

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

TÂMISA SCHNEIDER

**AS NARRATIVAS DE ACADÊMICOS(AS) DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
FÍSICA DA UFPR: AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID/CAPES NAS SUAS
FORMAÇÕES**

CURITIBA

2018

TÂMISA SCHNEIDER

**AS NARRATIVAS DE ACADÊMICOS(AS) DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
FÍSICA DA UFPR: AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID/CAPES NAS SUAS
FORMAÇÕES**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção da graduação, no Curso de Licenciatura em Educação Física, Setor de Ciências Biológicas, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Professora. Dra. Marynelma Camargo
Garanhani

Coorientadora: Professora Msc. Michaela Camargo

CURITIBA

2018

TERMO DE APROVAÇÃO

TÂMISA SCHNEIDER

AS NARRATIVAS DE ACADÊMICOS(AS) DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFPR: AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID/CAPES NAS SUAS FORMAÇÕES

Monografia apresentada como requisito parcial à para obtenção da graduação, no Curso de Licenciatura em Educação Física, Setor de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná.

- Orientadora: Prof^a. Dra. Marynelma Camargo Garanhani
Departamento de Educação Física, UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ
- Coorientadora: Prof^a. Msc. Michaela Camargo
Doutoranda no departamento do Programa de Pós
Graduação em Educação, UNIVERSIDADE FEDERAL
DO PARANÁ
- Banca: Prof^a. Msc. Deborah Helenise Lemes de Paula
Professora de Educação Física da Prefeitura Municipal de
Curitiba
- Prof^a. Dra. Simone de Miranda
Professora aposentada da Pontifícia Universidade
Católica do Paraná (PUC)

Curitiba, 05 de dezembro de 2018.

Para aqueles que têm uma chama dentro de si e que se esforçam e buscam proporcionar um amanhã melhor, por meio da educação, ao futuro da nossa sociedade: as crianças.

A minha pequena poeira estelar.

AGRADECIMENTOS

Partindo do pressuposto que o homem é um ser de busca permanente e essa busca não se é autêntica se não em comunhão com o outro (FREIRE, 1997), venho por meio deste, agradecer a(à) todos(as) que de alguma forma caminharam comigo nessa busca permanente. Busca permanente não só por conhecimentos acadêmicos, mas por amor, paixão e sabedoria; busca permanente por mim mesma, por relações e por amizades construtivas, pois acredito que, como diz Antoine de Saint-Exupéry, “aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.

Então, aqui agradeço a(à) todos(as) que deixaram um pouco de si comigo, nesta caminhada tão árdua, na qual me descobri como profissional e me formei também como pessoa. Sendo assim, espero também ter deixado um pouquinho de mim com vocês, pois foi tudo de coração!

Posto isso, agradeço:

Aos meus pais que me deram subsídios e me proporcionaram a oportunidade de estudar longe de casa e em uma das universidades mais conceituadas do país. Especialmente a minha mãe que viu algo em mim, na qual nem eu nunca havia visto e me “empurrou” para o curso de Licenciatura em Educação Física. E ao meu pai, que apesar de tudo, permaneceu ao meu lado durante este percurso, me auxiliando de todas as maneiras.

Às minhas irmãs e meu irmão, que foram meu pilar nos momentos de desespero nesses quatro anos longe de casa.

Aos(às) meus(minhas) professores(as), que marcaram minha graduação, principalmente:

À professora Marynelma Camargo Garanhani, por me auxiliar na construção desse conhecimento todo, apresentado nesta pesquisa. E por me proporcionar momentos de felicidade e de cada vez mais encantamento durante nossas aulas na graduação.

À professora Vera Moro, que no início da minha graduação viu meu potencial e me escolheu para ser uma de suas bolsistas do PIBID, onde comecei a me construir como professora e acadêmica e que, além disso, foi a Vera “mãe” que

todos(as) conhecem e me ajudou em diversos momentos pessoais, inclusive quando quis desistir da docência. Por isso, te agradeço imensamente, pelos ensinamentos não só trocados em sala de aula, mas pela sabedoria que transmitiu fora desse espaço.

À professora Letícia Godoy, que mesmo não tendo muito contato comigo no início, me acolheu com tanto carinho nas “conversas de corredor”, e que depois, em suas aulas, passava seus conhecimentos com tanta dedicação e entrega. Agradeço a você principalmente por me dar motivação para continuar essa pesquisa e compartilhar comigo o momento mais feliz e também o mais triste da minha vida, bem como por ser essa pessoa sensível e dedicada que és.

À professora-amiga Michaela Camargo, que tanto me ajudou, em diversos momentos da vida, que nem sei por onde começar. Primeiramente, gratidão por me acolher do seu lado, no seu ambiente de trabalho, compartilhando suas crianças, que tanto fizeram me encantar por esse mundo da docência. Gratidão por acolher a(à) todos(as) nós bolsistas, não só na escola, mas na vida... Compartilhando sabedorias e filosofias. Você é uma pessoa única, que eu quero levar pra vida. Gratidão por tudo!

