

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Fernanda Rabelo Prazeres

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA
INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA (PIBID) NA FORMAÇÃO DE
PROFISSIONAIS ATUANTES NA ÁREA DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Taubaté – SP

2017

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Fernanda Rabelo Prazeres

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA
INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA (PIBID) NA FORMAÇÃO DE
PROFISSIONAIS ATUANTES NA ÁREA DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, da Universidade de Taubaté, para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha

**Taubaté – SP
2017**

**Ficha Catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

P921c Prazeres, Fernanda Rabelo

Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de profissionais atuantes na área de Educação Física. / Fernanda Rabelo Prazeres. - 2017.

110f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2017.

Orientação: Prof^a Dr^a. Virginia Mara Próspero da Cunha, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação .

1. Formação docente. 2. Formação em Educação Física: 3. PIBID. 4. Inserção na carreira docente. I. Título.

Fernanda Rabelo Prazeres

Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de profissionais atuantes na área de Educação Física

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, da Universidade de Taubaté, para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha

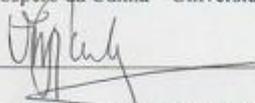
Data: 9 de outubro de 2017.

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

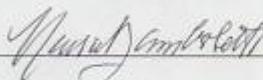
Profa. Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha – Universidade de Taubaté

Assinatura _____



Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti – Universidade de Taubaté

Assinatura _____



Prof. Dr. Marcos Garcia Neira – Universidade de São Paulo

Assinatura _____



DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Zoelio e Cilene,
meus principais professores,
que me prepararam para a vida.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Virgínia Mara Próspero da Cunha, minha amiga e orientadora, pela atenção, paciência e carinho. Obrigada por respeitar o meu tempo e, principalmente, por acreditar em mim.

À Professora Doutora Neusa Banhara Ambrosetti, por me permitir fazer parte do PIBID da Universidade de Taubaté; Agradeço-lhe ter me ensinado por meio de seus exemplos, como ser uma docente que faz para o outro, com o outro e por amor.

Ao Professor Doutor Marcos Garcia Neira, pela prestimosa atenção às minhas solicitações e por suas importantes sugestões, que enriqueceram este trabalho.

Ao amigo Professor Doutor Roberto Tadeu Iaochite, que me ensinou os primeiros passos. Graças a você esses passos hoje são coreografias.

Aos amigos e professores do Mestrado Profissional em Educação, que contribuíram na realização deste trabalho, em especial Goretti, Sandra, Vidal, Antônio, Priscila, Paula, Cris e Débora.

À Pró Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, pelo incentivo.

À equipe PIBID da Universidade de Taubaté: coordenadores, supervisores e alunos de iniciação à docência.

Ao Paulo Cezar Pessanha Camarinha, “Paulinho”, pelo auxílio na elaboração do questionário *on line*.

À Alessandra Aparecida Soares Calil, secretária do mestrado, pela prontidão do atendimento, sempre com um sorriso estampado no rosto e sempre acalmando nossos corações.

À Laís Maria Guizelli Moraes, que gentilmente revisou o *abstract*.

Ao Professor Mestre Joel Abdala, pelo carinho e atenção na revisão deste trabalho.

Aos ex-alunos, egressos do curso de Educação Física e amigos de profissão que prontamente se dispuseram a colaborar na realização desta pesquisa.

Aos funcionários do Departamento de Educação Física da Universidade de Taubaté, em especial à Darlene Francine dos Santos e ao Olavo Arantes do Nascimento, pela prontidão, sempre que lhes solicitei auxílio.

Aos meus familiares e amigos que, mesmo não gostando de meus afastamentos, entendem e se ajustam ao meu tempo.

À minha irmã Zulma Prazeres Moreira, que não mede esforços para estar ao meu lado e me socorrer.

À minha sobrinha Rita de Cássia Prazeres Moreira, pelo auxílio na transcrição das entrevistas. Nossa troca de favores é o melhor que há entre nós.

Ao meu grande parceiro Renato Rocha. Meus agradecimentos seriam inúmeros, pois muitas vezes se anulou para que eu pudesse aparecer. Hoje, sei que na verdade crescemos juntos. Agradeço-lhe por sempre estar ao meu lado e por acreditar em mim.

Infelizmente o tempo nos castigou e impediu que você estivesse comigo neste momento; no entanto, sei que sempre estará olhando por mim. Para você, todo o meu amor, mãe.

*Quem ensina aprende ao ensinar
e quem aprende ensina ao aprender.*

(Paulo Freire)

RESUMO

Cabe às Instituições de Ensino Superior (IES) a formação inicial de professores para a educação básica. Essa formação, no entanto, muitas vezes se distancia da realidade escolar o que leva o docente, no início de sua profissão, a enfrentar inúmeros desafios ou a desistir da profissão. Buscando ensino de qualidade e aproximação entre as IES e as escolas públicas, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) visa inserir os alunos dos cursos de licenciatura nas escolas, para que possam desenvolver atividades didático-pedagógicas, aproximando a teoria da prática. O Programa contribui na formação do docente, preparando-o para sua inserção na educação básica. Assim, este estudo teve como objetivo analisar as possíveis contribuições do PIBID para a formação em Educação Física de egressos do programa e também em sua inserção na carreira docente na educação básica. Primeiramente, participaram da pesquisa os egressos do curso de Educação Física de uma IES da cidade de Taubaté-SP, formados em 2012, 2013 e 2014, que responderam um questionário sobre sua trajetória profissional. Os dados obtidos passaram por uma análise estatística descritiva em porcentagem. Posteriormente, foram convidados 7 professores que participaram do PIBID durante a formação inicial. Atualmente, 4 deles atuam na educação básica, e 3, em contextos não formais. Esses professores participaram de uma entrevista semiestruturada sobre sua experiência no contexto escolar e a influência do PIBID em sua atuação profissional. Procurou-se também compreender os motivos pelos quais alguns desses egressos do programa não atuam na educação básica, As informações coletadas foram analisadas com base nos núcleos de significação. Os dados apontaram uma trajetória inicial voltada ao bacharelado (ensino não formal), para atuação principalmente em academias ou como *personal trainer*, mas a participação no PIBID revelou-se como um fator relevante no seguimento da carreira docente, assim como há influência do programa independentemente da área de atuação. Nesse sentido, a participação no PIBID, em conjunto com a formação recebida na IES, contribui para o ingresso do professor de Educação Física na área educacional, favorecendo sua relação com a comunidade escolar e com o ato de ensinar.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente, Formação em Educação Física, PIBID, Inserção na carreira docente.

ABSTRACT

It is the responsibility of the Institutions of Higher Education (HEI) the initial formation of the teachers that will act in the basic education. However, this education usually distances itself from the school reality, as a result, the teachers at the beginning of the profession, face many challenges or giving up of the profession. Seeking a quality education and an approximation between HEIs and public schools, the Institutional Program of Initiation to Teaching Grant (PIBID) aims to introduce undergraduate students in schools in a way that they can develop didactic-pedagogical activities, bringing theory closer of the practice, contributing to teacher training and preparing for future insertion in basic education. Thus, this study aimed to analyze the possible contributions of the PIBID to the Physical Education training of graduates of the program in the insertion in the teaching career in basic education. First, the program was attended by graduates from an IES in the city of Taubaté-SP formed between 2012 and 2014, who answered a questionnaire about their professional trajectory. The information from the questionnaires underwent a descriptive statistical analysis in percentage. After, 7 teachers who participated in the PIBID during their initial training were invited, 4 of them currently work in basic education and 3 act in non-formal contexts, participated in a semi-structured interview about their experience in the school context and the influence of PIBID in their professional performance, as well as understand the reasons why the graduates of the program do not act in the basic education, The information collected was analyzed based on the nuclei of signification. The information indicated an initial trajectory focused on the bachelor degree (non-formal education), mainly in gyms or personal trainer. The participation in PIBID is a relevant factor in the sequence of teaching career, as is the influence of the independent program of the area of activity. Therefore, the participation in the PIBID, together with the education received at the HEI, contribute to the entry of the Physical Education teacher in the school context, favoring its relation with the school community, as well as with the teaching act.

KEYWORDS: Teaching Education, Physical Education, PIBID, Insertion in the teaching career.

LISTA DE SIGLAS

CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAP	- Comissão de Acompanhamento do PIBID
CEP/UNITAU	- Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
CFE	- Conselho Federal de Educação
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONFEF	- Conselho Federal de Educação Física
CREF	- Conselho Regional de Educação Física
DEB	- Diretoria de Formação de Educadores para a Educação Básica
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	- Instituição de Educação Superior
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
Life	- Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores
MEC	- Ministério da Educação
OBEDUC	- Observatório da Educação
PARFOR	- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PME	- Programa Mais Educação
PNAIC	- Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNEM	- Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio
Prodocência	- Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROEMI	- Programa Ensino Médio Inovador
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNITAU	- Universidade de Taubaté

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Tempo de participação no PIBID	51
Gráfico 2. Locais de atuação na educação não formal	55
Gráfico 3. Tempo de atuação na educação básica	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Bolsas Concedidas pelo PIBID no ano de 2014	38
Quadro 2. Pré-indicadores e indicadores: Considerações sobre o estágio obrigatório de atuantes na educação básica	59
Quadro 3 Pré-indicadores e indicadores: Experiências na graduação para os atuantes na educação básica	60
Quadro 4. Pré-indicadores e indicadores: PIBID para os atuantes na Educação Básica	62
Quadro 5. Pré-indicadores e indicadores: Ingresso na escola – aspectos positivos	65
Quadro 6. Pré-indicadores e indicadores: Ingresso na escola – aspectos negativos	68
Quadro 7. Pré-indicadores e indicadores: Ações que não deram certo para os atuantes na Educação Básica	71
Quadro 8. Pré-indicadores e indicadores: Motivos para ser professor para os atuantes na educação básica	72
Quadro 9. Indicadores e Núcleos de significação dos atuantes na educação básica	73
Quadro 10. Pré-indicadores e indicadores: Considerações sobre o estágio obrigatório dos atuantes na educação não formal	75
Quadro 11. Pré-indicadores e indicadores: outras experiências durante a graduação que favoreceram a formação dos atuantes na educação não formal	77
Quadro 12. Pré-indicadores e indicadores: Influência do PIBID para os atuantes na educação não formal	79
Quadro 13. Pré-indicadores e indicadores: Ser professor para os atuantes na educação não formal.	81
Quadro 14. Pré-indicadores e indicadores: Ser professor para os atuantes na educação não formal	82
Quadro 15. Indicadores e Núcleos de significação dos atuantes na educação não formal	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Registros no Banco de Teses e Dissertações da Capes.	19
Tabela 2. Evolução do PIBID – UNITAU desde sua concepção até 2017, segundo quantidade de alunos, supervisores e escolas participantes	40
Tabela 3. Evolução do PIBID – Unitau, subárea Educação Física desde sua origem até o ano de 2016.	43
Tabela 4. Dados gerais e específicos dos egressos do PIBID referentes à área de atuação profissional	53
Tabela 5. Forma de atuação dos egressos do PIBID nas escolas	57
Tabela 6. Perfil dos egressos do PIBID atuantes na educação básica participantes da pesquisa	58
Tabela 7. Perfil dos egressos do PIBID atuantes na educação não formal participantes da pesquisa	75

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Problema	17
1.2 Objetivos	18
1.2.1 Objetivo Geral	18
1.2.2 Objetivos Específicos	18
1.3 Delimitação do Estudo	18
1.4 Relevância do Estudo / Justificativa	18
1.5 Organização do Trabalho	20
2 REVISÃO DA LITERATURA	22
2.1 Formação de Professores	22
2.1.1 Formação Inicial	24
2.2 A formação em Educação Física	26
2.3 A inserção na carreira docente	30
2.4 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID	35
2.4.1 O PIBID na Universidade de Taubaté – UNITAU	40
2.4.2 O PIBID no Subprojeto Educação Física	42
3 METODOLOGIA	45
3.1 Tipo de Pesquisa	45
3.2 População / Amostra	46
3.3 Instrumentos	47
3.4 Procedimentos para Coleta de Dados	48
3.5 Procedimentos para Análise de Dados	49
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	51
4.1 Questionário aplicado aos egressos do curso de Educação Física	51
4.2 Entrevistas realizada com egressos do PIBID	58
4.2.1 Atuantes na educação básica	58
4.2.1.1 Análise dos núcleos de significação dos atuantes na educação básica	73
4.2.2 Atuantes na educação não formal	74
4.2.2.1 Análise dos núcleos de significação dos atuantes na educação não formal	84
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86

REFERÊNCIAS	88
-------------	----

APÊNDICES

Apêndice I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido I (para os participantes do questionário)	i
Apêndice II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido II (para os participantes das entrevistas)	iii
Apêndice III - Modelo do Questionário	v
Apêndice IV - Roteiro de questões que nortearão a entrevista I – atuantes na educação básica	viii
Apêndice V - Roteiro de questões que nortearão a entrevista II – não atuantes na educação básica	ix
Apêndice VI - Pedido de autorização à Diretora do Instituto Básico de Biociências (IBB) para a realização da pesquisa	x
Apêndice VII - Pedido de autorização à Coordenadora Institucional do PIBID para a realização da pesquisa	xi

ANEXOS

Anexo I - Autorização do Instituto Básico de Biociências (IBB) para a realização da pesquisa	xii
Anexo II - Autorização da Coordenadora Institucional do PIBID para a realização da pesquisa	xiii
Anexo III – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas	xiv

1 INTRODUÇÃO

Ser professora – este sonho sempre esteve presente em minha vida, desde as brincadeiras de escolinha, na infância, até a responsabilidade ao assumir turmas nas aulas de balé clássico, ainda na adolescência. Sabia a parte técnica, os movimentos, mas sentia necessidade de ampliar meus conhecimentos. Então, iniciei o curso de Educação Física, com o intuito de me tornar professora.

Ainda no período da faculdade, pude atuar como professora de dança em uma escola particular. Depois, durante o estágio curricular obrigatório, tive a oportunidade de vivenciar o contexto de uma escola pública.

Pouco tempo depois de formada, ingressei em uma instituição de ensino superior (IES), para substituir uma professora. No ano seguinte, fui aprovada em concurso para lecionar Educação Física no ensino fundamental, em escola pública.

Como a IES em que eu trabalhava estava localizada na mesma cidade da escola pública, passei a acompanhar a inserção de alguns alunos no ambiente escolar, aqueles que haviam passado em concursos ou os que apenas iam para substituir a ausência de algum professor. Com isso, passei a observar como os novos professores chegavam à escola, suas reações diante das turmas, angústias e acertos. Poucas vezes consegui auxiliá-los, pois também estava dando aula. Pude apenas repensar alguns aspectos das minhas aulas na graduação.

Em 2014, passei a integrar a equipe do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da IES em que trabalhava. Assim, tornou-se possível oferecer uma prática efetiva junto às escolas participantes e os supervisores, para contribuir na formação e atuação dos futuros professores de Educação Física.

Nesta dissertação, busco compreender a influência do PIBID na atuação dos professores de Educação Física que participaram do programa e que ingressaram na Educação Básica.

Sabe-se que a formação de professores é um assunto que tem despertado atenção tanto no meio acadêmico, quanto nas esferas políticas (municipal, estadual e, principalmente, federal). No meio acadêmico é discutida nos estudos científicos e nas IES (Instituição de

Ensino Superior) que oferecem cursos de licenciatura. As “[...] políticas educacionais vão se configurar de forma a privilegiar a formação de um educador ‘competente’ para estar apto a trabalhar no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, especialista em suas funções, sendo imprescindível para a sociedade.” (BENITES, SOUZA NETO e HUNGER, 2008, p. 352).

A preocupação em estudar a formação de professores emerge, internacionalmente, entre as décadas de 1980 e 1990, enquanto no Brasil, timidamente, tem início por volta de 1990, direcionando-se à prática e aos saberes pedagógicos necessários para a atuação profissional. Esse fato chama a atenção, pois se trata de um embate ainda atual: formação inicial versus atuação na escola. Estariam os cursos de licenciatura preparando profissionais capacitados para atuar na educação básica?

Muitas vezes o saber recebido ao longo da formação superior advém de currículos fragmentados, sem relação entre as disciplinas e em períodos de curta duração (TARDIF, 2002). Isso faz com que os graduandos tenham que integrar as informações acadêmicas ao longo dos estágios curriculares obrigatórios. Isso se os cumprirem adequadamente, já que as atividades de prática pedagógica nessa fase são trabalhadas entre os pares, ou seja, a prática é feita entre os graduandos. Outro embate: de um lado, uma minoria de alunos que deveriam cumprir os estágios, mas que são obrigados a apenas observar as aulas, ou que não aparecem na escola; e, de outro lado, uma escola que, por vezes, pouco se compromete com a formação de um profissional que futuramente poderá compor sua equipe.

Na tentativa de abrandar tais problemas, o governo federal tem buscado promover a aproximação entre IES e escolas públicas, no que se refere à formação do futuro professor da educação básica. Visa também a uma formação de qualidade e à produção de conhecimentos. Dentre os programas oferecidos destacam-se o Prodocência (Programa de Consolidação das licenciaturas), OBEDUC (Observatório da Educação), PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), Life (Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores), PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), entre outros que são oferecidos pelo Ministério da Educação via Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da Diretoria de Formação de Educadores para a da Educação Básica (DEB), para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para atuação da educação infantil ao ensino médio, apoiando, tanto a formação inicial, quanto pesquisas que valorizem o magistério.

Neste estudo, aborda-se o PIBID, programa destinado a alunos de cursos de licenciatura sob orientação de um docente de IES e supervisão de um professor de escola pública, para desenvolvimento de projetos de iniciação à docência. Tais projetos buscam inseri-los na realidade das escolas públicas por meio de atividades didático-pedagógicas (CAPES, 2014). Desse modo, busca-se aproximar a teoria da prática e proporcionar ao aluno uma vivência “profissional” superior àquela oferecida pelo estágio.

Este programa busca diminuir a distância entre os saberes obtidos na graduação e aqueles necessários para a atuação profissional. Além de contribuir para a formação inicial dos alunos da graduação, também promove a formação continuada dos supervisores (professores das escolas públicas) e dos coordenadores (docentes de IES), ao favorecer-lhes oportunidade para reflexão sobre as ações do cotidiano escolar e sobre os conteúdos desenvolvidos na graduação.

O PIBID vai ao encontro do que propõem autores como Canário (2001), Tardif (2002), Marcelo (2009), entre outros, que afirmam que o principal momento da formação docente acontece quando se está inserido na escola (como aluno em formação ou como professor em desenvolvimento). Em outras palavras, quando se está diante dos alunos para selecionar, preparar e ensinar os conteúdos, além de administrar a turma e o tempo e dar conta de aspectos burocráticos, como caderneta, notas, atendimento aos pais e responsáveis.

É na relação com o cotidiano escolar que o graduando pode refletir sobre a realidade dos alunos, o modo de ensinar e o conhecimento necessário para isso. É nessa relação, também, que se certifica de que deve saber como lidar com diferentes realidades. Enfim, é nessa ação que se descobre o que é ser professor.

1.1 Problema

Considerando o PIBID como uma antecipação do ingresso profissional que se desenvolve sob a orientação constante dos supervisores e coordenadores, a participação no programa, após a conclusão do curso de graduação, contribui para a inserção efetiva do professor no contexto escolar?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar as possíveis contribuições do PIBID para a formação em Educação Física de egressos do programa na inserção na carreira docente na educação básica.

1.2.2 Objetivos Específicos

- ❖ Verificar o destino profissional dos egressos do curso de Educação Física, principalmente daqueles que participaram do PIBID;
- ❖ Conhecer os motivos de os alunos que foram bolsistas do PIBID ingressaram ou não na educação básica;
- ❖ Conhecer a situação dos que atuam ou atuaram na educação básica;
- ❖ Compreender e analisar os desafios encontrados ao ingressar na educação básica entre os profissionais que foram bolsistas do PIBID, bem como se a experiência no programa contribuiu para a solução dos desafios e para a ação docente.

1.3 Delimitação do Estudo

A investigação foi realizada junto a alunos egressos do curso de Educação Física da Universidade de Taubaté e, posteriormente, com aqueles que foram bolsistas no PIBID, buscando conhecer a trajetória profissional dos que estão ou não atuando na educação básica.

1.4 Relevância do Estudo / Justificativa

A história dos cursos de formação em Educação Física demonstra que, para ser professor nessa área bastava ter sido militar, atleta ou um exímio praticante. Na IES pesquisada é comum que os alunos tenham escolhido o curso de Educação Física também por serem ex-atletas ou adeptos da prática de atividade física, esquecendo-se da diferença entre ser praticante e ser professor e as responsabilidades que envolvem essa área de atuação.

Este estudo se justifica na medida em que se buscou verificar a realidade dos egressos do curso de Educação Física atuantes na educação básica, correlacionando formação inicial,

PIBID e atuação profissional. Os resultados obtidos possibilitaram a revisão de alguns conteúdos e dos recursos metodológicos contemplados nas disciplinas teóricas e práticas do curso de Educação Física, pois a realização do estudo coincidiu com um período de reestruturação curricular na IES. Foi possível, portanto, comparar a trajetória profissional dos egressos com a formação oferecida. Além disso, verificou-se a relevância de uma política pública voltada à iniciação à docência durante a formação inicial de licenciandos, para refletir sobre o quanto a formação inicial contribui para a inserção dos docentes em escolas de educação básica.

Como as pesquisadoras deste trabalho (mestranda e orientadora) estão envolvidas, tanto com o curso de graduação em Educação Física, quanto com o subprojeto desta área no PIBID, este estudo tornou-se particularmente necessário.

Outro aspecto a ser ressaltado é que a formação inicial e o ingresso na carreira docente têm chamado a atenção no meio acadêmico; Como mencionado por Nóvoa (2007), durante muito tempo o professor foi invisível e agora volta à tona, sendo o protagonista de estudos voltados à formação inicial, ao ingresso na escola, à trajetória profissional, às ações desenvolvidas nas escolas, entre outros temas.

A busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes (CAPES, 2017) trouxe como resultados, nos últimos dez anos (2007 – 2017), os registros apresentados na Tabela 1:

Tabela 1. Registros no Banco de Teses e Dissertações da Capes

Descritor	Registros encontrados
Formação de professores	603138
Formação docente	137109
Formação em Educação Física	579150
Inserção na carreira docente	93535
PIBID	523
PIBID Educação Física	8

Para o descritor “PIBID”, os registros encontrados são de 2010 a 2017, mais de 65% dissertações de mestrado. Para o descritor “PIBID Educação Física”, todos eram resultados eram dissertações com temas voltados, na maior parte, à formação inicial, seguidos da influência do programa para os supervisores. Apenas um trabalho tinha os escolares do Ensino Fundamental participantes das ações do PIBID como foco do estudo.

A área de Educação contempla a maior parte dos estudos, com trabalhos voltados à Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e estratégias de ensino em diversas licenciaturas. Ciências e Matemática vêm em seguida, com estudos sobre a formação de professores e propostas de ensino. Conforme o Banco de Teses e Dissertações da Capes (CAPES, 2017), o tema PIBID passou a ser discutido a partir de 2010, mas observa-se um crescimento considerável em 2015 e 2016, período este em que se concentra mais da metade dos trabalhos voltados ao tema.

Na Biblioteca Científica *Scielo* (SCIELO, 2017), o descritor “PIBID” detectou 26 registros, no período 2012 -2017, dentre os quais nenhum se referia à Educação Física.

Em eventos específicos da área de Educação Física, como o IV Congresso Internacional de Formação Profissional e o IX Seminário de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física, realizados em 2016, mais de 50% dos trabalhos se encontravam no “Eixo Formação”. Dentre eles, 16% tinham relação com o PIBID. No XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e no VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte, realizados em 2015, 40% dos trabalhos encontrados estavam nos Eixos “Escola” ou “Formação Profissional e Mercado de Trabalho”. O PIBID estava presente em 6% dos trabalhos, sendo encontrado também em outros Eixos, além dos já citados (Atividade e Saúde, Lazer e Sociedade e Políticas Públicas), tendo como temas a relação entre o programa e a formação dos licenciandos participantes e as ações desenvolvidas nas escolas.

No parágrafo acima, tive dúvidas quanto ao ano de realização dos congressos e seminários. Observe os destaques em amarelo.

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de estudar o Subprojeto de Educação Física no PIBID e de buscar conhecimento sobre a trajetória profissional dos egressos desse programa.

1.5 Organização do Trabalho

Para melhor organização, este relato de pesquisa está organizado em seções, sendo iniciado pela Introdução, com a apresentação do problema, dos objetivos, da delimitação do estudo e da justificativa.

Na seção seguinte, Revisão de Literatura, são discutidos conceitos, fundamentados em diferentes autores, sobre a formação profissional, destacando-se a formação inicial. Apresentam-se informações acerca da construção dos cursos de licenciatura em Educação Física no Brasil e sobre a inserção na carreira docente. Discorre-se sobre o PIBID, apontando seu surgimento e suas características gerais, especificando as ações do programa desenvolvido na Universidade de Taubaté.

Os caminhos percorridos neste estudo qualitativo estão descritos na seção Metodologia, detalhando a amostra, os instrumentos (questionário e entrevista) e os procedimentos para coleta e análise dos dados nos núcleos de significação.

Os resultados estão apresentados junto às discussões, porém foram separados de acordo com o instrumento aplicado e o participante das entrevistas. Primeiramente, os resultados referentes ao questionário sobre a trajetória profissional enviado aos ex-alunos do curso de Educação Física. Em seguida, os dados obtidos nas entrevistas com os egressos do PIBID, que estão separados em não atuantes e atuantes na educação básica.

Encerrando o texto, as considerações finais deste estudo e a indicação das referências, seguidas dos anexos e apêndices.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Formação de Professores

Ao longo da história, o ato de ensinar sempre esteve associado ao professor, o profissional responsável pelas aulas de uma determinada disciplina ou turma. Essa ação sempre existiu, mas com diferentes formatos, em virtude dos contextos histórico, cultural e social que influenciaram (e ainda influenciam) a concepção do que vem a ser ensinar.

Tardif e Lessard (2005) destacam a relação existente entre o docente e o discente, em que o ensinar se caracteriza por um trabalho realizado com, sobre e para o outro. Para Roldão (2007), o ensinar pode ser compreendido como o ato de fazer com que o outro aprenda alguma coisa de acordo com o currículo, disciplina ou conteúdo.

Segundo Nóvoa (1992), é a partir do século XVIII, quando a Igreja deixa de ter a responsabilidade do ensinar, passando-a para o Estado, que a docência se torna uma profissão: portanto, torna-se necessária a formação dos professores, capacitando-os para o ato de ensinar, indo além da simples transmissão de conhecimento. De acordo com Tardif e Lessard (2005, p. 36), “[...] os professores são considerados agentes sociais investidos de uma multidão de missões, variáveis segundo as ideologias e os contextos políticos e econômicos vigentes.”.

A formação é o ponto de partida para a oficialização do ser professor. No Brasil, até pouco tempo atrás, vigorava a premissa da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, nº 9394/96 (BRASIL, 1996), que estabelecia que, para lecionar na Educação Básica, os professores deveriam ter formação em nível superior em cursos de licenciatura. Atualmente, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução nº 2 (BRASIL, 2015), mantém a proposta de que compete às IESS a formação para a docência; porém, reforça a importância da articulação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, buscando uma formação teórica, prática, interdisciplinar e com compromisso social, com carga horária de no mínimo 3200 horas.

As mudanças econômicas, políticas e sociais atingem as escolas, e é nesse sentido que se deve pensar na formação do professor que atuará em um contexto influenciado por aspectos sociais.

Todas estas condições rebatem na escola, e é um forte desafio para a formação de professores. Colocam-se questionamentos sobre qual currículo deveremos ter ou construir tanto para as escolas, como para a formação dos professores que nelas vão atuar, quais dinamismos da relação didática mudar ou enfatizar, que valores, práticas e atitudes devem compor as relações educacionais. A busca de novos currículos educacionais e de uma formação ao mesmo tempo polivalente e diversificada de professores e as propostas de transversalidade de conhecimento em temas polêmicos mostram que a área educacional encontra-se no meio desse movimento em busca de alternativas formativas (GATTI, 2016, p. 165-166).

Entende-se que a formação do professor não se inicia com seu ingresso na formação inicial; trata-se de um *continuum* que tem início na educação familiar e que perpassa as experiências pessoais, a vida acadêmica, e se intensifica durante a ação profissional (CUNHA, 2013). O indivíduo escolhe a profissão com base em suas crenças, construídas enquanto aluno, criando assim uma identidade do que vem a ser professor, a qual irá refletir sobre a forma como buscará os conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento profissional.

Para Tardif (2002), a formação do professor é constituída por uma gama de saberes e influenciada por seu local de atuação, como e onde se formou, materiais e instrumentos de trabalho e suas experiências e relações interpessoais. Nesse sentido, o autor aponta os seguintes saberes:

- ❖ Saberes pessoais do professor;
- ❖ Saberes advindos da formação escolar (ensino fundamental e médio);
- ❖ Saberes adquiridos na formação profissional (no curso superior);
- ❖ Saberes provenientes dos instrumentos e materiais didáticos utilizados na escola em que atua; e
- ❖ Saberes constituídos a partir da experiência com os alunos, na escola e com a equipe escolar (demais professores, coordenador, diretor...).

Esses saberes são a base para o ensino, integrando assim a formação docente, que se constitui ao longo da trajetória escolar e profissional. Assim, a formação de professores tem na formação inicial o primeiro passo para a construção dos saberes solicitados para o exercício legal da carreira docente.

2.1.1 Formação Inicial

Oficialmente, a formação inicial dos professores acontece com o ingresso nos cursos de licenciatura, que têm como propósito formar os docentes que atuarão na educação básica, que compreende: a educação infantil, o ensino fundamental e médio, ensino profissionalizante, educação de jovens e adultos (EJA) e educação especial.

Para Canário (2001), a formação inicial constitui o ponto de partida para a formação continuada; portanto, deveria haver efetiva articulação entre a formação e a prática pedagógica, para que os professores pudessem aprender na escola e com a experiência. Assim, os cursos de licenciatura estariam preparando um professor “[...] que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos” (GATTI, 2010, p. 1360).

A formação inicial de professores tem como objetivos formar para a atuação no contexto escolar em diferentes níveis, promover o conhecimento profissional, os conhecimentos teóricos e práticos que possam fundamentar a prática pedagógica, além de permitir possíveis mudanças de atitude, valores e funções da docência (aprender e começar a ensinar). Para Canário (2001), a formação inicial antecede outras possíveis formações, e é constituída por uma hierarquização de saberes: científicos, pedagógicos e práticos (ou de aplicação).

Para Nóvoa (1992), a formação precisa estimular a autonomia e a reflexão do futuro professor para que ele esteja em constante formação, podendo, após a formação inicial, buscar pela autoformação, construindo assim a sua identidade profissional.

Dois aspectos são ressaltados em estudos sobre a formação inicial: o currículo proposto pelas IES e a identidade do aluno que ingressa no curso de licenciatura. Os autores Mendes e Rodrigues (2014) criticam a pouca relação entre o currículo oficial (proposto pelos órgãos oficiais que serve de base às IES), o currículo formal (proposto pelas IES e pelos professores) e o currículo em ação (aquele que é realmente aplicado em sala). Para os autores, os currículos oficial e formal são abstratos e, por isso, dificultam a organização da prática pedagógica e dos conteúdos necessários à formação. Consequentemente, o currículo em ação é baseado nos saberes e habilidades do docente.

Gatti (2010), ao analisar diversos currículos de cursos de licenciaturas de instituições públicas e privadas, verificou a existência de uma formação insuficiente, com: disciplinas fragmentadas, sem inter-relação entre os conhecimentos; disciplinas destinadas à formação específica, voltadas somente à teoria, e poucas disciplinas ensinam o que e como ensinar; falta de integração com as escolas; preparação e desenvolvimento das habilidades profissionais que contribuem para a atuação no contexto escolar deficitárias, o que acaba por comprometer a futura ação docente.

Para Neira (2017), os cursos de licenciatura devem ter como referência as ações desenvolvidas nas escolas. Além disso, a falta de conhecimentos e de reflexões sobre aspectos sociais, históricos e políticos faz com que o futuro professor se distancie do papel social da escola. “Talvez decorra daí o sentimento de alienígena que invade o professor iniciante quando adentra à escola” (NEIRA, 2017, p. 202).

Nóvoa (1992) destaca dois aspectos desvalorizados na formação de professores: o desenvolvimento pessoal e a pouca articulação com os projetos escolares. Já Gatti (2014, p. 39) critica a incoerência existente entre o projeto pedagógico, as disciplinas e as ementas dos cursos de licenciaturas, que se distanciam do que a autora chama de “[...] campo de trabalho real de profissionais professores”. A autora afirma que as mudanças curriculares não devem ser feitas somente para atender leis e decretos. Isso é importante, mas as mudanças devem fazer parte do cotidiano das IES.

O currículo pode ser replanejado a partir do conhecimento que se tem sobre quem são os licenciandos. Conhecê-los é estar ciente de suas experiências anteriores, além de compreender o modo como concebem a aprendizagem. Além disso, é importante que se tenha em mente o tipo de professor que se deseja formar, ou qual a formação necessária para a atuação na educação básica.

Infelizmente, muitos cursos têm recebido alunos com defasagens do ensino fundamental e médio, o que obriga as IES a suprirem essas falhas. É preocupante esse fato, pois os problemas não solucionados pelas IES terão como reflexos futuros professores que pouco sabem sobre o que ensinar e como fazer isso. Terão como reflexo, também, baixa aprovação em concursos públicos (MENDES e RODRIGUES, 2014; GATTI, 2010).

Uma formação de qualidade, segundo Perrenoud (2007, p. 16), deveria seguir os seguintes critérios:

1. Uma transposição didática baseada na análise das práticas e em suas transformações.
2. Um referencial de competências que identifique os saberes e as capacidades necessários.
3. Um plano de formação organizado em torno das competências.
4. Uma aprendizagem por problemas, um procedimento clínico.
5. Uma verdadeira articulação entre a teoria e a prática.
6. Uma organização modular e diferenciada.
7. Uma avaliação formativa baseada na análise do trabalho.
8. Tempos e dispositivos de integração e mobilização das aquisições.
9. Uma parceria negociada com os profissionais.
10. Uma divisão dos saberes favorável à sua mobilização no trabalho.

Diversos autores (CUNHA, 2013; TANCREDI, 2009; MARCELO, 2009; TARDIF, 2002; CANÁRIO, 2001) afirmam que a formação docente se dá principalmente na imersão no ambiente escolar. Ao ingressar na escola, o professor irá pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, ao mesmo tempo, refletir sobre suas ações, gerando adaptações e novos saberes que farão parte de um constante replanejamento do que ensinar e como ensinar.

2.2 A formação em Educação Física

Embora a história apresente a prática das “ginásticas” (termo frequente para se referir aos exercícios corporais) desde a antiguidade, pelos povos gregos, no Brasil os termos Educação Física e Professor de Ginástica são mencionados pela primeira vez na legislação em 1851, a partir da reforma de Couto Ferraz. Assim, oficialmente, a Educação Física no Brasil tem início nesse período (CUNHA, 2008).

Na Europa, a inclusão dos exercícios físicos nas escolas ocorreu no século XVIII, já no Brasil, em meados do século XIX, sendo uma recomendação para a obrigatoriedade da ginástica para ambos os sexos. No entanto, a implantação ocorreu apenas no Rio de Janeiro (capital da República) e nas escolas de formação militar. Somente na década de 1920, devido a reformas educacionais, a “ginástica” passou a fazer parte do contexto escolar (DARIDO e SANCHES NETO, 2005).

Essa área esteve durante muito tempo atrelada ao militarismo, sendo de responsabilidade dos militares a aplicação de exercícios físicos, tanto nas academias do exército quanto nas escolas (CUNHA, 2003).

No início do século XX, verifica-se uma Educação Física voltada ao higienismo, tendo como objetivo formar homens e mulheres fortes e saudáveis. O valor era atribuído ao desenvolvimento físico e moral, por meio de hábitos de higiene e do exercício. Outra característica desse período é a concepção militarista. Não havia diferença entre a Educação Física e a instrução militar; portanto, para orientar as atividades físicas não era preciso conhecimento, e sim ter sido um praticante. Conseqüentemente, a formação para essa função era de responsabilidade da Marinha, da Força Pública e do Exército, principalmente por meio dos métodos de ginástica Alemão e Francês, aprendidos por meio de cursos de curta duração oferecidos somente para os militares (DARIDO e SANCHES NETO, 2005; BENITES, SOUZA NETO e HUNGER, 2008).

Na década de 1930 algumas escolas militares passaram a aceitar a inscrição de civis, até que, em 1933, foram criadas escolas de formação destinadas a todos. No final dessa década, em 1939, propôs-se um programa de até dois anos para as seguintes formações: professor de educação física (dois anos de formação), massagista desportivo (um ano), técnico desportivo (um ano) e médico especializado em educação física (um ano) (DELGADO e TOJAL, 2013).

Em 1945 foi feita a primeira revisão da proposta curricular, e o curso de formação passou a ser oferecido em três anos. Em 1953, passou ser exigida a conclusão do 2º ciclo (Ensino Médio) para ingressar no curso de formação, e com isso, em 1957, deixa de ser um curso técnico e passou a ser oferecido pelas IES. Contudo, legalmente, somente em 1962 foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) o primeiro currículo mínimo para os cursos de Educação Física (podendo ser complementado pelas instituições de acordo com as necessidades de cada região). Esses cursos promoviam duas formações: professor de Educação Física e Técnico Desportivo (que complementava sua formação com mais duas disciplinas optativas voltadas ao desporto) (MÜLLER, 2006).

Em 1969, o CFE aprova um novo modelo de currículo para a formação do professor de Educação Física. Com carga horária mínima de 1800 horas (em três anos), seria constituído por disciplinas básicas (anatomia, biologia, fisiologia, entre outras) e disciplinas profissionais (ginástica, natação, atletismo, rítmica, didática, psicologia da educação, estrutura

e funcionamento do ensino, entre outras). Mantinha-se uma concepção biológica e o foco no “saber-fazer” (BENITES, SOUZA NETO e HUNGER, 2008).

Em 1987, o CFE aprova a criação de dois cursos distintos: a Licenciatura (visando à atuação na educação básica) e o Bacharelado (antigo Técnico Desportivo, para atuação em espaços não escolares, como clubes e academias). Essa mudança fez com que as IES com cursos de Educação Física se reestruturassem para oferecer uma carga horária mínima de 2800 horas em quatro anos, contemplando os conhecimentos do ser humano, da sociedade, filosóficos e técnicos (BENITES, SOUZA NETO e HUNGER, 2008).

Muitas IES adequaram-se e propuseram a Licenciatura ampliada, com uma formação que não se restringia à atuação na escola, ou seja, com um mesmo curso se obtinham duas habilitações (Licenciatura Plena e Bacharelado). A proposta advinha de um projeto pedagógico híbrido (generalista e humanista), permitido pela Resolução MEC/CFE nº 3/1987 (ESTEVES, 2002).

A LDB 9394/96 propõe uma reformulação na educação brasileira que repercute nas IES como: autonomia para a organização e definição dos currículos para a formação de professores; ampliação do ano letivo de 180 dias para 200 dias; e, exigência mínima voltada à titulação para composição do corpo docente nas universidades (MÜLLER, 2006).

Os currículos dos cursos de formação em Educação Física sempre foram influenciados pelas concepções, tendências e abordagens adotadas na Educação Física Escolar, bem como pelas diretrizes advindas do Conselho Nacional de Educação.

Esteves (2002) destaca que, em 1997, o Conselho Nacional de Saúde passa a reconhecer os profissionais de Educação Física como profissionais da saúde. Delgado e Tojal (2013) enfatizam a regulamentação profissional em 1998, com a criação do sistema CONFEF/CREF, que tem como função fiscalizar a qualidade dos serviços prestados nessa área.

Em 2002, têm-se as Diretrizes Curriculares para a Formação Docente, que orientam a organização curricular dos cursos de formação de professores e que consideram a diversidade regional e as características de cada curso. As Diretrizes atentam para que haja um trabalho coerente entre a formação e o que se espera do professor, e ressaltam a importância da pesquisa para o processo de ensino-aprendizagem (MÜLLER, 2006). Cabe destacar a importância dada ao estágio supervisionado para contemplar a integração entre a teoria e prática a partir da segunda metade do curso, totalizando carga horária mínima de 400 horas.

Em 2004, a Resolução CNE/CES 07/2004 define os princípios para os cursos de formação dos profissionais de Educação Física (licenciatura e graduação plena – bacharelado), buscando caracterizar as áreas de atuação, identificar os conhecimentos necessários para a formação (dimensões biológicas, sociais, culturais, científico-tecnológicas, didático-pedagógicas e técnico-instrumentais do movimento humano). Propõe a articulação entre as unidades e permite que as IES procedam a adequações no currículo conforme necessidades de seu contexto de atuação. Estabelece que, além do estágio supervisionado, o aluno cumpra atividades complementares (conhecimentos e experiências vivenciadas em estudos e práticas presenciais ou a distância, em estágios extracurriculares, atividades de iniciação científica e extensão, congressos, cursos, entre outros) e elabore um trabalho para a conclusão do curso, sob orientação de um professor qualificado (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

Embora a Resolução CNE/CE 07/2004 apresente orientações para a licenciatura plena, que formará o professor de Educação Física para atuação na educação básica, Neira (2012) detectou, nos currículos, uma desvalorização das disciplinas relacionadas à Educação Física Escolar. Observou que os cursos ofereciam aulas práticas em demasia e poucas discussões baseadas em estudos científicos.

Cabe destacar outra possibilidade de formação, a Educação a Distância, que, embora estivesse prevista na LDB 9394/96, somente em 2005 foi criado um curso para formação de professores de Educação Física nessa modalidade de ensino. As relações e o desenvolvimento dos processos pedagógicos passam a ocorrer por meio de computadores em espaços virtuais, fazendo uso de plataformas, *softwares* e mídias digitais com exibição e descrição dos movimentos (LANZZAROTTI FILHO, SILVA e PIRES, 2013).

Entre 2001 e 2011 houve um crescimento considerável de matrículas nos cursos de licenciatura realizados a distância e, em instituições privadas, 78% das matrículas eram em cursos de formação de professores. A evasão chega a 80%, acreditando-se que isso ocorra em virtude da necessidade de leitura, compreensão de conceitos específicos e interpretação dos textos. O entendimento é de que essas necessidades muitas vezes não são supridas por tutoriais ou contatos virtuais (GATTI, 2014).

A Resolução CNE/CES 07/2007 esclarece que as atividades complementares podem ser realizadas, tanto nas IES quanto fora delas, desde que não sejam confundidas com o estágio curricular obrigatório e que sejam avaliadas e aceitas de acordo com a regulamentação da própria instituição.

Em julho de 2015, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, destacando as normas para os cursos de licenciatura e formação pedagógica, formação continuada e segunda licenciatura. Essa Resolução solicita uma formação sólida e interdisciplinar, buscando associar a teoria à prática por meio de trabalhos coletivos que ressaltem o compromisso social e a valorização do professor.

A Resolução apresentada em 2015 propôs articulação entre as IES e o sistema de educação básica para favorecer a prática docente do licenciando de forma colaborativa e com apoio à formação dos docentes. Portanto, conforme o Art. 8º do Capítulo 3 (BRASIL, 2015, p. 8), os egressos dos cursos de formação inicial em nível superior devem

[...] trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica; [...] dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teorico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano [...]

A formação inicial deverá ser feita preferencialmente de forma presencial, com 3.200 horas, no mínimo, e com duração mínima de 8 semestres ou 4 anos letivos. Deverão ser dedicadas 400 horas ao estágio supervisionado (obrigatório), de acordo com área de formação e atuação na educação básica.

Inicialmente, as IES teriam dois anos para se adaptarem à Resolução proposta em 2015. Sendo assim, os ingressos nos cursos de licenciatura em 2017 realizariam a formação inicial em, no mínimo, 4 anos. Mas, em 2017, atendendo a solicitações de diversas IES, o artigo 22 foi modificado, e o prazo foi estendido para três anos – até 2018 (BRASIL, 2017)

Percebe-se, nas últimas resoluções, principalmente na de 2015, grande preocupação com as atividades complementares e estágios supervisionados, que seriam uma forma de aproximar o aluno da prática na escola, capacitando-o, assim, para sua atuação futura.

