

Implicações do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) – subprojeto educação física – no processo do “ser professor”

Teaching initiation institutional scholarships program (PIBID)'s implications - physical education's subproject - in the process of "being a teacher"

Isabela Candido Vasconcelos Gomes¹
Cristiane da Silva Santos²
Neila Maria Mendes Borges³
Maristela Vicente de Paula⁴
Adriana dos Santos Prado Sadoyama⁵

70

Resumo: No estudo ora proposto buscamos analisar as implicações do subprojeto PIBID (Edital Capes 08/2018) Educação Física no processo de ser professor. Para atingir os objetivos realizamos uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, que teve como universo bolsistas do PIBID do curso de Educação Física da UFCAT. A população compreendeu os bolsistas que participaram do Edital 08/2018 e para compor a amostra selecionamos oito participantes. Os dados foram analisados de forma descritiva articulada à literatura sobre a temática. Os resultados obtidos revelaram que o interesse pela participação no PIBID surge a partir da possibilidade de obtenção de bolsa e da oportunidade de experimentar a docência nos primeiros anos do curso de licenciatura. Concluímos que o PIBID, e mais especificamente o subprojeto Educação Física, tem cumprindo seus objetivos de complementar a formação inicial, com implicações significativas para o processo de ser professor.

Palavras-chave: PIBID. Educação Física. Formação inicial de professores.

¹Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Física – IBiotec/Universidade Federal de Catalão. E-mail: isabelacvgomes@gmail.com.

²Professora do Departamento de Educação Física do – IBiotec/Universidade Federal de Catalão. E-mail: cristiane_santos@ufcat.edu.br.

³Professora do Departamento de Educação Física do – IBiotec/Universidade Federal de Catalão. E-mail: neila_mendes_borges@ufcat.edu.br.

⁴Professora do Departamento de Educação Física do – IBiotec/Universidade Federal de Catalão. E-mail: maristela_vicente_paula@ufcat.edu.br.

⁵Professora Doutora do Curso de Pedagogia e Educação do Campo da Unidade Acadêmica Especial de Educação da Universidade Federal de Catalão. E-mail: drisadoyama@ufcat.edu.br

Recebido em 11/01/2023

Aprovado em 08/02 /2023

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



Abstract: With this study we aim to analyze the implications of the Physical Education PIBID's subproject (Capes Public Notice 08/2018) on the process of being a teacher. In order to achieve the objectives, we carried out a qualitative, descriptive research that had PIBID scholarship holders of the UFCAT Physical Education course as subjects. The population comprised on scholarship holders who participated in the Public Notice 08/2018 and to compose the sample, we selected eight participants. The data was analyzed in a descriptive way linked to literature on the subject. The results obtained revealed that the interest in participating in PIBID arises from the possibility of obtaining a scholarship and the opportunity to experience teaching in the first years of the degree course. We conclude that PIBID and more specifically the Physical Education subproject have fulfilled their objectives of raising initial training, with significant implications on the process of being a teacher.

Keywords: PIBID. Physical Education. Initial Teacher Education.

1 Introdução

Este estudo tem como tema a formação inicial de professores, considerando a experiência de bolsistas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Federal de Catalão (UFCAT)⁶.

Ao longo da vida, percebemos que existem momentos em que precisamos tomar determinadas decisões, um deles normalmente acontece quando ainda somos jovens com a escolha pelo curso superior, e conseqüentemente pela formação profissional. Essa escolha pode acontecer a partir de diversas variáveis, seja por experiências anteriores, por curiosidade ou por influência de alguém próximo.

Ao escolhermos ingressar em um curso de licenciatura é provável o desejo ou a curiosidade por descobrir mais sobre a docência, já que ela é uma profissão com a qual já tivemos contato, mesmo que indiretamente (como estudante). As expectativas diante desta nova decisão são inegáveis. Sentimentos como o medo e a ansiedade se fazem presentes, principalmente quando chega a hora de cursarmos a disciplina Estágio Curricular Obrigatório, em que temos que sistematizar e colocar em ação todo conhecimento apreendido nas diferentes disciplinas que compõem a matriz curricular do curso, bem como as vivências e as experiências adquiridas por

⁶ A Universidade Federal de Catalão foi criada pela Lei nº 13.634 de 20/03/18 por desmembramento da Universidade Federal de Goiás.

meio do contato com docentes e discentes, da participação em projetos de pesquisa, extensão e eventos.

Em função da nossa inexperiência, chegamos a acreditar que a docência é algo simples e fácil, porém quando um discente se vê em uma sala de aula, tornando-se o responsável pelo processo de ensino e aprendizagem da turma, diante da rotina da escola e da organização do trabalho pedagógico do professor, esse pensamento imaturo de acreditar que ministrar aulas é fácil e não demanda tanto trabalho vai “por água abaixo” e assusta, amedronta, gera insegurança e ao mesmo tempo desafia, visto que a prática docente é uma atividade complexa “que não depende de uma receita pronta, nem soluções padrão. Por isso, muitos dos professores no início de suas carreiras tendem a se decepcionarem por não conseguirem transferir os conhecimentos adquiridos durante a sua formação acadêmica para a sua prática docente” (SANTOS; FRIZON, 2014, p. 12).

É no contato com o campo de atuação que o conceito de práxis, “integração de conhecimentos teóricos com a ação prática, explicita os saberes tácitos que a embasam, num contínuo processo de ação-reflexão-ação” (SCHETZLER, 2000 *apud* SANTOS; FRIZON, 2014, p. 12) fará sentido para o discente.

