA TESE

---

---

A tese foi estruturada de acordo com o modelo escandinavo, sendo apresentada em seis capítulos. O Capítulo 1 é composto por uma introdução que abarca o percurso inicial para o desenvolvimento da temática, apresentação geral da tese, objetivos, justificativa e métodos. O Capítulo 2 é uma revisão sistemática sobre a produção de conhecimento do programa PIBID, que teve como desfecho a formação inicial de professores de Educação Física. O Capítulo 3 apresenta um mapeamento da distribuição do PIBID nas instituições de ensino superior do Paraná, com a intenção de situar a abrangência do programa no estado. O Capítulo 4 trata-se de uma pesquisa de campo, um estudo de caso, com o propósito de analisar as condições de participação de licenciandos e egressos de Educação Física que atuaram em um projeto do PIBID, considerando os aspectos da formação inicial. O Capítulo 5 tem como proposta uma pesquisa de campo, para identificar os efeitos da participação em um projeto do PIBID de Educação Física, considerando os impactos na formação para atuação profissional na visão dos egressos e de coordenadores que por ele passaram. O Capítulo 6 finaliza a tese, com as conclusões gerais do estudo.

## Quadro 01: Estrutura geral da Tese

<b>Capítulo 1</b>	<b>Introdução Geral da Tese</b> Apresentação, objetivos, justificativas e métodos.
<b>Capítulo 2</b>	<b>Artigo de Revisão Sistemática</b> O PIBID na formação de professores de Educação Física no Brasil: uma revisão sistemática.
<b>Capítulo 3</b>	<b>Artigo de Revisão Narrativa</b> PIBID Educação Física: mapeamento da distribuição de projetos no estado do Paraná.
<b>Capítulo 4</b>	<b>Estudo de caso</b> Contribuições do PIBID para a formação inicial em Educação Física: um estudo de caso com licenciandos e egressos da UNESPAR Paranavaí.
<b>Capítulo 5</b>	<b>Artigo Original</b> Os efeitos do PIBID na formação inicial de professores de Educação Física sob a ótica de seus protagonistas.
<b>Capítulo 6</b>	<b>Considerações Finais</b> Conclusão geral da tese.

Fonte: Elaborado pela autora.

# SUMÁRIO

---

---

<b>CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO</b>	14
1.1 O Percurso Inicial.....	14
1.2 Apresentação da Tese .....	15
1.2.1 Configuração e Referências Legais do PIBID .....	18
1.2.2 A Pesquisa .....	22
1.3 Aspectos Metodológicos .....	24
1.4 Referências .....	27
<b>CAPÍTULO 2 – O PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA</b>	30
2.1 Introdução.....	30
2.2 Percursos Metodológicos.....	33
2.3 Resultados e Discussão .....	36
2.4 Considerações Finais.....	43
2.5 Referências.....	45
<b>CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: MAPEAMENTO DO PIBID NO ESTADO DO PARANÁ</b>	48
3.1 Introdução .....	48
3.2 Metodologia .....	52
3.3 Resultados e Discussão.....	54
3.4 Considerações Finais.....	61
3.5 Referências.....	63
<b>CAPÍTULO 4 – CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE CASO COM LICENCIANDOS E EGRESSOS DA UNESPAR PARANAÍ</b>	67
4.1 Introdução .....	68
4.2 Metodologia .....	70
4.3 Resultados e Discussão.....	72
4.4 Considerações Finais.....	80
4.5 Referências .....	81
<b>CAPÍTULO 5 – OS EFEITOS DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOB A ÓTICA DE SEUS PROTAGONISTAS</b>	84
5.1 Introdução .....	84
5.2 Metodologia .....	87
5.3 Resultados e Discussão .....	91
5.3.1 Análise Geral das entrevistas.....	94
5.3.2 Análise comparativa entre coordenadores e egressos.....	
5.4 Considerações Finais.....	103
5.5 Referências .....	104
<b>CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE.....</b>	109
<b>ANEXOS E APÊNDICES.....</b>	122

# CAPÍTULO 1

## INTRODUÇÃO

---

---

### 1.1 Percurso Inicial <sup>1</sup>

As nossas histórias de vida, sucessos, insucessos, erros, conquistas, escolhas, moldam o nosso comportamento atual. Nesse sentido, os eventos e experiências da nossa vida influenciam profundamente em quem somos e como vemos o mundo. No entanto, aquilo que somos no presente influenciará como pensaremos no futuro (IMBERNÓN, 2000; SACRISTÁN, GOMEZ, 2000). Sob esta ótica é que se materializa esta tese, a partir das percepções de experiências vividas como docente da educação básica e universitária.

Minha carreira de professora começou ainda no segundo grau, cursando o magistério, e estendeu-se pela formação profissional em licenciatura em Educação Física, o que favoreceu o entendimento e a relação com o universo escolar. Com dois anos de formada assumi o concurso para atuar no ensino superior da então Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí - FAFIPA<sup>2</sup>, como professora de Prática Desportiva para todos os cursos e com a disciplina de Recreação Pedagógica no curso de Pedagogia que era vinculado ao departamento de Educação. Em seguida, tomei posse como professora efetiva do quadro próprio do magistério do estado do Paraná, para a atuação na educação básica. Essa relação com diferentes níveis de ensino ampliou a minha visão acadêmica, então, ao ministrar aulas na escola me aproximava do universo dos alunos e dos professores, já na universidade, além do ensino, minhas atividades se articulavam com a pesquisa e a extensão. Assim, o convívio com esses ambientes proporcionou acesso a conhecimentos e vivências riquíssimos sobre o cotidiano das escolas e da universidade, como estão organizadas, suas conquistas e suas dificuldades.

Em tal cenário, a experiência profissional mais relevante, que exigiu maior dedicação e empenho foi a elaboração e a implantação do curso de Licenciatura em Educação Física na FAFIPA<sup>3</sup>. Isto ocorreu em meio às discussões sobre a Lei de

---

<sup>1</sup>Nesta sessão, adotamos a primeira pessoa no singular, por ser uma justificativa pessoal. A partir da segunda, usaremos a primeira pessoa do plural.

<sup>2</sup>Esta sigla se refere ao primeiro nome da instituição: Faculdade de Filosofia de Paranavaí e assim ficou conhecida e registrada até os dias atuais.

<sup>3</sup>Atualmente, a FAFIPA é um dos campus da recém-Universidade do Estado do Paraná – UNESPAR.

Diretrizes e Bases 9696/98, e o ponto de partida foi a ideia de formação de um professor reflexivo apto a realizar suas atividades docentes sabendo resolver problemas, buscando sempre se atualizar e pesquisar.

Este foi, portanto, o marco que incitou e ainda me estimula a estudar estratégias de como promover a melhoria da formação do docente que atuará na educação básica e como melhorar minha atuação nessas frentes de trabalho. Desde então, venho associando meus estudos de atuação na educação superior e na educação básica, o que me levou, recentemente, a participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, no qual atuo como coordenadora de área do subprojeto em Educação Física “Movimento e Aprendizagem”. Desta vivência surgiu o interesse em desenvolver uma pesquisa que pudesse contribuir com o campo das investigações na formação de professores, na medida em que tomasse o PIBID como objeto de estudo.

Este programa, em especial, chamou minha atenção quanto à sua estrutura organizacional e por considerá-lo um dispositivo de práticas docentes que promoveu um movimento na estrutura das universidades participantes. Dessa forma, estudar esses movimentos que interferem na formação do professor, especificamente na Educação Física, induz a crer que as novas práticas que surgem com o PIBID e sua estrutura são capazes de produzir diferença nos espaços nos quais se desenvolvem – escola e universidade.

## **1.2 Apresentação da Tese**

Este item tem por propósito levar o leitor a perceber o desdobramento dos estudos propostos, como um roteiro para a compreensão dos artigos. Vale destacar que, no âmbito educacional, existem desafios a serem assumidos, em decorrência das mudanças socioeconômicas e, com isso, aumenta a demanda de novos conhecimentos e competências, oportunizando mudanças socioculturais e a compreensão de desafios a serem propostos e enfrentados com e pela educação. A possibilidade de uma educação igualitária, portanto, encontra-se na necessidade de caminharmos para uma cultura que transforme as dificuldades em possibilidades (FLECHA; TORTAJADA, 2000).

Os autores acrescentam que, com o surgimento da sociedade da informação na década de 1970, há uma transformação do cenário econômico, oportunizando o crescimento dos serviços prestados e inserindo um novo setor denominado



quaternário ou informacional e, com isso, há necessidade de mudanças também no processo de formação e no surgimento de novas profissões.

Assim, no intuito de facilitar o acesso à formação, baseada na aquisição de conhecimentos e permitir o desenvolvimento das habilidades necessárias na sociedade da informação, faz-se indispensável a transformação das escolas em comunidades de aprendizagem, com o objetivo de proporcionar uma educação integrada (no que atinge a ação de todos os componentes da comunidade educativa), uma educação participativa (que depende da relação sala de aula e os ambientes sociais externos) e uma educação permanente (devido ao constante recebimento de informações) (FLECHA; TORTAJADA, 2000).

Nesse sentido, surgiram no decorrer dos anos, no Brasil, diferentes ações na política voltadas aos aspectos educacionais definidas de diferentes formas, por ser um elemento de normatização do Estado e que envolve interesses políticos diversos (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011).

Essa política é de responsabilidade do Estado, com base em organismos políticos e entidades da sociedade civil e que estabelece um processo de tomada de decisões que derivam das normatizações do país, ou seja, na Legislação. A saber, as Políticas Públicas envolvem todos os grupos de necessidades da sociedade civil, que são as Políticas Sociais, as quais determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltado, em princípio, à redistribuição dos benefícios sociais (INEP, 2006, p. 165), dentre eles o direito à educação. Para que este direito seja garantido com qualidade e de forma universal é constituída a Política Educacional.

Sob tal linha de raciocínio, Davis, Nunes e Almeida (2011) e Gatti, Barreto e André (2011) mostraram, em suas pesquisas, uma série de implementação de ações pelos poderes governamentais, nas diferentes regiões brasileiras, que visam à promoção da formação dos professores, à valorização e ao incentivo à permanência na carreira. Esses estudos, porém, também revelaram que, em função dos fatores a respeito das particularidades do país, nem todos os professores em território nacional recebem formação ou incentivo suficiente para desenvolver bem a sua função.

A pesquisa realizada por André (2012), com relação ao professor iniciante, mostra que há iniciativas, porém, são escassas, dos poderes públicos em inserir e incentivar a permanência do professor na escola e na profissão. Esse movimento de

ações tem contribuído para que, nos últimos anos, os profissionais da educação vivenciem múltiplos desafios para reafirmar seu lugar nos espaços de trabalho.

Contreras (2002) ressalta que os aspectos contraditórios e incertos que a classe docente viveu ao longo da história, sofrendo perda de qualidade, de controle e de sentido do seu próprio trabalho, por meio de atividades em processos individuais e rotineiros ocasionaram a desvalorização do professor. Em contrapartida, a entidade governamental tenta criar normatizações que estabeleçam um mínimo de acesso e garantia a uma escolarização, mesmo que sob seus próprios interesses.

Amaral (2015) observa que durante esse processo de estruturação da educação<sup>4</sup> houve certa tendência em se atribuir à figura docente, em especial a formação docente, a responsabilidade pelo desempenho dos estudantes e pela melhoria da qualidade do ensino, fortalecendo o movimento de intensificação da oferta de programas especiais de formação docente. Essas iniciativas se intensificaram, sobretudo, no período pós a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96, em diferentes frentes de ação, como na formação de professores de diferentes níveis de ensino, com diferentes formatos, favorecendo o estabelecimento de distintas relações entre formadores e formandos.

A respeito dos avanços, algumas reflexões se fazem permanentes, tais como: mediante as mudanças sociais contestantes, a escola também mudou? Sendo este o cenário de atuação, a formação inicial de professores tem atendido a essas mudanças? Pelo que se tem observado, de modo geral, toda a “culpa” do mau desempenho estudantil tende a cair sobre o profissional docente. Dessa forma, os professores se tornam os atores de muitas esperanças sociais e políticas em crise nos dias atuais, e, principalmente, as críticas externas ao sistema educacional cobram dos professores cada vez mais trabalho, como se a educação, sozinha, tivesse que resolver todos os problemas sociais (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

O fato é que a qualidade da educação está fortemente aliada à qualidade da formação dos professores e outro fato apresentado por Assunção e Oliveira (2009) é que, para uma efetiva mudança de crença e de atitude, caberia considerar os professores como sujeitos. Sujeitos que, em atividade profissional, são levados a se envolverem em situações formais de aprendizagem, pois, o professor pensa sobre o

---

<sup>4</sup>Quando nos reportamos ao termo Educação, incluímos a Educação Física, pois essa também passou por diferentes momentos históricos de reestruturação tanto de ordem estrutural como curricular para atender essa nova década.

ensino, que determina o que o professor faz quando ensina. Assim, afirmam Lave e Wenger (1991), que qualquer forma de conhecimento se situa no poder para renegociar o significado do passado e do futuro, para construir o significado das circunstâncias do presente.

Pressupondo que a formação inicial e continuada de professores é uma prioridade a ser atendida na educação brasileira neste início do século e que a política governamental tende a investir na capacitação, propondo a criação de um sistema nacional de certificação de competências docentes. Entende-se, com isso, a necessidade de verificar como os programas propostos podem colaborar com o atual cenário educacional do País, como o caso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

Nesse aspecto, centramos a atenção nesse programa, pois, diferente de outros que visam à certificação de quem já atua, seja na forma de habilitação ou continuidade de estudos, o PIBID visa diretamente à formação inicial e, de certa forma, desestabiliza uma estrutura anacrônica de formação perpetuada há tempos nas universidades.

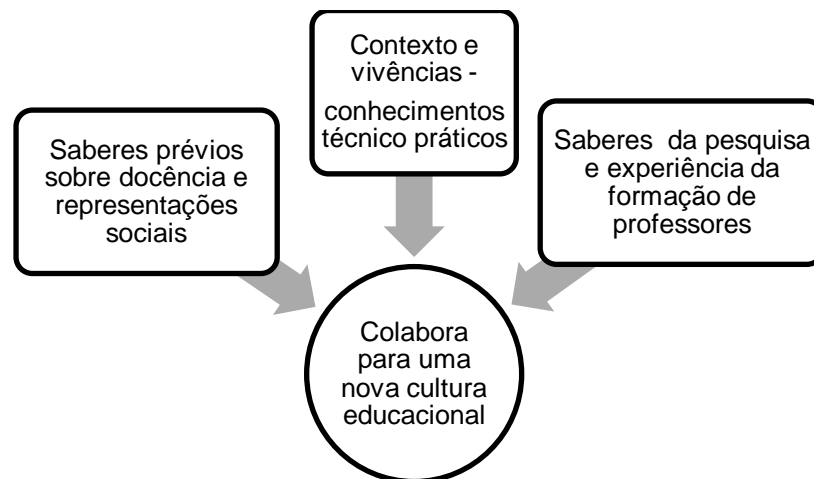
Procuramos identificar aspectos deste programa que podem modificar o pensar sobre a formação inicial e a almejada aproximação universidade/escola, destacando aspectos indutivos de sua aplicação, com o olhar a partir de sua criação e do pensamento de quem vivenciou esta experiência.

### 1.2.2 Configuração e Referências Legais do PIBID

O PIBID, em sua criação, foi pensado para atender uma demanda há muito defendida por educadores brasileiros de diferentes áreas, pela oferta de um programa institucional, em nível nacional, com bolsa, similar ao Programa Institucional de Iniciação Científica – PIBIC, mas que atendesse exclusivamente os cursos de licenciatura, como uma complementação da formação inicial e combinado com uma possibilidade de formação continuada para professores da Educação básica em exercício do magistério (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011). Para Severino (2015), em ambos os programas, o espírito fundamental encontra-se na intenção de se aprimorar a aprendizagem pela mediação, de um lado, a prática epistêmica da pesquisa e, de outro, a prática profissional da docência, visando contribuir para o processo ensino/aprendizagem.

A proposta do PIBID surge, portanto, para alcançar objetivos primordiais, como o distanciamento das Universidades e a escola, a relação teoria e prática, bem como incentivar o ingresso e a permanência nos cursos de licenciatura, oferecendo uma bolsa de apoio a esta incursão. A figura a seguir esboça o desenho metodológico do programa proposto pelo Departamento de Educação Básica-DEB. (CAPES, 2013).

**Figura 1: Representação ilustrativa da proposta do PIBID.**



Fonte: Relatório DEB, CAPES, 2013.

Nesse aspecto de colaborar com a formação de uma nova cultura educacional, fica evidente o desafio do PIBID, pois trata dos mesmos objetivos propostos pelas diretrizes educacionais vigentes, como a formação de professores, a valorização do magistério, a integração da educação básica e a educação superior, a criação de inovações tecnológicas e didáticas pedagógicas, a superação de defasagem de aprendizagem e a elevação da qualidade das ações das licenciaturas no país.

Em sua proposta inicial, o PIBID contemplou somente as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) ou Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) que ofereciam cursos de licenciatura com avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). No edital seguinte, ampliou-se a participação às instituições estaduais de todo o território nacional, mas o documento enfatizava a preferência para apenas algumas licenciaturas - Matemática, Química, Física e Biologia - sendo ofertado somente para o ensino médio da educação básica, pois foi detectada uma dificuldade de atuação, bem como falta de professores para esta demanda (CAPES, 2013).

O quadro 2, apresentado na sequência, tem por finalidade apresentar uma linha temporal das referências legais mais relevantes relacionadas ao PIBID ao longo de sua vigência, especificamente, que tratavam da sua estrutura e organização.

**Quadro 2: Referências legais que dão característica organizacional ao PIBID.**

ANO	DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
2007	Portaria Normativa nº 38, de 12/12	Institui o PIBID.
	Edital MEC/CAPEF/FNDE nº 12/12/2007	Chamada Pública, dispõe sobre o PIBID no âmbito da CAPES.
2009	Edital nº 02/2009, de 25/09	Amplia o PIBID a instituições públicas estaduais.
	Portaria nº 1.243, de 30/12	Reajusta os valores das bolsas de participantes de programas de formação inicial e continuada de professores.
2010	Portaria nº 72, de 09/04	- Estende o PIBID às públicas municipais e às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos.
	Portaria nº 136, de 1º/07	- altera modalidade de aplicação de dotação orçamentária referente ao PIBID.
	Edital nº 18/2010 CAPES, de 13/04	- amplia o PIBID para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos.
	Decreto nº 7.219, de 24/07	- dispõe sobre as normativas do PIBID.
	Edital Conjunto CAPES/SECAD de 22/10	PIBID Diversidade, lançado para alunos dos cursos de licenciatura dos programas da SECAD, Prolind e Procampo.
	Portaria nº 260, de 30/12	Aprova as normas do PIBID.
2011	Edital nº 1/2011 CAPES, de 03/01	Convida todas as instituições públicas de Ensino Superior a participarem do PIBID.
2012	Edital nº 11/2012 CAPES, de 20/03	- Para IES que já possuem o PIBID e desejam sua ampliação e para IES novas que desejem implementar o PIBID em sua instituição.
2013	Portaria nº 96/2013 CAPES, de 18/07	- Aprova as novas normas do PIBID.
	Edital nº 61/2013 CAPES, de 02/08	Para seleção das instituições que participarão do PIBID a partir de 2013.
	Edital nº 66/2013, de 06/12	Para instituições que trabalham com educação escolar indígena, do campo e quilombolas – PIBID-Diversidade.
2017	Portaria nº 158, de 10/08	- Dispõe sobre a participação das Instituições de Ensino Superior nos programas de fomento da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica.
2018	Edital nº 7/2018, de 01/02	- Chamada pública para apresentação de propostas ao PIBID.
	Portaria Gab. nº 45, de 12/03	

		- Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no PIBID.
--	--	---

Fonte: Própria autora, baseado nas informações da CAPES/PIBID.

Vale ressaltar que a grande aceitação e impacto do programa fez com que oito editais fossem lançados, entre 2007 e 2013. Isso gerou uma ampliação na demanda de bolsas em sua proposta, fomentando, assim, um dos maiores programas do governo, sendo que esta iniciativa visou a melhorar a qualidade da educação brasileira. Tal fato foi percebido, por meio da análise de França-Carvalho (2012) sobre o programa, ao afirmar que este tem possibilitado aos futuros professores ampliar a interpretação da área epistemológica da atuação docente, a compreensão sobre a prática pedagógica e o papel de ser professor, reafirmado nos estudos de Andrade (2014), Nora (2015) Jahn (2015), Niquini (2015) que o PIBID oferece oportunidades de vivências no contexto escolar e de formação a todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

Observando a cronologia, o programa foi instituído em dezembro de 2007, por meio da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, e publicada no Diário Oficial da União (DOU), de 13 de dezembro de 2007. A ação, firmada pelo (MEC), pela CAPES e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tinha como finalidade incentivar e valorizar o magistério e apoiar os estudantes de licenciatura plena de instituições federais de educação superior.

Em 2009, por meio do Decreto de nº 6.755, o PIBID foi instituído como política pública e vinculado à formação de professores em todo o país, em uma ação articulada das escalas federal, estadual e municipal, a qual atribuiu à CAPES esse direcionamento. Nesta linha temporal, observa-se que neste ano o PIBID deixa de ser uma proposta apenas às instituições federais.

No mesmo ano, com o lançamento do Edital nº 02, alterou sua proposta inicial, que privilegiava algumas disciplinas e o nível médio de ensino da Educação Básica. A partir disso, foram prioritariamente atendidos os projetos voltados à formação de docentes para atuarem no ensino médio, nas licenciaturas de Física, Química, Filosofia, Sociologia, Matemática, Biologia, Letras-Português, Pedagogia e licenciaturas com denominação especial que atendessem a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização para esse nível de ensino.

Convém expor que o mesmo edital priorizou as licenciaturas de Pedagogia, com destaque para prática em classes de alfabetização, Ciências, Matemática,

Educação Artística e Musical, licenciaturas que atendessem a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino fundamental. De forma complementar foi estendido às demais licenciaturas, desde que justificada sua necessidade social no local ou região, chegando, assim, a culminar na Educação Física.

De um total de 3.088 bolsistas em dezembro de 2009, o programa cresceu para a concessão de 49.321 bolsas, em 2012. Teve seu auge em 2013, quando possibilitou a ampliação das vagas oferecidas para os projetos já contemplados, aumentando consideravelmente o número de bolsistas para 90.254 concessões, distribuídas em 2.997 subprojetos e 855 campi de universidades brasileiras (STENTZLER, 2017; CAPES, 2013).

Em fevereiro de 2018, a não prorrogação do edital 61/2013 encerrou as ações desse ciclo de quatro anos do PIBID, porém, este ato ocasionou um grande desconforto e mobilizou toda a comunidade acadêmica em luta para sua manutenção. Assim, um novo edital foi lançado no decorrer desse ano e nele o PIBID sofreu algumas alterações em sua configuração, mas se manteve como um programa de desenvolvimento educacional.

Em 6 de junho de 2018 foi lançada a Frente Parlamentar Mista em defesa do PIBID, visando a abrir espaço de debate, lutar por garantias e ampliações de programas de formação inicial de professores em nosso País e, quem sabe, tornar-se um programa permanente firmando-se como uma política pública de estado.

### 1.2.3 A Pesquisa

Sendo o PIBID um programa que surge para atender a uma demanda das licenciaturas e após pensar sobre o seu surgimento, o problema aqui expressado é como ele acontece na formação do professor de educação física. Essa inquietação instigou a questão norteadora dessa pesquisa, sendo: Qual o impacto que a estrutura e o funcionamento do PIBID exercem sobre a formação inicial dos professores de Educação Física? Isto é, ao cumprir com suas atividades de iniciação à docência na escola, em um trabalho de ação conjunta com um professor mais experiente, associados ao conhecimento obtido no curso de licenciatura e as oportunidades de compartilhar suas experiências com outros bolsistas, o aluno aprende a ser professor? E, ainda, quais os indícios de que a participação em um programa como

o PIBID pode colaborar com a melhoria da formação inicial na visão dos bolsistas acadêmicos e de coordenadores?

Com base nisso, a hipótese que se apresenta é de que o modelo de formação proposto pelo PIBID - formado pela tríade, professor universitário, professor da Educação Básica e acadêmico de licenciatura - pode ser considerado um contexto de aprendizagem significativo. Isto é perceptível porque o programa possibilita o surgimento de mais um espaço na formação de professores, que no entendimento de Lave e Wenger (1991) conduz a uma aprendizagem situada em determinado contexto sociocultural.

Nesse sentido, aprender se confunde com a própria participação e experiências desenvolvidas no contexto de sua atuação e que, dessa forma, interfere positivamente na formação profissional, impactando em uma melhora da educação básica no Brasil. Tal apontamento vai ao encontro de uma socialização docente, explicada por Marcelo Garcia (2010) como um processo no qual um indivíduo adquire o conhecimento e as destrezas sociais necessários para assumir um papel na organização, neste caso, reconhece as interações sociais, estabelecidas a partir do momento em que se inserem no contexto da escola e passam a vivenciar a realidade cotidiana da cultura escolar, procurando modificar seu desempenho junto a esta sociedade.

Sob essa perspectiva, para responder às questões norteadoras é que se materializa essa pesquisa, propondo, como objetivo geral, investigar os efeitos da participação no Programa Institucional com Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, na formação inicial de professores de Educação Física pela ótica dos que por ele passaram. Para isso, elencamos como objetivos específicos: Apresentar um panorama das produções científicas sobre o PIBID em Educação Física, a partir de uma revisão sistemática; Identificar a distribuição de subprojetos do PIBID em Educação Física no estado do Paraná; Verificar as contribuições do PIBID, na formação inicial dos licenciandos e egressos de um subprojeto em Educação Física de uma universidade do noroeste do Paraná e Investigar junto aos licenciados e coordenadores de Educação Física os impactos da participação no PIBID na formação inicial e na futura ação docente.

Mediante a sistemática normativa e orientadora do programa, são relevantes os estudos e pesquisas que se delineiam, buscando analisar os impactos



provenientes dessa política educacional no processo de formação docente e seus desdobramentos na atividade profissional cotidiana na educação básica.

### 1.3 Aspectos Metodológicos

Os procedimentos metodológicos foram traçados na intenção de se responder à questão chave da pesquisa: se a estrutura e o funcionamento do PIBID impactam na formação inicial do professor de Educação Física e interferem na sua atuação docente. Seguindo essa abordagem, já que a opção pelo modelo para apresentar a tese foi o escandinavo, é importante ressaltar que a metodologia detalhada será apresentada na sessão de métodos de cada um dos artigos, uma vez que segue a normativa de uma tese organizada, a partir do modelo alternativo.

Essa pesquisa se caracteriza, conforme Gil (2017), como qualitativa, na qual o pesquisador, por ter um conhecimento parcial e limitado sobre o que investiga, lança mão de métodos que permitam conhecer as pessoas e seus contextos socioculturais ou institucionais, por meio dos significados atribuídos pelos participantes, ou mesmo pelas suas atitudes, crenças e valores. Caracteriza-se, ainda, como descritiva, por ser uma investigação que procura determinar a natureza e o grau das condições existentes, tendo como principal objetivo conhecer a natureza do fenômeno estudado, a forma como ele se constitui e as características e os processos que dele fazem parte (MARCONI; LAKATOS, 2010).

É importante frisar que, como o estudo envolve a participação de seres humanos, o projeto passou por apreciação do Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade Estadual de Maringá, tendo sido aprovado no parecer nº 2.539.380, em 12 de março de 2018 (ANEXO 1). Logo, para melhor compreensão dos aspectos metodológicos dessa tese, apresentamos as características de cada artigo proposto.

No primeiro artigo, intitulado **O PIBID na formação de professores em Educação Física no Brasil: uma revisão sistemática**, buscou-se responder a uma primeira indagação sobre o que se tem estudado nesse programa, em específico na Educação Física. Para responder a essa questão é que se dispõe, neste estudo, uma revisão sistemática, com a intenção de traçar um panorama de produções acerca da formação inicial em Educação Física e sua aproximação com a educação básica proporcionada pelo programa. Diante disso, o processo investigativo aqui proposto configura-se como um meio de identificar, avaliar e interpretar a produção disponível

e relevante para uma questão de pesquisa específica, ou área temática, ou fenômeno de interesse (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

Como uma síntese criteriosa, a revisão sistemática qualitativa pode ser descrita, segundo Gomes e Caminha (2014), não apenas como juntar informações, mas acompanhar o curso científico de um período específico, chegando ao seu ápice na descoberta de direcionamentos viáveis para a elucidação de temas pertinentes. Com embasamento nas orientações para desenvolvimento da revisão sistemática, recomendados pelo Instituto Cochrane foi construída uma ficha de pesquisa com a intenção de padronizar a busca, incluindo a pergunta, os objetivos, o âmbito da pesquisa, as equações de busca, os critérios de inclusão e exclusão, os critérios de qualidade e validade metodológica. A saber, a localização dos dados da pesquisa se deu nas bases eletrônicas Lilacs, Scielo, Web of Science, Eric, Doaj, Sportdiscus e Redalyc.

O segundo artigo **PIBID Educação Física: mapeamento da distribuição de projetos no estado do Paraná** tem por objetivo mapear os projetos existentes no estado do Paraná, analisando os que contemplam especificamente a área da Educação Física, identificando os objetivos e campos de atuação de cada projeto. Para isto se propõe um estudo de natureza qualitativa e do tipo descritivo, então, para a coleta de dados optou-se por identificar, a partir das planilhas de aprovação dos projetos institucionais e as de pagamento de bolsas disponibilizadas pelo departamento de educação básica – DEB no portal CAPES. Após a identificação dos subprojetos de Educação no estado do Paraná, estabelecemos contato com os coordenadores de área, convidando-os a responder um questionário de identificação, contendo cinco questões para confirmar os dados disponibilizados. Vale mencionar que o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) foi enviado por todos os sujeitos da pesquisa, que mantiveram posse de uma cópia.

No terceiro artigo, intitulado **Contribuições do PIBID para a formação inicial em Educação Física: um estudo de caso com licenciandos e egressos**, o intuito é investigar como as ações do PIBID, considerando sua constituição, organização e o desenvolvimento de atividades de parceria entre a universidade e a escola, causam efeito na formação inicial dos professores de Educação Física. E, para além dos objetivos projetados nos documentos legais do programa, como tais efeitos são percebidos na prática, pelos licenciandos e egressos bolsistas de um subprojeto de Educação Física. Para tal ação, elencou-se como objetivo geral, descrever as

contribuições da participação no PIBID na visão do acadêmico licenciando e egresso quanto à sua formação inicial. O aspecto metodológico sugerido para este estudo foi um estudo de caso em uma abordagem quanti-qualitativa e a instituição que serviu de caso está localizada na Região Noroeste do Paraná. Participaram da pesquisa alunos ainda em formação denominados de “licenciandos” e alunos egressos de licenciatura em Educação Física que participaram do PIBID durante sua formação inicial, nesta instituição. Como instrumento, foi utilizado um questionário elaborado por Aquino (2015) e adaptado pelas autoras para esta pesquisa, já para o tratamento dos dados, optamos pela análise de conteúdo (FRANCO, 2008). A intenção deste estudo foi realizar um levantamento das contribuições do PIBID no contexto estudado e assim, elencar categorias pertinentes para subsidiar as fases seguintes desta pesquisa.

O quarto artigo, **Os efeitos do PIBID na formação inicial de professores de Educação Física sob a ótica de seus protagonistas**, vem mostrar os efeitos que a participação no PIBID promoveu para aqueles que participaram e estão atuando como docentes na Educação Básica, bem como o olhar dos coordenadores de área institucionais, quanto à formação inicial desses professores. Ainda, pretende indicar como o programa pode se configurar como mais um espaço na formação sob a ótica desses protagonistas da formação inicial, professores coordenadores de área que são professores universitários e acadêmicos de Educação Física que passaram pelo PIBID. O objetivo traçado para isto, portanto, é analisar os efeitos de participação no PIBID na formação inicial e os impactos para a carreira docente, sob a ótica de participantes.

Assim, o estudo que se apresenta caracteriza-se por seguir uma abordagem qualitativa, do tipo descritivo e com caráter interpretativo. Esse modelo de estudo centra-se na descrição de significados e interpretação das informações, considerando o contexto e os processos socioculturais de construção dos dados (MARKONI; LAKATOS, 2010). Como proposta metodológica foi utilizada a combinação de duas técnicas para coleta de dados: o Rappaport Time Line (RTL), adaptado por Duarte e Culver (2014) e a entrevista semiestruturada. A RTL pode ser entendida como uma linha temporal representativa da organização espacial do tempo de uma pessoa e é pertinente destacar que a utilização da linha do tempo está na história do pensamento há vários séculos. Segundo James e Woodsmall (1993), seu conceito começou a ser construído no início da evolução da consciência e do pensamento sobre a passagem do tempo e sua vinculação com a experiência humana. Em 1890, o filósofo e

psicólogo, William James, escreveu sobre a organização linear e interconectada das memórias, fortalecendo na psicologia a ideia da linha do tempo. O conceito foi retomado no final dos anos 70 por Richard Bandler, John Grinder e seus colaboradores quando, pesquisando a representação mental de variáveis relacionadas com o tempo, descobriram que as pessoas podiam identificar suas linhas pessoais de tempo tornando-se uma fonte de informação para análise de condutas de tratamento ou como na história, uma síntese de marcos históricos (SZENÉSZI, 2011; JAMES, WOODSMALL, 1993). Para a análise dos dados desse trabalho e a produção de gráficos foi utilizado o pacote estatístico R (R CORE TEAM, 2016), recorrendo às técnicas de mineração de texto, mais precisamente *wordclouds*, análise de bigramas e grafos.

#### 1.4 Referências

AQUINO, A. G. S. de. **As implicações do PIBID no processo de formação de professores: o caso dos licenciandos em ciências biológicas**. 2015, 204 f. Dissertação (Pós graduação em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2015.

AMARAL, D. P. d. **Gestão escolar pública: desafios contemporâneos / org.** – Rio de Janeiro: Fundação Vale, UNESCO, 2015. 76 p.

ANDRADE, A. P. S. . **O impacto do Pibid-Educação Física na trajetória formativa dos alunos bolsistas e na prática pedagógica de professores supervisores**. 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2014.

ANDRÉ, M. E. A. D. Políticas e programas de apoio ao professor iniciante no Brasil. **Cadernos de pesquisa**. v. 42, nº 145, p. 112- 129, jan./ abr . 2012.

ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, nº 107, p. 349-372, 2009.

CAPES. **Relatório de Gestão 2009-2013 da diretoria de formação de professores da Educação Básica**. MEC: Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. **Portaria normativa Nº 096, DE 18 DE JULHO DE 2013**. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Diário Oficial da União, Brasília, 18 jul. 2013.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo, ed. Cortez , 2002. 296 p.