2.3 A inserção na carreira docente

O início da carreira é de grande importância para o processo de desenvolvimento profissional docente. É quando o professor se socializa com outros professores e se depara com a realidade escolar (não mais como estudante ou estagiário, mas como professor). É “[...]”

o período em que o recém-formado se insere na escola, na condição de professor, imprime uma marca fundamental na construção do seu (auto) reconhecimento como docente e de sua aprendizagem profissional” (CAMPOS, 2013, p. 37).

Se, por um lado, a chegada do professor iniciante ao ambiente escolar permite-lhe contato com a realidade com o intuito de aplicar as teorias aprendidas durante sua formação inicial, por outro lado ele pode se deparar com situações desconhecidas, para as quais não foi preparado ao longo do curso superior.

O professor iniciante se vê desarmado e desconcertado ao perceber que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais com os quais ele foi formado. [...] assim que começa a lecionar, o novo professor inicia uma revisão de suas atividades e ideais, na tentativa de adaptá-los à dura realidade da sala de aula, marcada por uma série de limitações que atuam diretamente sobre seu trabalho, dentre as quais a falta de recursos materiais e condições adequadas de trabalho, o acúmulo de exigências, o aumento da violência nas instituições escolares (NONO e MIZUKAMI, 2006, p. 384).

Portanto, a forma como ocorre a inserção na carreira docente poderá influenciar na motivação, no comportamento perante a sala de aula ou até mesmo na permanência ou abandono da profissão. O ser professor apresenta diferenças ao longo do tempo, observadas nos comportamentos e, principalmente, nas práticas de ensino e em seu desenvolvimento pessoal e profissional (GONÇALVES, 2009).

Segundo Garcia (2010), a inserção do iniciante no contexto escolar é caracterizada pelos primeiros anos de docência, período em que ocorre a passagem da situação de estudante para a de professor. Trata-se de uma fase em que vivenciará situações de aprendizagem, socialização com os demais docentes, contato com os alunos, mas é também uma fase de tensão, decorrente do desconhecido.

Huberman (1992), ao discutir o ciclo de vida profissional dos professores, destaca que ele não é linear. Questiona se todos os professores passariam pelas mesmas fases e se, com o passar dos anos, a partir de suas experiências, estariam mais competentes diante das situações de ensino, convivência e envolvimento com a instituição. Ao considerar o ciclo de vida dos professores como um processo, afirma que nem todos passam pelas mesmas fases, podendo haver variações quanto ao tempo de permanência em cada etapa e até mesmo retrocessos, retornos às fases vividas anteriormente.

A entrada na carreira docente (os dois ou três primeiros anos de ensino) caracteriza-se pelo contato inicial com as ações que envolvem a sala de aula. Esse dois ou três primeiros anos são considerados estágios de sobrevivência e de descoberta.

No estágio de sobrevivência, quando o professor se depara com a realidade, questiona-se se aguentará essa nova situação e se a aprendizagem adquirida na formação inicial será suficiente para que dê conta do ensino e do manejo da sala de aula. Por outro lado, o estágio de descoberta representa um sentimento de entusiasmo diante das responsabilidades. Muitas vezes esses dois estágios são vividos simultaneamente, visto que o de descoberta pode favorecer a superação do de sobrevivência. Porém, há professores que acabam vivenciando um estágio que predomina sobre o outro. Quando o de sobrevivência predomina, pode provocar o abandono da profissão ainda no início da carreira (HUBERMAN, 1992; GONÇALVES, 2009).

Para Campos (2013), a inserção na carreira docente não se restringe à condição temporal, e não se trata de um desenvolvimento linear. É preciso considerar as características pessoais dos professores e o modo como foram recebidos na escola, as características de cada escola e da rede de ensino, bem como o momento político, social e cultural em que ocorre o início da carreira docente.

Nesse sentido, Gonçalves (1992) destaca três aspectos que influenciam no ingresso e desenvolvimento da carreira docente: características individuais (personalidade, competências, interação com o ambiente...), eficiência para ensinar e socialização profissional (adaptação ao grupo de professores pertencentes à escola). O autor reforça a influência da vida particular na carreira, havendo diferenças para homens e mulheres, pois a elas cabe o cumprimento das atividades domésticas. Além disso, há que se considerar seu estado civil, gravidez, nascimento dos filhos, cuidado com a família, entre outras situações.

Para Souza (2009), o professor iniciante deve enfrentar os desafios do ambiente escolar contando com o auxílio dos professores mais experientes e de outros profissionais da educação, como diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores de ensino. Essas pessoas podem auxiliá-lo, compartilhar problemas, direcionar suas ações, enfim, contribuir para o seu desenvolvimento, não só pessoal, mas também profissional. A falta de uma orientação adequada fará com que o professor reproduza as práticas de ensino vivenciadas com seus professores antigos, quando estudante, o que dificultará sua evolução e impedirá que tenha uma atuação condizente com a realidade escolar.

A inserção na carreira exige do professor equilíbrio pessoal. É um período de preocupações, dificuldades, mas também de aprendizagem profissional. Devido a esse cenário, é comum que os professores iniciantes se sintam inseguros e não tenham confiança em si e em seu trabalho (NONO e MIZUKAMI, 2006).

O início na carreira docente é o momento em que se aprende a ser professor, com responsabilidade pelo quê e como ensinar e tendo como finalidade a promoção da aprendizagem por parte dos alunos (ROLDÃO, 2009).

Ao ingressar, cabe ao professor conhecer o contexto da escola, ter ciência do currículo da unidade de ensino, conhecer o conteúdo de sua disciplina, bem como as estratégias possíveis e necessárias para ensinar. Nesse sentido, Grossman, Wilson e Shulman (2005) reforçam a importância de os professores experientes auxiliarem os mais novos, principalmente quando ainda não dominam o conteúdo e as estratégias de ensino.

Nóvoa (2009) afirma que, para ser um bom professor é preciso: conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalhar em equipe e compromisso social. O conhecimento advém da formação inicial e contínua, mas principalmente do conhecimento obtido a partir da experiência prática, dentro da escola. A cultura profissional reforça a importância de os professores mais experientes auxiliarem na formação dos professores iniciantes. O tato pedagógico refere-se às dimensões pessoais da profissão, buscando desenvolver a comunicação, a relação com os outros e a autorreflexão. Trabalhar em equipe seria de grande relevância para o desenvolvimento, tanto profissional quanto dos projetos educativos na escola. O compromisso social consiste em saber se comunicar com o público, bem como engajar-se com as questões que envolvem a educação.

De acordo com Freire (1996), para ensinar o educador deve: estimular a curiosidade e a criticidade de seus educandos; indagar-se e pesquisar para compreender aquilo que ainda não conhece; respeitar os conhecimentos dos educandos, aproveitando a experiência deles ao ensinar e discutir os conteúdos; fazer o que fala, sendo um exemplo para os alunos em suas atitudes e ações. Precisa aceitar o risco e rejeitar qualquer possibilidade de discriminação, deve refletir sobre sua prática e, por fim, reconhecer sua identidade cultural, bem como a de seus educandos.

Segundo Cunha (1995), o bom professor contextualiza a aula, incentiva a participação do aluno, varia os estímulos e recursos pedagógicos e tem habilidades ao tratar, tanto o conteúdo, quanto os alunos.

Observa-se, portanto, a complexidade de ser um bom professor, visto que a formação inicial não contempla todas as características necessárias para o exercício dessa profissão. Em decorrência desses fatores, a evasão no magistério ocorre principalmente nos primeiros anos da carreira docente.

André (2012) destaca a importância de políticas ou programas destinados ao professor em início de carreira a partir de ações que lhe ofereçam suporte, que o acompanhem e capacitem. Dessa forma, haveria adesão à carreira docente e a continuidade do desenvolvimento profissional seria prazerosa.

Torna-se, assim, fundamental que esses apoios estejam disponíveis e, nesse aspecto, a grande responsabilidade é dos órgãos gestores da educação, aos quais cabe conceber programas ou criar condições para que as escolas possam desenvolver projetos que favoreçam a transição de estudante a professor. É importante que sejam especialmente desenhados para a inserção profissional, momento que se diferencia da formação inicial e continuada, pelas suas peculiaridades, de fase de transição, de integração na cultura docente, de inserção na cultura escolar, de aprendizagem dos códigos e das normas da profissão. Cabe ainda aos órgãos gestores da educação inserir os programas de inserção à docência num plano mais amplo de desenvolvimento profissional para que as ações formativas tenham continuidade após o período probatório (ANDRÉ, 2012, p. 116).

Os programas existentes no Brasil estariam voltados, em sua maioria, à formação contínua dos professores ou a estímulos para o seu desenvolvimento profissional, esquecendo-se dos professores iniciantes (ANDRÉ, 2015, 2012). Muitos professores não foram bem preparados durante a formação inicial e, como consequência disso, têm dificuldade em se tornarem bons professores, prejudicando assim a qualidade do ensino de seus alunos.

André (2012), em seu levantamento acerca das iniciativas públicas para os professores em início de carreira, verificou ações que ocorrem por meio de cursos, seminários e grupos de discussão propostos por Secretarias de Educação: a de Educação do Espírito Santo, a Estadual do Ceará, a Municipal de Jundiaí (no Estado de São Paulo), a Municipal de Sobral (no Estado do Ceará) e a de Campo Grande (no Estado de Mato Grosso do Sul).

A autora encontrou também programas realizados em parceria entre universidade e escola, voltados aos futuros professores (durante a formação inicial), buscando prepará-los para uma inserção positiva na carreira docente. Dentre esses programas, destacou o Bolsa Alfabetização e o bolsa estagiário de Pedagogia (propostos pelo governo estadual de São Paulo), e o PIBID (de responsabilidade do Ministério da Educação e da Capes) (ANDRÉ, 2012).

Para este estudo, destaca-se o PIBID, apresentando-se suas características e ações na IES pesquisada.

2.4 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID

A CAPES, pertencente ao Ministério de Educação, surgiu em 1951, sendo de sua responsabilidade, desde 1953, a concessão de bolsas de estudo, o apoio a eventos científicos, o intercâmbio e a cooperação entre as instituições de ensino superior e universidades (do Brasil e no exterior). Em 1981, torna-se responsável pela criação do Plano Nacional de Pós-graduação *Stricto Sensu* e também passa a acompanhar, coordenar e avaliar as atividades voltadas ao ensino superior (BRASIL, 2015).

Compete à CAPES, a partir de 2007, a coordenação do Sistema Nacional de Pós-graduação e, a partir de 2009, passa a promover o desenvolvimento da formação inicial e continuada dos professores para a educação básica pública, por meio da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Desde essa época, segundo a CAPES (2015), foram criados vários programas com concessão de bolsas de estudo, visando aprimorar a qualidade da educação básica no Brasil.

Dentre os programas para a Formação de Professores da Educação Básica destaca-se o PIBID, que visa à formação de alunos das licenciaturas. Tendo como responsabilidade a formação dos professores para a Educação Básica, em dezembro de 2007 a CAPES cria o PIBID, programa voltado para o preparo dos alunos de cursos de licenciatura. Conforme o Edital MEC/CAPES/FNDE (BRASIL, 2007), o programa era destinado somente aos cursos de licenciatura de instituições públicas federais, preferencialmente para as áreas de biologia, física matemática e química, do ensino médio.

No Edital CAPES/DEB nº 02/2009, o programa passa a atender também as instituições públicas estaduais, e foram acrescentadas para o ensino médio as licenciaturas de filosofia, sociologia, letras – português e pedagogia, além de atender também o ensino fundamental, com pedagogia, ciências, matemática e educação artística e musical. Tanto para o ensino médio quanto para o ensino fundamental são permitidas “[...] licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização” (BRASIL, 2009, p. 5).

No Edital nº 018/2010, o programa passa a atender as instituições públicas municipais, além de universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários. Além do ensino médio e ensino fundamental, a partir desse edital passa a receber projetos destinados à educação infantil (BRASIL, 2010).

De acordo com Neves, em entrevista a Guerra (2014), a repercussão do programa foi tão satisfatória que passou a atender toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio, educação de jovens e adultos, educação dos indígenas, do campo e quilombolas).

Portanto, no Edital 061/2013 o programa se estende para as IES privadas e passa a apoiar ações especificando as seguintes áreas: ciências agrárias, ciências sociais, dança, educação especial, educação física, enfermagem, ensino religioso, informática, letras (alemão, espanhol, francês, italiano e libras), psicologia e teatro (BRASIL, 2013). Há que se observar que, desde edital de 2011, embora sem especificação, possibilitava-se a inserção de outras licenciaturas.

A CAPES pública os editais e as IES interessadas e que atendam aos pré-requisitos estabelecidos apresentam projetos voltados à iniciação à docência. As instituições aprovadas recebem recursos para o andamento dos projetos e cotas de bolsas proporcionais ao número de alunos matriculados em cada curso de licenciatura (BRASIL, 2015)

A partir da parceria entre as IES e as escolas de educação básica da rede pública de ensino, o PIBID “[...] oferece aos alunos de licenciatura a oportunidade de participar de experiências inovadoras e interdisciplinares na escola básica, e, para isso, eles recebem uma bolsa de iniciação à docência” (GUERRA, 2014, p. 5).

Na Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013, é aprovado o Regulamento do PIBID, que sistematiza e regulamenta alguns aspectos. Um deles é que, além da bolsa de iniciação à docência, destinada aos estudantes de licenciatura, também disponibiliza bolsas para as seguintes funções:

- ❖ Supervisão – esta modalidade de bolsa é para os professores das escolas públicas, visando ao acompanhamento direto das atividades desenvolvidas pelos alunos. Compete ao supervisor acolher o aluno bolsista no espaço escolar e orientá-lo na organização e aplicação dos trabalhos desenvolvidos na escola;

- ❖ Coordenação de área – modalidade de bolsa voltada aos professores da licenciatura da IES que orientam os alunos (no máximo 20 alunos por coordenador) e as atividades desenvolvidas nas escolas;

- ❖ Coordenador de área de gestão de processos educacionais – também destinada ao professor da licenciatura que tem como função gerir os projetos na IES e auxiliar as ações do coordenador institucional;

❖ Coordenação institucional – esta bolsa também é para o professor da licenciatura que visa coordenar o PIBID, respondendo às IES, às Secretarias de Educação, às Diretorias de Ensino e, principalmente, à CAPES (BRASIL, 2013).

A seleção dos alunos bolsistas e supervisores é de competência de cada IES, sendo organizada e efetuada pelos coordenadores.

O PIBID tem como premissa aprimorar a formação do licenciando, preparando-o para sua futura inserção na vida profissional, e aumentar a qualidade da educação básica. Sendo assim, o Regulamento do PIBID (Portaria nº 96/2013) apresenta os seguintes objetivos:

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-aprendizagem;

V – 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;

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 (BRASIL, 2013, p. 2-3)

Consequentemente, as ações do PIBID também influenciam as escolas de educação, por exemplo, no comportamento dos alunos, nas práticas pedagógicas dos professores, e mesmo nas ações daqueles que não são supervisores, pois “[...] a formação continuada também é contemplada no PIBID uma vez que envolve o professor que está atuando em sala de aula nas discussões e atividades dos projetos” (PORTO, 2012, p. 34).

O impacto do PIBID possibilitou diminuição da evasão nos cursos de licenciatura, valorização dessa área no meio acadêmico e científico, motivação dos professores supervisores, participação da comunidade escolar (interna e externa) nas ações dos licenciandos, revitalização de bibliotecas e laboratórios, entre outros benefícios (GUERRA, 2014).

Fazer com que o aluno bolsista vivencie a prática pedagógica enquanto cursa a graduação permite-lhe refletir sobre a teoria e a prática. Por isso, dentro das dez horas semanais dedicadas ao PIBID, seus compromissos compreendem: analisar o contexto educacional, conhecer a realidade escolar, participar de trabalhos coletivos e interdisciplinares, estabelecendo diálogos com a comunidade escolar, elaborar as ações que serão desenvolvidas na escola, organizar e registrar as atividades realizadas (AMBROSETTI, 2014).

Tinti (2012) apresenta uma crítica em relação à nomenclatura do PIBID, pois os bolsistas, para uma real “Iniciação à docência”, deveriam ser somente os professores que estivessem iniciando sua prática profissional. O autor, no entanto, não se coloca contra o programa, já que percebe seus benefícios, ao propiciar

[...] uma parceria efetiva entre universidades e escolas da Educação Básica, o que pode potencializar a formação inicial do professor [...], uma vez que concebe a inserção do licenciando na realidade escolar, de forma a familiarizá-lo com a cultura escolar; com as práticas educativas e com os principais desafios enfrentados pelos educadores no contexto educacional atual (TINTI, 2012, p. 47)

Atualmente, considerando os dados de 2014, visto que não houve edital para novas IES, o PIBID está presente em 284 IES do país, com maior concentração na região Sudeste (114 IES) e com somente 21 IES na região Centro-Oeste. Cabe destacar que a região Sudeste, onde há maior concentração de IES, as bolsas concedidas totalizam 87.060, distribuídas da seguinte forma:

Quadro 1. Bolsas Concedidas pelo PIBID no ano de 2014

Tipo de Bolsa	Concessões
Iniciação à docência	70.192
Supervisão	11.354
Coordenação de área	4.790
Coordenação de área de gestão	440
Coordenação institucional	284
Total	87.060

Fonte: Adaptado de Capes (2014)

Os dados mostram a dimensão do programa no Brasil, mantida até o segundo semestre de 2015.

Em 2016 o PIBID passou por um período de instabilidade, decorrente de problemas políticos e econômicos que geraram restrição no orçamento do programa e, conseqüentemente, alterações quanto ao desenvolvimento das ações nas IES (LEMOS, 2016). Um exemplo ocorrido na IES deste estudo foi que, em virtude de os alunos terem se formado não foi possível repor os bolsistas de Iniciação à Docência. Em decorrência disso, houve corte de bolsas de alunos, coordenadores e supervisores, desfazendo-se a parceria com algumas escolas. Além disso, a verba de custeio não foi repassada. Não havia perspectivas de continuidade do programa até 2018, conforme a proposta do Edital nº 061/2013.

Segundo Baade (2016), várias mobilizações foram realizadas. Com a participação das IES e seus representantes, instituições ligadas à educação, alunos e políticos foi possível repensar o programa, com ajustes às condições econômicas da época.

A CAPES, por meio da Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, apresentou um novo Regulamento do PIBID, propondo articulação entre o PIBID e outros programas do Ministério da Educação (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). Foram propostas também mudanças quanto ao número de bolsistas orientados pelo coordenador de área (de 20 para 30), bem como pelo supervisor (entre 10 e 15 alunos de iniciação à docência). Para cada IES apontou-se a necessidade de uma Comissão de Acompanhamento do PIBID (CAP), com representantes dos bolsistas, supervisores e coordenadores. Os eixos estruturantes para a organização dos projetos de cada IES passariam a ser alfabetização e letramento (1º ao 3º ano do ensino fundamental), letramento (4º ao 9º ano do ensino fundamental) e áreas de conhecimento do ensino médio (BRASIL, 2016). Nessa proposta, dentre as licenciaturas articuladoras não consta a Educação Física.

Em junho de 2016, a Portaria nº 84/2016 revogou a Portaria nº 46/2016, ou seja, ao longo do segundo semestre de 2016 e durante 2017 o programa tem mantido a proposta da Portaria nº 96/2013, embora com limites quanto às bolsas e verbas de custeio.

2.4.1 O PIBID na Universidade de Taubaté - UNITAU

Na Unitau, o PIBID foi iniciado em 2010 e, em 2011, o programa foi ampliado. De 2010 a 2014 houve um crescimento considerável no programa, como pode ser observado na Tabela 2:

Tabela 2. Evolução do PIBID – UNITAU desde sua concepção até 2017, segundo quantidade de alunos, supervisores e escolas participantes

Ano	Alunos Bolsistas	Supervisores	Escolas
2010	80	16	12
2013	270	49	33
2015	320	60	41
2017	292	50	38

Essa ampliação do programa ocorreu com base nos benefícios proporcionados aos bolsistas, às escolas, assim como à Universidade e às Secretarias Municipal e Estadual de Educação, observados e comprovados ao longo de sua existência.

Atualmente, o PIBID-Unitau contempla as seguintes licenciaturas: Pedagogia, Biologia, Letras (Português e Inglês), Matemática/Física, Geografia, História e Educação Física.

Os projetos enviados à CAPES devem voltar-se a ações de iniciação à docência e de formação prática para o futuro exercício do magistério, buscando inserir o aluno bolsista em escolas públicas de educação básica, tanto aquelas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), quanto aquelas que apresentam índices satisfatórios, para que os alunos bolsistas possam vivenciar diferentes realidades (BRASIL, 2009).

As características dos projetos e subprojetos propostos no Regulamento do programa (BRASIL, 2013) devem possibilitar ao aluno bolsista: conhecimento do contexto escolar, para que possa desenvolver ações em diferentes espaços; desenvolvimento de ações pedagógicas coletivas e interdisciplinares; planejamento e execução das atividades, tanto nas escolas quanto nas IES; participação nas ações escolares (reuniões, eventos); reflexão sobre as ações desenvolvidas, bem como sobre os currículos educacionais; discussão entre os participantes do programa sobre as ações desenvolvidas; comparação entre as diversas situações

encontradas na escola e os saberes existentes, para se adequarem a cada uma; compartilhar a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica; registro das atividades e desenvolvimento de ações que possam estimular a criatividade, a interação e a ética profissional.

A proposta de trabalho da UNITAU, aprovada pela CAPES, apresenta como tema “Tornando-se professor: universidade e escola pública no aprendizado da docência”. Seu objetivo é inserir os alunos nas escolas, permitindo que se identifiquem com a ação docente, conhecendo a realidade da profissão e da escola, e promovendo o desenvolvimento das competências necessárias para futura atuação no contexto escolar (AMBROSETI, TEIXEIRA e RIBEIRO, 2012).