Assim, a formação inicial tem um papel importante, principalmente nos cursos de licenciatura e, com vistas à superação dessa histórica dicotomia entre teoria e prática, “indissociáveis como práxis”, é que nos últimos anos foram criadas e implementadas políticas públicas e programas com o intuito de sanar a inexperiência desses futuros professores, elevando a qualidade da formação inicial, de modo a aproximar Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas da rede pública (PIMENTA, 2005 *apud* SANTOS; FRIZON, 2014, p. 10).

Nesse cenário, temos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), implementado em 2007, que contempla os discentes que concluíram no máximo 60% da carga horária regimental do curso (os primeiros períodos da formação inicial) e o Programa Residência Pedagógica (PRP), implantado em 2012, contemplando discentes regularmente matriculados nos cursos de licenciatura que tenham concluído no mínimo 50% da carga horária ou que estejam cursando a partir do 5º período, sendo que ambos programas têm como objetivo impulsionar e incentivar a formação inicial dos estudantes dos cursos de licenciatura, possibilitando o contato direto com o “chão da escola”.

Mais especificamente no que se refere ao PIBID, André (2016) explica que esse Programa foi criado em 2007, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ligado ao Ministério da Educação (MEC).

Trata-se de um Programa que oferece bolsas para estudantes de cursos de licenciatura, professores supervisores de escola de educação básica e coordenadores, professores universitários, tendo em vista fomentar a formação inicial para a docência a partir da interação com a prática pedagógica. Os licenciandos planejam e coordenam ações pedagógicas no contexto escolar, experimentando-se ativamente na profissão e discutindo com professores supervisores e coordenadores os sentidos das experiências vividas (ANDRÉ, 2016, s/p.).

O propósito do Programa é aproximar os bolsistas-discentes da realidade em que atuarão, desta maneira “a inserção no espaço escolar traz o confronto com a realidade, mas também o conhecimento e a busca de compreensão desse novo ambiente, em um movimento no qual as expectativas vão sendo revistas e novas relações são construídas” (AMBROSETTI *et. al.*, 2013, p. 12). Ao mesmo tempo eleva a qualidade da formação inicial, promove avanços também na formação continuada de professores, melhorando a qualidade do ensino nas escolas públicas, o que contempla as reflexões de Melo (1999, p. 48), que enfatizar a necessidade de uma política de formação profissional que seja capaz de “[...] nascer no chão da escola para voltar-se a ele, atentando para as múltiplas dimensões em sua formulação e implementação, capazes de construir competências coletivas e definir a intencionalidade da prática educativa”.

Assim, o interesse pelo tema surgiu a partir da nossa participação no PIBID Educação Física. Percebemos o quanto articular/experienciar os conhecimentos teóricos com a ação prática era mais complexo e merecia mais atenção do que pensávamos. Em nosso primeiro contato com a escola, no início nos sentíamos bastante inseguras, com medo e assustadas, tínhamos não conseguir desenvolver nossa intervenção pedagógica, planejar as aulas, apresentar de maneira clara os conteúdos, escolher os procedimentos didáticos e metodológicos, dentre outros medos que nos assombravam. Aos poucos, com as dinâmicas e as metodologias do Subprojeto Educação Física realizadas e organizadas por meio de encontros, orientações, leituras, intervenções pedagógicas, entre outras, e muita paciência, fomos nos encontrando naquilo que fazíamos, redescobrimo-nos e nos reinventando.

Neste sentido, o presente trabalho teve como objetivo analisar as implicações do subprojeto PIBID (Edital Capes 08/2018) Educação Física no processo de ser professor. Mais especificamente buscamos: a) refletir sobre o PIBID enquanto programa de formação de professor no âmbito

federal, na UFCAT e no curso de Educação Física; b) identificar dificuldades, possibilidades e desafios para a intervenção pedagógica a partir da participação no PIBID; e c) verificar os benefícios/impactos do PIBID na formação inicial do discente do curso de Educação Física da UFCAT.

2 O PIBID na formação inicial de professores

74

O surgimento do PIBID se dá principalmente a partir do momento em que se percebe uma decadência ou carência de professores para atuarem na educação pública brasileira, o que em nosso entendimento está relacionado ao tamanho descaso com a Educação em nosso país e, por conseguinte, com o trabalho docente (precarização, salários, condições de trabalhos, etc.). Entretanto, partindo do pressuposto de que o problema da carência está na falta de contato dos discentes das licenciaturas com o campo de atuação, surgem novas ideias e possibilidades que, apesar de serem paliativas para cessar esses problemas, são importantes para elevar o nível da formação inicial dos discentes desses cursos ao ampliarem o contato dos discentes com o campo de atuação.

Reforçando essa ideia, Paniago, Sarmento e Rocha (2018) explicam que a atual conjuntura torna a profissão de professor desafiante, por isso as políticas públicas voltadas para a educação são extremamente necessárias, se organizadas e praticadas de maneira coerente. Assim, para superar esses impasses e tentar reduzir o esvaziamento em relação à procura por essa profissão, o Programa busca mostrar os benefícios do ato de “professorar”, instigando o interesse dos professores em formação a realmente atuarem nessa área.

A maneira como o Programa é pensado, organizado e disponibilizado traz à tona a possibilidade de formação inicial a partir do primeiro semestre do curso de licenciatura, desse modo, os discentes desses cursos terão oportunidade de acesso à escola, construindo seus conhecimentos juntamente com professores que já atuam nesse espaço, tornando essa experiência agradável, reveladora e menos traumática.

O PIBID ao possibilitar que os alunos entrem na escola precocemente, de forma coletiva e colaborativa, garante que esse primeiro contato não será solitário e desorientado. Permite que a escola e seus professores “apresentem” a realidade docente para os bolsistas, confrontando saberes já adquiridos e essa realidade (SILVA; FALCOMER; PORTO, 2018, p. 18, grifo dos autores).

