

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO
HUMANO

COMPREENSÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ACERCA
DAS IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA SUA FORMAÇÃO DOCENTE

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Carlos Alberto Rosário Izidoro Júnior

PORTO ALEGRE
2019

Carlos Alberto Rosário Izidoro Júnior

COMPREENSÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ACERCA
DAS IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA SUA FORMAÇÃO DOCENTE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

Prof. Orientador: Elisandro Schultz
Wittizorecki

Porto Alegre
2019

Carlos Alberto Rosário Izidoro Júnior

COMPREENSÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ACERCA
DAS IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA SUA FORMAÇÃO DOCENTE

Conceito Final:

Aprovado emde.....de.....

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alex Branco Fraga – UFRGS

Prof. Dr. Ricardo Reuter Pereira – PUCRS

Prof. Dr. Rodrigo Alberto Lopes - FEEVALE

Orientador: Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki

AGRADECIMENTO

Meu agradecimento vai em especial para as três mulheres da minha vida, minha mãe, minha esposa e minha filha.

À minha mãe, Vera Lúcia Rosário, por todo apoio que me deu ao longo desta caminhada, me proporcionando sempre o melhor possível para mim e meu irmão Leandro.

À minha amada esposa, Gabriela Ribeiro Winimko, com quem eu compartilho este feito, pois entendo que um projeto de mestrado é uma decisão familiar, e ela me apoiou durante todo o tempo.

À minha filha, Carolina Winimko Izidoro, que ainda pouco entende sobre esta conquista, mas seu sorriso a cada dia me motivava mais para seguir em frente.

Entendendo que uma dissertação é uma construção coletiva, agradeço do fundo do meu coração aos meus colegas de grupo F3P – EFICE da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Por fim, agradeço ao professor Elisandro, que merece um agradecimento mais do que especial, primeiramente por ter me aceitado no grupo, por ter me questionado durante todo este percurso, por ter me entusiasmado e ainda por ter me conduzido até este momento, com a maior gentileza possível.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

PAULO FREIRE (2014)

RESUMO

A presente dissertação de mestrado tem como objetivo geral entender como dois professores de Educação Física, que participaram do Programa institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, na condição de estudante, compreendem as implicações desse Programa na sua formação docente. Para compreender os conceitos e aspectos relacionados ao tema em questão, fiz uma revisão sobre o PIBID, um referencial teórico sobre a Formação de Professores e sobre a Formação de Professores de Educação Física, além de mapear os Programas de Formação de Professores no Brasil. Estes capítulos me auxiliaram a atingir os objetivos propostos deste estudo. As decisões metodológicas estão ancoradas nas premissas da pesquisa qualitativa, através de pesquisa narrativa. Como procedimento de obtenção das informações, foram obtidas narrativas orais com os colaboradores do estudo e observação participante, sendo esta registrada em diário de campo. O tratamento das informações foi realizado através da análise narrativa, por meio dos processos de unidades temáticas. Os colaboradores deste estudo foram ex-bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência das Faculdades de Educação Física da cidade de Porto Alegre. Esses docentes teriam que ser professores que exercem a docência na Educação Básica com a disciplina de Educação Física em Escolas Públicas da Região Metropolitana de Porto Alegre/Rio Grande do Sul e terem sido bolsistas do Programa quando estudantes de licenciatura em Educação Física. Foi possível entender com este estudo que cada docente narra, vive e constrói de forma diferente suas experiências vividas com o PIBID ou no PIBID. Nesse sentido, identifiquei que as implicações do PIBID na formação docente dos professores foram compreendidas de diversas formas pelos professores. Compreendo ainda que o PIBID se dinamizou como parte da formação docente dos colaboradores, portanto, entendo que existem mais agentes quando tratamos da formação docente, ou seja, o Programa é um agente que contribuiu, mas não o responsável pela formação dos professores que passaram pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, na condição de estudante.

Palavras-chave: PIBID, Formação Docente, Formação Inicial de Professores, Formação Permanente de Professores, Programas de Formação de Professores.

RESUMEN

La presente disertación de maestría tiene como objetivo general entender cómo los dos profesores de Educación Física, que participaron del PIBID, a condición de estudiante, comprenden las implicaciones de ese Programa en su formación docente. Para comprender los conceptos y aspectos relacionados al tema en cuestión, hice una revisión sobre el PIBID, un referencial teórico sobre la Formación de Profesores y sobre la Formación de Profesores de Educación Física, además de mapear los Programas de Formación de Profesores en Brasil. Estos capítulos me ayudaron con la posibilidad de alcanzar el objetivo propuesto de este estudio. Las decisiones metodológicas están ancladas en las premisas de la investigación cualitativa, a través de la investigación narrativa. Como procedimiento de obtención de las informaciones, fueron obtenidas narrativas orales con los colaboradores del estudio y observación participante, siendo esta registrada en diario de campo. El tratamiento de las informaciones fue realizado a través del análisis narrativo, por medio de los procesos de unidades temáticas. Los colaboradores de este estudio fueron ex becarios del Programa institucional de Becas de Iniciación a la Docencia de las Facultades de Educación Física de la ciudad de Porto Alegre. Estos docentes tendrían que ser profesores que ejercen la docencia en la Educación Básica, con la disciplina de Educación Física en Escuelas Públicas de la Región Metropolitana de Porto Alegre / Rio Grande do Sul y haber sido becarios del Programa cuando estudiantes de licenciatura en Educación Física. Fue posible entender con este estudio que cada docente narra, vive y construye de forma diferente sus experiencias vividas con el PIBID o en el PIBID. En ese sentido, he identificado que las implicaciones del PIBID en la formación docente de los profesores fueron comprendidas de diversas formas por los profesores. Comprendo aún que el PIBID se dinamizó como parte de la formación docente de los colaboradores, es decir, el Programa es un agente que hizo su contribución, pero no es el responsable por la formación de los profesores que pasaron por el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia, en la condición de estudiante.

Palabras-clave: PIBID, Formación Docente, Formación Inicial de Profesores, Formación Permanente de Profesores, Programas de Formación de Profesores.

ABSTRACT

The purpose of this Master thesis is to understand how the Physical Education teachers, who participated in the PIBID as students, understand the implications of this Program in their teacher training. In order to understand the concepts and aspects related to the subject in question, I reviewed the PIBID, a theoretical reference on Teacher Training and on the Training of Teachers of Physical Education, as well as mapping the Teacher Training Programs in Brazil. These chapters helped me to reach the proposed goal of this study. Methodological decisions are anchored in the premises of qualitative research, through narrative research. As the procedure for obtaining the information, oral narratives were obtained with the collaborators of the study and participant observation, being recorded in field diary. The information treatment was carried out through narrative analysis, through the processes of thematic units. The collaborators of this study were former scholarship holders of the Institutional Scholarship Program of Initiation to Teaching of the Faculties of Physical Education of the city of Porto Alegre. These teachers would have to be teachers who teach in Basic Education, with the discipline of Physical Education in Public Schools of the Metropolitan Region of Porto Alegre / Rio Grande do Sul and have been scholarship holders of the Program, as a student of degree in Physical Education. It was possible to understand with this study that each teacher narrates, lives and builds differently their experiences lived with PIBID or PIBID. In this sense, I have identified that the implications of PIBID on teachers' teacher training have been understood in different ways by teachers. I also understand that the PIBID has become more dynamic as part of the teacher training of the collaborators, so I understand that there are more agents when we deal with teacher training, that is, the Program is an agent that contributed, but is not the responsible for training the teachers that were in the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation, as students.

Keywords: PIBID, Teacher Training, Initial Teacher Training, Permanent Teacher Training, Teacher Training Programs.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese de artigos relacionados ao PIBID e Educação Física.....	27
Quadro 2 - Síntese de teses e dissertações relacionadas ao PIBID e Educação Física.....	28
Quadro 3 - Síntese dos programas de formação de professores no Brasil.....	50
Quadro 4 - Número de bolsistas de Educação Física do PIBID por IES entre os anos de 2013-2016.....	57
Quadro 5 - De observação e narrativas orais.....	65

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
DEB – Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da CAPES
EFI – Educação Física
ESEF – Escola de Educação Física
FACOS – Faculdade Cenecista de Osório
IDEB – Índice e Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituição de Ensino Superior
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGCMH – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do RS
TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPeI – Universidade Federal de Pelotas
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Prodocência – Programa de Consolidação das Licenciaturas

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido para o professor.....	100
Apêndice B – Termo de consentimento institucional.....	101
Apêndice C – Modelo de transcrição das narrativas orais.....	102
Apêndice D – Modelo de notas de diário de campo.....	103
Apêndice E – Lista de unidades temáticas.....	105

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. **NATUREZA DO ESTUDO:** Dissertação de Mestrado
2. **INSTITUIÇÃO:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul
3. **PROGRAMA:** Ciências do Movimento Humano
4. **TÍTULO DA PESQUISA:** Compreensões de Professores de Educação Física acerca das implicações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na sua formação docente.
5. **PROBLEMA DE PESQUISA:** Como os professores de Educação Física que participaram do PIBID, na condição de estudante, compreendem as implicações desse Programa na sua formação docente?
6. **OBJETIVO GERAL:** Entender como os professores de Educação Física que participaram do PIBID, na condição de estudante, compreendem as implicações desse Programa na sua formação docente.
7. **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** Identificar quais foram as experiências dos professores de Educação Física com o PIBID; mapear possíveis relações entre aprendizagens construídas no PIBID e sua prática pedagógica; compreender de que forma o PIBID implicou nas concepções de Educação e Educação Física dos professores.
8. **METODOLOGIA:** Pesquisa narrativa

SUMÁRIO

1. PRIMEIRAS PALAVRAS	15
2. REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1 Quem és tu PIBID?	22
2.2. Uma possível revisão sobre o tema	25
2.3 Dialogando sobre formação de professores	37
2.3.1 Formação inicial de professores	38
2.3.2 Formação permanente de professores	41
2.3.3 Formação de professores de Educação Física	43
2.4 O MEC, a CAPES e os Programas de Formação de Professores no Brasil	46
3. PERCURSO METODOLÓGICO	52
3.1 Problema e objetivos	52
3.1.1 Problema de pesquisa	52
3.1.2 Objetivo geral	52
3.1.3 Objetivos específicos	52
3.2 Natureza do estudo	53
3.3 Participantes do estudo	57
3.4 Instrumentos para obtenção de informações	60
3.5 Processo de análise narrativa das informações	62
3.6 Cuidados éticos da pesquisa.....	64
3.7 Observações e obtenção das narrativas orais	65
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO	66
4.1 O PIBID como um continuum de experiência docente: entre desamparos e invisibilidades.....	67
4.2 O PIBID construindo relações de aprendizagens à prática pedagógica	74
4.3 O PIBID e suas implicações nas concepções de Educação e Educação Física	80
5. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS	89
6. REFERÊNCIAS	94
7. APÊNDICES	101
Apêndice A - Termo de consentimento livre e esclarecido para o professor	101
Apêndice B - Termo de consentimento institucional	102
Apêndice C – Modelo de transcrição das narrativas orais	103

Apêndice D – Modelo de nota do diário de campo	104
Apêndice E – Lista de unidades temáticas	106
8. ANEXOS	108
Anexo A - Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência	108

1. PRIMEIRAS PALAVRAS

Esta dissertação vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS) e encontra-se sob a linha de pesquisa denominada Formação de Professores e Prática Pedagógica. O tema central deste estudo é a compreensão dos professores de Educação Física que vivenciaram o PIBID na condição de estudantes acerca das implicações do programa na sua formação docente.

A ambição por esta dissertação se deu intencionalmente com meu ingresso, como professor supervisor, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, (PIBID), no ano de 2012, programa construído pelo Ministério da Educação (MEC) com sua gestão institucional arquitetada pela Pontifícia Universidade Católica do RS (PUCRS).

Nos dias de hoje, avalio que possivelmente o professorado vive tempos difíceis, calcados em um conservadorismo que nos últimos anos se tonificou. Apple (2003) chama de neoconservadorismo, principalmente pautado no fundamento Cristão Evangélico, que, nesse sentido, já conseguiu proibir que algumas escolas de Educação Básica ensinem a teoria Evolucionista de Darwin. Apple (2003) entende que o neoconservadorismo é um dos elementos de uma aliança direitista que defende o resgate de uma cultura tradicional na escola. Esse neoconservadorismo tem gozado de apoio de uma parte da população brasileira, ancorada na ideologia de alguns políticos e endossada no discurso do atual presidente da República do Brasil.

Os neoconservadores, para Apple (2003), buscam um ensino que esteja pautado pelo que consideram os “bons costumes”, “bons valores” e “saberes necessários”, os neoliberais, os que buscam a incorporação de políticas escolares que estejam voltadas ao cenário mercantil; a nova classe média administrativa que está ancorada nos princípios de eficiência, maximização de lucros e resultados; e, por último, os populistas autoritários, estes, sim, ligados à religião judaico-cristã, estabelecendo normas para impor padrões aceitáveis a eles que estejam ligados à família, ao gênero e ao sexo. Penso que possivelmente o cenário atual apresente pressões desses quatro grupos.

No entanto, esses movimentos vêm se manifestando de diferentes formas, como no crescimento das demissões em massa, possivelmente por consequência da atual reforma trabalhista; na precariedade da contratação de professores, haja vista os contratos temporários da rede estadual do Rio Grande do Sul, se expandindo para as redes municipais de ensino também; no congelamento e no parcelamento de salários, decisão utilizada por diversas redes de ensino, sejam privadas ou públicas, nas salas de aulas lotadas acima da capacidade possível, salário abaixo do permitido pela lei nacional do piso salarial.

Ainda possibilitando a reflexão referente ao momento atual em que vivemos hoje no Brasil, retomo o diálogo lembrando o atentado em Suzano, onde dois ex-alunos de uma escola do município de Suzano – SP, entraram em uma escola de Educação Básica disparando tiros e matando sete pessoas, sendo cinco alunos e dois funcionários. Esse episódio aconteceu no início deste ano de 2019. É interessante pensar que esse atentado ocorre justamente no momento em que discursos de ódio têm sido proferidos, o porte de arma tem sido defendido; é interessante notar que isso acontece justo no momento em que as condições permitem isso.

No mesmo ano, ainda posso lembrar quando a polícia entrou em confronto com professores, após um projeto que muda o regime de previdência dos docentes; essa cena aconteceu no Paraná, na cidade de Curitiba.

Talvez a ação mais recente seja a proposta de redução no orçamento para Educação e o desprestígio das áreas humanas, diretamente ligado ao estudo da Sociologia e Filosofia.

É possível pensar diante destes fatos que nós, professores, passamos por um momento muito tenso, cada vez mais estamos sob vigia e questionamentos. Por último agora, o presidente Bolsonaro estimulou que os alunos filmassem os professores em sala de aula e enviassem os vídeos para o Ministério da Educação. O presidente refere que há uma ideologia partidária na Educação Brasileira. Entendendo que esta ideologia, na visão do ex-militar¹, é que traz prejuízos constantes para a Educação Nacional.

¹ Profissão exercida pelo atual presidente da república, antes de se tornar político.

Após situar parte do momento social que vivemos hoje no Brasil, determei-me na narrativa das razões que me aproximam do tema em questão. Tal aproximação com a temática teve início no ano de 2008, logo após minha conclusão da formação inicial de Licenciatura em Educação Física.

Nesse mesmo ano de 2008, ingressei na rede estadual de educação do Rio Grande do Sul como professor. Durante esse período de início de docência, a insegurança de estar lecionando pela primeira vez era o maior desafio a superar.

Juntamente com os primeiros contatos com a cultura escolar, surgiram algumas indagações sobre este ambiente que eu estava vivenciando. Após cada aula, cada recreio ou troca de período, refletia sobre alguns questionamentos que permeavam minha prática e iam ganhando mais importância. Será que estou no caminho certo? Será que os alunos entendem o que eu falo? Será que eles aprendem o que eu tenho proposto? Estou dando uma boa aula? Sou um bom professor? Contudo, nenhum deles me abalava a ponto de me desanimar; eu sempre buscava me colocar em estado de motivação, pois a única certeza que eu tinha naquele momento era que eu estava exercendo a docência com compromisso e dedicação pela profissão.

Comecei a trabalhar em duas escolas de Porto Alegre, uma localizada na zona norte e outra, na zona leste. Eram diferentes comunidades e contextos distintos, e o que mais me chamava a atenção nessas instituições era a diferença do reconhecimento da disciplina de Educação Física.

Na escola localizada na zona norte, não havia outro professor de Educação Física. Esse componente curricular não parecia ter o reconhecimento ou a importância devida para a formação dos alunos por parte da equipe diretiva e demais professores. Sendo assim, a disciplina parecia ser vista como um “passatempo”; quando faltavam professores de outras disciplinas, os alunos eram conduzidos ao professor de Educação Física.

Além disso, na escola da zona norte de Porto Alegre não havia materiais disponíveis e pouco ou nenhum espaço nas reuniões pedagógicas e conselhos de classes para a Educação Física se manifestar.

Por outro lado, na escola localizada na zona leste, onde eu fazia parte de um coletivo de professores de Educação Física, totalizando cinco docentes, a Educação Física se apresentava de uma forma bem resistente a algumas

práticas, como o futsal. O formato da aula foi acordado entre a direção e os professores mais antigos da escola, não havendo espaço para novas contribuições pedagógicas.

O primeiro contato com a instituição foi através da diretora, que me apresentou o espaço da Educação Física: quadras, sala de jogos e um campo. Fui informado que as aulas teriam de ser totalmente práticas e que era expressamente proibido abordar o conteúdo de futsal e futebol. Ao questionar tal decisão, fui informado pela direção e supervisão de que há três anos havia ocorrido uma briga e que ficou expressamente proibida a prática dos referidos esportes. Eu, como professor iniciante, recém-formado e contratado na rede estadual, silencieei.

Após o início da minha prática docente, fui, aos poucos, construindo e reconstruindo uma autonomia como docente nessas escolas, principalmente na relação professor/estudante, mas também na relação com a equipe diretiva e demais colegas.

No ano de 2012, fui indicado pela direção da escola da zona leste a me inscrever no processo seletivo para o PIBID, na época coordenado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pois a escola tinha sido selecionada pela universidade e, naquele momento, precisava indicar um docente.

Fui aprovado na seleção e iniciei minha trajetória dentro do Programa. Essa foi minha primeira relação com um grupo de estudo, pesquisa e extensão. Esse período me deu a oportunidade de uma reaproximação com a teoria, contextualizando minha prática, ressignificando e reconstruindo, assim, minha construção docente no contexto escolar.

Durante esse período no PIBID, almejei alguns saltos mais altos na minha vida profissional, como cursar um mestrado, passar em um concurso público e até mesmo estudar no exterior. Então, concomitante com o trabalho na escola e no PIBID, fiz alguns concursos e logo fui aprovado e nomeado no concurso público para a cidade de Novo Hamburgo, onde sou docente até os dias de hoje, embora no presente momento eu esteja atuando nas questões de gestão da Educação.

Minha função no PIBID, na PUCRS, era a de supervisão de acadêmicos do curso de Educação Física, com o propósito de proporcionar uma aproximação dos estudantes com a escola da zona leste, onde eu atuava como professor.

Além dessa aproximação, eu tinha algumas atribuições específicas no programa, como participar de reuniões semanais na IES, orientar os acadêmicos a pesquisar e construir, em parceria com os licenciandos, projetos para serem propostos na escola.

Durante minha trajetória no programa, que se constituiu do ano de 2012 a 2015, alguns projetos foram elaborados, como o estímulo à produção científica, uma capacitação de Educação Física para as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e um projeto de revitalização das quadras esportivas da escola.

Na produção científica, foi proposto aos estudantes uma aproximação com a pesquisa; com isso, foram construídos e publicados trabalhos apresentados em eventos, como, no CONBRACE e outros congressos estaduais e nacionais pelo Brasil.

A capacitação de Educação Física para as professoras dos anos iniciais se deu em parceria com a escola, no período destinado à formação pedagógica. Chegando à escola, os estudantes do Programa e eu reconhecemos, através de diálogos com as professoras e primeiras observações nas aulas, que havia um entendimento um pouco contraditório da Educação Física.

As professoras da escola apresentavam uma compreensão da Educação Física mais ligada ao tempo livre e à dimensão procedimental, por vezes até articulada ao castigo. Ou seja, a Educação Física era servida como prêmio ou punição para o aluno que se comportava ou não de acordo com as normas e regras impostas pela professora.

Nessa formação, foi possível, além de explicar os projetos pensados para a escola, também explanar como iriam acontecer as aulas de Educação Física.

Nesse processo de construção das aulas, foi pensado um modelo de aula que valorizasse os elementos da cultura corporal de movimento, resgatando alguns conteúdos um pouco esquecidos ou não contextualizados naquela escola.

Ainda, após uma análise da estrutura física da escola realizada pelos bolsistas, um outro projeto foi elaborado – a revitalização das quadras esportivas.

Nesse sentido, foi solicitado o material à coordenação institucional e a autorização da direção da escola para a continuidade deste.

Após a chegada do material, como tintas, rolos, lixas, baldes e outros equipamentos de pintura, foram pintadas as linhas da quadra, foi cortada a grama do entorno, foram parafusadas as tabelas de basquete, enfim, foi recriado o espaço da Educação Física pelos bolsistas do programa.

Entendo que essas ações contribuem para que os estudantes reconheçam os dilemas da escola pública, o que possivelmente auxilia no processo de formação docente, tendo em vista que o PIBID é um programa que tem em suas marcas a relação teoria e prática ligadas à formação de professores.

Junto ao grupo do PIBID, começamos a planejar as aulas e reconhecemos que precisávamos inovar nas aulas de Educação Física, pois a escola e os alunos só tinham acesso a esportes e praticamente a uma modalidade específica, o voleibol.

Assim, entendendo que o esporte não é o único componente curricular das aulas de Educação Física, após diversas reuniões, debates e construção de projetos, ficou acordado que os bolsistas do programa, alunos do curso de Educação Física da PUCRS, supervisionados por mim, iriam trabalhar com práticas não tão convencionais naquela escola. Vale ressaltar que o futebol/futsal ainda estava proibido.

Então, foram construídas ações para a prática do esporte tênis, que é um componente da cultura corporal de movimento um pouco esquecido na escola e pouco abordado nas escolas públicas no Rio Grande do Sul. Nesse sentido, também foi proposto o *slackline*, um conteúdo da cultura corporal de movimento que vinha crescendo e nunca havia sido vivenciado pelos alunos daquela instituição.

Com essas novas práticas, pelo menos naquela escola, foi possível identificar que havia uma resistência dos professores dos anos iniciais com esse novo modelo de Educação Física, talvez porque a rede estadual do Rio Grande do Sul não dispõe de professor desse componente curricular para essa etapa da

Educação Básica² e, possivelmente, quando se propõem novos projetos, podem ser alvos de possíveis resistências.

A partir dessas colocações, surgem alguns questionamentos preliminares que me mobilizam em direção a este estudo, sendo eles: como e quais são os efeitos que o PIBID proporciona na formação dos professores que foram bolsistas do Programa? Quais foram as experiências dos professores de Educação Física com o PIBID? Que efeitos o PIBID proporcionou aos supervisores do Programa? Quais as limitações do Programa? Que programas existem para formação de professores no Brasil?

Em suma, a interrogação-chave que sustenta esta pesquisa se ancora na seguinte questão: como os professores de Educação Física que participaram do PIBID, na condição de estudantes, compreendem as implicações desse Programa na sua formação docente?

Portanto, neste estudo, tive a intenção de me reaproximar do PIBID, dos professores que participaram como bolsistas do programa, das escolas onde os professores atuam, a fim de compreender como esses professores de Educação Física que participaram do Programa na condição de alunos compreendem as implicações do PIBID na sua formação docente, partindo da premissa de que me aproximar de como os professores compreendem as implicações do PIBID na sua formação, dos limites do Programa e também de como aprendem a ser professores, possam ser elementos importantes para a construção de novos programas que valorizem a qualificação da formação de professores do Brasil.

Por fim, os objetivos específicos que orientam este estudo são:

- a) Identificar quais foram as experiências dos professores de Educação Física com o PIBID;
- b) Mapear possíveis relações entre aprendizagens construídas no PIBID e sua prática pedagógica;
- c) Compreender de que forma o PIBID implicou nas concepções de Educação e Educação Física dos professores.

² Um único professor dando aula de todos os conteúdos. Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, esse professor é chamado de Uni docente e recebe um valor no seu salário para exercer essa função.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste momento do estudo, vou me deter a dialogar com os autores, construindo um referencial teórico a fim de me auxiliar a entender como os professores de Educação Física que participaram do PIBID, na condição de estudantes, compreendem as implicações desse Programa na sua formação docente.

Início apresentando o Programa com a seção “Quem és tu PIBID”, onde abordo os marcos legais do Programa bem como seu histórico e seus objetivos.

Em seguida realizo uma revisão sobre o tema, com o objetivo de mapear o que já foi produzido sobre a temática, a fim de produzir um ineditismo nesta dissertação. Esta revisão se constituiu pelos periódicos no Brasil e pelo Catálogo de Teses e Dissertação da CAPES.

Dando sequência, desenvolvo uma discussão de temas importantes para o trabalho, intitulados dialogando sobre a formação de Professores. Nesse subcapítulo eu proponho o debate com os autores, principalmente dialogando sobre as temáticas, formação inicial de professores e formação permanente, bem como a formação de professores de Educação Física.

Por fim, propus apresentar os programas de formação de professores no Brasil a fim de localizar os responsáveis ou os implicadores na formação de Professores.

2.1 Quem és tu PIBID?

O PIBID é um programa que está vinculado à CAPES e teve início no ano de 2010, com a finalidade de fomentar a iniciação à docência, visando contribuir para a qualificação da formação de docentes (BRASIL, 2010). Inicialmente, o PIBID tinha a preocupação exclusivamente com a formação de novos professores; a partir do ano de 2016, o programa passou por uma reestruturação nacional. A mudança mais impactante foi a preocupação com a formação permanente dos professores da Educação Básica.

Esse projeto é vinculado à CAPES, que tem por objetivo contribuir com a iniciação à docência, fomentando uma qualificação da formação de professores em nível superior. Com essa qualificação dos professores, o programa acredita que pode melhorar a qualidade da Educação Básica nas escolas públicas do Brasil (CAPES, 2016). Os projetos contemplados pelo PIBID são coordenados

por instituições de ensino superior, públicas ou privadas, de todo o território brasileiro, e as ações produzidas pelo PIBID são vivenciadas por alunos de cursos de licenciatura sob supervisão de professores de Educação Básica de escolas públicas e orientação de professores universitários.

De acordo com a Capes (2016) os objetivos do programa são: “I. Incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; II. Contribuir para a valorização do magistério; III. Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e Educação Básica; IV. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem; V. Incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI. Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; VII. Contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. VIII. Articular-se com os programas de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, de forma a contribuir com a criação ou com o fortalecimento de grupos de pesquisa que potencializem a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica; IX. Comprometer-se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos.”

O PIBID, por se tratar de um programa institucional, limita a cada Instituição de Ensino Superior (IES) desenvolver um projeto somente, e o projeto é selecionado através de chamada pública promovida pela CAPES. O programa deve abordar diversas estratégias, entre elas a articulação com a formação inicial e permanente de professores; a articulação entre os bolsistas e os programas educacionais nas escolas; os critérios de seleção e as avaliações dos bolsistas. A IES, em contrapartida, deve fornecer espaço, funcionário, equipamentos para o desenvolvimento de rotinas, material de consumo para despesas de rotina,

disponibilidade de ramal telefônico, registro e acompanhamento dos egressos (CAPES, 2016).

Esse Programa tem um recurso de bolsas aos envolvidos que varia de acordo com a função no Programa. O coordenador institucional, aquele que coordena todo o projeto, independentemente da área de atuação, recebe um valor de R\$1.500,00 com 20 horas de dedicação ao projeto; o coordenador de área, que coordena o subprojeto, recebe o valor de R\$1.400,00 e 12 horas disponíveis ao projeto; os professores supervisores, docentes que atuam nas escolas públicas, recebem uma bolsa de R\$ 765,00, também com 12 horas de dedicação ao PIBID; os estudantes de licenciatura recebem o valor de R\$ 400,00 e têm uma dedicação de 12 horas de atuação no projeto; todas as bolsas têm validade de 12 meses, podendo ser prorrogadas pelo mesmo período (CAPES, 2016).

A CAPES (2016) especifica as funções para cada bolsista do programa. Iniciarei detendo-me nas do coordenador institucional que provém das funções administrativas reportando suas ações à CAPES. O coordenador de área, além de responder administrativamente ao coordenador institucional, deve participar da seleção de novos integrantes e orientar os bolsistas de iniciação em conjunto com os supervisores. Quanto aos professores supervisores das escolas, eles têm como funções elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; controlar a frequência dos licenciandos; participar de seminários de iniciação à docência do PIBID; participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela CAPES. Por fim, as funções dos integrantes, os alunos do curso de licenciatura, são as seguintes: envolver-se nas atividades elaboradas pelo Programa e elaborar instrumento de registro com a finalidade de sistematizar as ações desenvolvidas durante sua participação no PIBID.

Tendo em vista que o PIBID é um programa destinado a incrementar a formação de professores, desperta o questionamento de como o PIBID se articula à formação dos professores.

2.2. Uma possível revisão sobre o tema

Esta seção tem como objetivo apresentar um levantamento do que foi produzido acerca das temáticas PIBID e Educação Física e, para que seja esboçada, foram analisadas dissertações e teses, além de periódicos do campo da Educação Física entre os anos 2012 a 2019.

Esta análise se justifica pela necessidade de se apresentar o que vem se produzindo nos últimos anos referente ao tema de pesquisa, com o propósito de ampliar a compreensão sobre a temática.

