



**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

A experiência social do PIBID na Educação Física: uma política pública de formação de professores

Claudio Marques Mandarinio
Ednaldo Silva Pereira Filho
Luciana Lunkes

RESUMO

Este trabalho visa descrever alguns impactos característicos da experiência social do PIBID, nas formações profissionais da Educação Física. É um estudo exploratório composto por uma revisão bibliográfica das publicações sobre o PIBID nos últimos CONBRACE e por uma coleta de dados empíricos através da aplicação de um questionário eletrônico com bolsistas do PIBID da Educação Física. Os principais resultados mostram impactos bastante diversificados que abrangem a mobilização da escola básica; desacomoda os cursos de Licenciaturas das IES; ao mesmo tempo, é um programa de formação continuada como de formação inicial e contribui, sobremaneira, para a valorização da profissão de professor. O PIBID tem se configurado numa potencial política de Estado.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID; experiência social; política pública.

INTRODUÇÃO

Inicialmente, neste trabalho buscamos configurar uma realidade de política pública desenvolvida por uma fundação pública: a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que assumiu a partir de 2007 a responsabilidade de subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas de formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e também para o desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil; com isso deixou de se ater, exclusivamente, com a formulação de políticas para a área de pós-graduação e a formação de recursos humanos “altamente qualificados” para a docência do ensino superior.

O fato é que o Brasil se obriga a ter que responder à altura - de um país que se pretende desenvolvido - como enfrentar uma das suas maiores fraturas sociais: a desigualdade social. Segundo Kliksberg (2002) pesquisas enfatizam que a desigualdade tem sido gerada pelas dificuldades dos pobres acessarem ativos básicos como a terra, bens de capital, tecnologias e qualificações educativas, portanto estratégias convencionais de luta contra a pobreza centradas em programas sociais dirigidas aos pobres e em redes de assistência têm resultados limitados já que não atingem as bases da desigualdade. O acesso ao crédito e a uma educação de boa qualidade são considerados duas grandes possibilidades para que o sujeito empreenda atividades produtivas na sociedade.



O caso antiexemplar da América Latina que se evidencia mundialmente pelos seus elevados níveis de desigualdade. Kliksberg (2002) menciona a relação da Educação e a desigualdade e destaca que na atualidade, a Educação é considerada o “motor fundamental do crescimento econômico e da competitividade nos novos mercados globalizados” (p. 49). Na verdade a Educação é considerada o investimento de maior retorno, portanto ela se constitui estratégia central para diminuir a desigualdade. No entanto na América Latina a evasão, a repetência e a qualidade da Educação se constituem sérios problemas. Um aspecto importante, a saber, é que na América Latina a evasão e a repetência estão intimamente relacionadas ao estrato social e a área da residência. Observou-se que os pobres das regiões rurais têm maiores índices de evasão e repetências de todos. Quanto menor é o nível de renda maior e a possibilidade de evasão e repetência.

Para o agravamento da situação é identificado por Gatti e Barreto (2009), em um de seus estudos sobre a formação, profissionalização e valorização do professor na oportunidade de análise das respostas do questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE), abrangendo 137.001 sujeitos, aparece que os alunos das licenciaturas quando indagados sobre a principal razão que os levou a optar pela licenciatura, 65,1% dos alunos de Pedagogia atribuem a escolha ao fato de realmente quererem ser professor, ao passo que esse percentual cai para aproximadamente a metade entre os demais licenciandos – inclusive da Educação Física - que justificam a escolha da docência como uma espécie de “seguro desemprego”, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade.

É neste árido contexto que, segundo Gatti et al (2014), a CAPES assume como responsabilidade a valorização do magistério decorrente de uma política de Estado que motive a adesão de novos profissionais, mantenha nas redes de ensino os já atuantes e garanta o reconhecimento da sociedade ao trabalho docente. Essa política é por demais complexa e depende de um *conjunto de ações*¹ de outros atores sociais, pois envolve formação inicial e continuada articulada à progressão funcional, salário digno, plano de carreira, boas condições físicas e tecnológicas nas escolas, clima organizacional que estimule professores e alunos para o ensino e a aprendizagem, jornada de trabalho integral e, ainda, gestão escolar comprometida

¹ Muito pouco executado, mas fartamente orquestrado pelo PNE (Plano Nacional de Educação) e o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007-2022) que instituiu através do Decreto 6755/2009 a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.



