



## DO TEXTO AO CONTEXTO: REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E OS ESPAÇOS DE ATUAÇÃO DE UM PIBID/EDUCAÇÃO FÍSICA<sup>1</sup>

Cláudia Mara Niquini  
Leandro Batista Cordeiro

### RESUMO

O texto é parte de uma pesquisa sobre um específico subprojeto PIBID/Educação Física. Para o momento, apresentaremos a partir de observações sistemáticas e falas dos bolsistas de iniciação a docência, aspectos gerais do programa e reflexões sobre os espaços de atuação, colocando em evidência a gestão do estado e a situação concreta de instituições escolares.

*PALAVRAS-CHAVE: programa de iniciação a docência; educação física; espaços das escolas*

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente texto é parte de uma pesquisa, que buscou compreender o PIBID a partir do subprojeto PIBID/Educação Física da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Para o momento, apresentaremos, ao longo deste artigo, aspectos gerais do referido programa e algumas considerações sobre o projeto supracitado, especialmente sobre os espaços onde o PIBID-Educação Física/UFVJM atuou no período de 2011-2013. Nesse sentido, recorreremos a observações sistemáticas realizadas nesse período e às falas dos bolsistas de iniciação à docência (bolsista ID), pertencentes a este subprojeto, onde, através de grupos focais, foram extraídas. Destacamos que os nomes que acompanham as falas, no presente texto, são fictícios.

As pretensões e o percurso da pesquisa sinalizam que esse programa não é destituído de uma dada concepção de sociedade e educação, portanto é passível de discussões e interpretações, pois acreditamos que os aparelhos legais precisam convergir para as necessidades reais da escola, assim como as dos sujeitos que se encontram nesse espaço.

No âmbito educativo, segundo Cury (2002), é oportuno esclarecer que, na atualidade, as políticas educacionais brasileiras, bem como as reformas delas decorrentes, resultam numa série de conferências, projetos, comissões, comitês, que emitem recomendações, pareceres,

---

<sup>1</sup> O presente trabalho contou com apoio financeiro da Fundação de amparo à pesquisa de Minas Gerais- FAPEMIG.



relatórios destinando tarefas a determinados países, especificamente os latinos, para que focalizem a formação e a atuação profissional frente à nova demanda acadêmica e social.

Diante dessa perspectiva, entendemos ser importante ressaltar o cenário onde esse programa acontece, e, mesmo não sendo o foco deste texto, registrar uma sociedade marcada por contradições e desigualdades. Devido a isso, os processos formativos, quer em caráter inicial ou continuado, precisam (ou deveriam) estar em sintonia com as exigências próprias de uma sociedade em transformação, em especial pensando no papel da educação e da escola nesse conjunto.

Assim, pensar as políticas educacionais brasileiras desconectadas dessa lógica, bem como as reformas delas decorrentes, ofusca a compreensão de programas da natureza do PIBID. Desse modo, demarcaremos o início de nossa exposição com aspectos importantes que acreditamos não poderem ser desconsiderados, a respeito da temática.

#### CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DO PIBID

Tendo em vista a abordagem a respeito de política pública, alguns autores alertam para a necessidade de se distinguir os termos *política*, *programa* e *projeto*. Bauer (2006, p.32) considera política como um “termo de maior amplitude” e define programas como “ações mais específicas que fazem parte da política”. Na base dessa hierarquia, aparecem os diversos projetos, como fruto do desdobramento de uma política ou de um programa.

