

O impacto do PIBID-Educação Física na prática pedagógica de professores-supervisores^{1 2}

Ana Paula Soares de Andrade
Regina Simões

Resumo: Este estudo teve como objetivo analisar o impacto do PIBID na prática pedagógica dos professores-supervisores da área de Educação Física. Configurou-se como uma pesquisa qualitativa, descritiva e explicativa, e utilizou, como instrumento de coleta de dados, uma entrevista estruturada. Os sujeitos foram os quatro professores-supervisores das escolas conveniadas que compunham o subprojeto de Educação Física/PIBID-UFPI. Os resultados apontaram que as ações do PIBID têm fomentado transformações impactantes na prática pedagógica desses professores-supervisores, visto que, a inserção no PIBID permitiu um novo olhar para a sua práxis docente, em que aprimoraram os conhecimentos da sua área de atuação e, conseqüentemente, aperfeiçoaram o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: PIBID. Formação de professores. Prática pedagógica.

The impact of the PIBID-Physical Education on the pedagogic practice of teachers-supervisors

Abstract: This study aimed at analyzing the impact of the PIBID on the pedagogic practice of teachers-supervisors Physical Education. This was a qualitative, descriptive and explanatory research in which a structured interview was used as the instrument for data collection. Four teachers-supervisors of the accredited schools that comprised the subproject Physical Education/PIBID-UFPI were selected for this research. The results indicate that the PIBID has fostered impactful changes in pedagogical practice of teachers and supervisors, as insertion in PIBID provided teachers with a fresh look at their teaching practice in which they were able to improve knowledge of their area of expertise and, consequently, improve the teaching-learning process.

Keywords: PIBID. Teacher training. Pedagogical practice.

¹ Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-graduação stricto em Educação Física, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, que teve como objeto de estudo as experiências vivenciadas pelos professores-supervisores no âmbito do PIBID-UFPI.

² Agência financiadora: CAPES

Introdução

O PIBID é uma política pública educacional que traz em sua configuração o incentivo à formação docente, em que se articulam as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos e que oferecem cursos de licenciatura, com as escolas de educação básica da rede pública estadual e municipal de ensino. Promovendo, assim, a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas, a fim de proporcionar-lhes oportunidades de criar e experienciar metodologias e práticas docentes inovadoras e interdisciplinares, sob a orientação de um docente da licenciatura e de um professor-supervisor da escola parceira (BRASIL, 2013a).

Os contornos acerca do surgimento do programa o colocam como forma de superar deficiências no processo de formação de professores, dentre elas, a carência de professores em algumas áreas do conhecimento. Ou seja, de acordo com o primeiro edital, em 2007, foi priorizado o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica, a saber: Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio e as áreas de Ciências e Matemática para os anos finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012a).

Vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 foi alterada, no ano de 2013, pela Lei 12.796, para incluir, entre outras questões, no Art. 62, § 5 a consolidação do PIBID como um programa de suma importância para a formação dos profissionais da educação, a saber:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante **programa institucional de bolsa de iniciação à docência** a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013b, p. 36, grifo nosso).

A proposta de execução do programa passou a ser difundida e concretizada cada vez mais em um número maior de IES, em parte, pelo crescimento da demanda e pelas análises positivas sobre a sua implementação, que começaram a ser realizadas. Tendo esse quadro como pano de fundo, o programa passou a atender toda a educação básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas (BRASIL, 2012a).

É importante pontuar que as ações do programa na Universidade Federal do Piauí (UFPI) passaram a ser executadas no ano de 2009 e contaram inicialmente com a participação de 54

licenciandos das seguintes áreas: Biologia, Física, Geografia, Letras-Português, Pedagogia, Matemática e Química.

No ano de 2010, o PIBID/UFPI expandiu sua atuação e passou a contemplar também as licenciaturas dos campi do interior do Estado – Pedagogia, Biologia, Matemática e a licenciatura em Educação no Campo; e incluiu – Ciências da Natureza, História, Sociologia e Educação Física no campus de Teresina-PI; e atualmente conta com o apoio de 177 professores-supervisores de área (professores das escolas conveniadas) e de 79 coordenadores de área (docentes da UFPI), além dos 1.560 alunos bolsistas oriundos dos cursos de licenciatura (UFPI, 2015).

Com esse compromisso e com a flexibilidade que as instituições formadoras têm em construir e aderir a projetos/programas inovadores e transformadores, o subprojeto de Educação Física/PIBID-UFPI foi implantado em abril de 2010, tendo como fundamento a Metodologia de Projetos de Aprendizagem, cuja “[...] concepção de educação é a de um processo dialético e dialógico de conhecimento no qual repousa o paradigma interacionista/construtivista” (RODRIGUES, 2012, p. 79), metodologia que pretende subsidiar práticas pedagógicas inovadoras de ensinar e aprender.