O PIBID-UNITAU, respeitando as especificidades de cada licenciatura, propõe, a partir das orientações do coordenador de área (professor da Universidade), acompanhado do supervisor (professor da escola), que o aluno bolsista siga as seguintes etapas: 1. inserir-se no ambiente escolar; 2. conhecer a realidade escolar; 3. planejar e desenvolver as atividades e projetos na escola; 4. refletir sobre as ações pedagógicas; 5. produzir e partilhar os conhecimentos (ABDALA e PEREIRA, 2012). Para que essas ações sejam contempladas, o aluno deve dedicar 10 horas semanais para atividades na escola e para reuniões com toda a equipe.

Cada coordenador de área orienta no máximo 4 supervisores (escolas) e até 24 alunos bolsistas de iniciação à docência. Portanto, cada supervisor conta com um grupo de 4 a 6 bolsistas, em sua escola. Nas ações desenvolvidas na escola, os alunos nunca estão sozinhos; devem estar pelo menos em dupla e com o supervisor. Para que o aluno bolsista conheça diferentes realidades escolares, a cada semestre é feito um rodízio, tanto de escolas quanto dos alunos, para que também seja reforçado o trabalho com diferentes componentes do grupo.

De acordo com Ambrosetti (2013), as ações propostas pelos subprojetos são:

- ❖ Inserindo-se no espaço escolar para os primeiros contatos entre o aluno bolsista e a comunidade escolar. Nesta fase o aluno deverá conhecer o espaço físico e os materiais da escola, ter acesso ao projeto político pedagógico e levantar as necessidades da unidade escolar;

- ❖ Discussão entre bolsista, supervisor e coordenador sobre as informações obtidas para que, a partir delas, as ações na escola sejam planejadas;

- ❖ Desenvolvimento das ações, que muitas vezes ocorrem por meio de projetos. As ações que tiverem resultados satisfatórios poderão ter continuidade, já as novas propostas deverão ser aplicadas a partir da reflexão sobre a realidade de cada escola;
- ❖ Discussão e reflexão sobre as ações desenvolvidas;
- ❖ Variação das atividades e dos espaços físicos e desenvolvimento de atividades interdisciplinares;
- ❖ Compartilhamento das ações e dos saberes adquiridos na unidade escolar, nos eventos organizados pelo PIBID ou pela Unitau, e em eventos de outras instituições sugeridos pela coordenação;
- ❖ Participação nas reuniões semanais (coordenador, supervisores e alunos bolsistas) para avaliar as ações desenvolvidas na escola e para ler e discutir sobre referenciais teóricos que possam contribuir no desenvolvimento e replanejamento das ações na escola.

Dessa forma, o PIBID, junto à universidade, busca contribuir para a formação do futuro professor, preparando-o para atuação na educação básica.

2.4.2 O PIBID no Subprojeto Educação Física

O curso de Educação Física da UNITAU foi integrado ao PIBID em 2011, com apenas 1 coordenador de área e 4 escolas municipais, conforme o Edital nº 018/2010/CAPES, que apresenta o seguinte critério: “[...] licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino fundamental [médio], desde que aprovadas pelo Conselho de Educação competente” (BRASIL, 2010, p. 4).

Em 2012, foi acrescentado mais um coordenador de área e, em 2014, mais 2, o que totaliza, atualmente, 4 coordenadores de área.

Assim, em 2014 o PIBID Subprojeto Educação Física contava com 16 escolas, porém em 2016 houve um remanejamento do grupo todo, incluindo as demais licenciaturas do PIBID UNITAU, resultando em uma diminuição, nesse subprojeto, do número de escolas atendidas.

Tabela 3. Evolução do PIBID – Unitau, subárea Educação Física, desde sua origem até o ano de 2016

Ano	Coord. de área	Alunos Bolsistas	Supervisores	Escolas
2011	1	20	4	4
2012	2	40	8	8
2014	4	80	16	16
2016	4	80	14	14

Dentre as escolas atendidas atualmente, 11 são da rede municipal de ensino, duas são da rede estadual (uma delas, em período integral) e uma é escola de aplicação (vinculada à IES). Nas escolas municipais, apenas em uma há educação infantil, ensino fundamental e médio. As demais oferecem apenas o ensino fundamental. A escola estadual oferece somente o ensino médio, e a escola de aplicação, os ensinos fundamental, médio e técnico.

As escolas estão situadas em diferentes bairros do município de Taubaté - SP, por isso as características do espaço físico, comunidade atendida, condições de trabalho, entre outros aspectos diferem umas das outras. Isso é enriquecedor para os alunos, que podem conhecer diferentes realidades. É por esse motivo que se destaca a importância de, em cada subprojeto, por semestre, fazer o rodízio entre os bolsistas e as escolas, para que possam ser vivenciados contextos e situações com características peculiares.

Os alunos bolsistas devem cumprir 10 horas semanais, sendo 8 horas em atividades na escola, sob a supervisão do professor, e 2 horas em reuniões na IES, com toda a equipe (coordenador, supervisores e alunos bolsistas).

Tendo o conhecimento da escola (clientela, espaço físico, materiais disponíveis, entre outros), os alunos bolsistas, supervisor e coordenador discutem as necessidades da escola e as possibilidades de aplicação de determinadas atividades ou projetos que poderão ser, como consta na proposta do PIBID UNITAU, relacionados a:

[...] atividades circenses, dança na escola, lutas, jogos cooperativos, recreio dirigido, atividades psicomotoras, esporte na escola, vida saudável, teatro, expressão corporal, criação de jogos, oficinas de brinquedos, jogos interdisciplinares e indígenas, brincadeiras populares (AMBROSETTI, 2013, p. 12).

As ações desenvolvidas surgem, ora das necessidades da escola, ora como proposta a partir das aptidões do aluno bolsista, ou seja, ele pode adequar as atividades que mais o atraem às diferentes faixas etárias e espaços, tanto quanto aprende novas atividades ao ser desafiado a trabalhar com novos conteúdos.

Dentre os projetos desenvolvidos em 2015 e 2016, percebeu-se apreço pelas atividades esportivas e pela dança.

O esporte esteve presente em todas as escolas, principalmente em ações voltadas às Olimpíadas e Paralimpíadas. Também foram desenvolvidas atividades esportivas tendo como objetivo trabalhar psicomotricidade, ética e o tema obesidade.

O esporte é um conteúdo presente em vários currículos da Educação Física escolar, em virtude de eventos, jogos amistosos e competições escolares. Além disso, a mídia contribui para o conhecimento e divulgação dessa atividade.

Segundo Galvão, Rodrigues e Silva (2005), nas aulas de Educação Física o esporte não deve se restringir ao movimento técnico de uma única modalidade. Deve ser apresentado em outras modalidades, e suas regras, instalações e materiais oficiais precisam ser adaptados, contextualizados historicamente. Por fim, deve ser trabalhado de forma lúdica, independentemente de ser voltado à cooperação ou à competição.

Já a dança na escola contribui para o aprendizado de diferentes estilos musicais e de dança, e permite a expressão corporal, conhecer a arte, trabalhar aspectos afetivos, cognitivos, emocionais, sociais e motores (GARCIA e HASS, 2003).

Porém, o que pode ser ressaltado é a aplicação de atividades não convencionais no cotidiano escolar, como atividades circenses, *zumba*, esportes como *slackline*, futebol americano e australiano, *rugby*, entre outras. Essas atividades permitem a descoberta de outras atividades, levando os alunos a se identificarem com novas formas de movimento.

Para Darido (2005), a diversidade de conteúdos que contemplam a cultura corporal de movimento favorece a adesão dos alunos às aulas de Educação Física na escola, além de fazer com que o aluno bolsista vivencie a prática pedagógica de vários conteúdos.

A elaboração do projeto permite a seleção e adequação dos conteúdos conforme a realidade de cada escola, fazendo com que os bolsistas vivenciem a prática pedagógica por meio de diferentes conteúdos da Educação Física.

As ações desenvolvidas pelos grupos de Educação Física têm repercutido, não somente nos alunos bolsistas, mas também nos alunos atendidos, e tal fato vem refletindo nas outras disciplinas e na escola.

3 METODOLOGIA

O projeto referente a este trabalho foi encaminhado ao Departamento de Educação Física da UNITAU e à Coordenação do PIBID, solicitando-se aprovação e autorização para a realização da pesquisa. Posteriormente, foi enviado à Plataforma Brasil, para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, requerendo-se aprovação para início das atividades de campo.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté em 02/10/2015, com o CAAE 48939015.8.0000.5501, sob o parecer nº 1.256.508 (Anexo III).

Esta pesquisa tem como tema a importância da efetiva aproximação do licenciando com o ambiente escolar durante sua formação inicial, por se acreditar que essa prática pode contribuir, posteriormente, para a inserção do egresso no mercado de trabalho. Por esse motivo, optou-se por um estudo transversal que descreve a situação em um dado momento, apresentando-se como um corte instantâneo em uma determinada população por meio de uma amostragem. Buscou-se, junto ao participante, verificar o efeito de sua participação no PIBID (HOCHMAN *et al.*, 2005).

3.1. Tipo de Pesquisa

A verificação da relevância do PIBID para a formação profissional não se traduz em números, visto que são interpretadas as considerações apresentadas pelos participantes, atribuindo-se significados à subjetividade de suas respostas.

Nesse sentido, este estudo tem como abordagem a pesquisa qualitativa, por não se preocupar com uma representação numérica. Ao aprofundar-se na compreensão de um grupo social ou de uma organização, busca explicar o porquê dos fatos, os motivos, os valores, as crenças e as atitudes, em vez de quantificá-los, transformá-los em valores (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009).

Portanto, a pesquisa qualitativa apresenta as seguintes características:

[...] tem como foco a ‘essência’ do fenômeno. A visão do mundo varia com a percepção de cada um e é altamente subjetiva. Os objetivos são primeiramente a descrição, a compreensão e o significado. O pesquisador não manipula as variáveis por meio de tratamentos experimentais, mas se interessa mais pelo processo do que pelo produto. O pesquisador observa e coleta os dados no campo, isto é, no ambiente natural. [...] a pesquisa qualitativa enfatiza a indução, ao passo que a pesquisa quantitativa enfatiza amplamente a dedução (THOMAS e NELSON, 2002, p. 323).

A pesquisa qualitativa é de grande relevância para as ciências humanas, principalmente nas questões que envolvem a concepção da educação e da formação de professores a partir das experiências de cada sujeito.

Para Flick (2009), a pesquisa qualitativa apresenta aspectos essenciais para sua aplicabilidade: seleção adequada dos métodos e teorias que embasam o estudo; ciência da variedade de métodos que poderão compor o desenvolvimento da pesquisa; compreensão da complexidade do ser humano e dos fatos; e, constante reflexão por parte do pesquisador.

3.2. População / Amostra

Para verificar as contribuições do PIBID para a atuação profissional foram convidados a participar da pesquisa ex-alunos formados no curso de Educação Física na UnitaU em 2012, 2013 e 2014 (aproximadamente 150 alunos), para que respondessem a um questionário.

Esse período escolhido coincide com o de inserção do curso de Educação Física no PIBID/UNITAU (2011), com participação de alunos que se formaram a partir de 2012.

Posteriormente, 4 daqueles que estavam atuando na educação básica (particular ou pública) e que haviam participado do PIBID por pelo menos um semestre, foram convidados para uma entrevista. Para essa etapa da pesquisa foi assumido o critério de saturação das respostas como determinante da amostra entrevistada. Isto é, toda vez que as falas se tornaram repetitivas, considerou-se suficiente para o fechamento do grupo.

Para complementação do estudo, houve outra etapa de entrevistas, com 3 ex-alunos que participaram do PIBID mas que não seguiram profissionalmente na licenciatura, a fim de verificar os motivos pelos quais a atuação na educação básica não se efetivou. Para esse grupo também foi adotado o mesmo critério de saturação.

Antes da aplicação dos instrumentos de pesquisa, os eventuais participantes foram comunicados da necessidade de consentirem em participar, assinando um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndices I e II), sendo garantido a todos o sigilo da identidade.

3.3. Instrumentos

Como parte dos instrumentos, inicialmente foi aplicado um questionário no intuito de identificar os possíveis participantes para a entrevista (egressos do PIBID que atuam na educação básica e aqueles que não atuam) e, quando necessário, para complementar o roteiro das entrevistas.

No questionário, o participante da pesquisa assinalou ou escreveu suas respostas. Esse instrumento pode ser composto por perguntas abertas (para respostas livres), perguntas fechadas (formulários, com alternativas que limitam as respostas), ou ser misto (combinação entre perguntas abertas e fechadas) (MATTOS, ROSSETO JUNIOR e BLECHER, 2002).

Considerando a pertinência para este estudo, o questionário versou sobre questões sobre:

- ❖ Ano de formação no curso de Educação Física;
- ❖ Participação no PIBID;
- ❖ Percurso profissional (locais de atuação);
- ❖ Atuação na educação básica – tempo de atuação, se foi em escola particular ou pública, regime de contratação (contratado, concursado, eventual ou em substituição).

O modelo do questionário está apresentado no Apêndice III.

Para verificar as possíveis contribuições do PIBID para os egressos foi utilizada a entrevista semiestruturada.

A entrevista é uma opção para as pesquisas em educação, pois oferece a possibilidade da escuta com o objetivo de se obterem informações mais detalhadas sobre um determinado assunto a partir da confiança estabelecida entre entrevistado e entrevistador.

[...] a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si [...] a concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz-, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador. (SZYMANSKI, 2002, p.12)

Optou-se pela entrevista semiestruturada devido à possibilidade que oferece para refacção ou acréscimo de questões, para melhor aprofundamento do assunto. Tanto as perguntas quanto as respostas são realizadas verbalmente.

A entrevista semiestruturada busca assemelhar-se a uma conversa informal, constituída por perguntas abertas e fechadas. Quando necessário, é permitido ao entrevistador fazer perguntas adicionais, com o intuito de esclarecer questões que não foram claras, respostas consideradas incompletas ou mesmo para se retomar ao tema, quando por algum motivo se perde o foco durante a entrevista (BONI e QUARESMA, 2005).

As entrevistas foram elaboradas conforme um roteiro diferente para cada situação dos egressos do PIBID: um para os atuantes na educação básica e outro para os não atuantes.

Para os atuantes na educação básica há um conjunto de questões (Apêndice IV) direcionadas a relacionar a experiência obtida no PIBID com a atuação profissional, abordando-se temas como:

- ❖ Participação no PIBID;
- ❖ Ingresso no contexto escolar;
- ❖ Dificuldades encontradas;
- ❖ Como fez para resolver os problemas;
- ❖ Em quais aspectos o PIBID ajudou na atuação profissional.

Para os egressos do PIBID que não atuaram na educação básica (área informal), o roteiro foi baseado em temas como:

- ❖ Por que fizeram licenciatura;
- ❖ Participação no PIBID;
- ❖ Interesse ou não em atuar na educação básica;
- ❖ Possíveis contribuições do PIBID e/ou da formação em licenciatura para a atuação profissional atual

3.4. Procedimentos para Coleta de Dados

Primeiro foi solicitado ao Departamento de Educação Física da Unitau a relação com os nomes dos alunos egressos em 2012, 2013 e 2014 e seus contatos (telefone e *e-mail*). Em seguida foi feito convite para participação. O TCLE e os questionários foram enviados via *email*, já que o uso da *web* para pesquisas qualitativas está em expansão e muitos pesquisadores a têm adotado. Um conjunto de questões foi enviado aos alunos formados, solicitando-lhes o retorno das respostas (FLICK, 2009).

Infelizmente não houve êxito no envio por *e-mail*, sendo necessário readequar a forma de envio das questões. Por esse motivo, optou-se por criar um questionário por meio do Formulário *Google* e enviar o *link* via *Facebook* e *Whats App*. Os questionários foram respondidos entre maio e junho de 2016.

Em um segundo momento, aqueles que estavam atuando na educação básica ou não, mas que participaram do PIBID, foram convidados a participar de uma entrevista.

Os que aceitaram participar foram contatados, para que escolhessem lugar e o horário para a realização da pesquisa. Coincidentemente, todos optaram por realizar a entrevista na IES em que se formaram.

As entrevistas foram gravadas e filmadas, para que pudessem ser transcritas observando-se reações e atitudes dos participantes (risos, silêncio e expressões). As mídias originadas dessas gravações/filmagens serão guardadas por até cinco anos, e após esse período serão destruídas.

3.5. Procedimentos para Análise de Dados

Para a análise das questões do questionário foi realizada a análise estatística descritiva em porcentagem.

A análise dos dados na pesquisa qualitativa, segundo Thomas e Nelson (2002, p. 327), é realizada durante e após a coleta, pois “[...] durante a coleta de dados, o pesquisador classifica e organiza os dados e especula e desenvolve hipóteses temporárias para guiá-lo para outras fontes e tipos de dados”. Geralmente, a análise dos dados compreende a análise e categorização dos dados, a interpretação e a construção da teoria.

Para as entrevistas foi utilizada a análise baseada nos núcleos de significação de Aguiar e Ozella (2013). Nessa proposta é possível destacar os sentidos observados no discurso dos entrevistados, o que permite conhecer o sujeito, suas necessidades e registros emocionais.

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, mas expressões muitas vezes parciais, prenhes de contradições, muitas vezes não significadas pelo sujeito, mas que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, dos processos vividos por ele (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 307).

Com a transcrição das entrevistas em mãos foi iniciada a leitura flutuante, que foi feita várias vezes, para que houvesse familiarização com o conteúdo. A partir das leituras foi

possível destacar e organizar os pré-indicadores, que foram constituídos pela repetição, importância, carga emocional presente, contradições, entre outros fatores que emergiram na fala dos professores entrevistados. Os vários pré-indicadores que surgiram foram filtrados, para que se pudesse avaliar a consecução dos objetivos propostos neste estudo.

Posteriormente, houve o processo de aglutinação, em que os pré-indicadores foram unidos pela similaridade, complementaridade ou contraposição, dando origem aos indicadores. Para Aguiar e Ozella (2006), é uma em que se dá o primeiro passo para início do processo de análise dos dados.

Com base nos indicadores foi realizado o processo de articulação, que permitiu a organização e nomeação dos núcleos de significação. Nessa etapa, houve uma redução dos núcleos e iniciou-se, efetivamente, o processo de análise do empírico para o interpretativo, da fala para o sentido (AGUIAR e OZELLA, 2006).

Para melhor compreensão, os resultados da pesquisa estão apresentados separadamente. Primeiramente, os resultados obtidos com a aplicação do questionário, e depois, os resultados das entrevistas. Apresentam-se os dados obtidos junto aos egressos do PIBID atuantes na educação básica (licenciatura) e, em seguida, os dados obtidos junto aos que ingressaram na profissão por meio da educação física não formal (bacharelado).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Questionário aplicado aos egressos do curso de Educação Física

Embora o primeiro subprojeto de Educação Física tenha integrado o PIBID na Unitau, em 2011, os alunos participantes, à época, foram aqueles que concluíram o curso a partir de 2012. Isso porque, como único subprojeto, contava com apenas 20 alunos bolsistas, que deveriam fazer pelo menos a Licenciatura, não importando se na turma do período matutino ou noturno.

Dos aproximadamente 150 questionários enviados via *Facebook* e/ou *Whatsaap*, apenas 51 foram respondidos e devolvidos, o que corresponde a pouco mais de um terço (34%). De acordo com Lakatos e Marconi (1983), o percentual médio de êxito, ao se utilizarem métodos como esse gira em torno de 25%. Já Gambardella, Ferreira e Frutuoso (2000) conseguiram um índice de 42% de retorno de questionários enviados via correio. Marin *et al.* (2010) encontraram porcentagens menores (20,1%), enquanto Rossi e Slongo (1998), cerca de 30%, o que é bem semelhante ao que se encontrou neste estudo.

Dos ex-alunos (n=51) que responderam o questionário, 74% concluíram o curso de graduação em 2012 e 2014 (37% para cada ano), e 26%, em 2013.

Os participantes do PIBID (n=20) permaneceram no programa de 6 (seis) meses (10%) a 3 (três) anos (30%). Veja-se o Gráfico 1.

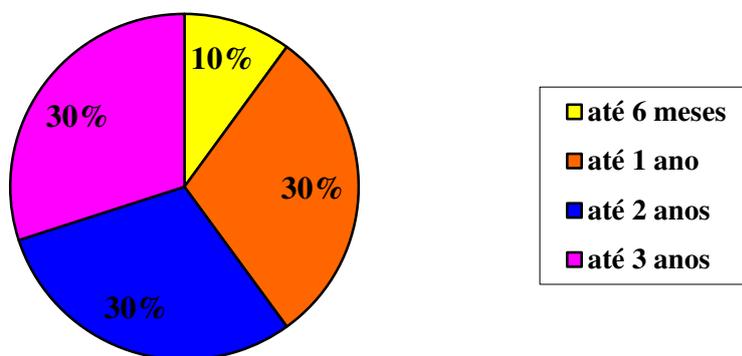


Gráfico 1. Tempo de participação no PIBID.

Fonte: Questionário aplicado pela autora (2016)

Esses dados mostram que a maioria (90%), devido ao tempo de participação no programa (≥ 1 ano), teve a oportunidade de vivenciar dois ou mais contextos escolares, visto que uma das propostas do PIBID na Unitau é a realização de rodízios entre as escolas, levando os alunos a se adequarem a cada espaço, materiais disponíveis, supervisor, alunos, equipe escolar e bolsistas, indo ao encontro do que recomenda o programa com relação ao desenvolvimento do projeto em escolas

[...] que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo da média nacional e naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do Ideb [...] (BRASIL, 2013).

As escolas são distantes umas das outras. Por esse motivo, são diferentes as características do espaço físico (com e sem quadras, quadras sem cobertura, espaços que precisavam ser compartilhados com outros professores e turmas), a comunidade atendida (mais próxima do centro da cidade, de zona rural, condições sociais e econômicas diversificadas) e as condições de trabalho (poucos materiais ou materiais exclusivos de um professor, turmas numerosas), entre outros aspectos.