A partir dos anos 90, a formação de professores no Brasil adquiriu um lugar de destaque no âmbito das reformas educacionais, e, nesse cenário, as políticas e programas de valorização de professores são vistos como centrais para a melhoria da qualidade da educação básica (GATTI; BARRETO, 2009). A indignação social com os vetos que incidiram sobre o Plano Nacional de Educação, sobretudo quanto à determinação da ampliação dos gastos públicos com educação, de forma a atingir 07% do Produto Interno Bruto (PIB), fez emergir, no ano de 2002, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação. De acordo com Pinto (2010), a ideia central norteadora do processo foi a busca pela definição de quanto deveria ser o recurso gasto por aluno para se ter um ensino de qualidade. A partir da organização de oficinas de trabalho, a construção do Custo Aluno Qualidade - CAQ envolveu ampla participação de profissionais da educação, de especialistas, de pais, de alunos e de gestores educacionais, com vistas à definição dos insumos que deveriam compor uma escola com padrões básicos de qualidade.

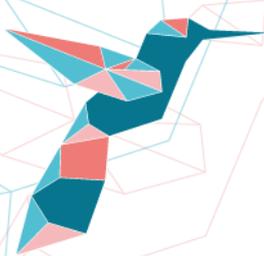


Em 24 de abril de 2007, diante da repercussão positiva da questão da qualidade do ensino, o Ministério da Educação (MEC) lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em meio a uma recepção favorável da opinião pública. Como destaca Saviani (2010, p. 1232), o PDE foi recebido como um plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar esse problema, “focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do país”.

De acordo com o PDE, no campo das políticas públicas predominou, no Brasil, até muito recentemente, uma visão fragmentada de educação, como se níveis, etapas e modalidades não fossem momentos de um processo, elos de uma cadeia que deveriam reforçar-se mutuamente. Essa concepção fragmentada criou falsas oposições entre educação básica e ensino superior; educação infantil e ensino fundamental e médio; ensino médio e educação profissionalizante; alfabetização dissociada da educação de jovens e adultos; educação regular e educação especial. Para além da artificial segmentação entre os níveis, etapas e modalidades de formação, o PDE baseia-se em uma concepção sistêmica de educação, que compreende o ciclo educacional como unidade, da creche à pós-graduação. Nessa perspectiva, o Plano visa articular políticas especificamente orientadas a cada nível, etapa ou modalidade, e coordenar os instrumentos de políticas públicas disponíveis (BRASIL, PDE, 2007).

Saviani (2010), ao analisar a configuração do PDE, afirma que ele aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo Ministério da Educação (MEC). O Plano agrega 30 (trinta) ações que incidem sobre os diversos aspectos da educação nos diferentes níveis e modalidades e que, em sua grande maioria, não se articulam às ações propostas no Plano Nacional de Educação (PNE). Aliás, como nos lembra o mesmo autor, o PDE é lançado num momento em que se encontra, formalmente, em plena vigência o PNE, ainda que, de fato, permaneça, de modo geral, solenemente ignorado. Tendo em vista as limitações do presente texto, a discussão sobre o PNE e o PDE não poderá ser abordada, contudo registramos um impasse relevante e uma descontinuidade clara nas políticas educacionais brasileiras.

Em meio a esse contexto e vinculados ao recebimento de aportes financeiros, todos os sistemas municipais, estaduais e federal aderiram ao plano de metas “Compromisso Todos pela Educação”, que tem, como padrão de qualidade, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que institui o Plano de



Metas Compromisso Todos pela Educação, com vistas à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, conclama a participação dos entes federados, das famílias e da comunidade.

O ano de 2007, portanto, é marcado pelo lançamento de diversos Programas Educacionais, ligados ao PDE ou não, que trazem, em seu interior, a lógica da “qualidade da educação” atrelada à concepção de avaliação- entendida como provas standardizadas de medição do desempenho na educação básica ou na educação superior.

Em outra perspectiva, de acordo com Speck e Estrada (2012, p.25), a ênfase nas questões relativas à gestão educacional está inserida em um amplo movimento internacional, desencadeado principalmente a partir dos anos de 1990. Essa perspectiva de análise é pertinente, tendo em vista o pressuposto de que a escola é uma instituição social e historicamente construída, não sendo possível compreendê-la desvinculada do contexto de reorganização do capital que, por sua vez, provoca alterações na base produtiva e, portanto, no trabalho do homem.