De acordo com o Relatório de gestão 2009-2011, produzido pela Secretaria de Educação Básica, o Nordeste destaca-se como a região que possui o maior número de bolsistas e de IES participantes do PIBID e a UFPI, com o Edital PIBID nº 61/2013, passou a configurar como a universidade com a maior quantidade de bolsas disponibilizadas e distribuídas por todas as licenciaturas da instituição (BRASIL, 2012a).

Considerando o exposto, o presente trabalho tem por objetivo analisar o impacto do PIBID na prática pedagógica dos professores-supervisores da área de Educação Física, vinculados à Universidade Federal do Piauí.

A pesquisa filia-se a uma abordagem qualitativa, cujo contexto possibilita entender as complexas relações que envolvem o objeto de estudo. Conforme afirma Triviños (1987, p. 129), essa abordagem “[...] intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana”, e centrada em uma realidade que não pode ser quantificada.

O estudo foi realizado na cidade de Teresina, capital do Piauí, com os quatro professores-supervisores das três escolas conveniadas que compunham o subprojeto de Educação Física/PIBID-UFPI, e que foram selecionados pelo Edital 01/2012/PIBID-UFPI, posto que assumiram papéis fundamentais para o contexto da pesquisa.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista estruturada. Segundo Gil (1999, p. 121), esse tipo de entrevista “[...] desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados, que geralmente são em grande número”. O roteiro da entrevista compreendia os dados de identificação do sujeito e de quatro perguntas.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas na sua íntegra, [...] “respeitando-se o vocabulário, o estilo da resposta e as eventuais contradições da fala [...]” (CHIZZOTTI, 2005, p. 58). As análises foram realizadas seguindo a técnica escolhida – Análise de Conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005). Para tanto, debruçamo-nos sobre a leitura e releitura das respostas para identificar os indicadores dos discursos e, a partir desses, as unidades de significados, fase em que acontece a transição entre o que os informantes relataram e a interpretação do pesquisador. Em última etapa, apresentamos a análise e a compreensão do fenômeno, analisadas à luz do aporte teórico de base do estudo.

Ressaltamos ainda que a pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFTM, sobre o parecer CEP: Nº 2648/2013, seguindo a observância aos princípios éticos de respeito à autonomia das pessoas, de acordo com a Resolução nº466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (BRASIL, 2012b). E adotamos como forma de garantir o anonimato e a identificação dos sujeitos, letras e números. Assim, passou a ser denominado o professor-supervisor de S1, S2, S3 e S4 e atribuímos às escolas as numerações 1, 2 e 3.

A prática pedagógica na perspectiva crítico-reflexiva

As discussões em torno da prática pedagógica têm sido marcadas pelo surgimento de novos paradigmas, desde a década de 80 do século XX, constituindo-se em objeto permanente de estudos nos espaços acadêmicos. Sendo tema de debates de vários especialistas, destacando-se entre eles as proposições de Veiga (1989), Schön (2000), Pimenta (2002), Giesta (2005), dentre

outros. O que existe de convergente entre os pensamentos desses especialistas é quanto ao entendimento de que a prática pedagógica deve ser desenvolvida através da perspectiva crítico-reflexiva.

Para Guimarães (2005, p. 216), a prática pedagógica é uma prática social produzida em cada época e que abrange

[...] os diferentes aspectos da ação escolar, desde a ação docente, as atividades de sala de aula como o trabalho coletivo, a gestão da escola, as relações com a comunidade, enfim, abrange diferentes aspectos do projeto político-pedagógico da escola. A reflexão na e sobre a prática dos sujeitos na dinâmica escolar potencializam as mudanças, as transformações das práticas, de uma determinada cultura escolar.

Os professores são chamados, portanto, a adotar uma postura crítica e reflexiva diante do processo educacional, o que exige também a compreensão da relação indissociada entre teoria e prática em torno do fazer docente. Para Veiga³ (1989, p. 21), a prática pedagógica reflexiva tem como características principais:

- o vínculo da unidade indissolúvel entre teoria e prática, entre finalidade e ação, entre o saber e o fazer, entre concepção e execução;
- ou seja, entre o que o professor pensa e o que ele faz;
- acentuada presença da consciência;
- ação recíproca entre professor, aluno e realidade;
- uma atividade criadora (em oposição à atividade mecânica, repetitiva e burocratizada);
- um momento de análise e crítica da situação e um momento de superação e de proposta de ação.

Por conseguinte, acreditamos que essa prática é marcada por profissionais que têm consciência do seu compromisso com a aprendizagem e desenvolvimento pessoal dos seus alunos e com o seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal, de forma a atender aos desafios dos novos tempos. Por sua vez, Borges (2008, p. 208) afirma que o professor reflexivo-crítico é um profissional que deve questionar a “[...] sua natureza socialmente construída e a forma como se relaciona com a ordem social, assim como [é importante analisar] as possibilidades transformadoras, que estão implícitas no contexto social das aulas e da docência”.