Portanto, ao serem inseridos em cada contexto escolar, os alunos tiveram que conhecer a realidade do local para que, a partir disso, em discussões com o coordenador e supervisor, as ações ou projetos fossem planejados e aplicados. Essa experiência lhes possibilitou uma identificação com a carreira docente, pois,

A intenção declarada da proposta é aproximar os estudantes das situações concretas de trabalho no espaço escolar, articulando a experiência no contexto escolar e a reflexão teórica no espaço universitário. Trata-se de superar um modelo de formação focado em padrões ideais de aluno e de ensino, para considerar a realidade concreta de alunos e professores no cotidiano escolar como fonte de aprendizado da docência (RIBEIRO, TEIXEIRA e AMBROSETTI, 2013, p. 54)

O curso de graduação em Educação Física da Unitau habilita, tanto para a licenciatura quanto para o bacharelado. Nesse caso, os alunos egressos de 2012, 2013 e 2014 foram formados com base na Resolução do Conselho Federal de Educação nº 03/1987, que estabelecia a duração e os conteúdos mínimos para a formação em Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física. Os currículos elaborados pelas IES deviam promover “[...] a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma atuação nos campos da Educação Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não-Escolar (academias, clubes, centros comunitários, condomínios etc.)” (BRASIL, 1987, p. 1). A duração seria de no mínimo 4 anos

(ou 8 semestres), com uma carga horária mínima de 2880 horas/aula, incluindo o Estágio Curricular, tanto na licenciatura quanto no bacharelado.

É comum, nesse curso e nessa instituição de ensino, os ingressantes acabarem por cursar as duas habilitações (Licenciatura e Bacharelado). Nesse sentido, há uma ampliação nas possibilidades de atuação profissional, o que permite aos egressos terem trajetórias profissionais completamente distintas.

Os resultados sobre o campo de atuação estão apresentados na Tabela 4.

Tabela 4. Dados gerais e específicos dos egressos do PIBID referente à área de atuação profissional

Área de Atuação	Total (n=51)	Egressos do PIBID (n=20)
Escola e Ensino não formal	27,3%	35%
Somente Escola	11,7%	25%
Somente no Ensino não formal	55%	40%
Não tem atuado	6%	--

Legenda: Total = total da amostra estudada; Egressos do PIBID = apenas aqueles que participaram do programa durante a graduação.

A área da licenciatura compreende a atuação na educação básica nos seus diferentes níveis, por isso é chamada de ensino formal. Já o bacharelado volta-se para a atuação em qualquer área ligada à Educação Física, por meio de atividades corporais, físicas e esportivas, exceto na educação básica; portanto, é conhecido como ensino não formal, ou área não formal (ANTUNES, 2007).

Na Tabela 4 pode-se observar que a distribuição percentual entre o total da amostra e somente os egressos do PIBID apresentou proporcionalidade relativa, isto é, a maioria dos indivíduos que respondeu ao questionário atua somente no ensino não formal (55% no total e 40% dentre os egressos do PIBID). Em seguida, os que atuam em escola e no ensino não formal (27,3% no total e 35% dentre os egressos do PIBID). Por fim, aqueles que atuam somente na escola (11,7% no total e 25% dentre os egressos do PIBID). Entretanto, pouco mais do dobro relativo (25%) dos egressos do PIBID atuam na escola de educação básica, em comparação ao total da amostra (11,7%), o que sugere uma influência do programa na escolha profissional.

Quanto aos 40% dos respondentes (egressos do PIBID) que não atuam em escolas de educação básica, embora o questionário não apresente dados sobre os possíveis motivos, acredita-se esse fato possa ser consequência da diminuição de turmas e da carga horária

destinada à Educação Física (especificamente na cidade de Taubaté). Isso porque, para as turmas do 6º ao 9º ano, nas escolas municipais, as aulas de Educação Física eram realizadas três vezes na semana, e atualmente são duas aulas semanais. Dessa forma, houve um decréscimo na quantidade de aulas disponíveis para serem atribuídas para os professores; conseqüentemente, há ausência de concursos públicos, já que os professores concursados dão conta da quantidade de aulas disponíveis.

Poucos concursos foram realizados desde 2013, e os que ocorreram na cidade de Taubaté ofereciam baixa remuneração, porque eram direcionados para o cargo de monitor, e não de professor (embora, dentro da escola a função fosse a de um professor). Além disso, poucas vagas foram ofertadas. Ocorreram também concursos para professores temporários, em que o professor é contratado por 2 anos. Depois desse prazo, o professor precisa participar do concurso novamente. As escolas particulares muitas vezes mantêm seu corpo docente por anos e anos, mas muitos até conseguem ingressar em escolas com uma pequena carga horária e, por esse motivo, acabam complementando a jornada de trabalho e a remuneração com atividades no ensino não formal.

É preciso considerar dois aspectos. Um deles é o fato de que a inserção no mercado de trabalho (na escola ou não) não ocorre logo após a conclusão do curso. Alguns permanecem desempregados por certo tempo e outros acabam trabalhando em áreas ou locais que não guardam relação com a Educação Física. Portanto, para inserção em escola, pode-se considerar um curto tempo (da formação até hoje). Arelado a isso, outro fator a ser considerado é a crise econômica por que o País vem passando nos últimos anos, que tem causado o fechamento de muitos estabelecimentos, diminuição na jornada de trabalho e várias demissões. Considerando esses aspectos, os egressos do curso de Educação Física encontram-se diante de uma situação favorável, já que somente 6% não têm atuado na área.

Como a formação em bacharelado permite atuar em diferentes contextos, os que afirmaram atuar somente no bacharelado ou em ambas trabalham, principalmente, em academias (43%) e/ou como *personal trainer* (27%). Ainda, alguns atuam com ginástica laboral (atividade aplicada no ambiente de trabalho durante a jornada), recreação em acampamentos e hotéis e preparação física de grupos específicos (no caso, guarda municipal), de acordo com o Gráfico 2.

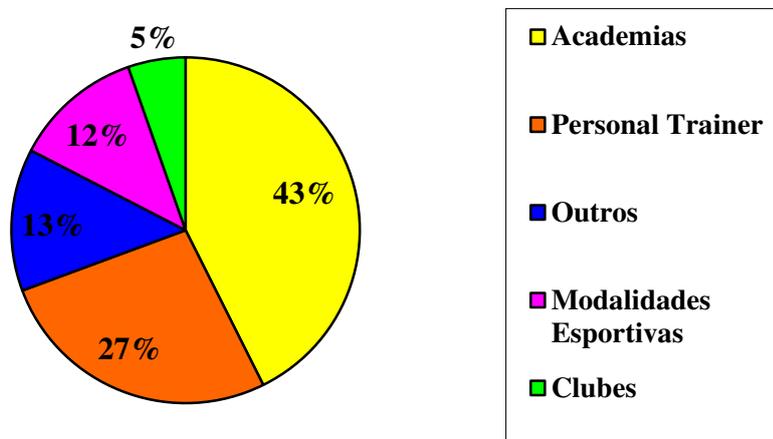


Gráfico 2. Locais de atuação na área do bacharelado
 Fonte: Questionário aplicado pela autora (2016)

Algumas áreas do bacharelado favorecem uma rápida inserção no mercado de trabalho, por exemplo, a do *personal trainer*, que não requer vínculos empregatícios, permitindo que o profissional trabalhe como autônomo. Outro local seriam as academias, com seus regimes empregatícios muito discutidos. Como buscam atender um público diversificado, com diferentes opções de atividades, precisam contar com uma equipe atuante em vários espaços ao mesmo tempo (musculação, ginásticas coletivas, atividades aquáticas, entre outras). As mudanças ocorridas na sociedade, a preocupação com a saúde e com a estética corporal, a necessidade de momentos de lazer, entre outros motivos, fizeram com que as academias se adequassem ao perfil dos novos clientes. Para isso, necessitam de profissionais capacitados que, além da formação em Educação Física em nível superior, para trabalhar com determinadas modalidades devem ter formação complementar em cursos específicos (COELHO FILHO, 2000)

Dentre os que atuam somente na área não formal (bacharelado), quando questionados se teriam interesse em atuar na educação básica 53% responderam que sim, embora não estivessem atuando na escola por motivos já apresentados. A falta de oportunidade é um aspecto que acaba por dificultar o ingresso, mas há o interesse, seja para a aquisição de experiência ou pela estabilidade financeira. Os demais participantes, 47%, disseram não, devido à desvalorização do professor nas escolas, baixa remuneração, ou por já estarem estáveis em sua função atual.

Dos egressos atuantes, tanto em escola quanto na área não formal, 29% assinalaram não ter interesse em trabalhar na escola, alegando falta de paciência no trato com crianças ou simplesmente porque não desejam. Este último dado é preocupante, pois esses respondentes, mesmo atuando em outros contextos não formais (clubes ou academias), atuam também em escolas, talvez para complementação da renda.

Souto e Paiva (2013), em um estudo com egressos do curso de licenciatura em Matemática, detectaram que 45% dos que estão na escola de educação básica não pretendem dar continuidade na profissão, e a porcentagem sobe para 46,3%, ao considerarem os que já abandonaram a docência. Além disso, metade do grupo tem intenção de abandonar a profissão ou fazer do trabalho na escola de educação básica uma fonte complementar da renda. Os autores justificam a baixa atratividade da carreira docente devido ao baixo salário, quando comparado ao acúmulo de funções e às condições de trabalho.

É interessante observar que 25% dos participantes que foram do PIBID não têm interesse em atuar na escola, apresentando como justificativas interesse em atuar em Universidades e/ou cursar outra graduação (fisioterapia/medicina). Por outro lado, 42% dos que não participaram do PIBID desejam trabalhar na escola, por motivos variados, como: gostar de atuar na escola, segurança profissional (estabilidade financeira), importância para o desenvolvimento da criança ou novas possibilidades de emprego.

Em outras palavras, para os participantes da pesquisa, mesmo para aqueles que não participaram do PIBID, houve interesse pela carreira docente. Outro aspecto a ser pensado é quanto ao salário. Mesmo que alguns o considerem baixo ou insuficiente, é um aspecto que chama a atenção na carreira, em virtude da estabilidade profissional que a atuação na escola possibilita, principalmente para aqueles que são concursados em instituições públicas.

Gatti *et al.* (2014) demonstram grande preocupação com o desinteresse dos jovens pela carreira docente, pois isso acarreta falta de bons professores em todos os níveis de ensino. As autoras reforçam que esse desinteresse é expresso inclusive pela diminuição de ingressantes que procuram os cursos de licenciatura.

Dentre os participantes, 55% afirmaram estar trabalhando em escolas ou ter atuado por certo tempo. As formas de atuação variam entre concursado, contratado, eventual ou em substituição. É possível perceber que, como o tempo de atuação varia de meses até 4 anos e que os participantes mais antigos se formaram em 2012, há egressos do curso de Educação Física que ingressaram na carreira docente pouco tempo depois de término da formação inicial (Gráfico 3).

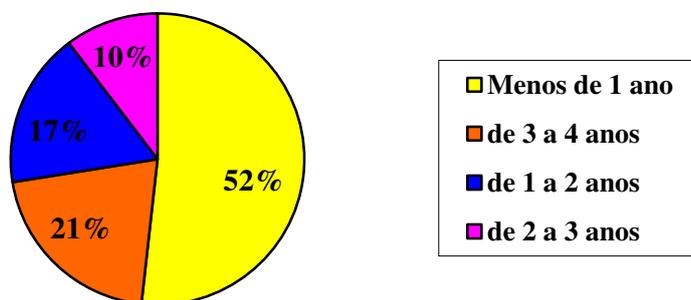


Gráfico 3. Tempo de atuação na educação básica
 Fonte: Questionário aplicado pela autora (2016)

Acredita-se que o tempo de atuação que mais se destacou (52%, para menos de um ano) seja devido à forma de atuação, como professor eventual ou substituto, em que o professor permanece por um curto período na escola, ou é chamado esporadicamente.

A Tabela 5 aponta que, dos ex-participantes do PIBID, 60% atuam ou atuaram na educação básica, sendo 25% concursados em escolas municipais e 33% contratados por escolas particulares. Os demais atuaram como substitutos ou eventuais, especialmente em escolas públicas (municipais e estaduais).

Tabela 5. Forma de atuação dos egressos do PIBID nas escolas

Área de Atuação	Egressos do PIBID (n=20)
Concursado em escolas municipais	25%
Contratado por escolas particulares	33%
Eventual ou substituto	42%

Os participantes deste estudo, conforme o ciclo de vida profissional dos professores, estariam no início da carreira, em um misto de choque com a realidade e o entusiasmo diante das descobertas (HUBERMAN, 1992; GONÇALVES, 1992). Uma minoria estaria caminhando para a fase de estabilização, de comprometimento e segurança em suas ações, sentindo-se capaz para enfrentar situações mais complexas.

Para que os dados pudessem ser confirmados, compreendidos e aprofundados, foram realizadas entrevistas com os egressos do PIBID convidados a compartilhar suas experiências na carreira docente na educação básica ou a expor os motivos de buscarem outras formas de atuação profissional na área da Educação Física.

4.2 Entrevistas realizadas com egressos do PIBID

4.2.1 Atuantes na educação básica

Percebe-se que, após a conclusão do ensino superior, o ingresso imediato na educação básica não é tão comum quanto se espera. Relataram que foi necessário entregar currículos, participar de processos seletivos, atuar como eventual ou mesmo aguardar um concurso e, principalmente, obter uma classificação favorável para ingressar no contexto escolar. Nesse sentido, passada a formação, atuaram em áreas como academia, projetos vinculados à Prefeitura Municipal ou até mesmo em áreas desvinculadas da Educação Física.

Para garantir a confidencialidade dos participantes, cada professor foi identificado como P (P1, P2, P3 e P4). Na Tabela 6 é possível verificar o perfil dos professores entrevistados entre agosto e setembro de 2016.

Tabela 6. Perfil de Professores Egressos do PIBID atuantes na educação básica participantes da pesquisa

Professores	Gênero	Idade (anos)	Ano de conclusão da graduação	Tempo de atuação no PIBID (meses)	Tempo de atuação na Educação Básica (anos)	Escola em que leciona	Localização da Escola
P1	Feminino	30	2014	24	2	Particular	Taubaté
P2	Masculino	26	2012	12	3	Pública	Taubaté
P3	Masculino	23	2014	18	1	Pública	Tremembé
P4	Feminino	26	2012	12	3	Pública	Taubaté

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

O que havia em comum entre os professores entrevistados era o desejo de atuar na educação básica, e isso, não imediatamente, tornou-se possível. Alguns buscaram por concursos em cidades vizinhas, outros foram selecionados em escolas particulares e outros, ainda, ingressaram, por meio de concurso, em escola pública nas cidades em que residiam.

Buscou-se, então, verificar as experiências anteriores dos professores, pois, independentemente das políticas públicas voltadas à educação, o estágio é uma obrigatoriedade em todos os cursos de formação em nível superior, sendo o primeiro contato com a realidade escolar. É considerado, portanto, um momento para efetiva aprendizagem e prática das ações de um docente.

No caso da Educação Física na UNITAU, há que se cumprir no mínimo 400 horas de estágio em licenciatura, divididos em 200 horas no Ensino Fundamental e 200 horas no Ensino Médio. No Quadro 2 destacam-se os pré-indicadores e indicador baseados nas impressões dos professores sobre o estágio curricular obrigatório.

Quadro 2. Pré-indicadores e indicador: Considerações sobre o Estágio Obrigatório dos atuantes na Educação Básica

Pré-indicadores	Indicador
Burocracia Desmotivador Experiência ruim Não influenciou em nada Vi o que não queria pra mim Fiz só no papel Só assisti	1. Estágio Obrigatório: pouca influência na formação

Fonte: Entrevista realizada pela autora (2016)

Nota-se que o estágio não foi um fator decisivo para a escolha profissional, pois, como aponta Gatti (2010), muitas vezes os estágios se restringem às atividades de observação, tornando-se desmotivadores para o aluno.

Segundo Antunes (2007), o estágio torna-se uma mera formalidade, além de ser extremamente burocrático (papéis, assinaturas, carimbos, relatórios), diminuindo assim a responsabilidade das IES, já que o acompanhamento da atividade fica a cargo da direção e dos professores da escola. Assim, a importância que deveria ser dada ao estágio na formação do futuro educador é delegada pela instituição aos professores e à direção da escola que recebe os estagiários.

Esse é um dado relevante para se repensar a estrutura do estágio no curso de Educação Física na instituição pesquisada. Nessa IES, compete ao aluno buscar pela escola e fazer a ponte com a Universidade (principalmente nos aspectos burocráticos, como mencionado pelos entrevistados, referentes aos documentos solicitados, tanto pela escola quanto pelo professor supervisor). O professor orientador fica na IES para sanar dúvidas e

receber os documentos solicitados, não havendo acompanhamento *in loco*, já que, a cada 20 alunos, o professor supervisor recebe 1 hora/aula. Essa quantidade de alunos pode variar conforme interesse e necessidade da Administração Superior.

Além do estágio, Antunes (2007) destaca a relevância das práticas e projetos de extensão como meios para se preparar o graduando para o mercado de trabalho. Nesse sentido, os pré-indicadores apresentados no Quadro 3, “*Experiências na graduação formação*”, surgem em meio a lembranças de experiências vivenciadas durante o período de formação inicial.

Quadro 3. Pré-indicadores e indicador: Experiências na graduação para os atuantes na Educação Básica

Pré-indicadores	Indicador
Professores Aulas PIBID Projeto Rondon Projeto de Extensão Respeito Saber lidar com as pessoas Outras experiências	2. Contribuições e aprendizagens durante a formação inicial

Fonte: Entrevista realizada pela autora (2016).

Os professores aparecem como exemplos positivos a serem seguidos, mas também negativos, buscando-se então não reproduzir determinadas ações e comportamentos de professores da graduação.

[...] tive o privilégio de ter profissionais, professores que marcaram demais e com certeza influenciaram muitas das minhas decisões, positiva e negativamente, no sentido: esse é o professor que eu não quero ser e esse é o professor que eu gostaria de seguir, esse é um exemplo que eu quero seguir! (Professor 1)

[...] alguns professores marcam a nossa vida... (Professor 3).

Na universidade a gente tem tanto exemplo bom quanto o ruim. Vou tentar ser igual a tal professor, nele posso me espelhar, porque não vou ser igual a tal professor porque não está certo! Eu não gostei! (Professor 4)

Os projetos de extensão oferecidos na IES pesquisada oferecem atividades que vão desde o trabalho com crianças até intervenções destinadas aos idosos. Os alunos podem participar como bolsistas, como voluntários, ou esporadicamente, conforme interesse pela atividade e autorização dos professores. Nos projetos de extensão o aluno tem o acompanhamento constante de um professor da IES responsável pela atividade.

A relevância atribuída aos programas de extensão pode ser observada na fala do professor:

[...] é uma experiência que eu tive que, assim, foi muito produtiva, a questão do saber lidar com as situações, saber lidar com as diferenças, saber controlar inúmeras situações de forma diferente!” (Professora 1)

Dentre os programas governamentais que influenciaram a formação destacam-se o PIBID e o Projeto Rondon, além de outros programas vinculados às prefeituras, programas estes advindos das Secretarias de Educação, Esporte ou Ação Social. Em Taubaté, cidade onde está localizada a IES pesquisada, há vários programas que favorecem o estágio remunerado, o que acaba despertando o interesse e empenho dos alunos de cursos de graduação.

Os professores foram unânimes em ressaltar a importância do PIBID durante a graduação, quer pelo auxílio financeiro recebido, quer pela possibilidade de estar em contato com a realidade escolar.

Quando eu entrei no PIBID, a primeira intenção com o PIBID foi financeira... a questão financeira foi o principal objetivo: a bolsa. Daí, logo no início eu fui me identificando com aquela realidade... essa proximidade, esse contato foi positivo (Professor 1).

Percebe-se que as outras experiências os levaram a saber lidar com as pessoas em diferentes situações, cientes da importância de se respeitar o indivíduo e principalmente as possibilidades e limites corporais, cognitivos e psíquicos. Destaca-se esse pré-indicador em virtude de um componente curricular obrigatório: o aluno deve cumprir 200 horas em atividades acadêmicas, científicas e/ou culturais, para enriquecimento de sua formação. Portanto, não se pode afirmar se participou de outras atividades apenas para cumprir esse componente curricular obrigatório ou se o fez por interesse próprio.

Observa-se, no Quadro 4, que os pré-indicadores referentes ao PIBID estão relacionados a uma influência positiva, o que possibilita inferir que tenham contribuído na formação dos alunos.

Quadro 4. Pré-indicadores e indicador: PIBID para os atuantes na Educação Básica

Pré-indicadores	Indicador
Apoio dos supervisores Bolsa Experiência Oportunidade Prática Projetos Realidade Aprender a conquistar Proximidade Supervisor em cima Me apaixonei Realmente trabalhei Participei de Congressos Plano de aula Voz de comando Choque Campo fértil Vontade de dar aula Fazer, aplicar repetir Contato com os alunos Domínio da turma Quero ser professor(a)	<p>3. O PIBID enquanto facilitador do aprendizado e de interesse pela docência na educação básica</p>

Fonte: Entrevista realizada pela autora (2016)

Os pré-indicadores permitiram remeter aos objetivos do PIBID definidos pela Capes:

[...] **inserir os licenciandos no cotidiano de escolas** da rede pública de educação, proporcionando-lhes **oportunidades** de criação e participação em **experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar** que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

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

contribuir para a **articulação entre teoria e prática** necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2013, destaque em negrito nosso).

A proposta é que o programa possibilite ao aluno entrar em contato com a realidade das escolas públicas, vivenciando experiências em que possa aprender a ser professor. As

práticas docentes no PIBID estão relacionadas ao desenvolvimento de projetos, e as atividades sempre estão vinculadas a um tema principal.

Os professores supervisores assumem a responsabilidade de acompanhar e direcionar o aluno nas ações dentro da escola, sendo a principal referência para qualquer eventualidade. Cabe ressaltar que os professores interessados em participar do programa se inscrevem para participar de uma seleção, portanto já têm em mente qual será sua função. Ter o professor supervisor por perto favorece o desempenho do aluno nas práticas docentes, aumentando assim sua segurança e fazendo com que se sinta capaz.

Os professores participantes da entrevista reforçaram que a IES oferece a teoria, e o PIBID, a prática. Tem-se uma prática efetiva, pois na escola há alunos de diferentes níveis, para aplicação da diversidade de conteúdos que a Educação Física Escolar possibilita.