Tendo em vista que o ser humano é um ser social, que se constrói através das relações com o outro, com o ambiente e consigo mesmo, principalmente para os discentes da licenciatura a relação entre os espaços universidade e escola e os indivíduos que deles participam se torna coerente e necessária, de modo que “[...] a partir da prática, ou seja, da sua atuação como docente, o professor irá aprender a lidar com as surpresas e incertezas da sala de aula.” (SILVA; FALCOMER; PORTO, 2018, p. 4).

Reforçando esse pensamento, Tardif (2002) reafirma a importância do contato entre universidade e escola, mais precisamente entre os professores em formação e os estudantes da Educação Básica, o que intensifica positivamente as experiências vividas, refletindo na construção desse ser professor. Para o autor,

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola, etc. (TARDIF, 2002, p. 11).

Entendemos assim que o processo construtivo de sermos algo, ou melhor, de nos (trans)formarmos consiste em constantes e intermináveis buscas e encontros, de maneira que cada busca nos leve a algo ou a alguém e a partir desses encontros surgem novas questões a serem buscadas, descobertas e partilhadas. Apesar de muitos acreditarem, não somos seres prontos, acabados e perfeitos e são esses encontros que nos (re)fazem, que nos fazem entender que quem ensina também aprende, não existindo docência sem discência e vice-versa, “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2013, p. 25).

Nóvoa (1992, p. 14) reforça essa ideia ao expressar que a profissão docente é um renovar-se todo dia, e para que essa renovação seja possível: “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.”

Freire (2013, p. 24) ainda enfatiza que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”, por meio dessa afirmação, enxergamos a sensibilidade e o significado do percurso de ensino-aprendizagem, afinal não basta apenas “passar adiante” o que sabe, ensinar exige respeito com os educadores, os educandos e com a própria educação.

Desse modo, melhorar “a formação inicial dos licenciandos é uma necessária iniciativa já que uma parte da qualidade da educação depende do trabalho dos professores” (MEDEIROS; PIRES, 2014, p. 3) e programas como o PIBID tem proporcionado esses encontros que potencializam o processo de ser professor.

2.1 PIBID na UFCAT e no curso de Educação Física: uma breve linha do tempo

A Universidade Federal de Catalão tem, entre as suas condutas de ação, comprometer-se com a formação de professores para atuarem na Educação Básica, por meio da oferta de cursos de graduação visando à formação inicial e cursos de pós-graduação, projetos de pesquisas e extensão relacionados à formação continuada.

Nesse contexto, a instituição participa dos diversos editais de fomento que contemplam o Ensino Superior voltados para o ensino, a pesquisa e a extensão. Assim, para concorrer aos Editais do PIBID lançados pela Capes, a instituição designa um Coordenador Institucional para o Programa que elabora, juntamente com os cursos de licenciaturas que tenham interesse em participar, um projeto institucional abrangendo os subprojetos de cada curso. A UFCAT participa desde a primeira edição do PIBID realizado em 2009, apesar de constar nos registros da Secretaria do PIBID a participação a partir de 2010, com os subprojetos de Educação Física e Pedagogia contemplados, à época, com 22 bolsas para discentes (SANTOS, 2017), com adesão de outros cursos no decorrer dos anos. Em 2020 o Projeto Institucional compreendeu dez cursos de licenciatura e foi contemplado com 144 bolsas para discentes.

Podemos notar que o curso de Educação Física participa desde o primeiro Edital, no ano de 2009. Mais especificamente no que se refere ao subprojeto Educação Física, esse contou com 26 bolsas para discentes e todas as vagas foram preenchidas, ainda participaram três bolsistas de supervisão (professores da escola), uma bolsista e uma voluntária na coordenação de área (professoras da IES). As atividades se iniciaram em agosto de 2018 e se encerraram em janeiro de 2020.

O subprojeto visou atender às demandas curriculares presentes no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Catalão, fazendo um paralelo entre as demandas apresentadas pelas escolas parceiras da rede pública do município. Assim, as ações formativas, conceituais e procedimentais do PIBID Educação Física estavam “relacionadas à problemática da

produção, investigação e intervenção pedagógica nas metodologias de ensino e pesquisa de conteúdos/saberes do componente curricular que tematiza as práticas corporais histórica e culturalmente produzidas por nossa sociedade” (PINHEIRO, 2018, p. 2). Desse modo, os conhecimentos da cultura corporal desenvolvidos foram: Danças, Ginástica, Jogos e Brincadeiras, Lutas, Atividades Circenses, Esportes, etc., relacionando as áreas da Arte, como Música, Teatro, entre outros.

No decorrer do Programa foram desenvolvidas diversas atividades/experiências formativas para a docência por meio de encontros, leituras e reflexões sobre a literatura disponível a respeito da temática, elaboração de textos, reconhecimento do campo de intervenção, observação de aulas, intervenções pedagógicas, entre outras. A partir dessas construções coletivas, os discentes tiveram a oportunidade e o compromisso de participarem de eventos científicos ocorridos dentro da própria universidade, além de eventos propostos e organizados pelos pibidianos, como o que convidou os estudantes das escolas parceiras a conhecerem a UFCAT e os laboratórios do curso de Educação Física, consolidando o quarto objetivo descrito acima do subprojeto Educação Física.

Considerando o exposto e a partir do estudo de Santos (2017, p. 183) que aponta que o “trabalho do Pibid permite experimentar diversas possibilidades do fazer docente, bem como estratégias e metodologias de avaliação, e, a partir daí, favorece a elaboração de novos conhecimentos”, o PIBID na UFCAT, e mais especificamente no curso de Educação Física, tem assumido um papel fundamental na formação inicial de professores, contribuindo para o desenvolvimento do docente em construção.