A consulta das teses e dissertações se deu pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que é um sistema online oficial do governo brasileiro, vinculado ao MEC (Ministério da Educação).

A busca por periódicos se deu, primeiramente, pela definição das revistas nacionais em Língua Portuguesa na Área 21, que estavam disponíveis online e de forma gratuita, com escopo que incluía Educação Física Escolar e/ou Formação de Professores ou Sociocultural, utilizei o termo de busca “PIBID Educação Física” As revistas encontradas a partir desse critério foram: Arquivos em Movimento, Revista Brasileira de Ciência e Movimento, Cadernos de Pesquisa, *Journal of Physical Education*, Conexões, Motrivivência, Motriz, Movimento, Pensar a Prática, *Kinesis*, Educar em Revista, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, Linguagem em (dis)curso.

Tendo em vista que as revistas Conexões e Cadernos de Formação RBCE têm uma tradição em publicações na área da Educação Física Escolar e Formação de Professores, incluí, na busca, esses periódicos com o objetivo de ampliar meu conhecimento acerca do PIBID Educação Física.

A partir das consultas em diferentes periódicos, foi possível constatar uma quantidade de 18³ artigos publicados em revistas de qualis A2, B1, B2 e B3 ⁴na Área 21 e cinco nas revistas Conexões e Cadernos de Formação RBCE.

³ Para o projeto de dissertação de mestrado, eu fiz a revisão até o ano de 2017, tendo em vista a qualificação do projeto, entendendo que a revisão poderia ser atualizada, fiz a ampliação, conseqüentemente a atualização da revisão também para o ano de 2018.

⁴ Um dos critérios de seleção dos periódicos revisados, foram o Qualis da CAPES, no entanto, no dia da defesa da dissertação a CAPES sinalizou que houve mudanças no sistema de classificação, bem como nos Qualis.

Com a análise dos artigos encontrados, lendo os resumos, detive-me a analisar os artigos que falavam diretamente do PIBID Educação Física. Nesse sentido, foi possível verificar que a maior parte dos estudos se direcionam para os alunos bolsistas acadêmicos do curso de Educação Física, tendo em vista que é um programa voltado à iniciação à docência. No entanto, outra parte dos estudos encontrados nos periódicos se focaliza nos relatos de experiências realizadas pelos graduandos na escola.

A consulta nos periódicos foi realizada entre os dias 31 de outubro, 7 de novembro de 2017, 14, 15 e 16 de julho de 2018 e revisado entre os dias 13 e 15 de maio de 2019, e as revistas consultadas foram: Arquivos em Movimento, Revista Brasileira de Ciência e Movimento, Cadernos de Pesquisa, Journal of Physical Education, Conexões, Motricidade, Motrivivência, Motriz, Movimento, Pensar a Prática, Kinesis, Educar em Revista, Pró-posições, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, Linguagem em (dis)curso.

Após análise, os artigos foram colocados em forma de quadro, distribuídos da seguinte forma: o nome do periódico, a quantidade de artigos encontrados, o nome dos autores e a data de acesso à revista.

Periódico	Quantidade	Autores	Data de acesso
Arquivos em Movimento	0	0	13/05/2019
Cadernos de Formação RBCE	3	Sbeghen, Lima e Cardoso (2017), Rastelli (2017),	13/05/2019
Conexões	2	Ferreira et. al (2015), Becker, Keller e Sawitzki (2017)	13/05/2019
Kinesis	4	Silveira (2017), Dalla Nora (2016), Callai (2018)	13/05/2019

Motrivivência	4	Welter e Sawitzki (2014), De Moura Clates e Günther (2015), De Oliveira et. al. (2017), Franchi, Berto e Rodrigues (2013)	13/05/2019
Motriz	0	0	15/05/2019
Movimento	0	0	15/05/2019
Pensar a Prática	2	Ribeiro, Berto e Rodrigues (2016), Dieder, Kerber e Ternus (2016)	15/05/2019
Revista Brasileira de Ciência e Movimento	1	Martins et. al. (2016)	15/05/2019
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	0	0	15/05/2019
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	0	0	15/05/2019
Linguagem em (dis)curso	0	0	15/05/2019
Pró-posições	0	0	15/05/2019
Journal of Physical Education	0	0	15/05/2019
Motricidade	1	Abreu, Brito e Fachine (2018)	10/05/2019

Quadro 1 – Síntese de artigos relacionados ao PIBID e Educação Física.

A consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foi realizada entre os dias 7 e 15 novembro de 2018 e revisado no dia 10 de maio de 2019. Segue, a seguir, o quadro com as dissertações e teses encontradas.

Tipo	IES	Autor	Data de acesso
Tese	UFMT	Andrade (2014)	10/05/2019
Dissertação	UFPeI	Del Rio (2015)	10/05/2019
Dissertação	UFRGS	Medeiros (2015)	10/05/2019
Dissertação	UFPeI	Rosa (2014)	10/05/2019
Tese	UFMG	Niquini (2017)	10/05/2019
Dissertação	UFES	Melo (2015)	10/05/2019
Tese	UFRGS	Jahn (2015)	10/05/2019
Dissertação	UFPR	Camargo (2015)	10/05/2019
Dissertação	UFPeI	Assis (2016)	10/05/2019

Quadro 2 – Síntese de teses e dissertações relacionadas ao PIBID e Educação Física.

Nesta primeira parte do capítulo, dedicar-me-ei a apresentar os estudos encontrados em periódicos. A partir dessas consultas, será possível dar sequência ao meu projeto, que visa não realizar um estudo repetitivo, mas sim, algo que possa, de alguma forma, trazer uma discussão nova para o campo da Educação Física e da formação de professores.

Welter e Sawitzki (2014) analisaram as implicações do PIBID para a formação inicial em Educação Física a partir de uma pesquisa documental em 22 memoriais descritivos de 22 bolsistas do programa. Para os autores, foi possível verificar que existem lacunas na formação inicial, que a formação profissional dos estudantes é marcada por dificuldades e que essas situações não são problematizadas durante o curso de formação do futuro docente.

De Moura Clares e Ginter (2015) elaboraram um estudo com o foco na repercussão das experiências acumuladas no PIBID, sobre o percurso formativo de egressos do curso de Educação Física. Para realização do estudo, utilizaram

a revisão de literatura e entrevistas, elencando, para análise, as experiências sociocorporais. No entendimento dos autores, o PIBID representa um importante espaço formativo e que propicia a antecipação da experiência docente, impactando diretamente sobre a socialização na construção da identidade docente dos acadêmicos.

No estudo realizado por Dieder, Kerber e Ternus (2016), foi investigada a percepção dos professores do curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Feevale, em relação ao desenvolvimento acadêmico dos bolsistas do PIBID. Como instrumento de obtenção de informações, foram utilizadas as entrevistas e o diário de campo, o estudo contou com seis docentes. Para os autores, foi identificada a necessidade do debate acerca do programa no universo acadêmico, tendo em vista que o PIBID possibilita uma melhor formação dos bolsistas, promovendo uma maior articulação entre teoria e prática.

Em reflexões construídas a partir do percurso de se tornar docente de Educação Física, Ribeiro, Berto e Rodrigues (2016) tiveram, como base do seu estudo, as narrativas de formação desenvolvidas no PIBID/UFES como forma de registrar e intercambiar experiências vividas em escolas da rede municipal de Vitória/ES. Os diários de campo e portfólios foram utilizados a fim de registrar elementos da experimentação da docência e das discussões ocorridas na universidade. Os autores concluíram que a troca das experiências vividas por acadêmicos, docentes de escola e professores universitários produz, no coletivo, possibilidades de repensar processos de formação e espaços/tempos de atuação docente.

Em sua pesquisa, De Oliveira et. al. (2017) visou a analisar as interfaces da produção científica do PIBID da UFPel. A pesquisa se caracterizou como documental e se utilizou da análise da produção científica a partir do Congresso de Iniciação Científica da UFPel, no período de 2013 a 2015. Diante dos resultados, emergiram duas categorias de análise: a primeira sobre a formação inicial e a segunda sobre o impacto do PIBID na escola. Os resultados da primeira parte assinalaram que a pesquisa aponta para uma construção diferenciada na formação inicial; a segunda desvendou os impactos do programa no contexto escolar, oportunizando refletir, inovar e construir novas alternativas para a escola.

Sbeghen, Lima e Cardoso (2017), Rastelli (2017) e Ferreira (2015) trazem em seus distintos estudos, relatos de experiências. Sbeghen, Lima e Cardoso (2017) apresentam seu relato sobre a experiência desenvolvida em uma escola da rede estadual da cidade de Porto Alegre, onde bolsistas do PIBID da UFRGS realizavam algumas ações. Os autores relatam que o principal espanto dos bolsistas foi o não reconhecimento, por parte dos alunos da escola, do nome da instituição, que era de um artista muito conhecido. Partindo desta identificação, foi elaborado um projeto articulando as disciplinas de Educação Física, Artes, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, com o objetivo de construir um plano de ensino que integrasse os diversos componentes curriculares. A construção do projeto mostrou para os autores o quanto é desafiadora a aprendizagem quando a construção do conhecimento emerge através de práticas pedagógicas interdisciplinares.

Já Rastelli (2017) apresenta um relato associando a disciplina do estágio supervisionado e o PIBID da UFSC. O relato foi feito a partir de um projeto de atletismo desenvolvido para as aulas de Educação Física, com crianças de 3 e 4 anos de idade da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis. O projeto teve como objetivos conhecer, experimentar e recriar movimentos e objetos presentes nas modalidades do atletismo. A autora conclui que o esporte tem sido pouco utilizado na Educação Infantil, mas pode ser uma ferramenta de aprendizagem.

Por fim, Ferreira et. al. (2015) articula em seu relato o uso do conteúdo ginástica geral para a construção das aulas de Educação Física. Esse projeto teve uma parceria com o PIBID da UFG. O autor ressalta a importância de trabalhar os conteúdos da cultura corporal na escola, quebrando paradigmas e possibilitando a universalidade e diversidade cultural.

A pesquisa de Silveira (2017) buscou compreender a relação do contexto social das escolas com o trabalho docente de Educação Física na rede municipal de educação de Pelotas. A pesquisa se desenvolveu com o processo de escolha das escolas onde iria acontecer o estudo, que foi basicamente pela nota do IDEB. A partir do resultado, ficou evidenciado pelo autor que a escola com IDEB alto tem como problemas eminentes a falta de material e a desvalorização da disciplina. No entanto, na escola de IDEB mais baixo, notou-se que o problema

é relativo à falta de perspectiva de formação dos estudantes, consequência da situação socioeconômica.

O estudo de Dalla Nora (2016) sobre sistematização do trabalho pedagógico no PIBID da UFSM foi construído a partir da análise dos relatórios anuais do subprojeto PIBID nos anos 2010 a 2013. Foi possível refletir diante do trabalho pedagógico no subprojeto que este caminha para uma possível contribuição na formação dos professores de Educação Física e tem se constituído uma opção de espaço de formação permanente a inicial.

O estudo de Martins et. al. (2016) analisou as experiências formativas de alunos do curso de Educação Física participantes do PIBID da UFES, em intervenções pedagógicas na Educação Infantil. Teve a pesquisa narrativa como base do estudo, com as narrativas textuais e orais produzidas por bolsistas de iniciação à docência, os quais exerciam suas atividades nos Centros Municipais de Educação Infantil de Vitória/ES. Os resultados analisados orientaram para uma formação pautada nas práticas pedagógicas, e as experiências formativas investigadas contribuíram, de acordo com o autor, para uma concepção de infância que compreende as crianças como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e agentes ativos em seus processos de socialização ocorridos na escola. Portanto, torna-se questionável o efeito desse tipo de formação, que visa reduzir a distância entre a teoria-prática e imprimir uma nova concepção de infância que possa mediar as ações desenvolvidas pelos professores que atuarão nessa etapa da Educação Básica.

Uma recente pesquisa realizada por Becker, Keller e Sawitzki (2017), na Universidade de Santa Maria, buscou analisar as contribuições do PIBID Educação Física na Formação Continuada dos Professores Supervisores do Programa. Foram utilizadas observações para a obtenção de informações em que o autor constatou a constante participação dos docentes supervisores no PIBID, pois traz contribuições em conhecimentos que possivelmente contribuem para o processo formativo. Ficou evidente para Backer que a Formação Permanente é uma possibilidade que tende a contribuir para significar a prática pedagógica do docente.

Franchi (2013) teve como objetivo refletir sobre o resgate dos jogos tradicionais nas aulas de Educação Física abordadas pelo PIBID, analisando que, com o crescimento tecnológico, esses jogos foram deixados de lado pelas

crianças. O autor menciona que isso ocorre tanto no ambiente escolar quanto nos seus momentos de lazer. Franchi faz uso de questionários para investigar quais jogos eram significantes para aquela comunidade. Os jogos mais abordados pelos alunos foram trabalhados no decorrer de 14 aulas de Educação Física, deixando evidente a importância desse conteúdo nas aulas.

O estudo de Abreu, Brito e Fachine (2018) buscou dialogar sobre as experiências autoformadoras do Programa com as narrativas dos estudantes do curso de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – campus Canindé. O objetivo da investigação buscou compreender a autoformação de licenciados em Educação Física do PIBID enquanto aprendizagem para a docência. O estudo teve uma abordagem qualitativa e adotou o método autobiográfico, analisando o contexto das narrativas de si e as análises interpretativas fundamentadas nas formulações de autores como Pineau, Ferraroti, Mizukami e Josso. Com as análises, foi possível compreender que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência desenvolveu experiências autoformadoras, uma vez que produziu aprendizagens docentes existenciais, instrumentais e relacionais como representações das marcas do vivido.

Pesquisa realizada por Callai (2018) tratou de investigar possíveis relações do PIBID com a formação inicial e iniciação à docência dos acadêmicos bolsistas do programa de uma universidade da região Sul do Brasil. O estudo se caracterizou como uma pesquisa qualitativa, fazendo uso de um questionário para a obtenção das informações. Como resultado do estudo, a autora identificou que o Programa vem qualificando a formação dos seus bolsistas, no sentido de apresentar os entraves da carreira docente.

Com a análise de 17 artigos diferentes nos sete periódicos em que foram encontrados, compreendi que as pesquisas ainda estão centralizadas no estudante de Educação Física e pouco no egresso do Programa. É nesse sentido que entendo ser relevante realizar uma análise detalhada também no que já foi pesquisado e produzido nos programas de pós-graduação em Educação Física pelo Brasil.

A partir deste momento, abordarei os achados no banco de teses e dissertação da CAPES, ainda com o recorte temporal de seis anos, ou seja, de 2012 a 2018.

Vou iniciar com as dissertações, que foram defendidas nos anos de 2014, 2015 e 2016; dando sequência, abordarei as teses defendidas no ano de 2014 e 2017.

O primeiro estudo identificado foi a dissertação de Rosa (2014), defendida na UFPEL, que teve como tema de estudo a Formação Permanente de Professores Supervisores do PIBID. Nessa pesquisa, o autor busca investigar a organização e a participação dos professores no PIBID coordenado pela Universidade Federal de Santa Maria e pela Universidade Federal do Pampa. O estudo se desenvolve investigando como a formação permanente se constitui pelo olhar dos docentes supervisores do Programa. Para a construção da pesquisa, utilizou-se a pesquisa documental e exploratória descritiva, e foi utilizada a entrevista semiestruturada para obter as informações. Os colaboradores da pesquisa foram cinco professores supervisores, três do município de Santa Maria e dois do município de Uruguaiana. Como resultado, Rosa destaca que, desde a criação do Programa, o projeto vivenciou algumas modificações, possibilitando sua permanência, sendo atualmente considerado como importante instrumento da formação de professores. Os resultados empíricos esclarecem que, a partir do ingresso no Programa, os professores supervisores passaram a desempenhar diversas práticas pedagógicas nas escolas, na IES e em eventos acadêmicos. Concluindo, foi possível identificar que, de todos os entrevistados, apenas um dos professores não entendia o PIBID como formação permanente.

Já Medeiros (2015), em sua dissertação defendida na UFRGS, buscou compreender as aprendizagens construídas no subprojeto pelos alunos do Curso de Educação Física da FACOS/Osório. O estudo teve como problema a pergunta: Como e quais são as aprendizagens construídas pelos estudantes do Curso de Educação Física da FACOS no PIBID nas escolas de Osório? A dissertação buscou descrever o percurso de ensino-aprendizagem dos alunos do curso de Educação Física. A pesquisa de campo se deu em três escolas da rede municipal de Osório, sendo que em cada escola havia dois bolsistas. Para essa pesquisa, Medeiros utilizou a etnografia. A obtenção de informações se deu através de observação participante, diário de campo, entrevistas e análise de documentos. Foram construídas categorias de análises: a primeira foi os “Percurso e Representações de Escolas e EFI” e a segunda, “PIBID:

Concepções e Práticas de Educação Física”. Assim, ficou concluído pelo autor que as práticas realizadas pelos bolsistas do PIBID resultam em exercícios da prática pela prática, assim sendo chamados pelo autor, pois as mesmas denotam um fim nelas mesmas e as aprendizagens construídas com o PIBID se caracterizam como algo maior do que uma aprendizagem em sala de aula, pois proporcionam aos bolsistas uma aproximação com o chão da escola.

Melo (2015), em sua dissertação de mestrado, buscou compreender como docentes e alunos do curso de Educação Física, envolvidos no PIBID coordenado pela UEFS no município de Feira de Santana – Bahia, sentiram os processos de formação inicial de professores de Educação Física no programa. A autora fez uso das entrevistas e das narrativas compostas pela reflexão crítica necessária na constituição da docência. Analisou ainda a produção científica sobre a iniciação à docência e a formação inicial no banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e do CONBRACE. Os resultados obtidos mencionam o PIBID como uma aproximação do campo de atuação e escolha pela docência. Por fim, salienta que o PIBID realiza uma possível articulação entre a universidade e a escola.

Del Rio (2015), em sua dissertação, analisou as ações que foram abordadas pelo PIBID da UFES na formação de professores direcionada para a atuação na primeira etapa da Educação Básica. O estudo foi estruturado de maneira que cada objetivo correspondesse a um capítulo da dissertação. A primeira etapa aborda uma aproximação com o tema de pesquisa, com a realização de um estudo exploratório produzido após a análise de revistas científicas da área da Educação Física e de dois anais do CONBRACE (2011-2013). A etapa subsequente discute a formação empreendida pelo PIBID, sendo que a observação participante e o diário de campo foram utilizados para obtenção de informações. O capítulo que averigua as práticas didáticas demonstra o trabalho sendo realizado com crianças, caracterizado pela “fala em ato”, pelas fotografias das práticas pedagógicas e pelas produções artísticas dos alunos. A análise se constrói pela triangulação dos dados obtidos dos teóricos que fundamentam o estudo. O formato deste estudo se constrói de acordo com o debate acadêmico que tem se constituído ao redor do Programa e da formação de professores de Educação Física da Educação Infantil, apresentando uma lacuna na articulação dessas duas temáticas. As informações obtidas apontam

para um processo formativo significativo de acordo com os autores que orientam o Programa. Tais dados contribuíram para a consolidação de um conceito de infância que destaca a criança como protagonista do processo de aprendizagem.

Camargo (2015) procurou analisar pressupostos que orientam a formação inicial dos estudantes que participam do PIBID da UFPR. A observação participante, a entrevista semiestruturada e a roda de conversa foram utilizadas como instrumentos de obtenção de informações. De acordo com as narrativas dos alunos participantes do PIBID, foi possível perceber que a paixão pela docência foi motivada pelas experiências sociocorporais, pelas relações que constroem a identidade do docente e pelas interações que levam ao interesse de ser docente.

O estudo de Assis (2016) buscou mapear o impacto do PIBID na trajetória de formação profissional dos alunos, os objetivos do estudo foram investigar as intervenções do PIBID na formação inicial e identificar a eficiência do PIBID na construção do conhecimento referente à prática pedagógica. Os colaboradores da pesquisa foram os alunos do PIBID da UFPel. Para a obtenção das informações, foi utilizada a técnica Delphi, que é desenvolvida em duas fases: na primeira, cada aluno descreveu as suas percepções em relação ao PIBID; na segunda, os mesmos alunos opinaram sobre os aspectos relacionados à etapa anterior, analisados e organizados pela autora, formando um novo questionário com a escala de Likert. De acordo com os questionários, foram elencadas algumas categorias de atuação: Escola, Formação, Interdisciplinaridade, Oportunidades, Bolsistas e Perspectivas Profissionais Futuras. Na categoria Formação, um dos indicadores apresentou consenso fraco, de acordo com Likert. Como resultado desse estudo, a autora verificou que o Programa proporciona experiências no ambiente escolar antes dos estágios da graduação, auxiliando na formação e crescimento do estudante de licenciatura em Educação Física, estimulando a interdisciplinaridade além de despertar a curiosidade na pesquisa e extensão.

Passando do debate acerca das dissertações elaboradas pelos programas de pós-graduação em Educação Física pelo Brasil, vou descrever os achados referente às teses defendidas entre os anos de 2014 e 2017 acerca da temática deste estudo.

A tese de Andrade (2014) analisou o impacto do PIBID na formação inicial dos alunos do curso de Educação Física e a prática pedagógica dos professores supervisores do programa da Universidade Federal do Piauí. A tese se consolidou como uma pesquisa qualitativa e o instrumento de obtenção de informações foi a entrevista. Os colaboradores da pesquisa foram vinte e dois licenciandos e quatro docentes supervisores do subprojeto PIBID da UFPI. Os resultados mostraram que as ações do Projeto têm construído efeitos importantes à formação inicial, efeitos estes como ampliação da compreensão dos estudantes, a reflexão do que é ser professor, a promoção da visão do funcionamento de uma escola, a possibilidade de entender a complexa relação entre professor e aluno, assim como o amadurecimento profissional. Diante disso, é possível perceber que o PIBID tem despertado impactos, como um novo olhar sobre a prática docente, o aprimoramento dos conhecimentos sobre a Educação Física e a experimentação de novas metodologias no exercício da docência dos professores supervisores. Portanto, o PIBID, narrado na pesquisa de Andrade, promoveu uma articulação entre as escolas e a Universidade no Piauí.

Jahn (2015), em sua tese de doutorado, objetivou investigar as contribuições do PIBID, coordenado pela Universidade Regional Integrada na formação dos licenciandos bolsistas do PIBID Educação Física. O estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa; os instrumentos de obtenção de informações foram a observação participante, o questionário e as entrevistas. Como colaboradores do estudo, participaram 12 estudantes do curso de Educação Física e três professores supervisores do PIBID. Os resultados encontrados demonstram que a participação dos licenciandos na escola pública incentiva a carreira docente, que acontece também com o interesse nos programas de pós-graduação. Ficou constatado que os alunos procuram inovar no planejamento de suas aulas de Educação Física.

Niquini (2017), em seu estudo, buscou compreender a formação do professor de Educação Física no PIBID da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Como colaboradores do estudo, a pesquisadora contou com quatro professores de Educação Física da rede pública e quinze bolsistas do PIBID/Educação Física. Foi adotada a análise de documentos, a observação e o uso de grupos focais como recurso de obtenção de informações. Ficou

evidente para a autora que as atividades desenvolvidas pelo Programa aproximaram os bolsistas desde o início do curso com a cultura escolar, despertando a motivação e a criatividade, proporcionou a elaboração de planejamentos e materiais didáticos, aguçou o espírito investigativo e contribuiu para uma formação docente. Nesse sentido, a autora ressalta a importância do PIBID para os envolvidos, especialmente porque realiza uma articulação entre a universidade e a escola.

Diante de todos esses estudos diretamente ligados ao PIBID, foi possível perceber que o programa foi abordado tanto na formação inicial quanto na formação permanente. Na formação inicial, há a presença de teses cujo objetivo é investigar (com) os alunos dos cursos de Educação Física e, na formação permanente, (com) os professores supervisores das escolas.

Neste momento, compreendo que o subprojeto, o PIBID, manifesta-se com a preocupação tanto na formação inicial dos alunos dos cursos de licenciatura em Educação Física quanto na formação permanente dos professores da Educação Básica que exercem a função de supervisores no Programa.

2.3 Dialogando sobre formação de professores

Quando se aborda a temática do sistema educativo, a formação dos professores é algo de extrema importância. A formação inicial e a formação permanente fazem parte da construção pedagógica e humana de um professor. Possivelmente, é nessas formações que se desperta a curiosidade de um docente para que possa exercer a docência com amor⁵ e compromisso.

Tardif (2017) entende que, na formação de professores, devemos encontrar uma articulação que promova o equilíbrio entre os conhecimentos construídos com a universidade a respeito do ensino e os saberes construídos pelos professores em suas experiências diárias. Até agora, a formação docente está orientada pelos conhecimentos disciplinares, ou seja, com pouca interação

⁵ Entendo amor no sentido de Paulo Freire, nesse sentido trago um trecho da obra *Pedagogia da Autonomia: Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem.*

com a prática docente. Essa interação se materializa nos estágios ou programas de extensão como o próprio PIBID.

Nas seções subsequentes, busquei a compreensão sobre a formação inicial de professores, bem como a formação permanente.

2.3.1 Formação inicial de professores

Pereira (2004) escreve que dialogar com a formação inicial possibilita uma melhor compreensão na forma como o professor se constrói, identificando as marcas que constituíram seu processo de formação docente.

Assim, inicio este capítulo aproximando-me da formação inicial e faço uso de um questionamento que por vezes permeia minha construção como docente, fazendo-me refletir sobre esta indagação: que conhecimentos o professor precisa ter para exercer a docência nos dias de hoje?

Atualmente, a escolha pela docência possivelmente pode ser entendida como um ato de coragem, tendo em vista que o professor passa por períodos turbulentos, desde atrasos de salários a desrespeito dos discentes. Neste sentido, Pascarolo e Moraes (2016) argumentam que um dos pontos marcantes na fala de docentes refere-se à autoridade que não mais se sustenta na relação com o aluno. A desvalorização percorre desde as mantenedoras, chegando aos estudantes. Os docentes de escolas públicas atravessam um percurso de extrema dificuldade, sofrem, além dos parcelamentos e atrasos constantes dos salários, com a atual reforma trabalhista que retira alguns direitos conquistados pela categoria, vivem com “medo” de demissões, as quais chamarei de demissões em massa.

Nos últimos anos, têm diminuído significativamente o número de alunos que ingressam nos cursos de licenciatura, de acordo com o censo⁶ (2017), na pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio

⁶ Hoje 1.589.440 alunos frequentam cursos de licenciatura no Brasil, o que representa 19,3% do total de alunos na educação superior de graduação. Em 2017, a matrícula na modalidade a distância manteve sua tendência de crescimento, enquanto a modalidade presencial tem praticamente o mesmo número de alunos de 10 anos atrás. O aluno típico dos cursos de licenciatura é do sexo feminino e estuda em uma universidade privada. Mais de 80% dos estudantes de licenciatura de instituições públicas frequentam cursos presenciais. Na rede privada, prevalecem os cursos a distância, com quase 65% dos alunos. A menor procura pelos cursos de licenciatura possivelmente tenha impacto diretamente na educação básica, pois faltam professores. (MEC, 2019)

Teixeira. Esse dado confirma uma tendência preocupante com consequências diretas à educação brasileira.

Pimenta (2002) refere que o ato de ser professor não é uma atividade burocrática, em que se absorve ou se transmite conhecimento; o ato de professorar tem um compromisso humano. Assim, espera-se que os cursos de formação inicial propiciem aos futuros docentes conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que possibilitem continuamente as práticas pedagógicas docentes.

O professor, de acordo com a abordagem de Pimenta (2002), necessita construir uma identidade, mas a identidade não é um dado permanente, tendo em vista que o ser humano é um ser inacabado, ou seja, sempre passa por construções e reconstruções. A identidade docente é algo que vai sendo forjado com o processo de Formação Docente.

Compreendo que a identidade docente para Marcelo Garcia (2010) é algo que é construído e possivelmente se inicie durante o período de estudante nas escolas, mas vem a se consolidar na formação inicial, prolongando-se durante todo o exercício da docência. A identidade docente não surge com o recebimento da titulação. Nesse sentido, é necessário construí-la durante todo o percurso docente.

Para Marcelo Garcia (2010) a identidade docente pode ser concebida a partir de como os docentes vivem subjetivamente seu trabalho, pois ela se constrói tanto na experiência pessoal como no ofício que lhe é atribuído na sociedade. Marcelo Garcia (2010) ainda compreende a identidade docente como uma realidade que se desenvolve, tanto individual como coletiva. Essa identidade não é algo que se tem a priori, pelo contrário, é algo que se constrói ao longo do percurso de vida. A identidade não é uma característica fixa para uma pessoa, mas sim um fenômeno transitório, construído e reconstruído. Possivelmente o desenvolvimento da identidade docente ocorre no intersubjetivo e se materializa por ser um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de uma determinada conjuntura.

Para Marcelo Garcia (1997), os docentes em processo de formação que apresentam uma identidade forte, que se manifesta em um percurso de vida formativo, com boas experiências escolares, apresentam uma menor dificuldade de lidar com experiências que geram conflitos, proporcionando mais êxito do que

as pessoas que não tiveram uma identidade forte. Esta ideia do autor me leva a refletir sobre as seguintes indagações: é possível pensar em uma identidade forte? O que seriam experiências escolares positivas? Convido a pensar que talvez todas as experiências possam ser positivas, ou não, dependendo de quem e como vive e absorve tais experiências. No momento que Marcelo Garcia classifica as experiências escolares como positivas, talvez esteja desvalorizando outras experiências que também possam ser relevantes.

André (2010) destaca que a identidade profissional é um processo de construção do sujeito historicamente situado à profissão, um fator que não pode andar separado da formação profissional, e esse processo de construção da identidade deve ser um dos fatores abordados na proposta pedagógica dos cursos de formação inicial e permanente de professores.