Nesse sentido, o PDE foi gerado no âmbito do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA)<sup>2</sup>, que, por sua vez, é cofinanciado pelo Banco Mundial e “vem-se constituindo em via de gestão da educação com o firme propósito de disseminar uma nova perspectiva de administração dos sistemas educacionais” (OLIVEIRA, 2005, p. 132).

Ainda de acordo com Oliveira (2005, p. 130), o PDE é definido oficialmente como uma “ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho”. Para tanto, incorpora conceitos e práticas, dentre as quais se destacam a elaboração de diagnóstico, o planejamento estratégico, o trabalho com metas e a avaliação de resultados.

No tocante à educação básica, o PDE afirma o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica, propondo ações voltadas para a formação de professores à distância, a Universidade

---

<sup>2</sup> O Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) é um programa oriundo de um acordo de financiamento entre o Banco Mundial (BM) e o MEC, desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação dos Estados envolvidos. Para realizar seus propósitos, segundo o manual de Operação e Implementação do Projeto (BRASIL/MEC/FUNDESCOLA, 2002), o programa privilegia o desenvolvimento de ações que funcionem em sinergia com outras iniciativas e programas governamentais de educação, entre eles o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), cf. Oliveira (2005, p.128).



Aberta do Brasil (UAB); e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), centrado na formação inicial presencial de futuros professores.

### CONSIDERAÇÕES MAIS ESPECÍFICAS SOBRE O PIBID

No que diz respeito à educação básica, um dos pontos fundamentais do PDE recai sobre a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. Entretanto, uma das críticas direcionadas ao MEC é que a concessão de bolsas sempre esteve voltada para a educação científica e para a pós-graduação, e não contemplava a formação docente para a educação básica. Como ação complementar ao PDE, surge, no mesmo ano, uma nova modalidade de bolsas: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. A União, por meio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, passa a fomentar não apenas a formação de pessoal para o nível superior, mas também a formação de pessoal de nível superior para todos os níveis da educação.

Conforme o Portal Virtual do Ministério da Educação, o objetivo do programa é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio dos cursos de formação de professores), as escolas e os sistemas educacionais estaduais e municipais.

O PIBID é um programa instituído pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, ação conjunta do Ministério da Educação, da CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Criado como uma ação complementar ao PDE, o Programa tem como finalidades: fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior, visando à melhoria da formação do licenciado e à elevação da qualidade da educação básica; estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública; fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem (BRASIL, PIBID, Portaria Normativa nº 38, 2007).

Para refletirmos mais criticamente sobre programas como o PIBID, recorreremos a Santos e Vieira (2006, p.780) para ponderar sobre o processo de implementação de políticas e



medidas educacionais em outras esferas. Para as autoras supracitadas, além dos problemas de infraestrutura, de currículo e formação docente, tornam-se mais complexas as ações, devido ao processo de apropriação pelos sujeitos envolvidos, dos significados dessa política, ou seja, a interpretação dos dispositivos legais não é unívoca e precisa ser mais bem refletida.

Portanto, em linhas gerais, podemos deduzir que, ao se tratar de um programa que se coloca no chão da escola, e possui o objetivo, dentre outros, de “elevar a qualidade da educação básica” e “contribuir na formação de futuros professores”, imediatamente nasce com grandes desafios. Gatti (2010, p.1359) aponta, entre outros, graves problemas que enfrentamos no que diz respeito às aprendizagens escolares em nossa sociedade atual (qualidade da educação básica), como o aumento dos cursos de licenciaturas, e às estruturas institucionais que as abrigam. Ainda destaca:

Deve ser claro que todas as preocupações que se destinam à formação de professores não se ocupam somente da relação do professor com seu processo de formação. Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regional e locais, hábitos estruturados, a naturalização, em nossa sociedade, da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salários dos docentes da educação básica, as condições de trabalho na escola (GATTI, 2010, p. 1359).