Entendemos os diversos impactos do Programa na educação como um todo, sabemos de seu valor e o quanto tem contribuído para experiências exitosas, porém não podemos nos enganar e fechar os olhos para aquilo que deve ser melhorado, pois sempre há aspectos que podem ser aperfeiçoados. Barros (2014) destaca alguns pontos: ponderar sobre a quantidade e o valor das bolsas, que mesmo sendo importantes podem ser insuficientes; formar continuamente o professor, que se constitui como co-formador do futuro docente; sobrecarga de trabalho do professor, que trabalha em várias instituições de ensino; obstáculos à atuação do acadêmico na escola; e carga horária excessiva para os bolsistas.

Por fim, apesar da relevância desses programas, por não pertencerem a uma política de formação inicial de Estado, mas de Governo, tanto o RP quanto o PIBID têm resistido face às

constantes ameaças de extinção e de corte de bolsas graças às lutas e aos movimentos das Instituições de Ensino Superior envolvendo docentes, discentes, entre outros. Soma-se a isso a “necessidade de investimento em políticas públicas voltadas à formação de professores, a partir de elementos como a valorização da carreira docente” (SANTOS, 2017, p. 186).

3 Procedimentos metodológicos

Para atingir os objetivos propostos realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa de caráter descritivo. O estudo teve como universo bolsistas do PIBID do curso de Educação Física da Universidade Federal de Catalão; a população compreendeu os 26 bolsistas que participaram do Edital 08/2018, e por meio da técnica de amostragem não-probabilística por critério de acessibilidade selecionamos oito bolsistas para comporem a amostra do estudo.

Para seleção da amostra entramos em contato, por *e-mail*, com todos os participantes do referido Edital e os convidamos a participarem da pesquisa. Estipulamos um prazo para a resposta de 29 dias. Apenas 12 discentes-bolsistas retornaram afirmando interesse em participar. Enviamos outro *e-mail* para esses discentes solicitando a confirmação de sua participação e o contato de telefone (*Whatsapp*). Nessa etapa apenas nove confirmaram a disponibilidade em participar, após o contato verificamos que um dos discentes não atendia ao critério para inclusão na amostra, visto que deixou o Programa antes de ter experienciado a prática pedagógica/intervenção na escola-campo, totalizando oito participantes.

Após a seleção da amostra, organizamos um grupo, por meio da rede social *Whatsapp*, para esclarecimentos e agendamento da entrevista, visto que utilizamos a entrevista semiestruturada como fonte de coleta de dados.

Construímos um roteiro de entrevista contendo nove questões relacionadas às experiências dos discentes no decorrer de sua participação no Programa, sendo que algumas dessas questões foram elaboradas a partir do roteiro de entrevista presente na pesquisa de Santos (2017).

Considerando o contexto da pandemia da COVID-19, algumas medidas de contenção e enfrentamento à propagação do novo coronavírus são o isolamento e o distanciamento social, portanto as entrevistas foram realizadas individualmente no período de março a junho de 2021, mediadas pela plataforma de Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDICs): *Gsuite*

(Google Meet) e pela rede social/aplicativo de celular *Whatsapp*. As entrevistas foram realizadas e gravadas após a leitura e assinatura dos participantes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ressaltamos aqui o quanto a utilização das TDICs auxiliou e facilitou o desenvolvimento da pesquisa, promovendo maior acesso e interação com o entrevistado.

Os dados foram analisados de forma descritiva articulada à literatura disponível sobre a temática.

4 Resultado e Discussão

Considerando os objetivos da pesquisa, a amostra compreendeu oito participantes, cinco se declararam pertencentes ao sexo feminino e três ao sexo masculino; três estavam matriculados no primeiro período/semestre e cinco no terceiro período/semestre do curso. Todos participaram dos dezoito meses de vigência do Edital e, para preservação da identidade dos participantes, optamos por identificá-los com a letra “P” adicionando o número de 1 a 8.

Pensando nas implicações do PIBID no processo de ser professor, questionamos aos participantes os motivos que os levaram a se inscreverem no Programa e os principais motivos relatados foram: o valor da bolsa (P1; P2; P4; P5; P6; P7), a aproximação e a possibilidade de experiência quanto ao campo de trabalho (P1; P3; P4; P5; P6; P7; P8) e a confirmação do interesse pela profissão docente (P2).

Percebemos que os motivos destacados vão ao encontro do que dialogamos anteriormente sobre os próprios objetivos do Programa no que se refere à aproximação já iniciada nos primeiros semestres do curso com o campo de atuação e a possibilidade de bolsa concedida, que é de extrema importância, pois apesar de ser um valor irrisório, propicia aos discentes oportunidades de maior empenho e dedicação no que diz respeito às diversas experiências formativas oferecidas pelo curso e pela Universidade (ensino, pesquisa, extensão, entre outros), sem necessidade de buscarem emprego em uma área diferente da que estão estudando, como relata a participante P1:

[...] a bolsa, ela é muito boa, [...] o seu valor é uma ajuda de custo que permite minha dedicação maior à universidade, porque aí eu não tenho uma preocupação de arrumar um emprego, [...] a bolsa e o desejo de experimentar [...] esse desafio de entrar na sala de aula, porque o estágio demora um pouco dentro do curso, [...] então o PIBID, ele já dá esse *start* na licenciatura pra gente (P1, 2021).

Esses motivos também ecoaram nos estudos de Matos, Cardoso e Ortigara (2016), Oliveira (2017), Santos (2017) e Melo, Astori e Ventorim (2020).

Quando questionados sobre suas experiências com a docência antes do PIBID em outra condição que não a de aluno, cinco participantes disseram que não tinham experiências (P1; P2; P3; P6; P8) e três (P4; P5; P7), relataram suas experiências com a sala de aula na condição de monitor e afirmaram que após a participação no PIBID reconheceram as diferenças nos trabalhos/funções de monitoria e docência, como verificamos na fala da P5.