[...] em termos de formação, eu tenho que dizer que, assim, faltou um pouco mais de experiência para vivenciar que a prática é diferente da teórica e que a realidade é muito diferente... foi com o PIBID que eu tive a oportunidade de pegar tudo que eu aprendi com a graduação e pôr em prática. Foi onde eu tive a oportunidade de pegar todas as dúvidas e questionamentos que a graduação não respondeu e ver ela se concretizar e ser respondida na prática (Professor 1).

O pré-indicador bolsa pode ser justificado pelo fato de que, frente a outras possibilidades de estágio remunerado ou de bolsas, o PIBID é o que oferece menor carga horária a cumprir (dez horas semanais) e, proporcionalmente, paga melhor: R\$ 400,00.

O PIBID, das oportunidades que eu tive quando universitária, foi uma das melhores oportunidades, assim, a questão de tudo: de bolsa, de experiência, de ter uma pessoa sempre em cima de você, de você ter que redigir um projeto (Professor 2).

Mais importante do que a necessidade da bolsa para a realização das ações do PIBID é o fato de o bolsista estar diante dos alunos na escola, quando tem um grupo para ensinar ou a responsabilidade de acompanhar os alunos do início ao fim da aula.

O plano de aula é constantemente solicitado aos alunos participantes do PIBID. Eles são orientados a sempre estar preparados. Devem saber o que irão ensinar, o modo de ensinar e os materiais necessários, para evitar situações em que seja preciso o improvisado. Por isso, fazer (entende-se como preparar), aplicar a aula e refletir junto aos pares (demais alunos e supervisores) são ações valorizadas e realizadas com frequência.

[...] *você tem que redigir um projeto...* (Professor 2)

No PIBID eu tive que pesquisar bastante, eu tive que elaborar projetos, eu tive que ler muito, eu tive que aprender coisas novas que eu não fazia ideia de que eu ia ter que fazer... muito tempo desprendido a isso, mas o retorno foi muito positivo, até porque, assim, eu vivi a experiência de ter que organizar uma atividade para tal dia (Professor 1).

As falas acima reproduzidas remetem ao que Tardif (2002) admite quanto ao saberes dos professores: não são advindos de uma única fonte, mas sim de diferentes locais e momentos. As necessidades fizeram com que, na época, enquanto bolsistas do PIBID, eles fossem buscar outras fontes para ampliar o conhecimento. Tal iniciativa ratifica o que o autor define como saber experiencial, em que o professor, em sua prática diária, desenvolve saberes específicos.

Os pré-indicadores conquista, proximidade e domínio da turma estariam voltados à necessidade que eles tiveram, como bolsistas, de conquistar os alunos, ter a confiança deles para que pudessem se aproximar e dominar o grupo em cada atividade proposta. Um professor entrevistado (Professor 2), em seu momento de dificuldade com algumas turmas recebeu o seguinte conselho de um outro professor mais experiente, um conselho que se revelou muito acertado:

Tem que ser parceiro, tem que ser amiga deles, começa jogando bola com eles, começa conquistando, depois você pega uma turminha que está a fim de fazer alguma coisa e faz só com aquela turma. Aos poucos eles entram na sua!

O aprendizado da relação professor aluno é fundamental para a formação do futuro professor.

A relação professor-aluno se constitui no momento de encontro entre o aluno e o professor, que ao interagirem constroem vínculos, criam expectativas, fomentam sentimentos e emoções que podem repercutir sobre o processo de ensino e aprendizagem. [...] Essa interação é condição fundamental à aprendizagem (RAMOS e GOETEN, 2015, p. 25).

O fato de conquistar o grupo de alunos em cada escola e o sucesso nas atividades aplicadas levaram os bolsistas a gostar do ambiente escolar (apaixonar-se), Passaram a pensar na possibilidade de se tornarem professores de educação física escolar. Dessa forma, mais um objetivo do PIBID foi alcançado: “Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica” (BRASIL, 2013).

Depois de vivenciar tudo, é aquele amor que a gente tem por dar aula, né?
(Professor 4)

Ali eu me apaixonei por poder fazer algo a mais por alguém, eu encontrei a oportunidade dentro da escola, e daí eu tive a certeza que a escola era o lugar onde eu nunca ia querer abandonar (Professor 1).

Para os professores entrevistados, pode-se afirmar que a participação no PIBID foi o que os impulsionou a ingressar na carreira docente. Isso porque o programa se apresentou como uma das experiências mais significativas para os professores entrevistados. Ao ingressarem na educação básica, a influência do programa foi muito grande, para identificação com a carreira ou para utilização dos conhecimentos obtidos durante a participação no programa, como pode ser observado no Quadro 5.

Quadro 5. Pré-indicadores e indicador: Ingresso na escola – aspectos positivos

Pré-indicadores	Indicador
Achar que ia ter dificuldade, mas o PIBID ajudou Usar as mesmas atividades do PIBID O PIBID valorizou meu currículo Apoio da direção Acolhimento Professores acolhedores Conversar com os professores mais velhos No primeiro dia, sorriso na orelha! Contato com a turma Liberdade Adaptação do espaço e do material Pesquisei Aprendizado Alunos participativos PIBID – modelo Segurança Ser exemplo Zona de Conforto	4. O ingresso na escola como algo almejado e positivo

Fonte: Entrevista realizada pela autora (2016)

Ao ingressar na educação básica, os professores buscaram trabalho dentro da zona de conforto. Assim, aproveitaram os projetos e planos de aula aplicados na época do PIBID, e a experiência no programa favoreceu a proximidade com as turmas e o desenvolvimento das aulas.

[...] os planos de aula a gente faz até hoje, é o plano que dá para você reaproveitar e dá para mudar as coisas. As primeiras atividades, os primeiros planos de aula todos foram do meu projeto do PIBID porque eu tinha segurança (Professor 2).

[...] eu trabalho com projetos e um dos que eu levei para a escola é o que eu participei no PIBID, que foi o do circo (Professor 1)

Destaca-se a visibilidade que o programa tem adquirido, visto que foi ressaltado o quanto o currículo foi valorizado pelos participantes do PIBID, que ganharam pontuação em um processo seletivo.

Além disso, o fato de manter o modelo utilizado no PIBID (planos de aula e projetos) foi favorável ao egresso do programa e contribuiu para que se mantivesse na zona de conforto e tivesse segurança diante dos alunos. “Nesse sentido, a experiência no PIBID tem sido relevante para os licenciandos na construção de sua identidade profissional, catalisando oportunidades de aprendizados específicos de suas áreas do saber, bem como as facetas didático-pedagógicas da atividade” (CARDOSO, RENDA e CUNHA, 2013, p. 21).

O PIBID valorizou muito o meu currículo porque a cada seis meses foi um projeto diferente, então eu tenho inúmeros projetos trabalhados com resultados, congressos apresentados com o PIBID, então fez bastante diferença... a coordenadora disse que essa experiência foi decisiva na seleção (Professora 1).

O acolhimento oferecido pela equipe escolar também é fundamental para o professor se sentir parte do grupo, tendo segurança e liberdade para desenvolver suas atividades. Para Corradini e Mizukami (2011), uma escola acolhedora respeita a individualidade, trabalha promovendo a cooperação entre os pares e oferece ambientes agradáveis. Com isso, os professores crescem, tanto no aspecto intelectual, quanto no social. Gonçalves (2017) corrobora essa idéia, ao destacar que a equipe gestora é responsável pela inserção dos professores na escola. Refere também que a confiança e a ajuda mútua são decisivas para que o professor se sinta bem, seguro e acolhido naquele ambiente.

Portanto, esse apoio é fundamental, visto que os professores entrevistados mencionaram a importância do acolhimento da equipe gestora, que os valorizava, além de lhes oferecer auxílio no que fosse preciso.

[...] a diretora e a vice são da área. Nossa! Total apoio! Valorizam muito. Tudo, tudo que você fala acha que dá? Para elas é vamos fazer, vamos

mandar, vamos pedir transporte... E faz muita diferença, assim, no trabalho da gente, na motivação de ir trabalhar... (Professor 2)

Poder contar com o auxílio de um professor mais experiente, além de fortalecer o vínculo permite ter a quem recorrer nos momentos de dificuldade. Grossman, Wilson e Shulman (2005) reforçam a importância do professor mais velho, com mais experiência, na ajuda aos mais novos, na seleção dos conteúdos, no processo de ensino ou na condução da turma.

As dificuldades de cada dia tornaram-se aprendizados. O fato de ter que se adaptar tornou-se comum, não sendo mais um sofrimento. Era possível prever alguns problemas e se antecipar, evitando hesitações diante dos alunos.

A gente se adapta, né? A gente dá um jeito! Do primeiro ao quinto ano é mais fácil de você se adaptar, praticar outras, dar outras atividades, eles recebem bem (Professor 4)

[...] senti facilidade de adaptação de material, de adaptação de ambiente... (Professor 2).

Na Educação Física Escolar viram a possibilidade de trabalhar com a diversidade de conteúdos, tendo liberdade para escolher o tema da aula ou o projeto a ser desenvolvido, pois não havia cobrança da direção ou da coordenação para aplicação exclusiva de conteúdos, plano de ensino ou apostila.

Eu tenho que cumprir o currículo da Educação Física mas, desde que eu consiga encaixar atividade paralela, eu trabalho com projetos (Professor 1).

[...] a gente tem lá a nossa diretriz, a diretriz curricular. Então a gente sabe o que tem que dar pro sexto, sétimo, oitavo e nono. Primeiro ao quinto também. Não é muito específico, ele deixa bem, bem aberto (Professor 4).

Dois aspectos foram destacados como motivadores, nas escolas: a participação dos alunos e a turmas que gostavam de participar das aulas de Educação Física (independentemente de serem aulas práticas ou teóricas). Isso os motivou a apresentar conteúdos diversificados e a serem professores melhores, pois perceberam que passaram a ser exemplos para os alunos.

Você é o exemplo para a molecada, cria esses vínculos! (Professor 3)
Em todas as minhas aulas com todas as turmas eu fiz um contrato pedagógico. Parti do princípio: quais os interesses de vocês, o que vocês esperam? Minha proposta é essa e eu quero saber quais são os interesses e vamos conciliar isso (Professor 1).

Com a formação inicial concluída e com experiências em outras atividades durante a formação e, principalmente, com a participação no PIBID, o que poderia ser dificultoso ao ingressar no contexto escolar, agora como professor? Nesse momento o professor se vê sem seus pares e sem o professor supervisor para auxiliá-lo. A responsabilidade é somente dele. Assim, o Quadro 7 aponta as dificuldades com que os professores se depararam, quando ingressam definitivamente na carreira docente.

Quadro 6. Pré-indicadores e indicador: Ingresso na escola – aspectos negativos

Pré-indicadores	Indicadores
Alunos não participativos Atuar em mais de uma escola Burocracia Desafios Espaço inadequado Eventual Início Insegurança Quantidade de alunos Desanimou Materiais Poucas aulas Primeiro contato com ensino médio Sentir-se excluído do grupo da escola	5. O ingresso na escola como algo assustador

Fonte: Entrevista realizada pela autora (2016)

A insegurança foi inevitável, afinal nenhum deles ingressou nas escolas que eram parceiras do PIBID. Para que a insegurança não atrapalhasse tanto, buscaram assumir poucas aulas, ou seja, optaram por uma carga horária mínima, para que, aos poucos, fossem se ajustando à nova situação. Esses dados vão ao encontro da pesquisa realizada por Gonçalves (2017), que estudou a inserção na escola de egressos do PIBID formados em Pedagogia.

Diplomadas e contratadas, as professoras ingressaram no ensino e, para a grande maioria, o momento da inserção profissional foi marcado por tensão,

insegurança e medo [...] As professoras iniciantes, mesmo que tenham vivido dentro dessas instituições como estudantes ou como pibidianas, não têm pleno conhecimento do que é produzido no seu interior e, quando chegam às escolas, se deparam com conteúdos e formas de trabalho instituídas e em funcionamento que já fazem parte da cultura da escola (GONÇALVES, 2017, p. 223).

No primeiro ano eu estava com pouquinhos aulas... Logo que eu assumi eu estava muito insegura, assim, eu não sabia se era isso. No primeiro ano eu escolhi os menores justamente porque eu já tinha tido uma vivência com os menores (Professor 2).

Alguns destacaram que o primeiro contato com a escola, como professor, foi na situação de eventual, situação esta colocada por eles como complicada, pelo fato de não terem vínculos com a escola. A responsabilidade com as turmas é mínima, não se constrói uma relação com os alunos, professores e direção, e eles chegam a atuar até mesmo em disciplinas que não são contempladas em sua formação (foram professores eventuais em disciplinas como história, informática, matemática, entre outras).

Comecei eventando e eventando eu ainda não senti essa responsabilidade por que eu rodava por escolas. Claro, você tem responsabilidade, você tem que dar aula, mas assim, eu não tenho tanto vínculo com a escola (Professor 4).

Comecei a eventuar com o que tinha, o que tinha eu pegava! Português, matemática, história, geografia, informática, não importa se era pequeno ou grande, tudo que tinha eu pegava, qualquer escola, entendeu? (Professor 3).

Alunos apáticos, que não gostavam da aula de Educação Física ou dos conteúdos que eram aplicados, materiais e quadra inexistentes (se havia, estavam em situações não muito boas para uso) foram pré-indicadores que fizeram com que os professores a todo momento tivessem que se adaptar.

A questão de material, espaço que a gente não tinha, a gente sempre vai ter a dificuldade... por exemplo, dava a aula teórica, passava as regras, mas você vai mostrar a as linhas de uma quadra de basquete, não tem linha na quadra de basquete. Como é que o aluno vai visualizar lá? (Professor 4).

Estes são aspectos preocupantes que podem levar o professor a desanimar da carreira docente. Por esse motivo, esse período de inserção é considerado por Huberman (1992) como o estágio de sobrevivência. No entanto, o enfretamento desses desafios não é o mesmo para todos, pois, segundo Gonçalves (1992), pode ser diferente de professor para professor, conforme as condições de cada um quanto a personalidade, disposição, resistência, experiências, entre outros fatores.

Dificuldade sempre tem, né?... eu não tinha espaço para dar aula, então eu tinha que dar aula no pátio ou não tinha local para dar aula. Se não tem lugar, o aluno não consegue fazer e já não vai... Dei aula em um estacionamento, fazia pega pega em volta de carros... Acostumei, até gosto do ruim, dá um jeitinho, então a gente aprende a se adaptar, tudo a gente vai se adaptando (Professor 3).

Inicialmente, os desafios foram constantes. Para alguns, por não terem tido oportunidades anteriormente, foi o primeiro contato com o Ensino Médio, pois mesmo no PIBID haviam atuado somente com o Ensino Fundamental. As primeiras escolas com ensino médio que passaram a fazer parte do Subprojeto Educação Física na UNITAU começaram a participar em 2014.

Meu Deus do céu, e agora? Eu gosto de tudo, mas eu não gosto de Ensino Médio, porque as meninas no Ensino Médio não gostam de fazer aula... Eu tinha um certo receio ao Ensino Médio porque eu não tive contato nenhum com o Ensino Médio, nem no estágio e nem no PIBID... (Professor 1).

Foi mencionada a burocracia existente na escola, como: planos de aula, semanário, plano de ensino, relatório, documentos com os quais tiveram pouco ou nenhum contato durante os anos na graduação.

Pra mim foi novidade o semanário, porque eu vi no PIBID, mas eu não via o professor fazendo essas coisas... E é trimestral também, é um planejamento diferente... A preocupação era a parte burocrática ali, o semanário, caderneta, que eu não tinha vivenciado muito ainda (Professor 4).

Por serem novatos, destacaram dois aspectos desagradáveis. Primeiro, por não se sentirem parte do grupo de professores, acrescentando-se a isso o fato de as aulas de educação física serem realizadas nas quadras, na sua maioria longe das salas de aula e salas de convivência (sala dos professores), ficando até mesmo fora da escola.

[...] eu fiquei me sentindo um pouco à parte da escola, a escola acontecia e eu acontecia no meu mundo, ficava ali no meu mundo e acabou, entendeu?... principalmente nas escolas maiores, a quadra fica longe, então fica meio separado... nunca fui muito de me sentir à vontade na sala dos professores (Professor 3).

Outros desafios a serem superados foram: receber as piores turmas, os piores horários, não conseguir completar a carga horária em uma única escola (tendo que dar aulas em duas ou mais escolas).

[...] *peguei aula num punhado de lugar... peguei aula do primeiro ao nono ano, escolas rurais e multisseriada, bastante coisa...* (Professor 3).

Todos destacaram que essas dificuldades foram somente no primeiro ano, a partir do ingresso na escola. Desafios ainda existem, mas eles se sentem mais seguros, ou já têm noção de como enfrentá-los.

Enquanto professores novos, iniciando na carreira docente, mesmo com a experiência do PIBID muitas ideias não eram compatíveis com a realidade de uma determinada escola ou outra. Professores mais experientes e equipe gestora são os que podem oferecer informações acerca da escola e dos alunos.

Como alunos pibidianos, estavam sempre em grupo ou contavam com a intervenção do professor supervisor. As ideias eram planejadas e discutidas em grupo, e por isso muitas ações eram possíveis devido à assessoria que os permeava, porém no Quadro 7 observam-se alguns fatores que, devido à falta de experiência, fizeram com que ideias ou sonhos não se tornassem reais. Esses pré-indicadores foram destacados porque surgiram espontaneamente durante as entrevistas, em momentos de muita descontração, entre risos e gargalhadas.

Quadro 7. Pré-indicadores e Indicador: Ações que não deram certo para os atuantes na Educação Básica

Pré-indicadores	Indicador
Achavam que todos iriam apoiar Atividades muito elaboradas Ideias malucas Tudo ia dar certo Excesso de confiança	6. Aprendendo com os erros

Fonte: Entrevista realizada pela autora (2016)

Dentre as ideias malucas apontadas, destacaram-se aquelas que poderiam causar algum risco ao aluno ou que dependiam do auxílio de mais pessoas, no caso, mais professores. É nesse sentido que acreditavam que todos apoiariam as ideias inovadoras ou novas propostas.

O meu primeiro ano foi um ano de aprendizado porque eu acabei de sair da faculdade, estava com umas ideias malucas porque eu achava que a escola ia super me apoiar, eu achava que tudo que eu levasse ia dar certo (Professor 2).

Apontaram que a imaturidade era tão grande que acreditavam que tudo ia dar certo. Passavam horas planejando uma atividade, mas durante a aplicação percebiam que não seria possível, o que os obrigava a adaptá-la ou a improvisar, substituindo-a por outra.

[...] vi a importância de ter o plano A, B, C, D, E, F, G, H, I, J... Eu vi a importância de ter um alfabeto na manga porque a atividade que eu achei que ia ser um sucesso e foi um fracasso, em dois minutos os alunos não tinham mais interesse... (Professor 1).

Tinha coisas que a gente achava: nossa, super certo, super elaborado! E na prática: nada! Gente, não era isso, vamos mudar, não tem como! (Professor 4).

No entanto, percebe-se nos entrevistados o desejo de oferecer aulas mais interessantes, de serem bons professores. O Quadro 8 apresenta pré-indicadores que denotam como é importante a escolha profissional que fizeram.

Quadro 8. Pré-indicadores e indicador: Motivos para ser professor, para os atuantes na Educação Básica

Pré-indicadores	Indicador
Estabilidade profissional e financeira Paixão Realização pessoal Satisfação Amo o que faço	7. Realização com a carreira docente

Fonte: Entrevista realizada pela autora (2016)

Embora para muitos a questão financeira seja desmotivadora, seguir a área escolar, para os professores entrevistados, é um aspecto a ser considerado, em virtude da estabilidade profissional e financeira que essa área de atuação oferece.

A remuneração é suficiente, é inclusive, bem estável, tanto que eu estou só nessa escola no momento (Professor1).

A satisfação e o comprometimento desses professores com a educação é tão visível que cabe destacar algumas falas:

Não me vejo fora da escola! (Professor 1)

Não me vejo trabalhando fora da escola! (Professor 3)

Gosto do ambiente escolar, eu gosto de estar com os alunos, eu gosto de estar com os professores, dessa história de escola! (Professor 2)

4.2.1.1 Análise dos núcleos de significação dos atuantes na educação básica

Os indicadores surgiram a partir do agrupamento conforme a semelhança ou contradição entre os pré- indicadores. Ao dar prosseguimento à análise, houve outro agrupamento (dos indicadores), para que os núcleos de significação pudessem ser organizados também de acordo com as semelhanças, contradições e articulações. No entanto, notou-se que os indicadores estavam direcionados a dois momentos marcantes, de certa forma, na vida dos professores entrevistados: a formação inicial e a inserção na carreira docente.

Quadro 9. Indicadores e Núcleos de significação dos atuantes na Educação Básica

Indicadores	Núcleos de significação
<ol style="list-style-type: none">1. Estágio obrigatório: pouca influência na formação2. Contribuições e aprendizagens durante a formação inicial3. O PIBID como facilitador do aprendizado e interesse pela docência na educação básica	A formação inicial constituída por diferentes aprendizados
<ol style="list-style-type: none">4. O ingresso na escola como almejado e positivo5. O ingresso na escola como assustador6. Aprendendo com os erros7. Realização com a carreira docente	A construção do ser professor

Fonte: Entrevista realizada pela autora (2016)

No núcleo de significação “A formação inicial constituída por diferentes aprendizados” percebe-se que somente as aulas teóricas e práticas na IES não preparam para a carreira docente. Muitos conhecimentos foram construídos a partir das experiências em que, quando alunos, os professores tiveram a oportunidade de vivenciar a docência sob a supervisão de um professor, no PIBID ou em projetos de extensão.

Por isso, é compreensível a desvalorização do estágio, já que, para nenhum deles foi dada condição de reger uma aula, embora dentre as etapas a serem cumpridas no estágio

obrigatório na UNITAU constem: observação, participação e regência. Para alguns foi oportunizada a possibilidade de participar das aulas nas escolas, porém o mais comum para os professores desse estudo foi a observação.

É por esse fato que o PIBID se faz presente em vários indicadores, pois possibilitou real preparo para a docência na educação básica. Se para aqueles que participaram do PIBID houve o choque diante da realidade escolar, questiona-se: como se dá a inserção de professores que, além de não terem a oportunidade de participar do programa, são impedidos de realizar os estágios obrigatórios seguindo a proposta da IES?