Marcelo Garcia (2010) entende que a identidade profissional é um processo crescente de interpretação e reinterpretação de experiências construídas, tendo em vista a ideia de que o professor nunca se detém e ao entendimento de como são construídas as aprendizagens ao longo do percurso de vida. Nesse sentido, a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta “quem sou neste momento?”, mas sim a resposta à pergunta “o que quero chegar a ser?”.

Os cursos de formação de professores precisam estar atentos, pois o aluno que procura o curso de licenciatura não pode ser tratado como uma folha em branco, esse aluno já chega com saberes do que é ser professor. Pimenta (2002) observa que isso acontece ou porque esse aluno fez magistério no Ensino Médio ou por serem professores sem a formação institucional, ou ainda, possivelmente, pelo fato de conviverem diariamente por quase duas décadas da sua vida com docentes.

Ao longo da história, os programas de formação de professores têm passado por constantes reformas e essas reestruturações pouco têm a ver com o pensamento do professor. Kincheloe (1997) nos convida à seguinte reflexão de que possivelmente ainda, na maioria das faculdades de educação, o conteúdo ainda é transferido, a teoria social continua sendo tratada como algo importado da Europa e com pouca relevância na formação de professores. Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, aborda que “Ensinar não é transferir

conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 52).

Com esse resgate teórico sobre formação inicial, penso e sintetizo que ela é parte fundamental da formação docente, embora talvez não seja a primeira etapa, pois penso que a identidade de um docente começa a se constituir desde o momento em que pisamos na escola como aluno.

2.3.2 Formação permanente de professores

Tendo em vista que a formação inicial é uma parte da formação de professores, dou sequência abordando a formação permanente, que é algo encontrado na literatura com diversos nomes, incluindo formação continuada, formação contínua profissional, formação técnico profissional (IMBERNÓN, 1994). Nesta seção, vou me deter a usar formação permanente ou formação continuada.

A formação permanente, quando tratada na perspectiva educativa, pode ser compreendida como todas as atividades que ultrapassam a formação inicial, ou seja, tudo que for realizado depois dessa formação pode ser considerado formação permanente ou contínua.

Molina Neto (2014) entende a formação permanente no âmbito da Educação como atividades com o objetivo de formação que ultrapassem a formação inicial, ou seja, toda a graduação universitária. O autor ainda compreende que uma formação permanente crítica não pode ser confundida como uma reciclagem ou atividades que visem apenas à atualização ou reprodução, ou que visem a avanços específicos na área de conhecimento.

A formação permanente em uma perspectiva crítica considera os professores como pessoas possuidoras de conhecimento próprio e resultado de anos de experiência como docentes. Nesse sentido, são capazes de propor uma autorreflexão sobre suas práticas pedagógicas nos mais diferentes ambientes educacionais.

Para Molina e Molina Neto (2001), a formação permanente tem considerável importância para os docentes, pois é atribuída a tarefa de mediar o conhecimento popular com o conhecimento científico escolhido, possivelmente transformando-os em conteúdos escolares com significado para a comunidade escolar de modo a despertar a curiosidade dos alunos.

O termo formação permanente de professores, para Imbernón (1994), é algo direcionado para o aperfeiçoamento do professor em sua tarefa docente, para que com isso promova um melhoramento profissional e humano que lhe permita se inserir com qualidade nas demandas sociais ao seu entorno. Apesar de o conceito do autor remeter a um melhoramento dos professores e, com isso, a uma melhor formação como docente, me parece que o conceito de aperfeiçoamento leva a uma ideia de perfeição, ou seja, tendo em vista que o ser humano é um ser inacabado, estando em constantes construções e reconstruções, interrogo-me se a noção de aperfeiçoamento é a melhor para traduzir o entendimento de formação como um processo extenso, complexo e inacabado.

Para Freire (2016), o inacabamento docente se caracteriza por um professor crítico, responsável, predisposto a mudanças e à aceitação do diferente; o inacabamento humano, ou simplesmente o inacabado, é próprio da experiência vital; onde há vida, há inacabamento.

A formação permanente pode despertar a curiosidade de inovar, e esta inovação deve estar contemplada no planejamento da formação. Imbernón (1994) menciona uma linha possível de organização da formação permanente. Essas linhas evidenciadas pelo autor se fazem importantes valorizando alguns objetivos, como melhorar a competência do docente, ampliar a experiência do professor, desenvolver o conhecimento do enfoque profissional e ampliar a educação geral do professor (IMBERNÓN, 1994).

O tema inovação apresenta uma multiplicidade de entendimentos. Para Silva e Bracht (2016), o critério central para conjecturar a inovação é a sua contribuição para a transformação da sociedade capitalista. Outra possibilidade de entendimento pode ser vinculada à utilização de novas propostas de ensino, o que lhe possibilitaria maior êxito no que se trata de aprendizagem dos conteúdos.

Debater a formação permanente perpassa por questões que vão desde a transformação da prática pedagógica até a atuação política do docente, afirma Günther (2000). Com isso, não se pode falar de uma prática pedagógica neutra, sem qualquer intencionalidade, como falar de formação permanente desconectada da formação política.

Contreras (2012) refere que o docente precisa construir possibilidades de se articular como categoria profissional, em possibilidades de participar das políticas públicas, e, com isso, ter um controle de suas responsabilidades profissionais, exercendo a sua autonomia.

O professor passa por um processo de exploração constante, e Ribeiro (1995) entende que uma formação política pode contribuir com a organização na luta pelos interesses da categoria.

Em síntese, compreendo que a formação docente, seja a inicial ou a permanente, merece ser planejada como algo a ser desenvolvido ao longo da vida. Por isso, nesta seção abordei conceitos e caminhos da formação de professores, contemplando a formação inicial e a formação permanente. Na próxima seção, dedicar-me-ei a tratar da formação de professores de Educação Física.

2.3.3 Formação de professores de Educação Física

Nesta Subseção, venho dialogar sobre a formação de professores de Educação Física, tema do grupo de pesquisa que integro (Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte – F3P-EFICE). Devo declarar, desde já que, por característica do grupo, nossas pesquisas são encaradas como estudos realizados com os professores e não sobre os professores.

Molina Neto e Molina (2015) nos convidam a refletir sobre essa temática, enfatizando que existe uma diferença epistemológica grande entre estudar os professores e estudar com os professores. Na primeira, colocamos o professor como objeto da pesquisa, já na segunda, tentamos colocar os professores como sujeitos do conhecimento, ou seja, existe a possibilidade de intercâmbio de aprendizagens, há espaço para construção coletiva de conhecimento.

Resgatando parte da história, no Século XX, de acordo com Souza Neto (2015), a formação de professores se dava com um curso de didática, ou seja, após a conclusão do bacharelado, era feito um curso com disciplinas teóricas didáticas; para Souza Neto (2015), na década de 1970, ainda existia um adicional: para ser professor de Educação Física, era fundamental ter experiência prática de esportes ou atividades físicas, ou, ainda, ser ex-atleta.

Darido (1995) refere em seu estudo que a formação profissional em Educação Física era construída de forma acrítica, exigindo foco na formação esportivista, ligada ao rendimento máximo com o propósito de seleção dos mais habilidosos.

Já nos anos 1980 e 1990, a formação mudou um pouco, não bastando mais ter vivências em atividades físicas. Essa formação assumiu um olhar científico, sendo necessária a formação universitária. Nesse sentido, Darido (1995) relata que, para escapar do modelo esportivista, na década de 80, parte das instituições de ensino superior adotaram propostas curriculares inovadoras, objetivando uma formação mais ampla no aluno.

O estudo realizado por Darido (1995) dialoga que a formação profissional se voltou da prática esportiva para a dimensão conceitual, com o propósito de debater a teoria. Nesse sentido, consigo compreender que o que possivelmente aconteceu foi uma valorização do conhecimento científico corroborado com as ciências mães, como a Filosofia e a Sociologia.

Neste momento, vou me deter a caracterizar alguns tipos de currículo de formação que permeiam as instituições de formação de professores em Educação Física além de situar como anda o percurso de formação de professores de Educação Física na contemporaneidade.

Betti e Betti (1996) referem que a relação teoria e prática na Educação Física dão margem a dois modelos de currículos. O primeiro seria o tradicional esportivo, que se desenvolve nas chamadas disciplinas “práticas”, geralmente as de desenvolvimento esportivo. Esse conceito prático está baseado na execução e reprodução do aluno, valorizando as habilidades técnicas e capacidades físicas.

Os autores ainda diferenciam a teoria da prática, sendo a teoria um conteúdo apresentado em sala de aula e a prática, apresentado na quadra, piscina ou pista. O segundo seria o currículo baseado na orientação técnico-científica, valorizando as disciplinas teóricas e, com isso, abrindo um espaço para o diálogo com as Ciências Humanas e Filosofia.

Os conceitos de Betti e Betti (1996) referentes à teoria e à prática me fizeram refletir e até mesmo me questionar: se as disciplinas práticas são geralmente ligadas aos esportes e as teorias são disciplinas abordadas em sala de aula, o que são aulas teóricas de Educação Física?

Betti (1992) avalia que o currículo técnico-científico promoveu alterações significativas na Educação Física, ao buscar na Filosofia conhecimentos de base científica e também balançar os conservadores que apoiavam a tendência tradicional esportiva.

Ainda dialogando com os estudos de Betti e Betti (1996), percebi que os autores trazem um movimento chamado ensino reflexivo, que teve surgimento em várias partes do mundo, sendo impulsionado por uma crise educacional e a necessidade de uma reforma. Os autores ligam três razões ao surgimento desse movimento: o fracasso escolar, a tentativa de compreender a formação de professores de uma forma diferente da racionalidade técnica e o objetivo de colocar o professor como peça chave no processo educativo. Desse modo, sai da exclusividade das universidades ou institutos de pesquisa o dever de pensar o ensino, passando pelos professores, pois muitos deles podem contribuir com o processo de produção de conhecimento.

Direcionando-me para o final desta seção, em que dialoguei com a formação de professores de Educação Física, permeando a contemporaneidade, convivo Darido (1995), que, em seu estudo, menciona existirem muitos trabalhos ligados à formação de professores de Educação Física; porém, em geral, são um pouco desanimadores, pois, em sua maioria, aludem a que a formação de profissionais de Educação Física se constitui de uma forma pouco crítica, ou seja, com enfoque principal no esporte, ligado ao rendimento, automaticamente fazendo a seleção dos mais habilidosos e profissionais ligados à dimensão procedimental – o fato de saber fazer.

Com isso, Molina Neto e Molina (2015) observam que os alunos ingressos nos cursos de Educação Física têm preferido, em suas primeiras opções de trabalho, o treinamento, academia, clubes e atividades voltadas à saúde, e este fato tem impactado diretamente a formulação dos currículos de formação de professores em Educação Física.

A prática pedagógica é um processo que se articula em conjunto com a formação de professores de Educação Física. Neste sentido, o estudo realizado por Molina Neto (1998) identifica que existem quatro categorias que convergem para a prática de tais professores: as práticas de conteúdo, que geralmente são ligadas a esportes coletivos ou à ginástica geral; a prática criativa, que não causa contratempos ao sistema educativo, por desconsiderar questionamentos das

razões e os porquês, e desenvolve o conhecimento de como fazer; a prática disciplinadora, que se caracteriza pelo exercício da autoridade, exercendo o controle através da disciplina corporal e, por último, a prática reflexivo-emancipatória, que faz um questionamento do papel da Educação Física na escola, buscando a interação entre as áreas de conhecimento, desenvolvendo um conhecimento compartilhado com os alunos, tendo por base o por que fazer.

Em síntese, a formação de professores de Educação Física tem uma longa caminhada. Detive-me a tratar das perspectivas de currículo de formação de professores de Educação Física e as relações que implicam nas práticas pedagógicas que permeiam esta área do conhecimento.

2.4 O MEC, a CAPES e os Programas de Formação de Professores no Brasil

O Ministério da Educação (MEC) é um dos órgãos responsáveis pela formação de professores no Brasil. Em 1930, foi constituído o ministério que inicialmente recebeu o nome de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública no governo Vargas. Pode-se perceber pelo nome do ministério que, na época, a educação não era a única temática abordada. Esse ministério atualmente é o órgão responsável pelo sistema educativo de todos os brasileiros. O MEC é um órgão ligado diretamente à administração federal e tem como objetivo promover a política nacional de educação, perpassando por todas as etapas e modalidades da Educação Brasileira (MEC, 2018).

Um grupo de intelectuais preocupados com as políticas de educação no Brasil, em 1932, lançaram um manifesto, movimento chamado Escola Nova, texto escrito por Fernando Azevedo e assinado por Anísio Teixeira. Esse movimento teve o objetivo de definir uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita (MEC, 2019).

A sigla MEC surgiu em 1953, quando a saúde teve autonomia, ficando o Ministério da Educação e Cultura. No entanto, em 1985, com a criação do Ministério da Cultura, a Educação ganhou autonomia e foi criado o Ministério da Educação (MEC, 2018).

O MEC é um dos órgãos responsáveis pela formação de professores no território brasileiro. Para dar conta dessa prerrogativa o ministério elaborou alguns programas de formação de professores no Brasil. Nesta seção me deterei

a apresentar alguns desses planos, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma fundação ligada diretamente ao MEC, que tem como sua função primordial a consolidação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, mas, em 2007, passou a atuar também na formação de professores da Educação Básica (CAPES, 2018). A CAPES é formada por seis diretorias, sendo elas: Diretoria de Gestão, Diretoria de Tecnologia da Informação, Diretoria de Programas e Bolsas no país, Diretoria de Avaliação, Diretoria de Relações Internacionais e a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Neste momento do estudo, vou me deter a apresentar a diretoria responsável pela formação de professores que é a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), que atua na formação inicial dos professores da Educação Básica, de maneira que vem a apoiar os cursos de licenciatura por intermédio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o fomento a pesquisas e inovações na área (CAPES, 2018).

Dentro da diretoria responsável pela formação de professores para a Educação Básica, a DEB, encontramos o PARFOR, que, de acordo com a CAPES (2018), é um programa emergencial com o propósito de atender a mais recente demanda da CAPES, que é a formação de professores da Educação Básica. Esse plano tem como objetivo oportunizar e consolidar a oferta de Ensino Superior, gratuito e de qualidade para professores que exercem sua docência na rede pública da Educação Básica, para que esses professores possam atender as demandas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, a CAPES (2018) lançou em 2006 o Programa Observatório da Educação, consolidado entre a CAPES, o INEP e a SECADI. Nesse projeto, foi proposto que fossem utilizadas a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior e as bases de dados existentes no INEP. O Programa visa, principalmente, a proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de Educação Básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado.

A CAPES (2018) ainda apresenta o Programa Novos Talentos, que tem como objetivo realizar propostas de atividades extracurriculares para professores e alunos da Educação Básica, tais como cursos e oficinas, visando à difusão do conhecimento científico e promovendo a melhoria do ensino de Ciências nas escolas públicas.

Com o objetivo de consolidar as licenciaturas no Brasil, a CAPES (2018) lançou o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), que tem como objetivo fomentar a inovação e a elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, atuando na valorização da carreira do professor. Dele podem participar as instituições públicas de Ensino Superior nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal que possuam cursos de licenciaturas.

Com o objetivo de oferecer cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, a CAPES (2019) criou em 2006 a Universidade Aberta, que é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes.

Em 2007, a CAPES (2019) lançou o programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, que tem como objetivo formar professores das redes públicas de ensino que atuam no atendimento educacional especializado. Esse programa se caracteriza por ofertar cursos de aperfeiçoamento ou especialização em educação especial, na modalidade a distância, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio de instituições públicas de educação superior.

O Portal do Professor é outro programa criado pela CAPES (2019), no ano de 2008, com o objetivo de apoiar o processo de formação dos professores, e permite o armazenamento e circulação de um acervo de conteúdos educacionais multimídia em diferentes formatos.

O Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – Proinfo integrado é um programa para integrar a distribuição dos equipamentos tecnológicos para as escolas à oferta de cursos de formação continuada e a conteúdos e recursos multimídia e digitais por meio do Portal do

Professor. Esse programa tem como objetivo proporcionar a inclusão digital de professores e gestores de escolas públicas da educação básica.

A CAPES (2019), com base na ideia de elevar a titulação dos professores, lança, no ano de 2007, o Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, visando à formação de Mestres para a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. Esse programa é desenvolvido em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica para a formação de mestres para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Com o objetivo de universalizar e democratizar o acesso à informação e inclusão digital de professores e alunos, a CAPES (2019) lança o programa Banda Larga nas Escolas.

O primeiro programa de formação de professores da CAPES (2019), o Programa de Apoio a Eventos no País (PAEP), foi lançado em 1951, com o objetivo de impulsionar eventos científicos no Brasil e a formação de professores para a educação básica.

Para finalizar esta seção, a CAPES (2019) ainda apresenta o Programa de Cooperação Internacional e Bolsas no Exterior, criado junto com a CAPES, que visa complementar os esforços despendidos pelos programas de pós-graduação no país, buscando a formação de docentes e pesquisadores de alto nível acadêmico. Esse programa conta com o apoio, assistência e atividades de cooperação tais como: Bolsas Individuais no Exterior, Projetos Conjuntos de Pesquisa, Parcerias Universitárias e Professores Visitantes do Estrangeiro. Ele oferece também a concessão de bolsas e auxílios para as modalidades de Doutorado Pleno, Doutorado Sanduíche, Pós-doutorado e Estágio Sênior, e apoia a participação em congressos e eventos no exterior.

Preocupada com a Educação de Jovens e Adultos, a CAPES (2019), em 2007, lançou o programa Política de Formação em Educação de Jovens e Adultos, que buscou possibilitar o atendimento educacional, com qualidade e aproveitamento, aos professores e educadores que trabalham diretamente com jovens e adultos que estejam fora da escola ou em processo de alfabetização, escolarização e escolarização integrada à qualificação profissional.

Visando à formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo, a CAPES (2019) lançou o Programa de Apoio à Formação Superior em

Licenciatura em Educação no Campo – Procampo, que tem como objetivo a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores que atuam em experiências alternativas em Educação do Campo das Redes Públicas de Ensino para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.

Junto com a mais recente prerrogativa da CAPES, atuar também na formação de professores da Educação Básica, surge o programa chamado Residência Pedagógica, tendo início em março de 2018. É um dos movimentos que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo proporcionar um melhoramento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo o contato do licenciando na escola, quando o estudante está se aproximando da metade do curso.

Nº	Nome do programa	Ano de lançamento
1	Parfor	2006
2	Programa Observatório da Educação	2006
3	Programa Novos Talentos	2010
4	Prodocência	2016
5	Universidade Aberta do Brasil	2006
6	Formação Continuada de Professores na Educação Especial	2007
7	Portal do professor	2008
8	O Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – Proinfo integrado	2007
9	Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica	2007
10	Banda Larga nas Escolas	2008
11	Programa de Apoio a Eventos no País (PAEP)	1951
12	Programa de Cooperação Internacional e Bolsas no Exterior	1951

13	Política de Formação em Educação de Jovens e Adultos	2007
14	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo – Procampo	2008
15	Residência Pedagógica	2018

Quadro 3: Síntese dos programas de formação de professores no Brasil.

Diante dos programas apresentados neste estudo, percebo que há uma pluralidade de programas pensados para a formação de professores. Nesse sentido, questiono-me, preliminarmente, qual a especificidade desses programas de formação de professores e quão acessíveis são esses programas para os professores e as professoras de escolas públicas.

Diante do objetivo deste estudo, que é entender como os professores de Educação Física que participaram do PIBID, na condição de estudantes, compreendem as implicações desse programa na sua formação docente, percebo que o PIBID é apenas um dos programas, diante de uma gama de diferentes programas pensados para a formação de professores no Brasil. Nesse sentido, finalizo este capítulo localizando alguns dos responsáveis pela formação de professores no Brasil e os programas de formação de professores da CAPES destinados à formação de docentes. A seguir, detalharei as decisões metodológicas deste projeto.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Problema e objetivos

3.1.1 Problema de pesquisa

Como os professores de Educação Física que participaram do PIBID, na condição de estudante, compreendem as implicações desse Programa na sua formação docente?

3.1.2 Objetivo geral

Entender como os professores de Educação Física que participaram do PIBID, na condição de estudante, compreendem as implicações desse Programa na sua formação docente.

3.1.3 Objetivos específicos

- a) Identificar quais foram as experiências dos professores de Educação Física com o PIBID;
- b) Mapear possíveis relações entre aprendizagens construídas no PIBID e sua prática pedagógica;
- c) Compreender de que forma o PIBID implicou nas concepções de Educação e Educação Física dos professores.

3.2 Natureza do estudo

Esta dissertação de mestrado se ancora nas abordagens qualitativas, pois a escolha por este tipo de investigação contempla uma variedade de técnicas que podem ser utilizadas para descrever e interpretar os símbolos e significados que grupos sociais conferem a sua experiência (MOLINA NETO, 2010).

A escolha pela pesquisa qualitativa foi se consolidando em meu percurso como pesquisador, pois ela me proporcionou a possibilidade de compreensões de algumas inquietações muito particulares sobre a temática da formação de professores, ou seja, dialogando com Minayo (2013), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, no qual fica compreendido que a autora entende que esses fatores estão ligados à realidade social.

Denzin e Lincoln (2006) entendem que a pesquisa qualitativa envolve o estudo da utilização e a obtenção de uma infinidade de materiais empíricos, através de estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevista, artefatos, textos, produções culturais e históricas e narrativas. A última é capaz de descrever momentos, significados e problemáticas na vida das pessoas. Nesse sentido, os pesquisadores qualitativos utilizam um leque de variedades de práticas analíticas e interpretativas, na esperança de compreender melhor a temática do seu estudo.

Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o pesquisador no contexto. Consiste em um conjunto de instrumentos interpretativos que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de símbolos, incluindo as notas do campo, as entrevistas, as conversas e as narrativas. A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa para o mundo, o que significa que os pesquisadores estudam os fenômenos em seus cenários particulares, com o objetivo de entender ou interpretar tais fenômenos.

A pesquisa qualitativa para Denzin e Lincoln (2006) é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, por vezes, até contradisciplinar, pois passa pelas ciências humanas, sociais e físicas. Com isso, há um compromisso com a interpretação da experiência humana.

Goldenberg (2011), em seu estudo, referiu que o pesquisador qualitativo deve estabelecer uma harmonia para não ir além dos objetivos da pesquisa e,

ao mesmo tempo, não ficar abaixo do possível em seu estudo. Nesse sentido, o pesquisador que faz pesquisa qualitativa deve ter interesse e respeito pelos seus colaboradores do estudo, tendo flexibilidade e criatividade para resolver os problemas encontrados na pesquisa, compreensão e simpatia pelos pesquisados e sensibilidade para saber a hora de encerrar a pesquisa.

Ainda enfoco a importância dos estudos qualitativos, pois, para Goldenberg (2011), os dados qualitativos são respostas a aspirações bem detalhadas de situações, têm o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios formatos e os resultados não são padronizados, levando o pesquisador a ser maleável e criativo na hora de ir ao campo.

É possível que pesquisadores qualitativos se encontrem em situações complicadas em relação aos seus colaboradores do estudo, pois os mesmos podem extrapolar os limites da pesquisa, como solicitar dinheiro emprestado ou favores, convites inapropriados ou telefone, após o final da pesquisa. Esses problemas possivelmente ocorram, pois esse tipo de pesquisa decorre de um envolvimento intenso com o objeto de estudo e com os colaboradores da pesquisa. Nesse sentido, essas situações devem ser bem articuladas para não comprometer o resultado do estudo. Goldenberg (2011) ainda me convidou a pensar que, quanto mais intensa for a relação, maior a necessidade de um distanciamento do pesquisador, para que seja possível refletir sobre cada dificuldade que foi encontrada em seu estudo.

Negrine (2010) entende que os estudos qualitativos não se preocupam em estabelecer generalizações e reconhece que cada local produz significados particulares e restritos. Com isso, fiz a opção pela pesquisa narrativa, pois entendi que essa decisão me possibilitou melhor compreender, entender, descrever, identificar valores, atitudes e significados referente ao objetivo *suleador*⁷ desta investigação, que é entender como os professores de Educação

⁷ De igual modo, *sulear* é um verbete revelador das peculiaridades do pensamento Freireano. Com o emprego do termo *sulear*, Paulo Freire chama a atenção para o caráter ideológico do termo nortear. *Sulear* expressa a intenção de dar visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante a partir da qual o norte é apresentado como referência universal. *Sulear* significa construir paradigmas alternativos em que o sul se coloca no centro da “reinvenção da emancipação social” (Adams, 2008, p.397). *Sulear* pensamentos e práticas é uma perspectiva que se anuncia no pensamento freireano para fortalecer a construção de práticas educativas emancipatórias.

Física que participaram do PIBID, na condição de estudantes, compreendem as implicações desse Programa na sua formação docente.

Dentro da pesquisa qualitativa, temos a pesquisa narrativa como uma opção metodológica para compreensão do trabalho empírico. Dialogando com Molina Neto e Molina (2010), fica evidente que fazer pesquisa narrativa não é nenhuma novidade no campo da ciência, principalmente quando se trata de investigar com os docentes no seu ambiente laboral. A pesquisa narrativa ainda é uma possibilidade de produzir ciência com uma maior proximidade do colaborador.

Compreendo que a pesquisa narrativa, neste momento, era a decisão que melhor respondia às aspirações que permeavam meu problema de pesquisa. Molina e Molina Neto (2012) compreendem que a narrativa é a melhor forma de perceber a historicidade do ser humano, entendendo que o PIBID é uma experiência humana que fez parte histórica do percurso de construção docente dos colaboradores. Assim procuro justificar minha decisão de utilizar a narrativa.

Molina e Molina Neto (2012) compreendem que a narrativa expressa as vivências individuais mediando a própria experiência atual, partindo do pressuposto de que as experiências humanas não são únicas e nem tem a possibilidade de se repetir.

De acordo com a decisão de utilizar narrativas nesta dissertação, Molina e Molina Neto (2012) relatam em seu estudo que a pesquisa narrativa é uma forma de romper o modelo conservador de realizar pesquisa na área da educação, pois as narrativas se dedicam a ampliar a compreensão das experiências vividas por humanos. No caso desta dissertação, procurei entender como os professores compreendem as implicações do PIBID na sua formação docente. Para os autores, a narrativa é uma expressão do indivíduo, da compreensão, das experiências vividas.

Para Connelly e Clandinin (2015), a pesquisa narrativa vem sendo utilizada nos estudos acerca da experiência educacional, principalmente pelo entendimento de que os seres humanos são seres que contam histórias e, dessa

Entendo que a política pública no Brasil, nos dias de hoje, principalmente no campo da Educação tem um papel de promover um norte, ou uma direção. Na intenção de quebrar com esta ideia, sustendo o uso do termo Suleador.

forma, o estudo narrativo é uma investigação acerca das formas como os seres humanos experienciam o universo.

A pesquisa narrativa, para Connelly e Clandinin (2015), nos permite contar sobre nós mesmos, o encontro de nós com o outro, nós com o passado, através das experiências construídas ao longo do percurso de vida.

Para Samaniego, Miguel e Devís (2011), a pesquisa narrativa adiciona uma nova dimensão na investigação qualitativa. Diante disso, é possível compreender que não se leva somente em consideração o que se diz sobre os feitos, ou sobre as experiências, que se relatam, mas também como se diz e o que se sente e experimenta ao dizer.

Connelly e Clandinin (2015) ainda entendem que a pesquisa narrativa é muito mais do que ouvir histórias: essa opção metodológica construída no campo de pesquisa é uma forma de viver, sendo um modo de vida. A pesquisa narrativa possivelmente é uma experiência de fazer sentido à vida como vivida.

Wittizorecki et al. (2006) analisam que a pesquisa narrativa pode ser um dos instrumentos de produzir conhecimento que melhor possibilita a obtenção de informações, com o objetivo de mostrar ao pesquisador explicações sobre como os professores se modificam com o passar do tempo.

Ao decidir pela pesquisa narrativa como opção metodológica, tenho em mente os riscos da escolha, considerando que um dos pontos centrais da pesquisa narrativa é a intersubjetividade da pesquisa. O pesquisador narrativo deve estar com a criticidade ao seu lado para não compor textos de narrativas que sejam de enredo “hollywoodiano”, ou seja, em que o final sempre seja feliz (CONNELLY e CLANDININ 2015).

De acordo com Sparkes (2003), a pesquisa narrativa tem uma relação com a contação de histórias. Assim sendo, contar e escutar histórias possibilita o compartilhamento de experiências sobre as vidas de outras pessoas ou até as nossas vidas, entendendo que o empreendimento científico da pesquisa narrativa não se esgota na contação de histórias.

É possível compreender que a pesquisa narrativa possa ser pensada como um tipo de pesquisa espontânea, uma opção de investigação que instiga a pesquisa aceita e suas representações. Para Connelly e Clandinin (2015), a pesquisa narrativa exige uma reflexão contínua.

Entendendo que a escolha de fazer pesquisa narrativa é uma escolha cara, ou seja, requer um grande esforço intelectual, minha proposta foi realizar a escuta das narrativas orais dos docentes que passaram pelo PIBID, na condição de estudantes, para assim melhor compreender e refletir sobre os objetivos propostos nesta investigação.

3.3 Participantes do estudo

No site da CAPES, pude encontrar onde estão alocadas as informações referentes ao PIBID. Encontrei os relatórios de pagamentos mensais das bolsas aos estudantes de licenciatura e demais participantes do Programa. Partindo dessa pesquisa, foi possível identificar as Universidades e Faculdades de Educação Física que receberam o PIBID em sua dinâmica na cidade de Porto Alegre e também foi possível identificar todos os participantes do Programa dos anos de 2013 a 2016.

Após essa busca, imprimi todos os relatórios mensais e identifiquei as Faculdades e Universidades da cidade de Porto Alegre – Rio Grande do Sul que atuam com o PIBID. São elas: a Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e o Centro Universitário Metodista (IPA). A seguir, apresento um quadro com a quantidade de bolsistas neste período em cada Instituição de Ensino Superior (IES).