Aos(às) meus(minhas) amigos(as) mais antigos e aos nem tanto, que fizeram dessa caminhada pela graduação um pouco mais leve e cheia de churrasco, conversas, brincadeiras, cupcakes, vinho e cerveja.

Aos(às) meus(minhas) colegas de PIBID, que foram “alvo” desta pesquisa e que me ajudaram tanto nos meus três anos de permanência.

E, por último, ao meu namorado Emmanoel Furtado, que é a melhor coisa que me aconteceu durante esses quatro anos. Gratidão por todo o carinho e força durante essa reta final, gratidão por todas as chamadas de atenção e os “e o TCC, amor?”, gratidão por ficar do meu lado enquanto eu passava mal, enquanto eu estava bem e enquanto eu chorava, gratidão por todo o amor que transmite a mim e a(à) todos(as) a sua volta, você é um exemplo para mim.

“A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, mas em ter novos olhos”
(Marcel Proust).

RESUMO

A seguinte pesquisa tem como objetivo investigar e analisar narrativas de acadêmicos(as)/bolsistas, inseridos no subprojeto 1 de Educação Física da Universidade Federal do Paraná, que se intitula “Experiências sociocorporais e Educação física escolar: a docência que se constrói na escola”, procurando contribuições que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da CAPES/UFPR pode ter oferecido aos(às) mesmos(as) na sua formação. Pois, partindo do pressuposto que o PIBID contribuiu fortemente na minha formação não só acadêmica, mas também pessoal e docente, a intenção da pesquisa foi verificar se os(as) outros(as) acadêmicos(as)/bolsistas do PIBID também detectaram essas contribuições e de que forma isto ocorreu para eles. Sendo assim, foram analisadas as narrativas de 7 acadêmicos(as)/bolsistas do PIBID, que estão contidas na gravação de um grupo focal, realizado no ano de 2017, e nas cartas escritas no encerramento do subprojeto de Educação Física, realizada em março de 2018. A partir disto pude detectar variadas contribuições que o PIBID proporcionou nos âmbitos da formação acadêmica, pessoal e docente, aos(às) acadêmicos(as)/bolsistas. Onde pude concluir que essas formações não podem ser desassociadas umas das outras, pois são construídas em conjunto a partir das experiências vivenciadas no PIBID por esses(as) acadêmicos(as), bem como, que tais contribuições tomaram proporções não imaginadas por mim, alcançando muito além do esperado, como será exposto.

Palavras-chave: PIBID. Acadêmicos(as)/Bolsistas. Formação.

ABSTRACT

The following research aims to investigate and analyze narratives of academic/Scholarship student, inserted in subproject 1 of Physical Education of the Federal University of Paraná, which is titled "Sociocorporal Experiences and Physical School Education: Teaching built in School", looking for contribution that the CAPES/UFPR Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching may have offered to them in their training. For, based on the assumption that the PIBID contributed strongly in my formation not only academic, but also personal and teaching, the intention of the research was to verify if the other scholars of the PIBID also detected these contributions and how it happened to them. Thus, I analyzed the narratives of 7 PIBID academic/Scholarship student, which are contained in the recording of a focus group, held in 2017, and in the letters written at the closing of the Physical Education subproject, held in March 2018. From this I was able to detect various contributions that the PIBID provided in the areas of academic training, personal and teaching, to academic/Scholarship student. Where I could conclude that these formations can not be disassociated from each other, since they are constructed together from the experiences lived in the PIBID by these academics, as well as, that such contributions have taken on proportions not imagined by me, reaching much more than expected, as will be exposed.

Key-words: PIBID. Academic/Scholarship student. Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA1 - CONCEITO DE FORMAÇÃO.....	11
FIGURA 2 – ESTRATÉGIAS FORMATIVAS DO SUBPROJETO 1 DE EDUCAÇÃO FÍSICA	20
FIGURA 3 – AS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO PESSOAL, ACADÊMICA E DOCENTE DE ACADÊMICOS(AS)/BOLSISTAS.....	50

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ACADÊMICOS(AS)/BOLSISTAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	23
QUADRO 2 – CONTRIBUIÇÕES DO SUBPROJETO 1 DO PIBID/CAPES/UFPR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ACADÊMICOS(AS)/BOLSISTAS.....	51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MEC – Ministério da Educação

PIBID– Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

SIEPE – Semana Integrada de Ensino Pesquisa e Extensão

UFPR – Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 — INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 2 — FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A DOCÊNCIA CONSTRUÍDA NO CONTEXTO ESCOLAR	8
2.1 A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	8
2.2 FORMAÇÃO INICIAL EM CONTEXTOS EDUCATIVOS: O PIBID/CAPES	11
CAPÍTULO 3 — PROCESSO METODOLÓGICO	17
3.1 O CONTEXTO E OS PROCESSOS METODOLÓGICOS.....	17
CAPÍTULO 4 — ANÁLISE DOS DADOS CONSTRUÍDOS.....	24
4.1 AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA PIBID/CAPES/UFPR NA FORMAÇÃO ACADÊMICA, DOCENTE E PESSOAL DE ACADÊMICOS(AS)/BOLSISTAS.....	24
CAPÍTULO 5 — CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS.....	54
APÊNDICE A –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE56	
ANEXO A – PERGUNTAS CONTIDAS NO GRUPO FOCAL PARA AVALIAÇÃO DO PIBID	57