com o sucesso escolar de todos. Vale destacar que cabe, legalmente, a CAPES os aspectos relacionados à formação, e é nesse aspecto que vamos abordar, especificamente, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

A tarefa da CAPES é regida por um conjunto de programas que envolvem a formação inicial e continuada, a extensão, a pesquisa e a divulgação científica e acadêmica, devendo incentivar a sinergia entre eles. Todos os programas preconizam o respeito ao protagonismo do professor na edificação de um sistema educacional caracterizado pela excelência e equidade, desde a educação infantil à pós-graduação. Está sob a responsabilidade da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), o maior número destes programas, onde os princípios estruturantes da formação de professores são: conexão entre teoria e prática; integração entre instituições formadoras, escolas e programas de pós-graduação; equilíbrio entre conhecimento, competências (sic!), atitudes e ética; articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Esses princípios básicos respeitam a autonomia das Instituições de Ensino Superior (IES) e das redes de ensino e, ainda, as características locais e regionais, por conceber a importância de, intencionalmente, incorporar nos projetos pedagógicos de cada instituição parceira uma dinâmica capaz de renovar e inovar a formação dos professores do País.

Segundo informações do estudo avaliativo de Gatti et al (2014), o PIBID foi concebido – inicialmente, em 2007 - para as Instituições Federais de Ensino Superior e abrangendo somente as áreas de conhecimentos da Física, Química, Biologia e Matemática para o contexto do Ensino Médio e atendia cerca de 3.000 bolsistas. Neste momento a Educação Física não estava incluída. Mas foi consequente a sua expansão e já em 2012, incluindo Universidades Públicas Estaduais, Municipais e Comunitárias, e abrangendo todas as licenciaturas chegou a 40.092 licenciandos bolsistas, 3.052 Coordenadores de Área e 6.177 Professores Supervisores, num total de 49.321 bolsas, e tem continuado seu crescimento. No final de 2014 já contava com, aproximadamente, 90.000 bolsistas entre todos os participantes, abrangendo perto de cinco mil escolas de educação básica, com a participação de 284 IES. Com seu desenho estratégico de política pública de articulação, o Pibid é formação inicial para os alunos das licenciaturas, mas também é formação continuada para os professores das escolas públicas, bem como para os professores das IES participantes, abrindo-lhes promessas de oportunidades de estudos, pesquisa e extensão. A ação dos licenciandos e de seus



orientadores tem o potencial de contribuir na elevação da qualidade do trabalho nas escolas públicas e nas instituições formadoras.

É no bojo desta tentativa de política articuladora que a CAPES recomenda às IES envolvidas no PIBID que privilegiem tanto escolas com baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) quanto àquelas com “experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem” para que os bolsistas tenham oportunidades de vivenciarem e aprenderem com estas diferentes realidades e quiçá contribuam na elevação do IDEB das escolas envolvidas aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Outrossim, que considerem escolas com adesões a outros programas e ações do Ministério da Educação, tais como: o Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Ensino Médio Inovador.

Outro aspecto complementar é privilegiar as IES que, preferencialmente, participem de programas estratégicos do Ministério da Educação como o ENADE, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e os de valorização do magistério, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (ProLind) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (ProCampo) e formação de docentes para comunidades quilombolas e para Educação de Jovens e Adultos.

Para concluir esta contextualização do PIBID é importante destacar que a CAPES é responsável por uma política potencialmente de estado e não apenas de governo, a partir do momento que o PIBID (via Decreto 7.219 de 24 de junho de 2010) deve buscar o aprimoramento de processos e tecnologias de ensino e aprendizagem das instituições participantes e escolas públicas envolvidas. Este mesmo Decreto 7.219/2010, modifica o art. 11 da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica que prever:

apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios e às instituições de educação superior previstas nos arts.19 e 20 da Lei no 9.394, de 1996, selecionadas para participar da implementação de programas, projetos e cursos de formação inicial e continuada, nos termos do art. 2o da Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992. (Brasil, 2010)



Em síntese o PIBID é aqui concebido como uma política pública de estado que deve ser desenvolvida de maneira articulada entre IES (Instituição de Ensino Superior) e o sistema público da educação básica e para tal deve contemplar a inserção dos discentes dos cursos de licenciatura na rede de ensino, privilegiando – neste sentido - o *campo*² do contexto educacional da região que o programa será desenvolvido, assim como a socialização dos principais resultados e impactos desta *experiência social*³.