IES	Número de Bolsistas
UFRGS	160
PUCRS	128
IPA	146

Quadro 4 - Número de bolsistas de Educação Física do PIBID por IES entre os anos de 2013-2016.

Obtendo esse dado quantitativo referente ao número de bolsistas por IES e que participaram do Programa no período referido, constatei que totalizavam um número de 434 alunos. Acompanhar um número tão elevado de colaboradores em sua prática pedagógica, depois do envolvimento com o

Programa, seria logisticamente inviável para os tempos/espacos de um percurso formativo de mestrado.

Então, partindo desses resultados, foram pensados, em conjunto com meu orientador, os critérios de escolha dos colaboradores do estudo. O primeiro critério se deu na permanência de pelo menos um ano, de janeiro a dezembro, sem interrupção, como bolsista do Programa. O critério de um ano se constitui avaliando um ano escolar, pois geralmente os projetos na escola são pensados para o ano letivo. Aplicado esse critério, cheguei a um total de 157 bolsistas.

Ainda com esse critério de escolha, percebi que ainda era um número muito grande de bolsistas. Partindo disso, elegi o segundo critério de escolha: verificar quais desses bolsistas estariam com o curso de graduação em Educação Física completo. Essa análise se deu pela consulta ao currículo lattes de todos os 157 possíveis colaboradores. Assim, cheguei ao número de 53 pessoas. Destes ex-bolsistas identificados, chegamos ao seguinte total de ex-bolsistas e agora docentes: 26 provenientes da UFRGS, 20 da PUCRS e 7 do IPA.

Aplicados esses dois critérios de escolha, entendi que ainda não eram suficientes para limitar a um número possível de colaboradores para realizar a investigação. Assim, formulei um terceiro critério: limitar o estudo para ex-bolsistas que hoje estão formados e que atuam na Educação Básica na cidade de Porto Alegre ou região metropolitana. Esse levantamento se deu ainda pela consulta no currículo Lattes desses docentes. Após a verificação no currículo de cada um dos 53 ex-bolsistas do Programa resultantes do segundo critério, cheguei a um número de quatro colaboradores.

A partir da qualificação, comecei o processo de negociação com os colaboradores e com as escolas em que eles exercem a docência. Fiz contato com cada um dos professores, apresentei o TCLE à escola e ao professor, assim como a proposta do estudo, e fiz o convite para participação em minha pesquisa. Com os dados levantados na consulta pelo currículo Lattes dos docentes, foi possível identificar onde cada um desses quatro professores ex-bolsistas do PIBID estão lecionando: nas cidades de Porto Alegre, Canoas e Viamão.

Após a realização do convite a todos os participantes da pesquisa, verificamos uma questão ética, assim entendida por mim e pelo meu orientador, e compartilhada com a Banca no dia da qualificação, de que um dos

colaboradores havia entrado para o curso de mestrado no PPGCMH da UFRGS, e ainda mais, no mesmo grupo em que eu faço parte. Diante dessa situação, decidimos excluí-lo do estudo.

O professor de Viamão não respondeu aos contatos. Assim, também foi excluído da pesquisa.

Então como colaboradores que participaram da pesquisa ficaram o Professor Jonh da Rede Estadual de ensino e o Professor Marcelo da Rede Municipal de Ensino da cidade de Canoas.

Com o intuito de preservar a identidade dos professores, os nomes utilizados nesta pesquisa de mestrado são fictícios e foram escolhidos pelos próprios docentes.

O professor Marcelo é docente na Rede Municipal de Canoas, atua nessa única escola, tem 28 anos, entrou na escola com 24 anos, terminou seu estágio probatório no ano de 2017, e está há quatro anos na mesma instituição. Por outro lado, o professor Jonh tem 30 anos, é docente da Rede Estadual de Ensino, em uma escola também no município de Canoas, é professor nessa escola há três anos. Na rede estadual há 8 anos, atua com projetos de Capoeira e há quatro anos como docente efetivo na Rede.

3.4 Instrumentos para obtenção de informações

Os instrumentos de obtenção de informações que foram utilizados neste estudo são as observações participantes, as narrativas orais e o diário de campo, entendendo que essas ferramentas são as que melhor poderiam contribuir neste momento sobre as inquietudes do problema do estudo.

Neste capítulo, detive-me a compreender os instrumentos utilizados e as justificativas plausíveis da escolha dos mesmos.

Iniciei as atividades no campo utilizando observação participante, que Angrosino (2009) caracteriza como um instrumento de pesquisa que coloca o investigador no meio da comunidade que ele está investigando. Com isso, minha ideia foi acompanhar os docentes nas escolas e ouvir atentamente suas narrativas, para que, com isso, eu conseguisse, com melhor propriedade, descrever, interpretar e analisar as informações obtidas no campo. A observação participante é instrumento de extrema valia na pesquisa qualitativa, pois, com ela, o pesquisador se coloca como observador de um contexto social (MINAYO, 2013).

A relação entre pesquisador e colaboradores sempre será de interferência na vida cotidiana dos observados; assim, procurei ter uma relação direta com os colaboradores da pesquisa, na medida do possível. Minayo (2013) encara que, na observação, o pesquisador fica em uma relação direta com os colaboradores no contexto da pesquisa, podendo ainda, se possível, participar da vida social dos observados, como alguns cenários culturais, mas não perdendo o foco da pesquisa, ou seja, uma inserção social a fim de qualificar a obtenção de informações e a compreensão do contexto da pesquisa.

Para Angrosino (2009), na observação participante, os membros da comunidade escolar estão de acordo com a presença do pesquisador entre os mesmos. Nesse sentido, o pesquisador deve fazer um esforço para ser aceito como pessoa, o que possivelmente irá significar coisas diferentes, como comportamento dos alunos, modo de viver dos alunos e professores na escola e não simplesmente ser reconhecido como um cientista.

Angrosino (2009) ainda refere que observação participante é o ato de perceber as atividades e relacioná-las com o estudo com as pessoas no cenário do campo através de todos os sentidos do pesquisador.

De acordo com a observação participante, fiz uso do diário de campo para obtenção de percepções e sentimentos, a fim de sistematizar as informações observadas no contexto com os colaboradores.

O diário de campo é um instrumento de obtenção de informações que contribui muito com as observações e as narrativas (Minayo, 2013). Nesse sentido, possibilitou registrar a todo tempo situações, fenômenos, atitudes, intervenções e narrativas orais dos colaboradores no campo.

Clandinin e Connelly (2011) indicam que o pesquisador utilize o diário de campo, pois nele podem ser descritas ações, acontecimentos e todas as outras contribuições das narrativas. Com isso, Triviños (1987) indica que o instrumento deve conter as informações da forma mais fidedigna possível.

As narrativas orais foram de extrema importância para a obtenção de informações na minha dissertação. Clandinin e Connelly (2011) informam que o pesquisador que tomar a decisão de utilizar narrativas deve possuir um gravador de áudio, porque as narrativas orais acontecem o tempo todo, nas atribuições diárias, na relação entre pessoas, na reação diante de alguma situação ou diálogo e, quando vem na memória, narra-se alguma história passada.

As obtenções das informações pelas narrativas orais se constituíram durante todo o período em que estive nas escolas com os colaboradores: antes das aulas, na sala dos professores, durante as aulas e ao final das aulas, e ainda quando dei carona aos docentes. Eu estive sempre com um gravador de voz comigo. Assim, todas as narrativas orais dos professores foram gravadas e transcritas, para que eu pudesse realizar a análise interpretativa para tratar os objetivos deste estudo.

Portanto, esses instrumentos de obtenção de informações fazem parte do conjunto de instrumentos da pesquisa narrativa. Minha escolha por esses instrumentos se consolidou com as leituras que fiz acerca da temática. Entendo que esses instrumentos poderiam me ajudar a obter as informações da maneira ampla, compreendendo com mais nitidez os fenômenos construídos a partir do campo.

3.5 Processo de análise narrativa das informações

Retomando o objetivo geral deste estudo, que foi entender como os professores de Educação Física que participaram do PIBID, na condição de estudante, compreendem as implicações desse Programa na sua formação docente, venho descrever como se constituiu o processo de análise das informações.

A análise narrativa para Samaniego, Miguel e Devís (2011) supõe tomar como ponto de partida metodológico que as histórias fundamentalmente contêm dados que podem e devem ser submetidos a uma análise sistemática.

A primeira ação de análise das informações foi reunir todos os materiais produzidos do diário de campo e das narrativas orais e, em seguida, transcrever todas as informações obtidas pelos instrumentos.

Com as informações obtidas e transcritas, me detive a ler e reler exaustivamente todo o material produzido. Essa leitura me ajudou a compreender os principais tópicos e temas emergentes construídos no período de campo. Molina Neto (2010) entende que o primeiro nível de análise deve ser feito a partir de uma leitura atenta das transcrições resultantes do material empírico. O autor ainda sugere que se faça uma triangulação entre as narrativas, o referencial teórico e o olhar do pesquisador na sequência do trabalho investigativo.

Após a leitura, fiz a devolutiva para os colaboradores do estudo para que a lessem e indicassem se havia alguma inconsistência ou se alguma modificação era necessária.

O segundo passo foi destacar nas narrativas os temas mais emergentes e recorrentes, de onde surgiu uma lista com 81 unidades temáticas. Na sequência, busquei agrupá-las por proximidade temática – estão diretamente ligadas aos objetivos específicos deste estudo – e construí seis categorias temáticas, a saber: desamparo, invisibilidade, inovação, experiência docente, hegemonia do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física Escolar e resistência a documentos suleadores da Educação e Educação Física na escola.

No entendimento de Samaniego, Miguel e Devís (2011), para realizar a análise de categorias de narrativas é preciso dispor de categorias temáticas que ajudem a classificar e interpretar os dados. Essas categorias podem ser preexistentes, sendo aplicadas aos textos, ou podem ser obtidas a partir da

leitura das próprias narrativas. Desenvolvi essa última opção na dissertação. A construção de categorias de análise para Molina Neto (2010) significa uma interpretação preliminar do que queriam dizer os colaboradores do estudo.

Para Samaniego, Miguel e Devís (2011), o método de investigação e análise na pesquisa narrativa pode ser construído de acordo com a perspectiva do pesquisador em função da realidade que ele enfrenta e com os recursos de que ele dispõe para obter o conhecimento. Nesse mesmo sentido, os autores relatam que cada pesquisador constrói seu método de análise de acordo com o método de investigação, para que possa potencializar ao máximo os significados tratados pelas histórias narrativas.

Finalizando essa fase do tratamento das narrativas obtidas e com o propósito de iniciar o capítulo analítico, foi possível dividir as seis categorias temáticas em três capítulos de análise. Esses capítulos tiveram como meta responder os objetivos específicos anunciados neste estudo. Esses capítulos foram: O PIBID como um continuum de experiência docente: do desamparo à invisibilidade; O PIBID construindo relações de aprendizagens à prática pedagógica; e O PIBID e suas implicações nas concepções de Educação e Educação Física.

3.6 Cuidados éticos da pesquisa

- a) Autorização das escolas através da assinatura do Termo de Consentimento Institucional;
- b) Negociação de acesso diretamente com os professores de Educação Física das escolas, apresentando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com a possibilidade permanente de desistir do estudo a qualquer momento;
- c) Substituição dos nomes verdadeiros dos professores por nomes fictícios para preservar as suas identidades;
- d) Devolução das narrativas orais para os colaboradores, para que pudessem avaliar o conteúdo e fazer algum reparo, caso julgassem necessário.

3.7 Observações e obtenção das narrativas orais

Nº	Data	Turno	Horas de permanência
1	11/09/2018	manhã	3
2	14/09/2018	manhã	4
3	18/09/2018	manhã	4
4	25/09/2018	manhã	4
5	25/09/2018	Tarde	4
6	02/10/2018	manhã	4
7	02/10/2018	Tarde	4
8	03/10/2018	manhã	4
9	04/10/2018	manhã	4
10	05/10/2018	manhã	4
11	06/10/2018	manhã	4
12	10/10/2018	manhã	4
13	10/10/2018	Tarde	4
14	11/10/2018	manhã	4
15	11/10/2018	Tarde	4
16	12/10/2018	manhã	4
17	12/10/2018	Tarde	4
18	16/10/2018	Tarde	4
19	16/10/2018	manhã	4
20	19/10/2018	manhã	4
21	23/10/2018	manhã	4
22	24/10/2018	manhã	4
23	13/11/2018	manhã	4
24	20/11/2018	manhã	4
25	27/11/2018	manhã	4
26	27/11/2018	Tarde	4
27	28/11/2018	manhã	4
28	05/12/2018	Tarde	4
29	05/12/2018	manhã	4
30	11/12/2018	Tarde	4
31	11/12/2018	manhã	4
32	12/12/2018	manhã	4
33	12/12/2018	Tarde	4
34	13/12/2018	manhã	4
35	13/12/2018	Tarde	4
36	14/12/2018	manhã	4
37	14/12/2018	Tarde	4
Total de horas			147 horas

Quadro 5 – De observação e narrativas orais.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Início este capítulo reiterando que este estudo teve como objetivo entender como os professores de Educação Física que participaram do PIBID, na condição de estudante, compreendem as implicações desse programa na sua formação docente.

Entendo que o PIBID tem por objetivo contribuir com a iniciação à docência, fomentando uma qualificação da formação de professores em nível superior. Com essa qualificação dos professores, o programa acredita que pode promover uma melhora na qualidade da Educação Básica nas escolas públicas do país (CAPES, 2019).

Meu trabalho de campo se deu de agosto a dezembro do ano de 2018, no qual eu passei a acompanhar dois professores de Educação Física na cidade de Canoas. Esse acompanhamento foi constituído diariamente em suas atividades docentes nas escolas. Os dois docentes exercem suas atividades em escolas no município de Canoas, Jonh, em uma escola da rede estadual do Rio Grande do Sul e outro, o professor Marcelo, em uma escola da rede municipal de Canoas.

Após a (re)leitura intensa das informações obtidas pelas observações e pelas narrativas orais dos colaboradores deste estudo, iniciei um processo de identificação de temas emergentes que apresentavam significados, a fim de tratar dos objetivos deste estudo.

Essa seleção de temas emergentes me auxiliou a construir três capítulos de análise. No primeiro, abordo o PIBID como um continuum de experiência docente; no segundo, o PIBID construindo relações de aprendizagens quanto à prática pedagógica; e o terceiro, o PIBID e as concepções de Educação e Educação Física dos professores.

4.1 O PIBID como um continuum de experiência docente: entre desamparos e invisibilidades.

Retomando um dos objetivos específicos deste estudo, que é identificar quais foram as experiências dos professores de Educação Física com o PIBID, entendo que o programa apresenta como um dos objetivos a inserção dos 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 e aprendizagem (CAPES, 2019).

Comprometo-me a dialogar sobre a temática de experiência docente construída pelos professores no período em que os docentes eram bolsistas do programa. De acordo com meu trabalho de campo, foi possível perceber um desamparo que os professores, no período em que fizeram parte do PIBID, reconhecem, ou seja, passaram a ministrar aulas na escola sem nenhuma orientação da professora supervisora do Programa. Entendo que essa noção de desamparo pode ser compreendida como parte da experiência vivida no programa.

O desamparo não é apenas demanda de amparo e cuidado com o outro, Safatle (2016) refere que pensar o desamparo como algo que possivelmente venha a desestabilizar uma identidade fixa para posteriormente torna-la mais flexível, mas insistindo na ideia de que toda identidade fixa é, na verdade uma construção que mascara, uma ilusão o desamparo que lhe é intrínseco.

Desamparo ainda pode ser compreendido para Safatle (2016) como um afeto central, que precisa ser confirmado no sentido de nos desprender de uma identidade, de uma necessidade de pertencimento fundamentada na ausência do outro e no limite da alteridade.

Para Dewey (1979), a experiência é pessoal e social, e tanto o social quanto o pessoal estão presentes. As pessoas são pessoas que precisam ser compreendidas como indivíduos, estando sempre em interação e em um contexto social. Dewey também compreende que a noção de experiência se amplia através de outras experiências, e que outras experiências levam a novas experiências, tornando-se um universo de continuidade. Nesse sentido, compreendi a narrativa do professor Marcelo, que me conta que assumiu função

de professor sem nenhuma supervisão ou ajuda nas aulas.

[...] o que eu posso dizer é que nós caímos lá na escola, e a gente se virou, da forma que foi possível, sem ninguém para nos ajudar, entendeu (narrativa oral do professor Marcelo no dia 10/10/2018).

Compreendo a partir da narrativa do professor Marcelo que a não relação com o supervisor do PIBID, ou a não relação durante as aulas com o supervisor do programa, fez com que ele assumisse a função de professor ao invés de ser um estudante do curso de licenciatura em Educação Física em fase inicial de formação docente, entendendo que, para Pereira (2004), a formação inicial é o momento que pode possibilitar ao estudante uma melhor compreensão na forma de como o professor se constrói um docente.

Nesse sentido, entendo que esse desamparo não é uma orientação contemplada nos objetivos do programa, pois é possível compreender que o supervisor deva acompanhar as aulas dos estudantes proporcionando um amparo para que eles desenvolvam as atividades na escola.

De acordo com a Capes (2019), o programa tem como uma das propostas incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.

Entendo ainda que esse registro de desamparo narrado possa refletir questões tensas para o início de docência, pois a narrativa do professor Marcelo me leva a compreender que a troca de informações se constituía entre os próprios estudantes. Nesse sentido, talvez possa ter faltado uma maior interação da supervisora do programa naquele momento; o professor ainda narra que a professora participava de reuniões semanais com os estudantes, mas nem sempre conseguia a presença de todos. Isso se materializa na narrativa do professor Marcelo:

[...] não sei se era porque a professora não podia estar no dia, mas a gente ficou bem largado na escola. Tinha reunião que a professora estava presente, isso, quando estavam todos do grupo na escola, mas no momento da aula, primeiro foi eu e uma colega, que me auxiliou nas aulas, depois eu ajudei outro colega, que eu ajudei nas aulas, a gente era os professores, a referência para a turma. Não tinha assim uma ajuda, uma supervisão. Sei

lá qualquer coisa desse tipo, tinha que ir direto na direção da escola, se fosse necessário. (Narrativa oral 10/10/2018)

É possível compreender que o desamparo para o professor Marcelo era despertado quando ele não sabia a quem recorrer no momento em que acontecia alguma intercorrência nas aulas, talvez uma certa insegurança de recorrer à direção diretamente. Talvez a escola fosse algo desconhecido para ele, pois havia chegado há pouco tempo na instituição, não sendo apresentado à direção da escola ou aos demais professores, passando direto a ministrar aulas de Educação Física.

O professor narra que esse desamparo se tonifica com uma preocupação de que, acontecesse algum problema, alguma intercorrência nas aulas. O colaborador não manifesta o desamparo em relação ao suporte pedagógico, mas sim o receio de possíveis intercorrências, o que se materializa na narrativa do professor Marcelo.

Destas todas vezes que eu fiquei dando aula sozinho, sem supervisão, minha preocupação é que: se dá algum problema, não é nem a questão de dar a aula sozinho, mas têm várias coisas que tu acabas sendo responsável na aula né, hoje se um aluno se machuca eu respondo com os pais, eu falo com o pai, com a direção. A sorte é que nunca deu problema assim durante meu período no PIBID. (Narrativa oral do professor Marcelo 10/10/2018).

Por outro lado, na narrativa do professor Jonh, também posso interpretar um certo desamparo. No entanto, me parece que ele reage de uma outra forma, possivelmente entendendo que uma supervisão mais próxima poderia minimizar a autonomia dele de ministrar aula, da forma que ele acredita que tem que ser uma aula, o que é possível compreender da narrativa do colaborador.

Carlos⁸, tu sabes, foste supervisor do PIBID, a gente era largado na escola e dava aula, ninguém me supervisionava, o que entendo que era bom, assim ninguém ficava me questionando e eu poderia dar uma aula normalmente. (Narrativa Oral do Professor Jonh, 12/10/2018)

Percebo também que o professor Jonh narra um desamparo; no entanto, talvez essa possível percepção me leva a pensar que não implicou tanto em sua formação docente, pois o mesmo possivelmente tinha um entendimento do PIBID como um espaço de conhecimento acadêmico, científico, descontextualizado da prática pedagógica, o que se materializa em sua narrativa oral.

[...] o PIBID, na parte prática pouco contribuiu com minha formação como professor, na teoria até que foi mais, eu fiz e apresentei os trabalhos em congressos e tal, mas, nas partes práticas não acrescentou em nada. (Narrativa oral do professor Jonh, 10/10/2018)

Por outro lado, diante das narrativas do professor Marcelo, esse tema, desamparo, pode ter promovido implicações mais potentes na sua formação docente.

Esse desamparo que interpretei, manifestado nas narrativas dos professores colaboradores, me leva a pensar que tenham se construído alguns desdobramentos na formação docente dos professores. Quando o professor Marcelo me conta que não foi apresentado à direção da escola, nem ao corpo docente da escola, percebo que o desamparo pode se desdobrar em uma noção de invisibilidade, o que posso compreender diante da narrativa do colaborador.

⁸ Durante o trabalho de campo me aproximei dos colaboradores a ponto de um deles me chamar pelo nome, esta perspectiva de pesquisa narrativa, me permite uma relação mais íntima. De acordo com Devís (2017) o investigador deve compartilhar sonhos, histórias, fazendo coisas juntos, nesse sentido construções de conhecimentos juntos, entendendo algumas histórias e realizações.

[...] porque não tinha para quem correr né, eu não conhecia o diretor, uma coisa muito largada, não sei nunca soube quem era a diretora nunca nem vi, não tinha uma aproximação assim dos professores da escola, não sabia quem era os professores dessa ou daquela disciplina, coisa que hoje assim nessa escola que eu trabalho os estagiários são assim: sentam na mesa com a gente, participam de tudo com a gente, não tem essa, lógico que é uma organização de cada escola né. (Narrativa oral do professor Marcelo 10/10/2018).

Diante da narrativa do professor Marcelo, mesmo com a noção de invisibilidade sendo apresentada pelo docente, posso compreender que essas experiências vividas no PIBID proporcionaram uma melhor compreensão de como auxiliar os estudantes que procuram sua escola nos dias de hoje, para realizar estágios ou outros trabalhos acadêmicos.

Me parece que a invisibilidade docente, pelo menos a priori, se inicia no processo de inserção do professor na escola, e com isso a invisibilidade é outro conceito que as narrativas orais me propiciaram refletir e debater a partir deste momento.

Para González (2016), invisibilidade docente é a ideia de que um conjunto de atores, especialmente da gestão da escola, não tem noções elementares para reconhecer o que é, o que se ensina, o que se propõe ensinar nas aulas de Educação Física na escola, ou até quem são os responsáveis pela Educação Física na escola.

O professor Marcelo ainda me narra que, muitas vezes, quando chegava à escola, na época do PIBID, tinha que se identificar, pois por vezes era confundido com alunos, os coordenadores de turno não o conheciam. Nesse sentido, potencializa-se uma percepção de invisibilidade, de acordo com a narrativa do professor:

[...] assim para os professores parece que a gente passava e a gente não era ninguém ali né, muitas vezes os docentes nem nos cumprimentavam, passávamos como despercebidos na escola. (Narrativa oral do professor Marcelo, 10/10/2018)

Essa narrativa do professor me propicia pensar a seguinte reflexão: no momento em que ele não era reconhecido pela comunidade escolar, entendo que esse professor não formulava o sentimento de pertencimento naquela comunidade. Me parece que, naquele momento da formação inicial, em um dos

primeiros contatos com a cultura escolar, o acolhimento, a parceria, a colaboração possam ser elementos que qualificam a formação inicial de professores, tal como destacou o estudo de Frasson (2016), que apresenta que o processo de socialização com a cultura escolar implica diretamente na prática pedagógica dos professores em início de carreira, pois esse processo lhes confere segurança e acolhimento.

Ainda me questiono sobre outros possíveis desdobramentos que o desamparo possa refletir na prática pedagógica dos professores nos dias de hoje. Foi possível compreender diante da nota do meu diário de campo que a aula do professor Jonh pode ser caracterizada como um movimento de não aula. Conforme a nota do diário de campo:

Chego a sala de aula do professor Jonh e ele está realizando a chamada. Ao final, o professor fala que “se quiserem jogar futebol fiquem quietos”. Após 2min o professor se encosta na cadeira e diz: “quem quiser estudar pode e quem quiser jogar futebol pode também” Neste momento todos os alunos saem correndo para a quadra e o professor fica sozinho na sala de aula. (Passagem do diário de Campo do dia 20/11/2018)

A aula do professor Jonh me leva a perspectivar um não compromisso com os discentes, um recuo no desejo com suas práticas pedagógicas; posso entender isso, portanto, como um movimento de não aula.

Nesse sentido, González e Fensterseifer (2006) buscaram estabelecer alguns critérios para explicar o fenômeno de aula; a partir disso, consigo compreender o fenômeno de não aula, como o sentido oposto. Os autores compreendem aula como um fenômeno vivo, atribuído a uma intencionalidade, aprendizagens para todas e todos, a um planejamento pensado a médio e longo prazo, um projeto por parte do professor de mediação para que os alunos construam sua capacidade de aprendizagem.

Diante dessa noção de desamparo à invisibilidade, foi possível compreender que cada um dos colaboradores registrou de forma diferente essas experiências vividas no PIBID. Para o professor Marcelo, possivelmente tenha tido implicações mais potentes, pois ele esperava uma supervisão mais próxima do que a que foi apresentada a ele, impactando a invisibilidade como uma possível insegurança ao ato de ministrar suas aulas.

Ao mesmo tempo, para Marcelo, pode ser possível compreender que esse

desamparo possa se transformar em um acolhimento, principalmente com novos estudantes de licenciatura que chegam a sua escola nos dias de hoje.

Por outro lado, quando escuto as narrativas do professor Jonh, também percebo um possível desamparo. No entanto, me parece que de uma forma menos impactante, pois Jonh narra que prefere sua autonomia para ministrar aulas a uma possível cobrança de um supervisor.

4.2 O PIBID construindo relações de aprendizagens à prática pedagógica

De acordo com a seção anterior, na qual o desamparo e a invisibilidade me levaram a refletir sobre parte das experiências construídas pelos professores colaboradores deste estudo no PIBID, vou me apropriando de como essas experiências são compreendidas e suas possíveis implicações na prática pedagógica dos professores pesquisados neste estudo.

O PIBID, na sua proposta, tem por objetivo contribuir para a qualificação da formação de professores da Educação Básica no Brasil. Diante disso, nesta seção vou me dedicar a dialogar sobre as possíveis relações de aprendizagem à prática pedagógica que, na compreensão dos colaboradores deste estudo, o PIBID construiu na sua formação docente.

É possível pensar que o PIBID pouco tenha contribuído na formação docente dos colaboradores deste estudo. A possibilidade dessa reflexão surgiu da narrativa oral do professor Jonh, na qual ele me conta que:

[...] o PIBID para mim não adiantou muito, já tinha muita experiência em escola antes de entrar no programa, trabalhei em projetos sociais, dei aulas de capoeira durante anos (Narrativa Oral do Professor Jonh, 2011,2018).

Essa narrativa me permite pensar em algumas reflexões: de que tipo de experiência o professor está falando? Nóvoa (1992) refere que a formação não é construída pela acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas através de um trabalho de reflexão crítica sobre práticas e (re)construção permanente da formação pessoal. Nesse sentido, é importante dar sentido à pessoa e oferecer um status de conhecimento à experiência.

Diante da narrativa do professor Jonh, foi possível conjecturar algumas indagações: com 22 anos de idade, quando era bolsista do programa, quais as condições concretas para formular e adensar a experiência construída na escola? Será que as experiências com projetos sociais e aulas de capoeira são as mesmas experiências construídas em uma escola de Educação Básica? Esses foram alguns questionamentos que surgiram diante da narrativa do docente.

Por outro lado, é possível pensar que, para o professor Marcelo, o PIBID

teve uma certa contribuição, pois o professor me narra que um dos objetivos depois de formado era uma estabilidade financeira. Nesse sentido, narra ainda, que essa estabilidade era entendida como uma aprovação em um concurso público para docente. Nessa perspectiva, as reuniões de estudo do Programa, de uma certa maneira, auxiliaram o professor a ser aprovado em um concurso para docente de Educação Física conforme a narrativa oral dele.

[...] o PIBID me ajudou a passar no concurso onde sou docente até hoje, mais específico na compreensão de assuntos dentro da área de Educação Física e Educação, porque tinham as reuniões, tinham as conversas informais, tinham os trabalhos que apresentávamos e ainda tinha aquele bate papo de corredor, assim de uma forma geral da Educação Física. Assim me ajudou a entender a lógica da Educação Física. Mas não foi só o PIBID, lógico que o programa contribuiu bastante, porque teoricamente foi uma experiência que eu não tive na faculdade inteira. Assim né, a gente tem pouca prática com alunos, na faculdade, somente os estágios, então aqueles dois anos no PIBID me ajudaram muito a trabalhar aqui dentro da escola. (Narrativa oral do Professor Marcelo, 19/10/2018)

Diante da narrativa oral, o professor Marcelo compreendeu que o programa não construiu somente implicações na prática pedagógica dos professores, embora a estabilidade de um concurso possa promover implicações no ato de exercer a docência. Ao mesmo tempo, entendo que o PIBID não foi o único responsável por esta possível compreensão dos elementos gerais da Educação Física para o concurso que o professor me narra. Entendo que a formação inicial, as suas leituras e experiências vivenciadas fora do programa são elementos que podem contribuir para, em conjunto com o programa, uma melhor compreensão referente aos elementos teóricos da Educação Física.