Nesse conjunto de complexos fatores elucidados pela autora, pensamos ser importante chamar a atenção para as informações gerais comentadas acerca do PIBID, considerando a visibilidade dada à educação básica, especialmente porque articula a escola, a instituição formadora (universidades) juntamente com os alunos em processo de formação e os professores das escolas em situação de trabalho. E, nesse bojo, depara-se com questões que envolvem as condições de trabalho docente nos dias atuais, assim como a qualidade do ensino em seus diferentes aspectos: estruturais, salariais, sociais, dentre outros.

Entendendo a necessidade de se pensar a atuação docente em sua complexidade, ou seja, na pluralidade de questões políticas, pedagógicas, e também teórico-metodológicas, gostaríamos de trazer à baila elementos do PIBID- Educação Física/UFVJM, para registrar algumas experiências no cerne do programa em pauta.



## CONSIDERAÇÕES SOBRE O SUBPROJETO PIBID- EDUCAÇÃO FÍSICA/UFVJM

Em termos de regiões do Brasil, e para efeitos ilustradores, o município de Diamantina, sede matriz da UFVJM, localiza-se no alto Jequitinhonha, porta de entrada para o Vale do Jequitinhonha, região que, do ponto de vista sócio-econômico, tomando como indicador o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), e referindo-se à longevidade e à educação, constitui-se em uma das áreas de maior vulnerabilidade social e econômica do Estado de Minas Gerais e do Brasil (BRASIL, 2011).

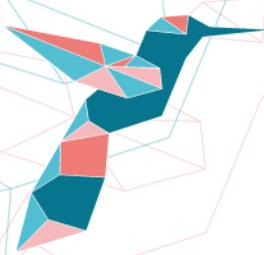
Quanto ao SUBPROJETO PIBID-Educação Física/UFVJM, todas as escolas assistidas por ele pertencem ao governo do Estado de Minas Gerais e possuem professores de Educação Física responsáveis pelo específico componente curricular. Esse subprojeto compôs-se de 1 (um) docente do curso de licenciatura em Educação Física da UFVJM, representando a função de coordenador de área; 15 (quinze) bolsistas de iniciação à docência (bolsista ID), regularmente matriculados no curso de licenciatura em Educação Física; e 3 (três) professores supervisores de Educação Física, vinculados às 3 (três) escolas contempladas pelo SUBPROJETO PIBID-Educação Física/UFVJM.

As três escolas partícipes, aqui denominadas de escola A, escola B e escola C, apresentam, entre si, diferenças e semelhanças, as quais descreveremos a seguir. Todos os dados referem-se às informações contidas na proposta institucional e/ou obtidas durante as observações.

A escola A é uma instituição localizada na periferia de Diamantina, região conhecida pela vulnerabilidade social e econômica. No momento da pesquisa, contava com um contingente de aproximadamente 248 (duzentos e quarenta e oito) alunos e 32 (trinta e dois) funcionários, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno, oferecendo ensino fundamental e médio; e 1(uma) turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com 12 (doze) alunos.

Em contato com a direção da escola, percebemos a receptividade com projetos vinculados à universidade, revelada num sempre presente discurso de “estabelecer parcerias”, “buscar ajuda”, “solicitação de projetos” e “estar de portas abertas” às contribuições da universidade. Essa postura manifestou-se nas três instituições.

Na escola A, houve uma apresentação formal da escola, com seus espaços e recursos. Verificamos aí uma estrutura limitada para as demandas da instituição, como salas pequenas e



escuras, com mobiliários gastos, sala de professores incompatível com o número de docentes, cantina central muito próxima às salas, tendo em vista as dimensões da escola, o que acarreta barulho e movimento dos servidores em trabalho. Os espaços para as aulas de educação física, onde o movimento e o “se-movimentar” são princípios importantes para esse componente curricular, resumem-se a uma área em frente à cantina, com piso irregular e uma quadra adaptada, com dimensões pequenas e, especialmente, com riscos de quedas e com alta exposição ao sol. Sobre o espaço destinado às aulas de EF na escola A, o bolsista ID nos diz:

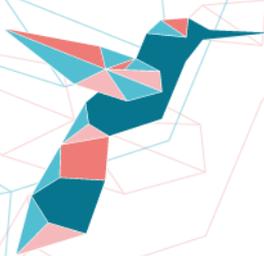
“E nessa Escola é difícil, pois coloca em risco até a integridade física do aluno, pois tem muito buraco, é alto, o lugar que eles jogam vôlei lá é alto, se cair machuca, o muro lá todo cha... todo chapiscado lá.” Telmo (bolsista-18 meses).

Ainda nessa linha de pensamento, Lídia (bolsista- 15 meses) considera:

“E para os alunos menores é mais fácil adaptar. Porque o espaço é pequeno e eles são menores, então é mais tranquilo. Só que agora no ensino médio a gente... você tem que dar uma aula de basquete, você não consegue nem adaptando direito. Porque aí vai ter que jogar, por exemplo, se for fazer um jogo... vai ter que entrar por exemplo três de cada vez, porque, se não vai ficar menino esbarrando em menino... vai machucar, vai bola vai na rua. Então, assim, mesmo que você adaptando fica difícil. Aí sempre tem que ficar dividido, você nunca consegue dar o mesmo conteúdo pra turma inteira. Você nunca consegue, por exemplo, fazer um jogo com todo mundo junto.”

O espaço designado às aulas de Educação Física assemelha-se à escola como todo, com clara deficiência estrutural, apresentando, também, carências de materiais pedagógicos para esse específico conteúdo. Como exemplo, percebemos, em uma turma de 27 (vinte e sete) alunos, duas bolas para o conteúdo esporte-voleibol, em que metade da turma participava e a outra assistia. Importante registrar que, em nossa primeira visita, após o recreio, a escola dispensou os alunos, devido a um problema relacionado à falta de água.

Observamos que os materiais oriundos do SUBPROJETO PIBID-EFI/UFVJM contribuíram para as atividades dos alunos da educação básica, durante aulas ministradas pelo professor junto com os bolsistas ID, permitindo maior envolvimento desses alunos, assim como maior motivação durante a aula. Vale destacar o bom relacionamento dos bolsistas de ID com os alunos da escola, e uma sintonia do trabalho do professor supervisor com os bolsistas de ID.



Apesar dos restritos espaços da escola A, que foram evidenciadas no discurso dos bolsistas ID durante os grupos, registramos um demarcado acolhimento nessa escola e um apoio às ideias e aos projetos dos bolsistas de ID.

“Ah... assim, igual, por exemplo, o educador físico né, na escola lá que a gente tá assim, eu eu, a diretora, igual a gente chega pra ela comenta que vai fazer alguma coisa, ela mostra interesse, entendeu? Desenvolver projeto ela mostra interesse, tá ajudando, tá apoiando a gente assim.” Simone (bolsista – 11 meses).

Desse modo, percebemos que, mesmo com as condições desfavoráveis às aulas de EF, os bolsistas ID demonstraram sintonia com essa instituição, o que nos instiga a pensar no esforço dos profissionais da escola em motivar os que se encontram naquele ambiente educativo. Apesar das evidentes estruturas precárias do trabalho docente, sobressaía-se o empenho da gestão em contornar ou amenizar essas condições. Além disso, ficou evidente a responsabilidade dessa gestão em apoiar projetos relevantes para os alunos da educação básica, já que a proposta institucional do PIBID conta com a aquiescência da escola.

Em outra vertente, a proposta do SUBPROJETO PIBID-Educação Física/UFVJM propôs o rodízio semestral entre as três escolas partícipes do subprojeto, o que acirra o debate das diferenças entre as escolas, e, no caso, destacamos a questão do espaço físico.