DAVIS, C.; NUNES, M.; ALMEIDA, P. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011 (Relatório de pesquisa).

DUARTE, T.; CULVER, D. M. Tornando-se um treinador no Desenvolvimento adaptativo: Uma Perspectiva de Aprendizagem ao Longo da Vida. **Jornal de Psicologia Aplicada ao Esporte**, v. 26, p. 441–456, 2014.

FLECHA, R.; TORTAJADA, I. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNON, F. **A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 21-36.

FRANÇA-CARVALHO, A. D. . O programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: instituindo o paradigma prático-reflexivo na formação docente. RBPG. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 8, p. 489-503, 2012.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 3ª ed.: Liber Livro Editora, 2008. In FRANÇA, George (org.), editora da PUC Goiás, 2010

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011. 300p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2017.

GOMES, I. S.; CAMINHA, I.O. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. **Movimento** (ESEF/UFRGS), Porto Alegre, v. 20, nº 1, p. 395-411, jan./mar., 2014.

IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 205.

INEP/MEC. **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário vol. 2** / Editora-chefe: Marília Costa Morosoni. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

JAHN, A. B. **O PIBID e a docência na educação física: perspectivas na formação inicial e continuada**. 2015.135 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da vida e saúde, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

JAMES, T.; WOODSMALL, W. **A Terapia da Linha do Tempo - E a Base da Personalidade**. 1ª ed. Editora: Eko, 1993.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge University Press, 1991.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

NIQUINI, C. M. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como tempo e espaço de formação: uma análise do subprojeto PIBID/EDUCAÇÃO FÍSICA da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)**.2015. 257 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Belo Horizonte, BR-MG, 2015.

NORA, D. D. As políticas educacionais e o PIBID – Cultura esportiva da escola do CEFD/UFSM. In: VII Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte, 2014, Matinhos – Paraná. **Anais** do VII Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte, 2014.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, p. 83-89, v. 11, nº 1. São Carlos-SP, 2007.

SEVERINO, A. J. Ética e pesquisa: Autonomia e heteronomia na prática científica. **Cadernos de pesquisa**.v.45, nº 158, p.776-792, out./dez. 2015.

STENTZLER, M. M. O programa institucional de bolsa de iniciação à docência na Unespar, in **Experiências multidisciplinares na iniciação à docência na Unespar**, STENTZLER, Marcia M (org.) – Porto União, SC. KayganguêLtda, 2017.

SZENÉSZI, G. V. **Está na Hora!? A Psicologia das Linhas do Tempo**. 2ª ed. Florianópolis, SC. Editora: Metaprocessos, 2011.

# CAPÍTULO 2

## O PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

---

---

### RESUMO

Visando contribuir com a formação profissional de professores que atuarão na educação básica, o Governo Federal, por meio da CAPES, institucionalizou o PIBID, programa de política pública educacional que vem chamando a atenção no território nacional. Com o foco na sua repercussão, propôs-se, neste estudo, uma revisão sistemática de abordagem qualitativa tendo como principal objetivo mapear as produções científicas que tratam do PIBID no contexto da formação de professores de Educação Física. A busca ocorreu nas bases eletrônicas Lilacs, Scielo, Web of Science, Eric, Doaj, Sportdiscus, utilizando como descritor o termo “PIBID”. Foram consideradas as produções publicadas entre o período de 2007 a 2017 e que tratassem da formação inicial de professores, apresentando no título, resumo ou nas palavras-chave os termos: PIBID, Educação Física e formação de professor ou sinônimos. Foram identificados 329 artigos potencialmente relevantes. Após a leitura dos títulos, resumos e a aplicação dos critérios de exclusão, resultaram para a análise e interpretação, sete artigos. Foi possível identificar uma unidade quanto aos métodos e a fonte de informação das pesquisas que envolveram diretamente os próprios bolsistas, tanto acadêmicos como supervisores. Verificou-se que, em 100% dos artigos, aparece a informação que o modelo proposto pelo programa contribui positivamente na formação de professores, promovendo uma interação entre a educação superior e a educação básica, apresentando como temática mais citada a relação teoria e prática, seguido por aquisição da experiência docente. Mediante a análise dos resultados é possível sugerir que os objetivos propostos pelo PIBID estão sendo positivamente alcançados. Com este mapeamento, inferimos que o modelo proposto pelo PIBID configura-se mais um espaço na formação de professores.

**Palavras-chave:** Formação inicial. Capacitação docente. Política pública. Licenciatura.

### 2.1 Introdução

A formação de qualidade de um profissional da educação não tem sido só prioridade das universidades, visto que o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), tem expressado esta preocupação criando propostas, programas e firmando parceria com as Instituições de ensino superior, visando a contribuir de forma significativa para a formação profissional de professores que atuarão na educação básica (GATTI et al., 2014).

No estudo de Gatti, Barretto e André (2011), os problemas elencados quanto à formação do professor e sua inserção no mercado de trabalho remetem, principalmente, à estrutura e dinâmica dos currículos dos cursos de formação no ensino superior, apontando especialmente para os desafios referentes às relações teoria-prática, inserção e a permanência nos cursos de licenciatura. Para os autores, a criação de programas em âmbito federal, estadual ou municipal que objetivem atenuar esses problemas foi e é de necessidade e emergência para uma melhoria da educação brasileira.

Nesta inquietação e com a intenção de amenizar este distanciamento, o Ministério da Educação (MEC) elaborou, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), programas para contribuir com a qualidade da formação inicial de professores. Um exemplo é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, pois, com esta iniciativa promove-se uma articulação entre a educação superior, por meio dos cursos de licenciatura, com escolas vinculadas aos sistemas estaduais e municipais (BRASIL, 2012).

Vale ressaltar que esse programa (PIBID) é executado pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), que foi criado com a lei 11.502, de 11 de julho de 2007<sup>5</sup>, que altera a estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2013) e, para organizá-lo, foram lançados oito editais referentes a ele, entre 2007 a 2013.

As atividades relativas ao primeiro edital, de 2007, foram iniciadas somente nos primeiros meses de 2009, sendo que inicialmente o edital contemplava apenas as instituições federais de ensino superior e, ao ser lançado, a prioridade das ações do PIBID eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática, voltadas apenas ao ensino médio (STENTZLER, 2017).

No entanto, com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, o edital nº 02/2009 ampliou o programa às universidades estaduais e a toda a educação básica. Em 2013, foi discutida, redigida e publicada a Portaria nº 096, de 18 de julho, com a finalidade de

---

<sup>5</sup> LEI Nº 11.502, de 11 de julho de 2007, modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Rediz em seu Art. 2º que a Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.



regulamentar o Programa em âmbito nacional, prevendo uma grande ampliação e firmando sua permanência em mais um ciclo de quatro anos (CAPES, 2013; STENTZLER, 2017).

Todos os projetos aprovados no edital de 2013 tiveram início em 2014, com a previsão de término em 2017. Neste percurso, o PIBID sofreu com uma iniciativa de interrompê-lo, em 2016, antes do previsto. Em decorrência desse ato, alguns projetos encerraram suas atividades ou sofreram uma redução no seu quadro de bolsas. Neste momento, houve grande comoção da comunidade acadêmica em ações de luta para a sua permanência, mantendo-o até o final de 2017 (STENTZLER, 2017). Mediante essas manifestações, um novo edital foi lançado, em 2018, prevendo algumas mudanças em sua estrutura inicial, entre elas, abrindo as vagas para alunos das séries iniciais de licenciatura, deixando as séries finais para a residência pedagógica. Dessa forma, o Programa se mantém até julho de 2019.

Esse programa surge, então, com a intenção de aproximar o conhecimento teórico adquirido na universidade, com a sua aplicação prática, nas instituições públicas de ensino básico, tendo como perspectiva a ideia de que a ação docente possa constituir-se como fonte de desenvolvimento de uma percepção reflexiva/crítica, colaborando em um processo de ensino e aprendizagem pautado pelo aspecto qualitativo, isto é, uma busca de melhor qualidade de ensino na educação básica (CAPES, 2012).

Desde sua efetivação, em 2009, o PIBID tornou-se foco de muitas discussões em diferentes instâncias, como encontros, fóruns e congressos. Considerado um programa relativamente jovem<sup>6</sup>, os estudos sobre o PIBID tornam-se relevantes como formas de acompanhamento do programa, para apontar possibilidades na manutenção, no desenvolvimento, bem como no surgimento de novos projetos relacionados à formação de professores.

A proposta desse estudo, portanto, advém de uma primeira indagação: qual o foco das produções científicas sobre PIBID no contexto da formação de professores de Educação Física? Para responder a esta questão é que se propôs uma revisão

---

<sup>6</sup>Em sua primeira edição, o PIBID foi lançado em 2007, e as atividades tiveram seu início em 2009 e término no início de 2018, completando 10 anos. Em consonância com os seguintes dispositivos legais e suas alterações: Lei nº 9.394/1996, Decreto nº 7.219/2010, Lei nº 13.005/2014, Resolução CNE/MEC nº 02/2015, Portaria Capes nº 158/2017, Lei nº 9.784/1999, Lei nº 6.170/2007, Lei nº 13.019/2014, Lei nº 8.666/2013 e demais legislações aplicáveis à matéria, foi lançado o edital nº 7/2018 que altera sua proposta inicial em relação à participação das séries da formação de professores e com a finalidade de selecionar instituições de ensino superior (IES) para desenvolverem projetos de iniciação à docência nos cursos de licenciatura em regime de colaboração com as redes de ensino, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). (CAPES, 2018)

sistemática, com a intenção de mapear as produções científicas que tratam do PIBID no contexto da formação de professores de Educação Física, enfatizando as metodologias dos estudos e os resultados apontados no que se refere à interferência do PIBID na formação inicial dos bolsistas envolvidos no programa.

## **2.2 Percursos Metodológicos**

De acordo com o objetivo de estudo dessa pesquisa, propôs-se uma revisão sistemática qualitativa, que é uma síntese rigorosa de pesquisas relacionadas à questão norte do estudo envolvendo também a interpretação dos dados organizados. Para De-La-Torre-Urgarte-Guanilo; Takahashi; Bertolozzi (2011), o importante é assegurar a validade descritiva, isto é, a identificação de estudos relevantes, a correspondência entre o registrado pelo revisor e o conteúdo do estudo, a credibilidade dos métodos desenvolvidos e a aplicabilidade do conhecimento gerado. Nesse contexto, o objetivo principal da revisão sistemática qualitativa é levar em conta as similaridades e diferenças importantes entre as pesquisas já realizadas, no sentido de ampliar as possibilidades interpretativas dos resultados, construindo (re)leituras ampliadas (HOEFELMANN; SANTOS; MORETTI-PIRES, 2012).

Sob esta perspectiva, segundo Pinto (2013) e Lopes e Fracolli (2008), a condução de estudos, por meio da abordagem proposta pela revisão sistemática, seguida do tratamento dos resultados, a partir da metassíntese qualitativa, pode possibilitar maior visibilidade e impacto às inúmeras pesquisas qualitativas conduzidas no âmbito do tema pontuado, neste caso, o PIBID e a formação de professores de Educação Física.

Assim, com embasamento nas orientações para desenvolvimento da revisão sistemática, foi construída uma ficha de pesquisa (Anexo 2) com a intenção de padronizar a busca, incluindo a pergunta, os objetivos, o âmbito da pesquisa, as equações de busca, os critérios de inclusão e exclusão, os critérios de qualidade e validade metodológica.

Além disso, a localização dos dados da pesquisa se deu nas bases eletrônicas Lilacs, Scielo, Web of Science, Eric, Doaj, Sportdiscus e Redalyc. A opção por tais bases adveio do fato destas serem fontes de conhecimentos científicos na área da Educação Física que contemplam as ciências humanas, abrangendo, assim, o foco da pesquisa. Já a coleta de dados foi realizada entre os meses de agosto a setembro de 2017, por isso o recorte temporal se justifica, devido ao ano de implantação do

PIBID como um programa de apoio à formação de professores, delimitando o período de tempo que compreende os estudos de 2007 a 2017.

De tal modo, após diferentes tentativas de definição da equação empregada para a localização dos artigos, para a busca final foi utilizado o termo “PIBID” e para a seleção dos artigos, aplicados os critérios de inclusão e exclusão descritos na sequência. Ademais, todos os processos de seleção e avaliação de artigos foram realizados por pares e, no caso de discordância entre os avaliadores, uma discussão específica sobre o artigo em questão foi realizada até um consenso final. Uma análise inicial foi conduzida com base nos títulos dos artigos; em seguida, outra avaliação foi realizada nos resumos e nas palavras-chave de todos os manuscritos que preenchem os critérios de inclusão. Após a análise dos resumos, todos os artigos selecionados foram lidos na íntegra e, posteriormente, examinados de acordo com os critérios estabelecidos.

Destacamos que os critérios de inclusão elencados para delimitar esse estudo foram: a) Artigos científicos disponíveis *online* na íntegra; b) Artigos científicos publicados no período entre 2007 e 2017, nas bases de dados selecionadas; c) Artigos que tratassem da formação inicial de professor; d) Artigos que apresentassem descritos no título, resumo ou nas palavras chaves os termos: PIBID, educação física, formação de professor e sinônimos que se referissem à formação (formação profissional, formação inicial, experiências formativas, capacitação de professor, treinamento de professores, formação docente, formação de licenciados).

Para seleção final, os seguintes critérios de exclusão foram empregados: a) Pesquisas que não fossem artigos científicos; b) Estudos de revisão de literatura/bibliográfica (revisão sistemática, revisão narrativa, revisão integrativa, estado da arte), resenhas, ensaios, carta de opinião e carta ao editor; c) Artigos que tratassem do PIBID, mas que o desfecho não fosse a formação inicial em educação física; d) Estudos que não tivessem o método descrito claramente.

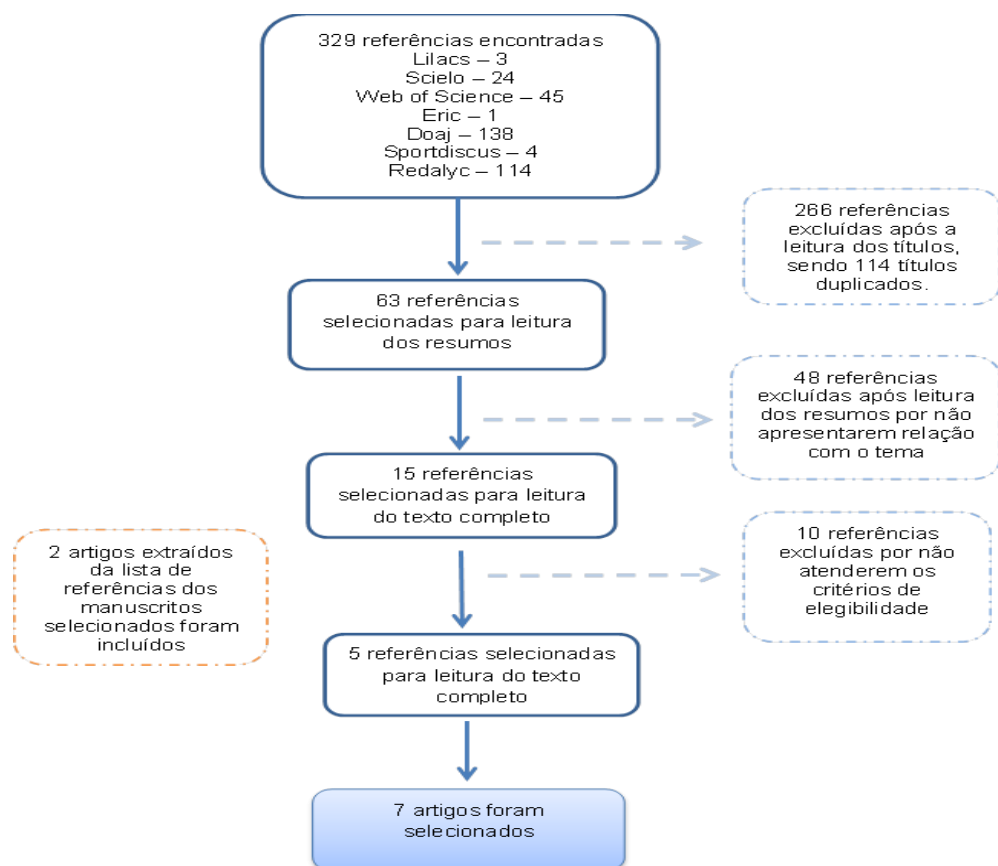
Para verificar o nível de confiabilidade de pesquisas qualitativas e análise crítica do rigor metodológico das produções científicas foi utilizado como instrumento o JBI QARI (Critical Appraisal Checklist for Interpretive & Critical Research, Anexo 3), o qual mostrou que as produções científicas listadas atenderam aos critérios estabelecidos pelo instrumento.

A Figura 2 apresenta o fluxograma descrevendo o processo de busca e seleção dos estudos. Foram identificados 329 artigos potencialmente relevantes para esta

revisão. Após a análise dos títulos, 63 estudos foram selecionados para leitura dos resumos. Dessa forma, 15 estudos foram considerados relevantes, sendo selecionados para leitura do texto na íntegra. Destes, 10 estudos foram excluídos por não atenderem aos critérios de elegibilidade, sendo que oito estudos não se centravam na formação de professores de Educação Física tendo o foco na aprendizagem escolar e em conteúdos trabalhados pelo PIBID durante a intervenção e dois que tratavam da formação de professores em todas as licenciaturas e não elegiam a graduação em Educação Física como desfecho.

A busca eletrônica, portanto, identificou cinco estudos relevantes para essa revisão sistemática. Posteriormente, mais dois estudos foram incluídos, a partir da leitura das referências dos artigos selecionados, completando, assim, sete estudos analisados nessa revisão.

**Figura 2. Fluxograma de busca e seleção dos estudos na presente revisão.**



Fonte: Própria autoria.

E, seguida, para os estudos incluídos na presente revisão, os seguintes dados foram extraídos: título, ano de publicação, local do estudo, objetivo, metodologia (tipo de pesquisa, instrumento e sujeitos) e os principais resultados. Ainda, o tratamento de resultados qualitativos obtidos nessa revisão sistemática foi apresentado na forma

narrativa, por meio da interpretação dos resultados (metassíntese) e a técnica de análise comparativa qualitativa foi adotada nesse estudo para a síntese dos resultados de pesquisas de diferentes investigadores (LOPES; FRACOLLI, 2008).

### 2.3 Resultados e Discussão

Todas as características e os principais resultados dos estudos revisados podem ser observados detalhadamente no Quadro 3 da presente revisão, expressos qualitativamente.

**Quadro 3: Sintetização dos principais resultados extraídos dos artigos.**

AUTORES/ANO	TÍTULO	OBJETIVO	DESING	SÍNTESE DO RESULTADO
WELTER, J.; SAWITZKI, R. (2014)	As implicações do subprojeto cultura esportiva da escola - PIBID/EDF para a formação inicial em Educação Física	- Analisar as implicações do subprojeto PIBID/EDF para a formação inicial em Educação Física.	Estudo qualitativo. Pesquisa documental. Análise dos memoriais descritivos individuais dos bolsistas	Aspectos positivos quanto à formação inicial e inserção profissional. Relevância na articulação, teoria e prática e trocas de conhecimentos sobre os desafios que permeiam as aulas de Educação Física.
DOARTH, J. P. LIMA, M. S.; SOUZA, W. C. (2014)	Reflexões sobre a formação de professores de Educação Física no PIBID	- Conhecer, descrever e analisar a influência do PIBID na formação de professores de Educação Física escolar	Estudo qualitativo, bibliográfico e de campo. Questionário aberto aplicado a cinco acadêmicos bolsista	Reconhecimento da importância do professor na formação do educando. Aproximação da realidade escolar, união entre a teoria do graduando e a prática das escolas, as relações interpessoais e fatores significativos no desenvolvimento da didática escolar dada pela iniciação à docência.
GÜNTHER, M.C.C.; COSTA, T. M. (2014)	PIBID/cultura esportiva da escola e: o processo formativo dos estudantes de educação física	- Compreender a repercussão da participação dos acadêmicos do CEFD da UFSM no Subprojeto Cultura Esportiva da Escola, vinculado ao PIBID	Estudo qualitativo. Análise dos memoriais descritivos dos bolsistas	Aproximação com a escola e auxílio financeiro. Aproximação com a realidade e o entendimento sobre o funcionamento da escola, o contato com docentes já atuantes, aprender a planejar, participação no grupo de estudo e aproximação dos conhecimentos aprendidos na FI com

				as vivências práticas oportunizadas pelo programa.
CLATES, D. M.; GÜNTHER, M.C.C. (2015)	O PIBID e o percurso formativo de professores de educação física	Compreender como as experiências acumuladas no PIBID ao longo do período de formação acadêmica na graduação repercutiram sobre o percurso formativo dos alunos egressos do CEFD/UFMS	- Estudo qualitativo. Estudo de caso descritivo. Entrevista biográfica com seis egressos	Grande importância para a formação inicial, experiências significativas e consistentes sobre a realidade escolar e as práticas pedagógicas desenvolvidas. Importante espaço formativo, antecipação da experiência docente, socialização profissional e construção da identidade docente.
LIMA, J. M.; LIMA, M. R. C.; ROMERO, L. R.; BUCCKI, R. S. (2015)	Formação de professores de Educação Física no PIBID: questionando e superando práticas e concepções de educação, infância e juventude.	Investigar e promover uma formação qualificada de professores, a partir da valorização da infância, juventude e cultura corporal no contexto escolar.	- Estudo qualitativo. Pautado em pressupostos da pesquisa-ação. Análise do relatório.	Importante na formação dos licenciandos em E. F. e aprimoramento das supervisoras. "Terceiro espaço" na formação superação dos modelos hierárquicos. Autoformação; superação de concepções de educação mecânica, fundamentada apenas no aspecto biofisiológico.
COELHO, I. T.; LIMA, M. R. C.; LIMA, J. M.; ROMERO, L. R.; SANTOS, L. S.; OLIVEIRA, K. S.; MENOTI, J. C. C. (2015)	Jovens alunos e jovens professores: um relato de experiência por meio do subprojeto PIBID	Relatar experiências de bolsistas do subprojeto "PIBID: A formação de professores de E. F. para a educação básica a partir da interlocução entre infância, juventude, educação e cultura corporal de movimento"	- Estudo qualitativo. Definido como pesquisa intervenção. Análise do portfólio	Proporciona conhecimento e experiência da prática docente. Desenvolve a segurança e a confiança, necessárias para o cotidiano escolar. Possibilita a junção teoria e prática e se constitui como um terceiro espaço na sua formação.
MATOS, D. M.; CARDOSO, A. L.; ORTIGARA, V. (2016)	PIBID na formação de professores de Educação Física: expectativa e realidade	Analisar o PIBID da UNESCO, procurando compreender o que motiva os acadêmicos a participarem desse Programa.	- Estudo quali/quantitativo. Aplicação de questionário	Importante pela bolsa e por intensificar os estudos teórico-práticos. Colabora para integração entre academia e escola pública, provocando alteração qualitativa na formação inicial e na formação

				continuidade professores.
--	--	--	--	------------------------------

Fonte: Própria autora baseado na extração dos dados dos artigos revisados.

Como características gerais, os sete estudos analisados foram pesquisas publicadas no Brasil e observando o local em que foram realizadas, prevaleceu o estado Rio Grande do Sul com 57%, seguido por São Paulo com 29% e 17% Mato Grosso do Sul. Os artigos foram organizados em ordem cronológica, considerando o ano de publicação do estudo, obtendo três artigos em 2014, três em 2015 e um em 2016.

Ao analisar as metodologias propostas nos artigos aqui avaliados, evidencia-se a prevalência dos estudos qualitativos, observacionais da intervenção aplicada pelos bolsistas do PIBID, em que, para Oliveira e Marins (2014), este tipo de pesquisa se constitui em uma importante atividade no âmbito das instituições de ensino superior para o avanço do conhecimento e construção de soluções para os problemas sociais e com o propósito de desenvolver e/ou aperfeiçoar técnicas e estratégias de trabalho nos diversos ramos de atividade.

Esta abordagem pode ter prevalecido, pois, como cita Minayo (2006), aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável, em equações, médias e estatísticas. Para o autor, os dados quantitativos e qualitativos não se opõem, ao contrário, eles se complementam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.

Sendo o PIBID uma política pública educacional que abrange todo o território nacional, este resultado não permite a realização de generalizações e nem a afirmação de que a região Sul do País seja a detentora da produção científica nesta temática, haja vista que o presente estudo toma por base a produção de apenas sete artigos. Entretanto, o estudo de Gamboa (2014) aponta que a região Sul é a segunda a ofertar cursos de pós-graduação em Educação Física e, assim, pode se concentrar um número maior de grupos de estudos voltados à formação e à capacitação docente. Este dado foi aqui apresentado como um complemento de caracterização e abriu uma lacuna para futuras pesquisas.

Dos estudos incluídos nessa revisão, seis apresentaram uma amostra composta exclusivamente por participantes em ativa nos subprojetos (acadêmicos, supervisores e coordenadores), com exceção de um estudo que teve seis egressos como sujeitos. Como fonte de dados para a pesquisa, em quatro artigos, os autores

utilizaram relatórios que os bolsistas redigiam semestralmente no ano letivo em que participaram como bolsista<sup>7</sup> e três realizaram entrevista ou questionário.

Ao analisar os artigos aqui citados, pode-se dizer que os sete apresentaram como estratégia de investigação o estudo de caso, haja vista o predomínio na estratégia de analisar os envolvidos nos subprojetos do qual faziam parte ou de apenas um subprojeto. Nesse sentido, Latorre, Rincón e Arnal (2003); Meirinhos e Osório (2010) concordam que o estudo de caso rege-se dentro da lógica que o guia, respeitando as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação das informações dos métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos.

Para Dooley (2002), a vantagem do estudo de caso é a sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real. O autor refere, ainda, que para produzir nova teoria, investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para contestar ou desafiar uma determinada teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de soluções para situações diversas, para explorar ou para descrever um objeto ou fenômeno.

Como postula Creswell (2012), o estudo de caso constitui-se na análise em profundidade de um caso delimitado, amparado em uma extensa coleta de dados. Segundo o autor, o tipo instrumental caracteriza-se pelo fato de ser um caso estudado que pode fornecer *insights* para o tema em questão.

Entre os instrumentos de informação de dados destacados nos artigos de Welter e Sawitzki, (2014), Günther e Costa, (2014), Lima et al. (2015) e Coelho et al., (2015) encontram-se as fontes documentais, como o diário, o portfólio e os relatórios, nos de Doarth, Lima e Souza (2014), Clates e Günther, (2015) e Matos, Cardoso e Ortigara (2016), a entrevista individual e de grupo.

O recurso a fontes documentais relacionadas com a temática é uma estratégia básica em um estudo de caso e tais fontes podem ser diversas: relatórios, propostas, planos, registros institucionais internos, comunicados, dossiês, entre outros (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010). Assim, a informação recolhida pode servir para

---

<sup>7</sup> Uma exigência da Capes é a entrega de um relatório semestral ou portfólio, como forma de acompanhar as atividades desenvolvidas pelos bolsistas. Entende-se por bolsistas as 3 categorias: acadêmicos, professores da escola que assumem a função de supervisores e professores universitários como coordenadores de área. Muitos utilizam o portfólio como uma ferramenta pedagógica, consistindo em uma listagem de trabalhos realizados. Organizada de forma cronológica, serve para demonstrar as competências adquiridas através de tarefas realizadas. Tem por finalidade conduzir a uma reflexão das ações desenvolvidas, estimulando o pensamento crítico em relação ao processo acadêmico.



contextualizar o caso, acrescentar informação ou para validar evidências de outras fontes.

Dada à vulnerabilidade da nossa memória, como enfatiza Vázquez e Angulo (2003), o diário é um bom instrumento para registro dos processos e procedimentos de investigação, é o local em que permanecem com vida os dados, os sentimentos e as experiências da investigação, transformando-se, então, em uma fonte importante de investigação, dada à sua importância.

Já o memorial, assim como o diário, é concebido como um documento pessoal, no qual, ao longo do semestre, os bolsistas registram suas dificuldades, facilidades e reflexões sobre as atividades desenvolvidas, tanto no âmbito da escola, quanto na IES. De tal forma, escrever sobre o que está se fazendo como professor é um procedimento excelente para a conscientização de nossos padrões de trabalho (ZABALZA, 2008).

Ademais, as análises dos relatos mencionados nos artigos identificados nesta pesquisa apontaram questões relevantes que evidenciaram mais as positivities do que as limitações do desenvolvimento do programa. E, com a obtenção desses resultados foi possível realizar uma avaliação partindo dos objetivos propostos pelo programa e os principais aspectos evidenciados nos artigos, como descritos no Quadro 4.

**Quadro 4: Relação entre os objetivos do PIBID e os resultados dos artigos.**

Nº	ARTIGO (A)	O1	O2	O3	O4	O5	O6
1	As implicações do subprojeto cultura esportiva da escola - PIBID/EDF para a formação inicial em Educação Física	NI	NI	S	S	NI	S
2	Reflexões sobre a formação de professores de Educação Física no PIBID	NI	NI	S	S	NI	S
3	PIBID/cultura esportiva da escola e: o processo formativo dos estudantes de Educação Física	S	S	S	S	NI	S
4	O PIBID e o percurso formativo de professores de Educação Física	S	S	S	S	NI	S
5	Formação de professores de Educação Física no PIBID: questionando e superando práticas e concepções de educação, infância e juventude.	NI	S	S	S	S	S
6	Jovens alunos e jovens professores: um relato de experiência por meio do subprojeto PIBID	NI	S	S	S	S	S
7	PIBID na formação de professores de Educação Física: expectativa e realidade	S	S	S	S	NI	S
	TOTAL %	43	71	100	100	29	100

O = Objetivo S = sim; NI = não identificado;

O1. Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

O2. Valorização do magistério;

- O3. Aumentar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- O4. 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;
- O5. Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- O6. Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2012)

Com base nisso, o resultado dessa análise apontou que os objetivos O3, O4, e O6 propostos pelo PIBID são evidenciados com êxito nos sete (100%) estudos. O objetivo O1 não foi identificado em quatro (57%) e o O2 não foi percebido em apenas dois (29%) artigos. Não consideramos como um erro ou uma omissão de informação mas, pode ter ocorrido pelo fato dos estudos não terem focado seus objetivos nesses aspectos de investigação, pois, de modo geral, as investigações versaram em identificar as contribuições dos subprojetos para a formação inicial de professores em Educação Física.

Observando os achados, um dado que chamou nossa atenção foi que nos artigos de Günther e Costa, (2014), Clates e Günther, (2015) e Matos, Cardoso e Ortigara, (2016) os autores destacaram a obtenção da bolsa como fator de atração e motivação do acadêmico em buscar o PIBID, porém, de acordo com os relatos obtidos, mesmo tendo o interesse financeiro envolvido, os participantes alegaram também terem a preocupação em obter uma melhor formação. Evidenciamos esta informação, como citado por Matos, Cardoso e Ortigara (2016), de que mesmo com o valor da bolsa sendo o motivador de maior expressão na escolha em participar do PIBID, é relevante o grande número de respostas em relação a “obter conhecimento e qualificar a formação”, condizente com os objetivos O4 e O6.

Mesmo não sendo elencado diretamente, o reconhecimento da ajuda financeira concedida pela bolsa; a oportunidade de compartilhar as experiências em congressos acadêmicos; o investimento para a realização das atividades nas escolas; o aumento da capacidade na resolução de problemas; o incentivo para a formação de pessoas mais críticas; foram elementos indicados que explicitam o impacto do PIBID em suas vidas acadêmicas nas dimensões pessoal e profissional (DOARTH, LIMA, SOUZA, 2014; LIMA et al., 2015; COELHO et al., 2015).

Nessa linha de análise, observou-se que a relação teoria e prática é o primeiro elemento indicado pelos licenciandos de Educação Física como contribuição do

PIBID. Nesse aspecto, identificamos o O6, que aponta como meta do PIBID, contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. Os registros como: “dar mais sentido à teoria trabalhada no espaço acadêmico” (DOARTH; LIMA; SOUZA, 2014), “conseguir visualizar na prática o que se trabalha nas aulas do curso” (CLATES; GÜNTHER, 2015), “valorizar a teoria, a partir do momento em que o PIBID proporciona a experiência” (MATOS; CARDOSO; ORTIGARA, 2016), entre outras, são manifestações de que essa relação entre teoria e prática tem sido efetivada pelos licenciandos, que transitam entre o espaço formativo e o espaço de atuação profissional. Bento (2012) considera que a teoria e a prática têm uma relação múltipla, tornar a prática mais consciente, por meio da teoria, é o aspecto mais importante dessa relação.

Os alunos bolsistas reconhecem, portanto, que o programa contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional, especialmente pela oportunidade de experimentar a docência em seu contexto real, de desenvolver habilidades que o próprio contexto escolar exige, e que não são trabalhadas no interior do curso de formação inicial (WELTER, SAWITZKI, 2014; LIMA et al., 2015).

Situações como: observação da sala de aula; ter a oportunidade de atuar como professor, sobretudo na aprendizagem de lidar com os problemas em sala de aula; ter a oportunidade de realizar intervenções no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos das escolas, foram apontadas como situações significativas no processo de formação e demonstram uma aproximação com os objetivos 3 e 4, os quais buscam aumentar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica e inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando a eles oportunidades de criação e de 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 (CAPES, 2012).

Essa **experiência** constitui a base do que Tardif e Lessard (2014) denominam saberes da experiência, e que, em conjunto com os saberes das disciplinas, os saberes curriculares e os saberes da formação profissional, constituem o que é necessário saber para ensinar. Assim como salienta Garcia (2006), o início da docência compreende uma fase de tensões e aprendizagens intensivas em contextos

geralmente desconhecidos e é nesse sentido que a experiência ocasionada com a participação no PIBID demonstrou ser uma antecipação dessas tensões, mas tendo o respaldo dos profissionais bolsistas envolvidos no programa.

Nossa investigação possibilitou detectar nos artigos 4, 5 e 6 (CLATES E GÜNTHER, 2015; LIMA et al., 2015; COELHO et al., 2015), no qual os autores assinalam a constituição do PIBID como mais um espaço de formação ou terceiro espaço, cujo processo de formação supera os modelos hierárquicos e torna este espaço mais híbrido. Nessa concepção, o conceito de terceiro espaço diz respeito à “criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores” (ZEICHNER, 2010, p.487).