O professor Marcelo ainda salienta que o PIBID proporcionou experiências não vividas na faculdade inteira. Isso me leva a pensar que o Programa, no meu entendimento, contemplou elementos que a faculdade não conseguiu oferecer ao docente, enquanto aluno de graduação; talvez elementos da cultura escolar, tendo em vista que o professor passou um ano e meio na escola, frequentando-a quatro vezes por semana. Esses elementos, de certa forma, podem contribuir diretamente com a prática pedagógica do professor.

O professor Marcelo ainda narra que o programa promoveu experiências que foram além dos objetivos do PIBID, pois promoveu a estabilidade que ele

procurava, facilitando assim a interpretação das questões do concurso, conforme a narrativa do professor.

[...] com certeza o PIBID me ajudou a entender a lógica das questões nos concursos que prestei prova, mais de forma geral para compreender os conteúdos e saber o que está errado de acordo com o tema, mesmo que eu não soubesse sobre algum assunto em específico, o programa me ajudou a refletir a descobrir sobre o que está certo ou errado em uma prova. (Narrativa oral, 19/10/2018)

O Programa tem, como um dos objetivos, de acordo com a Capes (2019), elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica. Compreendo que a aprovação do professor Marcelo no concurso público pode ser contemplada em um dos objetivos do programa. Quando o PIBID apresenta por objetivo elevar a qualidade da formação inicial, posso compreender que essa elevação da qualidade da formação inicial do docente possibilite uma melhor compreensão sobre questões de concurso.

Por outro lado, o professor John narra que o PIBID contribuiu menos com sua formação docente, pois me parece que ele confere mais protagonismo em seu percurso anterior do programa, o que é possível entender diante da narrativa do professor.

Olha, para minha formação docente o PIBID pouco contribuiu, como eu entrei no programa, eu já tinha muita experiência na área escolar, e como eu trabalhava em muitos projetos sociais em escolas, eu já tinha muitas experiências. Digamos que eu era um caso à parte, eu tinha muito domínio de turma, as ideias fluíram e tudo mais. Mas confesso com o PIBID foi um laboratório assim, um laboratório que deu para eu pegar e dizer assim, eu tenho uma ideia, vamos testar em uma aula de, sei lá, parkour na escola. Onde é que eu vou fazer isso, no meu estágio? Não, peguei e fiz no meu PIBID entendeu? Então foi praticamente um estágio na minha formação. No meu caso, e sem contar também que eu acho que, para a minha formação, como a gente não dava aula individual, e sim em grupos. Nós éramos um grupo de alunos em uma escola só. Acredito que as trocas de experiências entre os próprios estudantes foram bastante boas. Porque, eu tinha um pouco mais de experiência que os outros, mas outros tinham experiência em algo que eu não tinha, e aí aquilo foi agregando tanto no grupo, que nós conseguimos aplicar, aonde nos largavam, digamos assim, e a gente conseguia dominar. (Narrativa oral do professor John, 11/12/2018)

A narrativa do professor me permite pensar que, para o docente, o seu percurso de experiências construídas com a docência são elementos que fazem parte da sua formação docente e prática pedagógica. Nesse sentido, compreendi que o Programa serviu como um espaço de testagem, ou seja, identificar se suas práticas pedagógicas davam certo ou não, na compreensão do colaborador.

Compreendo que, para o professor Jonh, há diferenças entre o PIBID e os estágios, pois o mesmo narra que, no estágio, ele não se sentia à vontade para testar, e no PIBID sim. Levanto a hipótese de que o PIBID ofereça condições singulares para que o sujeito se encoraje a fazer inovações, porque provavelmente a dinâmica de avaliação não está presente como é construída em um estágio supervisionado.

Ainda posso pensar que suas experiências anteriores ao programa são elementos que lhe permitem uma possível segurança docente, pois o professor Jonh, com seu acúmulo de experiência, proporcionou dar suporte a outros estudantes com menos experiência docente que ele, mas entende que as trocas de vivências entre os bolsistas do programa foram algo que contribuiu com sua formação docente e prática pedagógica.

A estabilidade que o professor Marcelo me narra corrobora com a importância do percurso de experiência e o entendimento do PIBID como laboratório do professor Jonh. Essas narrativas me levam à possível compreensão de que o tempo em que os docentes vivenciaram o programa pode ser entendido como um período de inovação. Inovação para a escola, com práticas pedagógicas inovadoras, e inovação para os próprios colaboradores, com trocas de experiências constantes. A narrativa do professor Jonh me permite algumas reflexões:

[...] então a gente que chegou lá na escola inovando, no real, nossas aulas eram as mais novas, então a gente chegou inovando, mas não creio que seja por causa do PIBID, mas por causa nossa mesmo, experiência nossa, prática anterior nossa. (Narrativa oral do professor Jonh, 18/09/2018).

Quando me deparo com a narrativa do professor, que expressa a inovação, convido Faria, Bracht, Machado, Aguiar Moraes, Almeida e Almeida (2010) para ajudar na compreensão do que o professor retrata em suas

narrativas. Para esses autores, a inovação ou uma prática pedagógica inovadora na Educação Física escolar é uma prática que seja capaz de romper com a ideia de tradicional do ensino da Educação Física na escola.

Entendendo que, se a lógica da inovação é uma oposição ou uma ruptura ao tradicional, Libâneo (1983) entende que o tradicional no campo da didática é a transmissão cultural, ou, para Freire (2016) transmissão de conhecimento, concebendo o aluno como um ser receptivo, passivo, atribuindo um caráter dogmático aos conteúdos e métodos do sistema educativo.

De outra maneira, Luckesi (2005) compreende que a abordagem tradicional se caracteriza por acentuar o ensino de uma cultura geral, no qual o aluno é doutrinado para atingir os objetivos pelo próprio esforço, obtendo, conseqüentemente sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a ligação professor-aluno não têm nenhuma relação com o contexto do aluno e muito menos com as realidades sociais vividas. É predominante a palavra do professor, as regras impostas, a valorização exclusiva do conhecimento intelectual. É possível pensar que esse método tradicional ainda é vivo e muito atuante nas escolas Brasileiras nos dias de hoje.

De acordo com as narrativas dos docentes, é possível compreender que os professores entendiam que as aulas na escola em que eles participavam como bolsistas do PIBID eram ministradas de forma tradicional. Ao mesmo tempo, Jonh me narra que essa eventual inovação na prática pedagógica não se construiu por interferência do PIBID e sim pelo percurso de experiência dos bolsistas. Nesse sentido, ainda remeto à narrativa do professor Jonh que conta que:

[...] no PIBID foi aonde eu pude ousar/inovar um pouco mais das atividades, assim para ver se daria certo, um espaço de colocar em prática as minhas atividades (Narrativa Oral do professor Jonh, 11/12/2019).

Esse contexto narrado pelo professor Jonh me permite pensar que o PIBID serviu como uma testagem, uma espécie de tempo-espaço de trabalho do professor buscando algo de novo, que, na compreensão do professor, não haveria outros espaços para essa abertura do novo.

Referente à inovação para a escola, o professor Jonh narra que o PIBID

criou condições para dar uma renovada na escola, e que essa renovada foi positiva para a instituição, de acordo com sua narrativa oral:

[...] eu acho que o programa deu uma renovada para escola, acho realmente que o programa foi positivo para escola, até porque o PIBID em si, era algo novo, eu fui no ano que eram os primeiros, na Educação Física na faculdade né na PUCRS, então era algo novo, então a escola também não estava acostumada com a ação da Educação Física no PIBID, foi algo novo, eu acho que a contribuição do PIBID na escola foi isso, foi a renovação da forma assim de aula. (Narrativa oral do professor Jonh 23/10/2018)

É possível entender que o PIBID, na compreensão do professor Jonh enquanto bolsista, procurava uma inovação em suas aulas. Essa narrativa me leva a questionar por que muitas vezes quando eu estive na escola o professor usava o movimento de aula livre, não aula, ou ainda do rola bola⁹ em suas práticas. Entendo que essa experiência de inovação que o professor refere ter construído no Programa não tenha implicado em sua prática pedagógica atual.

Entendendo que a temática inovação é algo percebido nas narrativas do professor Jonh, essa possível inovação me leva a pensar em um processo de desacomodação ou ainda em um estado de mudanças constantes na escola. Diante da narrativa do professor, posso compreender que, para ele, o PIBID muda a escola e a escola não está muito disposta a essas possíveis mudanças.

[...] a escola não está muito a predisposta de mudanças, entendo que o PIBID é algo que vai mudar uma escola, então a escola quando ela entra no programa ela tem que saber que o PIBID vai entrar na escola para propor mudanças. Possivelmente mude a rotina de uma escola, e eu acho que o programa tem essa característica principal do programa, sabe, de mudar mesmo. (Narrativa Oral do Professor Jonh no dia 19/12/2018)

Diante da narrativa do professor, de que as mudanças partem do PIBID para mudar a escola, me questiono: será que a escola também não muda o PIBID? Será que a escola não muda os estudantes do PIBID? Compreendo que

⁹ Expressão dada de maneira pejorativa aos docentes de Educação Física que, devido a alguns fatores, não conseguem produzir uma prática pedagógica comprometida com a aprendizagem discente, reduzindo-se ao ato de distribuir os materiais didáticos aos alunos e depois sentar-se à sombra de uma árvore para ler um jornal, por exemplo. (BRACHT, 2018)

essas mudanças se constroem em um processo dialético, onde tanto a escola quanto o Programa são responsáveis por transformações.

Compreendo, diante dos documentos legais do Programa, que o PIBID propõe uma articulação entre os estudantes de nível superior e a escola. Nesse sentido, entendo que tanto a escola quanto o PIBID são atingidos por implicações de mudanças. Mudanças essas, talvez, calcadas pela imersão desses professores na cultura escolar durante o período que em eles foram bolsistas do PIBID.

Em síntese, regatando que o objetivo desta seção foi mapear possíveis relações entre aprendizagens construídas no PIBID e sua prática pedagógica, compreendi que o PIBID impactou tanto o professor Marcelo quanto o Professor Jonh, ainda que de formas diferentes.

Para o professor Marcelo, as implicações foram mais de ordem pessoal, uma procura na docência por uma estabilidade financeira; já para o professor Jonh, me parece que o PIBID impactou menos, pois o mesmo valoriza bastante suas experiências anteriores ao Programa como base para sua prática pedagógica nos dias de hoje.

Nesse sentido, interpretei que o Programa se construiu como parte da formação docente desses professores. Ambos narram que essas relações se manifestam de diferentes formas: no professor Marcelo com sua estabilidade, no professor Jonh com a inovação pedagógica, embora esta tenha sido questionada em alguns momentos nesta seção.

4.3 O PIBID e suas implicações nas concepções de Educação e Educação Física

Nesta seção, venho dialogar sobre as possíveis implicações do Programa nas concepções de Educação e Educação Física nos professores colaboradores deste estudo.

De acordo com a Capes (2018), um dos objetivos do PIBID é contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. Diante desse objetivo, foi possível entender que o Programa se ancora em uma concepção de Educação talvez denominada como reflexiva, pois faz uso da inserção dos estudantes na cultura

escolar por interlocução da apropriação e da reflexão sobre os saberes do trabalho docente. Freire (2014) entende que o processo de reflexão tem como base a pedagogia crítica e parte do desejo de que uma formação crítica deva sulevar o desenvolvimento de cidadãos que sejam capazes de interpretar suas realidades social, histórica e cultural, construindo possibilidades para transformá-la, conduzindo os alunos e professores a uma mais ampla autonomia e emancipação.

Venho a pensar que existe uma concepção de Educação no Programa; no entanto, como cada instituição tem autonomia para arquitetar o PIBID da forma que entender possível, em cada Instituição de Ensino Superior o Programa pode ter caminhos e concepções diferentes da proposta em seu marco legal.

Entendendo que o PIBID provoca possíveis implicações na formação inicial de professores que vivenciaram o Programa, na condição de estudante de licenciatura em Educação Física, posso compreender que essas experiências construídas podem ter influenciado na forma como os professores concebem a Educação e a Educação Física nos dias de hoje.

Retomando outro objetivo específico deste estudo, que é compreender de que forma o PIBID implicou nas concepções de Educação e Educação Física dos professores, me deparo com a passagem do meu diário de campo em que o professor Jonh propõe uma atividade em aula, a dança das cadeiras:

Um dia chuvoso, o professor Jonh propõe uma atividade na sala de aula, a atividade era a dança das cadeiras. Para iniciar a atividade, o professor pede o celular para um dos alunos, justificando que usaria as músicas que fazem sentido para os alunos. (Nota do diário de campo do dia 02/10/2018)

Diante dessa passagem do diário de campo, permito-me pensar que o professor procura músicas que fazem sentido para os alunos; pergunto-me, de que tipo de sentido o professor está falando? Permito-me pensar ainda que o professor utilize essa maneira para possivelmente se aproximar dos alunos e, com isso, construir um processo de aprendizagem dialético, na relação entre alunos e professor.

Em uma fala minha com o professor Jonh, talvez eu não tenha sido feliz no diálogo. Ainda retomando a atividade da dança das cadeiras, me aproximo do professor e o convido a pensar que aquela atividade em que ele busca

elementos da cultura dos alunos para construir a atividade pode ser pensado que seja uma influência de Paulo Freire. De pronto e imediatamente ele me responde que “não”, não poderia ser Paulo Freire, porque ele nunca leu Paulo Freire, que aquela atividade era ele mesmo, como mostro na passagem do diário de campo.

Ao final da aula eu me aproximo do professor e comento, que legal esta atividade, e tua atitude de valorizar a cultura comunidade, ainda falo que esta forma de pensar atividade pode ser entendida como Freiriana de Paulo Freire, ele diz, Paulo Freire nada, como seria ele se eu nunca li Paulo Freire, esta atividade sou eu mesmo. (Nota do diário de campo do dia 02/10/2018)

Essa passagem do diário de campo me instigou a seguinte indagação: é possível pensar que um aluno, em um curso todo de licenciatura, mais uma pós-graduação na área de Educação e como professor, trabalhando em escola pública, nunca leu Paulo Freire?

Talvez seja possível pensar, sim, tendo em vista que existem discursos cada vez mais conservadores, questionando o legado educativo de Paulo Freire. Ainda mais nos dias de hoje, quando em seus discursos, o atual Presidente da República do Brasil, Jair Bolsonaro, afirma que tem que expurgar Paulo Freire do Ministério da Educação. Compreendo e me preocupo, pois é possível pensar assim.

Percebo também no professor Jonh uma possível autoconfiança que me parece desvalorizar o principal teórico da área da Educação, mas essa autoconfiança ou soberba se constitui em outras narrativas do Professor Jonh, quando ele burla documentos oficiais, como chamada e registro de conteúdos, para atender a burocratização do ensino, e segue sua aula sem supervisão, conforme passagem do diário de campo:

Após alunos irem para a quadra, o professor Jonh me narra que vai dar um “migué”¹⁰ na chamada lançando os conteúdos inventados para cumprir com as questões administrativas da escola. (Nota de campo do dia 20/10/2019)

É possível compreender que as questões de supervisão e burocráticas da

¹⁰ Migué é uma gíria que demonstra forma evasiva de lidar com situações adversas, em que o desinteressado, por qualquer razão que o seja, procura escapar de suas responsabilidades. Justificativa descabida, às vezes de conotação sarcástica.

Educação são algo que incomodam o professor Jonh. Essas situações também foram percebidas quando o professor estava em seu período de formação inicial, ou seja, quando me narrava que não gostava da supervisão do PIBID mais próxima. No entanto, me parece que inventar conteúdos para lançar nos cadernos é algo que possa ser repensado, possivelmente fazer uso do diálogo constante pode ser um caminho mais interessante. Deixar explicado aos gestores escolares sua forma de entender a Educação e Educação Física pode contribuir com esse diálogo.

Por outro lado, percebo que o professor Marcelo concebe a Educação Física de outra maneira, foi possível perceber que o conteúdo esporte estava muito presente em suas aulas de Educação Física, de acordo com a narrativa do professor.

Professor narra que no 4º e 5º ano ele só trabalha esportes, justificando que sabe que o outro professor, dos anos finais da escola, não vai trabalhar, “a aula dele é uma zona”, mas diz que sabe que teria que variar os conteúdos, mas não o faz. (Narrativa do professor Marcelo dia 28/11/2018)

Diante dessa narrativa, percebo que o professor Marcelo justifica a utilização de esportes calcado na ausência desse conteúdo nas aulas do outro professor, da mesma escola em que ele ministra aulas, ainda narrando que a aula do outro professor é “uma zona”. Talvez em um formato tradicional de aula técnico esportiva, na qual os alunos realizam os mesmos movimentos motores, por vezes, ao mesmo tempo e sob ordem ou comando do professor, qualquer outro formato de aula que não siga essa linha de pensamento pode ser caracterizada como “uma zona” para o professor Marcelo.

Quanto a essa hegemonia que o professor Marcelo faz do conteúdo de esporte, Betti e Betti (1996) referem que as relações de teoria e prática na Educação Física dão margem ao currículo tradicional esportivo, que se desenvolve nas chamadas disciplinas “práticas”, geralmente as de desenvolvimento esportivo. Esse conceito prático está baseado na execução e reprodução do aluno, valorizando as habilidades técnicas e capacidades físicas, possivelmente neste formato de currículo em que o professor Marcelo tem construído e reconstruído suas aulas.

Compreendo que o professor Jonh apresenta uma resistência referente a

grandes pensadores do campo da Educação, documentos burocráticos da escola e ainda a documentos oficiais que vêm para sulear a prática pedagógica na Educação Física Escolar.

Em nota do diário de campo, o professor Jonh relata que a escola em que ele trabalha nos dias de hoje quer seguir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Rapidamente ele diz que a BNCC é ruim, de acordo com a nota de campo. Quando eu retomei ao assunto da BNCC ser terrível, o professor Jonh narra a seguinte passagem:

“não é bem assim ó, o que aconteceu é que a supervisão e a direção da escola tiveram uma formação e passaram para nós então a gente teve um sábado letivo e foi para formação da BNCC, só que assim ó, a gente teve duas formações, a primeira eles apresentaram a BNCC e a segunda a gente teve que fazer o plano de ensino, plano de aula a partir da BNCC só que como eu estava te falando, a BNCC ela vem com um plano desde o primeiro ao nono ano. O Problema é que na Rede Estado do 1º ao 5º é o professor regente que da Educação Física, então eles recebem um valor “X” a mais no salário para dar a Educação Física, só que muitos não dão Educação Física, não tem a base ou dão de uma forma não tão específica né, e aí os alunos chegam no 6º e daí não têm coordenação motora nenhuma, as vezes tu fazes um simples pega-pega que eles têm que uma coisinha diferente e eles não conseguem fazer entendeu? Então a gente ela não fica tão boa assim, a gente teve que fazer e agora nós estamos adaptando né, por exemplo o 6º pela BNCC tem, eu tenho que dar jogos eletrônicos, e como é que eu vou dar jogos eletrônicos se eu não tenho o material. (Narrativa oral do professor Jonh 02/10/2019)

Essa narrativa me levou a compreender que o professor apresenta uma resistência a documentos oficiais ou literaturas que possam implicar em alguma mudança em sua prática ou forma de pensar as aulas de Educação Física. Percebo que, mesmo com pouca propriedade referente à BNCC, ele apresenta um posicionamento que me leva a pensar que seja contrário à Base, narrando que é que algo terrível. Essa resistência se tonificou quando a escola em que ele trabalha impôs uma formação sobre a BNCC. Essa formação veio por parte da direção e supervisão da escola, sem o diálogo com os docentes da instituição. Me parece que o professor manifesta uma indignação quando foi solicitado a ele que faça um plano de ensino e um plano de aula suleado pelos parâmetros da BNCC.

Compreendo também a angústia do professor quando recebe um

documento que orienta toda a Educação Básica, no entanto quando ele olha para sua realidade e suas possibilidades, entende que talvez tenha grandes dificuldades de colocar em prática as orientações, seja por falta de professores, desmotivação calcada nos parcelamentos de salários ou ainda pela precarização e sucateamento das escolas do Rio Grande do Sul, em especial as da Rede Estadual.

O professor refere ainda que está tentando implementar no 6º ano os conteúdos da BNCC, mas narra que teria que ministrar jogos eletrônicos, ao mesmo tempo conta que é algo impossível, pois não tem material algum para trabalhar essa temática com os alunos.

De acordo com os objetivos da Base Nacional Comum Curricular (2019), no 6º ano estão: experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários; identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos.

Enquanto o Professor Jonh tem essa resistência aos documentos oficiais, o professor Marcelo vai concebendo a Educação Física como uma hegemonia constante do conteúdo de esportes, e, de acordo com a narrativa do professor, ele trabalha todos os esportes possíveis.

Trabalho todos os esportes que são possíveis. Possibilitando o maior número de alunos envolvidos. De acordo com possibilidade de ter materiais na escola para trabalhar: os esportes trabalhados foram: Futsal; Handebol; Basquete; Vôlei; Rugby; Futebol Americano. (Narrativa Oral do professor Marcelo no dia 10/10/2018)

Me deparo com a pergunta, o que são esportes possíveis? Será que são os esportes que ele domina e conhece? Diante da narrativa do professor, sou levado a perceber que, além da hegemonia esportiva, o professor ainda faz uma seleção dos esportes possíveis, seja pela sua proximidade ou afinidade com o esporte, ou pela possibilidade de ter materiais para trabalhá-los na escola. Durante o período de campo, não vi o professor trabalhar esportes além do Futsal, Basquete, Voleibol e Handebol.

O Professor Marcelo, possivelmente por conceber a Educação Física como hegemonia do conteúdo esporte, pode ser influenciado por um currículo de formação tradicional que Betti e Betti (1996) entendem como tradicional esportivo, que se desenvolve nas chamadas disciplinas “práticas”, geralmente as de desenvolvimento esportivo. Esse conceito prático está baseado na execução e reprodução do aluno, valorizando as habilidades técnicas e as capacidades físicas.

Desenvolvendo novos diálogos com o professor Marcelo, foi possível perceber que o ensino dos esportes se caracteriza como uma ferramenta de aula do professor. Esses conteúdos são capazes de desenvolver sua aula, da maneira que ele entende que a Educação e a Educação Física podem se desenvolver.

O professor Marcelo, diferente do professor Jonh, não tem por hábito rolar a bola¹¹, ou dar aula livre, pois tem como sua marca o controle da aula, controle este que chamo de ordem e domínio o tempo todo de todos os alunos.

De acordo com a compreensão da hegemonia dos esportes na Educação Física Escolar, convido a pensar que possa haver algumas reflexões no contexto de prática pedagógica docente. Nesse sentido, apresento a seguinte narrativa do professor Marcelo:

[...] narra que quando chegou, pela primeira vez, na escola a turma era horrível, sem controle e sem ordem, aula livre, informa que teve que reformar esta ordem e controle para poder dar aula. Por vezes dava uma atividade na aula e as demais aulas era tentando “ajustar” a turma. Às vezes não mais, tipo 4º e 5º se eu deixasse ir ao banheiro, cara um “inferno” era diretora reclamando de banheiro, quebrando porta sabe, só nesse momentinho de eu libera-lo para ir tomar água e ir ao banheiro. (Narrativa Oral do professor Marcelo no dia 10/10/2018)

Compreendo que o esporte é uma ferramenta possível para que o professor conduza a aula no formato em que ele concebe a Educação Física; nesse sentido, entendo que as inovações que o PIBID proporcionou, pouco ou

¹¹ Expressão conferida de maneira pejorativa aos docentes de Educação Física que, devido a alguns fatores, não conseguem produzir uma prática pedagógica comprometida com a aprendizagem discente, reduzindo-se ao ato de distribuir os materiais didáticos aos alunos e rolar a bola. (BRACHT, 2018)

nada atingiram a este professor, pois me parece que suas aulas são conduzidas por um método tradicional. Essas questões se tonificam quando o professor me narra que, quando chegou na escola, a turma era horrível, sem controle e aula livre, e a primeira ação que ele ia tomar era ajustar esta turma para ser possível dar aula. Ou seja, ele se questionava até se poderia deixar os alunos irem ao banheiro.

É possível compreender que, de fato, o esporte, nos dias de hoje, é um fenômeno difundido com muita potência, possivelmente sendo legitimado perante a sociedade.

Compreendo que o professor Marcelo tentava dar aula, e ainda me narrou que o pouco que ele dava de aula, ele tentava dar certo, ou seja, que os alunos conseguissem realizar a atividade correta. Ainda utilizava o castigo como ferramenta para colocar sua ordem nas aulas, conforme narrativa oral do professor Marcelo.

[...] organizar porque não adianta dar uma aula que ninguém consegue fazer, é tipo assim, não consigo explicar o que é para fazer, não consigo sabe, o pouco de aula que eu dava e aula ao começar nesta escola, eu tentava dar certo, nem que eles corressem como castigo, e as vezes tinha aula que dava uma atividade só e ficava o resto do tempo organizando fila, hoje coisas, tu vais ver, eles fazem naturalmente. (Narrativa oral do professor Marcelo dia 17/10/2019)

Percebo que essa tentativa de dar aula certo se materialize na organização de aula do professor, ou seja, passando boa parte da aula organizando filas de alunos para se deslocarem, de um lugar para outro, dentro da escola, até o momento em que a fila se torna natural; entendo que essa naturalidade do professor possa ser compreendida como mecânica. Compreendo também que o uso do castigo é algo recorrente em uma cultura esportivista de Educação Física. Nesse sentido, é possível entender o porquê da escolha dos esportes no uso da sua prática pedagógica.

Em oposição ao castigo, posso entender que a recompensa, sem pensar em binarismo, é algo também presente na prática pedagógica do professor, quando a turma fica “ajustada” em modo “automático” ele deixa ir ao banheiro sem realizar fila ou uma organização mais direta, conforme a narrativa do professor.

O 4º e o 5º ano está tão automático que eu não faço mais nem fila, deixo eles tomarem água que eu sei, que eu sei que eles vão tomar água, sei que eles vão ir ao banheiro né, então tu vais modificando né. (Narrativa oral do professor Jonh em 05/12/2018)

Entendo que nesse contexto de hegemonia dos esportes, algumas consequências podem ser entendidas na Educação Física na escola. Me parece que, acoplado ao esporte, vêm condutas tradicionais e conservadoras, que talvez não contemplem uma pluralidade de vivências corporais que os alunos possam desfrutar nas aulas de Educação Física, e muito menos uma possibilidade de se posicionar criticamente diante dessas mesmas culturas corporais.

Diante das narrativas dos professores, é possível compreender que as experiências inovadoras vivenciadas pelos colaboradores no PIBID contribuíram de modo limitado para sua concepção de Educação e Educação Física nos dias de hoje.

Parece-me que o professor Marcelo concebe a Educação Física como um fenômeno de aula esportivista, por outro lado o docente Jonh, entende como um fenômeno de aula livre. Nesse sentido, para Marcelo, o controle e a ordem são elementos fundamentais, no entanto, é possível pensar que, mesmo no formato de aula livre, o professor Jonh também tem o controle da aula. Talvez não o mesmo tipo de controle que o professor Marcelo pensa, como ordem, fila, todos executando da mesma forma ao mesmo tempo, mas há um controle da aula: os alunos ouvem o professor, os alunos gostam do professor.

5. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Denomino o último capítulo deste estudo como Considerações Transitórias, pois entendo que ele se propôs a um espaço de construções de reflexões acerca das implicações do PIBID na formação docente dos colaboradores deste estudo para este momento final da dissertação. Compreendo também que, em um percurso de mestrado, há um limite de compreensão acerca de implicações do Programa na formação docente. No entanto, propus a reflexão sobre os entendimentos construídos para o momento final desta dissertação.

A presente pesquisa de mestrado teve como objetivo entender como os professores de Educação Física que participaram do PIBID, na condição de estudante, compreendem as implicações desse Programa na sua formação docente.

Construí três capítulos de análise a partir dos objetivos específicos da pesquisa, os quais retomo neste momento: identificar quais foram as experiências dos professores de Educação Física com o PIBID; mapear possíveis relações entre aprendizagens construídas no PIBID e sua prática pedagógica; compreender de que forma o PIBID implicou nas concepções de Educação e Educação Física dos professores.

Estudar a compreensão dos professores de Educação Física acerca das implicações do PIBID me possibilitou construir novas reflexões diante deste Programa e suas implicações na formação docente. Confesso que, quando iniciei este estudo, eu tinha um olhar idealizado e pouco crítico acerca das implicações deste programa na formação docente, tinha quase uma certeza de que ele impactava de forma positiva na formação dos professores. Entendo que, neste momento, minhas certezas se transformaram em um olhar mais crítico, menos apaixonado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Diante deste estudo, foi possível compreender que cada docente narra, vive e constrói de forma diferente suas experiências vividas com o PIBID ou no PIBID, e possivelmente esta diferença se materialize no seu fazer diário, na sua prática pedagógica.

Identifiquei com o trabalho de campo que as implicações do PIBID na formação docente dos professores foram compreendidas de diversas formas pelos colaboradores deste estudo.

Iniciando do desamparo à invisibilidade, em seguida as experiências construídas antes e durante o Programa e ainda as possíveis concepções de Educação e Educação Física.

Logo no primeiro capítulo analítico, foi possível compreender que os colaboradores deste estudo tenham experienciado um desamparo, conseqüentemente vindo a viver uma invisibilidade docente na escola.

Aprendi durante o trabalho de campo, de acordo com as narrativas dos professores colaboradores deste estudo, que, por vezes, eles assumiram o papel de docentes e não de estudantes em período de formação inicial, pois eram deixados na escola sem nenhuma supervisão. Essas experiências com o PIBID impactaram a formação docente dos colaboradores; para Jonh impactou o seu potencial de autonomia; já para Marcelo, sua necessidade de improviso, tendo em vista que esse possível desamparo não está contemplado em nenhum dos objetivos do Programa.

Pelo contrário, de acordo com a Capes (2018), um dos objetivos do programa é incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.