“essa coisa do rodízio eu acho muito importante porque dá pra todo mundo ver, nossa, a diferença que é. Eu tava em escola que tinha quadra, tipo assim, cê faz sua atividade, cê chega lá, em outra escola, nossa e agora?” Simone (bolsista – 11 meses).

Ainda nesse sentido, Fabiana (bolsista- 16 meses) diz:

“É, exatamente. Eu tava na Escola B logo que inaugurou a quadra maravilhosa, aquele espaço enorme, era até difícil limitar o espaço das crianças. Aí vim pra Escola C, que tem duas quadras, um campo, tal... dava pra fazer bastante coisa diferente e cheguei lá na Escola A, hoje tem um monte de material mas não espaço, cê... os meninos lá não sabem o que é uma trave, não sabe como é fazer um gol numa trave.”

A escola B localiza-se em outro extremo da cidade, mais próxima ao centro. Com 210 (duzentos e dez) alunos, possui ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino. Há 27 (vinte e sete) funcionários no quadro de servidores da escola. É uma escola pequena, com três blocos de salas; no bloco 01, na parte superior, encontram-se sala de professores, secretaria e cantina. No bloco 02, paralelo ao bloco 01, encontram-se salas de aulas; e, no bloco 03, paralelo ao bloco 02, salas de aulas e biblioteca. Existe um pátio atrás da cantina, com uma



pequena arquibancada, e um piso de cimento, com marcações à guisa de quadra, exposta ao sol. O espaço é de médio porte, maior que o espaço da escola A. A instituição também possui um ginásio poliesportivo, coberto e com pequena sala para guardar materiais. Fomos recebidos com bastante receptividade, e o discurso transparecia a mesma mensagem de intenções positivas revelada na escola anterior.

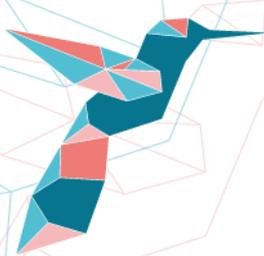
Tendo em vista o número de alunos e de servidores das escolas A e B, notamos que a relação dos bolsistas de ID com as escolas e funcionários tornou-se mais efetiva, o que se deve à própria dimensão e logística das duas escolas, permitindo aos bolsistas de ID uma experiência mais próxima e afetiva com esses dois espaços.

A escola C é uma instituição grande, tendo em vista as características de Diamantina. Com 1.730 (um mil e setecentos e trinta) alunos, possui ensino fundamental, médio e EJA, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Possui 74 (setenta e quatro) funcionários. A escola localiza-se na região central, e conta com uma significativa estrutura de salas, pátios e quadras.

Em comparação com a escola A, possui um espaço arejado, amplo e iluminado. Há um bloco de parte administrativa na entrada, e um espaço central com sala de professores e parte pedagógica. A cantina fica distante das salas. Há, ainda, auditório, uma quadra coberta, uma quadra descoberta e uma área verde nos arredores dessas duas quadras. Fomos recebidos com o mesmo discurso das parcerias, entre outros citados anteriormente, mas com menos tempo para apresentação, devido a demandas internas da escola, pois, quanto maior o número de alunos/funcionários, acreditamos haver maior número de solicitações/exigências.

Considerando as diferenças entre os espaços, as características dos alunos das três escolas, sendo que a escola A e B servem de referência para o bairro onde se encontram, explicitamos a fala a seguir:

“Não só a questão do espaço, mas o aluno que você recebe nessa escola, o aluno que eu trabalhava na escola C é diferente do aluno que eu trabalhava lá na escola A e isso, e isso é um aprendizado enorme, porque você tá aqui trabalhando com um tipo de aluno, e você chega lá, os alunos é totalmente diferente, a realidade que eles estão é outra, a escola, a realidade da escola é outra. Então, assim, você meio que, quando você vai para uma escola assim de periferia né, você não, você não tá só dentro da escola, você tá dentro da comunidade toda. Então, assim, o aprendizado que você tem disso... de vida mesmo, o aluno chega pra você e fala uma coisa, aí você reflete na ação que ele tem na sua aula e depois ele vem e te fala



alguma coisa do que tá acontecendo com ele ali fora , então assim, o PIBID te dá essa chance, porque você fica muito próximo do aluno”.  
Lídia (bolsista- 15 meses).