Para Schön (1995, p. 91), é necessário que essa atmosfera reflexiva seja estimulada desde a formação inicial à continuada, conduzindo o professor a uma atitude crítica em relação ao ensino e às condições sociais que o influenciam.

³ Veiga (1989) aponta além da prática pedagógica num viés prático-reflexivo, também a prática pedagógica repetitiva e acrítica, ou seja, aquela em que há um rompimento da unidade indissolúvel, entre teoria e prática e entre sujeito e objeto.

Mediante o processo reflexivo da prática pedagógica, Freire (2002, p. 9) destaca com afínco que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, e isso significa que esse processo tem como ponto de partida e chegada a prática social. Assim, Freire nos faz refletir que é importante ao professor reconhecer-se como agente transformador do meio, capaz de possibilitar aos alunos uma efetiva participação no processo de ensino-aprendizagem, de modo que os levem a ter atitudes proativas diante das adversidades e dos desafios da realidade social.

Complementando essas reflexões, Pimenta (2002, p. 26) destaca que a “[...] prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmos, quanto nas condições sociais em que esta ocorre [...]”. Além de destacar que eles devem reconhecer que “[...] seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórias [...]”. Segundo Rodrigues (1998, p. 6), é importante que os professores compreendam que pensar politicamente não é algo que se aprende fora da prática, pois

[...] se o professor pensa que sua tarefa é ensinar apenas os fundamentos do esporte e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente ele não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores. Vários problemas e temas como o desprestígio crescente do professor como profissional, as relações imperialistas de dominação entre o Brasil e os países centrais, e a degradação do ensino público mostram a necessidade de o professor, no seu cotidiano, ter uma consciência política aguda, firme e exemplar.

Compreendemos que o professor, livre do conformismo do labor diário, será capaz de atuar com maior responsabilidade profissional e com maior comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem. Por mais óbvio e, às vezes, distante da realidade educacional, a formação continuada deve prosseguir ao longo da vida profissional, possibilitando aos professores aperfeiçoarem seus conhecimentos e suas habilidades, bem como aprofundarem-se teórica e metodologicamente, de modo a se tornarem professores críticos, reflexivos e capazes de avaliarem constantemente o seu trabalho docente.

Sabemos que a prática pedagógica está envolta de objetivos, finalidades e contradições sociais e que a participação ativa do professor, com os conhecimentos científicos adquiridos, torna-se essencial para que mudanças reais possam ocorrer nos ambientes educacionais.

Schön (2000, p. 19) argumenta em defesa da epistemologia da prática e conceitua-a como “[...] modelo de conhecimento profissional implantado em níveis institucionais nos currículos e

nos arranjos para a pesquisa e para a prática”. Com base em estudos realizados com distintos grupos de profissionais, dentre eles professores, o referido autor declara que é na reflexão das experiências profissionais que se produz um conhecimento prático validado pela própria prática.

É nesse sentido que a dimensão do desenvolvimento pessoal e profissional se constrói, sendo necessário assumir atitudes que envolvem três tipos de reflexão: 1ª – reflexão na ação – em que o professor tem a capacidade de refletir na prática; 2ª – reflexão sobre a ação – quando individualmente e em grupo os professores refletem sobre suas práticas; e a 3ª – reflexão sobre a reflexão na ação – quando os professores progridem no seu desenvolvimento e constroem a sua forma pessoal de conhecer, reestruturando e ajustando as suas práticas (SCHÖN, 2000).

Imbernón (2004, p. 48) dá sua contribuição a esse debate quando afirma que:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

Destacamos que o processo educativo é complexo, e este assim se revela por ser produto do trabalho humano e das condições sociais e políticas às quais os seres humanos estão incutidos. Portanto, a educação retrata a sociedade em que se vive, mas também delinea a sociedade que se deseja. Neste sentido, observamos que os professores devem desenvolver sua prática pedagógica numa perspectiva crítico-reflexiva, visto que as configurações que perpassam o trabalho docente não são frutos do acaso, mas, sim, do processo de responder as demandas colocadas pela sociedade (PIMENTA, 2002).

Complementando essas reflexões, Pimenta (2002, p. 26) afirma que a “[...] prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmos, quanto nas condições sociais em que esta ocorre [...]”. Além de destacar que eles devem reconhecer que “[...] seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios [...]”.

Dessa forma, como assevera Kuenzer (1998), é importante que os professores compreendam as práticas pedagógicas que se desenvolvem nas relações sociais e produtivas de cada época, transformando o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar.

Assim, diante deste contexto, verificamos que os documentos legais que fundamentam o

PIBID primam pela tentativa de superar a “decantada dicotomia teoria e prática” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 45) em contribuir, essencialmente, para a construção de um saber docente inovador, reflexivo e prazeroso, e de elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores.

Segundo Neves (2012), os princípios pedagógicos do PIBID foram embasados a partir dos estudos de Nóvoa (2009), que refletiram a formação de professores construída dentro da profissão. São eles:

1. formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos, enriquecidos com reflexão e construção de conhecimento em níveis crescentes de complexidade;
2. formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
4. formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (NEVES, 2012, p. 365).