Nesse sentido, ainda foi possível compreender que esse desamparo tenha impactado de forma diferente os docentes colaboradores deste estudo. No professor Marcelo, talvez tenha implicado de forma mais forjada, pois, em suas narrativas, o docente narra que sentiu falta da supervisão mais próxima, e que este desamparo porventura tenha se materializado em uma invisibilidade docente na escola.

Sob outra perspectiva, para o professor Jonh percebi um provável desamparo, porém o docente materializa isso de outra maneira, talvez menos impactante, pois ele me narrou que, por vezes, preferia ficar sozinho na aula do que ficar acompanhado pela supervisora do programa, narrando ainda que uma possível supervisão mais próxima poderia tirar sua autonomia docente.

Já no segundo capítulo de análise, é possível pensar que o PIBID pouco tenha implicado ou contribuído para a formação docente dos professores,

quando escuto na narrativa do professor Jonh que o Programa pouco o teria auxiliado na formação do docente colaborador, pois ele já tinha experiência antes do PIBID.

É possível pensar que as experiências construídas no PIBID tenham sido menos impactantes que as experiências construídas ao longo do percurso de vida do colaborador. Por outro lado, para o professor Marcelo, pode-se entender que o Programa tenha impactado de um modo um pouco diferente, pois em suas narrativas ele tonifica a importância do PIBID em sua estabilidade pessoal, com sua aprovação em um concurso para docente.

Entendo que o PIBID não tenha produzido implicações somente na prática pedagógica dos professores colaboradores deste estudo, mas também na vida dos professores. Entendo que o conhecimento adquirido com o PIBID, na concepção do professor Marcelo, que depois convergiu com a aprovação no concurso público, conseqüentemente proporcionando uma estabilidade financeira almejada pelo docente, possa ser compreendido como implicações pessoais na vida do docente.

Nesse sentido, também reconheci os limites do programa, entendendo que o PIBID não pode ser considerado o responsável pela aprovação no concurso público, promovendo a estabilidade almejada pelo docente Marcelo. Compreendo que pode haver outros agentes neste processo, como a universidade, suas experiências e até mesmo seus laços de amizade com colegas.

Compreendi também que o PIBID proporcionou um espaço de inovação para as escolas, pois os professores narraram que eles propuseram muitas práticas pedagógicas não vivenciadas pelos alunos da escola. Por outro lado, foi possível identificar que talvez essas práticas pedagógicas inovadoras construídas no PIBID não tenham proporcionado reflexo na prática pedagógica atual dos professores colaboradores.

Observei ainda a prática do “rola bola” como recurso pedagógico, ou ainda a hegemonia do conteúdo esportivo como prática recorrente nas aulas de Educação Física na Escola. Nesse sentido, foi possível também compreender que o Programa teve implicações nos docentes colaboradores deste estudo, me parece que de formas diferentes, talvez no professor Marcelo, mais de ordem pessoal, e no professor Jonh, de maneira mais limitada, pois o mesmo valoriza

suas experiências vividas ao longo da vida, mais impactantes que as construídas no PIBID.

Compreendo ainda que o PIBID se dinamizou como parte da formação docente dos colaboradores, e entendo que existem mais agentes quando tratamos de formação docente, como a universidade, seus professores e as experiências construídas antes do Programa, nessa relação de construção da formação docente.

No último capítulo de análise, onde eu propus dialogar sobre as concepções de Educação e Educação Física dos colaboradores, foi possível entender que talvez o PIBID apresente uma concepção de Educação, mas como cada Instituição de Ensino Superior tem autonomia para gestar o Programa, podemos encontrar concepções distintas na lógica de PIBID em cada Instituição.

Diante da análise narrativa que realizei ao longo desta pesquisa, compreendi que o PIBID tenha implicado na formação inicial dos professores colaboradores deste estudo, no entanto, como um agente, não o único e nem o principal, mas posso pensar que teve implicações importantes neste percurso de formação docente.

Por outro lado, foi possível compreender que o PIBID pouco implicou nas concepções de Educação ou Educação Física dos colaboradores, tendo em vista que as ações que os docentes narraram terem executados na escola, enquanto bolsistas, não se materializaram nas suas práticas nos dias de hoje.

Entendo que ainda a prática do “rola bola” e a hegemonia do conteúdo de esportes, calcada em uma perspectiva menos crítica, ainda se fazem presentes nas aulas dos docentes, nos dias de hoje. Assim, foi possível perceber também, de acordo com as narrativas dos docentes, que o PIBID promoveu um espaço de experiências inovadoras, vividas pelos professores. No entanto, me parece que essas experiências contribuíram de maneira restrita para a concepção de Educação Física dos docentes.

Compreendi que o Professor Marcelo concebe a Educação Física de maneira esportivista, entendendo que o esporte é o principal conteúdo de uma aula de Educação Física escolar, e entendo ainda que o controle e a ordem são ferramentas importantes para o professor ministrar uma boa aula de Educação Física na escola.

Por outro lado, o professor Jonh entende a Educação Física como um fenômeno mais livre de aula e, por vezes, foi possível perceber, de acordo com a narrativa do docente, que havia uma resistência a documentos e regimentos legais da Educação.

Desta maneira, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) pode ser entendido como um ambiente de construções sociais e pedagógicas, de diálogos, de aprendizagens, transformações que contribuem para a formação docente dos professores que passaram pelo Programa, na condição de estudantes.

É possível pensar, diante desta pesquisa, onde ouvi atentamente as narrativas orais dos professores de Educação Física, que o Programa auxiliou na formação docente dos professores de Educação Física; no entanto, foi possível compreender que o PIBID é parte da formação docente, sendo um fenômeno que contribuiu, mas não o único nessa jornada de se constituir professor.

6. 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. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2014.
- ANDRÉ, M. **A etnografia da prática escolar.** Campinas: Papyrus, 1998.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação.** Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante:** coleção pesquisa qualitativa. São Paulo: Editora Bookman, 2009.
- APPLE, M. W. **Educando à direita.** Mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez, 2003.
- ASSIS, C. **Impacto do Programa institucional de bolsa de iniciação à docência na formação inicial dos alunos/bolsistas da UFPEL.** 2016. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.
- BECKER, Eriques Piccolo; KELLER, Raiara Valau; SAWITZKI, Rosalvo Luís. As contribuições e implicações do PIBID na formação continuada em serviço de professores (as) supervisores (as). **Kinesis**, v. 35, n. 2, p. 36-42, 2017.
- BETTI, Irene Conceição Rangel; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v. 2, n. 1, p. 10-15, jun. 1996.
- CALLAI, Ana Nathalia Almeida et al. Um olhar para a formação inicial a partir do subprojeto PIBID educação física. **Kinesis**, v. 36, n. 1, 2018.
- CAMARGO, M. **O encantamento pela docência na educação infantil: um estudo com acadêmicos de Educação Física do PIBID/Capes.** 2015. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.
- CAPES. PORTARIA Nº 46, DE 11 DE ABRIL DE 2016. **Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.** Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>> Acesso: 10 dez. 2018.
- CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.** Disponível em: <[http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/). Acesso em: 01 fev. 2018.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES**. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 01 Abr 2019.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: Brasil, 2011.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: Brasil, 2 ed. 2015.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DALLA NORA, Daiane; RIBAS, João Francisco Magno. Formação de professores: análise do trabalho pedagógico no PIBID-Educação Física. **Kinesis**, Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 40-57, 2016.

DARIDO, Suraya Cristina. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 2, p. 124-128, 1995.

DE ALMEIDA FARIA, Bruno; BRACHT, Valter; DA SILVA MACHADO, Thiago. Inovação pedagógica na Educação Física: o que aprender com práticas bem-sucedidas? **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, Valladolid, v. 12, n. 1, p. 11-28, 2010.

DE ALMEIDA FARIA, Bruno; BRACHT, Valter; DA SILVA MACHADO, Thiago. Inovação pedagógica na educação física: o que aprender com práticas bem-sucedidas? **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, Valladolid v. 12, n. 1, p. 11-28, 2010.

DE MOURA CLATES, Daniela; GÜNTHER, CAMARGO, Maria Cecília. O PIBID e o percurso formativo de professores de Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 46, p. 53-68, 2015.

DE OLIVEIRA, I.; RIBEIRO, J. A.; AFONSO, M. Satisfação com a profissão: um estudo com professores de Educação Física. **Pensar a Prática**, v. 21, n.1, jan./mar, 2018.

DE OLIVEIRA, Ivan Bremm et al. Produção acadêmica na iniciação científica: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência como lócus de produção do conhecimento. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 245-261, 2017.

DENZIN, N; LINCOLN, Y. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 3 Ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979

DIEDER, Janaina Andretta; KERBER, Luís Eurico; TERNUS, Katia. A percepção dos docentes do curso de Educação Física em relação às contribuições do PIBID na formação dos acadêmicos bolsistas do subprojeto Educação Física. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 3, p. 545-556, 2016.

FERREIRA, Andreia Cristina Peixoto et al. A ginástica geral na intervenção do PIBID de Educação Física numa perspectiva de formação cultural e inclusão social. **Conexões**, v. 13, n. Esp., p. 1-26, 2015.

FRANCHI, Silvester. Jogos tradicionais/populares como conteúdo da cultura corporal na Educação Física escolar. **Motrivivência**, n. 40, p. 168-177, 2013.

FRASSON, Jéssica Serafim. **A socialização docente de professores de educação física no início da carreira: um estudo etnográfico em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS**. 2016. 245 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**; 53ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GÜNTHER, M. C. C. **Formação Permanente de Professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre no Período de 1989 a 1999: um estudo a partir de quatro escolas da Rede**. 2000. 205 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación del profesorado**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1994.

JAHN, Â. B. **O PIBID e a docência na Educação Física: perspectivas na formação inicial e continuada**. 2015. 136 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: Mapeando o Pós-Moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIBANEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação–ANDE**, v. 3, p. 11-19, 1983.

MAGRIN, Natalia Papacídero; SIMÕES, Regina Maria Rovigati; MOREIRA, Wagner Wey. Formação profissional em Educação Física: estado da arte. **Kinesis**, v. 32, n. 2, p. 117-129, 2014.

MARCELO GARCIA, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores. **Revista Brasileira de educação**, v.9, p. 31-75, 1997.

MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010.

MARTINS, R. L. R. et al. Experiências formativas da Educação Física com a Educação Infantil desenvolvidas no PIBID. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 24, n. 4, p. 85-99, 2016.

MARTINS, R. L. R. **O PIBID e a formação docente em Educação Física para a educação infantil**. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MEC. **Ministério da Educação**: Programas de Formação de Professores. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944>> Acesso em: Fev. 2018

MEDEIROS, T. N. **O PIBID e as aprendizagens na formação inicial de professores de Educação Física: uma etnografia com estudantes da FACOS/RS**. 2015. 210 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MELO, T. M. Q. **Experiências Formativas no Início da Docência Mediadas Pelo PIBID Educação Física na Universidade Estadual de Feira de Santana**. 2015. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MEZZAROBA, Cristiano; ZOBOLI, Fabio. Teoria e prática na educação física escolar: das tensões históricas às possibilidades de superação. **Pensar a Prática**, v. 16, n. 3, 2013.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, Vicente, TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MOLINA NETO, Vicente Formação Permanente; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico de educação física**. Editora Unijuí, 2014.

MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano; WITTIZORECKI, Elisandro. Sobre "a vida como ela é": os professores de Educação Física e as violências na escola pública municipal de Porto Alegre. **Movimento**, v. 19, n. 4, p. 47-67, 2013.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. Formação do Professor de Educação Física: artesanato e contexto de crise. In: RESENDE, R.; ALBUQUERQUE, A.; YUI GOMES, A. (Orgs). **Formação e Saberes em Desporto**, Educação Física e Lazer. Porto Alegre: Vozes, 2015.

MOLINA, Rosane Kreuzburg; NETO, Vicente Molina. O pensamento dos professores de educação física sobre a formação permanente no contexto da escola cidadã: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, 2001.

MOLINA NETO, Vicente. A prática dos professores de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**. Porto Alegre. v. 5, n. 9, p. 31-46, 1998.

MOLINA, R.; MOLINA NETO, V. Pesquisar a escola com narrativas docentes e grupo de discussão. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 402-413, 2012.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S (Orgs). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 61-99.

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**. 2017. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Teófilo Otoni, 2017.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PEREIRA, R. R. **A interdisciplinaridade na ação pedagógica do professor de Educação Física da rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2004. 247 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Programa Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2004.

PESCAROLO, Joyce Kelly; DE MORAES, Pedro Rodolfo Bodê. O declínio da autoridade docente na escola contemporânea. **Revista Diálogo Educacional**, v. 16, n. 47, p. 147-168, 2016.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

RANGEL-BETTI, Irene C.; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, v. 2, n. 1, p. 10-15, 1996.

RASTELLI, Giovana; FLORES, Mariana Vieira. O atletismo nas aulas de Educação Física infantil: relato de experiência no estágio supervisionado I. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 6, n. 2, p. 69-76, 2016.

RIBEIRO, Maique Vinicius Riguete; BERTO, Rosianny Campos; RODRIGUES, Aline Britto. Trechos do caminho: práticas compartilhadas no âmbito do PIBID/Ufes. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 4, p. 855-866, 2016.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **A formação política do professor de 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1995.

ROSA, C. L. L. **PIBID: formação continuada para professores de Educação Física**. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Programa de Pós Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo**. Autêntica, 2016.

SAMANIEGO, Víctor Pérez; MIGUEL, Jorge Fuentes; DEVIS, José Devís. El análisis narrativo en la educación física y el deporte. **Movimento**, v. 17, n. 4, p. 11-42, 2011.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto**, v. 20, 2005.

SAVIANI, Dermeval. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. **Paidéia**, v. 14, n. 28, pp. 113-124, 2004.

SBEGHEN, Isadora Loch; LIMA, Viviane Dulus de; CARDOSO, Lisiane Torres. Despertando novos olhares: conhecendo Cândido Portinari através de uma proposta pedagógica integrada com o PIBID-Educação Física. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 7, n. 2, p. 78-87, 2017.

SILVA, Mauro Sérgio; BRACHT, Valter. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Kinesis**, v. 30, n. 1, 2012.

SILVEIRA, Leonardo Lemos; FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. A contextualização do trabalho docente de Educação Física na rede municipal de ensino de pelotas: uma crítica ao sistema capitalista de ensino. **Kinesis**, v. 35, n. 1, p. 11-20, 2017.

SOUZA NETO, S. Formação do Professor de Educação Física: formação do professor de Educação Física: perspectiva da socialização profissional. In: RESENDE, R.; ALBUQUERQUE, A.; YUI GOMES, A. (Orgs). **Formação e Saberes em Desporto**, Educação Física e Lazer. Porto Alegre: Vozes, 2015.

SPARKES, A. C. Investigación narrativa en la educación física y deporte. **Revista agora para EF y el deporte**, n. 2-3, p. 51-60, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Porto Alegre: Vozes, 2017.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

VARGAS, Tairone, MORISSO, Maríndia, GONZÁLEZ, Fernando. Entre o “ANTES E O DEPOIS”: estudo de caso de uma professora de educação física envolvida em um processo de (re) formulação colaborativa da disciplina no ensino médio. In: ALMEIDA, Ueberson, BRACHT, Valter (Orgs). **A Educação Física escolar na América do Sul: Entre a inovação e o Abandono/Desinvestimento pedagógico**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

WELTER, Jaqueline; SAWITZKI, Rosalvo Luis. As implicações do subprojeto cultura esportiva da escola-PIBID/EDF para a formação inicial em Educação Física. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 262-276, 2014.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz et al. Pesquisar exige interrogar-se: A narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do (a) pesquisador (a). **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 09-33, maio/ago, 2006. Disponível em www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/2904/1540

7. APÊNDICES

Apêndice A - Termo de consentimento livre e esclarecido para o professor

Venho por meio desta convidar você professor para participar da pesquisa intitulada “COMPREENSÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ACERCA DAS IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA SUA FORMAÇÃO DOCENTE”, que apresenta como objetivo geral: entender como os professores de Educação Física que participaram do PIBID, na condição de estudante, compreendem as implicações desse Programa na sua formação docente.

Procedimentos

No decorrer do trabalho de campo, as informações para este estudo serão obtidas através de observações participante, o que exige a presença do pesquisador na escola, anotações em diário de campo e narrativas orais. As narrativas orais serão agendadas e a realização será na própria escola. Elas serão gravadas, transcritas e devolvidas para o professor para obter a confirmação e, se necessário, correção de informações, elas ainda acontecerão em diversos espaços da escola com a presença do professor. O relatório final deste estudo também lhe será devolvido para leitura e apreciação das informações construídas e interpretações realizadas, as respostas da entrevista serão tratadas de forma anônima e confidencial.

Orientador da pesquisa
Elisandro Schultz Wittizorecki
Júnior

Pesquisador
Carlos Alberto Rosário Izidoro

Eu, _____, aceito participar deste estudo e declaro que fui informado de forma clara e detalhada acerca dos processos de aplicação e dos objetivos, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento sem nenhum prejuízo a minha pessoa.

Assinatura do colaborador
Porto Alegre, _____ de _____ de 2018.

Apêndice B - Termo de consentimento institucional

Venho por meio desta, convidar professor, docente desta escola, para participar da pesquisa intitulada “COMPREENSÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ACERCA DAS IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA SUA FORMAÇÃO DOCENTE”, que apresenta como objetivo geral: entender como os professores de Educação Física que participaram do PIBID, na condição de estudante, compreendem as implicações desse Programa na sua formação docente.

Procedimentos

No decorrer do trabalho de campo, as informações para este estudo serão obtidas através de observações participante, o que exige a presença do pesquisador na escola, anotações em diário de campo e narrativas orais. As narrativas orais serão agendadas e a realização será na própria escola. Elas serão gravadas, transcritas e devolvidas para o professor para obter a confirmação e, se necessário, correção de informações, elas ainda acontecerão em diversos espaços da escola com a presença do professor. O relatório final deste estudo também lhe será devolvido para leitura e apreciação das informações construídas e interpretações realizadas, as respostas da entrevista serão tratadas de forma anônima e confidencial.

Orientador da pesquisa
Elisandro Schultz Wittizorecki
Júnior

Pesquisador
Carlos Alberto Rosário Izidoro

Eu, _____, aceito participar deste estudo e declaro que fui informado de forma clara e detalhada acerca dos processos de aplicação e dos objetivos, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento sem nenhum prejuízo esta instituição.

Assinatura da direção escola
Porto Alegre, _____ de _____ de 2018.

Apêndice C – Modelo de transcrição das narrativas orais

Narrativa Oral: nº 11

Data: 12/09/2018

Local: Sala de aula

Professor: Jonh

Pesquisador: Professor você estava falando sobre a BNCC que é péssima me explique mais sobre esta formulação.

Colaborador: Não é bem assim, o que aconteceu é que a supervisão e a direção da escola tiveram uma formação na secretaria de educação do estado e passaram para nós, em um sábado letivo, usado para a formação da BNCC, só que assim ó, a gente teve formações sobre a BNCC para construir um plano de ensino e um plano de aula a partir da BNCC. Só que como eu estava te falando né, a BNCC ela vem com um plano do primeiro ao nono. Problema é que no estado do 1º ao 5º é o professor regente que da Educação Física, então eles recebem um valor “X” a mais no salário para dar a Educação Física, só que muitos não dão, não tem a base ou dão de uma forma não tão especifica né, e os alunos chegam no 6º e não tem coordenação motora nenhuma, as vezes tu fazes um simples pega-pega que eles têm que uma coisinha diferente e eles não consegue fazer entendeu? Então a Base não fica tão boa assim, a gente teve que fazer e agora nós temos que está adaptando né, por exemplo o 6º pela BNCC tem que ministrar jogos eletrônicos, e como é que eu vou ministrar jogos eletrônicos se eu não tenho o material para isso.

Apêndice D – Modelo de nota do diário de campo

Observação: nº 14

12/09/2018

Local: Escola

Professor: Jonh

Cheguei à escola do professor Jonh, uma aula de Educação Física, final do primeiro período, ele estava finalizando a aula, ao final me relata que o 9º ano é a pior turma da escola, para os outros professores, pois os profs são muito mais velhos e não entende os adolescentes. Fomos para o recreio e o professor não fica na sala dos profs pois acha um espaço de muita fofoca. O professor fica no recreio junto com os alunos, me parece uma relação muito próxima com os discentes, que por vezes não fica claro quem é o professor. Durante o recreio o professor narra que a Escola quer seguir a BNCC, o prof diz que a BNCC é uma muito ruim, gravado logo em seguida fala sobre. Entrando nos 2 últimos períodos, o prof retorna o trabalho solicitado sobre dança. Informa que os alunos têm que enviar para ele até o dia 07/10, por e-mail, facebook ou WhatsApp. No dia 16/10 prova teórica sobre atletismo. 30/10, prova prática, atividade de 20 minutos, máximo de exercícios neste tempo. Prova de desempenho motor, avaliar o esforço de cada aluno.

Avaliação 5p. qualitativo (Roupa adequada, tênis, bota e cabelo)

10p Trabalho

10p Prova prática

15p Prova teórica

Um dia chuvoso, foi proposta uma atividade na sala, dança da cadeira, o Prof “pede o celular para os alunos, com músicas que eles gostam”. Quando eu comento que esta forma de atividade podemos pensar que é de Paulo Freire, ele diz, Paulo Freire nada, este sou eu.

1º atividade dança das cadeiras, saindo cadeira e os alunos tem que sentar no colo dos demais. Logo em seguida os alunos falam que sentar no colo é uma veadagem, nesse momento nada o professor fala. Por vezes os alunos não queriam sentar no colo, o professor falava mais alto, “senta logo meu”.

Professor identifica um aluno jogando jogo de celular, e o questiona, o aluno

responde, eu sei que tu deixas prof.

Após 40 mim de atividade bate o sinal de final da aula e o professor diz que os alunos podem ir para casa.

Apêndice E – Lista de unidades temáticas

- 1 Estabilidade financeira
- 2 Rolar a bola
- 3 Prática
- 4 Teoria
- 5 Teoria não bate com a prática
- 6 Experiência
- 7 Experiência docente
- 8 Na prática pouco acrescentou
- 9 Inovação
- 10 Renovação
- 11 Experiência própria
- 12 Relação supervisor bolsista
- 13 BNCC
- 14 Paulo freire
- 15 Soberba
- 16 Autoridade docente
- 17 Esportes
- 18 Gênero
- 19 Invisibilidade
- 20 Controle da Aula
- 21 Largado na Escola
- 22 Abandono
- 23 Sozinho dando aula
- 24 Auxílio nas aulas
- 25 Aprender com a prática
- 26 Separação de meninos e meninas
- 27 PIBID
- 28 Concurso público
- 29 Contribuição do PIBID
- 30 PIBID e a teoria
- 31 PIBID e a prática
- 32 Planejamento na escola
- 33 PIBID na parte prática ruim
- 34 PIBID na parte teórica bom
- 35 Professor em ritmo de férias
- 36 Desvalorização da disciplina pela escola
- 37 Desvalorização docente
- 38 PIBID pouco contribuiu para a formação
- 39 Experiência anterior ao PIBID
- 40 Muita experiência
- 41 Experiência escolar

- 42 Docência como possibilidade de estabilidade financeira
- 43 PIBID pouco acrescentou na parte prática
- 44 Experiência em sala de aula
- 45 PIBID como um espaço de discussão
- 46 Supervisor do PIBID
- 47 PIBID como espaço de inovação
- 48 PIBID como espaço de testagem
- 49 Ensina mais a supervisora do que aprendia com ela
- 50 Documentos oficiais
- 51 Falta de professor na rede estadual
- 52 Hegemonia dos esportes
- 53 Rotina em sala de aula
- 54 Chagaram na escola e assumiram turmas sem apoio da supervisão
- 55 Desamparo
- 56 Autonomia docente
- 57 A supervisora não dava aula
- 58 Licenciatura como possibilidade de estabilidade financeira
- 59 Concurso público
- 60 PIBID auxiliando na resolução das perguntas de concursos
- 61 Escolha do PIBID pela bolsa que recebia
- 62 Experiência que não vivenciou na faculdade
- 63 PIBID como parte da formação
- 64 Relação PIBID e estágios obrigatórios
- 65 PIBID no papel é uma coisa na prática é outra
- 66 Pressão da direção da escola
- 67 Professor quando está a muito tempo na escola fica preso ao que da certo
- 68 Professor não frequenta a sala dos professores, espaço de fofoca
- 69 Avaliação da disciplina
- 70 Experiência com capoeira
- 71 PIBID e um espaço de troca de experiências
- 72 PIBID como algo positivo para a escola
- 73 PIBID como espaço de construção científica
- 74 PIBID mais importante para a escola do que para os bolsistas
- 75 Movimento não aula
- 76 Ausência de planejamento para as aulas
- 77 Aula do supervisor em um modelo tradicional
- 78 Aula do bolsista sendo inovadora
- 79 Sábados letivos
- 80 Ausência de professor de Educação Física nos anos iniciais
- 81 Ausência de material

8. ANEXOS

Anexo A - Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PORTARIA Nº 46, DE 11 DE ABRIL DE 2016

Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid.

O PRESIDENTE DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE

PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES, no uso das atribuições conferidas pelo art. 26 do Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012, e considerando a necessidade de aperfeiçoar e atualizar as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência,

RESOLVE:

Art. 1º Fica aprovado, na forma do Anexo I, o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid.

Art. 2º O regulamento está disponível no site da CAPES no endereço: www.capes.gov.br.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Fica revogada a Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013.

CARLOS AFONSO NOBRE

REGULAMENTO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

CAPÍTULO I – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Seção I – Da Definição

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, doravante denominado PIBID, tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei 11.273/2006 e o Decreto nº 7.219/2010.

Art. 2º O PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

Art. 3º Os projetos apoiados no âmbito do PIBID são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por estudantes de cursos de licenciatura sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES.

Parágrafo único. O apoio do programa consiste na concessão de bolsas aos integrantes do projeto e no repasse de recursos financeiros para custear suas atividades.

Seção II – Dos Objetivos

Art. 4º São objetivos do PIBID:

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

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

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

contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

articular-se com os programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, de forma a contribuir com a criação ou com o fortalecimento de grupos de pesquisa que potencialize a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica;

comprometer-se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos.

CAPÍTULO II – DO PROJETO

Seção I – Das Características do Projeto Institucional e dos Subprojetos

Art. 5º O projeto PIBID tem caráter institucional, portanto, cada instituição de ensino superior (IES) poderá possuir apenas um projeto institucional.

Art. 6º O projeto institucional deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais:

estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias;

desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;

planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES, a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do estudante;

participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas;

análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;

leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos;

cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;

desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;

elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa e destes com a comunidade;

sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;

desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares.

Art. 7º O projeto deve ser desenvolvido por meio da articulação entre a IES e os sistemas de ensino de educação básica e deve contemplar:

a inserção dos estudantes de licenciatura nas escolas da rede pública de ensino consideradas prioritárias, de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo MEC;

articulação com os programas institucionais do MEC, tais como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – Pnaic, Programa Mais Educação - PME, Programa Ensino Médio Inovador – Proemi e Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM;

quando houver, articulação com os programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica fomentados pela CAPES na IES;

o contexto educacional da região onde será desenvolvido;

atividades de socialização dos impactos e resultados;

aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos centrais da formação dos professores;

questões socioambientais, éticas e a diversidade como princípios de equidade social, que devem perpassar transversalmente todos os subprojetos.

Art. 8º As atividades a serem desenvolvidas pelo bolsista de iniciação à docência no projeto institucional terão carga horária de 10 horas por semana, sendo seis horas nas escolas da educação básica e quatro horas na instituição de ensino superior.

Art. 9º O projeto institucional deverá ser organizado em subprojetos de acordo com os eixos estruturantes e seus sub-eixos, devendo ser articulados pela licenciatura elencada no Quadro 1 do Anexo II.

§1º Os subprojetos deverão ser agrupados por sub-eixo estruturante, podendo ser apresentado por área de conhecimento das licenciaturas relacionadas à Educação Básica.

§2º As licenciaturas não elencadas no Quadro 1 do Anexo II poderão apresentar subprojetos desde que alinhados com o sub-eixo estruturante e a licenciatura articuladora.

§3º Nos subprojetos, é recomendável a participação de estudantes de licenciatura de áreas afins, desde que essa participação seja consistente com o subprojeto.

Art. 10. As bolsas de coordenação de área e de supervisão serão concedidas de acordo com a quantidade de bolsistas de iniciação à docência do subprojeto, obedecendo ao Quadro 2 do Anexo II.

§1º Cada coordenador de área deve orientar no mínimo 20 (vinte) e no máximo 30 (trinta) bolsistas de iniciação à docência.

§2º Cada supervisor deve acompanhar no mínimo 10 (dez) e no máximo 15 (quinze) bolsistas de iniciação à docência.

Art. 11. Os projetos institucionais serão geridos por um coordenador institucional. Em projetos institucionais com até cinco coordenadores de área, um deles deverá assumir a coordenação institucional. Nesses casos, o bolsista que acumular as duas funções fará jus apenas à bolsa de coordenador institucional.

Art. 12. Em sub-eixos com mais de um subprojeto, um dos coordenadores de área da licenciatura articuladora deverá assumir a articulação dos subprojetos. Neste caso, o professor fará jus apenas à bolsa de coordenador de área.

Seção II – Da Seleção do Projeto Institucional

Art. 13. O projeto institucional será selecionado por meio de chamada pública promovida pela CAPES.