Nesse sentido, refletimos que diferentes experiências são importantes na formação do futuro professor, pois oferece mais elementos para reflexão e possíveis ações em posterior espaço de trabalho.

Delineando preliminarmente o cenário das instituições observadas, apreendemos que existe uma recepção positiva em projetos, pesquisas e diálogos com a universidade, no intento de oferecer algo à escola. Os bolsistas ID apresentavam-se com boa relação nos espaços das escolas. Entendemos como indícios de boa relação: o diálogo dos bolsistas ID com professores supervisores; a participação dos mesmos nos espaços comuns aos servidores das escolas, como sala de professores; as atividades pré-estabelecidas desenvolvidas com resultados satisfatórios, como participação de todos e interesse em manter a proposta ; o lanche feito na cantina; os cumprimentos nos corredores - aspectos que apontam um familiaridade com aquele espaço, após 14 (catorze) meses de projeto.

O SUBPROJETO PIBID-Educação Física/UFVJM permitiu aos bolsistas ID vivências e reflexões sobre as diferentes perspectivas de ensino, a partir de sua imersão em distintos espaços físicos escolares. Essas perspectivas, como consequência, desembocam em apropriações diferenciadas pelos bolsistas ID. Nesse cenário, o que nos instiga (e nos motiva) são as possibilidades de formação que o próprio contexto da escola pode oferecer, além da consciência (esperamos, crítica) das reais condições da escola pública contemporânea, e da mobilização de distintos conhecimentos e ações políticas para esses espaços.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do texto ao contexto, percebemos a importância do PIBID como programa de relevância para a educação básica, especialmente porque articula (com recursos financeiro, humano e pedagógico) a escola, a instituição formadora (universidades), os professores em situação de trabalho e os licenciandos, em processo de formação. Desse modo, possibilita (e fomenta) a integração de experiências tão frutíferas para a realidade educacional, em diferentes perspectivas, seja na escola, na universidade e, especialmente, na vida dos sujeitos.

Contudo, revela sinais de que não consegue suprir as exigências da escola - e nem poderia, pois partindo da ideia de que um programa não pode ser responsável pela manutenção da escola, percebemos, na gestão do estado e no cotidiano das instituições



escolares, a necessidade de uma política sólida e de investimentos (concretos) na educação básica, para além do PIBID.

Para elucidar nossa constante busca por auxílio teórico, recorreremos a pesquisadores da área para nos ajudar a compreender criticamente alguns entraves na educação brasileira.

Mudanças radicais não se impõem, a menos que haja uma crise total. Como a crise no sistema formativo de docentes no Brasil vem sendo camuflada por contornos propostos em aspectos isolados desse processo formativo, ela não assumiu proporções suficientes, até aqui, para provocar a busca de alternativas institucionais e curriculares mais condizentes com as necessidades formativas relativas aos professores em conjugação com as necessidades educacionais e de aprendizagem das novas gerações. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 96 e 97).

Ainda nessa linha de pensamento, relevantes estudos nos colocam que se têm elaborado muitas soluções para os problemas da educação que não são concretos, e se continua sem soluções para os problemas concretos da educação. Ainda em acordo com Gatti; Barreto; André (2011), existe uma dissonância entre o proposto legalmente e o realizado, o que não configura uma solução, haja vista a não “ida” aos problemas reais e concretos da educação.

As políticas mais fortes do ministério da educação (MEC) estão centradas na expansão da oferta das licenciaturas, e muito pouco em sua qualidade. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 95).