No tocante a esses princípios, visualiza-se o intuito do programa de contribuir com a construção de um saber docente inovador, permitindo verdadeiramente pensar e ressignificar o contexto escolar integrado aos sujeitos (professores das IES e da educação básica, alunos das IES e alunos das escolas de educação básica) que comungam, dialogam e fazem parte do processo formativo de professores. Processo este, considerado por Neves (2012), como a reconstrução ou construção de uma nova cultura educacional sobre a docência, que tem como eixo orientador a interação de diferentes saberes.

As práticas da formação docente não devem ser concebidas apenas como meio de acúmulo de conhecimento ou aprendizado de novas técnicas, mas espera-se que o professor seja estimulado a elaborar, construir e experimentar essas propostas teóricas e práticas passando a ter o trabalho da reflexão crítica sobre as suas práticas pedagógicas, de forma a lhe permitirem uma ação segura na (re)construção da atitude profissional docente (GIESTA, 2005).

Enfim, num contexto de ressignificação de conceitos e de discursos em favor da educação, entendemos que é necessário maior investimento ao longo da carreira docente, de forma que o governo invista em programas de formação continuada, possibilitando, desde modo, a constituição de uma nova prática nos cenários educacionais brasileiros. Caso contrário, a escola

permanecerá “[...] de portas abertas, sim, porém, um pseudo-ensino, sem características de equidade, ultrapassada, a serviço do status quo [...]” (LIMA, 2004, p. 36).

Compreensões dos discursos dos professores-supervisores

Atendendo à proposta da Análise de Conteúdo: Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado, as respostas das entrevistas foram analisadas, e, a partir delas, estabelecemos os Indicadores de cada pergunta e, conseqüentemente, as Unidades de Significado (US). Vale destacar que, na interpretação, focamos em cada pergunta nas US que tiveram maior convergência no discurso dos sujeitos-participantes.

Ressaltamos que os participantes poderiam estar em mais de uma US, o que, conseqüentemente, não totaliza 100% na soma do seu percentil.

A pergunta 1, proposta aos sujeitos-participantes da pesquisa, foi a seguinte: “Qual a sua opinião sobre as atividades – oficinas, encontros, seminários e ciclos de palestras – desenvolvidas no âmbito do PIBID?”, a sistematização das respostas a essa questão identificou quatro US (Quadro 1):

Quadro 1 – Opinião dos professores-supervisores sobre as atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID

UNIDADES DE SIGNIFICADO	SUJEITOS				TOTAL	%
	S1.1	S2.1	S3.2	S4.3		
Contribuir com a prática pedagógica	X	X			2	50%
Formação continuada		X		X	2	50%
Retorno à universidade		X			1	25%
Necessárias			X		1	25%

Fonte: Coleta de dados (2014).

As US apontam que as ações de formação desenvolvidas pelo PIBID possibilitam novas estratégias de trabalho para o docente, o retorno desses indivíduos à universidade, além de viabilizarem oportunidades diversas para o desenvolvimento profissional. A propósito, contribuir

com a prática pedagógica e formação continuada foi a US que mais convergiu nos discursos dos sujeitos, apresentando 50% cada uma.

No tocante à US – contribuir com a prática pedagógica –, a professora S1.1 afirma: *“Esses eventos contribuem muito com nossa prática, com nossa vivência e que nos ajuda a desenvolver aulas melhores, porque, a partir do momento que estamos assistindo essas palestras, esses seminários, a gente está aprendendo bastante [...]”*. Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que, através do aperfeiçoamento da prática docente, criam-se movimentos de renovação pedagógica, em que os professores são levados a terem um olhar mais apurado em relação às suas práticas.

O professor S2.1 nos fornece um eminente depoimento sobre as atividades desenvolvidas pelo PIBID, em que são focalizadas as duas US – contribuir com a prática pedagógica e formação continuada:

[...] Porque essas experiências são experiências inovadoras, são experiências que cada vez mais buscam aprimorar a condição do professor né, este que já tem uma experiência maior e pra aquele aluno que tá chegando e percebe que essas condições tão sendo implementadas, elas vão verdadeiramente contribuir para a sua formação, sobretudo pros alunos aqui do colégio, os alunos matriculados que veem na novidade uma possibilidade de compreensão de aprendizagem maior. Então são excelentes, a ter porque as palestras do PIBID, digamos assim, pro supervisor elas são pra poder tá dando assim uma espécie de renovada, reanimada, pra você tomar um novo rumo né. Esses GTs, os grupos de trabalhos que foram implementados pelo PIBID há dois anos atrás são muito importantes porque a gente volta para a universidade com um novo alento, com um novo ânimo, com novas experiências e novas vivências, então são realmente de muita importância para as três bases do PIBID, para o aluno que está recebendo as informações do programa, para os pibidianos e para o professor efetivo da disciplina (S2.1).