Este trabalho visa descrever algumas características da experiência social do PIBID, através dos principais impactos que esta política pública tem para professores e estudantes de Educação Física nas suas formações profissionais. É um estudo exploratório de uma IES da região sul do Brasil que, desde 2013, desenvolve o PIBID da Educação Física e que associa neste estudo a categoria analítica de experiência social, na acepção de Dubet (1994). Este conceito já foi trabalhado, recentemente, em Diehl et al (2014) quando estabelecem uma discussão epistemológica e abordam “...como os docentes constroem e dão sentido às suas experiências...” (p.2). Os autores entendem que “...os conhecimentos desenvolvidos pelo professor de Educação Física no trabalho docente foi o que ele aprendeu, por meio da reflexão, tanto na formação inicial e continuada, quanto, no período de escolarização e exercício da docência”. (p.10).

Vale destacar que Dubet (1994) chama atenção para o fato de que a experiência social está sempre mergulhada num contexto cotidiano de diferentes condutas e compreensões que disputam predominâncias entre si, mas desafia, invariavelmente, o sujeito a tomar consciência do que vive e se posicionar diante dos fatos. Quando ele faz isso, ao mesmo tempo incorpora (ou não) o mundo e, de sua maneira, o reconstrói. A experiência social apresenta três características: a) a heterogeneidade de princípios - onde os atores sociais adotam, simultaneamente, vários pontos de vistas diante dos papéis sociais que enquadram os indivíduos; b) a distância subjetiva – é a percepção e subjetivação dos atores sociais da distância que têm em relação ao seu papel social, desta forma, são singulares muito mais pela distância do que deveriam ser, do que pela total adesão de um papel, rótulo, estigma ou função social; c) a construção coletiva da experiência – a concepção de mundo social só

² Numa perspectiva bourdieussiana de campo como um espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais, espaço de disputa e jogo de poder.

³ Numa perspectiva dubetiana a experiência social como “condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos, e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade” (Dubet, 1994, p. 15)



existe na medida em que é concebida, reconhecida e compartilhada pelos outros, pois os indivíduos só existem em relação aos outros.

Dubet (1996), quando analisa a idéia clássica de sociedade vai distinguir entre os critérios que a define, o de ator social, que segundo ele é caracterizado pela subjetividade do sistema, ou seja, são os sentimentos, opiniões e hábitos do indivíduo integrado no sistema social e isso vai delinear os chamados papéis sociais – enquanto condutas sociais objetivamente racionais – que os atores devem desempenhar. É a lógica de que o ator é o sistema, e para justificar esta compreensão, o autor salienta de que não existe, a grosso modo, diferença entre objetividade e subjetividade, portanto o ator social é configurado pelo seu papel e a sociedade é onde os indivíduos apreendem estes papéis. Os atores sociais são verdadeiros personagens.

Por outro lado, reconsidera esta afirmação - quando delineando entre os elementos constitutivos da crise da modernidade e, especificamente, tratando sobre as organizações enquanto sistemas racionais - e percebe o contrário, ou seja, a vida social não pode ser associada a uma peça teatral, onde os indivíduos decoram e desempenham seus papéis, mas muito mais – eles criam a peça. Esta última compreensão - quando nos dá margem para conceber que apesar da existência de regras racionais na sociedade existem brechas, ou melhor, são criadas brechas para que as pessoas inventem seus contextos sociais – evidencia a desconstrução da noção de ator social, juntamente, com a de sociedade, Estado e organização para dar lugar ao conceito de sujeito caracterizado fortemente pela sua experiência de vida.

A concepção *dubetiana* de experiência social com suas principais características (descritas acima) é aqui neste trabalho usada como categoria analítica para estabelecer algumas aproximações entre os impactos e dificuldades apresentadas pelos professores e estudantes de Educação Física diante dos objetivos do PIBID que se expressam: a) no incentivo e valorização do magistério; b) na qualificação da formação inicial e integração entre o ensino superior e a educação básica; c) na inserção dos licenciandos no contexto da realidade escolar como oportunidade de vivenciar experiências inovadoras a fim de superar os problemas cotidianos do ensino-aprendizagem; d) no incentivo ao protagonismo das escolas frente à formação inicial; e) na articulação entre teoria e prática e contribuição à inserção cultural da escola associada à reflexão dos saberes docentes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS



É uma pesquisa-intervenção, em decorrência de estarmos inseridos no desenvolvimento de um subprojeto do PIBID de Educação Física de uma IES da região sul do país. A fundamentação teórico-metodológica desta pesquisa-intervenção repousa na linha teórica apontada por Aguiar (2003) e Rocha (2001), onde buscamos acompanhar a experiência social de 42 bolsistas licenciandos e 8 bolsistas professores supervisores do PIBID da Educação Física distribuídos em 8 escolas públicas (6 estaduais e 2 municipais) em duas cidades gaúchas. Onde através de reuniões semanais, acessos diários em ferramentas das Redes Sociais (Facebook e Blog, específicos, do PIBID da Educação Física) desenvolvemos um campo permanente de problematizações através de diálogos com os diversos bolsistas (licenciandos, professores supervisores, professores coordenadores e coordenadores institucionais) do PIBID para que os sentidos/significados pudessem ser extraídos das concepções e “verdades” tradicionais, historicamente construídas, a fim de instaurar determinadas tensões entre estas representações de modo a possibilitar novas subjetivações. De maneira mais específica, para o presente trabalho estamos fazendo um recorte procedimental de um estudo exploratório composto: a) por uma revisão bibliográfica das publicações sobre o PIBID nos últimos dois Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte (CONBRACE, 2011 e 2013); b) por uma coleta de dados empíricos através da aplicação de um questionário eletrônico para todos os bolsistas do nosso subprojeto da Educação Física com questões abertas sobre os principais impactos de suas experiências no PIBID, durante o ano de 2014 para suas formações profissionais. Como procedimento para análise e discussão dos resultados foi feita a análise de conteúdos das principais informações colhidas e uma associação complementar com os resultados de algumas informações produzidas no estudo avaliativo encomendado pelo Ministério de Educação e UNESCO e desenvolvido por Gatti et al (2014) que metodologicamente envolveu 38 mil bolsistas do PIBID de todo o Brasil através da aplicação de um questionário *on-line* no sistema *Google-Drive*.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na revisão bibliográfica das publicações nos dois últimos CONBRACE (2011 e 2013) foram apresentados 34 trabalhos relacionados ao PIBID nos GTTs de Formação Profissional e Mundo do Trabalho (02 e 25 trabalhos, respectivamente) e, de Escola (03 e 04, respectivamente), onde os principais resultados apontam as seguintes ênfases:

Alguns trabalhos mencionam um quadro de “perda de espaço da Educação Física” por não ter sido capaz de problematizar sua função educativa na escola e associado a isso uma



”desvalorização da Educação Física”, onde os professores se apresentam desmotivados com o seu fazer pedagógico que os levam a uma espécie de adoecimento diante de inúmeras dificuldades do ambiente escolar. Diante desta constatação é sustentada a necessidade de uma “luta para legitimação da Educação Física no interior da escola”, onde se reconfigure este imaginário social através da circulação dos conhecimentos que a área da Educação Física tem, mas não são vistos no ambiente escolar.

Esse diagnóstico da realidade é um bom exercício de distância subjetiva onde o papel do professor de Educação Física, enquanto ator social é estigmatizado e tomado como uma referência a ser negada. De certa forma, é preocupante a simplificação de que a saída está por dentro da própria Educação Física lhe bastando tematizar o seu potencial de repertório de conhecimentos. Sem dúvida, isso é importante, mas insuficiente para resignificar o contexto que a Educação Física está mergulhada, ou seja, na desvalorização da escola enquanto um todo, sendo assim, este quadro diagnóstico carece de melhor análise sobre a construção coletiva da experiência, na perspectiva de Dubet (1994).

Gatti (2010), lembra que há décadas se avolumam os problemas de aprendizagens escolares e com isso as preocupações com a formação do professor, mas que não devemos eleger somente ele e à sua má formação como o pivô responsável pelos desempenhos escolares atuais, segundo ela, múltiplos fatores convergem para isso e, entre eles, a política educacional, o financiamento da educação, os aspectos culturais e também os hábitos estruturados, entre outros.