Destaca-se a relevância do PIBID ao promover a parceria entre escolas públicas e as IES, possibilitando ao aluno vivenciar a docência (em suas múltiplas obrigações) e interessar-se pela inserção na educação básica.

A influência do programa é tão grande que o Professor 4, desde o segundo semestre de 2016, participa como supervisor no Subprojeto Educação Física na UNITAU, sentindo-se responsável pela formação dos futuros professores.

O núcleo de significação “A construção do ser professor” foi pensado no dualismo entre positivo e negativo, facilidade e dificuldade, sonhos e pesadelos, alegrias e tristezas, enfim, em aspectos que se contradizem, mas que, somados, fazem parte da construção da identidade profissional. Isso reforça a ideia de que os saberes docentes são constituídos ao longo da trajetória profissional, aprendendo-se com os erros e acertos.

Cabe ressaltar que os desafios não foram impeditivos para a continuidade na carreira docente, e que, por meio das experiências durante a participação no PIBID, as dificuldades foram superadas. Superadas ao ponto de eles se manterem nas escolas e externarem o carinho que sentem por elas, além de se sentirem realizados profissionalmente.

4.2.2 Atuantes na educação não formal

Embora atuantes na educação não formal, todos participaram do PIBID. Até o momento da entrevista, depois de formados, haviam atuado somente em academias. Para garantir também a confidencialidade dos participantes, cada professor (assim serão chamados) foi identificado como P (P5, P6 e P7). Na Tabela 7 é possível verificar o perfil dos professores entrevistados em setembro e outubro de 2016.

Tabela 7. Perfil de Professores Egressos do PIBID atuantes na educação não formal participantes da pesquisa

Professores	Gênero	Idade (anos)	Ano de conclusão da graduação	Tempo de atuação no PIBID (meses)	Atuação
P5	Masculino	32	2014	24	Academia – musculação e natação
P6	Feminino	40	2014	24	Academia – natação e <i>personal trainer</i>
P7	Feminino	26	2013	12	Academia – ginástica coletiva e musculação

Fonte: Dados coletados pela pesquisa (2016)

Eles foram questionados também sobre a influência do estágio na formação profissional. Porém, diferentemente dos professores da educação básica, a maior parte dos indicadores está relacionada a aspectos positivos, como se pode observar no Quadro 10.

Quadro 10. Pré-indicadores e indicador: considerações sobre o Estágio Obrigatório dos atuantes na educação não formal

Pré-indicadores	Indicadores
Experiência prática e teórica PIBID Postura profissional Importante Primeira oportunidade Segurança Insuficiente para o mercado de trabalho Só observar Insuficiente	1. Estágio obrigatório – positivo ou negativo?

Fonte: Entrevista realizada pela autora (2016)

Diferentemente dos professores da educação básica, estes, durante a formação inicial, tiveram a oportunidade de realizar o estágio, tanto da licenciatura, quanto do bacharelado, sendo este último, em alguns locais, remunerado.

Os três professores atuantes na área não formal são formados, tanto em licenciatura, quanto no bacharelado. Embora não tenham especificado se o estágio estava vinculado à licenciatura ou ao bacharelado, consideraram-no de grande valia, pois lhes ofereceu segurança e postura profissional, fundamentais para a área em que atuam no momento.

Sem o estágio eu não estaria acho que empregada hoje no lugar que eu estou! (Professor 7)

O estágio possibilitou aplicar na prática o que era visto em teoria nas aulas, e isso vai ao encontro do que Antunes (2007, p. 142) também ressalta: que os estágios curriculares seriam “[...] os instrumentos de interação entre os conteúdos teóricos transmitidos na graduação e as experiências e conhecimentos da observação e participação em situações reais de trabalho.”

Destaca-se a valorização dada ao PIBID, por favorecer a entrada na escola e um preparo para a docência com o auxílio do supervisor e coordenador de área.

O PIBID dá de dez no estágio! O legal era se todo mundo pudesse fazer o PIBID porque é uma experiência ímpar, né? (Professor 6)

Embora com ações e objetivos distintos, PIBID e estágio “[...] podem ser considerados como o primeiro momento de encontro dos futuros docentes com seu campo de trabalho” (MELO, 2015, p.47) e são significativos para a formação. No entanto, supõe-se que alguns professores entrevistados se referiram ao estágio obrigatório do bacharelado.

Para alguns dos professores entrevistados, foi por meio do estágio que conseguiram o primeiro emprego depois de formados. Por outro lado, também é possível pensar que houve uma continuidade, visto que permaneceram no mesmo local e com a mesma função, mas não mais como estagiários, e sim como professores.

[...] comecei a fazer estágio na natação na mesma época do PIBID e acabou acontecendo de ser eu ser efetivada na natação... (Professor 6)

Quanto lhes foi perguntado se quem não faz o estágio estaria em condições de ingressar na profissão, foram unânimes em dizer que não!

Quem só fica sentado observando lá na frente vai sofrer! (Professor 7)

Os professores não atuantes na educação básica reconhecem a importância do estágio, mas, assim como os que atuam, afirmam que, infelizmente, não é qualquer escola, clube ou academia que os recebe, acompanha e permite a regência durante o estágio.

Só a graduação seria insuficiente para ingresso logo após concluir a formação inicial em uma escola ou academia, como evidenciado na fala do *Professor 7*:

Não, não é suficiente! Acredito que quando você tem a vivência do estágio você faz com mais firmeza (Professor 7).

O estágio, por possibilitar a prática, fez com que os professores 5, 6 e 7 se sentissem mais seguros quando da inserção na carreira não formal.

Assim como os professores atuantes na educação básica, os professores atuantes na área não formal também destacaram outras experiências que contribuíram para a formação. No Quadro 11 nota-se a semelhança com as ações apontadas no Quadro 3, pelos professores atuantes na educação básica.

Quadro 11. Pré-indicadores e Indicadores: Outras experiências durante a graduação que favoreceram a formação para os atuantes na educação não formal

Pré-indicadores	Indicadores
Estágio obrigatório do bacharelado PIBID Programas Governamentais (federais e municipais) Projetos de Extensão da Universidade	2. Contribuições e aprendizagens durante a formação inicial

Fonte: Entrevista realizada pela autora (2016)

Entretanto, observa-se que todos os pré-indicadores apontam para projetos ou programas vinculados às IES. Exceto o estágio obrigatório do bacharelado, os demais têm como atrativo a oferta de bolsa de estudo ou alguma outra forma de remuneração.

Quanto ao estágio obrigatório do bacharelado, o Professor 7 destacou ter sido remunerado, mas este pode ter sido lembrado por ser o mesmo local em que atualmente os

professores 6 e 7 trabalham. Os contatos estabelecidos durante a formação inicial podem favorecer a inserção na carreira.

Os pré-indicadores apresentados no Quadro 12 destacam a influência do PIBID na formação e atuação dos professores atuantes na área não formal.

Quadro 12. Pré-indicadores e Indicador: influência do PIBID para o atuante na educação não formal

Pré-indicadores	Indicadores
Discussões Experiência escrita Experiência prática Experiência ímpar Vivi a realidade do contexto escolar Liderança Aprendizado Postura Paciência Organização Ver a realidade da educação	3. Contribuições do PIBID para a atuação além da escola

Fonte: Entrevista realizada pela autora (2016)

Os professores destacaram experiência escrita, organização e discussões como aspectos que utilizam nas atividades nas academias e que foram aprendidos e melhoradas com o PIBID. As discussões ocorrem junto aos demais bolsistas, supervisores e coordenadores, tanto no contexto escolar quanto na IES. Discute-se para planejar as ações, bem como para refletir sobre os resultados após a aplicação.

Excelente... as discussões eu soube aproveitar... foram de extrema valia (Professor 5).

A escrita está presente constantemente, pois os bolsistas devem entregar projetos e relatórios, preenchem caderno de campo, participam de estudos e pesquisas.

Estou dentro de uma academia que exige também, que foi o que eu aprendi bastante no PIBID, exige bastante coisa escrita. Apesar das aulas a gente tem que sempre estar passando a parte escrita pros nossos coordenadores (Professor 7).

De acordo com a professora 7, ao término de cada aula na academia é preciso fazer por escrito a avaliação de cada aluno que esteve presente. Essa avaliação deve ser entregue à coordenação. Além disso, o local onde trabalha solicita o preparo das aulas com uma semana de antecedência.

A paciência foi destacada quando se relacionou um grupo de crianças na quadra a um grupo de crianças na piscina. A liderança foi colocada, pois ao ministrar uma aula, não importando a modalidade, se está diante de um grupo e o professor deve conduzi-lo.

Eu descobri na verdade que eu tenho uma paciência muito maior do que eu pensava que tinha. Porque quando você está com aquela criançada... você tem que ter paciência... e um carinho... na escola tem que ter uma paciência. Tem um aluno de personal que você tem que ter uma paciência... (Professor 6)

Quanto à postura profissional, são características essenciais, tanto para um professor na academia quanto para um professor na escola: voz de comando, saber ser professor, como ensinar, quando e como corrigir.

O PIBID, ele me fez buscar quem eu era como professora! Então no decorrer do PIBID eu fui moldando a postura professora e não aquela postura de estagiária, postura de aluna... me proporcionou um lado mais profissional... ser organizada, no PIBID a gente tinha que ser organizada com os relatórios, tinha que ter um diário... os professores que eu tive eles exigiam bastante e isso me fez crescer. Era difícil, mas hoje eu vejo o quanto foi importante (Professor 7).

Na escola e na academia quando você dá uma aula você está liderando um grupo (Professor 5).

Conhecer a realidade do contexto escolar na prática é uma premissa do PIBID, pois há oportunidade de acessar a escola e ter contato direto com os alunos. Estes foram aspectos citados.

Segundo Gonçalves (2017), a formação inicial é constituída de princípios teóricos e práticos que embasam a docência. Quando bem assimilados, ampliam e fortalecem a prática educativa, que pode ser pensada, não somente nas escolas de educação básica, mas também em diferentes contextos que envolvam o ensino.

Portanto, justifica-se a utilização do termo *professor* para os que atuam na área não formal, pois assim sempre se sentiram e assim são tratados nas academias (Quadro 13).

Quadro 13. Pré-indicadores e Indicador: ser professor para os atuantes na educação não formal

Pré-indicadores	Indicador
Sempre quis ser professor Ensino o movimento Passo de forma diferente Sou professor	4. Ser professor

Fonte: Entrevista realizada pela autora (2016)

Na área de bacharelado na Educação Física, poucas são as possibilidades, mesmo que trabalhando com uma pessoa por vez, em que o ensino não esteja envolvido, mesmo para aqueles que tenham se voltado para áreas de pesquisa, avaliação física ou consultorias esportivas específicas.

Para os professores atuantes na área não formal, o ser professor está atrelado ao ato de ensinar, e nesse sentido busca-se fundamento em Roldão (2007), para quem o ensino, além de transmissão de conhecimento, é também fazer com que o outro aprenda.

[...] não importa se eu estou lá no personal, não importa se eu estou na natação, se eu estou na escola, eu acredito assim, que ali eu estou para ensinar... me considero professora muito, muito! Com muito orgulho (Professor 6).

Segundo Galvão (2002), compete ao professor trabalhar, não somente os aspectos específicos de sua área (físico e motor), mas também, conscientemente ou não, aspectos sociais, psicológicos e culturais.

Ser professor é pegar o conhecimento e tentar passar para vários tipos de pessoas... de forma diferente para cada aluno (Professor 7).

A entrevista com os egressos do PIBID não atuantes na educa o básica, professores que desde que se formaram atuaram somente no campo do bacharelado, teve como objetivo verificar os motivos de não terem ingressado na escola. Esses motivos estão expressos nos pré-indicadores apresentados no Quadro 14.

Quadro 14. Pré-indicadores e Indicador: O não ingresso na Escola para os atuantes na educação não formal

Pré-indicadores	Indicador
Academia como primeira oportunidade de emprego Não passar em concurso Falta de oportunidade Preocupação com a violência	5. Motivos do não ingresso na educação básica

Fonte: Entrevista realizada pela autora (2016).

Quanto aos motivos, todos destacaram: falta de oportunidade, não existência de concursos atraentes para eles, não ter passado no concurso ou não ter sido contratado por uma escola particular. Assim, acabaram tendo acesso mais rápido em academias de ginástica e natação.

A entrevista com os não atuantes na educação básica reforça os resultados obtidos junto aos respondentes do questionário deste estudo. Percebe-se o interesse, porém há situações que não estão ao alcance deles, como citado anteriormente, a diminuição da carga horária das aulas de Educação Física Escolar, que acarreta diminuição do número de aulas disponíveis para atribuição.

Ressalta-se aqui a preocupação de um professor que mencionou que, além da oportunidade, preocupa-se com a violência, por já ter tido experiências anteriores, nesse aspecto.

[...] eu fico um pouco preocupada, sinceramente, com a questão da segurança nas escolas, principalmente nas escolas afastadas... quando eu participei daquela escola tinha dias que gente ficava com muito medo porque os meninos, não sei se eram traficantes, invadiam a escola... a gente já sabia que se houvesse invasão só sabia por onde tinha que sair correndo... dava um pouco de medo por causa dessa parte da violência. É a única coisa que me assusta (Professor 6).

Esse professor tem interesse na educação básica, porém deixa claro que, caso passe em um concurso público, conforme a localização da escola não assumirá o cargo.

Além das mudanças no trabalho docente, as escolas deixaram de representar um local seguro e protegido e incorporaram a violência do cotidiano e do entorno dos estabelecimentos de ensino. [...] A violência no Brasil tornou-se uma situação social grave e esse contexto tem repercussões importantes no trabalho, sendo uma fonte importante de estresse nas escolas (GASPARINI, BARRETO e ASSUNÇÃO, 2006, p. 2679).

O caso mencionado pelo professor é reflexo de problemas de ordem social, política e econômica. Não se trata de violência escolar, mas de uma violência que vai para dentro da escola, que usa o espaço para se proteger, “guerrear”, manifestar-se e depredar.

Essa fala também é preocupante, pois ao se discutir a baixa atratividade para a carreira docente ou a desistência a violência pode ser um fator a ser considerado.

4.2.2.1 Análise dos núcleos de significação dos não atuantes na educação básica

Embora com menos indicadores, o agrupamento para a construção dos núcleos de significação dos professores não atuantes na educação básica também se baseou na existência de semelhança ou contradição.

Quadro 15. Indicadores e Núcleos de significação dos não atuantes na Educação Básica

Indicadores	Núcleos de significação
1. Estágio obrigatório – positivo ou negativo? 2. Contribuições e aprendizagens durante a formação inicial 3. Contribuições do PIBID para a atuação além da escola	A formação inicial constituída por diferentes aprendizados
4. Ser professor 5. Motivos do não ingresso na educação básica	O ser professor em diferentes contextos de atuação

Fonte: Entrevista realizada pela autora (2016)

Os núcleos de significação também foram pensados na formação inicial e, mesmo que a inserção não tenha sido na escola de educação básica, considerou-se o início da trajetória profissional independentemente do contexto de atuação.

Os estágios durante a formação inicial, principalmente os que eram voltados à formação em bacharelado, foram fundamentais para que, finalizada a graduação, fosse possível trabalhar na área de formação. Evidentemente, a contratação só foi efetivada de acordo com a capacidade e o mérito de cada professor.

Considerando os conhecimentos obtidos durante a formação inicial, percebe-se que os professores 5, 6 e 7 buscaram diferentes experiências: a participação no PIBID, projetos de extensão e estágios. Buscaram também o auxílio de professores mais experientes. Entretanto, pode-se inferir que o atrativo para participar desses programas estava relacionado à bolsa e ao cumprimento das obrigatoriedades da graduação (estágio curricular obrigatório), não desmerecendo a busca pelo conhecimento.

Portanto, ao se criar o núcleo de significação “A formação inicial constituída por diferentes aprendizados”, pensou-se nos diferentes espaços e públicos com os quais os professores puderam ter contato, durante a formação.

Acredita-se que essa ampla vivência contribuiu para a inserção no contexto não formal, e é a partir desse pensamento que se deu o núcleo de significação “O ser professor em diferentes contextos de atuação”, mesmo que, coincidentemente, os três professores tenham em comum a atuação em academia.

Se a função do professor é ensinar, conduzir o aluno, mostrar novas possibilidades, então aqueles que atuam na área não formal também podem ser considerados professores. O desejo de atuar na educação básica é nítido, porém as oportunidades ainda não favorecem essa inserção.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores gera inúmeros debates, ora pela baixa demanda de interessados em cursar a licenciatura, ora pelo distanciamento entre a teoria vista nas IES e a realidade escolar.

O estágio curricular obrigatório poderia introduzir o professor em formação no ambiente escolar, no entanto muitas IES e cursos acabam por não cumprir essa função, e o aluno apenas observa as aulas, trata de questões burocráticas referentes ao estágio ou simplesmente passa pela escola para colher as devidas informações e assinaturas.

Muito se discute sobre a necessidade de os professores em formação ou em início de carreira serem amparados pelos professores mais experientes, porém essa situação está longe de se concretizar em todas as escolas, em decorrência do acúmulo de funções do professor ou do fato de não haver um real direcionamento para que essa proposta seja colocada em prática.

Os professores iniciantes, ao ingressarem na carreira docente, deparam-se com obrigações desconhecidas, não tendo recursos para lidar com os problemas oriundos do contexto escolar. Têm sorte, os que podem contar com seus pares mais experientes ou com a equipe pedagógica. A desvalorização profissional, a baixa remuneração, o fato de os professores novos serem direcionados às turmas mais difíceis, e outros fatores acabam por desmotivar o professor iniciante, levando-o a desviar o olhar para outras funções, ou até mesmo para outras profissões. Ou passa a buscar opções: deve optar por abandonar o magistério ou por manter-se na carreira de forma apática, passando a reclamar de tudo? Talvez essa última opção seja a mais preocupante, visto que influencia diretamente os alunos e os outros professores).

O PIBID é um programa que, embora não atenda todos os licenciandos, permite uma parceria eficaz entre as IES e as escolas públicas. O aluno dos cursos de licenciatura tem a possibilidade de conhecer e atuar nas escolas, recebendo apoio, tanto do professor da IES (coordenador de área), quanto dos professores mais experientes (professor supervisor). Essa deveria ser uma ação comum, e não restrita a uma pequena parcela de IES, licenciandos e escolas públicas.

Acredita-se que a manutenção e ampliação do programa poderia ser uma alternativa para que a formação inicial se aproximasse da realidade escolar e para que os professores iniciantes chegassem mais preparados ao serem inseridos nas escolas.

Os dados obtidos neste estudo permitem afirmar que há contribuições do PIBID na trajetória profissional dos egressos do programa do curso de Educação Física.

De forma geral, os participantes do estudo até possuem interesse em atuar na educação básica, mas essa área tornou-se restrita e com poucas opções de ingresso. Portanto, como exposto neste relato de pesquisa, poucos são os alunos que optam por cursar bacharelado e licenciatura, na IES estudada. Por esse motivo, para continuar na área educação nessa área, têm a possibilidade de atuar no ensino não formal em academias, clubes, trabalhos autônomos (*personal trainer*) ou em projetos comunitários de responsabilidade de secretarias municipais de esporte.

Dessa forma, não se pode culpar os egressos do PIBID por não estarem trabalhando em escolas de educação básica. São cerca de 50 alunos (ou até mais por turma) que, anualmente, concluem o curso de Educação Física. Haveria espaço na educação básica para que todos pudessem atuar como professores?

Aqueles que buscam pelo bacharelado, muitas vezes o fazem a contragosto, mas fazem opção pensando em um meio de conseguir emprego na área. O desejo de atuar na educação básica é suprido pela situação de professor eventual, trabalhando de forma esporádica em escolas, sem vínculo empregatício.

No caso específico da Educação Física, não se pode dizer que aqueles que optaram pelo bacharelado deixaram de ser professores, pois há situações, como nas escolas de modalidades esportivas, em que o trabalho desenvolvido se assemelha à Educação Física Escolar.

Nesse sentido, o PIBID também contribui para a inserção na área do bacharelado. Isso porque se trata de um ensino que às vezes difere da escola na quantidade de alunos por turma, no espaço físico, materiais necessários e disponíveis, mas que tem como objetivo ensinar uma movimentação corporal ou um exercício físico a alguém disposto a aprender.

Espera-se que os resultados obtidos nesta pesquisa demonstrem as reais contribuições do PIBID na formação e atuação docente, para amenizar o impacto da inserção do professor no contexto escolar, favorecendo sua interação com os alunos aluno e com os demais membros da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ABDALA, Rachel Duarte; PEREIRA, Cristiano José. **Futuros docentes empenhados em aprender na prática**: o início da atuação de bolsistas Pibid/Capes em escolas públicas de Taubaté-SP. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16, 2012. Unicamp - Campinas. 2012. Junqueira & Marin Editores. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endiipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1818d.pdf. Acesso em 3 junho 2015.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Estudos RBEP**, v.91, n. 236, p.299-322, jan/abr 2013.

_____. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

AMBROSETTI, Neusa Banhara (coord.). **Relatório de Atividades do Programa PIBID UNITAU 2010 - ano base 2013**. 2014.

_____. **Proposta PIBID 2013- Edital nº 61/2013**. 2013.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; TEIXEIRA, Myrian Boal; RIBEIRO, Maria Teresa de Moura. **A experiência do PIBID na perspectiva dos formadores das licenciaturas**. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16, 2012. Unicamp - Campinas. 2012. Junqueira & Marin Editores. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endiipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3056d.pdf. Acesso em 3 junho 2015.

ANDRÉ, Marli. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: aval. pol. publ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015.

_____. Políticas programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./ abr. 2012.

ANTUNES, Alfredo Cesar. Mercado de trabalho e educação física: aspectos da preparação profissional. **Revista Educação**. v.10, n.10, p.141-149, 2007. Disponível em: <http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/view/2147>. Acesso em 25 março 2016.

BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de educação física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 343-360, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/09.pdf>. Acesso em 4 junho 2015.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>>. Acesso em 15 novembro de 2016.

BRASIL. **Banco de teses e dissertações Capes**. 2017. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/> . Acesso em 15 agosto 2017.