Art. 14. O projeto institucional deverá conter, no mínimo:

a estratégia de articulação do PIBID com os programas de formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica na IES, com os programas educacionais do MEC e com os sistemas de ensino;

a estratégia a ser adotada para atuação dos bolsistas nas escolas, de forma a privilegiar ações articuladas entre o PIBID com os programas educacionais existentes nas escolas, evitando a dispersão de esforços;

a descrição das ações de inserção dos bolsistas nas escolas, envolvendo o desenvolvimento das diferentes características e dimensões da iniciação à docência;

as formas de seleção, acompanhamento e avaliação dos bolsistas;

o plano de trabalho para a aplicação dos recursos do programa, observando a legislação pertinente à execução das despesas;

a descrição da contrapartida oferecida pela instituição, composta por no mínimo: espaço administrativo, disponibilidade de servidor(es)/funcionário(s) para suporte administrativo do programa, equipamentos para o desenvolvimento de rotinas administrativas, material de consumo para despesas de rotina e disponibilidade de ramal telefônico institucional;

sistemática de registro e acompanhamento de egressos.

Parágrafo único. O edital de seleção poderá acrescentar outras exigências para a apresentação da proposta.

Art. 15. A seleção da proposta será realizada conforme as seguintes etapas:

análise técnica: análise dos aspectos formais, que será realizada pela área técnica do PIBID, com a finalidade de verificar o atendimento ao regulamento e às normas pertinentes ao PIBID/CAPES, quanto ao atendimento dos prazos, o envio da documentação solicitada e a adequação formal dos projetos às especificações e às condições estabelecidas em cada edital;

análise de mérito: avaliação do mérito dos projetos, que será realizada por comissão de consultores *ad hoc*, especificamente instituída para tal finalidade, a partir da indicação da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da CAPES (DEB).

Art. 16. A seleção final poderá considerar a correção de assimetrias regionais, de acordo com critérios especificados em edital, e obedecerá aos limites orçamentários também estipulados em edital.

Art. 17. O resultado final da seleção será submetido pela DEB à presidência da CAPES para homologação e publicação no Diário Oficial da União – D.O.U.

CAPÍTULO III – DOS REQUISITOS PARA PARTICIPAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Art. 18. Pode participar do PIBID instituição habilitada de acordo com cada edital e que:

possua pelo menos um curso de licenciatura legalmente constituído nas áreas de Pedagogia, Letras, Ciências, Matemática, Biologia, Física, Química, Geografia, História, Filosofia e Sociologia.

tenha sua sede e administração no país;

mantenha as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto, no caso de sua aprovação.

CAPÍTULO IV – DAS ATRIBUIÇÕES DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Art. 19. São consideradas instituições envolvidas no Programa PIBID:

a CAPES;

a Instituição de Ensino Superior;

Os Sistemas de Ensino de Educação Básica. Art. 20. São atribuições da CAPES:

realizar chamada pública para seleção de novos projetos;

elaborar diretrizes, atos normativos e orientações relacionadas ao funcionamento do PIBID, bem como publicá-los e divulgá-los a todos os interessados;

transferir os recursos financeiros destinados à execução dos projetos aprovados e realizar os pagamentos das bolsas, de acordo com a sua disponibilidade orçamentária e financeira;

acompanhar, fiscalizar e avaliar a execução do projeto e de seus resultados;

promover a correção de desvios e a implementação de medidas de

aperfeiçoamento visando garantir a qualidade do programa;

decidir sobre a aprovação de alterações solicitadas no projeto;
analisar a prestação de contas e os relatórios de atividades relativos à execução do projeto, nas áreas financeira e técnica, respectivamente;
Autorizar pedidos de prorrogação de bolsas.

Art. 21. São atribuições da instituição de ensino superior:

oferecer, formalmente, contrapartida mínima para a realização das atividades do PIBID na instituição, conforme Art. 14, inciso VI;

nomear, por meio de portaria da IES, os bolsistas de coordenação.

zelar pela qualidade técnica em todas as etapas de execução do projeto;

cumprir as normas e diretrizes do programa;

selecionar os bolsistas de iniciação, com ampla divulgação da chamada pública e das normas do programa;

nomear, por portaria da IES, os membros da Comissão de Acompanhamento do PIBID (CAP) para acompanhamento e avaliação interna do projeto, dos subprojetos e dos bolsistas participantes;

apoiar o desenvolvimento das atividades do projeto, inclusive a realização do seminário institucional de iniciação à docência;

divulgar o projeto, suas ações e resultados na página eletrônica da instituição e em outros meios de comunicação disponíveis;

informar à CAPES a ocorrência de qualquer irregularidade na execução do projeto;

assegurar que os bens adquiridos com os recursos do programa sejam utilizados exclusivamente na execução do projeto;

inserir o PIBID no organograma institucional da IES, vinculando-o, preferencialmente, a uma pró-reitoria de ensino ou congêneres;

disponibilizar endereço eletrônico institucional para o PIBID;

escolher dentre os coordenadores institucionais do PIBID das IES do Estado, um representante para atuar junto à instância estadual de gestão para a alfabetização e letramento, quando houver.

emitir documentos comprobatórios de participação dos bolsistas e voluntários do programa.

Parágrafo único. A IES poderá oferecer outras contrapartidas complementares que julgar pertinentes, tais como estagiários, incremento de recursos para compra de material permanente e custeio, bolsas adicionais para os estudantes

de licenciaturas não contemplados com bolsa do PIBID, transporte para atividades ligadas a trabalhos de campo, entre outros.

Art. 22. São atribuições dos Sistemas de Ensino de Educação Básica:

articular-se com as IES para viabilizar o desenvolvimento do projeto e a criação de grupos de estudo e pesquisa formada por professores do Sistema de Ensino Básico;

selecionar os bolsistas de supervisão, observando os seguintes critérios mínimos: ser professor do Sistema de Ensino Básico, preferencialmente efetivo; possuir grau em licenciatura; possuir experiência em supervisão;

garantir que as escolas apoiadas possuam as condições mínimas para o funcionamento do PIBID, tais como: espaço para realização das atividades, estudantes a serem atendidos e profissionais para prestar apoio para o desenvolvimento do projeto na sistematização, registro e acompanhamento das ações na escola.

submeter à instância estadual de gestão para a alfabetização e letramento a relação dos supervisores selecionados para o PIBID para homologação.

CAPÍTULO V – DO APOIO FINANCEIRO

Art. 23. A CAPES concederá recursos financeiros para a execução dos projetos aprovados nas chamadas públicas do PIBID a título de custeio anual no valor de R\$ 250,00 por bolsista de iniciação à docência.

§1º A CAPES regulamentará, por meio do Manual de Orientações para Execução de Despesas, os itens financiáveis e a forma de execução das despesas.

§2º Os recursos financeiros destinam-se, exclusivamente, ao pagamento de despesas aprovadas pela área técnica do PIBID.

Art. 24. Os itens de custeio financiáveis são:

material de consumo: despesas com material didático, pedagógico, científico e tecnológico que, em razão de seu uso corrente, perde normalmente sua identidade física e/ou tem sua utilização limitada a dois anos, conforme a definição da Lei nº 4.320/64;

outros serviços de terceiros – pessoa física: despesas com a prestação de serviços, em caráter eventual e mediante recibo, que, por sua natureza, só

possam ser executados por pessoa física, sem vínculo empregatício com a administração pública de qualquer esfera administrativa, com a instituição de ensino superior e do PIBID;

outros serviços de terceiros – pessoa jurídica: despesas decorrentes do pagamento de fornecedores de material ou serviço, mediante nota fiscal detalhada;

diárias: cobrem despesas com hospedagem, alimentação e locomoção urbana, em conformidade com os Decretos nº 5.992/2006 e nº 6.907/2009, totalizadas por dia de afastamento, sendo devidas pela metade quando não houver pernoite;

passagens e despesas com locomoção: despesas com a aquisição de passagens (aéreas, terrestres, fluviais, lacustres ou marítimas), taxas de embarque, locação de veículos para transporte de pessoas.

Parágrafo único: Todos os itens descritos nos incisos I a V devem estar ligados diretamente aos resultados pretendidos no projeto e às atividades que envolvem sua execução.

CAPÍTULO VI – DAS BOLSAS

Seção I – Das Modalidades e Duração da Bolsa

Art. 25. As modalidades de bolsa previstas pelo PIBID são:

coordenação institucional, para o professor de licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES, no valor de R\$ 1.500,00;

coordenação de área, para o professor de licenciatura que coordena o subprojeto, no valor de R\$ 1.400,00;

supervisão, para o professor da escola pública de educação básica, no valor de R\$ 765,00;

iniciação à docência, para o estudante de licenciatura, no valor de R\$ 400,00.

Art. 26. A duração das bolsas serão definidas em edital, observando que a participação dos bolsistas de iniciação à docência no programa será de até 12 meses, prorrogáveis por até igual período, mesmo que ingresse em curso de licenciatura ou subprojeto diferente.

§1º A critério da CAPES e excepcionalmente a participação do bolsista de iniciação à docência no programa poderá ser ampliado.

§ 2º Independentemente de seu prazo de duração, as bolsas terão vigência apenas durante a execução do projeto institucional/subprojeto.

Seção II – Do quantitativo de Bolsas

Art. 27. O quantitativo de bolsas será definido pela CAPES quando da aprovação do projeto, observadas as regras definidas no edital.

Art. 28. As bolsas de coordenação de área e de supervisão serão concedidas de acordo com a quantidade de bolsistas de iniciação à docência do subprojeto, conforme previsto no Art. 10.

Parágrafo Único: O quantitativo de bolsas poderá ser alterado pela CAPES, durante a execução do projeto.

Seção III – Dos Requisitos dos Bolsistas

Art. 29. Para concessão de bolsa de coordenação institucional o beneficiário deverá atender aos seguintes requisitos:

possuir título de mestre ou doutor;

pertencer ao quadro permanente da IES e, quando se tratar de instituição privada, ser contratado em regime integral ou, se parcial, com carga horária de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais e, de preferência, não ser contratado em regime horista;

ser docente e estar em efetivo exercício das atividades do magistério no ensino superior;

possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior;

ministrar disciplina em curso de licenciatura da IES;

possuir experiência na formação de professores ou na execução de projetos de ensino, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios:

orientação de estágio em curso de licenciatura;

curso de formação inicial e/ou continuada ministrado para professores da educação básica;

coordenação de programas ou projetos de formação para o magistério na educação básica;

experiência como docente ou na gestão pedagógica da educação básica;

produção científica na área.

possuir competência técnica compatível com a função de coordenador de projeto, bem como disponibilidade para dedicação ao programa;

não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou qualquer outro cargo equivalente na IES.

Parágrafo único. O atendimento aos requisitos para concessão da bolsa será verificado pela CAPES por meio de análise do currículo do docente, que deverá manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes, do CNPq.

Art. 30. Para concessão de bolsa de coordenação de área, o beneficiário deverá atender aos seguintes requisitos:

possuir formação – graduação ou pós-graduação – na área do subprojeto;

pertencer ao quadro permanente da IES e, quando se tratar de instituição privada, possuir carga horária de, no mínimo, 12 (doze) horas semanais e, preferencialmente, não ser contratado em regime horista;

ser docente e estar em efetivo exercício das atividades do magistério no ensino superior;

possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior;

ministrar disciplina em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto;

possuir experiência na formação de professores ou na execução de projetos de ensino, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios:

orientação de estágio em curso de licenciatura;

curso de formação ministrado para professores da educação básica;

coordenação de programas ou projetos de formação para o magistério na educação básica;

experiência como docente ou na gestão pedagógica da educação básica;

produção científica na área.

não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou qualquer outro cargo equivalente na IES;

Parágrafo único. A CAPES poderá, a qualquer momento, realizar a verificação do atendimento aos requisitos por meio da análise do currículo do docente, que deverá manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes, do CNPq.

Art. 31. Para concessão de bolsa de supervisão, o beneficiário deverá atender aos seguintes requisitos:

ser professor do Sistema de Ensino Básico;

possuir licenciatura, preferencialmente, na área do subprojeto;

possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na educação básica;

estar vinculado a uma das escolas parceiras do subprojeto;

ser selecionado pelo sistema de ensino.

Art. 32. Para a concessão de bolsa de iniciação à docência, o estudante deverá atender aos seguintes requisitos:

estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da IES;

possuir bom desempenho acadêmico, evidenciado pelo histórico escolar, consoante as normas da IES;

ser aprovado em processo seletivo realizado pelo PIBID da IES;

possuir disponibilidade de 10 (dez) horas semanais para dedicação às atividades do projeto.

§1º O estudante de licenciatura que possuir vínculo empregatício poderá ser bolsista PIBID, desde que não possua relação de trabalho com a IES participante do PIBID ou com a escola onde desenvolve as atividades do subprojeto.

§2º A instituição participante do PIBID não poderá impor restrições aos candidatos à bolsa de iniciação à docência quanto à existência de vínculo empregatício, ressalvado o disposto no §1º.

Art. 33. À critério da IES poderá ser admitida a participação de professores e alunos voluntários no projeto, desde que atendam aos mesmos requisitos dos bolsistas e cumpram os deveres do programa.

Parágrafo único. Os participantes definidos no caput não poderão ser beneficiários de qualquer auxílio financeiro concedido pela CAPES/PIBID.

Seção IV – Das Vedações

Art. 34. É vedado:

conceder bolsa a quem estiver em débito de qualquer natureza com a CAPES ou com outras instituições públicas de fomento;

conceder bolsa a quem estiver em período de licença-prêmio, maternidade ou médica acima de 14 dias;

É vedada a acumulação de mais de uma bolsa de estudo ou pesquisa concedidas por instituições públicas, salvo se norma superveniente dispuser em contrário;

Parágrafo único. Não se aplica ao disposto no inciso III do caput, a percepção de bolsa PIBID e:

bolsa do Programa Universidade para Todos (Prouni);

bolsa ou auxílio de caráter assistencial a alunos comprovadamente carentes, desde que a concessão não implique a participação do aluno em projetos ou quaisquer outras atividades acadêmicas.

Seção V – Dos Deveres dos Bolsistas

Art. 35. São deveres do coordenador institucional:

responder pela coordenação geral do PIBID perante as escolas, a IES, os sistemas de ensino e a CAPES;

acompanhar as atividades previstas no projeto quer as de natureza coletiva, quer aquelas executadas nos diferentes subprojetos;

acordar com as autoridades dos Sistemas de Ensino a participação das escolas no PIBID;

selecionar os coordenadores de área em conjunto com os colegiados de curso das licenciaturas;

informar à CAPES as escolas públicas selecionadas nas quais se desenvolverão as atividades do programa;

elaborar e encaminhar à CAPES relatório das atividades desenvolvidas no projeto, em atendimento ao estabelecido por esta Portaria;

articular docentes de diferentes áreas, visando ao desenvolvimento de atividades integradas na escola apoiada e à promoção da formação interdisciplinar;

responsabilizar-se pelo cadastramento completo dos alunos, dos coordenadores e supervisores do projeto, conforme orientação da CAPES, mantendo esse cadastro atualizado;

acompanhar mensalmente a regularidade do pagamento dos bolsistas, responsabilizando-se pelas alterações no sistema;

manter sob guarda institucional toda documentação referente ao projeto, conforme legislação em vigor;

manter informados os coordenadores de área e os supervisores sobre as normas e procedimentos do PIBID;

realizar o acompanhamento técnico-pedagógico do projeto;

comunicar imediatamente à CAPES qualquer alteração relativa à descontinuidade do plano de trabalho ou do projeto;

promover reuniões e encontros entre os bolsistas, garantindo a participação de todos, inclusive de diretores e de outros professores das escolas da rede pública e representantes das secretarias de educação, quando couber;

enviar à CAPES documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas do projeto sob sua orientação, sempre que forem solicitados;

participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela CAPES e pelas instituições participantes do programa;

utilizar os recursos solicitados para o desenvolvimento do projeto, obrigando-se a cumprir todas as condições estabelecidas em cada edital, em fiel atendimento às normativas que regulamentam o gerenciamento de recurso público;

prestar contas técnica e financeira nos prazos pactuados;

manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes;

liderar a criação e/ou o fortalecimento de grupos de pesquisa que potencialize a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica, visando o desenvolvimento do Plano Institucional de Formação Docente na IES;

assinar Termo de Compromisso do PIBID;

restituir à CAPES eventuais benefícios recebidos indevidamente do programa, por meio de Guia de Recolhimento da União (GRU), ficando os valores sujeitos à correção monetária.

Art. 36. São deveres do coordenador de área:

responder pela coordenação do subprojeto perante a coordenação institucional;

elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades previstas no subprojeto;

participar de comissões de seleção de bolsistas de iniciação à docência para atuar no subprojeto;

orientar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas;

apresentar ao coordenador institucional relatórios periódicos contendo descrições, análise e avaliação de atividades do subprojeto que coordena;

informar ao coordenador institucional toda substituição, inclusão, desistência ou alterações cadastrais de integrantes do subprojeto que coordena;

comunicar imediatamente ao coordenador institucional qualquer irregularidade no pagamento das bolsas a integrantes do subprojeto que coordena;

participar de seminários de iniciação à docência do PIBID promovidos pela IES à qual está vinculado;

enviar ao coordenador institucional quaisquer documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado;

participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela CAPES;

manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes;

assinar Termo de Compromisso do PIBID;

assinar termo de desligamento do projeto, quando couber;

apoiar o Coordenador Institucional na criação e/ou o fortalecimento de grupos de pesquisa que potencialize a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica, visando o desenvolvimento do Plano Institucional de Formação Docente na IES;

se escolhido a assumir a articulação do sub-eixo, ser responsável pelas atividades integradas, pela unicidade e pela organicidade dos subprojetos;

restituir à CAPES eventuais benefícios recebidos indevidamente do programa, por meio de Guia de Recolhimento da União (GRU), ficando os valores sujeitos à correção monetária.

Art. 37. São deveres do supervisor:

elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência na escola;

controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área;

informar ao coordenador de área eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram participação no PIBID;

participar de seminários de iniciação à docência do PIBID promovidos pelo projeto do qual participa;

informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto;

enviar ao coordenador de área quaisquer relatórios e documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua supervisão, sempre que solicitado;

participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela CAPES;

manter seus dados atualizados na Plataforma Freire, do MEC;

assinar Termo de Compromisso do PIBID;

assinar termo de desligamento do projeto, quando couber;
compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do PIBID na perspectiva de buscar a melhoria da aprendizagem na escola; e
integrar-se aos grupos de pesquisa das IES e promover a formação de grupo de estudo na escola ou no sistema de ensino, visando potencializar a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica.

restituir à CAPES eventuais benefícios recebidos indevidamente do programa, por meio de Guia de Recolhimento da União (GRU), ficando os valores sujeitos à correção monetária.

Art. 38. São deveres do bolsista de iniciação à docência:

participar das atividades definidas pelo projeto;

dedicar-se, no período de vigência da bolsa a, no mínimo, 10 horas semanais às atividades do PIBID, sendo seis horas na escola, sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente;

tratar todos os membros do PIBID e da comunidade escolar com cordialidade, respeito e formalidade adequados;

informar imediatamente ao coordenador de área qualquer irregularidade no recebimento de sua bolsa;

elaborar portfólio ou instrumento equivalente de registro com a finalidade de sistematização das ações desenvolvidas durante sua participação no projeto, seguindo orientações da CAPES;

apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os nos seminários de iniciação à docência promovidos pela instituição;

participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela CAPES;

assinar Termo de Compromisso do PIBID;

assinar termo de desligamento do projeto, quando couber.

restituir à CAPES eventuais benefícios recebidos indevidamente do programa, por meio de Guia de Recolhimento da União (GRU), ficando os valores sujeitos à correção monetária;

Parágrafo único. É vedado ao bolsista de iniciação à docência assumir a rotina de atribuições dos docentes da escola ou atividades de suporte administrativo ou operacional.

Seção VI – Do Cadastro e Pagamento das Bolsas

Art. 39. O cadastro de bolsistas e demais procedimentos para gerenciamento das bolsas PIBID serão realizados por meio de sistema disponibilizado pela CAPES.

Art. 40. É de responsabilidade do coordenador institucional efetuar o cadastro dos bolsistas nas condições e prazos estabelecidos pelo programa.

Art. 41. Os documentos exigidos pela CAPES para cadastro dos bolsistas nos sistema deverão ser mantidos por até 20 (vinte) anos sob a guarda da IES, na forma da legislação pertinente:

edital e resultado da seleção;

termos de compromisso assinados.

Parágrafo único. A CAPES poderá, a qualquer momento, solicitar os documentos citados nos incisos I e II, bem como documentos adicionais dos bolsistas.

Art. 42. O pagamento das bolsas será processado mensalmente, de acordo com cronograma definido pela CAPES.

§1º A bolsa será paga no mês subsequente ao mês de competência.

§2º O início das atividades do bolsista no projeto deverá ocorrer até o dia 14 do mês, caso contrário não fará jus ao pagamento da primeira mensalidade.

Art. 43. O pagamento será efetuado diretamente ao bolsista, mediante depósito em conta corrente de sua titularidade.

Art. 44. A CAPES não fará pagamento retroativo de mensalidade, exceto nos casos estabelecidos no Manual de Concessão de Bolsas do PIBID.

Seção VII – Da Suspensão

Art. 45. A suspensão da bolsa consiste na interrupção temporária do pagamento da mensalidade do PIBID.

§1º O período máximo de suspensão da bolsa será de até 2 (dois) meses.

§2º É vedada a substituição do bolsista durante o período em que a bolsa estiver suspensa.

Art. 46. A bolsa será suspensa pelo coordenador institucional nos seguintes casos:

afastamento das atividades do projeto por período superior a 15 (quinze) dias;

para averiguação de acúmulo de bolsas com outros programas, do que trata o inciso III do Art. 33.

§1º O beneficiário das bolsas de coordenação e supervisão em gozo de licença prevista na Lei nº 8.112/1990 ou no Decreto-lei nº 5.452/1943 que demandar o afastamento das atividades laborais na IES ou na escola por período superior a 15 (quinze) dias deverá, igualmente, afastar-se das atividades do projeto PIBID.

§2º Apenas no caso previsto no inciso II, a suspensão poderá ser feita pela CAPES.

§3º Ao tomar conhecimento do fato previsto no inciso II, a CAPES suspenderá a bolsa e notificará o bolsista, no prazo de 5 (cinco) dias úteis, para apresentar defesa em até 10 (dez) dias, contados do recebimento da notificação.

§4º Apresentada a defesa pelo bolsista ou transcorrido o prazo sem a apresentação de defesa, a CAPES decidirá sobre o acúmulo de bolsas no prazo de 5 (cinco) dias úteis.

§5º Comprovado o acúmulo, a bolsa será cancelada e o bolsista ficará impedido de participar novamente do PIBID por um período de até 5 (cinco) anos.

Seção VIII – Do Cancelamento

Art. 47. A bolsa do PIBID será cancelada pelo coordenador institucional, com anuência do coordenador de área, quando couber, nos seguintes casos:

licença ou afastamento das atividades do projeto por período superior a 2 (dois) meses;

acúmulo de bolsa com outros programas, do que trata o inciso III do Art. 34 e conforme os parágrafos 3º a 5º do Art. 46;

descumprimento das normas do programa;

desempenho insatisfatório ou desabonador por parte do bolsista;

trancamento de matrícula, abandono, desligamento ou conclusão do curso (apenas para o bolsista de iniciação à docência);

comprovação de irregularidade na concessão;

término do prazo máximo de suspensão da bolsa, quando não houver reativação;

encerramento do subprojeto ou projeto;

término do prazo máximo de concessão;

a pedido do bolsista.

§1º Caso a licença ou o afastamento previstos no inciso I ocorram em função da maternidade, a bolsista terá assegurado o retorno ao projeto, respeitadas as normas do programa.

§2º Para efeito do disposto no inciso V, será considerada como conclusão do curso a data da colação de grau.

§3º Nos casos dos incisos de II a IV, o bolsista deverá ter direito à ampla defesa, a ser apresentada em até 10 dias depois de comunicação oficial, antes da deliberação sobre o cancelamento da bolsa.

Seção XIX – Da Devolução de Valores de Bolsa

Art. 48. São consideradas razões para a devolução da bolsa:

pagamento indevido;

acúmulo de bolsa;

comprovação de irregularidade na concessão.

§1º Os valores recebidos nas condições expressas nos incisos I, II e III deverão ser devolvidos pelo bolsista no prazo máximo de 30 (trinta) dias após o recebimento dos recursos por meio da Guia de Recolhimento da União (GRU). Caso ultrapasse esse prazo, os valores serão acrescidos de correção monetária.

§2º Nos casos previstos no inciso III, fica a concessão revogada e o bolsista obrigado a ressarcir o investimento, inclusive diárias e passagens, feito indevidamente em seu favor, de acordo com a legislação federal vigente, ficando a pessoa impossibilitada de receber benefícios da CAPES pelo período de 5 (cinco) anos, contados do conhecimento do fato, sem prejuízo das demais sanções administrativas, cíveis e penais aplicáveis ao caso.

CAPÍTULO VII – DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO

Seção I – Da Contratação da Proposta e Forma de Repasse

Art. 49. Após a divulgação do resultado final, as propostas aprovadas serão implementadas por meio da celebração de instrumento legal, conforme especificado em edital.

Parágrafo único. A CAPES fixará em cada edital os documentos necessários para a contratação da proposta.

Art. 50. O repasse dos recursos de custeio ou capital será condicionado ao atendimento dos itens definidos em edital, além do cumprimento das condições próprias para recebimento de recursos da União e da disponibilidade orçamentária e financeira da CAPES.

Seção II – Da Seleção dos Bolsistas

Art. 51. Os bolsistas de iniciação à docência serão selecionados por meio de chamada pública de ampla concorrência realizada pela Comissão de Acompanhamento do PIBID (CAP).

Parágrafo único. Caso a CAP ainda não tenha sido constituída, caberá ao coordenador institucional e aos coordenadores de área a responsabilidade pela seleção dos bolsistas.

Art. 52. Para o processo de seleção, a instituição deverá providenciar ampla divulgação das normas do programa, por meio de edital, onde deverá constar: período de inscrições; critérios para seleção dos bolsistas, procedimentos para pedidos de reconsiderações, entre outras normas julgadas pertinentes.

Seção III – Da Vigência do Projeto Institucional

Art. 53. A vigência dos projetos institucionais será definida em edital.

§ 1º Para efeito de pagamento de bolsa, os subprojetos terão vigência somente após o recebimento pela CAPES de ofício da IES, assinado pelo dirigente máximo, comunicando a data de início das atividades e declarando concordância com os termos desta norma.

§2º Para iniciar suas atividades, o subprojeto deverá alcançar um número mínimo de bolsistas de iniciação à docência, definidos no edital.

§3º Para que o bolsista faça jus ao pagamento da primeira bolsa, o início das atividades do subprojeto deverá ocorrer até o dia 14 do mês.

Seção IV – Do Regimento Interno

Art. 54. As instituições aprovadas no programa deverão elaborar seu Regimento Interno que deverá ser aprovado pela instituição e conter, no mínimo:

as características do programa na IES;

o processo de acompanhamento das escolas participantes;

a composição da Comissão de Acompanhamento do PIBID – CAP;

as competências dos membros da Comissão de Acompanhamento do PIBID - CAP;

os instrumentos de acompanhamento dos egressos do PIBID;

os indicadores de avaliação ou referenciais de qualidade do programa para a formação de professores;

a sistemática de avaliação de todos os membros do PIBID;

os instrumentos de registro das atividades do programa, incluindo obrigatoriedade do portfólio ou instrumento equivalente;

a forma de gestão e utilização dos recursos de custeio e capital do PIBID;

os motivos de desligamento dos membros do PIBID.

Art. 55. O regimento deverá ser enviado à CAPES no prazo máximo de 6 (seis) meses após início das atividades do projeto na instituição.

CAPÍTULO VIII – DA COMISSÃO DE ACOMPANHAMENTO DO PIBID

Art. 56. A Comissão de Acompanhamento do PIBID (CAP) da IES será constituída por diferentes representantes dos seguimentos de bolsistas, bem como membros externos do programa de acordo com os termos estabelecidos no Regimento Interno da IES referente ao PIBID.

Parágrafo único. O coordenador institucional do PIBID deverá presidir a Comissão de Acompanhamento do PIBID.

Art. 57. Os representantes de coordenação de área, supervisão e iniciação à docência serão eleitos por seus pares para compor a CAP e o processo será conduzido pelo coordenador institucional.

Art. 58. Compete à CAP:

assessorar a coordenação institucional naquilo que for necessário para o bom funcionamento do programa, tanto pedagógico quanto administrativamente;

propor a criação do Regimento Interno do Programa;

aprovar relatórios internos do PIBID – parciais e finais, antes do encaminhamento à CAPES;

examinar solicitações dos bolsistas do PIBID;

aprovar orçamento interno do programa;

elaborar e publicar edital de seleção dos bolsistas do programa;

contatar os sistemas de ensino e a direção escolas participantes do PIBID, quando necessário;

propor soluções para problemas relacionados ao desenvolvimento das atividades do PIBID nas escolas participantes e nos subprojetos;

organizar seminários internos de acompanhamento e avaliação do programa;

deliberar quanto à suspensão ou cancelamento de bolsas, garantindo a ampla defesa dos bolsistas do programa.

CAPÍTULO IX – DO ACOMPANHAMENTO E DA AVALIAÇÃO

Art. 59. O desenvolvimento do projeto será acompanhado pela CAPES, mediante análise de relatórios de atividades contendo a descrição das principais ações realizadas e em andamento.

Parágrafo único. Os relatórios de atividades dos projetos serão:

parciais, elaborados e encaminhados à CAPES no início de cada ano;

final, elaborado e encaminhado à CAPES até 60 (sessenta) dias após o encerramento da vigência do termo de concessão.

Art. 60. A IES deverá manter as condições necessárias que viabilizaram a aprovação do projeto. Constatado qualquer descumprimento, terá prazo definido pela CAPES de, no máximo, até 3 (três) meses para regularizar a situação.