Nessa fala, percebemos que o professor S2.1 destaca vários aspectos positivos que o PIBID tem engendrado para a formação inicial e, também, para a formação continuada de professores. Mesmo que o programa tenha como objetivo principal estimular e elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial, há, também, o reconhecimento no discurso desse ator social de que o programa não existe “somente” para os alunos-bolsistas, pois consegue, num movimento virtuoso, impelir o professor-supervisor a continuar estudando e buscando mais conhecimento e formas de superar as dificuldades, além de investir dessa maneira no seu aperfeiçoamento profissional. Portanto, é um processo que acontece em uma via de mão dupla, rumo ao estreitamento de laços universidade-escola e escola-universidade.

A US – Formação continuada – também aparece na fala do professor S4.3, quando revela que as atividades do PIBID contribuem para *“[...] a troca de informações, é a coisa fundamental*

disso, é você trocar experiências, informações, porque a realidade da minha escola não é a realidade de outra escola e aí você vai trocando ideias e se adequando a realidade [...]”.

Ratificando o contexto anteriormente apresentado, Nóvoa (1997) afirma que a formação continuada, compreendida como parte do desenvolvimento profissional, tende a possibilitar a troca de saberes, a experimentação de novas propostas, e a reflexão sobre as práticas pedagógicas, ressignificando assim a atuação docente.

Quanto à questão 2 “Você percebeu contribuições do PIBID para a sua prática pedagógica? Quais?”, identificamos duas US, conforme mostra o Quadro 2:

Quadro 2 – Contribuições do PIBID para a prática pedagógica do professor-supervisor

UNIDADES DE SIGNIFICADO	SUJEITOS				TOTAL	%
	S1.1	S2.1	S3.2	S4.3		
Prática pedagógica reinventada	X	X		X	3	75%
Organização do planejamento			X		1	25%

Fonte: Coleta de dados (2014)

Dentre as US extraídas das respostas dos professores-supervisores, prática pedagógica reinventada foi a que mais convergiu nos depoimentos dos sujeitos. A ideia dessa US está associada às ações do programa, o qual tem promovido renovação e aperfeiçoamento da prática docente desses sujeitos. Reforçando essa ideia, os sujeitos revelaram nos seus discursos o seguinte:

Aquilo que eu já falei a respeito de coisas que eu não vi quando eu era estudante, que hoje eu estou vendo. Porque eles estão trazendo para a escola, os alunos da universidade estão trazendo para cá. Coisas que não vivenciei e agora estou aprendendo com eles (S1.1).

[...] Com a participação dos bolsistas, as aulas ficam mais interessantes, mais gostosas, mais atraentes. As aulas ficam mais dinâmicas (S4.3).

Os professores asseguram que a inclusão do PIBID na escola proporcionou a eles “um novo gás” para a prática pedagógica, situação que permitiu experienciar novas possibilidades e novas perspectivas educacionais. Dessa forma, Ribeiro, Castela e Langer (2014) afirmam que o empenho dos alunos-bolsistas em preparar e executar ações inovadoras no âmbito escolar tem promovido mudanças na prática pedagógica do professor-supervisor, dentre elas, deixando as

aulas mais atrativas e interessantes. Os autores ainda observam que eles “[...] tentam não só ensinar os acadêmicos, mas também aprender com eles” (RIBEIRO; CASTELA; LANGER, 2014, p. 28).

O discurso do sujeito S2.1 nos mostra que as ações do PIBID causaram uma reviravolta na sua ação docente:

[...] as contribuições são infindáveis, porque a prática pedagógica da gente tem que ser reinventada e foi o PIBID que chegou aqui trazendo essas novidades, que reinventa essa condição [...] às vezes a gente torna-se um pouco meio que acomodado, meio que não olha muito pra um lado, olha sempre pra frente, e o PIBID traz exatamente esse aluno pra cá pra tá conversando com pessoas de uma mesma área, de práticas diferentes e condições de experiências diferentes a gente acaba que trocando ideias, acaba se adequando a essas novas metodologias, essas novas práticas. [...] o PIBID ele é um programa que visa dar a sociedade professores abnegados, professores fortalecidos pela condição que a universidade os possibilitou. Coisas que eu e meus colegas que aqui são supervisores de área não tivemos, e essa condição do PIBID ela é primordial, porque aí sim você vai conseguir professores que realmente tenha a capacidade de serem professores por obstinação né, por diletantismo, por prazer. E esse PIBID, nessa condição de tá podendo tá rearrumando a condição do professor, ele sim, ele colabora infinitamente com o professor, porque traz inovação, traz o aluno egresso para sala de aula, traz o aluno pra viver as experiências e aí é ele sedimentar ou não a condição de ser professor. Então a contribuição é muito maior pra nós do que talvez pra eles, nós porque nos reanima, dá um novo valor, novo alento, novo vigor, é nova vida que se tem, é nova condição que se abraça né, é dar uma volta por cima, é uma reviravolta (S2.1).