Outros trabalhos apresentados nos últimos CONBRACE (2011 e 2013) irão apontar para a necessidade da Educação Física deixar de ser tão reducionista com apenas práticas esportivas restritas aos espaços físicos das quadras e campos, bem como de perspectivas tecnicistas e/ou biologicistas. Para tal, é propalada uma desconstrução das aulas de Educação Física com base na teoria crítico-superadora, como forma de qualificar a formação docente e contribuir para uma intervenção diferenciada na realidade social das escolas. Com isso, se abrirão possibilidades de valorização das culturas corporais dos alunos, onde a dança, a ginástica e a luta passem a configurar nos currículos escolares e ampliando assim, o universo de intervenção da Educação Física, através do ensino dos conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade.

Esta alternativa de desconstrução apontada por inúmeros trabalhos vão ao encontro de toda uma proposta pedagógica forjada nos idos dos anos 90 do século passado, inclusive



sendo referência de inúmeras orientações curriculares tanto em nível nacional, como estaduais e municipais. Sem dúvida uma qualificada proposta pedagógica, mas nos faz pensar: O que justifica ser aventada como uma “novidade” de trabalho se já se passaram 25 anos e ainda persiste a lógica da aptidão física, da recreação e dos esportes nos pátios escolares? Esta indagação é importante para percebermos a heterogeneidade dos princípios presente nas experiências sociais (Dubet, 1994).

A maioria dos trabalhos apresentados nos CONBRACE (2011 e 2013) é unânime em afirmarem as contribuições do PIBID na formação de professores, pois oportunizam o aprofundamento nos conhecimentos científicos e na experiência da prática docente, a partir do momento que colocam o professor e o aluno em contato com o conhecimento a respeito do tema os obrigando a terem que planejar suas intervenções a fim de superarem o senso comum. É como diz um dos autores: “colocar a prática e a teoria em verdadeira alquimia”. Desta maneira, faz com que - tanto os bolsistas licenciandos quanto, professores repensem e refaçam sua prática docente com traços de uma formação mais autônoma. Aliás, diria Dubet (1994, p.98): “... a socialização não é total, não porque o indivíduo escape ao social, mas porque a sua experiência se inscreve em registros múltiplos e não congruentes (...) que se pode considerar como a autonomia do indivíduo”. O contato direto com o ensino é um desafio constante para ampliar os domínios necessários dos saberes docente e reconhecer a necessidade de ter a aula didaticamente organizada dentro dos referenciais já evidenciados. Outro aspecto importantíssimo é o ambiente gerado pelo PIBID que se caracteriza por uma sinergia de esforços concretos, ordenados, sistemáticos, reflexivos e, sobretudo, coletivos. Destacam que os procedimentos didáticos recomendados pelo PIBID para gerarem dados de diagnósticos e as observações participantes sobre a organização da prática pedagógica manifesta nas aulas, além de fornecerem boas “pistas” para organização dos trabalhos também servem como instrumento de valorização das potencialidades existentes nas escolas, bem como a adesão e cooperação dos alunos da educação básica. São comentados por alguns autores que os pibidianos já se reconhecem diferenciados dos outros estudantes de Educação Física, pois os seus discursos estão pouco presentes entre àqueles que não fazem parte do PIBID. Mencionam também que nesta distinção (Bourdieu, 2000) de identidade docente já percebem certa intimidade com o processo de planejamento e também com o maior domínio da escrita e da leitura para as elaborações das reflexões em forma de relatos orais e escritos. E, por fim, destacam que a experiência social do PIBID tem permitido que todos os bolsistas



enxerguem e pensem o espaço escolar com todas as suas possibilidades e dificuldades, e com esta postura mais crítica se manifestam mais dispostos e preparados para enfrentarem os desafios do “ser docente”, se dizem “um pouco mais amadurecidos” e não guardam em si o sentimento de desmotivação para a carreira docente. Arrematam: “... projetos como o PIBID (...) nos possibilitam não levar um choque com a realidade (...) abre perspectivas para instituir relações pedagógicas formativo-críticas e métodos que se fundamentam na unidade teoria-prática.”

A presença do PIBID na escola também reserva alguns impactos para a própria escola, pois contribui - de forma geral, para que a escola tenha uma melhor qualidade de ensino, pois novas discussões e intervenções são criadas ao ponto de perceberem que tem aumentado o interesse da comunidade escolar na participação das atividades propostas. Com isso muitos bolsistas licenciandos passam a ter boa visibilidade e reconhecimento na comunidade, pois perceberam que com suas presenças as aulas se tornam mais dinâmicas, participativas e com novos conteúdos aplicados. Concluem: “...mudanças de atitudes foram percebidas em todos.”