[...] eu não ficava à frente da turma, eu tava mais ali para auxiliar a professora nas atividades, [...] não tinha questão de planejar aula, não tinha essa questão do diário, relatório, nada disso [...] (P5, 2021).

Constatamos assim que a maioria dos entrevistados relatou a participação no PIBID como a primeira oportunidade de vivenciar, experienciar o contato com o “chão da escola” (cultura escolar e suas rotinas, estudantes, professores, entre outras dinâmicas sociais que permeiam esse espaço), consolidando o que é proposto nos objetivos do Programa, ou seja, inserir os discentes de licenciatura no campo de atuação, incentivar o magistério, contribuindo para elevar a qualidade da formação inicial, e com os objetivos do subprojeto Educação Física da edição que este estudo analisa: “proporcionar o ‘aprender’ a ser professor de Educação Física no processo de ‘ser’ e ‘fazer-se’ professor, ou seja, experimentando esse papel no próprio corpo [...]” (PINHEIRO, 2018, p. 3, grifos do autor).

Nesse contexto, conforme Ostetto (2008), entrar em contato com o outro, com o diferente (instituição educativa), descortina um contexto de relações tão complexas e específicas, e nesse percurso de se constituir professor os medos, as dificuldades, os limites e também as possibilidades e os desafios que estão presentes em vários aspectos de nossa vida, principalmente na vida acadêmica, que pode ser tão plural, ampla e diversificada, aparecem. Assim, solicitamos aos entrevistados para falarem um pouco dessas dificuldades/possibilidades/desafios.

As respostas foram diversas como: adaptação às estruturas e burocracia da escola; trabalhar em grupo; gastos com transporte até o campo de intervenção; rejeição dos alunos quanto a outros conteúdos que não fosse futebol; gestão de sala de aula, insegurança, ansiedade e medo do novo; dificuldade na escrita dos relatórios; falta de materiais pedagógicos na escola; desânimo quanto ao andamento das aulas; sensação de distanciamento entre o planejado e o efetivado, entre outras.

Notamos que os enfrentamentos ao contato inicial com o campo de trabalho são inúmeros, bastante particulares e individuais a cada bolsista, referem-se à sua experiência vivida, um processo de autoconhecimento, visto que a formação de professores envolve muito mais que uma racionalidade teórico-técnica. No “reino da prática pedagógica e da formação de professores estão histórias de vidas, crenças, valores, afetividades, enfim a subjetividades dos sujeitos implicados” (OSTETTO, 2008, p. 128).

Destacamos ainda outros relatos a respeito da questão anterior: não saber como seria a intervenção no espaço do recreio⁷; não fazer barulho dentro da sala; conhecer as crianças para motivar a participação; número de estudantes na sala; ilegitimidade do “ser” professor; falta de acolhimento da escola; substituição da aula sem aviso; espaços e quadra sendo utilizados para outras aulas; estudantes realizando outras atividades na hora da aula de Educação Física; considerar cada aluno na hora de planejar; adequar aulas para pessoas com deficiências.

Os relatos acima fazem parte dessa grande viagem que é constituir-se enquanto professor, indo ao encontro do que Severino (2002 *apud* MONTEIRO; PEREIRA, 2019, p. 497) chama de ensinar e aprender a partir da pesquisa: ter contato com o planejamento e a construção do trabalho pedagógico, a intervenção propriamente dita, os encontros de leituras e escritas, os momentos de fala e escuta, o conhecimento da realidade da escola-campo, o contato professor-aluno, e, de fato, a experiência de cunho científico, como expresso na fala abaixo:

[...] meu início foi muito assim, de medo, insegurança, mas que eu busquei, porque eu sabia que eu iria amadurecer, pela aquela situação, então as possibilidades foram se abrindo das coisas, da elaboração de conteúdo, da criação dos trabalhos, então acho que no mais os mais maiores desafios foram esses, a questão do medo, da insegurança, com o fato de estar na sala de aula (P7, 2021).

A fala de P7 e o contato com outros estudos já citados até então nos levam a refletir que as dificuldades e os desafios encontrados pelos professores em formação são bastante semelhantes em qualquer que seja o curso/área. O importante é se abrir para a aprendizagem que pode acontecer quando se está disposto a ir ao encontro desse desconhecido, tendo em vista que “o medo, a insegurança, a incerteza, aquele outro lado que em geral nos escapa, ou que preferimos negar fazem parte do processo de constituir-se, tornar-se professor” (OSTETTO, 2008, p. 131). Para a autora, o

⁷ Costumeiramente as intervenções acontecem da seguinte maneira, os bolsistas são separados por duplas, cada dupla fica responsável por uma turma, de uma determinada escola-campo, do início ao fim do edital em questão. Entretanto, nesta edição do PIBID Educação Física na UFCAT, as intervenções também aconteceram durante o recreio, por isso, uma dupla foi designada para ficar responsável por esse espaço-tempo.

reconhecimento da falta é o que provoca o desejo da busca. Assim, o contato com “o campo de atuação não está em jogo o aprendizado de uma metodologia, de um saber-fazer determinado, mas um saber ‘sobre si’ traduzindo num processo de autoconhecimento que se abre da vivência interativa para a percepção de limites e possibilidades” (OSTETTO, 2008, p. 130, grifos da autora).

Destacamos ainda as dificuldades presentes na relação universidade/escola parceira apontadas pelos participantes e também encontradas nos estudos de Monteiro e Pereira (2019, p. 499), que vão “desde a adaptação ao espaço e estrutura escolar, bem como a receptividade das escolas em relação aos projetos”, bem como os desafios e a falta de legitimidade que o componente curricular Educação Física enfrenta nas escolas.