Mesmo não entendendo o PIBID como expansão das ofertas das licenciaturas, mas talvez como um possível mantenedor dos estudantes nas licenciaturas, o que implicitamente está vinculado, partimos de um pensamento incômodo, mas necessário: A política do PIBID nasce do governo, por suas instâncias e dispositivos. Mas, em que medida as demandas das escolas e do ser professor (em situação concreta de trabalho) são vistas e ouvidas para o fortalecimento de uma política educacional, em especial no que tange à qualidade da educação básica pública?

Essas indagações criaram tensões e impasses ainda não bem equacionados, mas colocam em confronto as instituições formadoras (universidades), nos embaraços da educação básica brasileira, o que, ainda prematuramente, indica-nos aspectos positivos que devem ser mais bem refletidos.

Nossa imersão neste específico subprojeto e os relatos registrados apontam para uma prática, no PIBID, em que os sujeitos envolvidos conhecem e aprendem com o “chão da escola”. Para os bolsistas de ID, não resta dúvida de que oferece oportunidades de vivências



**XIX  
CONBRACE**  
**VI CONICE**  
08 a 13 de setembro de 2015  
VITÓRIA-ES

TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE  
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:  
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO  
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

proveitosas e benéficas, como o trato com a diversidade e as possibilidades dos processos de ensino-aprendizagem; contudo, realça a situação real das instituições educacionais e torna indispensável o enfrentamento de problemas “delicados” da educação básica brasileira, como, por exemplo, a qualidade dos espaços das escolas públicas.

## TEXT THE CONTEXT: REFLECTIONS ON INSTITUTIONAL PROGRAM INITIATION GRANT TEACHING (PIBID) AND PRACTICE

### AREAS OF A PIBID / PHYSICAL EDUCATION

**ABSTRACT:** The text is part of a research on a specific subproject PIBID / Physical Education. For the moment, we will present from systematic observations and statements of initiation scholarship teaching, general aspects of the program and reflections on the performance spaces, highlighting the state's management and the concrete situation of schools.

**KEY WORDS:** program initiation grant teaching; physical education; spaces of schools

## TEXTO EL CONTEXTO: REFLEXIONES SOBRE PROGRAMA INSTITUCIONAL ENSEÑANZA BECA DE INICIACIÓN (PIBID) Y ÁREAS DE PRÁCTICA DE UN PIBID/ EDUCACIÓN FÍSICA

**RESUMEN:** El texto forma parte de una investigación sobre un subproyecto específico PIBID/Educación Física. Por el momento, vamos a presentar a partir de observaciones sistemáticas y declaraciones de la enseñanza de becas de iniciación, aspectos generales del programa y reflexiones sobre los espacios de actuación, destacando la gestión del estado y la situación concreta de las escuelas.

**PALABRAS CLAVES:** enseñanza beca de iniciación; educación física; espacios de las escuelas

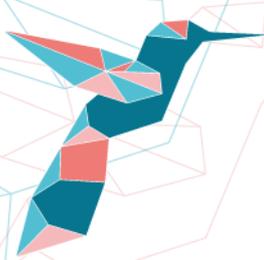
### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUER, Adriana. **Usos dos resultados do SARESP:** o papel da avaliação nas políticas de formação docente. 2006. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa n. 38, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Disponível em: <[www.capes.gov.br/pibid/portaria](http://www.capes.gov.br/pibid/portaria)>. Acesso em 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação Educacional Brasileira.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.



GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

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

OLIVEIRA, Sonia Maria Borges de. **Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE: a gestão escolar necessária frente às diretrizes do Banco Mundial**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.

PINTO, José M. R. Qualidade. In: OLIVEIRA, Dalila et al. **Dicionário de políticas públicas**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

SANTOS, L. L. de C. P.; VIEIRA, L. M. F. “Agora seu filho entra mais cedo na escola”: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educ. Soc. [online]**, v. 27, n. 96, p.775-796, 2006. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302006000300008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Especial, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007a. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 jul. 2010.

SPECK, A; ESTRADA, A. **O plano de desenvolvimento da escola (PDEE) como expressão do gerencialismo na educação**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, PR, 2012.