A despeito da crescente produção de trabalhos sobre o PIBID na Educação Física em eventos específico da área, isso ainda não ocorre na mesma proporção no contexto geral da Educação, como se percebe na consideração seguinte.

Gatti et al (2014), dizem que um número considerado de teses, dissertações, monografias, artigos e trabalhos de conclusão de cursos de graduações que foram publicados e apresentados em diferentes eventos acadêmicos no país e, também, no exterior, têm servido como verdadeiros indicadores de sucesso do PIBID. Ilustram que no XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino foram apresentados 58 estudos que abordavam sobre o PIBID. A maioria era da região sudeste, sul e nordeste, no sentido decrescente e as áreas de conhecimentos mais mencionadas eram Pedagogia, Matemática, Biologia e Letras. A Educação Física ainda tem presença tímida com esta temática neste evento. As abordagens privilegiavam o PIBID relacionado às percepções dos alunos que participam do programa na perspectiva da sua formação profissional e também a percepção dos professores supervisores sobre o significado e implicações desta experiência social para sua formação e para sua sala de aula.

E logo a seguir, vamos associar os resultados específicos dos nossos dados empíricos com os resultados desta investigação de abrangência nacional e, em especial, com as



informações das regiões sudeste e sul, tendo em vista a localização da nossa experiência com o PIBID.

Os bolsistas licenciandos da Educação Física do PIBID de nossa IES disponibilizaram depoimentos que nos permitiram os seguintes resultados sobre os principais impactos desta experiência social em suas formações profissionais:

A oportunidade de trabalharem em grupo nos planejamentos – principalmente de projetos da Educação Física – onde tiveram que pesquisar sobre o assunto e transitar por todas as etapas (criação, desenvolvimento e conclusão) de uma proposta de trabalho. Relata uma bolsista: “... me sinto satisfeita com as nossas produções e atividades”. Da mesma forma, que sentiram muita satisfação em poderem ter realizado os trabalhos, também perceberam o grande reconhecimento dos alunos da Educação Básica por aquilo que foi feito. Como diz uma bolsista: “A maior satisfação é ver o brilho nos olhos dos alunos após a aula de Educação Física”. Outro aspecto muito marcante foi o trabalho dentro da escola que os propiciou ambiente cotidiano de preparação e oportunidades de poderem “praticar a docência”, pois perceberem como funciona a escola e poderem participar das reuniões de professores e outros tantos rituais característicos lhes revelou “um novo mundo” (expressão de um dos bolsistas). Diz uma bolsista: “... poder participar das reuniões da escola é muito importante e satisfatório me faz sentir uma professora e não uma estagiária”. Aparece ainda em seus depoimentos o impacto da diversidade presente na escola, muito exposta nas manifestações de interesses dos alunos e das suas variadas faixas etárias, o que sinaliza para os bolsistas que cada escola é um caso diferente, portanto não existem receitas prontas para garantirem receptividades padronizadas. Neste sentido, diz um bolsista: “Aprendi muito com a questão de dialogar com um público com pensamentos totalmente diferente...”. Ainda entre os impactos mais recorrentes aparece a possibilidade de trocas de conhecimentos entre os professores e bolsistas, onde dicas e auxílios mútuos enriquecem a experiência profissional e estimula a dedicação, criatividade e seriedade pelo fazer docente. Como nos revela uma bolsista: “... vivenciei diversas situações que me tornaram uma pessoa mais criativa e dedicada”. São expressos ainda alguns outros impactos, tais como: a) a satisfação de quebrar as barreiras e dificuldades iniciais na escola diante dos outros professores e alunos que com o passar do tempo e muito trabalho foram dando lugar ao reconhecimento e a legitimidade da presença do bolsista Pibid. Isso fica fartamente expresso quando uma bolsista diz: “Ter conquistado o respeito e reconhecimento dos alunos como professora me faz refletir que mesmo com as



dificuldades, todo o processo valeu a pena”; b) o aprimoramento de conhecimentos e enriquecimento profissional através do acesso às informações e vivências de novas modalidades esportivas (badminton, rapel, slackline, boxe e outras). É, mais ou menos, isso que diz uma bolsista: “... pude ampliar meus conhecimentos, isso me enriqueceu muito profissionalmente, pois até na escola que trabalho na minha cidade, pude realizar oficinas de lutas com os meus alunos...”; c) aprendizagens interpessoais ancoradas pelo fazimento de novas amizades; d) desenvolvimento de atitudes, principalmente, da disposição em fazer o que for preciso, bem como adquirir paciência. Como nos exemplifica uma bolsista: “Percebi que nós professores não podemos desanimar por alguns alunos terem reclamado da nossa aula, porque esses reclamam, mas tem dez que só elogiam.” Vale a pena concluir esta seção com a seguinte frase de outra bolsista: “Com o PIBID redescobri minha vocação como professora, percebi que é possível melhorar e transformar a realidade da educação...”.