Ao falarmos das contribuições do Programa para um melhor aproveitamento dos conteúdos aprendidos nas disciplinas do curso de Educação Física, todos os entrevistados reagiram de maneira afirmativa-positiva, com isso, notamos a importância de uma grade curricular bem planejada que supra as demandas para o perfil de um egresso das licenciaturas.

Assim, os entrevistados evidenciaram alguns pontos que se cruzaram nessa relação disciplinas do curso *versus* prática pedagógica, como: retomar nas reuniões e intervenções os conteúdos tratados nas disciplinas; reelaborar atividades já vivenciadas no curso e levar para as intervenções; formação para lidar com a sala de aula e as crianças/alunos; a decisão da metodologia que seria usada nas intervenções; ampliar e fixar o que já estudou no curso; comparar o que aconteceu nas disciplinas com as intervenções.

A partir das falas dos participantes notamos que o PIBID permite aos discentes articular os conhecimentos e as experiências de aprendizagem nas disciplinas do próprio curso e as experiências de ensino nas intervenções com as escolas-campo, e vice-versa, justamente por ser um Programa que possibilita o contato direto e real com a escola e com todos que estão inseridos nesse espaço, alcançando mais uma vez o que está previsto como seu objetivo.

Melo, Astori e Ventorim (2020, p. 127) reforçam essa ideia ao inferirem a partir das narrativas dos entrevistados em seus estudos “que existe um movimento que articula os saberes escolares com os saberes acadêmicos, fortalecendo a concepção dos espaços da escola e da universidade como espaços de formação, sendo o Pibid um possível mediador desse encontro”.

Entretanto, Oliveira (2017, p. 923) entende que essas articulações, mediante a formação conduzida pelo PIBID, só ocorrem quando existe

[...] um trabalho cíclico de aperfeiçoamento de metodologias de ensino, de reflexão sobre as tarefas realizadas, de leitura, discussão e reflexão teórica sobre aspectos detectados, em correlação com a prática pedagógica. Todavia, convém destacar que, para que se consolidem alguns desses aspectos mencionados anteriormente, é crucial a existência de um subprojeto de PIBID coerente e bem articulado, integrando teoria e prática. Acima de tudo, é preciso que incentive os licenciandos à docência e às transformações necessárias. Ou seja, um projeto que dê liberdade de ação e de problematização para os participantes construírem a si mesmos como docentes e fortalecerem sua identidade profissional.

A partir desse entendimento, as articulações entre teoria e prática, narradas pelos participantes de nossa pesquisa, só foram possibilitadas pelas dinâmicas e ações formativas realizadas no PIBID/Educação Física que permitiram encontros de trocas/partilhas de orientação e experiências entre pibidianos, coordenadores de área e professores supervisores.

Essas dinâmicas e ações foram relatadas pelos participantes da pesquisa quando questionamos sobre as situações, as condições e as atividades oportunizadas pelo PIBID que mais contribuíram para o aprendizado da profissão docente. Eles elencaram: possibilidade de intervenção pedagógica; ligação entre universidade e escola; reuniões/encontros e palestras; escola visitar os espaços da universidade; participação em evento; escrever e publicar artigos; entender o funcionamento da escola; contato e interação com os alunos; ser responsável pela turma; e construir e planejar sequenciador de aulas.

Essas ações foram extremamente pertinentes e fizeram parte de toda a vivência no Programa e partiram de propostas e demandas naturais como as/os reuniões/encontros, as próprias intervenções, a elaboração de artigos e apresentações em eventos científicos. Santos (2017, p. 115) reconhece “a produção acadêmica como fundamental para os alunos refletirem sobre suas práticas vivenciadas na escola básica e as teorias estudadas em sala de aula”.

Quando questionados sobre a contribuição do PIBID para a iniciativa, a segurança, a autonomia e a criatividade nas próprias intervenções, as respostas se mostraram bem positivas, todos os participantes responderam com expressões como “sim” e “com certeza”. Alguns deles relataram que no início das intervenções pedagógicas se sentiam aflitos, ansiosos e com medo do que estaria por vir e que por ser o primeiro contato com a sala de aula no papel de professor esses sentimentos estavam presentes.

[...] me ajudou demais, porque antes do PIBID, eu jamais me imaginaria numa situação dessa. Quando eu me imaginava, eu achava a pior coisa do mundo, eu não, eu tinha plena noção de que eu não ia conseguir, e tomar frente dessa forma e o PIBID me ajudou muito, porque eu consegui, eu enfrentei barreiras que eu achei que eu não fosse capaz e eu saí de lá bem mais madura, tanto é que eu cheguei no estágio, eu consegui lidar com o estágio bem melhor, por conta disso (P3, 2021).

[...] lá na hora a nossa criatividade também têm que ser muito apurada, do nada você planejou a aula toda bonitinha e o pessoal fez mais rápido que você achou que faria, aí você tem que inventar outra coisa no final ou fez mais devagar, aí têm que inventar alguma coisa pra dar certo pra concluir a atividade, então a gente tem que se renovar em todas as aulas em questão de autonomia [...] (P4, 2021).

Como já apontamos, é natural sentirmos insegurança, medo, ansiedade e sentimentos similares a esses quando estamos prestes a encarar o novo, o desconhecido. Entretanto percebemos nas falas que esses sentimentos foram se dissolvendo em meio ao desenvolvimento do Programa; pibidianos que no início se mostravam e se sentiam inseguros, introspectivos, tímidos e presos foram compreendendo e aprendendo a lidar com tais sensações, pois tais sentimentos fazem parte do processo de tornar-se humano e consequentemente professor. Desse modo, o PIBID contribuiu “para despertar nos alunos o gosto por aprender e, mesmo, seguir a profissão de docente” (SANTOS, 2017, p. 137).