O professor nos remete, em seu depoimento, a um discurso cheio de detalhes e de entusiasmo quanto às ações empreendidas pelo programa, e ainda denota, com certa imprecisão, que as contribuições do PIBID têm sido maiores para os professores-supervisores do que para os alunos-bolsistas. Mas, o que nos marca de forma inebria em sua fala é quando discorre sobre o profissional que o programa está inserindo atualmente na sociedade, ou seja, a capacidade de preparar o docente “*por obstinação [...], por diletantismo, por prazer*” (S2.1). Perspectiva esta que entra em sintonia com a percepção de Pimenta (2005, p. 19) ao afirmar que a identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão dessa significação, da reafirmação de práticas consagradas e também pelo significado que o professor confere à atividade docente, “[...] com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor [...]”.

Na mesma linha, Nóvoa (2009) considera que é importante aos futuros professores não capturarem o sentido da profissão apenas numa matriz técnica e científica, mas também na adesão de um conjunto de valores, de compromisso social e voltados a hábitos reflexivos e autorreflexivos.

Em relação à pergunta 3 “Você percebeu dificuldades durante a sua vivência no PIBID? Quais?”, dois responderam que sim e dois responderam que não. Diante disso, identificamos duas US, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 – Dificuldades encontradas pelos professores-supervisores no âmbito do PIBID

UNIDADES DE SIGNIFICADO	SUJEITOS				TOTAL	%
	S1.1	S2.1	S3.2	S4.3		
Implementação do PIBID		X	X		2	50%
Não existiu	X			X	2	50%

Fonte: Coleta de dados (2014)

Os discursos dos sujeitos S2.1 e S3.2 mostram que a implementação das ações do PIBID no âmbito escolar alterou o ritmo do trabalho deles, como revelado a seguir:

[...] tudo que é novo gera um certo transtorno, o transtorno do lado bom, o transtorno que eu tive que me readequear por ser de tempo integral, o colégio de tempo integral já nos toma parte do nosso dia né, e aí chegou dez alunos que você tem que orientar, que você tem que supervisionar, você tem que andar par e passo ali com ele, conversando. Então teve que haver uma readequação né, do meu dia, do meu labor diário aqui, e de certa forma houve readequação, mas nada que a gente não possa se adaptar (S2.1).

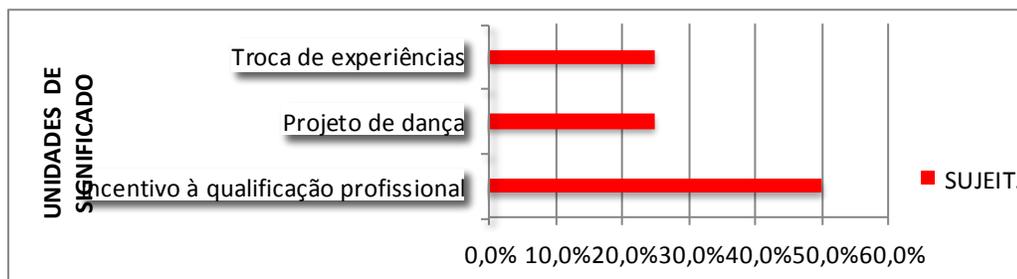
[...] o PIBID vem pra escola, e às vezes você precisa de toda estrutura da escola pra poder fazer o trabalho andar e às vezes você vê aquela lentidão dos gestores. Às vezes você pede uma sala adequada, só mesmo uma questão de comunicação pra pedir uma pessoa da limpeza pra organizar a sala, e aí têm coisas que também não depende de você, como a questão de horários pedagógicos, de mudar os horários pra adequar os alunos do programa dentro da escola. Porque eles chegaram bem no meio do período, e a escola já estava estruturada com aqueles horários, aí teve essa demora de tentar adequá-los (S3.2).

As dificuldades encontradas pelos referidos sujeitos, como: supervisionar os alunos-bolsistas, sistematizar e acompanhar as atividades do programa, bem como respeitar a carga horária exigida, faz parte da dinâmica que contempla as ações do PIBID. Entretanto, é imprescindível que a efetivação dessas ações seja realizada num contexto escolar que prime pela questão da organicidade, coletividade e socialização – o que tende a favorecer o trabalho do professor-supervisor – pois, conforme Santos (2012), o regimento de funcionamento que cada escola possui converge ou não para o desenvolvimento das atividades do programa. Desse modo, é importante que as questões de ordem técnico-burocráticas, que dizem respeito a cada escola conveniada, e que influenciam no andamento das ações do PIBID, não sejam fatores de entraves

para o seu desenvolvimento, o que pode refletir em resultados positivos para todos os envolvidos (CAVALHEIRO et al., 2012).