Nesse mesmo segmento, Silveira, Batista e Pereira (2014) afirmam que uma formação integrada, em que a ação teórica e a ação prática caminhem lado a lado é indispensável à formação de profissionais com processos de pensamento mais plásticos, críticos e capazes de resolver problemas e reagir adequadamente perante o imprevisto. Dessa forma, identificamos, a partir das informações discutidas ao longo desse estudo que o modelo sugerido no PIBID se aproxima desses princípios.

Em tal incursão, concordamos com Jahn (2015), quando concluiu, em sua tese, que o PIBID insere o aluno de licenciatura no contexto da escola, para vivenciar o exercício da profissão, conhecer as condições de trabalho; a organização dos tempos e espaços escolares; a organização do trabalho pedagógico; a relação com a comunidade escolar: pais, alunos, professores, funcionários e equipe diretiva; como sendo experiências que elevam a qualidade da formação de professores. Diante disso, a aproximação com os contextos reais do exercício profissional não só é um elemento positivo no processo de formação, como também necessário e benéfico, sobretudo se permanecer ao longo de toda a formação inicial, a fim de que seja garantido um percurso interativo entre formação e trabalho.

## **2.4 Considerações Finais**

Em tese, as informações obtidas nos artigos evidenciaram a importância do programa na formação inicial do professor; destacando o vínculo que se estabelece, diminuindo o distanciamento entre universidade e escola de ensino básico e, que a participação, a reflexão, a colaboração e a aprendizagem compartilhada, promovida

pelo programa, refletem de forma **positiva** no desenvolvimento profissional de futuros professores de Educação Física.

Foi possível observar, ainda, que os sete trabalhos não só ressaltaram a importância do PIBID na formação dos estudantes bolsistas, mas, também, em dois deles foi mencionada a melhoria na prática docente do supervisor envolvido. Assim, de acordo com os resultados dessa pesquisa, verificou-se uma concordância entre os objetivos do PIBID e os resultados apontados nos artigos, destacando a promoção da interação entre educação superior e educação básica, inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de educação e contribuição na articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes.

Essas circunstâncias indicam uma formação tríade como proposta do programa em um modelo a ser considerado de formação que inter-relaciona a formação acadêmica, a escola e a universidade. Ainda, sugere que o modelo se baseia no “tripé” universitário que permeia entre pesquisa, ensino e extensão.

Logo, o PIBID se instaura para proporcionar aos licenciandos a antecipação de sua relação, durante sua formação, com as situações de trabalho, consideradas tão formativas quanto aquelas ações desenvolvidas no interior dos cursos de graduação. Assim, o PIBID tem proporcionado à universidade uma nova forma de conceber o processo de formação de professores, ultrapassando os limites de seus muros para considerar a complexidade do cotidiano da escola pública como um “espaço” formador.

Ao final, nessa pesquisa, alcançou-se o seu objetivo principal, pois os dados obtidos contribuíram para a identificação e a compreensão da condução das pesquisas que envolvem os estudos acerca do PIBID e a formação em Educação Física. Além disso, fomentou o desenho de novas propostas no que diz respeito ao acompanhamento do acesso dos licenciandos, egressos do PIBID, na profissão docente, bem como, por ser um programa proposto pelo governo brasileiro, ainda em construção e jovem, neste período não foram encontradas pesquisas sobre o PIBID publicados em outros idiomas, o que abre uma lacuna para que novas pesquisas sejam realizadas e se busquem também divulgar esses estudos para outros crivos, não só em território nacional.

## 2.5 Referências

ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

BENTO, J. O. Teoria-prática: uma relação múltipla In I. Mesquita & J. O. Bento (Eds.), **Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão** (p. 13- 48). Belo Horizonte, Brasil: Casa da Educação Física, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica** - DEB – CAPES - Relatório de Gestão 2009-2012. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica** – DEB – CAPES – Relatório de Gestão 2009-2013. Brasília, 2013.

CAPES. **Decreto nº7219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012**. Dispõe sobre a aprovação do estatuto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Diário Oficial da União, Brasília, 06 mar 2012.

\_\_\_\_\_. **Portaria normativa Nº 096, DE 18 DE JULHO DE 2013**. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Diário Oficial da União, Brasília, 18 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **Portaria normativa nº 158, de 10 de agosto de 2017**. Dispõe sobre a participação das Instituições de Ensino Superior nos programas de fomento da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 10 Ago 2017.

\_\_\_\_\_. **PORTARIA GAB Nº 45, DE 12 DE MARÇO DE 2018**. Dispõe sobre concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

\_\_\_\_\_. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Programa institucional de bolsa de iniciação à docência. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>

CLATES, D. M.; GÜNTHER, M. C. C. O Pibid e o percurso formativo de professores de educação física. **Motrivivência**, Santa Maria, v.27, n.46, p. 53-68, 2015.

COELHO, I. T.; LIMA, M. R. C. de; LIMA, J. M.; ROMERO, L. R.; SANTOS, L. S.; OLIVEIRA, K. S.; MENOTI, J. C. C. Jovens alunos e jovens professores: um relato de experiência por meio do subprojeto PIBID. **Colloquium Vitae**, v. 07.nº 2,v. 134, 2015.

CRESWELL, J. W. **Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research**. 4. ed. Boston, MA: Pearson, 2012.

DE-LA-TORRE-URGARTE-GUANILO, M. C.; TAKAHSHI, R. F. e BERTOLOZZI, M. R. Revisão sistemática: noções gerais. **Rev. esc. enferm. USP** [online]. 2011, v.45, nº 5. 2011.

DOARTH, J. P. L.; LIMA, M. S.; SOUZA, W. C. Reflexões sobre a formação de professores de Educação Física no Pibid. **Interfaces da Educ.**, Dourados-MS, v.4, nº 12, p.7-19, 2014.

DOOLEY, L. M. (2002). **Case Study Research and Theory Building**. Advances in Developing Human Resources (4), 335-354.

GAMBOA, S. S. **Análise epistemológica da produção científica em Educação Física no nordeste brasileiro**: Desafios metodológicos, Atas - Investigação Qualitativa em Ciências Sociais, v.03, CIAIQ, 2014.

GARCIA, M. C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 2006.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, B.; BARRETO, E. S.S; ANDRÉ, M. E. D. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GÜNTHER, M. C. C.; COSTA; T. M. Pibid/Cultura Esportiva da Escola e: O Processo Formativo dos estudantes de Educação Física. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 8, nº 1, p. 118-134, 2014.

HOEFELMANN, C. P.; SANTOS, T. C.; MORETTI-PIRES, R. O. Revisões de artigos qualitativos por metassíntese. In: SARAY, G.D.; MORETTI-PIRES, R. O. (Org.). **Métodos e técnicas de Pesquisa Quantitativa Aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012. p. 149-155.

JAHN, A. B. **O Pibid e a docência na educação física**: perspectivas na formação inicial e continuada. 2015.135 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da vida e saúde, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

KIENTEKA, M.; FERMINO, R.; REIS, R. Fatores individuais e ambientais associados com o uso de bicicleta por adultos: uma revisão sistemática. **Rev. Bras. Ativ. Fís. Saúde** 2014; 19:12-24.

LATORRE, A.; RINCÓN, D.; ARNAL, J. **Bases metodológicas de la investigación educativa**. Barcelona: Ediciones Experiencia. (2003).

LIMA, J. M.; LIMA, M. R. C.; ROMERO, L. R.; BUCCKI, R. S. Formação de professores de Educação Física no PIBID: questionando e superando práticas e concepções de educação, infância e juventude. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v.13, nº 1, p.01-09, 2015.

LOPES, A. L. M.; FRACOLLI, L. A. Revisão sistemática de literatura e metassíntese qualitativa: considerações sobre sua aplicação na pesquisa em enfermagem. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v.17, nº 4, p.771-778, 2008.

MATOS, D M; CARDOSO, A L; ORTIGARA, V. Pibid na formação de professores de educação física: expectativa e realidade. **Comunicações**, Criciúma - SP, v.23, nº 3, p. 113-126, 2016.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EDUSER: revista de educação**, v. 2 (2), 2010.

MINAYO, M C S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 9ª ed. São Paulo: Hucitec; 2006. 406 p.

PINTO, C. M. Metanálise qualitativa como abordagem metodológica para pesquisas em letras. **Atas de Pesquisa em Educação**. v. 8, nº 3, p. 1033 – 1048, set. dez. 2013.

SILVA, L. V. B.; MONTE, M. J.; GALVÃO, N. M. S.; CORREIRA, J. J. A. Características Qualitativas da Pesquisa Científica: Uma visão para pesquisas qualitativas e quantitativas. **Id on-Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, Maio de 2017, v.11, nº 35, p.607-614. ISSN: 19810-1179.

SILVEIRA, G. C. P. P. S.; BATISTA, P. M. F.; PEREIRA, A. L. T. N. O perfil do professor cooperante no contexto da supervisão de estágio profissional: um estudo de revisão sistemática da literatura. **Rev. educ. fis. UEM**, Jun 2014, v.25, nº 2, p.309-321. ISSN 1983-3083

STENTZLER, M. M. **O programa institucional de bolsa de iniciação à docência na Unespar**, in Experiências multidisciplinares na iniciação à docência na Unespar, STENTZLER, Marcia M (org.) – Porto União, SC, KaygangueLtda, 2017.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; **Trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Editora Vozes; Edição: 9ª, 2014.

VÁSQUEZ. R. R., & ANGULO, R. F.. **Introducción a los estudios de casos. Los primeros contatos com la investigación etnográfica**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2003.

WELTER, J.; SAWITZK, R. L. Trabalho Coletivo na Formação Inicial de professores: uma análise das ações do subprojeto cultura esportiva da escola – PIBID/EDF. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v.06, nº12, p. 364-381, Jul./Dez 2014.

ZABALZA, M. A. **Educação**. Porto Alegre, v. 31, nº 3, p. 199-209, set./dez., 2008.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdade e universidades. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, nº 3, p.479-504, set./dez. 2010.



# CAPÍTULO 3

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: MAPEAMENTO DO PIBID NO ESTADO DO PARANÁ

---

---

### RESUMO

Desde o seu lançamento, em 2007, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) vem demonstrando um relevante desenvolvimento e expansão, englobando Instituições de Ensino Superior de diversos estados, inclusive do Paraná, e variadas áreas da Licenciatura, como a Educação Física. Com a finalidade de reconhecê-lo no estado da pesquisa, apresentamos como objetivo mapear os projetos existentes no estado do Paraná, analisando os que contemplam especificamente a área da Educação Física, identificando objetivos, campos de atuação, número de bolsistas envolvidos e sua regionalidade. Para isto, propomos um estudo de natureza qualitativa e do tipo descritiva. A coleta de dados ocorreu em dois momentos, primeiro pela análise documental das planilhas de aprovação de projetos e do pagamento de bolsas, disponibilizadas pela CAPES no período de 2014 até 2018. No segundo, com a intenção de reafirmar os dados obtidos, aplicou-se um questionário de caracterização junto aos coordenadores de área da cada projeto em exercício. A análise descritiva foi utilizada para o tratamento dos dados, os quais foram apresentados em quadros e tabelas. Os resultados apontam que havia 11 instituições paranaenses com projetos de Educação Física, compreendendo um montante, entre CA, PS e ID, de 308 bolsistas, em 2014, e, em 2018, este número foi reduzido para 286. O programa atendeu 28 escolas em diferentes níveis de ensino da educação básica. Isso revela o panorama do PIBID no estado do Paraná, especificamente na área da Educação Física.

**Palavras-chave:** Programa. Educação Física, Docência. Licenciatura.

### 3.1 Introdução

A formação inicial de professores tem uma preocupação com a excelência, orientando-se pela certeza de que formar um professor, hoje, exige alto grau de complexidade, tanto de ordem científica, acadêmica, metodológica, quanto prática. Essa almejada qualidade considera que a excelência desejada do processo de ensino e aprendizagem deva alcançar tanto os futuros professores quanto os alunos, que passarão por seus cuidados e de forma igualitária em todo território nacional.

Para Mello (2000), essa excelência se dá por aquisição de competências que devem ser formadas pela experiência e, para tanto, esse processo deve ocorrer, necessariamente, em situações concretas e contextualizadas. A autora é enfática em afirmar que a prática deveria estar presente desde o primeiro dia de aula do curso

superior de formação docente, por meio da presença orientada em escolas de educação infantil e ensino fundamental e médio e que para acontecer uma melhora qualitativa da profissionalização do professor da educação básica, ações governamentais devem oportunizar mecanismos que priorizem a área de formação do docente nos programas de crédito educativo para estudantes, fomento de estudos e pesquisas, bem como estudos de pós-graduação no país e no exterior.

Em 2007, em correspondência a esses anseios, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) passou por uma alteração na sua lei de criação que, até então, tinha seu reconhecimento, devido à sua atuação na expansão das pesquisas e pós-graduação no Brasil e passou a ter também a função de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores da educação básica, principalmente nas ações que visam a estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.

Este órgão passou a ser responsável por fomentar programas de disseminação de pesquisa, ensino e extensão, tendo diferentes propostas, visando ao aperfeiçoamento e melhoria da qualidade da educação básica no Brasil. Um desses programas da Capes é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

Vale ressaltar que o programa lançado pelo Governo Federal tem por intuito incentivar a carreira do magistério para a educação básica e surge, inicialmente, em 2007, para as universidades federais e direcionadas a algumas licenciaturas. Ao longo do tempo, a vasta importância adquirida pelo PIBID em âmbito nacional desencadeou na publicação do Decreto nº 7.219, em 2010, o qual regulamentou as ações do Programa em todo território brasileiro (BRASIL, 2010). Igualmente, esta relevância acarretou em uma significativa mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/96), realizada por meio da Lei nº 12.796/2013. O Programa foi transformado em uma política pública educacional de Estado, e não apenas do governo, e foi atribuída à União, ao Distrito Federal, aos estados e aos municípios a responsabilidade de promover a formação de professores de diferentes áreas da licenciatura para a atuação na educação básica, por meio do PIBID (BRASIL, 1996; BRASIL, 2013; LOPES; BERNARDO; WERNER, 2017).

É pertinente informar, também, que uma proposta que caminha ao encontro da temática desse estudo foi apresentada no ano de 2013, na promulgação da Portaria nº 96 e dos Editais nº 061 e nº 066. Tais documentos desempenharam os papéis de

orientação e regulamentação do PIBID em todo o território nacional, ampliando as possibilidades de criação de novos projetos, bem como permitiram que outros cursos de licenciatura instalassem o Programa em seus contextos. Além disso, garantiram a permanência das atividades por quatro anos, com início em 2014 e previsão de término em 2018 (BRASIL, 2013, CAPES, 2013a; CAPES, 2013b).

Desde então, pesquisas demonstram que as licenciaturas em Educação Física de diversas instituições do país, aliam-se a esta política educacional brasileira, concedendo aos estudantes uma maior oportunidade de avançar no conhecimento e na prática docente, favorecendo a formação de novos professores (ANDRADE, 2014; NIQUINI, 2015; MARTINS; SCOTTÁ; MELLO, 2016; FÁVERO; DELCONTI; REIS, 2017; CALLAI; JESUS; SAWITZKI, 2017).

Além disso, recentemente, com a finalização das atividades da Portaria nº 096/2013, a CAPES publicou o Edital nº 07/2018, o qual abre as portas ao enquadramento de novos projetos para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Esse edital propõe a continuidade do programa e incita aqueles que participarão dos futuros projetos a trazerem resultados positivos, não somente à formação docente, mas, sobretudo à educação nacional (CAPES, 2018a).

De acordo com Stentzler (2017) e Santos e Lucena (2017), o PIBID proporciona uma formação inicial diferenciada, promovendo a autonomia do discente e propondo que ele seja o responsável pela sua formação. Ainda, a valorização dos cursos de licenciatura e a aproximação da teoria e da prática são possibilitadas com a inserção do acadêmico no contexto escolar. Dessa forma, o contato direto com a escola proporciona ao discente uma formação acadêmica valiosa, pois fomenta a participação ativa em atividades de sala de aula, a ampliação de seus conhecimentos, o aprimoramento da prática pedagógica e o exercício da relação teoria e prática (OLIVEIRA et al., 2015). Já Marquezan, Scremin e Santos (2017) admitem que o PIBID apresenta-se como um motivador no processo de formação dos futuros docentes e na busca pelo aperfeiçoamento dos conhecimentos sobre a profissão do professor.

Como abordado por Lopes, Bernardo e Werner (2017, p. 2), “a troca de experiências e saberes entre professores mais experientes e futuros professores pode ser considerada forte aliada no processo de formação docente”. Esta proximidade com o futuro ambiente de trabalho e o contato com professores que já vivenciam essa esfera pode fazer, portanto, com que o aluno entenda sobre a sua própria formação

acadêmica e pessoal, auxiliando-o a “encontrar-se” no curso de formação ou perceber que a opção realizada não corroborou com os seus legítimos interesses. Além do mais, a oferta da bolsa, muitas vezes, atrai o interesse dos acadêmicos em participar do programa e pode viabilizar sua permanência no curso escolhido (FÁVERO; DELCONTI; REIS, 2017).

Do mesmo modo, pode haver a melhoria da formação continuada dos professores que já atuam no contexto escolar, pelo fato deles possuírem a função de intermediar a relação entre o ambiente escolar e o ensino superior, além de serem produtores de novos estudos (STENTZLER, 2017). Conforme discutem Menezes e Silva (2017), os professores supervisores, quando participam do PIBID, dirigem-se novamente às Instituições de Ensino Superior, com o intuito de fomentar seus conhecimentos na área de atuação. Além disso, os docentes demonstram maior entusiasmo em sua prática e caracterizam-se como modelos para os acadêmicos que os acompanham. Oliveira et al., (2015) descreve esta interação como “formação compartilhada”, sendo um grande contribuinte para o trajeto de formação profissional e humana de docentes e discentes, pois reúne saberes construídos em momentos diferentes, recorrentes de currículos elaborados em contextos históricos distintos, mas que são partilhados em um mesmo ambiente escolar.

Assim, pela completude resultante dos objetivos apresentados pelo PIBID e pelas contribuições que ele traz à Educação Nacional, principalmente para a formação de futuros docentes, é enaltecido entre as diversas políticas públicas educacionais do país e pode ser considerado como “[...] o maior programa educacional de formação de professores” (STENTZLER, 2017, p. 93).

Conforme a investigação de Gatti et al. (2014), o PIBID iniciou suas atividades com cerca de 3.000 bolsistas e, em 2012, ampliou este número para um total de 49.312 bolsistas. O salto mais expressivo do Programa, no tocante à sua expansão, pode ser observado no ano de 2014. Neste período, foram contabilizados 72.845 bolsistas de iniciação à docência, 11.717 professores supervisores, 4.924 coordenadores de área, 455 coordenadores de área de gestão e 319 coordenadores institucionais, que resultam em um montante de 90.254 bolsistas. Tais números demonstram a abrangência nacional alcançada pelo PIBID (CAPES, 2014a).

Nesta configuração, o estado do Paraná aparece como um dos diversos estados que participaram do Programa mediante as Instituições de Ensino Superior instaladas no território geográfico de tais estados. Convém expor que o Paraná é um

estado da região Sul do Brasil que contém uma área territorial de 199.307,939 km<sup>2</sup> e possui 399 municípios (IBGE, 2016). De acordo com o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), o Paraná é dividido em 10 regiões geográficas (IPARDES, 2011).

Segundo dados do Censo da Educação Superior 2016, no estado do Paraná existem 46 instituições que oferecem cursos de Educação Física, sendo que 12 são de esfera pública e 34 são de esfera privada. Dos 84 cursos oferecidos por essas instituições, 27 são ofertados pelas instituições públicas e 57 pelas instituições privadas (INEP, 2017).

Como foi explicitado, o PIBID vem mostrando um amplo progresso no que diz respeito à sua abrangência territorial, ao número de projetos vinculados às instituições brasileiras e à quantidade de indivíduos atendidos nos últimos anos. Isso demonstra a utilidade e a funcionalidade que o Programa encerra.

Com tais avanços, portanto, surge o interesse de investigar como esta política educacional se apresentou no estado do Paraná no último ciclo de atividades, que envolve os anos de 2014 a 2017, especificamente na área de EF. Tal interesse culmina nas seguintes questões norteadoras: como era a configuração do PIBID no estado do Paraná? Quantos projetos<sup>8</sup> eram destinados aos cursos de Educação Física?

Desse modo, essa pesquisa tem como objetivo mapear os projetos de Educação Física do PIBID oferecidos pelas IES do estado do Paraná. Já os objetivos específicos são 1) identificar os projetos existentes na área da Educação Física no estado do Paraná; 2) analisar os projetos quanto aos objetivos e campos de atuação e 3) traçar um panorama dos projetos de Educação Física no estado do Paraná.

### **3.2 Metodologia**

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa de natureza quali/quantitativa e do tipo descritiva e, segundo Thomas e Nelson (2002), a pesquisa descritiva é um estudo amplamente utilizado na educação e nas ciências comportamentais. Isso ocorre porque tem seu valor baseado na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas, por meio da observação, da análise e das

---

<sup>8</sup>As IES, para participarem do PIBID devem apresentar à Capes projetos de iniciação à docência, e estes podem contemplar diversos núcleos compostos de discentes, professores da escola e professores da IES. Esses núcleos são denominados de subprojetos e são definidos por área de formação na licenciatura. Por uma questão logística adotamos o termo "projeto" para todos.

descrições objetivas e completas, então, a partir dessa abordagem procura-se registrar, descrever, analisar e interpretar opiniões e informações a respeito do que se pesquisar (GIL, 2017).

Quanto à definição da amostra, ela é consequência de um levantamento de dados realizado por meio da consulta *online* ao portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na aba PIBID. Em resposta ao edital 061/2013<sup>9</sup>, foi encontrado um documento, originado pela CAPES, em 2013, que continha a lista de instituições e áreas da licenciatura que participariam do PIBID, a partir do ano de 2014. Para confirmação desses dados, também foram verificados os relatórios de pagamento de bolsas de 2014 a 2018. Os dados presentes na lista de instituições correspondiam à Instituição de Ensino Superior a que o projeto estava vinculado, ao número no INEP, à esfera administrativa da IES, à área da licenciatura, ao município, entre outros dados<sup>10</sup>.

De tal modo, como o objetivo da pesquisa está voltado ao mapeamento geográfico dos projetos vinculados às IES paranaenses, selecionamos os dados correspondentes ao estado do Paraná. Após esse refinamento, foram observadas as áreas contempladas pelos projetos e garimpados aqueles pertencentes à Educação Física.

No documento da CAPES também foram disponibilizados os contatos dos coordenadores institucionais do PIBID de diversas instituições do país, porém, para que a coleta dos dados necessários à construção da pesquisa acontecesse, era preciso estabelecer contato com os coordenadores específicos da área da Educação Física. Em vista disso, e-mails foram enviados aos coordenadores institucionais para o requerimento de tais contatos e vale citar que a opção pela utilização de e-mails para a comunicação ocorreu devido à facilidade que este serviço oferece em estabelecer contato, mas pode ser apontado como um limitador do estudo, pois, não há como garantir que a leitura do e-mail foi realizada, ou seja, que a informação chegou até a pessoa em questão.

No total foram encaminhados onze e-mails e seis foram respondidos, contudo, por motivos desconhecidos, cinco e-mails não retornaram. Desse modo, outras vias foram utilizadas para a obtenção dos contatos dos coordenadores de área. Em visita

---

<sup>9</sup> Para mais informações referentes ao documento dos projetos institucionais, consulte o site: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>>. Acesso em: 16 jul. 2018. Neste endereço está disponibilizada a lista de instituições e áreas da licenciatura participantes do PIBID no ano de 2013.

<sup>10</sup> Para maiores informações, consultar o Anexo 4.

aos *sites* das Instituições de Ensino Superior que faltavam, foram encontrados os e-mails dos coordenadores. Outras instituições enviaram os contatos, após a solicitação feita em suas páginas *online*, totalizado oito coordenadores,

Na sequência, para que os dados pudessem ser confirmados com o que foi obtido no relatório da Capes, foi elaborado um instrumento padrão (Apêndice 1), aprovado por três doutores da área de Educação Física pertencentes ao quadro de colaboradores do PIBID. O instrumento final foi composto por uma apresentação (dados do pesquisador), a explicação da pesquisa (título, objetivo e orientação) e cinco itens de resposta objetiva, que correspondiam aos dados necessários para o cumprimento dos objetivos do estudo. Estes itens são: 1) Título do Projeto; 2) Objetivo do Projeto; 3) Número de bolsistas contemplados (coordenadores, supervisores e acadêmicos); 4) Número de escolas atingidas pelo Projeto; 5) Níveis de ensino (para quais séries escolares) a que o Projeto era destinado.

Este instrumento foi enviado aos oito coordenadores de área do curso de Educação Física identificados do PIBID no Paraná. Os questionários foram completamente respondidos on-line por seis deles, porém, dois não preencheram com a quantidade de informações necessária, o que levou a um contato pessoal e possibilitou serem completadas.

Para a apresentação dos dados obtidos, propomos uma análise descritiva, pois, segundo Thomas e Nelson (2002), isso permite ao pesquisador familiarizar-se com os dados, organizá-los e sintetizá-los de forma a obter as informações necessárias para, assim, poder mapear e visualizar a abrangência do PIBID no estado do Paraná e, para melhor expressá-los, apresentamos os resultados em forma de tabelas, quadros e figuras.

A pesquisa conta com a aprovação do Comitê Permanente de Ética e Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá, parecer nº 2.539.380/2018 (ANEXO 1).

### **3.3 Resultados e Discussão**

Para identificarmos os projetos do PIBID Educação Física, recorreremos, como processo inicial, relatar a expansão de projetos do programa no território nacional, para assim diagnosticar os que correspondem à área específica aqui sugerida. Este dado se torna relevante à compreensão da extensão alcançada pelo PIBID, desde seu lançamento, como proposta de apoio às licenciaturas. Para isto foram

considerados os projetos aprovados desde o primeiro Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007 até o Edital nº 61 e 66/2013, visto que este último vigorou por quatro anos. Também é importante salientar que novos projetos terão sua aprovação em correspondência ao Edital nº 7/2018.

Os dados de distribuição dos projetos do PIBID aprovados por região, extraídos do Portal CAPES, evidenciaram projetos de 2007 e 2009 a 2013. **74 1: Distribuição dos projetos do PIBID aprovados por região do Brasil.**

REGIÃO	2007	2009	2010	2011	2012	2013	TOTAL
SUL	5	17	19	19	52	66	178
SUDESTE	13	27	16	30	62	114	262
CENTRO-OESTE	5	7	5	12	17	21	67
NORTE	7	12	4	12	21	27	83
NORDESTE	13	26	8	31	43	56	177
<b>TOTAL</b>	<b>43</b>	<b>89</b>	<b>52</b>	<b>104</b>	<b>195</b>	<b>284</b>	<b>767</b>

Fonte: Dados extraídos do Portal CAPES.

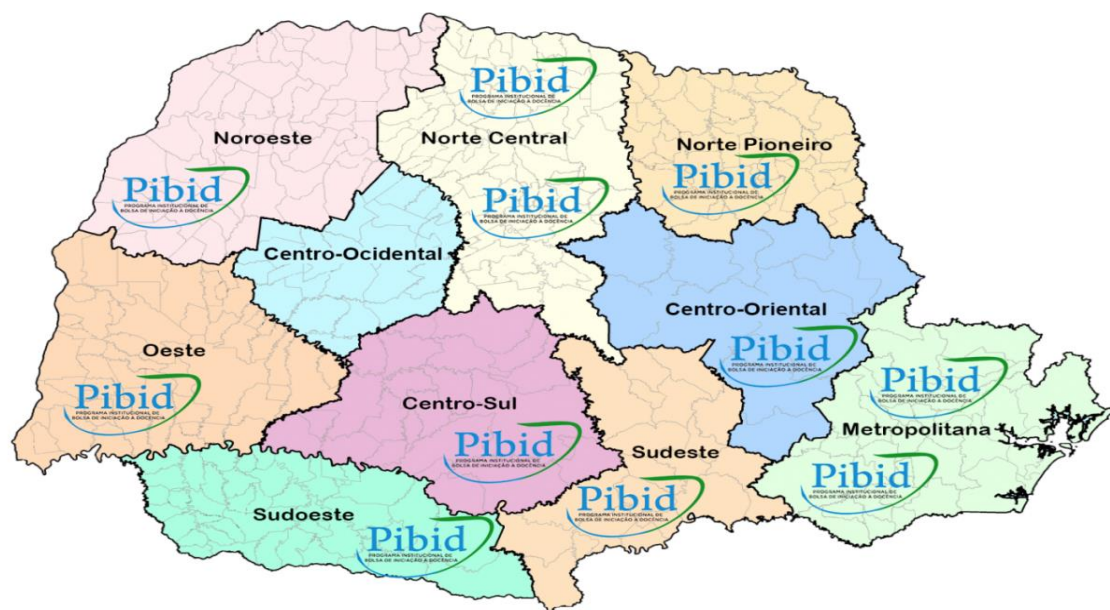
Como podemos observar, a maior expansão do PIBID ocorreu no ano de 2013 e a região com maior número de projetos aprovados é a Sudeste e a menor a região Centro-Oeste. Esta proporção pode estar relacionada ao fato da região Sudeste abrigar o maior número de instituições de ensino superior, segundo dados do Censo da Educação Superior (MEC, 2017).

A análise do relatório dos projetos do PIBID, disponibilizado pela CAPES, revelou que entre os 767 projetos aprovados, 23% se concentraram na região Sul do país e indicou que 20 projetos institucionais foram aprovados em 17 Instituições de Ensino Superior no estado do Paraná. Desses projetos, originaram-se 219 projetos que abarcavam as diferentes áreas da licenciatura. No tocante aos projetos destinados exclusivamente aos cursos de Educação Física, os achados demonstraram 11 projetos distribuídos por 11 instituições de esfera pública e privada no estado em questão (CAPES, 2014b).

A Figura 3 apresenta a localização das Instituições de ensino superior do estado do Paraná que participaram do PIBID e que possuíam projetos destinados aos cursos de licenciatura em Educação Física no ano de 2014.



**Figura 3 – Mapa representativo por regiões geográficas do PIBID Educação Física nas IES do Estado do Paraná em 2014.**



**LEGENDA:**

**Metropolitana:** Universidade Federal do Paraná - UFPR (Pública)  
Pontifícia Universidade Católica - PUCPR (Privada)  
**Sudeste:** Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO (Pública)  
**Centro-Oriental:** Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG (Pública)  
**Oeste:** Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE (Pública)  
**Noroeste:** Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR (Pública)  
**Sudoeste:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná - IFPR (Pública)

**Centro-Sul:** Faculdade Guairacá - FAG (Privada)  
**Norte Pioneiro:** Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco - FACDOMBOSCO (Privada)  
**Norte Central:** Universidade Estadual de Londrina - UEL (Pública)  
Universidade Estadual de Maringá - UEM (Pública)

Fonte: Projetos PIBID 2013 – a partir de março de 2014 (CAPES, 2014b). Adaptação do mapa “Regiões Geográficas (Lei Estadual 15.825/08) – Paraná”. Disponível em: [http://www.ipardes.gov.br/pdf/mapas/base\\_fisica/regioes\\_geograficas\\_base\\_2010](http://www.ipardes.gov.br/pdf/mapas/base_fisica/regioes_geograficas_base_2010).

Iniciando a visualização do mapa, observa-se que, na Região Metropolitana, duas Instituições de Ensino Superior possuíam projetos do PIBID na área da Educação Física, sendo que uma caracteriza-se como pública e outra como privada. A Região Sudeste, assim como a Região Centro-Oriental, Oeste, Noroeste e Sudoeste, apresentaram projetos em Educação Física em uma instituição de esfera pública.

As regiões Centro-Sul e Norte - Pioneiro envolvem duas IES de caráter privado – uma em cada região – que abarcaram projetos em Educação Física. Duas instituições públicas na região Norte Central eram portadoras de projetos em Educação Física, posto que cada instituição contivesse um projeto. Apenas a região Centro-Ocidental não apresentou projeto do PIBID em Educação Física.

Esses resultados indicam que oito IES públicas e três privadas detinham projetos do PIBID, constituindo um total de 11 instituições paranaenses abarcando o

programa nos cursos de licenciatura em Educação Física vinculados a essas instituições (CAPES, 2014b).

Dados referentes ao quantitativo de bolsas demonstraram que, para as instituições paranaenses, foram destinadas 6792 bolsas. Destas, foram distribuídas 5436 para a iniciação à docência, 906 para professores supervisores, 397 para coordenadores de área, 36 para coordenadores de gestão e 17 para coordenadores institucionais (CAPES, 2014b).

A Tabela 2 apresenta o número de bolsistas dos projetos de Educação Física de cada instituição no ano de 2014 e 2018. Foram abordadas as três categorias de bolsas concernentes ao projeto, que são: coordenador de área (CA), professor supervisor (PS) e acadêmico de iniciação à docência (ID).

**Tabela 2 – Número de bolsistas do PIBID por Instituição de Ensino Superior no estado do Paraná nos anos de 2014 e 2018.**

IES	Bolsistas					
	CA		OS		ID	
	2014	2018	2014	2018	2014	2018
FACDOMBOSCO	1	1	1	1	6	5
FAG	1	-	1	-	10	-
IFPR	2	2	6	6	35	35
PUCPR	2	2	6	6	30	30
UEL	2	2	5	5	30	29
UEM	1	1	2	2	20	19
UEPG	2	2	4	4	24	23
UFPR	3	3	6	6	42	37
UNESPAR	2	2	4	4	30	30
UNICENTRO	1	1	2	2	12	12
UNIOESTE	1	1	2	2	12	11
TOTAL	18	17	39	38	251	231

Fonte: Projetos PIBID 2013 – a partir de março de 2014 (CAPES, 2014b).

Relatório de geração de pagamento de bolsas 02/2018 (CAPES, 2018b).<sup>11</sup>

Notas: IES – Instituição de Ensino Superior; CA – Coordenador de área; PS – Professor supervisor; ID – Iniciação à Docência.

De acordo com o relatório dos projetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência que foram aprovados pelo Edital nº 061/2013, os projetos de Educação Física vinculados às instituições do Paraná iniciaram suas atividades em 2014, com um total de 313 bolsas, sendo estas distribuídas em 18 bolsas para

<sup>11</sup>Para mais informações, consulte o site: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid/relatorios-e-dados>. Acesso em: 14 jul. 2018.

coordenador de área, 39 bolsas para professor supervisor e 251 bolsas para acadêmicos dos cursos de licenciatura (CAPES, 2014b). As vagas para bolsistas foram mobilizadas conforme a aprovação de cada instituição. Por sua vez, o coordenador institucional subdividiu as vagas de acordo com a demanda de cada projeto dos cursos de licenciatura.