É certo que ao longo de um curso de licenciatura os discentes têm a oportunidade de terem e manterem contato com várias experiências que podem aproximá-los ou distanciá-los da ideia de ser professor. O PIBID pode ser uma dessas oportunidades que aproximam e expandem o olhar dos discentes para esse mundo do “ser professor”. Para entendermos essa questão, perguntamos se a compreensão deles sobre a docência após a participação no Programa havia mudado. No geral, as respostas se permearam em algumas percepções como: uma maior valorização do trabalho docente, maior visibilidade, compreensão da profissão, ampliação da visão sobre a docência, percepção dos inúmeros enfrentamentos vividos por um professor, entre outras.

Ser professor não é fácil, é muito difícil, e é trabalho de domingo a domingo, que se você deixar você leva trabalho pra casa e vive em função disso [...] é muita responsabilidade, pelo menos antes de ser professora eu via o papel de ser professora muito tranquila, professor está na sala passando conteúdo no quadro, manda atividade para casa, corrige as atividades e devolve, outros não, dá a notinha e acabou (P2, 2021).

Nossa, mudou demais. Eu descobri que a escola é algo que eu não quero, de forma alguma. Não por ser difícil, mas a escola é, tipo assim, é muito complicada. [...] (P3, 2021).

[...] não é que mudou, mas me ajudou a compreender a realidade, a dificuldade do trabalho, das condições de trabalho. [...] mas dentro de todas as dificuldades não tem como deixar de ressaltar é a importância do professor na escola (P5, 2021).

As respostas são capazes de mostrar as delícias e os desencantos com a profissão docente, as características apontadas pelos bolsistas dizem respeito a toda trajetória vivenciada e experimentada, de maneira única, singular e individual por cada um deles, portanto, suas reações quanto a esse universo gigantesco de ser professor constantemente foram diferentes entre um e outro, sendo que as experiências dizem respeito ao que eles se propuseram, disponibilizaram e

dedicaram a fazer, como bem nos provoca a autora Ostetto (2008, p. 128) ao afirmar que o estágio - podemos aqui também pensar o PIBID - “como parte dos processos formativos de professores, não pode ser outra coisa senão uma aventura pessoal, o que pressupõem escolhas e envolve viagens interiores e exteriores”.

Como verificamos até aqui, é nítido que o Programa afeta de alguma maneira a vida dos discentes que dele participam, criando, construindo ou até resignificando experiências. Em seguida, questionamos se tiveram uma maior identificação com a profissão docente após a participação no PIBID. Os entrevistados pontuaram o seguinte: um divisor de águas; sentimento de desejo pela profissão; não identificação nem desidentificação; olhar aberto a essa perspectiva; confirmação de que não é a área na qual quer atuar; não identificação; realização de um desejo; abertura para outros campos de atuação; percepção da capacidade de ser professor; reafirmação da vontade por ser professor; paixão pela profissão; dificuldade; questionamentos sobre seguir com a profissão; certeza de que é isso mesmo que quer; encorajamento a partir da participação no Programa.

[...] eu me identifiquei ao ponto de sentir falta, das aulas com as crianças na escola, das reuniões do PIBID, das produções, [...] foi um enfrentamento diário, um processo de resignificação, experimentação e o que não deu certo a gente experimentou de novo, inventou de novo, [...] de fato eu me identifiquei com a profissão a partir do PIBID (P1, 2021).

[...] o PIBID me fez ver isso, o estágio me fez ver isso, que não é uma área que eu quero, mas foi bom pra mim porque eu descobri como é ser professor (P3, 2021).

De acordo com o que foi dito, compreendemos que o PIBID é uma ferramenta que impulsiona e auxilia no reconhecimento e na identificação com a profissão, justamente pela oportunidade que o discente-bolsista tem de vivenciar a realidade escolar sem filtros, experimentando a rotina de uma escola e partindo para a decisão de escolha entre seguir ou não com a carreira de ser professor.

Por fim, a partir de tudo que foi relatado percebemos que participar do PIBID possibilita uma intensa reflexão sobre o “ser” que iniciou o Programa e o que finalizou. Notamos nas narrativas a quantidade de detalhes que os participantes expressaram sobre as implicações do Programa no processo de ser professor. Entendemos ainda que ao participarem da pesquisa tiveram oportunidade de mais uma vez refletirem e resignificarem o que foi vivido ao participarem do Programa, revelando aspectos que dão um ar de experiência humana, concreta, real, desafiadora,

mas que, acima de tudo, valeu a pena; esse processo foi uma viagem gratificante e recheada de uma aprendizagem única.

Os dados encontrados ecoam nos resultados dos estudos de Oliveira (2017, p. 913) que

indicam a potencial relevância do projeto para o fortalecimento da identidade profissional docente – tanto em relação à prática quanto à pesquisa em sala de aula –, ao mesmo tempo que se vislumbra a evidente necessidade de acompanhamento de outras políticas e demais atividades pedagógicas voltadas às licenciaturas no que se refere ao empoderamento do futuro professor para a continuação da carreira após o término da graduação.

Nesse contexto, considerando uma das justificativas à implementação do PIBID relacionada aos problemas enfrentados na Educação Básica, que se refere à carência de professores para atuarem em algumas áreas, é importante refletir se o Programa não se constitui como uma “faca de dois gumes” ao contribuir tanto para a aproximação quanto para o distanciamento da profissão, pois ao mesmo tempo em que amplia a aproximação do discente com a escola, o discente passa a ter contato mais cedo com a precarização do trabalho docente, com a desvalorização do Magistério e com a realidade das escolas públicas no Brasil.