Gatti et al (2014) apresentam que os bolsistas licenciandos da região Sul e Sudeste, atribuem como de maior contribuição do PIBID para seus desenvolvimentos profissionais o fato de “adquirirem experiências com a docência” (42%) e o de “viverem a realidade dentro da escola e aprenderem na prática” (32%). Segundo os autores, estes elementos podem ser agregados em uma única referência: aprender a ser docente experimentando a docência.

Outro resultado significativo e relacionado à compreensão da profissão docente é que os bolsistas licenciandos admitem que o PIBID os fizeram “tomar consciência de todos os problemas que surgem na realidade do atual sistema educacional brasileiro”. Também disseram que a participação no Programa ajudou a confirmar a escolha profissional, motivou-os a seguir carreira como professor e a construir uma visão da profissão e uma identidade profissional. Mencionaram que através do PIBID tiveram oportunidade de desenvolver a responsabilidade. É notório que estas declarações, bem como as colhidas no nosso trabalho empírico vão ao encontro de alguns resultados dos trabalhos apresentados nos CONBRACE (2011 e 2013).

Para concluir as informações da nossa coleta de dados empíricos com os bolsistas professores supervisores da Educação Física do PIBID de nossa IES obtivemos os seguintes resultados sobre os principais impactos desta experiência social em suas formações profissionais:

A oportunidade destes terem se envolvidos na elaboração de artigos e trabalhos submetidos aos eventos acadêmico-científicos da área da Educação Física e da Educação, em



geral. Além de também elaborarem – coletivamente - com os bolsistas estudantes projetos de oficinas e outras estratégias metodológicas e fazendo o uso das novas tecnologias. Tudo isso num clima altamente positivo, que estimula supervisores e estudantes a acreditarem em suas potencialidades. Como relata uma supervisora: “...trabalhar de uma forma diferente, aliás uma forma que em 20 anos de experiência nunca tinha trabalhado. Aprendi a me aventurar na poesia e incentivar os alunos a fazê-la também”. Os supervisores também descrevem suas satisfações em perceberem a evolução gradativa dos estudantes diante da imersão na realidade escolar. Diz outra supervisora: “...ver os bolsistas chegarem ‘Crus’ na escola e aos poucos entregarem-se e reconhecerem-se como professores...”. E arremata um terceiro supervisor: “...minha maior satisfação foi observar o crescimento dos bolsistas, partindo de uma posição totalmente desconhecida por eles, de estar posicionado na frente de vários alunos e neste momento assumir o direcionamento das ações, notar este tornar se professor foi muito marcante...”. Por fim, se mostram ciosos ainda frente ao desafio permanente da aprendizagem, pois mesmo já tendo vivenciado diversas experiências pedagógicas e se defrontado com diversas metanarrativas típicas da Educação Física percebem que a presença dos estudantes do PIBID os encoraja a fazerem diferente do que faziam e se sentem orgulhosos pela capacidade de realizarem, em grupo, os trabalhos que se propuseram. A solidão pedagógica não tem espaço no PIBID e a única certeza é que “Ainda tenho muito o que aprender” (bolsista supervisora).

Gatti et al (2014) apresentam que os bolsistas professores supervisores da região Sul e Sudeste, em ordem decrescente de recorrências, reconhecem as seguintes contribuições do PIBID em suas formações profissionais: a) equivale a uma formação continuada qualificada e tem sido um grande estímulo para buscar novos conhecimentos (45,2%); b) propicia mudanças nas perspectivas profissionais e desafia aprendizagens (40,6%); c) levanta questões para reflexão sobre a qualidade das práticas formativas no âmbito da docência (33,5%); d) aproxima o supervisor ao meio acadêmico (17,6%); e) possibilita a articulação do conhecimento acadêmico com o conhecimento da prática em uma perspectiva formativa (16,7%); f) sentem-se apoiados pelo Coordenador de Área e pelos Licenciandos em seu trabalho (16,7%).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A abordagem da formação de professores de Educação Física como um caso de política pública é bastante enriquecedora quando o alvo de análise é o PIBID, pois como vimos os seus impactos são bastantes diversificados e abrangem desde a mobilização da escola básica; como desacomoda os cursos de Licenciaturas das IES; se caracteriza, ao mesmo tempo, como um programa de formação continuada de professores envolvidos, e de formação inicial para estudantes de licenciaturas; contribuindo, desta feita, para a valorização da profissão de professor. Imagina-se que por todas estas contribuições articuladas tende a se constituir numa política institucionalizada e perene, ou seja, uma política de Estado.