Como é possível notar, houve uma diminuição no número de bolsistas em todos os setores, quando são observados os dados do relatório de pagamentos do último mês de atividades previsto pelo edital (CAPES, 2018b). Percebe-se que uma instituição não compôs o quadro de pagamentos de 2018, o que sugere o encerramento do projeto de Educação Física antes do prazo estabelecido. No cômputo geral, foram reduzidas 27 bolsas, sendo que ocorreu um corte maior nas bolsas destinadas aos acadêmicos.

Tal diminuição está relacionada ao fato de que, em abril de 2016, foi publicada a Portaria nº 46, a qual impedia que o PIBID continuasse com as suas atividades. Nesta época, as universidades participantes e a população beneficiada mobilizaram forças para que a formação dos professores e a educação básica permanecessem ganhando com o programa. Em junho de 2016, a Portaria nº 84 revogou aquela citada anteriormente, mas o número de bolsas foi restringido (STENTZLER, 2017).

Os projetos de Educação Física, portanto, encerraram suas atividades no ano de 2018, conforme previsto pelos editais nº 061 e 066/2013, com o total de 286 bolsas, das quais 17 eram para coordenadores de área, 38 para professores supervisores e 231 para alunos de iniciação à docência (CAPES, 2018b).

**Quadro 5 – Panorama dos projetos de Educação Física no estado do Paraná**

IES	Esfera Administrativa	Título do projeto	Objetivos	Nº de escolas atendidas	Nível de Ensino
IFPR	Pública	A coordenação Motora na Educação Física Escolar	Desenvolver a coordenação motora nas crianças em idade escolar.	5	Ensino Fundamental I
PUCPR	Privada	Educação e Direitos Humanos	Aproximar o licenciando do cotidiano da rede pública de ensino, promovendo a integração entre a educação superior e a educação básica.	6	Ensino Fundamental II
UEL	Pública	Não possuía título próprio	Contribuir na melhoria da qualidade da formação inicial e da formação continuada dos professores de educação física para atuarem nos diferentes níveis da educação básica; Proporcionar ao licenciando a inserção no cotidiano das aulas de educação física e na realidade escolar da rede pública de educação; Incentivar os professores de educação física, supervisores do PIBID, a serem co-formadores dos futuros docentes e a se aproximarem da universidade; Propiciar momentos para troca de experiências e participação em eventos científicos e culturais.	8	Educação Infantil; Ensino Fundamental I e II; Ensino Médio
UEM	Pública	Não possuía título próprio	Estabeleceu os mesmos objetivos propostos para o PIBID.	2	Ensino Fundamental I e II; Ensino Médio
UFPR	Pública	A perspectiva da cultura corporal em distintos contextos da formação docente na Educação Física escolar	Estimular o pensamento crítico sobre como a prática docente se constrói dentro da escola, e de que maneira esse contexto influencia na formação inicial de acadêmicos; Discutir sobre as relações entre os conhecimentos apropriados pelos acadêmicos no ensino na graduação e as ações de observação e de intervenção vivenciadas nas escolas vinculadas a esta proposta;	3	Ensino Fundamental I; Ensino Médio

			<p>Refletir sobre as dúvidas, as dificuldades, os desafios e as experiências bem-sucedidas que surgem da experiência no cotidiano escolar e que visam tanto melhorar como ampliar o campo de conhecimento e de intervenção em questão;</p> <p>Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior.</p>		
UNESPAR	Pública	Movimento e Aprendizagem	<p>Verificar o desenvolvimento psicomotor em crianças matriculadas nas escolas onde o projeto PIBID de Educação Física atua;</p> <p>Avaliar os resultados de uma intervenção psicomotora nos alunos das escolas da rede municipal da cidade de Paranaíba, onde havia pibidianos do projeto de Educação Física.</p>	4	Educação Infantil; Ensino Fundamental I
UNICENTRO	Pública	PIBID – Educação Física	<p>Promover a formação docente na área de Educação Física fundamentada na concepção de Educação Física escolar como área de conhecimento que trabalha pedagogicamente com os conteúdos da cultura corporal de movimento.</p>	2	Ensino Fundamental II; Ensino Médio
UNIOESTE	Pública	A Pedagogia da Cooperação	<p>Fortalecer a formação inicial dos acadêmicos do curso de Educação Física por meio de ações e reflexões sobre a Prática Pedagógica, que tem como referencial a Pedagogia da Cooperação.</p>	4	Ensino Fundamental I

Fonte: Autoria própria.

O Quadro 5 aponta para os dados dos projetos de Educação Física vinculados às Instituições de Ensino Superior do Paraná. Os dados retratados no quadro apresentam as respostas das instituições que compuseram a amostra da pesquisa. Entre as 11 instituições que possuíam projetos de Educação Física no Paraná, oito enviaram os dados requeridos. Desse modo, as três instituições que não responderam foram excluídas do quadro, devido à falta de informações referentes a essas instituições.

No que tange aos títulos, cinco projetos estabeleceram títulos que davam indícios sobre as atividades desenvolvidas pelos alunos de iniciação à docência, pelos professores supervisores e também pelo coordenador de área. Já a respeito dos objetivos de cada projeto, duas instituições apresentaram objetivos que transpassaram àqueles definidos pelo PIBID, o que sugere um compromisso maior não só com os acadêmicos e professores supervisores e com a formação deles, mas, também, com a população escolar que foi atendida pelo programa.

O estabelecimento desses outros objetivos pode ser importante para orientar a prática dos bolsistas, tanto para o planejamento das aulas quanto para as discussões fundamentadas em conteúdos didáticos. Isto contribui para que as ações pedagógicas sejam consistentes e promotoras de resultados positivos aos alunos das escolas e, sobretudo, aos bolsistas (THOMAZI; ASINELLI, 2009).

Além dos resultados expostos acima, ficou evidente que todos os projetos de Educação Física atendiam ao Ensino Fundamental e uma instituição ofereceu atividades nos três níveis de ensino da Educação Básica. No total, 28 escolas públicas foram atendidas pelo programa PIBID de Educação Física no estado do Paraná. Mesmo que não seja um número alto, isso mostra que o programa atinge um de seus objetivos ao estar inserido no ambiente escolar, como descreve o estudo de Gatti, Barreto e André (2011), pois o programa foi criado com a finalidade de fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, visando a um o melhor desempenho da educação básica.

### **3.4 Considerações Finais**

Pelo exposto nesse estudo, pode-se sugerir que o PIBID, sendo uma política pública educacional que tem o objetivo de estimular a formação docente de acadêmicos de licenciatura e melhorar qualitativamente a educação básica, efetiva-se em âmbito nacional, por meio de projetos institucionais elaborados pelas

Instituições de Ensino Superior, porém, tais projetos desdobram-se em subprojetos, os quais adquirem a responsabilidade de fazer o contato direto entre o Ensino Superior e a Educação Básica. Nossa pesquisa procurou abranger o último ciclo de atividades do PIBID, que iniciou em 2014 e foi finalizado no início de 2018.

Perscrutando os projetos do Paraná, foi encontrado que alguns trouxeram objetivos que ultrapassaram aqueles propostos pelo Programa, oferecendo uma orientação para balizar as atividades que seriam realizadas pelos bolsistas, colaborando, desse modo, com o desenvolvimento da formação docente e também do contexto escolar. À vista disso, entende-se que os projetos de Educação Física do PIBID possuíam uma importante relevância no estado do Paraná, principalmente pelo fato da configuração do Programa, de um modo geral, ter abrangido a todas as Universidades estaduais e federais que oferecem o curso de licenciatura de Educação Física em sua sede.

Sob tal aspecto, referenciando os grupos do PIBID espalhados pelo estado para que sejam observados e cumpridos os objetivos propostos pelo Programa, eles necessitam estar em contato direto com a escola e desenvolver os conteúdos e atividades planejadas para que o acadêmico da licenciatura, o professor supervisor e o coordenador de área consigam evoluir. Essa sistematização colabora com a aprendizagem da docência e com a formação inicial e continuada dos participantes, porém, essas atividades também atingem os alunos e alunas presentes nas escolas, interferindo diretamente no aprendizado desses indivíduos. Nesta via, chamamos para uma reflexão conjunta dos projetos e seus sujeitos, para além do fazer cotidiano da sala de aula, para além da dinâmica das ações que vão dando corpo às propostas, para uma análise da configuração do PIBID como mais um espaço na formação inicial.

Por essa razão, sugere-se aos próximos projetos, sobretudo aqueles destinados à Educação Física, que elaborem suas atividades destinadas aos alunos da educação básica, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, lançada pelo Ministério da Educação no ano de 2018 (BRASIL, 2018). Esta política educacional propõe um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes da educação básica precisam desenvolver, sendo um dever de todas as escolas do Brasil utilizá-la.

Por meio dessa proposta, os organizadores dos projetos poderão ter maior facilidade para colocarem em prática seus conteúdos e poderão agir em consonância com as temáticas estipuladas pelas escolas. Dessa forma, o PIBID poderá contribuir

não apenas com a promoção, a valorização e a aproximação do magistério com o “chão da escola”, mas também poderá auxiliar, de maneira mais eficiente, o desenvolvimento da educação básica.

Por conseguinte, sugere-se que as próximas pesquisas investiguem os novos projetos, os quais foram estimulados com a instituição do edital nº 07/2018, justamente para realizar um comparativo com esse panorama do PIBID no estado do Paraná, em outros estados e no país, de um modo geral. Além disso, pesquisas futuras poderão verificar se a Base Nacional Comum Curricular foi utilizada para a estruturação dos conteúdos propostos pelos projetos e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

### 3.5 Referências

ANDRADE, A. P. S. de. **O impacto do PIBID – Educação Física na trajetória formativa dos alunos bolsistas e na prática pedagógica de professores supervisores**. 2014. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2014.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7219-24-junho-2010-606872-publicacaooriginal-127693-pe.html>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>. Acesso em: 21 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 21 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Brasília, DF, 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pnaes.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf)>. Acesso em: 21 jul. 2018.

CALLAI, A. N. A.; JESUS, R. F. de.; SAWITZKI, R. L. Formação inicial e iniciação à docência: uma análise a partir do subprojeto PIBID Educação Física. **Educación Física y Ciencia**, vol. 19, n. 2, dez. 2017.



CAPES. Bolsas concedidas pelo PIBID e pelo PIBID Diversidade para o ano de 2014. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Edital nº 061, de 15 de agosto de 2013. Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_061\\_2013\\_PIBID\\_RETIFICADO.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID_RETIFICADO.pdf)>. Acesso em: 21 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Edital nº 066, de 6 de setembro de 2013. Brasília, DF, 2013b. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_066\\_2013\\_Pibid-Diversidade-692013.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_066_2013_Pibid-Diversidade-692013.pdf)>. Acesso em: 21 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Edital nº 07, de 1 de março de 2018. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Lista de instituições e áreas de licenciatura participantes do Pibid: relação de coordenadores e endereços eletrônicos dos projetos e número de bolsas concedidas. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_AprovaRegulamentoPIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf)>. Acesso em: 21 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Relatório de pagamento do mês 02/2018. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/20032018-Relatorio-de-bolsas-02-2018-Final-PIBID.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

FÁVERO, M. T. M.; DELCONTI, W. L.; REIS, E. J. B. dos. Movimento e aprendizagem: Educação Física Unespar. In: STENTZLER, M. M. (Org.). **Experiências multidisciplinares na iniciação à docência na Unespar**. Porto União: Kaikangue Ltda, 2017. p. 111-122.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

GATTI, B. A. et al.. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Geociências do Paraná. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/geociencias-novoportal/por-cidade-estado-geociencias.html?t=destaques&c=41>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília, DF: Inep,

2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. **Regiões Geográficas (Lei Estadual 15.825/08) – Paraná**. Curitiba: Ipardes, 2011. Disponível em: <[http://www.ipardes.gov.br/pdf/mapas/base\\_fisica/regioes\\_geograficas\\_base\\_2010.jpg](http://www.ipardes.gov.br/pdf/mapas/base_fisica/regioes_geograficas_base_2010.jpg)>. Acesso em: 16 jul. 2018.

LOPES, T. M.; BERNARDO, F. P. A.; WERNER, E. T. Percepções dos professores supervisores da educação básica sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). **Revista Univap**, São José dos Campos, v. 23, nº 43, dez. 2017.

MARTINS, R. L. D. R.; SCOTTÁ, B. A.; MELLO, A. da S. PIBID, educação infantil e educação física: práticas pedagógicas centradas nas crianças. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, São Paulo, v. 27, nº 1, p. 46-66, jan./abr. 2016.

MELLO, G. N. **Formação Inicial de Professores para a Educação Básica**: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, 14 (1), 2000.

MENEZES, J. B. F. de.; SILVA, J. Contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na formação continuada de professores supervisores. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, nº 2, p. 225-243, jul./dez. 2017.

NIQUINI, C. M. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como tempo e espaço de formação**: uma análise do subprojeto PIBID/EDUCAÇÃO FÍSICA da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). 2015. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

OLIVEIRA, B. R. E.; MARINHO, J. T. S.; SOARES, L. D.; FREIRE, M. D. O.; FAGUNDES, G. M. **Aprendendo a ser professor: um olhar sob a formação docente mediada pelo PIBID**. Campina Grande, Vol. 1 Ed. 4, ISSN 2316-1086, Realize editora, 2015.

SANTOS, J. C. dos; LUCENA, J. I. de. Contribuições do PIBID para a formação de professores na Universidade Católica de Brasília. In: SANTOS, J. C. dos; MACIEL, L. P. (Org.). **Contribuição do PIBID para a formação dos professores**: relatos de experiência e reflexões sobre a prática docente. Curitiba: CRV, 2017. p. 17-33.

STENTZLER, M. M. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na Unespar (2012-2017): resultados. In: STENTZLER, M. M. (Org.). **Experiências multidisciplinares na iniciação à docência na Unespar**. Porto União: Kaikangue Ltda, 2017. p. 87-99.

THOMAZI, Á. R. G.; ASINELLI, T. M. T. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educar em Revista**, Curitiba, nº 35, p. 181-195, 2009.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TRUJILLO FERRARI, A. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

# CAPÍTULO 4

## CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE CASO COM LICENCIANDOS E EGRESSOS DA UNESPAR PARANAÍ

---

---

### RESUMO

O incentivo à formação inicial de docentes surge como um dos principais objetivos da elaboração e aplicação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID nas escolas, promovendo a vivência e a superação de novos desafios ao acadêmico, incentivando a elaboração de novas experiências. O presente estudo teve por objetivo investigar as contribuições do PIBID para a formação inicial docente, a partir da perspectiva dos licenciandos e egressos em Educação Física. Para isto, primeiramente, optamos por caracterizar os bolsistas envolvidos para, em seguida, expor suas opiniões sobre a participação no programa. Este estudo, de caráter quanti-qualitativo, usou da aplicação de um questionário para a coleta de dados. A amostra foi composta por 54 bolsistas PIBID - Educação Física da UNESPAR/Campus de Paranaíba, sendo 19 licenciandos e 35 egressos. Com o resultado obtido, foi possível identificar características comuns aos bolsistas, revelando que a prevalência é de mulheres, são oriundos de cidades diferentes a da universidade e tiveram formação básica em escolas públicas. Outro fator ressaltado nesta caracterização revelou que mais da metade dos participantes possuem docentes na família, justificando, em alguns casos, a escolha pela licenciatura. Com este estudo foi possível elencar duas categorias de análise, uma que retrata os fatores motivacionais e outra na aprendizagem do trabalho docente. Nas duas categorias, a experiência da vivência prática na realidade escolar foi o item mais destacado. Um dos fatores motivacionais citados pelos bolsistas é a bolsa recebida, mas, não supera a experiência prática adquirida no ambiente escolar. Com estes resultados foi possível verificar, sob a ótica desses participantes, que o PIBID contribuiu positivamente na formação inicial, atingindo, assim, um de seus objetivos que é aproximar a universidade da escola.

**Palavras-Chave:** PIBID. Políticas Públicas Educacionais. Formação Inicial. Docência.

## 4.1 Introdução

As mudanças ocorridas no cenário educacional nas últimas décadas, tais como seriação e disciplinas na educação básica, ocasionaram alterações nas Políticas Públicas<sup>12</sup> educacionais, com ideias e ações voltadas ao desenvolvimento do ensino. Oliveira (2010) caracteriza as políticas públicas educacionais como políticas que orientam e regulam o ensino e seus sistemas e possibilitam a criação de estabilidade à educação escolar.

Em conjunto com esta forte tendência das políticas públicas voltadas ao cenário educacional, firmou-se o pensamento de educação para todos. Este pensamento deriva das cinco conferências que aconteceram no Brasil, desde a década de 1980, denominadas de Conferências Brasileiras de Educação. Nesse período, a educação encontrava-se em um momento de grandes conflitos, devido a isso, a conferência, realizada no ano de 1988, buscou ressaltar algumas reivindicações, elencando no artigo 205 da constituição, a educação como direito de todos, e evidenciando o dever do estado, da família e da sociedade de promover e incentivá-la, tendo em vista o desenvolvimento do cidadão como um todo (ANDRADE, 2014).

Apesar da preocupação em evidenciar a educação como um direito de todos, um dos problemas constatados pela sociedade foi a deficiência na formação de professores e a explícita falta de valorização de tais profissionais. A discussão dos processos formativos requeria a compreensão do contexto como resultado de um processo histórico corrompido de contradições, processos estes que resplandecem até hoje. Assim, a LDBEN nº 9394/1996<sup>13</sup>, surgiu com o intuito de promover o comprometimento e a dedicação na formação inicial e contínua dos professores, reformulando e regulando a educação (CARVALHO, 2012).

A formação inicial constitui-se em um rico momento, em que é permitido ao futuro profissional elaborar a apreensão do saber de forma mais efetiva, sendo ela responsável pela formação desse profissional (WELTER; SAWITZKI, 2014). No

---

<sup>12</sup>Para Souza (2003, p. 13) as políticas públicas caracterizam-se no campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que ou como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.

<sup>13</sup>Art. 62. “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 2005).

entanto, apesar do importante papel que a formação inicial tem na inclusão do profissional no âmbito de trabalho, a formação continuada deve se fazer presente na formação de todo educador (RAUSCH; FRANTZ, 2013).

Diante disso, a preocupação com a formação inicial e continuada de professores é vista como aspecto primordial nas discussões sobre educação. Tal fato é evidenciado com a promulgação da lei e pela consolidação do Decreto nº 6.755, em 2009, pelo governo brasileiro, que impõe uma política atuante na formação de professores da educação básica, delegando à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES<sup>14</sup>) atuação no desenvolvimento e na formação dos profissionais (ANDRADE, 2014).

Assim, os deveres impostos pela docência atual, mais a falta de importância dada a essa profissão, estão inteiramente ligados à baixa procura pela escolha desta (RAUSCH; FRANTZ, 2013). Dessa forma, buscando suprir e solucionar tais condições, o Ministério da Educação elaborou novos projetos, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCENCIA), o Programa Novos Talentos e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

É pertinente citar que o PIBID foi instituído em 2007, pela Portaria Normativa nº 38 e teve sua implantação realmente efetivada apenas em 2009, tornando-se parte de políticas públicas ligadas ao desenvolvimento na formação de professores do país todo (ANDRADE, 2014). Segundo Carvalho (2012), a implantação do PIBID surgiu no intuito de motivar a formação de docentes para atuar na educação básica, agregando valor à profissão, incentivando aqueles que escolheram atuar nesta área, valorizando o ambiente de atuação e promovendo a qualidade do cenário educacional. Além disso, o programa busca possibilitar aos futuros professores vivências e experiências docentes, dentro do âmbito educacional e suas realidades, buscando estimular a sua permanência na profissão, tentando, assim, solucionar a escassez de professores (TANCREDI, 2013; CARVALHO, 2012).

Atendendo ao Edital nº 02/2009 do PIBID, o Programa foi incluso na UNESPAR/Campus de Paranavaí, no ano de 2010, com projetos interdisciplinares,

---

<sup>14</sup>CAPES é a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, fundação do Ministério da Educação (MEC), e desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica, ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior (BRASIL, 2008).

abrangendo os cursos de licenciatura em Educação Física, Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia (PIZOLI; STENTZLER, 2016). Com a ampliação do programa e, de acordo com Edital n° 61/2013, foi implantado o subprojeto de Educação Física “Movimento e aprendizagem”, ofertando 30 bolsas de iniciação à docência.

O subprojeto de Educação Física no Campus visa a agregar valor ao futuro docente de Educação Física, contribuindo para a consolidação de seu papel na sociedade (FÁVERO et al., 2016). O programa, então, promove uma interação entre a educação superior, a escola, a rede estadual e municipal de ensino. Logo, ao ser inserido na universidade, possibilita a vivência dos graduandos no futuro campo de atuação, ofertando experiências de aplicar a teoria na prática. O PIBID, portanto, na área da Educação Física, oferece esta integração na rede municipal de ensino de Paranaíba, atendendo a quatro escolas, reunindo dezenove bolsistas graduandos, dois coordenadores e quatro supervisores.

Em tal cenário, estudar quais são e como acontecem os processos de aprender e ensinar promovidos pela participação no PIBID, durante a formação de licenciatura em Educação Física, vai além do interesse em discutir um programa, mesmo entendendo que este motivo já seria de alta significação. Investigar como o PIBID se realiza no espaço da formação de professores alcança novo significado, quando se percebe que, como cita Bernstein (1988), a forma com que se transmite o conhecimento pode ter mais significado do que o próprio conhecimento porque é ela que é dependente da base material da sociedade, produzindo a consciência dos sujeitos e onde o macro e o micro nível se relacionam.

Nesse contexto, o presente estudo visou a investigar as contribuições do PIBID para a formação inicial docente, a partir da perspectiva dos licenciandos e egressos em Educação Física.

## **4.2 Metodologia**

Optamos pela abordagem quanti-qualitativa, pois consideramos esta abordagem a mais adequada para este estudo, já que serão considerados dizeres escritos e expressos quantitativamente, dadas pelos participantes da pesquisa, ressaltando experiências e opiniões adquiridas no projeto. Assim, para delimitarmos a pesquisa, utilizamos o estudo de caso, conceituado por Gil (2017) como sendo estudos que buscam expressar a verdadeira realidade do caso, ou seja, os projetos

delimitados por estudos de caso objetivam revelar amplamente as dimensões presentes em determinadas situações, sem permitir que se deixem escapar os detalhes que possibilitam compreender tais dimensões como um todo.

Os dados foram obtidos por meio de questionário (Anexo 5), elaborado por Aquino (2015) e adaptado pelas autoras para esta pesquisa. Logo, para que pudéssemos compreender e traçar o perfil dos bolsistas do PIBID - Educação Física da UNESPAR e que participaram do programa, optamos por incorporar ao questionário perguntas de cunho identitário, integrando-as às demais perguntas acerca do tema dessa pesquisa. A saber, o questionário conta com 30 questões fechadas e 3 abertas, abarcando os dados pessoais, relação com a família, formação acadêmica, participação no PIBID e, ainda, 4 questões sobre atuação profissional (somente para egressos).

A população inicial foi de 63 bolsistas, sendo 19 licenciandos e 44 egressos do curso de licenciatura em EF da UNESPAR, campus de Paranavaí, cidade situada na região noroeste do Paraná. O questionário foi aplicado entre os meses de março e abril de 2018, obtendo retorno de 54 participantes, constituindo, assim, uma amostra final composta por 19 licenciandos (100%) e 35 egressos (80%), o que representou 86% da população total do subprojeto de Educação Física.

Inicialmente, foi criado um grupo fechado em uma rede social, contendo todos os egressos que passaram pelo programa durante a graduação e um grupo com os licenciandos que estavam participando do programa. Primeiramente, foram enviados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, em seguida, o questionário foi disponibilizado nesses grupos.

As respostas foram analisadas quali-quantitativamente, levando em consideração as argumentações mais diretas das questões abertas, bem como as mais elaboradas. Para a análise das questões, então, elaboramos grelhas que categorizassem essas respostas e, com o intuito de mantermos a integridade da pesquisa e o anonimato, os participantes foram denominados como bolsista 1, B1 e assim sucessivamente.

Optamos pela análise de conteúdo (FRANCO, 2010), por nos permitir facilidade e versatilidade no desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que lidamos com um objeto de investigação vivo e interativo, isto é, a análise de conteúdo constitui-se de diferentes técnicas, na qual se busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, por meio de falas ou textos. Assim, a análise de conteúdo é composta

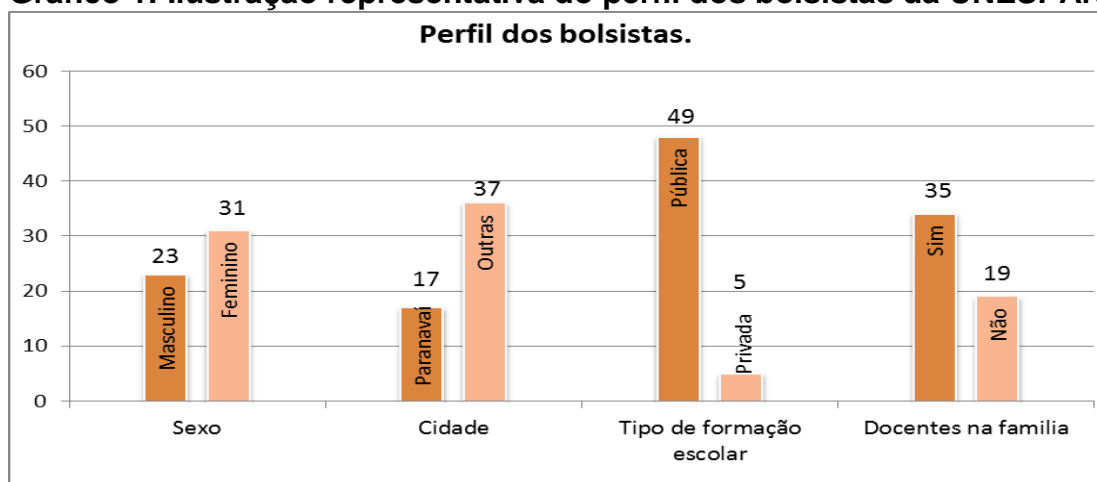


por métodos que possibilitam o levantamento de indicadores. Evidenciamos que a análise foi realizada pelo método de grelhas, o qual se constitui na elaboração de “caminhos” dentro da questão, de acordo com as respostas e lembramos que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê Permanente de Ética e Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá, pelo Parecer nº 2.539.380/2018 (ANEXO 1).

### 4.3 Resultados e Discussão

Buscando verificar as contribuições do programa para a formação inicial, a análise de conteúdo retrata a opinião de licenciandos e egressos que vivenciaram as experiências oportunizadas pelo programa durante o período da graduação. O Gráfico 1, portanto, ilustra o perfil dos bolsistas que compuseram a amostra desse estudo.

**Gráfico 1: Ilustração representativa do perfil dos bolsistas da UNESPAR-EF.**



**Fonte:** Própria autora baseado nas respostas dos participantes.

De acordo com os resultados, a maior parte dos participantes engloba mulheres. A porcentagem de mulheres participantes do PIBID faz-se maior que a de homens também nos estudos de Sousa (2010) e Aquino (2015), fato confirmado por Gatti e Barreto (2009) como sendo um dado comum, observado em diversos cursos de licenciatura do Brasil.

Como uma das características, os resultados apontaram que a maioria dos bolsistas abarcava moradores de outras cidades, sendo apenas 32% residentes de Paranavaí. Assim, pela necessidade de dedicação imposta pela carga horária do curso (integral), muitos acadêmicos acabam buscando as oportunidades que são propostas pela universidade, como bolsas e programas que disponibilizam recursos financeiros aos participantes. Aquino (2015) retrata a ajuda financeira oportunizada

pelo PIBID como uma forma de incentivo e de auxílio ao acadêmico, para suprir gastos com moradia, transporte, alimentação, entre outros.

Consideramos que, ao observar o perfil e compreender o tipo de formação escolar dos participantes deste estudo, é possível predizer os caminhos que os sujeitos traçaram até chegar à universidade. Nesse sentido, constatamos que 90%, concluíram o ensino fundamental e médio em escolas públicas, enquanto apenas 10% formaram-se em escolas particulares. Nogueira (2002) descreve que a instabilidade econômica do País e a baixa renda salarial da maioria das famílias brasileiras interferem no nível de formação escolar dos filhos. Tal fato, evidenciado pelo autor, pode ser utilizado como argumento justificável aos resultados obtidos, uma vez que o programa possui, como um de seus objetivos, possibilitar auxílio financeiro ao acadêmico que, muitas vezes, não é assegurado pela sua família.

Finalizando a análise acerca do perfil dos bolsistas, o gráfico 2 apresenta os resultados do questionamento realizado, a fim de identificar se há profissionais docentes entre os familiares dos participantes. A maior parte deles relatou que há familiares inclusos na área da docência, totalizando 64% da amostra, enquanto 36% responderam não ter parentesco com docentes. Ter parentesco com pessoas que já se encontram dentro da docência pode, de certa forma, influenciar na escolha por este mesmo caminho. Segundo Silva (2005), muitos dos profissionais docentes seguem essa profissão em decorrência da influência exercida por pais ou familiares que também desempenham a função.

Diante disso, após traçarmos o perfil dos bolsistas, buscamos analisar a visão dos participantes acerca da participação no programa e possíveis contribuições para a carreira docente, a fim de alcançarmos o objetivo desta pesquisa. Na sequência, para realizarmos a análise das questões abertas e das justificativas das respostas, utilizamos a técnica de análise de conteúdo.

A primeira questão da pesquisa busca averiguar se o programa contribui ou não na formação e atuação docente dos sujeitos. Nesse sentido, aqueles que responderam “não”, não deram continuidade ao questionário de respostas abertas, pois elas versavam sobre as contribuições do PIBID para a atuação docente. Dos 54 participantes, apenas 7% responderam negativamente a esta questão, aferindo não ter obtido contribuições com o programa. Este dado, apesar de ser uma pequena proporção, é um indicativo da necessidade de aprofundamento neste campo de pesquisa, podendo ser um contributo direto para melhoria dos programas que tenham

como meta a contribuição para a formação de professores. Este resultado pode ter ocorrido em consequência dos bolsistas optarem por não atuarem como professores na escola e nem com a área da EF.

Outro fato ocorrido foi que 7% (n=4) não justificaram suas respostas, findando somente com o “sim”. Dessa forma, para que realizássemos a análise das respostas seguintes somamos estes participantes e foram subtraídos 8 indivíduos da amostra. A partir disso, foram analisadas as questões abertas de 46 sujeitos participantes da amostra inicial.

Para verificarmos a percepção dos bolsistas quanto à participação no PIBID, dividimos a visão dos participantes em duas categorias: a) motivação da carreira docente b) aprendizagem do trabalho docente. A primeira categoria abordou as respostas relacionadas à experiência da vivência prática e as respostas relacionadas à motivação pessoal. Os resultados foram categorizados e expostos no Quadro seguinte.

**Quadro 6. Relação da participação no PIBID e a carreira docente.**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
<b>a) Motivação para a carreira docente</b>	Relacionado à experiência da vivência prática.	28	61%
	Relacionado à motivação pessoal	18	39%
<b>b) Aprendizagem do trabalho docente</b>	Relacionado à vivência com a realidade escolar	39	85%
	Relacionado à vivência com os professores.	12	15%

Fonte: própria pesquisadora.

Foram selecionados para a categoria “A”, os relatos que expressavam a motivação para a carreira docente proporcionada pela vivência prática dos participantes no programa, como observado no relato do B10 “*Tem contribuído em relação com essa vivência diretamente na escola [...]*” e do B14 “*Sim, o PIBID proporcionou a primeira experiência com a docência [...]*”. A maioria das respostas descreveu a primeira experiência no ambiente escolar como enriquecedora e motivante, assim, julgado pela maioria – 61%, essa é a principal contribuição do programa. Este fato se faz coerente à ideia de Rodrigues e Perin (2014), os quais descrevem que o PIBID oportuniza a prática relacionada à teoria, permitindo uma atuação integrada do acadêmico, aproximando-o mais do campo de atuação. Dessa

forma, o programa permite que o acadêmico entre em contato direto com a realidade educacional, mesmo ainda em período de graduação.

Para a segunda subcategoria, foram selecionados os relatos relacionados à motivação pessoal, adquirida com a vivência no programa. Na maior parte das respostas, fornecidas por 39% dos participantes, havia relatos de contribuições de cunho pessoal, no qual descreveram sentir-se motivados a continuar na docência a partir do PIBID, como nos relatos do B4 e B8 *“Sim, o PIBID foi essencial na escolha de me tornar docente [...]”* e *“Sim, me motivou a me empenhar e a seguir o que eu realmente queria [...]”*. Como afirma Canan (2012), a relação dos acadêmicos com os diferentes ambientes escolares possibilita que estes se desenvolvam profissionalmente e pessoalmente, pois novos desafios são impostos por essa profissão todos os dias e cumpri-los é o ponto alvo deste desenvolvimento.

Na análise da categoria “B”, que se refere às contribuições do PIBID para o trabalho docente, identificamos que dois dos participantes não responderam à questão e um respondeu não haver contribuição. Para esta questão foram determinadas duas subcategorias, que estão expressas no Quadro 5. A primeira subcategoria está relacionada à vivência da realidade escolar e a segunda está relacionada à troca de experiências entre alunos-professores.

De acordo com os resultados, a vivência da realidade escolar foi a contribuição mais ressaltada pelos participantes, totalizando 85% (n=39) das respostas. Em muitos relatos, a oportunidade de conviver no ambiente docente antes de concluir a graduação é citada como válida, pois muitos entram inexperientes no programa e o contato com o âmbito escolar proporciona grandes experiências, como descrito pelo B15 *“Tendo as vivências na prática, temos mais chances de aprender e colocar em prática o que vemos durante o curso”* ou como relata o B14 *“O PIBID proporciona o contato com a realidade, a escola como ela é [...]”*. Flores (2010) retrata que a vivência antecipatória do acadêmico no ambiente escolar, ou seja, durante a graduação, prepara-o para vivências futuras, amenizando o choque de estar dentro do ambiente e da realidade da escola.