Quanto a questão 4 “Qual é a contribuição mais importante do PIBID para você enquanto profissional da área de Educação Física?”, foi possível verificar três US, como apresentadas na Figura 1 a seguir:

Figura 1 – Contribuição mais importante do PIBID para o professor-supervisor



Fonte: Coleta de dados (2014)

Os dados mostram que incentivo à qualificação profissional foi a US que mais convergiu nas falas dos sujeitos, representando 50% das respostas, destacando-se, portanto, nos discursos dos sujeitos S2.1 e S3.2, os quais compactuam da ideia de que o PIBID estimulou buscar mais conhecimentos e, sobretudo, uma nova atitude enquanto profissional da área de Educação Física.

Os sujeitos referendam esse posicionamento nos seguintes recortes discursivos:

[...] Esse ano completo 11 anos de formado e foi, a partir do PIBID, que eu senti a real necessidade de me especializar, de fazer uma pós-graduação, de buscar novos horizontes né, e pelos encontros, pela volta a Universidade Federal do Piauí pra os GTs, pra o grupo de encontro, para os grupos de trabalho que a gente fazia junto com o PIBID é que essa contribuição ela é muito mais importante pra mim do que qualquer outra coisa. Porque foi, através do PIBID, que a gente conseguiu tá dando esse novo passo [...] e eu consegui! Hoje eu sou especializado por conta desse estímulo né que o PIBID vem dando pra gente também. [...] (S2.1).

A minha busca pra melhor qualificação, porque como eu falei na pergunta anterior, quando você se planeja, quando você se organiza, você está buscando se capacitar [...] e eu me sinto no dever de prestar conta com o programa, com a escola, com os alunos. Eu acho que não tem algo mais relevante do que você querer buscar qualificação profissional (S3.2).

Diante desses fragmentos, entendemos que a participação no PIBID permite gerar aproximações com as questões referentes à necessidade da formação continuada, bem como construir uma reflexão mais sistematizada da prática docente, ocasionado pelo comprometimento assumido com o programa, com a formação profissional dos alunos (futuros docentes). Esse

movimento entre formação inicial e formação continuada pode conduzir o professor-supervisor a desempenhar uma prática nutrida de ações reflexivas e “[...] que leve a transformação de si próprio e daqueles que estão sob sua responsabilidade” (SCHMIDT; RIBAS; CARVALHO, 1999, p. 20).

Outro foco da contribuição do PIBID está relacionado ao projeto de dança, presente no discurso da professora S1.1, referindo-se a umas das ações implementadas na escola e sobre a qual ela relata não ter a mínima habilidade. Talvez tenha sido por isso que a professora destacou esse projeto como a contribuição mais importante. A outra US – Troca de experiências – revelou-se na fala do professor S3.4, destacando que essa troca permite uma emissão de “forças positivas”, ocasionada pelo trabalho coletivo implementado pelo programa.

Considerações finais

O esforço aplicado em desvelar os impactos do PIBID na prática pedagógica dos professores-supervisores da área de Educação Física resulta das marcas do significativo discurso das pessoas que passaram pela experiência de vivenciar as ações do programa. Assim, este estudo se processa, dentro dos seus limites, na tentativa de fortalecimento da reflexão e do debate sobre esse programa.

As representações dos sujeitos, quanto às atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID, vincularam-se à possibilidade do retorno à universidade, a novas experiências, a um empenho maior no planejar das ações docentes, o que ofereceu de fato um grande crescimento profissional, desencadeando grandes contribuições ao trabalho docente, já que este foi reinventado, reestruturado e ressignificado a partir da encruzilhada de ações, interesses e orientações por parte de todos os envolvidos. Os discursos sugeriram, ainda, que as estratégias das atividades do PIBID não deixam de ser um fomento à formação continuada dos professores.

Por essa via de acesso, um dos sujeitos denotou que o PIBID não “vive” somente para os alunos-bolsistas, mas também para o professor-supervisor, pois o programa o tem levado a vivenciar a partilha de ideias educacionais, a aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, a um aperfeiçoamento da profissão. Assim, a fala do sujeito nos leva a inferir que o programa, de fato, tem contribuído verdadeiramente com a sua formação continuada.

Os professores-supervisores afirmaram, também, que sentiram dificuldades com a implementação do PIBID no espaço escolar, sobretudo, pelo desafio inicial de incorporar o ritmo das atividades do programa, bem como o desprovido envolvimento que a escola conveniada demonstrava ter. Vale lembrar que são fundamentais as escolas participantes se envolverem com o programa, e não deixarem de assumir o seu papel social com a formação dos futuros profissionais da educação, pois o professor, por si só, dificilmente conseguirá dar as condições necessárias para o desenvolvimento das ações/atividades do PIBID no chão da escola.

Decerto podemos, sinteticamente, concluir que o programa produziu transformações impactantes, positivas, na prática pedagógica desses professores-supervisores, visto que a inserção no PIBID permitiu um novo olhar para a sua práxis docente, em que aprimoraram os conhecimentos da sua área de atuação, experimentaram propostas metodológicas inovadoras e, conseqüentemente, aperfeiçoaram o processo de ensino-aprendizagem.