Como sugestões para futuros estudos e iniciativas de intervenções junto ao PIBID, consideramos importante que sejam identificadas experiências de escolas com adesões além dos programas e ações do Ministério da Educação, tais como vimos: o Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Ensino Médio Inovador, mas também – e em especial para a Educação Física - do Ministério do Esporte, como por exemplo: o Programa 2º Tempo, tendo em vista a valorização das culturas corporais nos planejamentos de trabalhos desenvolvidos pelos bolsistas do PIBID no interior das escolas.

Por fim, vale destacar que a veiculação deste trabalho no GTT de Políticas Públicas de Esporte e Lazer visa oferecer ao tema do PIBID outro olhar de análise e discussão, tendo em vista que esta categoria sociológica da experiência social trabalhada neste texto teve contemplada as suas principais características: da heterogeneidade de princípios; da distância subjetiva e da construção coletiva da experiência, no caso estudado do PIBID.

The social experience of pibid in physical education: a public policy of teacher formation

ABSTRACT

The objective of this paper is to describe some characteristic impacts of social experience PIBID, professional formation of physical education. It is an exploratory study consists of a literature review of publications on the PIBID in recent CONBRACE and a collection of empirical data by applying an electronic questionnaire with PIBID fellows of Physical Education. The main results show very diverse impacts covering the mobilization of primary school; unsettles the Undergraduate courses IES; at the same time, it is a continuing education program as initial formation and contributes greatly to the enhancement of the teaching profession. The PIBID has set up a State policy potential.



La experiencia social de pibid en educación física: una política pública de formación de profesores

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es describir algunos impactos característicos de experiencia social PIBID, la formación profesional de la educación física. Se trata de un estudio exploratorio consiste en una revisión bibliográfica de publicaciones sobre la PIBID en reciente CONBRACE y una colección de datos empíricos mediante la aplicación de un cuestionario electrónico con compañeros PIBID de Educación Física. Los principales resultados muestran efectos muy diversos que abarcan la movilización de la escuela primaria; desestabiliza los cursos Pregrado IES; al mismo tiempo, es un programa de educación continua como la formación inicial y contribuye en gran medida a la mejora de la profesión docente. El PIBID ha creado una potencial política del Estado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, K. F. *Ligações perigosas e alianças insurgentes. Subjetividades e movimentos urbanos*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *La distinción: critério y bases sociales del gusto*. Buenos Aires: Taurus, 2000.

BRASIL . LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL. Decreto Federal nº 7.219, de 24 de Junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. PORTARIA Nº 096, DE 18 DE JULHO DE 2013. Atualiza as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência,

CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17., 2011, Porto Alegre. *Anais XVII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONBRACE) – IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONICE)*. Porto Alegre/RS.

CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18., 2013, Brasília. *Anais XVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONBRACE) –*



**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

V CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONICE).
Brasília/DF.

DIEHL, D Vera Regina Oliveira et al . O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA NO
TRABALHO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES DE EDWARD
PALMER THOMPSON E FRANÇOIS DUBET. VII Congresso Sul Brasileiro de Ciências do
Esporte. 2014.

DUBET, François. Curso de exclusão social. Transcrição de curso proferido no
Programa de Pós-graduação de Educação da USP, 1996.

DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

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

GATTI, B. A. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL:
CARACTERÍSTICAS E PROBLEMAS *Revista Educação e Sociedade.*, Campinas, v. 31, n.
113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010

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

KLIKSBERG, Bernardo. *Desigualdade na América Latina: o debate adiado*. 3ª edição.
São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

ROCHA, M.L. *Formação e prática docente: implicações com a pesquisa-intervenção*.
In: I.M. MACIEL (Org.), *Psicologia e Educação: novos caminhos para a formação* (pp175-
191) Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001.