_____. CAPES. Disponível em <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em 15 agosto 2017.

_____. **Portaria nº 84/ 2017**. Brasília 2016.

_____. **Portaria nº 46/ 2016**. Brasília 2016

_____. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, 2013.

_____. **Edital nº 061/2013**. Brasília 2013.

_____. **Edital nº 018/2010/CAPES – PIBID Municipais e Comunitárias**. Brasília 2010.

_____. **Edital CAPES/DEB nº 02/2009 – PIBID**. Brasília 2009.

_____. **Edital MEC/ CAPES/ FNDE**. Brasília 2007.

_____. **Resolução CNE/CP nº 02/2015**. Aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 01/07/2015. Brasília, 2015.

_____. **Resolução CNE/CES nº 04/2009**. Aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 06/04/2009. Brasília, 2009.

_____. **Resolução CNE/CES nº 07/2007**. Aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 04/10/2007. Brasília, 2007.

_____. **Resolução CNE/CES nº 07/2004**. Aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 31/03/2004. Brasília, 2004.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

_____. **Resolução CFE 03/1987**. Disponível em <http://www.crefsp.gov.br/ acesso-a-informacao/institucional/legislacoes/leis/regulamentacoes/resolucao-cfe-031987/> Acesso em 30 junho 2017.

CAMPOS, Alessandra Bernardes Faria. **Aprendendo a ser professor: caminhos da formação no início da carreira docente em Geografia**. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2013.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, 1998.

_____. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, Barbole Paiva (org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Portugal: Porto, 2001.

CARDOSO, Marisa; RENDA, Vera Lúcia Batalha de Siqueira; CUNHA, Virgínia Mara Próspero da. Percepções do licenciando quanto à sua formação: uma experiência no PIBID. In: UYENO, Elzira Yoko; AMBROSETTI, Neusa Banhara; RENDA, Vera Lúcia Batalha de Siqueira (orgs.). **Tornando-se professor: universidade e escola pública no aprendizado da docência**. Campinas: Pontes, 2013. cap. 1, p.19-34.

COELHO FILHO, Carlos Alberto de Andrade. O discurso do profissional de ginástica em academia no Rio de Janeiro. **Movimento**, v. 6, n. 12, p.14-24, 2000.

CORRADINI, Suely Nercessian; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formação docente: o profissional da sociedade contemporânea. **Revista Exitus**, v.01, n.01, p.53-62, jul./dez. 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

_____. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1995.

CUNHA, Virginia Mara Próspero da. **Avaliação da Aprendizagem na Educação Física: um estudo com professores formadores**. 262f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 2008.

_____. **Repensando a avaliação: as representações sociais compartilhadas pelos professores de educação física**. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina; SANCHES NETO, Luiz. O contexto da educação física na escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. cap. 1, p.1-24.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da educação física na escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. cap. 5, p. 64-79.

DELGADO, Maurício Aníbal; TOJAL, João Batista Andreotti Gomes. Educação física e a estrutura curricular da formação. In: GAIO, Roberta; SEABRA JUNIOR, Luiz; DELGADO, Maurício Aníbal (org.). **Formação profissional em educação física**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013. cap 2, p. 57-74.

ESTEVES, Paulo César. Diretrizes da licenciatura e suas implicações na formação dos profissionais em educação física. **Dialogia**, v. 1, out/2002. Disponível em http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/dialogia/dialogia_v1/dialogv1_paulocesar.pdf. Acesso em 4 junho 2015.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Zenaide. Educação física escolar: a prática do bom professor. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.1, n.1, p. 65-72, 2002. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1350/1056>. Acesso em 10 janeiro 2016.

GAMBARDELLA, Ana Maria Dianezi; FERREIRA, Cláudia Franchi; FRUTUOSO, Maria Fernanda Petrolí. Situação profissional de egressos de um curso de nutrição. **Rev Nutr**, v. 13, n. 1, p. 37-40, 2000.

GARCIA, Ângela; HASS, Aline Nogueira. **Ritmo e dança**. Canoas: Ulbra, 2003

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v.2, n.3, p. 11-49, ago/dez.2010.

GATTI, Bernadete A. *et al.* **A atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2014.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/347>. Acesso em 5 agosto 2017.

_____. Formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46 • dezembro/janeiro/fevereiro 2013-2014. Disponível em <http://www.periodicos.usp.br/revusp/article/view/76164> Acesso em 5 agosto 2017.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 26 janeiro 2015.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 12, p. 2679-2691, dez, 2006.

GONÇALVES, Glaucia Signorelli de Queiroz. A inserção profissional de professores iniciantes egressos do PIBID. **Crítica Educativa**, v. 3, n. 1, p. 34-49, jan./jun.2017. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/209> Acesso em 10 agosto 2017.

GONÇALVES, José Alberto M.. Desenvolvimento profissional e carreira docente – fases da carreira, currículo e supervisão. **Revista de Ciências da Educação**. n. 8, p. 23-36, 2009.

_____. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António *et al.* **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. cap.6, p. 141-169.

GROSSMAN, Pamela L.; WILSON, Suzzane M.; SHULMAN, Lee S. Professores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. **Professorado: Revista de curriculum y formacion del professorado**, n. 9, v. 2, p. 1-25, 2005.

GUERRA, Rosângela. PIBID: integração entre universidade e educação básica. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 20, n. 117, p. 5-9, mai./jun. 2014.

HOCHMAN, Bernardo *et al.* Desenhos de pesquisa. **Acta Cir. Bras.**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 2-9, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502005000800002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 14 junho 2015.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António *et al.* **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. cap. 2, p. 31-61.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAZZAROTTI FILHO, Ari; SILVA, Ana Márcia; PIRES, Giovani de Lorenzi. Saberes e práticas corporais na formação de professores de educação física na modalidade a distância. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 701-715, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v35n3/13.pdf>. Acesso em 4 junho 2015.

BAADE, Joel Haroldo. Entrevista Sandra Monteiro Lemos. **Revista Professare**, Caçador, v. 5, n. 1, p. 15-24, 2016. Disponível em Acessado em 23 abril 2017.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **SÍSIFO / Revista de Ciências da Educação**, n.8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em 26 de janeiro 2015.

MARIN, Maria José Sanches *et al.* Pós-graduação multiprofissional em saúde: resultados de experiências utilizando metodologias ativas. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 14, n. 33, p. 331-344, 2010.

MATTOS, Mauro Gomes de; ROSSETO JUNIOR, Adriano José; BLECHER, Shelly. **Teoria e prática da metodologia da pesquisa em educação física**: construindo sua monografia, artigo e projeto de ação. São Paulo: Phorte, 2004.

MELO, Tatiana Moraes Queiroz de. **Experiências formativas no início da docência mediadas pelo PIBID educação física da universidade estadual de Feira de Santana, Bahia**. 2015. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2015.

MENDES, Claudio Lúcio; RODRIGUES, Luana de Cássia Martins. Questões em torno da formação inicial de professores. **Educação em foco**, Belo Horizonte, v. 17,-n. 24, p. 13-42, dezembro 2014.

MÜLLER, Deise Margô. **Um olhar sobre as reformas curriculares dos cursos de licenciatura em educação física**: adequação legal ou reforma? 2006.115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de licenciatura em educação física. **Revista Internacional de Formação de Professores**

(RIFP), Itapetininga, v. 2, n.2, p. 189-211, 2017. Disponível em <https://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/752> Acesso em 2 agosto 2017.

_____. Alternativas existem! Análise da produção científica em dois periódicos brasileiros sobre a docência na Educação Física. **Movimento**, v. 18, n. 1, jan./mar, 2012, p. 241-257. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/1153/115323634012/> Acesso em 20 junho 2017.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, 2006. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/24>. Acesso em 26 janeiro 2015.

NÓVOA, António. **Professores** – imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

_____. **O regresso dos professores**. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para a equidade de Aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: ME/DGRHE, 2007, p. 21-28.

_____. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, António (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2007. cap. 1, p. 11-34.

PORTO, Robson Teixeira. **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência: ensinar e aprender matemática**. 2012. 92f. (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2012.

RAMOS, Daniela Karine; GOETEN, Ana Paula Moreira. Aspectos motivacionais e a relação professor-aluno: um estudo com alunos do ensino médio. **Revista CAMINE: Caminhos da Educação**, Franca, v. 7, n. 1, 2015. Disponível em <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/1319> Acesso em 23 abril 2017.

RIBEIRO, Maria Teresa Moura; TEIXEIRA, Myrian Boal; AMBROSETTI, Neusa Banhara. A experiência do PIBID na perspectiva dos formadores das licenciaturas. In UYENO, Elzira Yoko; AMBROSETTI, Neusa Banhara; RENDA, Vera Lúcia Batalha de Siqueira (orgs.). **Tornando-se professor: universidade e escola pública no aprendizado da docência**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. cap.3, p.51-66.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor**. Vila Nova de Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão, 2009.

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SCIELO. **Scientific electronic library online**. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/?lng=pt> . Acesso em 28 jul. 2017.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In:

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. cap. 2, p. 31-42.

SOUTO, Romélia Mara Alves; PAIVA, Paulo Henrique Apipe Avelar de. A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma Licenciatura em Matemática. **Pro-Posições**, v. 24, n. 1, p. 201-224, jan./abr. 2013. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642669> Acesso em 28 julho 2017.

SOUZA, Dulcineia Beirigo de. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. **Revista Multidisciplinar da UNIESP**, 2009, n.8, p. 35-45.

SZYMANSKI, Heloísa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloísa (org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRADINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano, 2002. cap. 1, p. 9-61.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos: EdUFCar, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TINTI, Douglas da Silva. **PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de licenciatura em matemática da PUC-SP**. 2012.146f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 2012.

APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido I (para os participantes do questionário)

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de profissionais atuantes na área de Educação Física**. Nesta pesquisa, pretendemos analisar as contribuições do PIBID (Subprojeto Educação Física) para a formação e atuação docente dos egressos do programa na educação básica.

Nesta fase da pesquisa o (a) Sr. (a) responderá a um questionário com questões fechadas sobre sua trajetória profissional. Isso terá a duração de aproximadamente 10 (dez) minutos.

Esta pesquisa não lhe oferece riscos, prejuízos, desconforto ou qualquer tipo de lesão.

Para participar deste estudo o (a) Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar. A sua participação é voluntária, e sua recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição, quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação referente a esta pesquisa.

Os dados e instrumentos utilizados ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos.

Este termo de consentimento está impresso em duas vias: uma delas será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida ao (à) senhor (a).

NOME DA PESQUISADORA: Fernanda Rabelo Prazeres

ORIENTADORA: Profa. Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha

TELEFONE (inclusive para ligações a cobrar): (XX) XXXXX-XXXX

E-MAIL: XXXXXXXXXX

ASSINATURA DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL: _____

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de profissionais atuantes na área de Educação Física”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas.

Taubaté, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do(a) Participante

APÊNDICE II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido II (para os participantes das entrevistas)

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de profissionais atuantes na área de Educação Física**. Pretendemos analisar as contribuições do PIBID (Subprojeto Educação Física) para a formação e atuação docente dos egressos do programa na educação básica.

Nesta fase da pesquisa o (a) Sr. (a) participará de uma entrevista sobre sua trajetória profissional e a influência do PIBID. Isso terá a duração de aproximadamente 1 (uma) hora.

Esta pesquisa não lhe oferece riscos, prejuízos, desconforto ou qualquer tipo de lesão.

Para participar deste estudo o (a) Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição, quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação referente a esta pesquisa.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos.

Este termo de consentimento está impresso em duas vias: uma delas será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida ao (à) senhor (a).

NOME DA PESQUISADORA: Fernanda Rabelo Prazeres

ORIENTADORA: Profa. Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha

TELEFONE (inclusive para ligações a cobrar): (XX) XXXXX-XXXX

E-MAIL: XXXXXXXXXX

ASSINATURA DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL: _____

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de profissionais atuantes na área de Educação Física**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas.

Taubaté, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do(a) Participante

APÊNDICE III – Modelo do Questionário

1- Ano de Conclusão do Curso: 201____

2- Em qual área tem atuado?

- Licenciatura (Ensino Formal – Escolas)
- Bacharelado (Ensino Informal – clubes, academias, como *personal trainer*)
- Ambas, licenciatura e bacharelado
- Não tem atuado na área

❖ Caso tenha respondido **Bacharelado**, responda somente às questões **3, 4 e 5**.

❖ Caso tenha respondido **Bacharelado e Licenciatura**, responda a **todas** as questões.

❖ Caso tenha respondido **Licenciatura**, vá para a questão**5**.

3- Em que área do Bacharelado tem atuado?

- Clubes
- Academias
- Escolas de modalidades esportivas
- Como *Personal Trainer*
- Outra. Qual? _____

4- Tem interesse em atuar no Ensino Formal (em escolas de Educação Básica)?

- Sim
- Não

5- Você participou do PIBID?

Sim

Não

6 – Se participou, por quanto tempo?

até 6 meses

até 1 ano

até 2 anos

até 3 anos

até 4 anos

Responda às perguntas abaixo somente se tiver assinalado Licenciatura ou Licenciatura e Bacharelado, na questão 3.

7- Tem atuado ou atuou na Educação Básica. Quanto tempo?

Menos de 1 ano

De 1 a 2 anos

De 2 a 3 anos

De 3 a 4 anos

8- Sua atuação tem sido (ou foi) em que tipo de escola?

Particular

Municipal

Estadual

Outra. Qual? _____

9- Qual o regime empregatício?

Contratado

Concursado

Em substituição

Eventual

Outro. Qual? _____

APÊNDICE IV – Roteiro de questões que nortearam a entrevista I – atuantes na educação básica

❖ Explicação sobre a pesquisa (apresentação da pesquisadora, orientadora, objetivos, justificativa...).

❖ Explicação sobre o que é e como será desenvolvida a entrevista.

1- Como foi a sua participação no PIBID?

2- Por que optou pela Licenciatura?

3- Poderia descrever como foi sua entrada na escola?

4- Como foram as primeiras aulas?

5- Quais dificuldades encontrou, e o que fez para superá-las?

6- Quais foram as facilidades?

7- Atribui essa facilidade a quê?

8- A formação na graduação foi suficiente para sua atuação na escola?

9- E o PIBID?

APÊNDICE V – Roteiro de questões que nortearam a entrevista II – não atuantes na educação básica

❖ Explicação sobre a pesquisa (apresentação da pesquisadora, orientadora, objetivos, justificativa...).

❖ Explicação sobre o que é e como será desenvolvida a entrevista.

1- Como foi a sua participação no PIBID?

2- Por que optou pela Licenciatura?

3- Tem interesse em atuar na escola?

4- Quais motivos o distanciaram da escola?

8- A formação na graduação seria suficiente para uma futura atuação na escola?

9- E o PIBID?

APÊNDICE VI – Pedido de autorização à Diretora do Instituto Básico de Biociências (IBB) para realização da pesquisa

Ilma. Sra.

Profa. Dra. Célia Regina Gonçalves e Silva

Diretora do Instituto Básico de Biociências (IBB)

Eu, **Fernanda Rabelo Prazeres**, Cédula de identidade nº. 28 454 254-4, aluna do **Mestrado Profissional em Educação**, da Universidade de Taubaté, solicito autorização para realizar a pesquisa **Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de profissionais atuantes na área de Educação Física** durante o segundo semestre de 2015 e ao longo de 2016.

O objetivo desta pesquisa é analisar as contribuições do PIBID (Subprojeto Educação Física) para a formação e atuação docente dos egressos do programa na educação básica.

Para tanto, será necessário ter acesso a lista dos alunos que concluíram o curso de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado, matutino e noturno) de 2012 a 2014. A partir disso será possível verificar a trajetória profissional desses ex-alunos, principalmente daqueles que participaram do PIBID.

Informo que a realização desta pesquisa não acarretará danos ou prejuízos aos participantes nem ao programa.

A identidade dos participantes será preservada em todas as situações que envolverem discussão, apresentação ou publicação dos resultados das pesquisas. Caso algum deles queira retirar seu consentimento, isso poderá ser feito a qualquer tempo, sem que venha a sofrer penalidade.

As despesas geradas pela pesquisa serão de minha responsabilidade.

Coloco-me à disposição para outros esclarecimentos, se necessário.

Desde já, agradeço a atenção.

Fernanda Rabelo Prazeres

**APÊNDICE VII – Pedido de autorização à Coordenadora Institucional do PIBID para
realização da pesquisa**

Ilma. Sra.

Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti

Coordenadora Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID

Eu, **Fernanda Rabelo Prazeres**, Cédula de Identidade nº 28 454 254-4, aluna do **Mestrado Profissional em Educação**, da Universidade de Taubaté, solicito autorização para realizar a pesquisa **Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de profissionais atuantes na área de Educação Física** durante o segundo semestre de 2015 e ao longo de 2016.

O objetivo desta pesquisa é analisar as contribuições do PIBID (Subprojeto Educação Física) para a formação e atuação docente dos egressos do programa na educação básica.

Para tanto, será necessário ter acesso aos relatórios e propostas para aprovação do programa enviados à Capes, assim como verificar os participantes de 2012 a 2014.

Informo que a realização desta pesquisa não acarretará danos ou prejuízos aos participantes, nem ao programa.

A identidade dos participantes será preservada em todas as situações que envolverem discussão, apresentação ou publicação dos resultados das pesquisas, o participante, que desejar retirar seu consentimento, poderá fazê-lo a qualquer tempo, sem que venha a sofrer penalidade.

As despesas geradas pela pesquisa serão de minha responsabilidade.

Coloco-me à disposição para mais esclarecimentos, se necessário.

Desde já, agradeço a atenção.

Fernanda Rabelo Prazeres

ANEXO I – Autorização do Instituto Básico de Biociências (IBB) para a realização da pesquisa

xi



Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Reconhecida pelo CEE/SP

Taubaté, 2 de setembro de 2015.

Eu, Profª. Dra. Célia Regina Gonçalves e Silva, Diretora do Instituto Básico de Biociências (IBB) da Universidade de Taubaté, autorizo a mestranda Fernanda Rabelo Prazeres a desenvolver seu projeto de pesquisa “Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de profissionais atuantes na área de Educação Física”.

Estou ciente de que a realização desta pesquisa não causará danos ou prejuízos para os participantes e para a Instituição, que será assegurado o sigilo à todo os envolvidos e que todos os gastos serão de responsabilidade da mestranda.

Atenciosamente


Profª. Dra. Célia Regina Gonçalves e Souza

ANEXO II – Autorização da Coordenadora Institucional do PIBID para a realização da pesquisa

xii



Taubaté, 03 de setembro de 2015.

Eu, Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti, Coordenadora Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade de Taubaté, autorizo a mestrandra Fernanda Rabelo Prazeres a desenvolver seu projeto de pesquisa “Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de profissionais atuantes na área de Educação Física”.

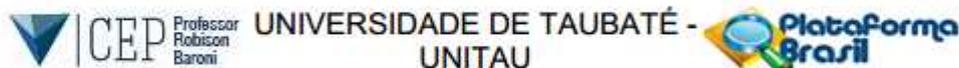
Estou ciente de que a realização desta pesquisa não causará danos ou prejuízos para os participantes e para o Programa, que será assegurado o sigilo à todo os envolvidos e que todos os gastos serão de responsabilidade da mestrandra.

Atenciosamente

A handwritten signature in cursive script, reading 'Neusa Banhara Ambrosetti', positioned above a horizontal line.

Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti

ANEXO III – Autorização do Comitê de Ética para a realização da pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Pesquisador: Fernanda Rabelo Prazeres

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 48939015.8.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Universidade de Taubaté

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.256.508

Apresentação do Projeto:

Um ensino de qualidade e uma aproximação entre as IES e as escolas públicas, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) visa inserir os alunos dos cursos de licenciatura nas escolas para que possam desenvolver atividades didático-pedagógicas, aproximando a teoria da prática, contribuindo com a formação docente e preparando para a futura inserção no mercado de trabalho. Dessa forma, este estudo tem como objetivo analisar as contribuições do PIBID (Subprojeto Educação Física) para a formação e atuação dos egressos do programa na atuação docente na educação básica.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as possíveis contribuições do PIBID para a formação e atuação de egressos do programa na sua atuação docente na educação básica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Atende as recomendações da Resolução 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tema relevante para a área de Educação.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro CEP: 12.020-040
UF: SP Município: TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br



UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ -
UNITAU



Continuação do Parecer: 1.256.508

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atende as recomendações da Resolução 466/12.

Recomendações:

Ao término da pesquisa inserir na Plataforma Brasil o relatório final, em atenção as normas operacionais da Resolução 466/12.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atendida a solicitação do parecer anterior.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião de 02/10/2015, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 466/12, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_584487.pdf	25/09/2015 00:10:08		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_II_Grupo_de_discussao.pdf	25/09/2015 00:09:35	Fernanda Rabelo Prazeres	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_I_Questionario.pdf	25/09/2015 00:09:14	Fernanda Rabelo Prazeres	Aceito
Outros	Modelo_Questionario.doc	24/09/2015 15:19:12	Fernanda Rabelo Prazeres	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Completo.doc	24/09/2015 15:18:17	Fernanda Rabelo Prazeres	Aceito
Outros	Pedido_Autorizacao_PIBID.pdf	04/09/2015 19:34:07	Fernanda Rabelo Prazeres	Aceito
Outros	Pedido_Autorizacao_IBB.pdf	04/09/2015 19:32:41	Fernanda Rabelo Prazeres	Aceito
Outros	Roteiro_Grupos_De_Discussao.doc	04/09/2015 19:31:31	Fernanda Rabelo Prazeres	Aceito
Declaração de Instituição e	PIBID.pdf	04/09/2015 19:26:36	Fernanda Rabelo Prazeres	Aceito

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br



UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ -
UNITAU



Continuação do Parecer: 1.256.508

Infraestrutura	PIBID.pdf	04/09/2015 19:26:36	Fernanda Rabelo Prazeres	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Diretora_IBB.pdf	04/09/2015 19:26:11	Fernanda Rabelo Prazeres	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	04/09/2015 19:20:26	Fernanda Rabelo Prazeres	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 02 de Outubro de 2015

Assinado por:

Maria Dolores Alves Cocco
(Coordenador)

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br