Entendemos que o PIBID, nesse cenário, ancorou, na ponte entre universidade e escolas públicas do Piauí, a construção de estratégias significativas de aprendizagens para os professores das escolas públicas, levando esses sujeitos a se movimentarem na tessitura de novos conhecimentos e de novas ações.

Ressaltamos que os resultados desta pesquisa não representam todos os lócus onde o PIBID se faz presente, mas evidenciam fidedignamente os impactos que o programa tem incutido na prática pedagógica dos professores das escolas conveniadas ao Projeto Institucional PIBID-UFPI.

Por fim, esse formato diferenciado do PIBID vem somar-se com a ideia de Pimenta (2005, p. 18) de que a profissão de professor emerge, “[...] em dado contexto e momento histórico, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades [...]”. Nesse movimento, acreditamos que o programa está construindo um cenário formativo docente vivo, plural e que reflete/refletirá no trabalho docente, na tarefa de ensinar e na melhora efetiva da qualidade do ensino brasileiro.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional n° 12.796/13 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, Brasília, DF: MEC/PR, 2013a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/CAPES/FNDE. **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência**. 2013b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO /CNE. **Relatório de Gestão 2009-2011 produzido pela secretaria de educação básica da CAPES**, 2012a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 5 set. 2015.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução 466/12. Trata de pesquisa em seres humanos e atualiza a resolução 196. [Internet]. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 dez. 2012b. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2015.

BORGES, Rita de Cássia Monteiro B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura-escritura. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 201-218.

CAVALHEIRO, Cláudia Pinto de L. et al. A inserção e as ações do PIBID/UNIFRA - Subprojeto Pedagogia na Escola Walter Jobim. In: JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 16., 2012, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: UNIFRA, 2012. p. 1-11. Disponível em: <<http://jne.unifra.br/artigos/4907.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GIESTA, Nágila Caporlúngua. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** 2. ed. Araraquara: JM Editora, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUIMARÃES, Selva. Saberes e práticas pedagógicas na formação inicial do professor para o ensino de História. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin et al. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais, aulas saberes e políticas**. Curitiba: Champagnat, 2005. p. 215-221.

IMBERNÒN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 63, p. 105-125. 1998. Disponível em: <<http://www.dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000200007>>. Acesso em: 9 set. 2015.

LIMA, Valéria Scomparim de. Considerações sobre a formação continuada de educadores. In: PONTES, Aldo (Org.). **Educação e formação de professores: reflexões e tendências atuais**. São Paulo: Zouk, 2004. p. 35-42.

MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina; PORTO, Eline. Análise de Conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Piracicaba, v. 13, n. 4, p. 107-114, out./dez. 2005.

NEVES, Carmem Moreira de C. A Capes e a formação de professores para a educação básica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 8, supl. 2, p. 353-373, mar. 2012.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Madri, 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2014.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005. 304 p.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 280 p.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, Dulcyene Maria; CASTELA, Greice da Silva; LANGER, Arleni Elise S. O PIBID-Unioeste: imersão reflexiva na prática docente. In: _____. _____. JUSTINA, Loudes Della. (Org.). **Formação de professores no Paraná: o PIBID em foco**. Porto Alegre: UNIOESTE, 2014. p. 21-32.

RODRIGUES, Ana Maria da Silva. O papel da educação física na escola e a intervenção do PIBID/CAPES/UFPI – na formação e atuação pedagógica de professores de Educação Física. In: FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva (Org.). **A construção de competência na formação inicial para a docência: práticas multidisciplinares**. Teresina: EDUFPI, 2012. p. 75-85.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. A questão da formação de professores de educação física e a concepção de professor enquanto intelectual – reflexivo – transformador. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 47-58, 1998.

SANTOS, Maria de Nazaré B. O programa de iniciação a docência desenvolvido em escolas de Teresina – Piauí e a formação do professor de Ciências Naturais. In: FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva (Org.). **A construção de competência na formação inicial para a docência: práticas multidisciplinares**. Teresina: EDUFPI, 2012. p. 53-73.

SCHMIDT, Leide Mara; RIBAS, Mariná Holzmann; CARVALHO, Marlene Araújo de. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: ALONSO, Myrtes (Org.). **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 19-33.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1995. p. 77-91.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2015-2019/Universidade Federal do Piauí**. Teresina: EDUFPI, 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1989.

865 ANDRADE, Ana Paula Soares de; SIMÕES, Regina. O impacto do PIBID-Educação Física na prática pedagógica de professores-supervisores.

Ana Paula Soares de Andrade - Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica/SEDUC-PI. Teresina | PI | Brasil. Contato: paulatayga@hotmail.com

Regina Simões - Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM. Uberaba | MG | Brasil. Contato: rovigatisimoes@uol.com.br

Artigo recebido em: 23 nov. 2015 e
aprovado em: 19 dez. 2015.