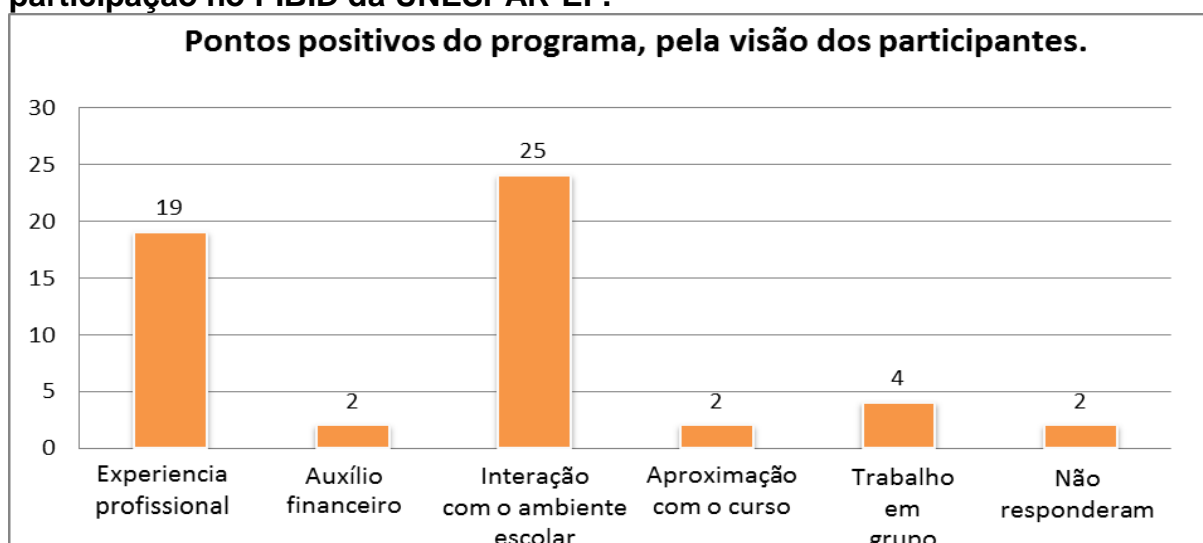
Outro fator ressaltado em meio aos relatos foi a importância da oportunidade de aplicar na prática os conteúdos teoricamente aprendidos no curso, possibilitando aos acadêmicos a elaboração de métodos a serem desenvolvidos, ou seja, dessa forma os acadêmicos conseguem perceber o que dá certo ou não na prática. Formosinho (2009) relata ser no contexto educacional o local no qual o acadêmico

encontra o norteamento para desenvolver futuramente a prática docente. Com isso, justifica-se a importância do acadêmico vivenciar a prática pedagógica da escola.

A segunda subcategoria criada para esta questão abrange 15% (n=12) dos participantes, consistindo na troca de experiências entre alunos-professores. Na maioria das respostas selecionadas nesta categoria, os participantes descrevem como relevantes as conversas e trocas de conhecimentos realizados entre os próprios companheiros de grupo, entre os professores regentes e entre os grupos das demais escolas, observada nos exemplos dados pelo B16 “[...] contribuição do relato de experiência dos professores atuantes e a observação continua de seu trabalho” e B25 “[...] com a troca de ideias entre nós bolsistas e professores [...]”. Para Carvalho (2012), a convivência de aluno-professor proporciona pontos positivos a ambas as partes, pois o aluno, ainda inexperiente na prática, absorve conhecimentos metodológicos do professor, da mesma forma que o professor regente aprende com o aluno, que chega ao ambiente escolar cheio de vontades.

Buscamos averiguar a visão dos bolsistas sobre os pontos positivos do PIBID, realizando uma questão aberta, na qual solicitamos que o participante relatasse algo que considerasse positivo no programa (se considerasse que houvesse pontos positivos). Com base nos dados coletados, foi possível elencar seis categorias para essa questão, sendo elas: experiência profissional, interação com o ambiente, trabalho em equipe, auxílio financeiro e aproximação com o curso, expressos no Gráfico 2.

**Gráfico 2. Ilustração dos aspectos positivos elencados pelos bolsistas da participação no PIBID da UNESPAR-EF.**



Fonte: Própria pesquisadora.

A categoria denominada experiência profissional teve 35% (n=19) das respostas selecionadas, pois os participantes descreveram as experiências adquiridas no programa como sendo fundamentais para o processo formativo. Para Carvalho (2012), a vivência do ambiente escolar em sua totalidade, incluindo aspectos positivos e negativos da prática docente, permite aos acadêmicos o acúmulo de experiências que refletirão, futuramente, em suas atividades profissionais.

Uma pequena porcentagem dos participantes 4% (n=2) ressaltou o auxílio financeiro oportunizado pelo programa como sendo um ponto positivo do PIBID. Canan (2012) refere-se ao incentivo financeiro disponibilizado pelo programa, aliado à possibilidade de desempenhar práticas docentes durante o curso, como sendo significativo para a formação do acadêmico. No entanto, o oferecimento de bolsas não surge como objetivos do programa, mas mantem-se como auxílio aos participantes.

A interação com o ambiente escolar foi a categoria que obteve mais respostas, sendo ressaltada por 46% (n=25) dos participantes. A interação, destacada pela maioria, é descrita em muitas respostas como sendo a relação que o acadêmico desenvolve com os alunos, com a equipe da escola, bem como, a prática docente pedagógica realizada em sala de aula e em quadra. Assim, a interação entre o espaço de formação e a realidade em que atua o profissional precisam estar intrinsecamente ligadas, para que, dessa forma, as experiências em sala de aula e as vivências na escola sejam significativas para o processo de formação pessoal e profissional de futuros docentes (LEITE, GHEDIN E ALMEIDA 2008).

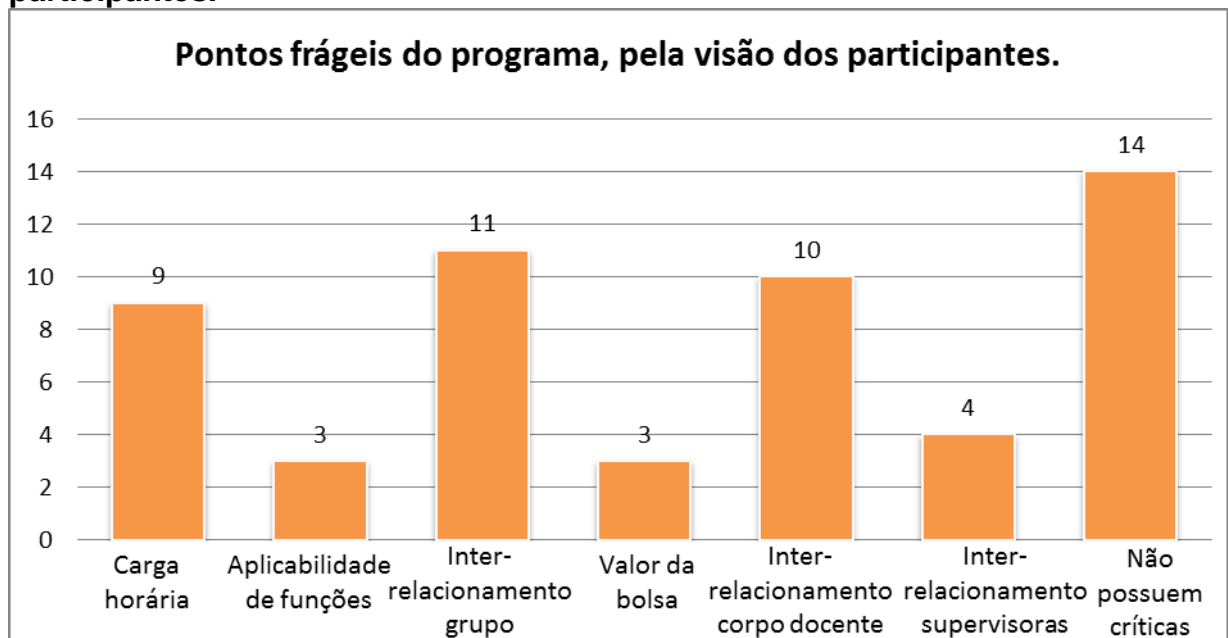
A aproximação do curso abrangeu 4% (n=2) dos participantes, que descreveram ter se descoberto no curso por meio das oportunidades propostas no programa. As respostas inclusas nesta categoria ressaltaram que a prática propiciada no PIBID foi o que os atraiu e motivou a continuar no curso. É fato, portanto, que as experiências adquiridas na docência se dão quando o acadêmico assume responsabilidades como as de um docente, passando a perceber, então, o significado de sua prática, o que se considera um importante mecanismo motivador para dar seguimento a esta atuação (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001).

Apenas uma pequena parcela dos participantes – 7% (n=4) ressaltaram o trabalho em equipe oportunizado no PIBID como sendo um ponto positivo, destacando que a convivência em grupo possibilitou a eles crescimentos pessoais e profissionais, antes não vivenciados. Rausch e Frantz (2013) apontam o trabalho em grupo como promotor de novos conhecimentos, permitido pela troca de conhecimentos entre os

docentes experientes e os futuros, pois, é por meio da troca de experiências e conhecimentos que dilemas que não podem ser desenvolvidos individualmente conseguem ser solucionados. Enquanto, 4% (2) dos participantes recusaram-se a responder essa questão.

Após analisarmos os pontos positivos descritos pelos participantes, analisamos os aspectos frágeis do programa ressaltados. Seguindo o mesmo modelo da análise feita na questão anterior, dividimos as respostas, neste caso, em 7 categorias, sendo elas: carga horária, divisão de funções, inter-relacionamento no grupo, valor da bolsa, receptividade do corpo docente, contato supervisoras-grupos e uma categoria abordou participantes que não apresentaram críticas.

**Gráfico 3 . Ilustração dos pontos de fragilidade do programa, apontados pelos participantes.**



Fonte: Própria autora baseado nas evidências das respostas.

Ao analisarmos os resultados, foram selecionadas para a primeira categoria 17% (n=9) das respostas, as quais ressaltaram a carga horária do PIBID como insuficiente, muitas vezes, faltando tempo para a execução de tarefas exigidas aos acadêmicos. Outro relato descreveu a insuficiência na carga horária para a realização de portfólios e artigos, que na visão dos participantes são exigidos pouco tempo antes da entrega, o que não possibilita tempo hábil para a sua realização.

A segunda categoria refere-se à má aplicabilidade de funções, que são impostas aos acadêmicos dentro do programa, sendo este fato ressaltado por 6% (n=3) dos participantes. Os argumentos usados para responder a essa questão

percorrem a mesma linha, de que os acadêmicos em muitas ocasiões acabam executando na escola trabalhos que vão além dos impostos pela função docente. No entanto, este fato atinge além do bolsista, aplica-se também ao professor regente, assim como evidenciado por Oliveira (2004), que descreve o professor como alvo de variadas funções, tendo este que responder às funções que vão além da sua formação, o que promove um sentimento de desvalorização profissional.

Outro ponto negativo descrito por 21% (n=11) dos participantes foi em relação ao inter-relacionamento, pois apontaram ocorrer falhas dentro do grupo, isto se justifica na opinião deles porque, muitas vezes, um acadêmico acaba mais sobrecarregado que o outro, o que gera desconforto para ele e para os outros participantes. Soczek (2011) descreve os problemas entre grupos como sendo fatores desmotivantes, que interferem na aprendizagem e formação individual e em grupo.

Além disso, o baixo valor da bolsa ofertada pelo programa foi caracterizado também como um ponto negativo por cerca de 6% (n=3) dos participantes, os quais descrevem como sendo insuficiente para todas as funções que são delegadas a eles. Esse ponto também aparece no estudo de Rosa (2010), no qual uma pequena parcela dos participantes demonstrou-se insatisfeita com o valor da bolsa ofertada pelo programa, colocando em ressalva o valor gasto com transporte e alimentação que, em muitos casos, se sobrepõe ao valor obtido com a bolsa.

Um ponto ressaltado por 19% (n=10) dos participantes refere-se à má receptividade do corpo docente para com os bolsistas do programa. Nas respostas, visivelmente destacou-se a pouca valorização dada aos acadêmicos em meio ao corpo docente da escola. Este fato é evidenciado por Soczek (2011), que descreve situações envolvendo bolsistas dentro do ambiente escolar em que, muitas vezes, são vistos como 'quebra-galhos', suprimindo faltas ou realizando outras atividades.

O pouco contato com supervisores e professores também foi um ponto descrito por 7% (n=4). Nas respostas, os participantes relataram como ponto negativo o pouco convívio com supervisores e demais professores que regem as outras escolas, limitando, dessa forma, a troca de conhecimentos entre eles. No estudo realizado por Aquino (2015), este fato também foi evidenciado, no qual os participantes relataram a necessidade de se ter uma supervisão mais presente, dando mais suporte aos bolsistas.

Outro ponto categorizado aqui foi que a maior parte dos participantes não apresentou pontos negativos ao programa, totalizando 26% (n=14). Cunha (2001)



ressalta que o espaço das experiências significativas se configura no trânsito entre a sala de aula regular e os campos da prática e da interação, isto é, os trabalhos de campo exigem deslocamento para outros territórios, que não os acadêmicos tradicionais. Este espaço de vivência foi muito valorizado pelos bolsistas, pois reconheceram formalmente como espaços de aprendizagem.

#### **4.4 Considerações Finais**

O presente estudo buscou verificar se o PIBID contribuiu para a formação inicial de licenciandos e egressos integrados ao programa e possibilitou identificar, principalmente, aspectos positivos referentes à motivação da carreira docente e à aprendizagem do trabalho docente. Ademais, foi possível identificar pontos característicos do perfil dos bolsistas que vivenciaram o projeto durante os anos letivos na Universidade, em que houve a prevalência do público feminino compondo a amostra, fato este, também apontado em outros estudos referidos à licenciatura. Vale destacar que a maioria dos participantes da pesquisa é oriunda de cidades diferentes à localização da Universidade, o que foi justificado no decorrer do questionário como fator importante nas decisões e necessidades impostas aos acadêmicos durante o curso e é o ponto no qual o recebimento da bolsa mais interfere.

Quanto à formação escolar, antes de ingressarem na Universidade, destacamos que somente uma pequena parte dos participantes deriva de escolas particulares, prevalecendo a formação na rede pública de ensino. Boa parte dos participantes tem familiares (abrangendo parentesco até 2º grau) presentes na docência, o que serviu de justificativa pela escolha da licenciatura.

Além de responder ao objetivo geral do estudo, a pesquisa ainda possibilitou compreender que o PIBID, implantado na UNESPAR/Campus de Paranavaí, teve um papel importante na promoção da formação dos acadêmicos do curso de Educação Física. Com isso, foi possível destacar as vivências e as experiências proporcionadas pelo programa como significativas à vida acadêmica e profissional da maioria dos que passaram pelo programa até hoje.

De acordo com a análise dos resultados, também foi possível averiguar a visão dos bolsistas acerca das contribuições do programa para a formação inicial destes, assim como os pontos positivos e pontos de fragilidade relativos ao programa. Dentre os pontos positivos, o que mais se destacou foi a interação no ambiente escolar e a aproximação com a docência proporcionada pelo PIBID, enquanto que para a maioria

dos sujeitos não há ponto negativo relevante sobre o programa, ou seja, ressaltam-se pontos mais relacionados à organização do trabalho efetivo nas escolas do que em relação ao programa em si. Nesse aspecto, evidencia-se uma situação em que cabe aos supervisores e coordenadores uma reflexão quanto à organização do trabalho efetivo.

Com base no que foi discutido neste trabalho quanto à formação de professores, observa-se que o PIBID se configura como uma proposta de incentivo e valorização da docência. Além disso, serve de aprimoramento no processo de formação dos professores para a educação básica, pois o programa desacomoda as licenciaturas e mobiliza as escolas, além de potencializar o processo de ensino/aprendizagem, permitindo um enriquecimento de saberes para todos os envolvidos no programa.

Espera-se, portanto, que o resultado desse estudo possa ser de grande valia para o desenvolvimento de novas pesquisas envolvendo o programa de formação de docentes.

#### 4.5 Referências

ANDRADE, A. P. S. **O impacto do Pibid-Educação Física na trajetória formativa dos alunos bolsistas e na prática pedagógica de professores supervisores.** 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2014.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Estudo de Caso: seu potencial em educação. **Cadernos de Pesquisa**, nº 49, p. 51-54, 1984.

AQUINO, A. G. S. de. **As implicações do PIBID no processo de formação de professores: o caso dos licenciandos em ciências biológicas.** 2015, 204 f. Dissertação (Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 27 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2005.

BERNSTEIN, B. **Clases, códigos y control. II** - Hacia una teoría de lãs transmisiones educativas. Madrid: Educiones Akal, 1988.

CANAN, S. R. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 4, nº 6, p. 24-43, jan/jul.2012. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acessado em: 21 jul. 2017.

CARVALHO, A. D. F. Pibid: experiências e reflexões. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, supl. 2, v. 7, p. 489-505, março de 2012.

CUNHA, M. I. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. **Interface – Comunic, Saúde, Educ**, v. 5, nº 9, p.103-16, 2001.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; FONSECA, M. da C. F. R. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 26, nº 2, p. 51-73, jul/dez. 2001.

FÁVERO, M. T.; REIS, E. J. B.; CALSA, G. C.; BURGES, F. L. **Movimento e Aprendizagem: Projeto de intervenção psicomotora para crianças do 1º ano do ensino fundamental**, In: iniciação à docência PIBID e a formação de professores pelos campi da UNESPAR. Curitiba, Ed Íthalia, p. 21–33, 2016.

FLORES, M. A. Algumas Reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**. Porto Alegre, v.33, nº 3, p. 182-188, set./dez. 2010. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=8481693103>. Acessado em: 15 nov. 2017.

FORMOSINHO, J. O. (org.). **Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Portugal, Porto Editora, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 3ª edição: Liber Livro Editora, 2008. In FRANÇA, George (org.), editora da PUC Goiás, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (**Relatório de pesquisa**).

LEITE, U. F.; GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. **Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Liber, 2008.

NOGUEIRA, R. A. **Mudanças na sociedade contemporânea**. In: Mundo Jovem. São Paulo. Fev. 2002.

OLIVEIRA, A. F. **Políticas Públicas Educacionais**: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco, PIZZIO, Alex. Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas. 2010.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, nº 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

PIZOLI, R. de C.; STENTZLER, M. M. **Iniciação à docência Pibid e a formação de professores pelos campi da UNESPAR**. Curitiba, Ed. Íthalia, 2016.

RAUSCH, R. B.; FRANTZ, M. J. Contribuições do PIBID à Formação Inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. **Atos de pesquisa em Educação – PPGE/ME**, v. 8, nº 2, p. 620-641, mai./ago. 2013.

RODRIGUES, A. P. C.; PERIN, C. S. B. **Iniciação à docência: o PIBID enquanto contribuição para a formação de professores a partir da lei nº11.502/2007**. Paranavaí, 2014.

ROSA, P. R. da S. **PIBID – UFMS/Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2010. Disponível em: <<http://www.dfi.ufms.br/pibid/>>. Acessado em: 15 nov. 2017.

SILVA, L. P. **A afetividade como mediação no processo de constituição dos alfabetizadores de jovens e adultos**. 2005. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2005.

SOCZEK, D. PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 3, nº 5, p. 57-69, ago./dez. 2011. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/>. Acessado em: 21 jul. 2017.

SOUSA, Maria do Carmo de. O PIBID, Área Matemática da UFSCar: **Contribuições para a Formação Docente**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 15. Belo Horizonte, 2010. Anais. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SOUZA, C. Dossiê: Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, nº 39, p. 11-24, jul./dez. 2003.

TANCREDI, R. M. S. P. Políticas Públicas de formação de professores: o PIBID em foco. **Revista Exitus**, v. 3, nº 01, 2013.

WELTER, J.; SAWITZK, R. L. Trabalho Coletivo na Formação Inicial de professores: uma análise das ações do subprojeto cultura esportiva da escola – PIBID/EDF. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 6, nº 12, p. 364-381, Jul./Dez 2014.

# CAPÍTULO 5

## EFEITOS DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOB A ÓTICA DE SEUS PROTAGONISTAS.

---

---

### RESUMO

Esta pesquisa, que toma o PIBID como objeto de estudo, propõe como objetivo geral analisar os efeitos da participação neste programa na formação inicial e os impactos para a carreira docente, sob a ótica de seus participantes. O desenvolvimento deste estudo teve como proposta realizar uma investigação descritiva exploratória, com abordagem qualitativa. A coleta de dados se deu com a associação da técnica Rappaport Time Line, que instiga a memória a revelar marcos de sua história, além de entrevista semiestruturada. Para isto, fizeram parte da amostra, três coordenadores de área e seis egressos licenciados que participaram do PIBID em Educação Física, durante o período de 2014 a 2018, e que estavam atuando na Educação Básica. Para o tratamento dos dados, utilizamos a mineração de dados a partir do programa R. Como resultado, os termos com maior frequência para os egressos foram: “gente”, “PIBID”, “escola” e “prática” e para os coordenadores os termos mais utilizados foram “PIBID”, “escola”, “formação” e “professores”. Dessa forma, evidenciamos uma relação estabelecida de percepção coerente entre as partes envolvidas. Consideramos que o programa possibilita e fomenta a integração de experiências promissoras para a realidade educacional, devido à articulação entre a escola, a instituição formadora, os licenciandos em processo de formação e os professores em situação de trabalho. Com os achados, foi possível inferir que os efeitos da participação no programa são apontados mais positivamente quanto à segurança ao ingressar na carreira docente, pois, na visão do egresso, a experiência adquirida com o PIBID possibilitou uma maior aproximação do conhecimento técnico-científico com o chão da escola. Sugere-se que o modelo do PIBID pode colaborar com a melhoria da formação inicial de professores, principalmente na organização do estágio obrigatório.

**Palavras-chave:** Educação Física. Trabalho, Formação inicial, Ação docente. Linha do tempo.

### 5.1 Introdução

O entendimento sobre a formação de professores tem ocupado lugar de destaque nas produções acadêmicas e perpassa a compreensão do contexto e da historicidade dessa formação. Adotamos, neste estudo, uma perspectiva teórica centrada nos professores, em suas trajetórias acadêmicas, quanto a suas crenças e

atitudes em relação aos saberes acadêmicos e ao envolvimento em projetos formadores das práticas que qualificam o ser e o fazer na docência.

Braúna et al. (2014) consideram que a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou técnicas, mas, sim, por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção pessoal permanente de saberes. Em consonância a isso, Nóvoa (1995) certifica que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e facilitador das dinâmicas de (auto)formação participada.

Para Tardif (2014), a compreensão sobre os saberes que constituem a docência têm servido de base para repensar a formação de professores, bem como, para definições de políticas educacionais em muitos países. Essas ações e programas buscam “uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades *a respeito* do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores *em suas práticas cotidianas*” (TARDIF, 2014, p. 23).

Assim, dentro desse contexto e das novas políticas públicas de formação de professores, estamos vivendo um momento histórico da Educação na formação inicial, com a oportunidade do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID no Brasil.

Segundo Gatti (2013), o PIBID insere-se na graduação, atingindo diretamente as ações formativas iniciais nos cursos de licenciatura, conquistando parcelas significativas de estudantes de licenciatura, por meio de bolsas vinculadas a projetos com as escolas. Além disso, acaba contemplando com bolsa os coordenadores, na universidade, e os supervisores, professores da escola, responsáveis pelas ações projetadas e selecionadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão responsável pelo programa em nível nacional.

Vale destacar que o programa foi criado em 2010 e sofreu uma breve interrupção em 2018, mas, devido a uma mobilização nacional, retornou no mesmo ano, com algumas alterações em seu formato, mantendo sua finalidade de fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la. Com isso, almejou, também, a melhoria do desempenho da educação básica.

Além de visar o incentivo à formação docente em nível superior para a educação básica e contribuir para a valorização do magistério, tem por metas: inserir os licenciandos no cotidiano das escolas das redes públicas de ensino, propiciando,

de acordo com o art. 3º, inciso IV do Decreto nº 7.219, “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” (BRASIL, 2010).

Nesse contexto, a formação inicial de professores tem se desenvolvido por meio de aprendizagens teórico-práticas propostas por diferentes universidades, aliando as aprendizagens em situações escolares, em que o futuro professor é inserido em ambiente de seu campo de trabalho, sob a supervisão de um profissional de reconhecida experiência e disposto a partilhar seus saberes. Além disso, as ações desenvolvidas por professores da escola básica junto a alunos do curso de licenciatura ganham relevo se considerarmos que os saberes profissionais desses sujeitos, consolidados em contextos práticos, tornam-se objeto de investigação e aprendizagem, por meio de processos reflexivos e interativos ocorridos entre os licenciandos e os professores da escola básica.

Dirigimos nossa atenção, neste estudo, à formação do professor de Educação Física, visto que este, como os demais professores, também é um profissional da educação<sup>15</sup>. Deve, portanto, ser capaz de solucionar problemas instrumentais, a partir da seleção de meios técnicos eficientes para atingir objetivos específicos, ou seja, a aplicação sistemática da teoria e da técnica, provenientes da pesquisa científica rigorosa, na ação (SCHÖN, 2000).

Talvez, em função da sua própria história, caracterizada pela formação técnica e pela prevalência do ensino de conteúdo, também de natureza técnica, a dificuldade em transcender o dualismo teoria-prática, somada à necessidade de se legitimar como componente curricular tenha proporcionado um problema maior que o dos demais componentes curriculares, fato que nos instigou a questionar como a participação em um programa como o PIBID pode contribuir na formação desse docente, levando em conta os estudos de Lawson (1983), que apontam em uma direção da socialização docente em Educação Física, como um modelo de formação.

Para Lawson (1983), a socialização dos professores de Educação Física pode ser vista como um processo vitalício. E, esta suposição parte das noções tradicionais

---

<sup>15</sup> Compreendida aqui como componente curricular obrigatório da educação básica, salientamos que a disciplina de EF foi integrada à escola com essa atribuição mais recente que as demais disciplinas, visto que até antes da LDBEN de 1996 era considerada “atividade” curricular (BRASIL, 1996).

de que a socialização do professor começa com o ensino superior e continua quando as pessoas começam a ensinar.

Nessa direção, parece caminhar o PIBID, dado que ressalva a importância de investir na formação inicial de docentes, incentivando que as licenciaturas assumam o protagonismo nesse processo, propondo o estreitamento entre universidade e escola (CARVALHO; QUINTEIRO, 2013). Por meio desse encurtamento, torna-se possível, ao futuro professor, vivenciar a relação teoria e prática, a partir do contato com o público escolar e os agentes escolares, na elaboração e nos planejamentos de aulas, entre outras atividades (RODRIGUES; PERIN, 2014).

Partindo do pressuposto de que os professores, em geral, e de Educação Física, em particular, iniciam seu conhecimento sobre o seu papel social na educação formal, construído desde as suas primeiras experiências como aluno da educação básica, passam pelo conhecimento abstrato e pretensamente científico disseminado nos cursos de formação superior. Isso, portanto, vem a consolidar a ideia de que, ao longo da experiência adquirida no cotidiano das práticas pedagógicas na escola, a pesquisa em questão teve como objetivo analisar os efeitos da participação no programa (PIBID), na formação inicial e nos impactos para a carreira docente, sob a ótica de seus participantes.

## **5.2 Metodologia**

Este estudo se realiza por meio da investigação descritiva exploratória, com abordagem qualitativa e, segundo Gil (2017), este tipo de pesquisa tem por finalidade descrever características de determinada população ou fenômeno ou, ainda, estabelecer relações entre variáveis. Combinada a ela, a pesquisa exploratória, de acordo com o autor, é desenvolvida com o objetivo de proporcionar uma visão geral acerca de determinado fenômeno, desenvolvendo, esclarecendo ou modificando conceitos e ideias sobre ele. Segundo Minayo (2012) a abordagem qualitativa permite trabalhar com o universo de significados, motivos, valores, crenças e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.

Para isto, fizeram parte desse estudo, coordenadores de área e egressos dos projetos/subprojetos de EF das Instituições de Ensino Superior (IES) estaduais participantes do ciclo 2014/2018, no estado do Paraná, selecionados por



conveniência, baseados em estudo anterior<sup>16</sup> dessa pesquisa, no qual responderam a um questionário investigatório, resultando em três universidades estaduais localizadas no norte e no noroeste do Estado e por abranger um número considerável de bolsistas de PIBID/EF nesta região.

A amostra foi composta por um coordenador de área de cada projeto de EF destas IES, que indicaram dois ex-bolsistas participantes do PIBID, denominados aqui como “egressos”. Para fazerem parte da amostra, os participantes atenderam aos seguintes critérios:

1) Coordenador de área: ter coordenado projeto ou subprojeto de EF por um período mínimo de um ano;

2) Egresso: ter participado do PIBID durante a graduação por um período mínimo de um ano e estar atuando na educação básica.

A primeira ação foi estabelecer contato diretamente com os coordenadores de área reconhecidos no estudo já citado, visto que os dados disponibilizados pela CAPES trazem apenas os dos coordenadores institucionais.

Para a coleta de dados, recorreremos à entrevista semiestruturada que, de acordo com Yin (2016), caracteriza-se por partir de questionamentos que são apoiados por teorias, hipóteses ou categorias relativas ao tema da pesquisa. Para Markoni e Lakatos (2017), a entrevista semiestruturada corresponde a uma técnica de obtenção dos dados, similar a uma conversa informal, na qual o entrevistador pode introduzir novos questionamentos, quando necessário, permitindo o detalhamento das informações que pretende obter. Seguindo esta definição, sugerimos um roteiro (apêndice 2) com perguntas, a partir dos objetivos propostos pelo pesquisador e, a partir das respostas, surgiram questões complementares.

Informamos que a entrevista foi organizada em dois momentos. Na primeira parte, propomos a técnica do Rappaport Time Line – RTL, adaptado de Duarte e Culver (2014), que é uma maneira de mostrar como um indivíduo entende sua vida ou a vida de uma organização, neste caso, o PIBID. Tal abordagem tem por finalidade mostrar como o presente surgiu do passado e como o presente afeta as expectativas futuras. Quando feito por um grupo, como no caso dos participantes do PIBID, ele ilustra diferenças de perspectiva – que, neste caso, podem demonstrar as percepções

---

<sup>16</sup>PIBID Educação Física: Mapeamento da distribuição de projetos no estado do Paraná. A proposta deste estudo foi identificar a disposição dos projetos de PIBID em Educação Física no estado do Paraná e quais IES aderiram a ele no período de sua vigência, de 2014 a 2018.

individuais sobre os efeitos de participação no programa especial de formação docente PIBID e chegar a um denominador comum sobre os efeitos da participação no programa.

No estudo que se apresenta, a combinação entre as técnicas da RTL e entrevista temática puderam possibilitar o acesso a pensamentos e a recordações relevantes sobre a trajetória de formação e a participação no PIBID, possibilitando, assim, alcançar de maneira satisfatória os objetivos da investigação. Após a coleta das informações, foi realizada sua transcrição, bem como a validação das entrevistas mediante a sua revisão pelos sujeitos pesquisados.

Como procedimento primário, foi estabelecido um contato telefônico e, então, enviado a carta convite, detalhando objetivos e o termo de consentimento livre e esclarecido (anexo 6) aos professores coordenadores constituintes da amostra, bem como o agendamento da entrevista. Neste momento, também foi solicitada a indicação de egressos que completaram a amostra.

No momento da entrevista foi entregue uma folha sulfite em branco e uma caneta da cor azul para a aplicação da técnica RTL. Em seguida, foi solicitado ao entrevistado egresso que marcasse no início da folha o ano de ingresso na graduação e, no final da folha, o ano de sua formatura, já ao professor coordenador foi pedido iniciasse a linha do tempo com o período que iniciou sua carreira como docente na IES. A partir daí, deveriam registrar pontos ou fatos ocorridos que sua memória apontasse como relevantes à formação docente. Feito isso, iniciamos o segundo momento, a entrevista temática propriamente dita. Ao final dela foi entregue uma caneta na cor preta e novamente a folha da RTL para que pudessem acrescentar algo que tivessem lembrado.

Assim, para que fosse possível avaliar as respostas às entrevistas realizadas, utilizou-se de técnicas de mineração de texto, mais precisamente *wordclouds*, análise de bigramas e grafos. É importante mencionar, ainda, que todas as análises desse trabalho e a produção de gráficos foram feitas utilizando o pacote estatístico R (R CORE TEAM, 2016).

### 5.2.1 Mineração dos dados

A princípio, fez-se a mineração dos dados considerando cada conjunto de respostas das entrevistas, como uma cadeia de caracteres e, a partir daí, separou-se cada palavra, considerando espaços como elementos separadores.

Subsequentemente, eliminaram-se as palavras sem conteúdo, tais como expressões, vícios de linguagem, pronomes, verbos de ligação entre outros. Em seguida, calculou-se a frequência de cada palavra em cada contexto e estruturou-se essa informação de forma que fosse adequada à aplicação das técnicas de análise de texto consideradas aqui (BUSSAB e MORETTIN, 2010).

As palavras desconsideradas encontram-se no anexo 7 desse trabalho.

### 5.2.2 Wordclouds

As *wordclouds*, ou nuvens de palavras em português, são gráficos construídos baseados nas frequências de cada item em um conjunto de palavras. Cada palavra é exposta no gráfico em uma posição, tamanho e cor relativa à sua frequência de aparição. No caso, quanto mais centralizada, maior e escura a palavra está, isto representa o quanto foi frequente no contexto de estudo (SILGE e ROBINSON, 2017).

Com esses gráficos, procura-se extrair e entender o cerne do texto, levando em consideração que palavras mais frequentes têm maior representatividade no contexto (R Core Team, 2016). E, para complementar as informações das *wordclouds*, também foram construídos gráficos de barras. Nesses gráficos cada barra representava uma palavra e tinha largura relativa à frequência de aparição dessa palavra.

### 5.2.3 Bigramas e grafos

Com intuito de se investigar a relação entre as palavras e se aprofundar no entendimento dos textos, utilizou-se a ideia de bigramas e grafos relacionados a esses itens. A saber, os bigramas podem ser definidos como o conjunto de palavras unidas duas a duas, dessa forma, é possível averiguar as possíveis relações entre as palavras numa distância unitária (SILVA PERES, BOSCARIOLI, 2016; SILGE e ROBINSON, 2017).

Para representar essas relações entre palavras, construímos, primeiramente, gráficos de barras para os bigramas mais frequentes e, em seguida, fizemos um grafo representando todas as ligações observadas, sendo que a força de cada ligação era relativa à frequência de aparição, tornando a linha de ligação mais escura na figura.