É inegável a contribuição do PIBID, no entanto entendemos a urgência de uma “política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira” (FREITAS, 2007, p. 1.204) para atrair os futuros egressos para atuarem e se aventurarem nesse processo de ser professor.

5 Considerações finais

Ancoradas no resultado da pesquisa, percebemos que o Subprojeto Educação Física do PIBID/UFCAT (Edital n. 08/2018) colheu bons frutos, mesmo que os enfrentamentos e os desafios estivessem presentes, visto que no findar deste percurso os envolvidos se mostraram, em sua maioria, cheios de potência, força e coragem para seguirem buscando uma educação libertadora rumo à jornada de ser professor.

Verificamos também que o interesse dos discentes pela participação no PIBID surge a partir da possibilidade de obtenção de bolsa e da oportunidade de terem o primeiro contato com a escola no papel de professor. Esses motivos também aparecem em outras pesquisas, reforçando o papel importante que as bolsas, apesar do valor, desempenham na formação acadêmica daqueles que

participam do Programa ao oportunizarem a dedicação e o compromisso dos discentes com o processo de formação inicial. Assim, consideramos a necessidade de ampliação da quantidade de bolsas e o aumento no valor da mesma, visto que os dados mostraram que esse dinheiro quase não custeava o deslocamento do discente ao campo de atuação.

Percebemos ainda um “salto” qualitativo dos discentes-bolsistas no decorrer da participação no PIBID considerando os primeiros e os últimos encontros e/ou intervenções desenvolvidas no Programa, que favoreceu um espaço seguro para experimentar situações de insegurança, medo, erros, acertos, sabores/dissabores, reflexões... enfim, possibilitou vivenciar e explorar as mais diversas maneiras de ser professor, sendo professor.

Concluimos que o PIBID, e mais especificamente o Subprojeto Educação Física, tem cumprido seus objetivos de elevar a formação inicial, com implicações significativas para o processo de ser professor. Entendemos que o maior ensinamento que o PIBID nos proporcionou não pode ser descrito em um certificado, nem em um caderno de campo, ou em relatórios, cada desafio, cada vitória ou desespero nos levaram a um caminho sem volta, o amor pela docência. Entretanto, não podemos deixar de considerar a urgência da valorização do Magistério e de melhores condições para o trabalho docente como forma de atrair os egressos dos cursos de licenciatura para atuarem na Educação Básica.

6 Referências

ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.

AMBROSETTI, N. B. *et al.* Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6615>. Acesso em: 25 de set. 2020.

BARROS, G. de S. F. **Análise do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e sua relação com a permanência nos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Salinas: limites e perspectivas**. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: https://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/15256/1/2013_GiulianadeSaFerreiraBarros.pdf. Acesso em: 24 de nov. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, H. C. L. de F. A (nova) política de formação de professores: prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1.203-1.230, out., 2007.

MATOS, D. M. de; CARDOSO, A. L.; ORTIGARA, V. PIBID na formação de professores de educação física: expectativa e realidade. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23 n. 3 p. 113-126 set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2646>. Acesso em: 22 de jul. 2021.

MEDEIROS, J. L.; PIRES, L. L. de A. PIBID: Reflexões iniciais sobre seu impacto na formação de professores. **Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade**, s/n., s/v., 2014. 5p. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/379%20PIBID%20REFLEX%C3%95ES%20INICIAIS%20SOBRE%20SEU%20IMPACTO%20NA%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFESSORES.pdf> . Acesso em: 21 de nov. 2020.

MELO, M. T. L. Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo, ano XX, n. 68, p. 45-60, dez./99.

MELO, T. M. Q. de; ASTORI, F. B. da S.; VENTORIM, S. Iniciação à docência em Educação Física: experiências formativas pelo PIBID. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 15, n. 32, jan/abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/25885> . Acesso em: 22 de jul. 2021.

MONTEIRO, T. S; PEREIRA, A. L. Desafios na formação inicial de professores: uma análise a partir das experiências no contexto PIBID. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, Paraná, v. 14, n. 2, p. 487-506, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12968>. Acesso em: 09 de jul. 2021.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 1992, 27 p. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758> Acesso em: 24 de nov. 2020.

OLIVEIRA, H. F. A bagagem do PIBID para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional. **Trabalho Linguística Aplicada**, Campinas, n. 56, v. 3, p. 913-934, set./dez. 2017.

OSTETTO, L. E. (org.). **Educação infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. 3. ed. Campinas- SP: Papirus, 2008.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T.; ROCHA, S.A. da. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em revista**, v. 34, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982018000100176&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 de nov. 2020.

PINHEIRO, M. do C. M. **Documentos PIBID: subprojeto EF**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <carmopin@gmail.com> em 07 de out. 2018

SANTOS, R. de S.; FRISON, M. D. Considerações sobre a dicotomia entre teoria e prática na mediação dos saberes docentes durante o processo formativo de professores. **Revista Didática Sistêmica**, v. 16, n. 2, p. 15-29, 2014. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/4526>. Acesso em: 22 set. 2020.

SANTOS, M. R. dos. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, formação de professores e a constituição da identidade docente**. 2017. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Catalão-Goiás, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7475>. Acesso em: 25 set. 2020.

SILVA, D. M. S de.; FALCOMER, V. A. da S.; PORTO, F.S. As contribuições do Pibid para o desenvolvimento dos saberes docentes: a experiência da licenciatura em ciências naturais, Universidade de Brasília. **Revista Ensaio**, v. 20, p. 1-22, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198321172018000100220&script=sci_arttext. Acesso em: 25 set. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/85022794/saberes-docentes-tardif> . Acesso em: 20 de nov. 2020.