Art. 61. A IES deve disponibilizar à CAPES todo e qualquer material produzido por seus integrantes no âmbito do PIBID autorizando sua publicação em meios físicos e virtuais.

Art. 62. A CAPES poderá realizar visitas técnicas e promover o uso de ambiente virtual para acompanhamento, compartilhamento e avaliação dos projetos.

Art. 63. A CAPES poderá realizar, a seu critério, outras atividades de avaliação e acompanhamento, das quais os integrantes do programa deverão participar, quando solicitados.

Art. 64. Trabalhos publicados e sua divulgação, sob qualquer forma de comunicação ou por qualquer veículo deverão, obrigatoriamente, no idioma da divulgação, fazer menção expressa ao fato de o trabalho ter recebido apoio material e/ou financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil.

CAPÍTULO X – DA PRESTAÇÃO DE CONTAS

Art. 65. Durante a execução do projeto PIBID, a IES deverá apresentar prestações de contas parciais, compostas pelo relatório de atividades e comprovantes da aplicação dos recursos repassados, até o dia 30 de janeiro do exercício subsequente ao do recebimento dos recursos.

§1º A não apresentação da documentação exigida no caput implicará a interrupção do repasse das parcelas subsequentes do projeto.

§2º A CAPES poderá, a qualquer momento, exigir informações ou documentos adicionais para verificação da correta aplicação dos recursos do programa.

Art. 66. Visando ao cumprimento do disposto no Art. 70, Parágrafo Único, da Constituição Federal, e ao disposto na Portaria Interministerial CGU/MF/MP 507/2011, a IES deverá apresentar prestação de contas final até 60 (sessenta) dias após o encerramento da vigência do instrumento pactuado ou a conclusão da execução do objeto.

Parágrafo único. Caso a prestação de contas final não seja apresentada ou aprovada, a CAPES poderá proceder à inscrição do conveniente no Cadin (Cadastro Informativo dos Créditos não Quitados do Setor Público Federal) e à instauração de Tomada de Contas Especial.

Art. 67. O encerramento do projeto ocorrerá após aprovação da prestação de contas pela CAPES.

CAPÍTULO XI – DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 68. A presente norma aplica-se a todos os participantes do PIBID.

Art. 69. A concessão das bolsas e o repasse dos recursos de custeio estão condicionados à disponibilidade orçamentária e financeira da CAPES.

Art. 70. Os projetos institucionais vigentes na data de publicação desta portaria poderão ter suas atividades continuadas até 30/06/2016 sob a norma estabelecida na Portaria 96, de 18 de julho de 2013.

§1º Fica facultada às IES, com projetos PIBID em andamento na data da publicação desta Portaria, a possibilidade de aderirem ao novo regulamento, mediante adequação dos projetos, conforme Anexo III, e assinatura do termo de adesão (Anexo IV).

§2º A CAPES enviará comunicado às IES participantes do PIBID informando o cronograma para a submissão da adequação dos projetos de acordo com o Anexo III.

§3º As IES que não firmarem o termo adesão, terão seus projetos institucionais encerrados.

Art. 71. Os projetos das IES que firmarem o termo de adesão serão submetidos à avaliação da CAPES, segundo as regras estabelecidas no Anexo III.

Art. 72. A implementação dos projetos decorrentes do termo de adesão das IES ocorrerá de acordo com a disponibilidade orçamentária da CAPES.

Art. 73. A CAPES resguarda-se o direito de, a qualquer momento, solicitar informações ou documentos adicionais que julgar necessários.

Art. 74. Casos omissos ou excepcionais serão analisados pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica.

Art. 75. Esta norma entra em vigor na data de sua publicação e revoga as disposições em contrário.

ANEXO II

Quadro 1 - Eixos estruturantes para organização dos projetos institucionais do PIBID

Níveis/etapas de ensino	Eixos estruturantes	Sub-eixos estruturantes	Licenciaturas articuladoras (*)
1º ao 3º anos do EF	Alfabetização e numeramento	Alfabetização e numeramento	Pedagogia
4º ao 9º anos do EF	Letramento	Letramento em língua portuguesa	Letras
		Letramento matemático	Matemática
		Letramento Científico	Ciências, História e Geografia

Ensino Médio	Áreas de conhecimento do Ensino Médio	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Letras
		Matemática e suas Tecnologias	Matemática
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia, Química, Física
		Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia, História, Filosofia e Sociologia

(*) A Licenciatura articuladora será responsável pelas atividades integradas, pela unicidade e pela organicidade dos subprojetos do sub-eixo estruturante.

Quadro 2 – Concessão de bolsas por subprojeto

Iniciação à docência	Supervisor	Coordenador de área
20-30	2-3	1
40-60	4-6	2
60-90	6-9	3
80-120	8-12	4
100-150	10-15	5
...

Anexo III

ORIENTAÇÕES PARA A SUBMISSÃO DOS PROJETOS INSTITUCIONAIS ADEQUADOS ÀS NOVAS REGRAS DO PIBID

DO OBJETO

O objeto deste anexo é orientar as IES na adequação dos projetos institucionais de iniciação à docência vigentes, visando o alinhamento do PIBID com os programas educacionais do Ministério da Educação para atender o interesse público de aprimorar a alfabetização, o letramento e a melhoria das aprendizagens dos estudantes de educação básica na escola.

DO CRONOGRAMA

Atividade	Data (horário de Brasília)
Divulgação do novo regulamento do Programa PIBID	15/04/2016
Apresentação de Proposta	18/04/2016 a 20/05/2016 (até as 23h59)
Avaliação	23/05/2016 a 03/06/2016 (até as 23h59)
Publicação do resultado preliminar	07/06/2016 (até as 23h59)
Adequação da proposta às recomendações do comitê <i>ad hoc</i>	07/06/2016 a 17/06/2016
Publicação do resultado final no Diário Oficial da União e na página eletrônica da CAPES	20/06/2016
Início das atividades dos projetos	01/07/2016

DA ADESÃO DAS IES ÀS REGRAS ESTABELECIDAS NA PORTARIA CAPES nº 46, DE 11 DE ABRIL DE 2016.

Somente poderão aderir a esta pactuação todas as Instituições de Ensino Superior que possuam projetos institucionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, selecionados por meio do Edital CAPES/DEB nº. 61, de 2013, regido pela Portaria 96/2013.

No período de março de 2016 a junho de 2016, a IES fará jus às cotas de bolsas ativas no mês de fevereiro de 2016, observando à relação estabelecida na Portaria 96/2013.

As IES que não aderirem às novas regras do PIBID e não assinarem o termo de adesão terão o financiamento do projeto institucional PIBID vigente encerrado em junho de 2016.

Após a assinatura do termo de adesão, deverão a CAPES e a IES providenciar os termos aditivos aos instrumentos de pactuação vigentes, quando houver, para que se adequem as novas regras, inclusive alterando-se os planos de trabalho de acordo com os projetos readequados.

DA ADEQUAÇÃO DO PROJETO INSTITUCIONAL

O projeto institucional deverá ser desenvolvido em parceria com os sistemas de ensino de educação básica, em escolas públicas consideradas prioritárias e, quando houver, articulado com os programas institucionais do MEC, tais como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – Pnaic, Programa Mais Educação - PME, Programa Ensino Médio Inovador – Proemi e Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM.

Para efeito da adequação, escolas prioritárias são aquelas em que 40% dos estudantes do 5º ano obtiveram menos de 175 pontos ou aquelas em que 25% dos estudantes do 9º ano obtiveram menos de 200 pontos na Prova Brasil em 2013. A relação de escolas elegíveis estará disponível no endereço eletrônico <http://CAPES.gov.br/educacao-basica/CAPESPIBID>.

O projeto institucional deverá ser articulado com os programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica fomentados pela CAPES na IES, quando houver.

Da composição do projeto institucional

O projeto deverá ser adequado de modo a ser estruturado a partir de um ou mais eixos e sub-eixos estruturantes descritos no Quadro 1:

Quadro 1 – Eixos estruturantes para organização dos projetos institucionais do PIBID

Níveis/etapas de ensino	Eixos estruturantes	Sub-eixos estruturantes	Licenciaturas articuladoras
1º ao 3º anos do EF	Alfabetização e numeramento	Alfabetização e numeramento	Pedagogia
4º ao 9º anos do EF	Letramento	Letramento em língua portuguesa	Letras
		Letramento matemático	Matemática
		Letramento Científico	Ciências, História e Geografia
Ensino Médio	Áreas de conhecimento do Ensino Médio	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Letras, Educação Física
		Matemática e suas Tecnologias	Matemática
		Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia, Química, Física
		Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia, História, Filosofia e Sociologia

O projeto institucional deverá adequar-se de modo a ser organizado em subprojetos de acordo com os eixos estruturantes e seus sub-eixos, devendo ser articulados pela licenciatura elencada no Quadro 1:

os subprojetos serão articulados por sub-eixo estruturante;

os subprojetos deverão ser agrupados por sub-eixo estruturante, podendo ser apresentado por área de conhecimento das licenciaturas relacionadas à Educação Básica.

as licenciaturas não elencadas no Quadro 1 poderão apresentar subprojetos desde que alinhados com o sub-eixo estruturante e a licenciatura articuladora;

nos subprojetos, é recomendável a participação de estudantes de licenciatura de áreas afins, desde que essa participação seja consistente com o subprojeto.

a articulação do sub-eixo será exercida por Coordenador de Área de uma das licenciaturas do Quadro 1 do Anexo II.

As bolsas de coordenação de área e de supervisão serão concedidas de acordo com a quantidade de bolsistas de iniciação à docência do subprojeto, obedecendo ao Quadro 2 do Anexo II.

Cada coordenador de área deve orientar no mínimo 20 (vinte) e no máximo 30 (trinta) bolsistas de iniciação à docência.

Cada supervisor deve acompanhar no mínimo 10 (dez) e no máximo 15 (quinze) bolsistas de iniciação à docência.

O número máximo de bolsistas por escola será de três para os eixos de Alfabetização e Letramento e para o eixo Ensino Médio será de até seis.

Em projetos institucionais com até cinco coordenadores de área, um deles deverá assumir a coordenação institucional. Nesses casos, o bolsista que acumular as duas funções fará jus apenas à bolsa de coordenador institucional.

Em sub-eixos com mais de um subprojeto, um coordenador de área da licenciatura articuladora assumirá a articulação dos subprojetos. Nesses casos, o bolsista que acumular as duas funções fará jus apenas à bolsa de coordenador de área.

A distribuição geral das bolsas de iniciação à docência respeitará 40% do total disponível para subprojetos de Alfabetização, 30% para subprojetos de Letramento (matemático, científico e de língua portuguesa) e 30% para as áreas de conhecimento do ensino médio. Esses limites poderão ser revistos pela CAPES.

Da elaboração do projeto institucional adequado às novas regras

O projeto institucional deverá ser elaborado considerando os seguintes itens:

A organicidade do Projeto Institucional contendo (6000 caracteres):

A descrição do contexto educacional da região onde o projeto institucional será desenvolvido, especificando sua abrangência, número de escolas prioritárias do ensino fundamental e do ensino médio que serão pactuadas com os sistemas de ensino, conforme item 4.2, e o número de municípios que sediam estas escolas;

O compromisso do projeto institucional com o aprimoramento da alfabetização na escola, com o letramento em língua portuguesa, matemático e científico, e com as áreas de conhecimento do ensino médio e sua coerência e articulação com os programas educacionais implementados na escola (Pnaic, PME, Proemi e PNEM, quando houver);

Relação com os objetivos do programa, conforme Art. 4º desta Portaria.

A descrição de um plano de formação, acompanhamento e avaliação dos supervisores, explicitando os objetivos a serem alcançados e a carga horária prevista. Espera-se que o professor supervisor egresso desta formação demonstre conhecimentos e competências para serem co-formadores e orientadores de professores em formação.

Descrição de como o Projeto Institucional poderá contribuir com o Projeto Pedagógico Institucional na Formação de Professores para a Educação Básica, na IES, destacando:

integração e articulação com o estágio supervisionado e a prática como componente curricular;

integração e articulação dos cursos de licenciatura regular com os cursos de licenciaturas dos programas de formação inicial de professores para a educação básica, desenvolvidos pela IES em parceria com a CAPES, em particular com o Parfor, presencial e a distância, quando houver;

integração e articulação dos cursos de licenciatura com os cursos de mestrado em ensino, com os mestrados profissionais em rede nacional e com os grupos de pesquisa em ensino, quando houver;

a contribuição na criação ou no fortalecimento de grupos de pesquisadores que potencializem a formação docente na IES, a pesquisa educacional e a articulação com os sistemas de ensino, bem como com a institucionalização da formação docente no Projeto Pedagógico Institucional ou equivalente;

descrição da forma pela qual a IES pretende incorporar os supervisores como co-formadores no seu plano institucional de formação docente.

Informações obrigatórias do projeto institucional:

Quadro geral de bolsas por eixo estruturante, observando que:

o limite de bolsas por cada instituição será a cota de bolsas ativas de iniciação à docência em fevereiro de 2016;

os projetos institucionais terão o mínimo de 20 e o máximo de 1.200 bolsistas de iniciação à docência;

a distribuição das bolsas deverá respeitar a relação constante no Quadro 2 do Anexo II.

A previsão de pelo menos um seminário institucional de iniciação à docência durante a vigência do projeto, com a finalidade de realizar a socialização dos impactos e

resultados do projeto, de acordo com §3º do art. 5º do Decreto nº 7219 de 24 de junho de 2010.

A descrição da forma de seleção, acompanhamento e avaliação dos bolsistas de iniciação à docência, observando que (1000 caracteres):

Na seleção dos bolsistas de iniciação à docência, as IES deverão priorizar os estudantes que moram próximos às escolas prioritárias ou nos municípios circunvizinhos; bem como os que ainda não participaram ou não completaram 24 meses de participação no Programa. Não sendo preenchidas todas as cotas disponíveis na IES, estas poderão contemplar estudantes com participação superior a 24 meses;

Deverá ser apresentada a sistemática de registro e acompanhamento dos bolsistas de iniciação egressos do projeto institucional.

A descrição do acompanhamento e da avaliação dos supervisores, observando que: (1000 caracteres)

A IES deverá conceder certificado de formação e participação;

Deverá informar como será o registro e monitoramento das atividades realizadas, tanto nas IES, quanto nas escolas.

A organicidade dos subprojetos por sub-eixo estruturante e o projeto institucional contendo (3000 mil caracteres por subprojeto):

A proposta pedagógica dos subprojetos, demonstrando como se articulará com demais subprojetos (quando houver), com os programas educacionais do eixo e com o projeto pedagógico das escolas;

O planejamento das etapas do subprojeto a serem realizadas na IES e nas escolas;

O plano de atividades a ser desenvolvido pelos estudantes de iniciação à docência, que deverão dedicar 10 horas por semana ao programa, na IES e nas escolas; a forma com que os bolsistas de iniciação e os supervisores desenvolverão suas atividades em articulação com o orientador de estudos, o professor alfabetizador ou demais professores participantes dos cursos de formação continuada oferecidos pelo MEC no âmbito do PNAIC, do PME, do Proemi e do PNEM; sendo que as atividades na escola deverão ter um mínimo de seis horas por semana;

A articulação do subprojeto visando à formação ou à consolidação de grupos colaborativos de estudo e pesquisa na IES e nas escolas parceiras;

As informações obrigatórias dos subprojetos:

O nome do professor da IES que coordenará o subprojeto, identificados por CPF, observando os requisitos do art. 29 desta Portaria, inclusive a obrigatoriedade de possuírem currículo cadastrado na Plataforma Lattes;

Os *campi*/municípios onde o subprojeto será desenvolvido, observando que somente poderá ser cadastrado *campi* que possuir o curso de licenciatura responsável pelo sub- eixo estruturante, conforme especificado no Quadro 1;

A relação das escolas que serão atendidas por subprojeto especificando os municípios a que pertencem.

DO APOIO FINANCEIRO

Para os projetos institucionais classificados serão concedidos recursos de bolsa e custeio.

As bolsas serão concedidas nas modalidades de:

iniciação à docência, no valor de R\$400,00;

supervisão, no valor de R\$765,00;

coordenação de área, no valor de R\$1.400,00;

coordenação institucional, no valor de R\$1.500,00.

Os recursos de custeio são destinados exclusivamente ao pagamento de despesas essenciais à execução do projeto institucional.

A base de cálculo para concessão dos recursos de custeio é de R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta reais) por bolsa de iniciação à docência por ano, condicionado seu repasse à aprovação do plano de trabalho e à existência dos recursos na dotação orçamentária da CAPES.

As IES privadas com fins lucrativos não farão jus aos recursos de custeio, estando obrigadas à contrapartida financeira calculada na forma especificada na letra a) do item 5.3.

APRESENTAÇÃO DAS PROPOSTAS DE PROJETOS INSTITUCIONAIS

As propostas deverão ser inscritas a partir das 14h do dia 18/04/2016 até as 23h59 do dia 20/05/2016, por meio de formulário eletrônico disponível no Sistema Integrado CAPES (SiCAPES), no endereço eletrônico PIBID.CAPES.gov.br.

Todas as informações exigidas do item 4 deverão ser inseridas em campos específicos do SiCAPES.

O coordenador institucional e os coordenadores de área deverão possuir currículo cadastrado e atualizado na Plataforma Lattes do CNPq.

A apresentação da proposta será aceita pela CAPES somente após o completo preenchimento do formulário eletrônico e a confirmação de envio.

Não serão aceitas propostas incompletas, preenchidas indevidamente ou submetidas por qualquer outro meio, tampouco após o prazo final de recebimento estabelecido. Assim, recomenda-se a submissão eletrônica das propostas com antecedência, uma vez que a CAPES não se responsabilizará por propostas não recebidas em decorrência de eventuais problemas técnicos e congestionamentos.

As Instituições de Ensino Superior que não atenderem os prazos estabelecidos no cronograma para a apresentação da proposta de adequação do Projeto Institucional terão o projeto institucional encerrado.

DO RESULTADO DA ANÁLISE

O resultado da análise do projeto será publicado, em ordem de classificação dos projetos institucionais por eixo estruturante, e divulgada na página da CAPES, no endereço www.CAPES.gov.br, no dia 07/06/2016.

Todas as IES tomarão conhecimento do parecer sobre sua proposta, que será disponibilizado, na data de divulgação do resultado, no SiCAPES, para consulta pelo coordenador institucional responsável pela inscrição do projeto.

Para os projetos e subprojetos que não alcançaram a pontuação mínima, o prazo para a apresentação das adequações recomendadas pela comissão ad hoc será de dez dias corridos, a contar da data de divulgação do resultado no DOU e na página da CAPES.

As adequações deverão ser encaminhadas à CAPES por meio do SiCAPES, no qual deverá ser anexado ofício assinado pelo coordenador institucional.

As adequações enviadas pelas IES serão encaminhadas para apreciação da comissão *ad hoc*.

Após a divulgação do resultado, as instituições aprovadas e contempladas com recursos financeiros deverão enviar à CAPES, até o dia 22/06/2016:

Ofício de ciência do parecer;

Termo de Adesão, conforme modelo do Anexo IV;

Ofício comunicando a data de início das atividades do projeto institucional.

Os documentos deverão ser enviados com as devidas assinaturas, por via postal, para o seguinte endereço:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica

Programa PIBID

SBN, Quadra 02, Lote 06, Bloco L – 4º andar CEP 70.040-020, Brasília – DF

O não atingimento da nota mínima, mesmo após a apresentação de adequações conforme previsto no item 7.3, implicará na desclassificação da proposta e impossibilidade de assinatura do termo de adesão.

PLANO DE TRABALHO

As IES públicas e privadas sem fins lucrativos que forem aprovadas deverão apresentar, entre os dias 15 e 25 de julho de 2016, por meio de formulário eletrônico disponibilizado no SiCAPES, plano de trabalho para a aplicação dos recursos de custeio do projeto, observando a legislação pertinente à execução das despesas.

A IES poderá indicar despesas até o limite de recursos aprovado, calculado conforme o item 5.3.

Para elaboração do Plano de Trabalho, o proponente deverá observar a classificação de despesas da Portaria STN nº 448/2002 e seguir as determinações do Manual de Orientação de Execução de Despesas do PIBID.

A CAPES poderá recomendar ajustes no plano de trabalho apresentado, conforme o projeto aprovado, a legislação aplicável e os objetivos do programa.

IMPLANTAÇÃO DOS PROJETOS APROVADOS

A implementação e a concessão de recursos aos projetos será formalizada por meio da celebração de instrumento específico, ao qual se aplicarão, no que couber, as normas de execução orçamentária e de licitação, notadamente a Lei de Diretrizes Orçamentárias do exercício; os valores de diárias praticadas na administração e a legislação de improbidade (Lei nº 8.429, de 02 de junho de 1992).

Quando tratar-se de repasse por meio de AUXPE, este será firmado entre a CAPES e o coordenador institucional da IES, que constará como beneficiário do auxílio, obrigando-se a cumprir os termos da Portaria CAPES nº 59/2013.

Para celebração do instrumento, as instituições aprovadas deverão enviar os documentos solicitados em ofício com orientações remetidas pela Coordenação de Valorização à Formação Docente - CVF.

Documentos adicionais poderão ser solicitados pela CAPES para a celebração dos instrumentos de repasse de recurso.

Os recursos de custeio poderão ser repassados em duas parcelas, sendo uma em cada ano de vigência do projeto, admitida o fracionamento das parcelas em conformidade com a disponibilidade orçamentária e financeira da CAPES.

O repasse das parcelas anuais fica condicionado à existência de recursos na dotação da CAPES e à comprovação da execução da parcela anterior por meio da apresentação do saldo da conta. Também é requisito para à liberação da segunda parcela, a apresentação dos relatórios e da prestação de contas parcial.

Não poderão receber auxílio financeiro coordenadores que estejam em situação de inadimplência perante a CAPES ou que constem em quaisquer cadastros de inadimplentes mantidos por órgãos e entidades da Administração Pública Federal.

A implementação dos projetos de instituições privadas com fins lucrativos será formalizada por meio da celebração de instrumento apropriado para estabelecer as obrigações das partes, entre as quais a concessão de bolsas pela CAPES e a contrapartida financeira pela instituição.

Para celebração do instrumento, as IES deverão enviar a documentação solicitada pela CAPES até o dia 10/07/2016.

A implementação das bolsas será feita considerando a data de início das atividades, obedecendo às normas do programa descritas na Portaria CAPES nº 46/2016.

As bolsas serão pagas diretamente aos beneficiários por meio de crédito em conta corrente de sua titularidade, nas condições estabelecidas pela CAPES e descritas no Manual de Concessão de Bolsas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

O recebimento das bolsas será formalizado por meio de celebração de instrumento apropriado.

RECURSOS ORÇAMENTÁRIOS E FINANCEIROS

Os recursos destinados a este instrumento, no presente exercício, correrão à conta da Dotação Orçamentária consignada no Orçamento Geral da CAPES, prevista no Programa 2030 – Educação Básica, por meio das Ações 0000 – Concessão de Bolsas de Apoio à Educação Básica e 20RJ – Apoio à Capacitação e Formação Inicial e Continuada para a Educação Básica.

As despesas nos exercícios subsequentes correrão à conta dos respectivos orçamentos.

A assinatura do Termo de Adesão fica condicionada à existência de recursos na dotação orçamentária da CAPES.

PRAZO DE EXECUÇÃO DOS PROJETOS

O prazo de execução dos projetos aprovados por este instrumento é de até 18 meses, de 01 de julho de 2016 à 31 de dezembro de 2017.

A vigência se inicia com a assinatura do instrumento que formaliza a implantação dos projetos.

Os subprojetos deverão ter suas atividades iniciadas em julho de 2016 e encerradas em dezembro de 2017.

As instituições que, por motivo de força maior, como greves ou situações emergenciais que exijam a suspensão das aulas nas escolas públicas ou nas universidades, não puderem iniciar suas atividades em 01/07/2016 deverão apresentar justificativa fundamentada solicitando o adiamento da implementação do projeto, que não poderá ultrapassar a data de 30/08/2016. Após essa data, a IES deverá iniciar suas atividades em fevereiro 2017.

As IES que não iniciarem suas atividades até fevereiro de 2017 terão seus projetos cancelados.

Durante a execução do projeto, a IES poderá solicitar alteração do projeto aprovado e do quadro de concessão de bolsas, nas condições estabelecidas pela CAPES, desde que esteja em situação regular na entrega de relatórios e nas prestações de contas parciais.

O julgamento das solicitações de alteração do projeto será baseado na avaliação da exequibilidade da proposta, das justificativas apresentadas, dos relatórios de atividades e da operacionalização do projeto em curso, realizado pela equipe técnica do programa.

A critério da CAPES, o julgamento poderá ser conduzido com o apoio de consultores *ad hoc*.

DA DURAÇÃO DAS BOLSAS

As cotas de bolsas são concedidas no âmbito dos projetos institucionais aprovados e sua implementação está condicionada à vigência dos projetos.

Os bolsistas farão jus a até 16 mensalidades de bolsa, sendo até 6 (seis) parcelas em 2016 e até 10 (dez) parcelas em 2017, observando que:

fica a critério de cada IES os meses em que os bolsistas não farão jus ao recebimento da mensalidade de bolsa;

não serão pagas bolsas nos meses em que ocorra greve ou suspensão relevante do período letivo nas escolas da Educação Básica.

DISPOSIÇÕES FINAIS

Durante a execução do projeto, será admitido que os bolsistas de iniciação à docência possam atuar por até dois bimestres em escolas consideradas de excelência, mediante solicitação da IES e aprovação da CAPES.

Quaisquer alterações referentes à execução da proposta aprovada nos termos deste Anexo deverão ser autorizadas pela CAPES antes de sua efetivação e encaminhadas por meio de ofício assinado pelo coordenador institucional, para o endereço constante no item 7.7.

O setor responsável pelo acompanhamento das ações referentes à adequação dos Projetos PIBID é a Coordenação-Geral de Programas de Valorização ao Magistério da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (CGV/DEB/CAPES). A submissão de projetos nos termos deste documento regula-se pelos preceitos de direito público, pelas normas estabelecidas pela CAPES e demais legislações pertinentes, em especial, pelas disposições da Lei nº 12.708, de 17 de agosto de 2012; da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993; da Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999; da Portaria Interministerial nº 507, de 24 de Novembro de 2011, no que couber; pela Lei Orçamentária Anual e pelas normas internas da CAPES.

A qualquer tempo, este Anexo poderá ser anulado, ou revogado por motivo de interesse público, no todo ou em parte, sem que isso implique o direito a indenização ou reclamação de qualquer natureza.

Poderá haver o cancelamento da concessão do apoio financeiro pela CAPES durante a execução do projeto, por ocorrência de fato cuja gravidade o justifique, sem prejuízo de outras providências cabíveis.

Serão consideradas de domínio público as informações geradas nos projetos financiados no âmbito deste Programa.

Os proponentes sujeitar-se-ão às disposições da legislação pertinente, no que diz respeito à execução de despesas financiadas por meio do instrumento de formalização do projeto. Esclarecimentos e informações adicionais sobre a submissão de projetos poderão ser solicitados por meio do endereço eletrônico editaPIBID@CAPES.gov.br ou pelos telefones (61) 2022-6830.

À Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da CAPES reserva-se o direito de resolver os casos omissos e as situações não previstas no presente documento.

Anexo IV

TERMO DE ADESÃO QUE ENTRE SI CELEBRAM A COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR E A

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, fundação pública, instituída por força do Decreto nº 524, de 19 de maio de 1992, com base na Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, alterada pela Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, vinculada ao Ministério da Educação, inscrita no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica CNPJ/MF sob o nº 00.889.834/0001-08, com sede no Setor Bancário Norte Quadra 02 Lote 06, Bloco L, em Brasília-DF, neste ato representada pela Diretora de Formação de Professores da Educação Básica, _____, _____, portador da Carteira de Identidade nº _____, expedida pelo _____, inscrito no CPF/MF sob o nº _____, nomeada pela Portaria da Casa Civil da Presidência da República nº _____, de

_____, publicada no Diário Oficial da União de subseqüente, no uso das atribuições contidas no Regimento Interno aprovado pela Portaria nº 609 de 20 de maio de 2008, do Ministro de Estado da Educação, publicada no Diário Oficial da União de 21 subseqüente e no Estatuto aprovado pelo Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007, e na Portaria CAPES nº 161, de 31 agosto de 2011, publicada no Diário Oficial da União de

16 de setembro de 2011 e a _____, personalidade jurídica _____, conforme seu regimento interno ou estatuto, inscrita no CNPJ/MF sob o nº _____, com sede na _____, CEP _____, _____, neste ato representada pelo (*cargo do representante legal do convenente, seguido da respectiva qualificação*) _____, _____, portador da carteira de identidade nº _____ e do CPF/MF nº _____, residente e domiciliado _____, CEP _____,

_____, _____, consoante o processo administrativo nº _____, _____, resolvem firmar o presente Termo de Adesão.

O objeto deste instrumento é a pactuação de projetos institucionais de iniciação à docência vigentes, visando o alinhamento do PIBID com os programas educacionais do Ministério da Educação para atender o interesse público de aprimorar a

alfabetização, o letramento e a melhoria das aprendizagens dos estudantes de educação básica na escola.

A assinatura deste termo de adesão implica a aceitação das novas regras do PIBID dipostas na Portaria CAPES 46/2016, mediante condições estabelecidas no projeto e plano de trabalho adequados e aprovados conforme orientações constantes no Anexo III, e a renúncia às normas existentes na Portaria CAPES nº 096, de 18 de julho de 2013.

E por estarem de acordo, os partícipes assinam o presente instrumento em 2 (duas) vias, de igual teor, para que produza, entre si, os efeitos legais na presença das testemunhas, que também o subscrevem.

Brasília/DF, de de .

CARLOS AFONSO NOBRE

Presidente da CAPES