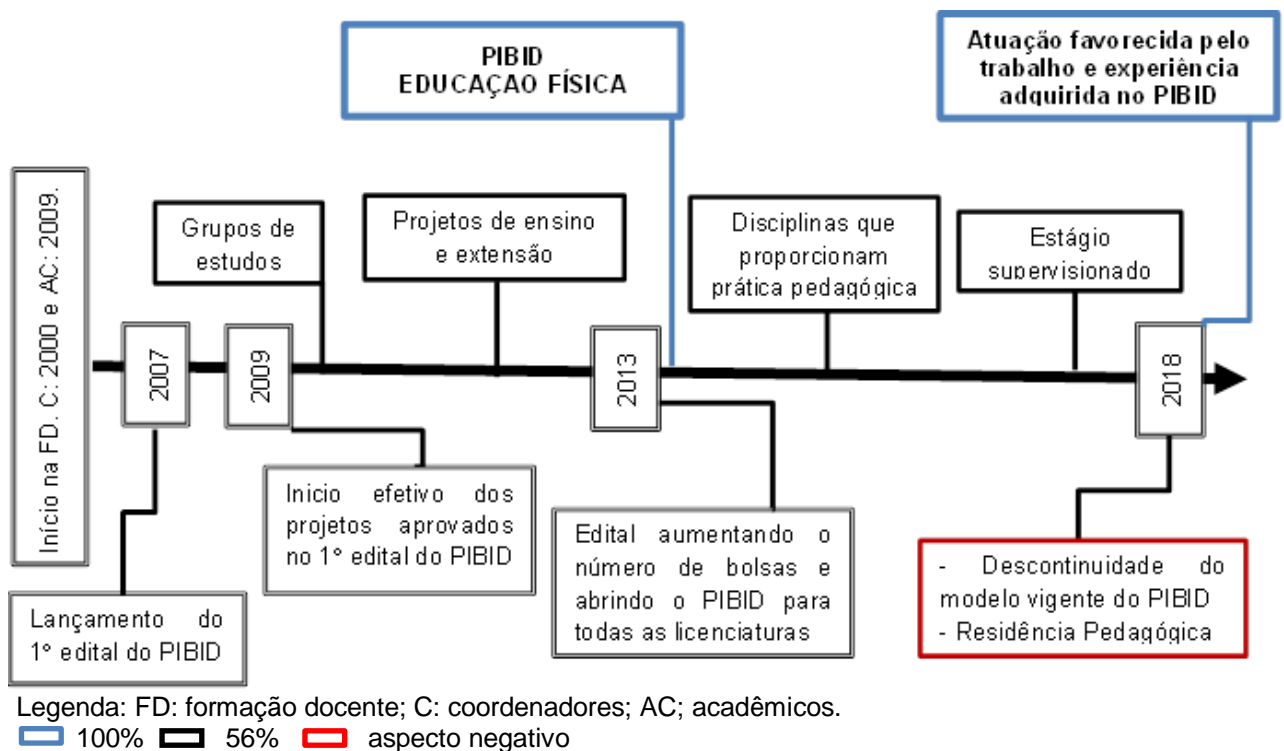
Seguindo as orientações éticas estabelecidas para a pesquisa com seres humanos, este estudo conta com a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá, parecer nº 2.539.380/2018 (ANEXO 1).

### 5.3 Resultados e Discussão

A linha do tempo inscreve-se entre os diferentes procedimentos do método qualitativo, que contribui para relativizar conceitos pressupostos que tendem a universalizar e a generalizar as experiências humanas. Nesse sentido, os depoimentos recolhidos a partir do procedimento da RTL traduziram visões particulares do processo coletivo e possibilitou a construção de evidências via entrecruzamento desses depoimentos. Esta análise permitiu a construção de uma linha temporal (Figura 4), destacando o que foi mais evidenciado pelos coordenadores e egressos como impactantes na formação inicial para a ação docente.

Vale ressaltar que a questão colocada apelou à caracterização da formação recebida nos aspectos considerados positivos para a atuação profissional, lembrando ainda que todos os egressos atuam na educação básica. Com essa figura foi possível redimensionar a cronologia, por meio dos depoimentos, que revelaram a ótica e as diferentes interpretações com relação ao período da formação inicial, contemplando informações sobre acontecimentos e processos os quais não se encontram registrados em outro tipo de documento.

**Figura 4: Marcos histórico de ações colaborativas na formação docente para a atuação profissional na visão de egressos e coordenadores.**



Como marco inicial foi calculada uma média do tempo relativo ao período em que os coordenadores ingressaram na carreira docente. Os três iniciaram como professores colaboradores e tiveram sua efetivação após esse período de experiência, sendo que um iniciou em 1995 e efetivou-se em 1997 e os outros dois, coincidentemente, iniciaram em 2001 e se efetivaram em 2007. Para os acadêmicos, o marco de partida foi o período em que o acadêmico mais velho ingressou, sendo este, 2009 e o mais novo 2013.

Acima da linha central foram destacados os pontos listados por pelo menos cinco dos nove entrevistados quanto às ações da graduação que mais colaboraram com a atuação na educação básica. E, em destaque no balão azul, evidenciamos a participação no PIBID, pontuado por todos os nove entrevistados, como o aspecto que mais impactou para a ação docente, seguido pela participação em grupos de estudo, experiências vivenciadas em projetos de extensão e ensino, disciplinas que proporcionaram mais a prática pedagógica e o Estágio Supervisionado. Nestes três últimos, percebemos a relação de atividades que viabilizam a prática pedagógica, porém, muitas vezes, são instigados pela participação em grupos de estudos.

Ao que parece, os entrevistados reconhecem o valor do estágio, consideram como importante, mas se veem melhor preparados para enfrentá-lo pela participação como bolsista do PIBID, como descrito pelo entrevistado 03 “... *com a ajuda do PIBID consegui mais experiência para meu estágio*”.

É pertinente citar que o Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório para a obtenção de diploma nos cursos de licenciatura, sendo um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente escolar, que visa à preparação para o trabalho produtivo. Corenza (2014) apresenta, em seu estudo, que os Estágios Supervisionados mais duradouros e participativos nos quais os estudantes não se comportam como meros espectadores possibilitam que estes, ao interagirem com professores experientes, tenham melhores possibilidades de desenvolverem uma aprendizagem profissional.

As disciplinas destacadas como mais relevantes pelos egressos foram: Ginástica, Desenvolvimento Humano e Comportamento Motor, Jogos e Esportes Coletivos, Anatomia, Rítmica e Dança, Atletismo, Fisiologia do Exercício, Educação Especial e Educação Física Infantil, todas que remetem à experiência e a situações práticas de aprendizagem.

Nesse aspecto, um ponto crítico citado por Onofre e Martins (2014), diz respeito à configuração do conhecimento e das estratégias de formação utilizadas nas disciplinas tradicionalmente identificadas com áreas do conhecimento mais fechadas e proposicionais. Eles relacionam a necessidade de construir o conhecimento a partir do uso de experiências diretas (não derivadas), testemunhadas pelos próprios acadêmicos, contrariando a tentação de realizar uma formação "relatada", em que são tomados como meros receptores de uma informação produzida por experiências que não testemunharam.

Para essas áreas de formação, Onofre (2002, 2005) sugere que a solução encontra-se no abandono do formato de aulas baseadas no discurso excessivo, nas quais o modo de relação com a informação é condicionada a operações de memorização/evocação. Uma alternativa, então, é fomentar o uso de práticas que apelem à combinação de técnicas introspectivas e ao uso de dinâmicas de grupo na abordagem prática e teórica do conhecimento das disciplinas com a área de atuação.

Ilha e Ivo (2014) destacam, em seus estudos, que a maior diferença entre as práticas pedagógicas em contextos diferentes está associada aos objetivos que se pretendem alcançar, pois, quanto mais alcançado o resultado, mais prazeroso e instigador ficam os novos projetos. Para os autores, partindo da perspectiva de que a Educação Física é uma área de conhecimento e intervenção pedagógica e de que a ação do professor tem uma intencionalidade pedagógica, a sua prática será influenciada pelo objetivo ou resultado final que o professor persegue com a sua ação.

Mediante esses achados, vale ressaltar que as nossas subjetividades são construídas e atravessadas por processos que estão no campo social, coletivamente elaborado, partilhado e, então, levam em conta as histórias, os contextos e os valores que nos informam, sendo assim, possível pensar que o olhar e o discurso do outro, nos devolvem uma imagem que interfere na maneira como nós próprios nos percebemos e interferimos no nosso meio social (RICHARDS; GAUDREAULT, 2017).

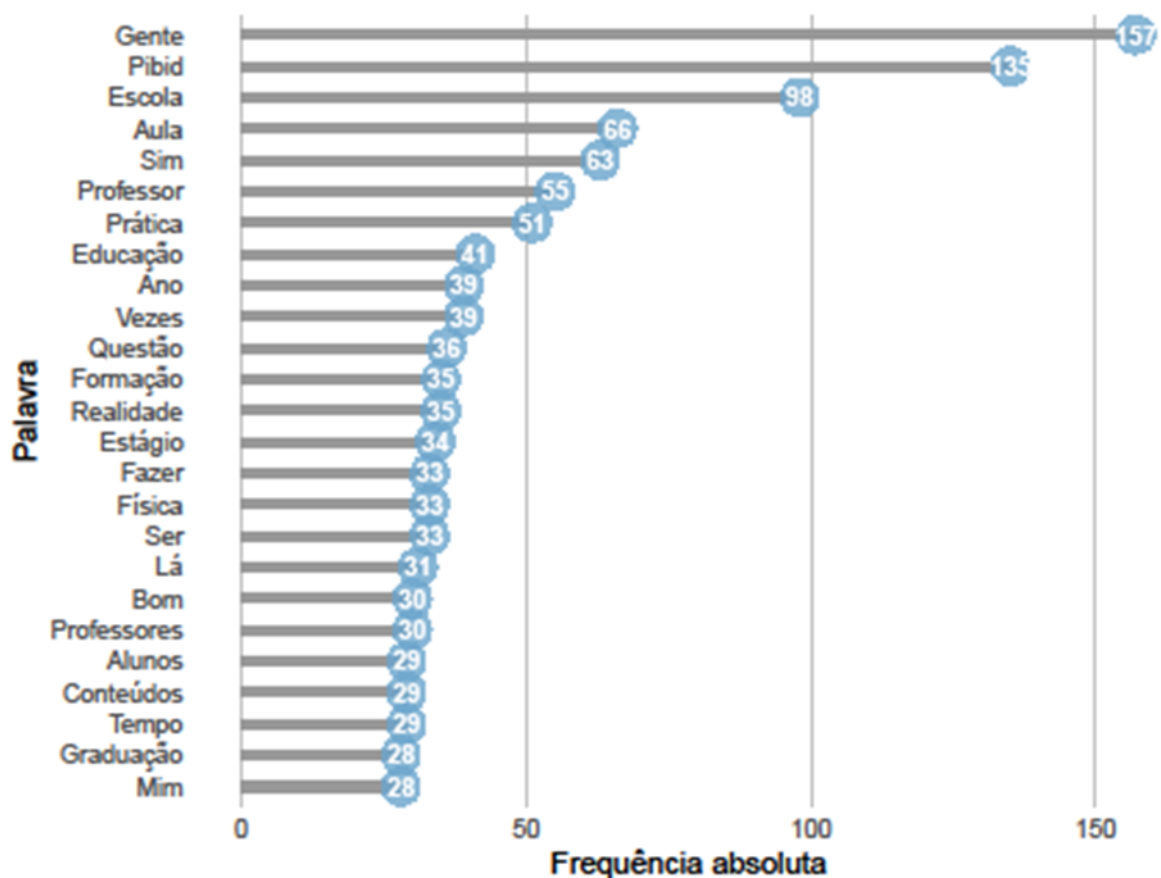
Nessa direção, percebemos na citação de Fernandes, Silas e Nascente (2016) que o PIBID, por proporcionar um sistema integrado, permite essa expansão contínua do objeto e do objetivo da atividade. Isso é perceptível em reunião de planejamento, acompanhamento e avaliação, colocado em relação com a expansão do objeto da atividade, a própria imersão na sala de aula, que resulta a cada etapa numa nova expansão para ambos e para as aprendizagens de todos os envolvidos: licenciandos,



Nesta figura, pode-se observar em evidência a palavra "gente", sendo a mais frequente nas entrevistas. De imediato, isso pode causar certa estranheza, porém, destaca-se que esse termo, segundo o dicionário de língua portuguesa (2019) refere-se a “*nós, a pessoa ou pessoas que falam*”, ou ainda “*quantidade de pessoas; povo, multidão, população*”, o que nos leva a considerar que o destaque se dá para o coletivo. No entanto, faz sentido a relação com as outras palavras em destaque, como "PIBID", "escola", "aula", "professor", "educação", "prática", "realidade" e "estágio", pois parecem representar bem o que os indivíduos possuem de visão sobre o programa.

Pode-se salientar, ainda, que existiram palavras, como "ajudou", "bom", "contribui", "diferença" e "experiência", que indicam uma visão positiva dos respondentes em relação ao PIBID. Assim, por meio do Gráfico listado abaixo, complementa-se o que foi exposto na Figura 5, sendo apresentadas as 25 palavras mais frequentes no contexto geral, de forma que as frequências sejam quantificadas.

**Gráfico 4: Distribuição de frequência das 25 palavras mais comuns no contexto geral.**



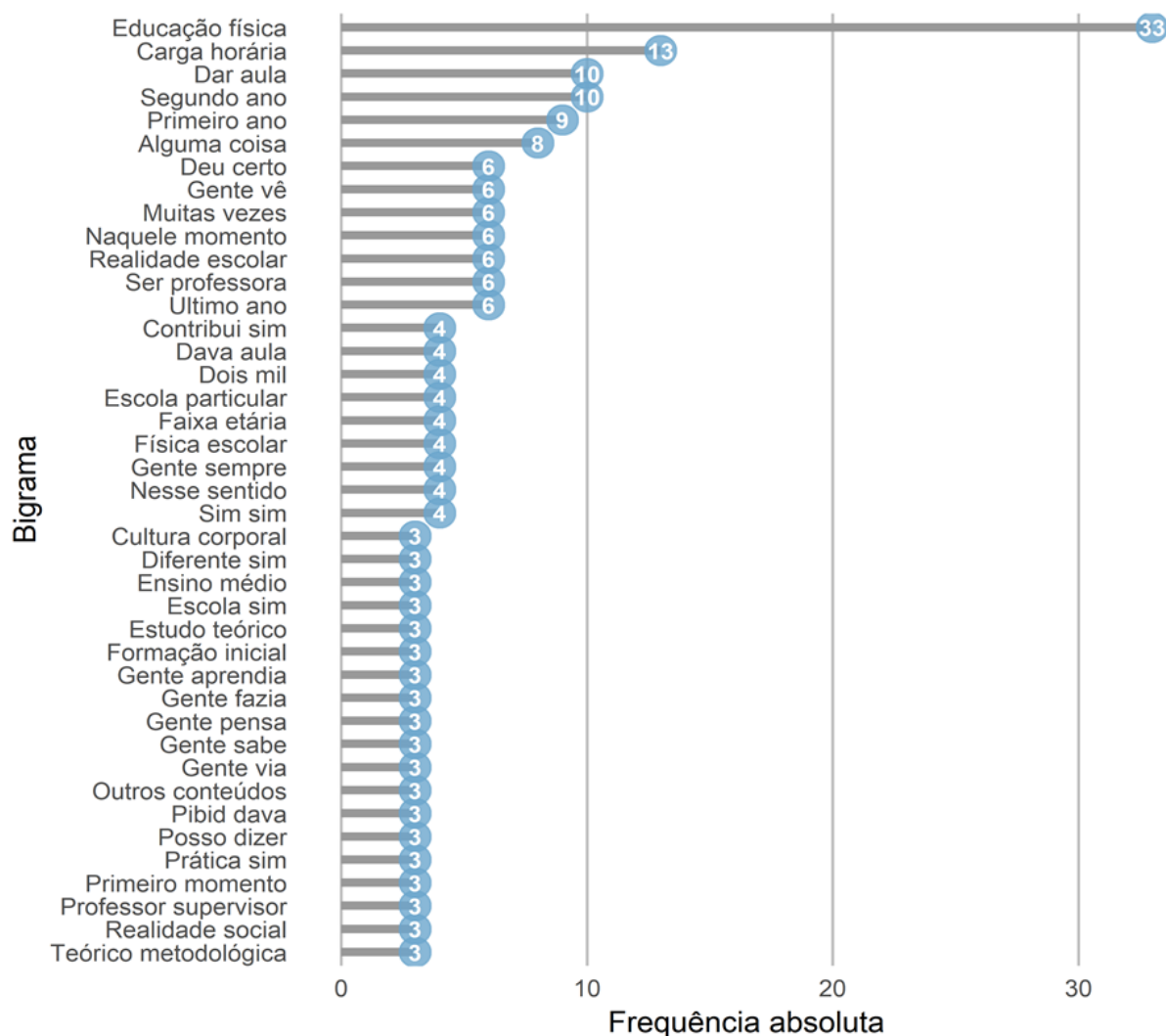
Fonte: Própria autoria.



Podemos observar que, de modo geral, os indivíduos responderam às perguntas feitas nas entrevistas de forma concordante, por causa da alta frequência de aparições da palavra "Sim", sendo igual a 63 vezes, no caso. E, em consonância com o exposto, representa-se graficamente, pelo Gráfico 5, a distribuição de frequências dos conjuntos de palavras, unidas duas a duas.

Como essa junção, foi possível observar uma coerência das relações relativas com a ideia do pensamento dos protagonistas dessa entrevista.

**Gráfico 5: Distribuição de frequência dos bigramas mais comuns no contexto geral até a 25ª colocação.**



Fonte: Própria autoria

Nota-se que a combinação "Educação Física" foi a mais frequente, com 33 aparições. Todavia, destacam-se os bigramas "dar aula", "deu certo", "realidade escolar", "ser professora", "cultura corporal", "estudo teórico" e "teórico metodológica", que podem representar as ideias centrais das respostas dos indivíduos entrevistados,

bem como o termo "física escolar" deve ser lido como complemento da Educação Física.

Destacamos os termos "contribui sim", "formação inicial" e "prática sim", como uma relação importante da opinião dos entrevistados quanto à participação no PIBID, estabelecida pela junção desses termos. Logo, pela interpretação dessas interlocuções, acreditamos que a articulação teoria e prática, de conhecimentos, enriquecendo todas as partes participantes, é uma das principais contribuições do Programa para a formação inicial de docentes.

Isso nos leva a concordar com Nóvoa (2017), ao explicar que se faz necessária uma prática de ensino mais efetiva, harmonizada ao longo do curso de formação e não apenas no final dele, como ocorre no modelo vigente predominante. O autor acrescenta que é pertinente pensar a formação para o exercício de uma profissão, a exemplo da medicina ou da engenharia e mais ainda, que a formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional. Nesse aspecto, voltamos a atenção para o que é oportunizado pelo PIBID, como uma política de aproximação, em que se envolve não um, mas, uma comunidade responsável pela formação de pessoas (NÓVOA, 2017).

Quanto à relação teoria e prática, os achados de Freitas Junior (2014) junto à pibidianos e não pibidianos apontou que os acadêmicos participantes do PIBID apresentaram uma formação mais sólida, tanto do ponto de vista pedagógico, como técnico-científico, demonstrando uma visão mais crítica e humana do processo de formação educacional. Tal manifestação mostrou-se diferente do grupo controle, que demonstrou domínio dos conhecimentos teóricos específicos, mas grande dificuldade para articular esses conhecimentos com situações presentes no cotidiano escolar.

O autor ressalva, ainda, que o ponto mais destacado pelos pibidianos é que eles se consideram preparados para trabalhar na escola, pois a convivência diária nesse ambiente possibilita a pesquisa dos problemas apresentados pelos alunos, buscando soluções didáticas inovadoras e tendo a possibilidade de discutir as suas experiências com os seus professores.

Nessa direção, Caparroz e Bracht (2007,) em seus estudos antecedendo o programa, chamaram a atenção para a dificuldade do professor em organizar/planejar/sistematizar e inter-relacionar a teoria e a prática para além de uma articulação didática. Para eles, o professor não deve aplicar na prática e, sim,

(re)construir (reinventar) sua prática com referência em ações/experiências e em reflexões/teorias, o que se evidencia na ação proposta pelo PIBID.

Esses resultados, apontados por Farias Junior (2014) e nessa pesquisa, respaldam-se na abordagem da aprendizagem situada (LAVE, 1991; LAVE E WENGER, 1991), que tem por objetivo levar os sujeitos a se comprometerem em um processo de “legítima participação periférica em comunidade de práticas”. Enfim, todos os fenômenos humanos são situados e gerados em um complexo de relações entre o mundo e os sujeitos e dessa condição resulta a aprendizagem.

A atividade cognitiva, portanto, tem que ser vista como resposta específica a fatores, como a área de conhecimento ou a tarefa, condicionadas pelo sujeito e a situação. Assim, o ato de aprender se dará por participar de práticas sociais, sendo a construção do conhecimento um processo complexo e permanente, mediado por tais práticas (ALMEIDA, 2014).

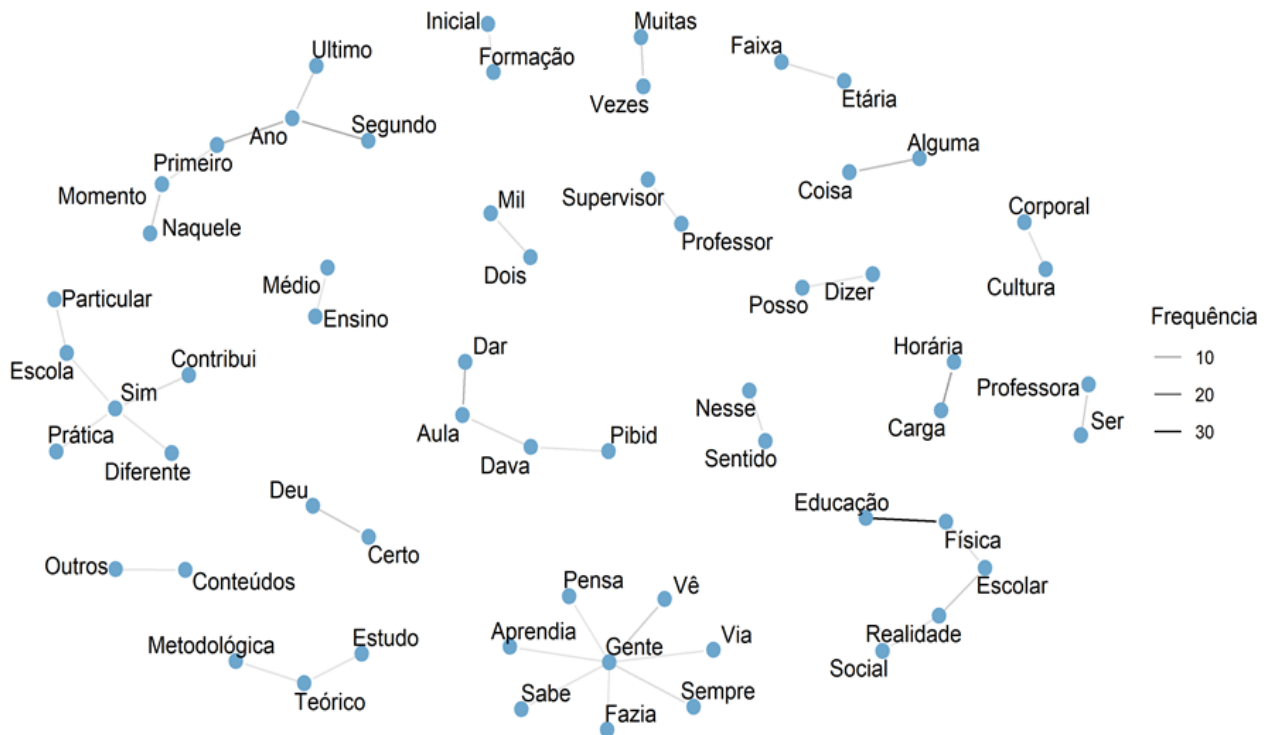
Dessa forma, a perspectiva da aprendizagem situada descreve o desenvolvimento da cognição (a aprendizagem) no contexto, apropriando-se de abordagens socioculturais. Lave (1991) afirma que a cognição se distribui na mente, no corpo, na atividade e nos ambientes organizados culturalmente. Assim, a aprendizagem está distribuída entre os participantes, não no ato de uma pessoa, ou seja, a distribuição do conhecimento está organizada socialmente, coletivamente.

Nesta questão, estabelecemos uma proximidade com o modelo de socialização docente estabelecida por Lawson (1993), pois, a indução nesse modelo ocorre em duas etapas sucessivas: educação profissional e entrada no trabalho. Trata-se, então, de reconhecer nos objetivos propostos pelo programa PIBID justamente esse alinhamento entre a formação e a atuação.

Na fala dos entrevistados, reconhecemos a proximidade da socialização docente, quando os iniciantes são incitados a transcender de alunos a professores. Tal cenário, acaba induzindo a reflexão da sua própria experiência sobre a primeira etapa, que é o recrutamento, a segunda, que é a formação profissional e, também, a visualização da terceira, a entrada no trabalho.

Por meio do Gráfico 6, foi possível confirmar o que se analisou no Gráfico 5 e, ainda, agregar mais informações sobre a visão dos entrevistados.

**Gráfico 6: Gráfico de relações (grafo) dos bigramas encontrados nas repostas dos entrevistados.**



Fonte: Autoria própria.

Com este gráfico, em particular, pode-se considerar interessante a rede que possui a palavra "sim" como elemento central, confirmando a positividade do PIBID na formação, além da rede com "gente" no centro, na qual podemos ler "a gente pensa", "a gente aprendia", "a gente fazia" e outros casos, como "dar" ou "dava aula" e "outros conteúdos". Também, observa-se a linearidade estabelecida com o termo "educação", evidenciando que a participação em um programa como o PIBID contribui para a percepção Educação Física escolar com a realidade social vigente.

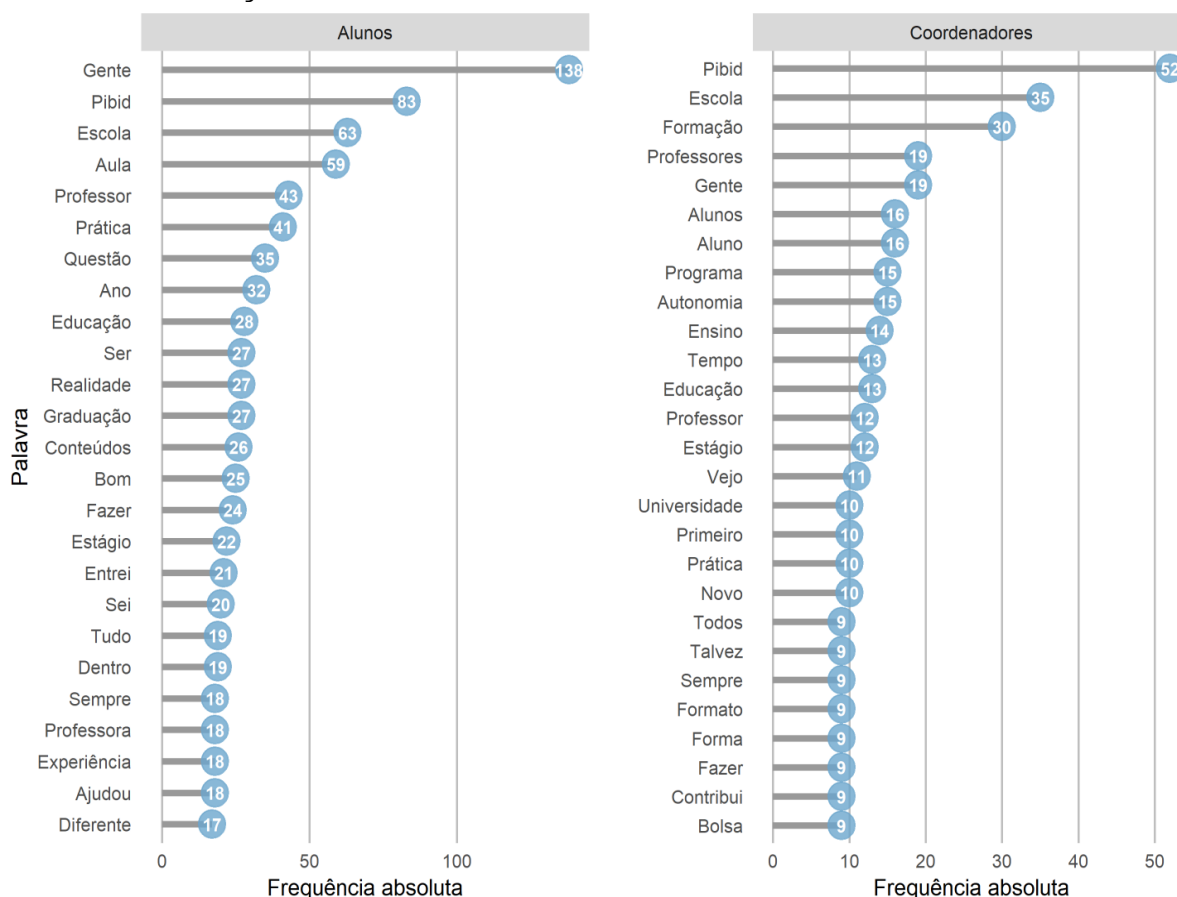
Nos estudos de Fernandes, Silas e Nascente (2016), os quais também coletaram informações junto aos pibidianos, os autores concluíram que eles parecem estar desenvolvendo algumas características, que são consideradas fundamentais para uma profissionalidade reflexiva, intelectual, autônoma, ao se construírem como professores autores de suas práticas docentes, na medida em que buscam negociar com a escola os seus objetivos/sonhos. E, nessa linha de pensamento, a seguir, avaliamos separadamente os achados na informação dada de dois protagonistas desse programa, o coordenador de área, que é o professor responsável academicamente pela formação e o acadêmico bolsista e egresso, atuante na educação básica, como ator direto, responsável por sua formação.



para eles. Por outro lado, os coordenadores parecem ter a visão externa de que o projeto é um “programa” que contribui na “formação” e na “autonomia” dos alunos que dele participam.

Em destaque, no Gráfico 7, apontamos de maneira quantificada, o que já foi apresentado a partir da Figura 6.

**Gráfico 7: Distribuição de frequências das palavras mais comuns em cada grupo até a 25ª colocação.**



Fonte: Própria autoria.

De acordo com esta figura, mostramos que a frequência maior para os egressos são os termos “gente”, “PIBID”, “escola” e “prática”. Para os coordenadores, os termos mais utilizados são “PIBID”, “escola”, “formação” e “professores”.

Nesta configuração, evidenciamos uma relação estabelecida de percepção coerente entre as partes envolvidas nesta pesquisa. Então, partindo da análise dos depoimentos, podemos constituir a experiência ímpar e surpreendente da riqueza e da diversidade das versões obtidas, muitas vezes, pela possível sugestão de interpretações alternativas sobre o assunto discutido. Nesse sentido, o maior desafio dessa interpretação, toma como empréstimo a citação de Benjamin (1994, apud DELGADO, 2007), quando considera que a memória contribui para que as

experiências continuem vivas e atualizadas, não se transformando em exaltação ou crítica pura e simples do que passou, mas, sim, em meio de vida, em busca permanente de novos contributos para sua atuação, que tomou partida na formação inicial.

De acordo com Miranda (2013), é no período da formação inicial que ocorre o primeiro contato formal com o significado do que é ser professor e como ocorre a sua profissionalização. Para a autora, trata-se de um período de construção de uma base que solidificará a sua docência com saberes até então desconhecidos, apresentando situações diferentes daquelas vivenciadas durante a sua vida escolar e constituindo, assim, sua entrada no mundo profissional. Neste período é que o futuro professor absorve os conhecimentos científicos e pedagógicos e adquire as competências necessárias para enfrentar a carreira docente (MIRANDA, 2013; CARREIRO DA COSTA, 1994).

Segundo Huberman (2000), a fase de “entrada na carreira”, que corresponde aos três primeiros anos de exercício profissional da docência, caracteriza-se pelos sentimentos de sobrevivência e descoberta. O aspecto da sobrevivência, portanto, está relacionado ao “choque da realidade” quando, entre tantas experiências, o professor iniciante vivencia a complexidade e a imprevisibilidade da realidade de sala de aula e percebe a distância entre os seus ideais educacionais e a vida cotidiana nas escolas. Por isso, de acordo com o resultado aqui encontrado, consideramos que, ao ingressarem em um programa como o PIBID é oportunizada uma maior proximidade com seu meio social de trabalho, favorecendo sua adaptação ao “chão da escola”.

Essas discussões reafirmam a linha tênue entre o que é social e singular e as trajetórias profissionais docentes. Compreendemos e reafirmamos, com nossa análise, que a formação para a docência e a profissão do professor é um processo em transformação contínua, embasado nas políticas educacionais e por reformas, por elementos imprescindíveis, complexos e heterogêneos (ANDRÉ, 2010; MIZUKAMI, 2013).

Nessa inter-relação, que se apresenta entre trabalho, educação e formação, Silva, Henrique e Neta (2019) ressaltam que o docente, preconizador dessa formação, deve estar atento aos elementos da realidade, com vistas a proporcionar ao aluno, para além das adaptações que o mercado exige, a capacidade de refletir sobre o processo de trabalho, a partir da conscientização das determinações históricas, sociais e políticas.

Para Farias Junior (2014), é nesta união entre trabalho e educação que reside o conceito tão almejado de formação humana, como a possibilidade de desenvolvimento das diversas potencialidades humanas, unindo elementos da formação intelectual e prática, em um movimento de recusa à fragmentação.

Quanto às influências positivas, percebemos que a socialização assume papel central, pois, ao se sentirem acolhidos e seguros pela organização escolar, os professores apostam na contribuição deste movimento no processo de desenvolvimento docente. O diálogo, portanto, é essencial para esses iniciantes que, quando se deparam com um problema, sabem a quem recorrer e a quem solicitar ajuda.

Sobre os processos formativos, nossa pesquisa apresenta evidências que dialogam com outros trabalhos já publicados e que têm afinidade com a mesma temática aqui investigada. Nesse sentido, resumimos os trabalhos de Oliveira (2014), Gatti et al. (2014) e Niquini (2015), todos no cenário brasileiro.

#### **5.4 Considerações Finais**

Partindo do objetivo desse estudo, que procurou analisar os efeitos da participação em um programa de apoio à formação docente, destacando a formação inicial de professores de Educação Física para a carreira docente, percebemos a importância do PIBID como programa para a educação básica, especialmente, devido à articulação (com recursos financeiro, humano e pedagógico) com a escola, a instituição formadora (universidades), os licenciandos em processo de formação e como professores em situação de trabalho.

Desse modo, consideramos que o programa possibilita e fomenta a integração de experiências tão promissoras à realidade educacional, em diferentes contextos: seja na escola, na universidade e, especialmente, na vida dos sujeitos em busca da almejada educação emancipadora.

Assim sendo, tendo como base nossas inferências, apresentamos algumas contribuições que os egressos e coordenadores ressaltaram em suas falas, afirmando que a participação no PIBID proporciona, sim, o contato direto dos licenciandos, já no início de seu curso, com a escola pública, seu contexto, seu cotidiano e seus alunos.

Essa incursão permite a aproximação mais consistente entre teoria e prática, estimulando a iniciativa e o planejamento, bem como o desenvolvimento de atividades de ensino, além da construção de materiais tanto didáticos como pedagógicos. Sob



tal perspectiva, baseado na visão dos protagonistas desse estudo, predizemos que a dinâmica estrutural do PIBID proporciona uma formação mais qualificada dos que por ele passam e também contribui para a valorização do professor e o incentivo à carreira docente.

Percebemos, com isso, que os resultados a serem alcançados por meio das ações pedagógicas do PIBID visam a proporcionar aos futuros professores uma participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, buscando a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem no interior das escolas. Dessa forma, ao tomarmos como foco de estudo a formação do professor de Educação Física, compreendemos que sua participação nesse programa vem ao encontro do objetivo de superar as visões simplistas e fragmentárias de educação e de ser humano, visão esta, fruto do dualismo cartesiano que a área por muito carregou e, então, valorizar a formação integral do sujeito pela intervenção de uma práxis educativa alicerçada no tripé ensino, pesquisa e extensão, almejado pelos centros de formação.

No que corresponde à análise advinda dos discursos desses protagonistas, constatamos que existem inúmeros desafios e possibilidades para a compreensão da prática profissional, tanto no interior dos processos formativos, quanto nos contextos de intervenção vinculados ao trabalho docente. Nesse contexto, enquanto agentes do campo acadêmico, esses participantes revelaram haver iniciativas importantes, a exemplo da busca pela aproximação entre universidade e escola. Todavia, a estrutura fortemente conservadora desse campo dificulta consideravelmente certas transformações em seu interior, o que resvala em profundas dificuldades na compreensão de prática que não esteja subordinada ao paradigma da ciência aplicada.

### **5.5 Referências:**

ALMEIDA, E. G. **Aprendizagem Situada**. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte - Minas Gerais (Brasil) – Volume: 7 – Número: 1, 2014

ANDRÉ, M. E. D. A. **Formação de professores**: a constituição de um campo de estudos. Educação, v. 33, nº 3, 174-181, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal nº 9.394/96. Brasília: MEC: 1996.

BRAÚNA, R. C. A. et al. **Articulações entre campos de formação e atuação profissional: O que dizem os professores do ensino básico**. In: Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança. LOPES A.; CAVALCANTE, M. A. S.; OLIVEIRA, D. A. e HYPÓLITO, Á. M. (Orgs.) Edição: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Janeiro 2014.

BUSSAB, W. d. O.; MORETTIN, P. A. **Estatística básica**. [S.l.]: Saraiva, 2010.

CAPES. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: dezembro, 2018.

CARVALHO, D. C; QUINTEIRO, J. **A formação docente e o PIBID: dilemas e perspectivas em debate**. EntreVer, Florianópolis, v. 3, nº 4, p. i-xii, jan./jun. 2013.

CORENZA, J. A. **O desafio da articulação entre o PIBID e o Estágio Supervisionado na formação docente**. In: Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança. LOPES A.; CAVALCANTE, M. A. S.; OLIVEIRA, D. A. e HYPÓLITO, Á. M. (Orgs.) Edição: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Janeiro 2014.

DUARTE, T.; CULVER, D. M. Becoming a Coach in Developmental Adaptive Sailing: A Lifelong Learning Perspective. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 26, p. 441–456, 2014.

DELGADO, L. A. N. **História oral: Memória, tempo, identidade**. 1ª ed. Autêntica Editora, 2007.

FERNANDES, J. R., SISLA, H. C., NASCENTE, R. M. M. **Pibid como espaço de formação docente**. Educação (Porto Alegre), v. 39, nº 3, p. 291-301, set.-dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2016.3.20266>

FREITAS JUNIOR, M. A. **Desafios Contemporâneos na Educação Física: a importância do PIBID no processo de formação de professores**. Edição: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Depósito Legal: 369224/14 Janeiro 2014.

FARIAS JÚNIOR, R. S. A precarização do trabalho docente: reflexos da mundialização do capital em Moju. In: **Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança**. LOPES A.; CAVALCANTE, M. A. S.; OLIVEIRA, D. A. e HYPÓLITO, Á. M. (Orgs.) Edição: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Janeiro 2014.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. 117 p. (Coleção Textos FCC, 41). São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, B. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, nº 50, p. 51-67, out./dez. Editora UFPR. 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª edição, São Paulo: Atlas, 2017.

GONÇALVES, Tadeu Oliver; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, Corinta M. G., FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.) **Cartografias do Trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. Em NÓVOA, António (org.). Vida de professores (p. 31 – 62). Lisboa : Porto Editora. 2ª ed., 2000.

ILHA, F. R. S.; IVO, A. A. Trabalho docente na Educação Física: semelhanças e diferenças no espaço escolar e não escolar. In: **Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança**. LOPES A.; CAVALCANTE, M. A. S.; OLIVEIRA, D. A. e HYPÓLITO, Á. M. (Orgs.) Edição: CIIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Janeiro 2014.

LAVE, J. **Cognición en la práctica**. Barcelona: Paidós, 1991.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge University Press, 1991.

LAWSON, H. A. Teachers uses of research in practice: a literature review. **Journal of Teaching in Physical Education**, v.12, p. 366-374, 1993.

\_\_\_\_\_. **Toward a Model of Teacher Socialization in Physical Education: The Subjective Warrant, Recruitment, and Teacher Education**. Human Kinetics Journals. Journal of Teaching in Physical Education, Volume 2, p. 3-16, April 1983.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa: Planejamento e Execução de Pesquisa - Amostragens e Técnicas de Pesquisa - Elaboração, Análise e Interpretação de Dados**. 8ª ed. Editora: Atlas; São Paulo, 2017.

MINAYO, M C S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 14ª ed. São Paulo: Hucitec; 2012.

MIZUKAMI, M. G. N. **Escola e desenvolvimento profissional da docência**. In: GATTI, B. A. et al. Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: Unesp, 2013.

MIRANDA, S. **Formação Inicial do Professor de Educação Física**. EDUCERE, PUCPR, Curitiba, 2013.

NIQUINI, C. M. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como tempo e espaço de formação: uma análise do subprojeto PIBID/EDUCAÇÃO FÍSICA da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)**. 2015. 257 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Belo Horizonte, BR-MG, 2015.

NÓVOA, A. **Os professores em formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia. 1995.

OLIVEIRA, V. M. **Ensino colaborativo e educação física**: contribuições à inclusão escolar. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. 185f. 2014.

ONOFRE, M. T. A. S **Das Características do Conhecimento Prático dos Professores de Educação Física às Práticas da sua Formação Inicial** Comunicação apresentada no 9º Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa, S. Luís do Maranhão, 2002.

\_\_\_\_\_, M. Teachers' practical knowledge and quality of teaching. In F. Carreiro da Costa, M. Cloes, & M. González (Eds.), **The art and science of teaching in physical education and sport** (p. 115-138). Cruz Quebrada: Edições Faculdade de Motricidade Humana, 2005.

ONOFRE, M. & MARTINS, M. Elementos para a qualificação das práticas de supervisão pedagógica nos estágios pedagógicos. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós. **O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física** (p. 297-310). Porto: Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, 2014.

R Core Team. **R: A Language and Environment for Statistical Computing**. Vienna, Austria, 2016. Disponível em: <<https://www.R-project.org/>>. Acesso em 2018.

RICHARDS, K. A. R.; GAUDREAU, K. L. Socialization into physical education: Learning from the past and looking de future. IN: **Teacher Socialization in Physical Education: New Perspectives** editado por K. Andrew R. RICHARDS, Karen Lux GAUDREAU, 1ª ed. And by Routledge, University of California, San Diego, USA, 2017.

RODRIGUES, A. P. C.; PERIN, C. S. B. **Iniciação à docência**: o PIBID enquanto contribuição para a formação de professores a partir da lei nº 11.502/2007. Seminário de Formação Docente Interdisciplinar. Unespar - campus de Paranavaí, Paranavaí, 2014.

SILGE, J.; ROBINSON, D. **Text mining with R: A tidy approach**. [S.l.]: "O'Reilly Media, Inc.", Sebastopol, C.A., 2017.

SILVA, A. C.; HENRIQUE, A. L. S.; NETA, O. M. O. **A inter-relação entre trabalho, educação e formação humana: implicações na docência em Educação Profissional**. Research, Society and Development, v. 8, nº 1, e3381594, 2019.

SILVA, L. A.; PERES S. M.; BOSCARIOLI, C. **Introdução à mineração de dados: Com Aplicações em R**. 1ª ed. Editora Elsevier, Rio de Janeiro – 2016.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17<sup>a</sup> ed. Editora Vozes; Petrópolis-RJ, 2014.

YIN, R. K. **Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim**. 1<sup>a</sup> ed. Editora: Penso; Porto alegre, 2016.

# CAPÍTULO 6

## CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE

---

---

### 6.1 Os Alinhavos Finais

Esta pesquisa procurou mostrar a trajetória da inserção profissional de professores que, durante sua formação inicial, participaram do PIBID. Foram ouvidas as experiências vivenciadas de seis egressos, que relataram o início da carreira até aquele momento (2018). Foram ouvidos, ainda, os depoimentos de três coordenadores de área, de três universidades públicas, selecionadas como amostra, os quais atestaram os impactos percebidos na formação inicial docente daqueles que participam desse programa.

Assim, a busca pela compreensão sobre as possíveis contribuições da participação no PIBID para o desenvolvimento profissional de bolsistas estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física e os impactos percebidos para atuação trouxeram, em um primeiro momento, a reflexão sobre minha história e de minha prática docente, analisando os desafios vividos nas salas de aula e as socializações com professores e com futuros professores.

Partindo dessas reflexões, muitas questões surgiram, principalmente no que se refere a como vincular o trabalho como docente universitária com a docência na educação básica. Nesse processo de construção profissional, tomamos ciência da certeza de que a escola é a *extensão* da prática pedagógica, a qual se aprende com o *ensino* científico acadêmico e se materializa como laboratório de *pesquisa* da ação docente.

A inserção profissional na docência, portanto, é reconhecida como uma fase diferenciada para qualquer carreira e tem sido crescente a necessidade de atenção aos novos professores, tendo em vista os desafios que o século XXI apresenta. Essa fase de ingresso na carreira é marcada por dificuldades e desafios que, não sendo superados, podem desestimular os professores e até provocar o abandono da profissão, como já apontava Marcelo Garcia (2008).

Ressaltamos que essa atenção é dada desde o início do século XVIII, na Europa, quando muitos grupos começaram a discutir o ensino como ocupação principal exercida em tempo integral. Assim, Oliveira (2010) nos faz lembrar de que,

no início, quem se ocupava com o ato de ensinar o fazia por vocação ou sacerdócio, porém, com o desenvolvimento da sociedade moderna, a ação de educar passou a constituir-se como um ofício, dando início à construção dessa trajetória, a partir da formação docente. Diante disso, essas discussões levaram à definição de um perfil de competências técnicas e legitimou-se oficialmente a atividade de docência.

No Brasil, a preocupação com a formação de professores surgiu após a independência do país, quando se cogitou a organização da instrução popular. Para isso, institutos de Educação<sup>17</sup> foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências de uma pedagogia que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico, opondo-se ao ideal religioso, como salienta Schotten (2011).

De tal forma, ao centrarmos no conceito de formação de professores, encontramos que este diz respeito aos processos em que se formam sujeitos que têm a docência como campo de atuação profissional. Por meio desses processos, os futuros professores constroem seus saberes docentes, os quais envolvem o compromisso das instituições formadoras com o direito do domínio teórico-prático por parte do aluno-professor, sendo este, o sujeito histórico da produção científico-tecnológica e sociocultural nas áreas da educação e dos conteúdos específicos com os quais trabalhará (NIQUINI, 2015).

Gatti, Barreto e André (2011) revelam que as políticas educacionais aplicadas à escola nas últimas décadas foram influenciadas por orientações dos organismos internacionais no contexto da globalização, em que as agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento. Identificamos, nas reformas políticas e econômicas adotadas no cenário nacional, estreita harmonia com as transformações decorrentes do contexto internacional, as quais, por consequência, refletiram em mudanças na própria sociedade.

---

<sup>17</sup>Os Institutos de Educação foram criados no Brasil, até 1967, desenvolvendo um modelo de formação de professores em nível médio. Locais de formação de professores correspondiam em ofertar o segundo ciclo colegial dos cursos de nível secundário e tinham a duração de três anos. Estes integravam o jardim de infância e a escola primária, anexas à formação de professores para o ensino primário. Também ministravam cursos de especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares (SAVIANI, 2006, p. 147).

Os problemas da escola pública brasileira, como reforça Saviani (2013) não são novos, mas há décadas desafiam órgãos públicos, pesquisadores nas áreas das ciências humanas e sociais e movimentos ligados à educação. Dessa maneira, ao pensar na História da Educação no Brasil, identificamos o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932*, como marco na definição de prioridades e metas educacionais, que necessitavam serem efetivadas no Brasil. Como o próprio título faz referência, foi o pioneiro e relevante instrumento de regulamentação da situação educacional brasileira, não funcionando apenas como um alerta à sociedade, mas, também, como inspiração ao surgimento das Leis que regem a nossa educação. (PREVITALI, CARVALHO, LIMA, 2014; MACÁRIO, BANDEIRA, MOURA, 2018).

Vale citar que o Manifesto ressalta o movimento renovador, iniciado na década de 20, e as transformações que o país vivenciava, em decorrência das contradições vividas pela sociedade brasileira e foi considerado, por Saviani (2004), um importante legado deixado pelo século XX. Este documento foi assinado por vinte e seis educadores, sendo muitos deles modeladores intelectuais na história da educação brasileira, como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Paschoal Lemme, Cecília Meireles, Afrânio Peixoto, Sampaio Dória, Nóbrega da Cunha, Anísio Teixeira.

Como afirmam Machado e Carvalho (2015), esse manifesto foi de suma prioridade no desenvolvimento da educação no País, pois as discussões surgidas a partir dele direcionaram os rumos da educação em nossa nação, culminando, desde então, na criação de inúmeros documentos, resoluções e Leis de implantação e efetivação da educação Brasileira. Para os autores, porém, muito do que está escrito no manifesto ainda se faz presente e necessita de efetivação para um ideal de educação.

Como principal fonte de efetivação da educação nacional e das políticas que as definem é homologada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394/96, um dos principais instrumentos legais concebidos sobre a questão educacional no Brasil, e foi produzida, como cita Almeida (2013, p. 2), a partir de novos “tempos, espaços, campos de saberes, instituições e dos próprios sujeitos” envolvidos nesse contexto.

Para Andrade (2014), é possível afirmar que essas mudanças contribuíram para fundamentar a profissão docente e revelar que a docência se constitui em um processo complexo, que envolve a sociedade, as políticas educacionais e todo o contexto educacional. Essas mudanças, viabilizadas com a LDB, culminaram com avanços para o objeto do nosso estudo, a área da Educação Física, pois esta Lei a



inseriu como disciplina obrigatória nos currículos das escolas brasileiras, reconhecendo-a como componente curricular e também como área de estudo relevante na formação global dos indivíduos (BRASIL, 1996; BERTINI JUNIOR; TASSONI, 2013). Esse processo de institucionalização da Educação Física na escola desencadeou, então, a necessidade de uma especialização do professor e de sua formação, assim como nas demais áreas.

Seguindo uma linha temporal, treze anos depois, a consolidação do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, pelo governo brasileiro, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a atuar no fomento à formação inicial e continuada de professores para educação básica. No Art. 3º desse documento, são definidos os objetivos, entre eles: promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso à carreira, a permanência e a progressão na carreira; promover a integração da educação básica com a formação inicial docente como prática escolar regular e que responda às características culturais e sociais regionais (BRASIL/MEC, 2009).

A CAPES, como fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenhava, até então, papel fundamental na expansão e na consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), em todos os estados da Federação. A partir deste momento, passou também a atuar na formação de professores da Educação Básica, ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. Para tal ação, definiu como uma das estratégias para esta atribuição, o investimento em programas que têm por finalidade a integração entre a educação superior e a educação básica, a articulação da práxis docente, e a cooperação das instituições federais, estaduais e municipais, por meio da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB (BRASIL/MEC, 2013).

Diante do exposto, ao compararem o modelo de formação de professores no Brasil com o de outros países, como Austrália, Nova Zelândia, Reino Unido, Finlândia, Canadá, Coreia do Sul, Japão, Monte e Feitosa (2016), apontaram que o modelo adotado nestes países é bem diferente do nosso. De modo geral, esses países têm como formação inicial para docência um bacharelado em educação ou área específica e devem complementá-la com cursos de pós-graduação na área de educação ao nível de especialização ou mestrado, sendo bastante intensa e diretamente ligada à pesquisa na escola.

Um ponto destacado por Monte e Feitosa (2016) é o que acontece no Canadá, em que o programa de formação de professores deve incluir estudos em desenvolvimento humano, fundamentos em aprendizagem e educação, currículo, avaliação e diagnóstico. Nesse sentido, o programa de formação de professores não pode ser feito na modalidade EAD e tem uma intensiva carga horária na escola.

Estudos como o de Souto (2018), Rufino (2018), Monte e Feitosa (2016) e Gatti (2014) apresentam como uma lacuna perceptível o contato com o ambiente escolar, oferecido somente nos períodos de estágio, no processo formativo dos licenciandos, no modelo vigente de formação inicial de professor no Brasil. Assim, partindo desse pensamento, ao que parece, o DEB fomentou programas importantes de aproximação da formação inicial e a educação básica, como o caso do PIBID.

A partir disso, salientamos que a proposta de estudar o PIBID se deu por estarmos envolvidos com o objeto no que se refere à sua ação e à dimensão que o programa vem ganhando nestes últimos anos. Desse modo, por ser um programa que vem se inserindo no contexto nacional como uma política de formação de professor, acolheu e potencializou um movimento pela qualidade da educação brasileira, sendo reconhecido como política estratégica de formação docente, com impactos reveladores de mudanças estruturais (GATTI, 2014).

É válido observar que, visando a conseguir resultados positivos no que se refere à formação docente em nível superior, o PIBID traçou diferentes objetivos a serem alcançados, dentre eles, o que trata sobre “inserir os licenciandos no cotidiano de escolas [...] proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar” (BRASIL, 2013, p. 6).

Tal objetivo nos fez voltar os olhares para investigar se a inserção dos licenciandos no espaço escolar por maior período de tempo, sugerido pelo modelo do programa, foi capaz de propiciar uma formação em que a relação teoria/prática se encontra mais efetiva e diminuem os conflitos percebidos no início da carreira. Então, partindo do foco de interesse pessoal, a *formação inicial de professores de Educação Física* e, em busca de algumas respostas, propusemos, inicialmente, uma revisão sistemática, com a intenção de identificar as produções científicas que tratavam do PIBID no contexto da formação inicial dos bolsistas envolvidos no programa, o que permitiu identificar uma prevalência de estudos qualitativos, observacionais da intervenção aplicada pelos bolsistas do PIBID.

A partir disso, foi possível mapear a abrangência do PIBID na Educação Física no Paraná, por ser o estado no qual atuamos. E, vale lembrar que a configuração do programa atendeu 28 escolas, com uma média de 300 bolsistas, distribuídos pelas principais universidades que ofertam a formação de professores em Educação Física em seu quadro de cursos universitários.

Com este mapeamento, tomamos como base um estudo de caso que resultou em indicativos da importância do programa na formação inicial do professor; destacando o vínculo que se estabelece. A partir disso, ficou perceptível a diminuição no distanciamento entre universidade e escola de ensino básico, apontando que a participação, a reflexão, a colaboração e a aprendizagem compartilhada, promovida pelo programa, refletem de forma “positiva” no desenvolvimento profissional de futuros professores de Educação Física.

Dessa forma, selecionamos como amostra três universidades estaduais, localizadas no norte e no noroeste do Estado, para analisar os efeitos da participação no programa na formação inicial e os impactos para a carreira docente, sob a ótica daqueles que por ele passaram. Assim, a partir dos relatos, percebemos que o PIBID alcançou uma posição de referência no campo das políticas públicas educacionais, considerando como fator de estreitamento da dicotomia entre teoria e prática e, assim sendo, visto como um problema superado, com a aproximação entre IES e escolas, ligando o campo da profissão ao da formação, com valorização da escola como local específico da produção de conhecimento e formação docente.

Nesse modelo de formação, portanto, valoriza-se o princípio da investigação na ação e o sujeito como protagonista da própria formação. O cotidiano do Programa assume o diálogo e a colaboração, na mesma medida em que cria condições concretas para um amplo processo de produção e socialização de saberes provenientes da experiência.

Assim, após a categorização realizada e o processo de tratamento dos dados, o trabalho resultou na construção de três núcleos, baseados nos discursos dos sujeitos entrevistados, representando indícios das mudanças ocorridas pela participação no PIBID durante a formação inicial em Educação Física e os impactos percebidos para a atuação docente, sendo o primeiro núcleo o ingresso na Formação Inicial; o segundo, a ação docente na área durante a formação e, em terceiro, a Relação Docente x Sociedade, estabelecida na percepção da importância da parceria entre o licenciando e o professor da escola, estabelecendo este local como laboratório

das práticas pedagógicas, vivenciadas com o amparo científico instrumental, proporcionada pelos docentes universitários e como aplicar esses conhecimentos adquiridos na formação para proporcionar uma educação significativa.

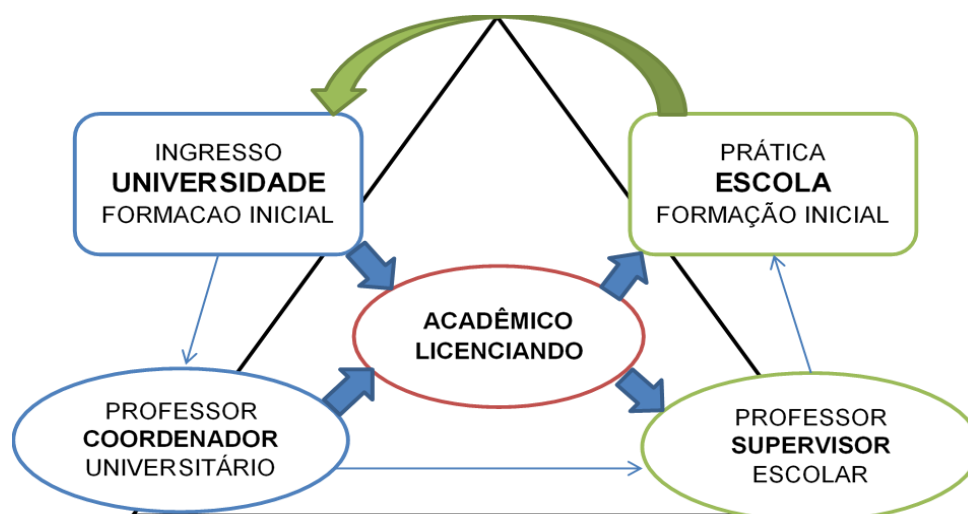
Entendemos, portanto, nos apontamentos de Lawson (1989), que é a partir das experiências vividas e do estudo durante a formação, que os futuros professores de Educação Física são dotados de conhecimentos, valores, sensibilidades e habilidades que, em conjunto, constituem um modelo de professor. Dessa maneira, a suposição de que a socialização dos professores de Educação Física pode ser vista como um processo permanente parte das noções tradicionais de que a socialização do professor começa com o ensino superior e continua quando as pessoas começam a ensinar.

Nessa perspectiva, encontramos traços dessa socialização, a partir dos relatos dos entrevistados, quando consideraram a experiência no PIBID significativa para sua formação, principalmente relacionadas às situações vivenciadas no programa, caracterizadas pelas discussões e pelas reflexões levantadas durante os encontros com os professores coordenadores e supervisores e as intervenções em sala de aula, possibilitando a eles se sentirem mais próximos da realidade escolar. Esses achados se assemelham a outros estudos, como de Silveira, (2016); Felício, (2014) e Gatti, (2012).

Nesse percurso, de acordo com os dizeres dos sujeitos pesquisados, a inserção mais qualificada dos egressos de Educação Física na escola de Educação Básica caracterizou-se por um acompanhamento constante dos professores e complementou-se por reflexões embasadas teoricamente nos encontros do grupo, que procuraram garantir o estabelecimento da relação teoria/prática.

Mesmo obtendo reconhecimento, notadamente, pelos impactos que produz nas escolas e IES, o PIBID pode não ter continuidade. Dessa forma, em tese, indicamos um modelo a ser inserido na formação inicial para além da participação no programa e servido de aporte para o estágio proveniente dos dados obtidos até aqui. Assim, para uma visualização do que defendemos como tese, representamos esse modelo na Figura 7.

**Figura 7: Ilustração do modelo de formação baseado na prática escolar para uma socialização docente.**



Fonte: Autoria própria.

A figura no topo da pirâmide chama a atenção para a socialização na primeira infância, denominada por Lawson (1983) de *recrutamento*, pois, são as experiências pré-carreira, adquiridas durante sua formação escolar, relacionadas à socialização dos professores, influenciadores de suas escolhas. O modelo proposto pelo PIBID integra essas experiências em um ciclo que envolve o acadêmico, o professor da universidade e o professor da escola a interagirem em busca de novos encaminhamentos metodológicos para diferentes situações do ensino.

Para Richards e Henphill (2017), embora as instituições educacionais sejam diferentes, não há modo distinto de aprendizagem, porque ela é uma peculiaridade das comunidades de prática, das quais elas são compostas, implicando diretamente na aculturação dos indivíduos. O termo *comunidade de práticas* é defendido também na teoria da aprendizagem, situada por Lave e Wenger (1991), pois consideram que aprender é participar em práticas sociais, sendo a construção do conhecimento um processo complexo e permanente, mediado por tais práticas.

A partir do recrutamento, dá-se a formação inicial de professores que, nessa perspectiva, implica em analisar as práticas escolares como contextos nos quais os licenciandos desenvolvem padrões de participação, construindo suas identidades e treinando as competências de autorregulação, as quais demonstram iniciativa e responsabilidade, formulando critérios e estratégias para atingir os objetivos propostos. Além disso, é válido pressupor a integração em formas específicas de raciocínio, de compreensão de conceitos e processos particulares, implicando, ainda,

o exercício constante da conversação, da discussão e da inversão de papéis, como meios para atingir o conhecimento (RICHARDS e HENPHILL, 2017).

Na continuidade e baseados no que foi discutido nesse estudo, uma antecipação da entrada e uma permanência mais duradoura na escola, levaria a uma aproximação maior com a socialização nessas instituições, o que para os autores como Lawson (1983, 2017), Lave e Wenger (1991) e Richards e Gaudreault (2017), determina a permanência ou não no ensino, na carreira docente. Nessa antecipação e maior permanência, Richards e Gaudreault (2017) veem um possível direcionamento de estudos na perspectiva da Socialização Docente na formação de professores de Educação Física, tendo a escola como a comunidade de práticas determinantes da aculturação e resiliência do futuro docente.

Ao finalizar esta tese, concluímos que a participação no PIBID exerce mais impactos positivos do que negativos, pois colabora na formação inicial dos bolsistas, principalmente no que se refere à segurança ao ingressarem na carreira docente, diminuindo o choque que a realidade impõe e contribuindo com o processo identitário.

O programa, portanto, configura-se como mais um espaço na formação docente e, então, entendemos que o licenciando pode, sim, aprender a ser um professor. Destacamos, ainda, que o modelo proposto no PIBID pode e deve ser empregado para melhor efetivar as 400 horas de estágio obrigatório dos cursos de licenciatura.

Em meio a essas considerações, espero poder levar, não só para minha prática, mas também para aqueles que trabalham na formação docente, esse modelo resultante das reflexões desse estudo, originado pela experiência adquirida dos protagonistas que passaram pelo PIBID. Dessa forma, é possível buscar a formação integral do sujeito pela intervenção de uma práxis educativa alicerçada no tripé ensino, pesquisa e extensão, almejado pelos centros de formação.

## 6.2 Referências

ANDRADE, A. P. S. **O impacto do PIBID – Educação Física na trajetória formativa dos alunos bolsistas e na prática pedagógica de professores supervisores.** Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei Federal nº 9.394/96. Brasília:MEC: 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução nº 1**, de 27 de setembro de 2013, Brasília, DF: MEC/PR, 2013.

BERTINI JUNIOR, N.; TASSONI, E.C.M. **A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas**. Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte, São Paulo, jul-set; 2013.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 2013. 272 p.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. 117 p. (Coleção Textos FCC, 41). São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, UNESCO, 2011.

GATTI, B. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, nº 50, p. 51-67, out./dez. Editora UFPR. 2013.

GATTI, B.A **Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge University Press, 1991.

LAWSON, H. A. **Reproductive, reformist, and transformative teacher socialization**. In: *Teacher Socialization in Physical Education: New perspectives*. Edited by K. Andrew R. Richards e Karen Lux Gaudreault. 1ª ed. And by Routledge, University of California, San Diego, USA, 2017.

LAWSON, H. A. **Toward a Model of Teacher Socialization in Physical Education: The Subjective Warrant, Recruitment, and Teacher Education**. Human Kinetics Journals. *Journal of Teaching in Physical Education*, volume 2, p. 3-16, April 1983.

MACÁRIO, E. R.; BANDEIRA, Í. R. S.; MOURA, K. M. **Leituras Acerca do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova De 1932: Uma Análise para além da Educação**. Rev. Mult. Psic. V. 12, nº 41, p. 677-692, 2018 Edição eletrônica em <http://idonline.emnuvens.com.br/id>

MACHADO, M. C. G.; CARVALHO, C. H. O legado do Manifesto de 32 à educação brasileira: os desafios persistem. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, nº 37, p. 175-194, jan./abr. 2015.

MARCELO GARCÍA, C. **Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente**. Santiago: Preal, 2011.

MONTE, S. F.; FEITOSA, E. M. A. **Formação de professores em países com alto desempenho no pisa e no Brasil: uma pesquisa exploratória**. ANAIS III CONEDU: Cenários contemporâneos: a educação e suas multiplicidades. Editora Realize, Outubro de 2016 - Natal – RN.

NIQUINI, C. M. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como tempo e espaço de formação: uma análise do subprojeto PIBID/EDUCAÇÃO FÍSICA da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)**. 2015. 257 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Belo Horizonte, BR-MG, 2015.

NÓVOA, A. **Os professores em formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia. 1995.

OLIVEIRA, A. F. Políticas Públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: \_\_\_\_\_; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (Org.). **Fronteiras da educação: desigualdades, ontologia e políticas educacionais**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010. p. 95-104.

PREVITALI, F. S.; CARVALHO, C. H.; LIMA, A. B. **O Manifesto Dos Pioneiros Da Educação** – 1ª ed., jan., 2014.

RICHARDS, K. A. R.; GAUDREULT, K. L. **Socialization into physical education: learning from the past and looking for the future**. In: Teacher Socialization in Physical Education: New perspectives. Edited by K. Andrew R. Richards e Karen Lux Gaudreault. 1ª ed. And by Routledge, University of California, San Diego, USA, 2017.

RICHARDS, K. A. R.; HENPHILL, M. A. **Using role theory to understand the experiences of physical education teachers: toward role socialization theory**. In: Teacher Socialization in Physical Education: New perspectives. Edited by K. Andrew R. Richards e Karen Lux Gaudreault. 1ª ed. And by Routledge, University of California, San Diego, USA, 2017.

RUFINO, L. G. B. **Entre a escola e a universidade: análise do processo de fundamentação e sistematização da epistemologia da prática profissional de professores de Educação Física**. Tese (Doutorado Ciências da Motricidade), UNESP - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, SP, 2018.

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, nº 2, 2013.

\_\_\_\_\_, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. “História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa”. In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. e NASCIMENTO, M.I.M. (Orgs.), **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, Autores Associados, 2004.

SCHOTTEN, N. Formação de professores: trajetórias e identidades. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE**, PUCPR, em Curitiba, nov.2011.



SILVEIRA, T. T. **O ensino dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a Educação Física: capturas neoliberais e formas de resistência.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SOUTO, N. L. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e formação de professores em Ciências Biológicas: o Programa no IFSULDEMINAS, Campus Inconfidentes.** Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Campinas, SP, 2018.

VIEIRA, J. S. **Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade.** Pelotas: Seiva, 2006.

# **ANEXOS E APÊNDICES**

---

---



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MARINGÁ



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA e PIBID

**Pesquisador:** Eliane Josefa Barbosa dos Reis

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 83302817.0.0000.0104

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Paraná

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.539.380

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual do Paraná.

#### Objetivo da Pesquisa:

Investigar como o PIBID se configura como um componente na formação inicial de professores de Educação Física, na ótica daqueles que por ele passam. Para tanto, pretende analisar os documentos que regem a formação de professores em educação física no Brasil e a relação com os documentos de regulamentação da formação básica apontando os indícios da concepção de um programa de apoio a licenciatura. Traçar um panorama das produções científicas sobre o PIBID em educação física a partir de uma revisão sistemática. Descrever os aspectos de interferência da participação no PIBID na visão do acadêmico egresso quanto a sua atuação profissional. Investigar junto aos licenciados de educação física se consideram que aprenderam a ser professores pela participação nas atividades do PIBID e como isto impacta na sua ação docente.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o pesquisador, os riscos previsto um desconforto à participação no estudo por utilizar uma parte do tempo do participante, para tanto a entrevista será agendada de acordo com sua possibilidade e não excederá o tempo por ele estipulado. Por isso não haverá risco nem desconfortos inaceitáveis, visto que a entrevista se dará mediante autorização do próprio

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4  
**Bairro:** Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900  
**UF:** PR **Município:** MARINGÁ  
**Telefone:** (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



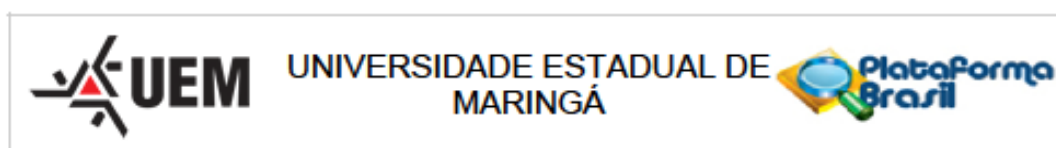
Continuação do Parecer: 2.539.380

participante. As informações dos respondentes serão preservadas, nenhum nome ou qualquer tipo de identificação serão divulgados. Quanto aos benefícios serão: - Destacar a relevância do PIBID na formação inicial; - Enfatizar as contribuições da vivência da prática educacional durante a graduação; - Destacar os resultados e contribuições da experiência possibilitada pelo PIBID no âmbito escolar, pós-término da licenciatura. - Distinguir aspectos relevantes do PIBID como possível interventor no modelo de estágio para a formação de professores.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Para delimitar a pesquisa, o pesquisador utilizou o Estudo de Caso, conceituado por André (1984) como sendo estudos que buscam expressar a verdadeira realidade do caso. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) foi incluso na Unespar/Campus de Paranavaí no ano de 2010, abrangendo aos cursos de licenciatura ofertados pelo Campus. O programa promove uma interação entre Educação Superior, à escola, à rede estadual e municipal de ensino, inserido na Universidade, possibilita a vivência dos graduandos no futuro campo de atuação, ofertando experiências de aplicar a teoria na prática. O subprojeto de Educação Física, oferece esta integração na Rede Municipal de Ensino, atendendo a quatro escolas, sendo a Escola Municipal Santa Teresinha, Escola Municipal Elza Grassioto Cazelli, Escola Municipal Jayme Canet e Escola Municipal Neuza Pereira Braga, reunindo atualmente trinta bolsistas graduandos, dois coordenadores e quatro supervisores. Os dados serão obtidos para esta pesquisa por meio de questionário (Anexo A) e entrevista semi-estruturada (Anexo B). Optou-se pela aplicação de um questionário, conceituado por Parasuraman (1991) como o conjunto de questões elaboradas para obter os dados necessários para que possamos atingir os objetivos propostos, sendo de grande relevância para qualquer pesquisa a se realizar. Os questionários serão aplicados e analisados quantitativamente e qualitativamente permitindo caracterizar e traçar o perfil do bolsista pibidiano e selecionar a amostra para a entrevista. A amostra da pesquisa será constituída por graduados participantes do PIBID Educação Física da UNESPAR serão selecionados a partir dos seguintes critérios: 1) Responder ao questionário de caracterização da amostra; 2) Estar atuando como professor na educação básica; 3) Atuar em outra frente de trabalho que não seja a educação básica. Inicialmente o pesquisador fez um primeiro contato com os egressos participantes, para esclarecer os objetivos e procedimentos que serão utilizados durante a pesquisa. Após a autorização dos participantes (Anexo C) e a submissão ao Comitê Paranaense de Ética e Pesquisa (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Em seguida, serão marcadas datas para a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo D).

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4  
 Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900  
 UF: PR Município: MARINGÁ  
 Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copep@uem.br



Continuação do Parecer: 2.539.380

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresenta Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada pelo responsável institucional. O cronograma de execução é compatível com a proposta enviada. Descreve gastos sob a responsabilidade do pesquisador. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contempla as garantias mínimas preconizadas. Não apresenta as autorizações necessárias.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1025151.pdf	19/02/2018 12:40:03		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	19/02/2018 12:39:25	Eliane Josefa Barbosa dos Reis	Aceito
Brochura Pesquisa	brochurapesquisa.docx	19/02/2018 12:38:49	Eliane Josefa Barbosa dos Reis	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.doc	08/01/2018 18:04:06	Eliane Josefa Barbosa dos Reis	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	28/11/2017 17:52:01	Eliane Josefa Barbosa dos Reis	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetogeral.docx	28/11/2017 16:11:28	Eliane Josefa Barbosa dos Reis	Aceito

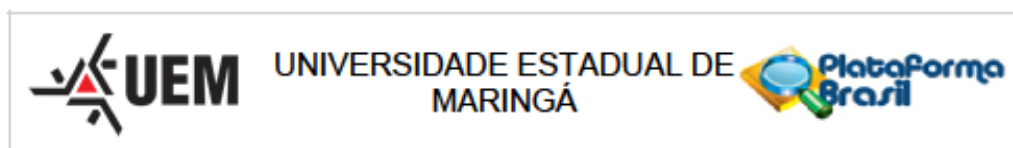
**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4  
 Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900  
 UF: PR Município: MARINGÁ  
 Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copep@uem.br



Continuação do Parecer: 2.539.380

MARINGÁ, 12 de Março de 2018

---

**Assinado por:**  
**Ricardo Cesar Gardiolo**  
**(Coordenador)**

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4  
Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900  
UF: PR Município: MARINGÁ  
Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copep@uem.br

## ANEXO 2

**PROTOCOLO DE PESQUISA – REVISÃO SISTEMÁTICA COM BASE NO PRISMA**

**TÍTULO:** O PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA.

**Quadro 1:** Ficha de pesquisa da revisão sistemática sobre o PIBID e a formação inicial em educação física.

<b>Ficha de pesquisa</b>		
<b>Pergunta de pesquisa</b>	<i>O que as produções científicas sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID tratam de formação inicial de professores em educação física para atuação na educação básica?</i>	
<b>Objetivo da pesquisa</b>	Verificar, a partir de uma revisão sistemática de literatura, as produções científicas sobre o PIBID que tratam da formação inicial em educação física, no período de 2007 a 2017.	
<b>Âmbito da pesquisa</b>	Como fonte de dados, a pesquisa será realizada nas bases de dados eletrônicas Lilacs, Scielo, Web of Science, ERIC, Doaj, Sportdiscus. A escolha por tais bases de dados se deu pelo fato destas serem fontes de conhecimentos científicos na área da Educação Física que contemplam as ciências humanas, abrangendo, pois, o foco de pesquisa.	
<b>Bases de dados/Equação de pesquisa</b>	<b>LILACS</b>	“pibid” 3 ficaram 2 – 1 duplicado scielo
	<b>SCIELO</b>	“pibid” 24 ficaram 12 para leitura de título e resumo- nhm
	<b>WEB OF SCIENCE</b>	“pibid” 45 ficaram 16 títulos apenas 1 disponibilizado duplicado scielo
	<b>ERIC</b>	“pibid” 1 – leitura de resumo e título = eliminado artigo de revisão
	<b>DOAJ</b>	“pibid” 138- 3 scielo duplicado – 23 leituras de resumos
	<b>SPORTDISCUS</b>	“pibid” 4 – apenas 2 artigos – 2 são resumos não encontrados na íntegra(são resumos)
	<b>REDALYC</b>	“pibid” AND “educação física” 114 – leitura de títulos 9 – duplicados 4 após leitura de resumos - nhm
		Total 214 329 54 71 para leitura de títulos

	Duplicados 8 Total 63
<b>Crítérios de inclusão</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Artigos científicos disponíveis <i>on line</i> na íntegra;</li> <li>2. Artigos científicos publicados no período entre 2007 e 2017, nas bases de dados selecionadas;</li> <li>3. Artigos que tratem da formação inicial de professor.</li> <li>4. Artigos que apresentem descritos no título, resumo ou nas palavras chaves os termos: PIBID, educação física, formação de professor e sinônimos que se referem à formação.</li> </ol>
<b>Crítérios de exclusão</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pesquisas que não sejam artigos científicos;</li> <li>2. Estudos de revisão de literatura/bibliográfica (revisão sistemática, revisão narrativa, revisão integrativa, estado da arte), resenhas, ensaios, carta de opinião e carta ao editor;</li> <li>3. Artigos que tratem do PIBID, mas que o desfecho não seja a formação acadêmica em educação física;</li> <li>4. Estudos que não tenham o método descrito claramente.</li> </ol>
<b>Crítérios de qualidade e validade metodológica</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O presente protocolo de pesquisa será empregado por dois investigadores independentes. Em caso de resultados diferentes, haverá reuniões para discussão que levem a um consenso, sendo que as diferenças deverão ser identificadas e explicadas;</li> <li>2. Os critérios de inclusão e exclusão serão aplicados rigorosamente;</li> <li>3. Os passos da pesquisa serão registrados;</li> <li>4. A aplicação dos critérios será justificada.</li> </ol>
<b>Avaliação das informações</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dados de identificação: (autor, ano de publicação, título do artigo, nome do periódico);</li> <li>2. Objetivos;</li> <li>3. Delineamento da pesquisa - abordagem metodológica e tipo de pesquisa, instrumentos utilizados; população/amostra;</li> <li>4. Principais resultados da pesquisa;</li> <li>5. Contribuições da pesquisa (propositiva, ou não propositiva);</li> <li>6. Qualis e fator de impacto da revista.</li> </ol>

Fonte: O autor.

<b>Palavras chaves</b>	<b>Descritores</b>
PIBID/ Formação Inicial	-
Educação Física	Physical Education
Capacitação de professores Formação de professor	Teacher Training Training Support
Licenciatura	School Teachers/education
Política pública	Public policy
Acadêmico	
Aluno	Students/ Education



### ANEXO 3

#### Checklist de Avaliação Crítica de JBI para Pesquisa Qualitativa (Tradução nossa)

Revisor \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

Autor \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_ Número Recorde \_\_\_\_\_

	Sim	Não	Pouco claro	Não aplicável
1. Existe congruência entre a perspectiva filosófica declarada e a metodologia da pesquisa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Existe congruência entre a metodologia de pesquisa e a questão ou objetivos da pesquisa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Existe congruência entre a metodologia de pesquisa e os métodos usados para coletar dados?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Existe congruência entre a metodologia de pesquisa e a representação e análise de dados?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Existe congruência entre a pesquisa cultural ou teoricamente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Existe declaração localizando o pesquisador cultural ou teoricamente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. A influência do pesquisador na pesquisa, e vice-versa, é abordada?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Os participantes e suas vozes estão adequadamente representados?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. A pesquisa é ética de acordo com os critérios atuais ou, para estudos recentes, existe evidência de aprovação ética por um órgão apropriado?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. As conclusões tiradas no relatório de pesquisa fluem da análise ou interpretação dos dados?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Avaliação geral: Incluir  Excluir  Buscar mais informações

Comentários (incluindo os motivos da exclusão):

## ANEXO 4

**LISTA DE INSTITUIÇÕES E ÁREAS DA LICENCIATURA QUE PARTICIPARAM  
DO PIBID\***

Sigla IES	Nome IES	Número INEP	Esfera administrativa da IES	Categoria administrativa	Id do subprojeto	Nome do subprojeto	Área da licenciatura
AJES	INSTITUTO SUPER	2630	Privada	Sem fins lucrativo	2271	Pibid 2013 - AJES	Matemática
AJES	INSTITUTO SUPER	2630	Privada	Sem fins lucrativo	2264	Pibid 2013 - AJES	Geografia
AJES	INSTITUTO SUPER	2630	Privada	Sem fins lucrativo	2273	Pibid 2013 - AJES	Letras - Português
AJES	INSTITUTO SUPER	2630	Privada	Sem fins lucrativo	2269	Pibid 2013 - AJES	Pedagogia
ASCES	FACULDADE ASCES	2409	Privada	Sem fins lucrativo	2899	Pibid 2013 - ASCES	Educação Física
CEFET/RJ	CENTRO FEDERAL	593	Pública	Federal	468	Pibid 2013 - CEFET	Física
CEFET/RJ	CENTRO FEDERAL	593	Pública	Federal	687	Pibid 2013 - CEFET	Física
CESA	CENTRO DE ENSIN	73	Pública	Municipal	2659	Pibid 2013 - CESA	Matemática
CESA	CENTRO DE ENSIN	73	Pública	Municipal	2422	Pibid 2013 - CESA	Geografia
CESA	CENTRO DE ENSIN	73	Pública	Municipal	2160	Pibid 2013 - CESA	História
CESA	CENTRO DE ENSIN	73	Pública	Municipal	2117	Pibid 2013 - CESA	Biologia
CESA	CENTRO DE ENSIN	73	Pública	Municipal	2691	Pibid 2013 - CESA	Letras - Inglês
CESA	CENTRO DE ENSIN	73	Pública	Municipal	2725	Pibid 2013 - CESA	Interdisciplinar
CESA	CENTRO DE ENSIN	73	Pública	Municipal	2706	Pibid 2013 - CESA	Educação Física
CESA	CENTRO DE ENSIN	73	Pública	Municipal	2680	Pibid 2013 - CESA	Pedagogia
CESVASF	CENTRO DE ENSIN	674	Pública	Municipal	700	Pibid 2013 - CESV	História
CESVASF	CENTRO DE ENSIN	674	Pública	Municipal	696	Pibid 2013 - CESV	Biologia

Fonte: Projetos PIBID 2013 – a partir de março de 2014 (CAPES, 2014).

Nota: Foi selecionada apenas uma parte da planilha com o intuito de ilustrar e exemplificar o documento original utilizado para gerar os dados desta pesquisa. Maiores informações estão disponíveis no site: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>. Acesso em: 14 jul. 2018.

## ANEXO 5

### QUESTIONÁRIO

Este questionário é parte da pesquisa intitulada **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID** realizada por Eliane Josefa Barbosa dos Reis, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Ieda Parra Barbosa Rinaldi. Agradecemos a sua colaboração ao responder às perguntas a seguir. Destacamos que por ser um trabalho acadêmico, **seu nome não será divulgado em hipótese alguma.**

#### 1. DADOS PESSOAIS

1.1 Nome (opcional): \_\_\_\_\_.

1.2 Sexo:

Feminino.  Masculino.

1.3 Raça/etnia:

Branco.  Pardo.  Negro.  Indígena.  Amarelo.

1.4 Qual a sua idade? \_\_\_\_\_.

1.5 Cidade de origem:

Paranavaí  Outra: \_\_\_\_\_.

1.6 Contatos:

Telefone: \_\_\_\_\_ . E-mail: \_\_\_\_\_.

#### 2. FAMÍLIA

2.1 Qual a renda mensal de sua família? (A soma de todos os integrantes):

- De 1 a 3 salários mínimos.
- De 3 a 5 salários mínimos.
- De 5 a 7 salários mínimos.
- Mais de 7 a 9 salários mínimos.
- Mais de 9 salários mínimos.

2.2 Qual é o nível de escolaridade mais alto da sua mãe?

- Não alfabetizada.  Superior incompleto.
- Alfabetizada, mas nunca foi à escola.  Superior completo.
- Fundamental incompleto.  Mestrado incompleto.
- Fundamental completo.  Mestrado completo.
- Médio incompleto.  Doutorado incompleto.
- Médio completo.  Doutorado completo.

2.3 Qual é o nível de escolaridade mais alto do seu pai?

- Não alfabetizado.  Superior incompleto.
- Alfabetizado, mas nunca foi à escola.  Superior completo.
- Fundamental incompleto.  Mestrado incompleto.
- Fundamental completo.  Mestrado completo.
- Médio incompleto.  Doutorado incompleto.
- Médio completo.  Doutorado completo.

#### 3. FORMAÇÃO ACADÊMICA

3.1 Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental?

- Somente em escola pública.  
 Parte em escola pública e parte em escola particular.  
 Somente em escola particular.

3.2 Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

- Somente em escola pública.  
 Parte em escola pública e parte em escola particular.  
 Somente em escola particular.

3.3 Qual foi a forma de conclusão do ensino médio?

- Regular.  CEBEJA.  EJA.  Técnico.  Outro: \_\_\_\_\_.

3.4 Quantos anos você levou para cursar o ensino médio?

- 3 anos.  4 anos.  5 anos.  Mais de 5 anos.

3.5 Por que você decidiu fazer este curso? Pode marcar mais de uma alternativa.

- Para obter um diploma de nível superior.  
 Por incentivo de família, amigos e outros.  
 Para ter mais chances de emprego.  
 Por falta de opção.  
 Pela credibilidade da UNESPAR.  
 Pelo salário deste profissional.  
 Pela afinidade com a Educação Física.  
 Porque foi o único que consegui ser aprovado(a).  
 O desejo de ser professor(a) de Educação Básica.  
 Outro: \_\_\_\_\_.

3.6 Quantas vezes você prestou vestibular?

- 1 vez.  4 vezes.  
 2 vezes.  Mais de 4 vezes.  
 3 vezes.

3.7 Quantas vezes você prestou vestibular para seu curso?

- 1 vez.  4 vezes.  
 2 vezes.  Mais de 4 vezes.  
 3 vezes.

3.8 Na sua família, além de você, há alguém que se dedique ou tenha se dedicado à prática docente:

- Sim.  Não.

Em caso positivo, especifique qual.

- Pai.  Cônjuge/Parceiro.  
 Mãe.  Tio ou tia.  
 Filho.  Outro familiar. Qual? \_\_\_\_\_.  
 Irmão.

3.9 Em algum momento do curso você pensou em desistir do seu curso?

- Sim.  Não.

Em caso afirmativo, explique o(s) motivo(s): \_\_\_\_\_.

3.10 Se você pensou em desistir do curso durante o período de graduação considerou a possibilidade de fazer outro curso?

- Sim.  Não.

Se sim, qual? \_\_\_\_\_.

3.11 Qual série você está cursando? (exceto graduados):

- Primeiro.
- Segundo.
- Terceiro.
- Quarto.

3.12 Você já realizou, ou realiza, algum estágio curricular na docência?

- Sim  Não.

Qual o nome e código da disciplina? \_\_\_\_\_.

#### 4. PARTICIPAÇÃO NO PIBID

4.1 O que, principalmente, o (a) motivou a participar do PIBID? Marque uma opção apenas.

- Experiência na docência.
- Oportunidade de pesquisa.
- Oportunidade de ter uma bolsa.
- Outro.

Qual? \_\_\_\_\_.

4.2 Em qual escola você está desenvolvendo/desenvolveu as atividades do PIBID? Em qual nível de ensino?

- Escola Municipal Neusa Pereira Braga.
- Escola Municipal Santa Teresinha.
- Escola Municipal Jayme Canet.
- Escola Municipal Elza Grassioto Casselli.

4.3 Há quanto tempo você participa/participou do PIBID? (ano e mês):

- 0 a 12 meses.
- 12 a 24 meses.
- 24 a 36 meses.
- 36 a 48 meses.
- maior que 48 meses.

4.4 Quais atividades, listadas abaixo, você realiza/realizava na escola como bolsista do PIBID? Marque todas as opções que considerar necessárias.

- Acompanha e participa das atividades do professor(a).
- Ministra aulas teóricas e práticas com acompanhamento do professor(a).
- Realiza monitorias (aulas de reforço).
- Elaborar atividades didáticas.
- Desenvolve material didático (maquetes, jogos e/ou outros meios).
- Participa do processo de avaliação (elaboração de questões, aplicação e correção de provas).
- Participa de reuniões de professores, colegiados, conselhos de classe.
- Outro(os), qual(is).

\_\_\_\_\_.

4.5 Você considera que a carga horária semanalmente destinada ao PIBID é adequada?

- Sim  Não

Justifique:

\_\_\_\_\_.

4.6 Quais saberes a participação no PIBID/Educação Física tem me ajudado/me ajudou a construir?

Marque todas as opções que considerar necessário.

- Pedagógico em geral - gestão de classe, avaliação, relação professor-aluno, planejamento e execução de aulas;
- Refletir e pesquisar sobre o ensino;
- Manejo de novas tecnologias;
- Transformar o conhecimento científico em conteúdos didaticamente assimiláveis;
- Contextualizar os conteúdos à realidade dos estudantes;
- Informar e envolver os pais;
- Organizar os espaços de aprendizagem, a seleção dos métodos e seleção e desenvolvimento de tarefas instrutivas;
- Executar aulas com metodologias diferenciadas;
- Identificar -se com a escola e trabalhar em equipe;
- Saber atuar em diferentes contextos escolares;
- Conhecer o processo de gestão da escola;
- Outro (os). Qual (is) \_\_\_\_\_.

4.7 Antes de participar do PIBID, você vivenciou outra(s) experiência(s) acadêmica na UNESPAR?

- Sim.  Não.

Se sim, qual(is)?

- Iniciação Científica.
- Programa de Educação Tutorial – PET.
- Monitoria.
- Projeto de Extensão.
- Projeto de Ensino.
- Outro(s), qual(is)? \_\_\_\_\_.

4.8 Qual(is) desse(s) evento(s) você participa/participava com frequência?

- Encontros do PIBID.  Simpósio.
- Palestra.  Oficina.
- Congresso.  Outros. Qual? \_\_\_\_\_.

4.9 Durante a sua atuação no PIBID você publicou algum trabalho científico?

- Sim.  Não.

Se sim, qual?

- Artigo.
- Relato de experiência.
- Texto em jornal ou revista.
- Estou realizando o meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC motivado(a) pela experiência vivenciada no PIBID.
- Outros. Qual? \_\_\_\_\_.

4.10 A sua participação no PIBID/Educação Física tem contribuído/contribuiu na motivação para a carreira docente? Justifique.

---



---



---



---

4.11 De que modo você considera que o convívio com o ambiente escolar contribui/contribuiu para a aprendizagem do trabalho docente?

---



---

4.12 Com relação ao PIBID/Educação Física destaque:  
Pontos positivos:

---

---

---

Críticas:

---

---

---

Sugestões de melhoria:

5. ATUAÇÃO - Específico para os egressos:

5.1 Qual o ano de conclusão da sua graduação?

- 2011             2015  
 2012             2016  
 2013             2017  
 2014

5.2 Você cursou outra graduação?

- Sim     Não  
 Qual? \_\_\_\_\_.

5.3 Você fez/faz especialização "Latu-Sensu"?

- Mestrado     Doutorado  
Caso afirmativo em qual área?  
 Mestrado em Ciências Humanas.  
 Doutorado em Ciências Humanas.  
 Mestrado em Ciências da Saúde.  
 Doutorado em Ciências da Saúde.

5.4 Você está atuando na Educação Básica?

- Sim     Não  
Caso afirmativo em que nível?  
 Educação Infantil.  
 Ensino Fundamental séries iniciais.  
 Ensino Fundamental séries finais.  
 Ensino Médio.

Agradecemos sua atenção e disponibilidade para participar dessa pesquisa.

## ANEXO 6

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID**, que faz parte do curso de doutorado Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física Stricto Sensu UEM/UEL e tem como orientadora a professora Dra. Ieda Parra Barbosa Rinaldi, UEM. O objetivo da pesquisa é investigar como o PIBID se configura como um componente na formação inicial de professores de educação física, envolvendo na pesquisa aqueles que por ele passam. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria em conceder uma entrevista. Informamos que é previsto um desconforto à participação no estudo por utilizar uma parte de seu tempo disponível, para tanto a entrevista será agendada de acordo com sua possibilidade e não excederá o tempo por você estipulado. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. A entrevista será transcrita na íntegra, preservando sua informação e cada entrevistado receberá um número de codificação que não o identificará. Os benefícios esperados são relacionados a melhorar os aspectos da formação inicial de professores, enfatizando as contribuições da sua vivência da prática educacional durante a graduação, destacando os resultados e contribuições da experiência possibilitada pelo PIBID no âmbito escolar, pós-término da licenciatura e distinguir aspectos relevantes do PIBID como possível interventor no modelo de estágio para a formação de professores. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos



(pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu \_\_\_\_\_ declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof<sup>a</sup>. Eliane Josefa Barbosa dos Reis.

\_\_\_\_\_ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Eliane Josefa Barbosa dos Reis, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

\_\_\_\_\_ Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Eliane Josefa Barbosa dos Reis.

Endereço: rua Souza naves 2000, centro, Paranavaí

44- 99980-0777 [elianejbr13@gmail.com](mailto:elianejbr13@gmail.com)

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP), no endereço abaixo:

COPEP/UEM Universidade Estadual de Maringá. Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4, CEP 87020-900. Maringá-Pr. Fone: (44) 3011-4444, e-mail: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br)

## ANEXO 7

### - Palavras desconsideradas

A seguir são expostas as palavras que foram desconsideradas da análise por terem sido classificadas como não informativas de conteúdo.

De	também	pelas	estivemos	houverá	tem	j
A	só	este	estiveram	houveremos	temos	k
O	pelo	dele	estava	houverão	tém	l
que	pela	tu	estávamos	houveria	tinha	m
E	até	te	estavam	houveríamos	tínhamos	n
do	isso	vocês	estivera	houveriam	tinham	p
da	ela	vos	estivéramos	sou	tive	q
em	entre	lhes	esteja	somos	teve	r
um	depois	meus	estejamos	são	tivemos	s
para	sem	minhas	estejam	era	tiveram	t
com	mesmo	teu	estivesse	éramos	tivera	u
não	aos	tua	estivéssemos	eram	tivéramos	v
uma	seus	teus	estivessem	fui	tenha	w
os	quem	tuas	estiver	foi	tenhamos	x
no	nas	nosso	estivermos	fomos	tenham	y
se	me	nossa	estiverem	foram	tivesse	z
na	esse	nossos	Hei	fora	tivéssemos	né
por	eles	nossas	Há	fôramos	tivessem	ah
mais	ocê	dela	havemos	seja	tiver	ta
as	essa	delas	hão	sejamos	tivermos	pra
dos	num	esta	houve	sejam	tiverem	pras
como	nem	estes	houvemos	fosse	terei	é
mas	suas	estas	houveram	fôssemos	terá	então
ao	meu	aquele	houvera	fossem	teremos	assim
ele	às	aquela	houvéramos	for	terão	ter
das	minha	aqueles	haja	formos	teria	vai
À	numa	aquelas	hajamos	forem	teríamos	acho
seu	pelos	isto	hajam	serei	teriam	porque
sua	elas	aquilo	houvesse	será	b	ai
ou	qual	estou	houvéssemos	seremos	c	daí
quando	nós	está	houvessem	serão	d	á
muito	lhe	estamos	houver	seria	f	ia
nos	deles	estão	houvermos	seríamos	g	tava
Já	essas	estive	houveram	seriam	h	às
eu	esses	estive	houverei	tenho	i	

## ANEXO 8

### - Tabela de frequência de palavras com frequência superior a 5.

A seguir são expostas as frequências de todas as palavras do estudo que apareceram nos textos ao menos 5 vezes, de forma ordenada.

<b>Palavra</b>	<b>Frequência</b>	<b>Palavra</b>	<b>Frequência</b>	<b>Palavra</b>	<b>Frequência</b>
Gente	157	Queria	13	Sobre	7
Pibid	135	Realmente	13	Troca	7
Escola	98	Ainda	12	Ajudar	6
Aula	66	Alguns	12	Ajudava	6
Sim	63	Atividades	12	Ambiente	6
Professor	55	Contato	12	Apoio	6
Prática	51	Fica	12	Brincadeiras	6
Educação	41	fundamental	12	Claro	6
Ano	39	Nesse	12	Começo	6
Vezes	39	Todo	12	Contribui	6
Questão	36	Acredito	11	Difícil	6
Formação	35	Anos	11	Dizer	6
Realidade	35	Antes	11	Estudar	6
Estágio	34	Aqui	11	Falar	6
Fazer	33	Consegue	11	Fazia	6
Física	33	Dia	11	Feito	6
Ser	33	Docência	11	Final	6
Lá	31	Época	11	Funciona	6
Bom	30	Fiquei	11	Horas	6
Professores	30	Importante	11	Medo	6
Alunos	29	Jogos	11	Menos	6
Conteúdos	29	Novo	11	Nisso	6
Tempo	29	Tanto	11	Pessoas	6
Graduação	28	Vê	11	Podia	6
Mim	28	Alguma	10	Práticas	6
Dar	27	Chega	10	Projetos	6
Sempre	27	Conhecimento	10	Própria	6
Bem	26	Estudo	10	Qualquer	6

Primeiro	26	Fiz	10	Sabendo	6
Ali	25	Grande	10	Seguir	6
Dentro	25	Junto	10	Segunda	6
Forma	25	Pibidianos	10	Terceiro	6
Aluno	24	Sala	10	Tipo	6
Bolsa	23	Coisas	9	Tô	6
Projeto	23	Comecei	9	Todas	6
Tudo	23	Dá	9	Três	6
Agora	22	Disciplina	9	Ultimo	6
Relação	22	Estrutura	9	Voltado	6
Dois	21	Falta	9	Algo	5
Entrei	21	Formato	9	Algumas	5
Experiência	21	Ginástica	9	Atividade	5
Sei	21	Gostava	9	Certa	5
Diferente	20	Hora	9	Conhecer	5
Professora	20	Lado	9	Continuar	5
Autonomia	19	Licenciatura	9	Desse	5
Coisa	19	Naquele	9	Dias	5
Grupo	19	Onde	9	Didática	5
Ver	19	Período	9	Diferentes	5
Verdade	19	Processo	9	Dúvidas	5
Ajudou	18	Trabalhar	9	Estágio	5
Conteúdo	18	Vi	9	Estudando	5
Ensino	18	Acadêmico	8	Exatamente	5
Momento	18	Cada	8	Fala	5
Certeza	17	Caso	8	Fez	5
Certo	17	Começou	8	Ficando	5
Disciplinas	17	Curso	8	Ficar	5
Outra	17	Dificuldade	8	Igual	5
Outros	17	Enquanto	8	Informações	5
Programa	17	Entra	8	Legal	5
Aulas	16	Entrar	8	Logo	5
Boa	16	Exemplo	8	Meio	5
Crianças	16	Fácil	8	Municipal	5
Faz	16	Participei	8	Nada	5

Melhor	16	Problemas	8	Nunca	5
Pode	16	Proposta	8	Oportunidade	5
Pouco	16	Quer	8	Partir	5
Sabe	16	Questões	8	Passei	5
Bastante	15	Saber	8	Pausa	5
Estar	15	Sentido	8	Pode	5
Faculdade	15	Supervisor	8	Próprio	5
Parte	15	Tão	8	Pública	5
Planejamento	15	Teórico	8	Sabia	5
Segundo	15	Turma	8	Sendo	5
Talvez	15	Turmas	8	Tal	5
Trabalho	15	Via	8	Tarde	5
Universidade	15	Visão	8	Trás	5
Dava	14	Vou	8	Valor	5
Escolar	14	Ajuda	7	Vários	5
Hoje	14	Aprendendo	7	Vendo	5
Outro	14	Coordenador	7	Vinha	5
Pro	14	Dando	7		
Teoria	14	Desde	7		
Todos	14	Desenvolver	7		
Vejo	14	Esporte	7		
Acaba	13	Estudos	7		
Carga	13	Ideia	7		
Contribui	13	Ir	7		
Deu	13	Muita	7		
Diferença	13	Nessa	7		
Experiências	13	Organização	7		
Horária	13	Particular	7		
Maior	13	Poderia	7		
Outras	13	Posso	7		
Principalmente	13	Precisa	7		
Quanto	13	Querendo	7		

## APÊNDICE 1

Prezado Professor(a)

Meu nome é Eliane Josefa, sou aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL e tenho como orientadora a professora Dra. Ieda Parra Barbosa Rinaldi, UEM.

Realizo uma pesquisa que tem como título **PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**, o objetivo é investigar como o PIBID se configura como um componente na formação inicial de professores de educação física, envolvendo na pesquisa aqueles que por ele passam.

Seu contato nos foi disponibilizado pelo coordenador geral do PIBID da sua instituição. Venho por meio deste, solicitar a sua estimada colaboração para a realização deste trabalho, que se dá em responder a 5 questões a título apenas de identificação do projeto, referentes ao PIBID – Educação Física da sua instituição, que são:

- 1- Título do Subprojeto;
- 2- Objetivo do subprojeto de Educação Física;
- 3- Número de Bolsistas contemplados;
- 4- Número de escolas atendidas pelo subprojeto;
- 5- Níveis de ensino (para quais séries escolares é destinado?).

Salientamos que estes dados não serão divulgados na íntegra, pois farão parte apenas da identificação e abrangência do programa no estado do Paraná.

Desde já, agradecemos sua imprescindível colaboração e coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

PROF<sup>a</sup>. ELIANE JOSEFA BARBOSA DOS REIS

## APÊNDICE 2

### **Roteiro para entrevista Semiestruturada com os Coordenadores de área do PIBID.**

- 1) Para você o que é o PIBID?
- 2) Como o PIBID chegou até você? Quanto tempo participou do programa?
- 3) O PIBID contribuiu em sua formação como docente no Ensino Superior? Em que aspectos?
- 4) Você enxerga potencialidade no PIBID para o processo de formação inicial de professores?
- 5) Você acredita que o PIBID oportuniza a formação de um professor? Na sua visão, em que aspectos?
- 6) E para a escola de Educação Básica? Qual a contribuição do PIBID?
- 7) Considerando os objetivos do PIBID, como você vê a inserção do Programa nas Universidades?
- 8) Como você avalia os encontros de estudos, reflexões e planejamentos realizados com os Pibidianos?
- 9) Como isto impacta na formação de um professor?
- 10) Você pode fazer Observações, críticas e sugestões ao Programa PIBID? Quais?

### **Questões norteadoras das entrevistas semiestruturadas com os egressos do PIBID-EF**

- 1- Por que decidiu participar do PIBID?
- 2- Em sua opinião, o PIBID incentiva mesmo a docência? Como?
- 3- Você enxerga potencialidade no PIBID para o processo de formação inicial de professores?
- 4- Como a relação com os outros integrantes do programa influenciou na sua formação?
- 5- O PIBID ajudou você a ver e a pensar a escola de outra maneira? Se sim, como? Se não, por que acha que não?
- 6- Dentre as atividades realizadas no PIBID, cite aquela(s) que mais contribuiu (iram) em sua formação.
- 7- Você percebe diferença(s) entre a sua iniciação à docência e a de colegas que não fizeram parte do PIBID? Quais?
- 8- Qual a relação que você estabelece da participação no PIBID e as demais disciplinas da graduação? As disciplinas da graduação contribuíram nas ações do PIBID? Quais?
- 9- Como você avalia a sua participação no PIBID?

10- Quais impactos você percebe que a participação no PIBID trouxe na sua formação de professor?

11-Você pode fazer Observações, críticas e sugestões ao Programa PIBID?



## Sugestão Matriz Analítica

VARIÁVEL	DIMENSÃO	INDICADORES	QUESTÕES	OBJETIVOS
Coordenador	Perfil profissional	Aproximação com o PIBID	2	
PIBID	Aspectos gerais do PIBID	PIBID e formação inicial	1, 3, 4, 5	Identificar aspectos relevantes da participação no PIBID durante a formação inicial;
		Inter-relações entre conhecimentos	6, 7	Diagnosticar a inter-relação estabelecida pelos ex-bolsistas entre o conhecimento acadêmico e o trabalho pedagógico na escola;
	Impactos do Programa	Ação docente	8, 9	Verificar como a participação no PIBID interfere na ação docente cotidiana;
		Estrutura e funcionamento do programa	10	Investigar se a estrutura e o funcionamento do programa impactam na formação inicial de professores de EF;

VARIÁVEL	DIMENSÃO	INDICADORES	QUESTÕES	OBJETIVOS
EGRESSO	Perfil profissional	Atual profissional		
	Motivação	Aquisição de Bolsa	1	
		Aprendizagem	2, 3, 4, 6	Identificar aspectos relevantes da participação no PIBID durante a formação inicial;
	Inter-relações entre conhecimentos	Teoria e prática Troca de informações Redação científica	5	Diagnosticar a inter-relação estabelecida pelos ex-bolsistas entre o conhecimento acadêmico e o trabalho pedagógico na escola;
	Vivências práticas	Relacionados à escola Organização e planejamento de ações	7, 8, 9	Verificar como a participação no PIBID interfere na ação docente cotidiana;
PIBID	Organização Estrutural	Bolsa Carga horária Supervisão Orientação	9, 10, 11	Investigar se a estrutura e o funcionamento do programa impactam na formação inicial de professores de EF;