CAPÍTULO 1 — INTRODUÇÃO

“Na nossa pressa de reformar a educação, esquecemo-nos de uma verdade simples: a reforma nunca será conseguida renovando simplesmente as contratações ou restringindo as escolas, reescrevendo os currículos ou revendo textos, se continuarmos a desvalorizar e a desmotivar os recursos humanos denominados professores, que quem tanto depende... se não conseguirmos valorizar — e desafiar — o coração humano, que é a fonte do bom ensino” (Parker J. Palmer)¹.

Diante da realidade social de nosso país e todo o sistema educacional, se faz importante pensar-se na necessidade e urgência de uma reforma educacional que dê conta das demandas da atualidade. Porém, a grande dúvida está em como ela deve ser ponderada e inserida dentro das Universidades, na sociedade e no agente principal da Educação: a escola e seus(suas) estudantes. Começando pela Universidade, sabe-se que a formação inicial² tem uma relevância importante nesse âmbito de formação de professores(as), pois é por meio deste que os(as) acadêmicos(as) se aproximam de conhecimentos e experiências que vão os(as) construindo como um(a) profissional qualificado(a). Ou seja, um(a) profissional/educador(a) que traga, posteriormente, à sua formação, o seu saber de uma forma que seja compatível à realidade das escolas, tendo também a consciência que sua formação não se finda e que deve ser aperfeiçoada.

Neste cenário de formação de professores(as), os cursos de licenciatura apresentam uma preocupação com a necessidade de uma reformulação curricular, pois vários pesquisadores têm apresentado em seus estudos “a situação insatisfatória dos sistemas de formação de professores e tem elaborado propostas de atuações, de reformas educativas” (PÉREZ GÓMEZ, 1992 *apud* BARBOSA-

¹ Parker J. Palmer nasceu em 1939, em Chicago (Illinois- EUA). É autor, educador e ativista que se concentra em questões ligadas a educação, sociedade e mudança social, liderança e espiritualidade. Este trecho foi retirado originalmente do seu livro “*The courage to teach: exploring the inner landscape of a teacher’s life*”, pelo autor do livro “O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária” Miguel A. Zabalza.

² Parto aqui do entendimento que formação inicial consiste em uma primeira etapa da educação superior, ou seja, é um período de aprendizagem que visa uma ampliação dos conhecimentos profissionais de um indivíduo.

RINALDI, 2008, p.188). Todavia, será que somente uma reforma curricular resolveria a realidade das demandas da nossa educação atual? Ou será que apenas uma reforma curricular ajudaria a formar professores(as) com boas práticas e encantados(as) pelo trabalho que realizam? Talvez, a medida a se tomar seja pensar em estratégias que possibilitem uma valorização destes(as) professores(as) já existentes e uma formação docente para além dos portões da Universidade, que desafie os(as) acadêmicos(as) a querer pensar, sentir, experimentar, estudar e refletir sobre essa docência. Pensar em uma formação acadêmica que não vise uma melhora somente curricular, mas também um aperfeiçoamento nas ações destes(as) futuros(as) professores(as) diante da docência, na qual a formação inicial tem um papel essencial, pois não é só o currículo que pode determinar a permanência e interesse desses(as) sujeitos(as) pela educação, mas também as relações e experiências docentes vivenciadas dentro da graduação, o que demonstra a importância das mesmas quando inseridas nessa formação. Mas porque exponho isto e desta maneira?

Proponho essa forma de pensar, pois ao retomar a necessidade de valorização docente proposta por Palmer, utilizada na epígrafe acima citada, teço uma relação com minha própria construção docente e observo que, durante a minha formação inicial, obtive momentos na Universidade e fora dela que, para mim, além de valorizar a docência, me fizeram enxergar a importância da mesma no mundo, causando em mim uma paixão pela educação. Mas de que forma isso ocorreu? Através das minhas experiências docentes e as relações que perpassaram este momento de formação. Por isto, aqui inicio tratando sobre meu percurso de vida, o qual me conduziu a licenciatura em Educação Física e a essas experiências vividas na formação, resultando então na escrita deste estudo.

Em minha trajetória de vida, nunca pensei, em circunstância alguma, me tornar professora, pois como filha de dois professores, sentia e presenciava diariamente suas angústias e dificuldades com relação à profissão e ao ambiente escolar. Porém, os caminhos me levaram, por coincidência ou destino, exatamente para esse rumo.

Em 2014, naquela típica pressão que adolescentes sofrem ao terem que escolher uma carreira logo no último ano do ensino médio, deparei-me com vastas possibilidades de profissões e logo descobri que não me encontrava em lugar nenhum. Assim sendo, fui excluindo cursos que pensava que não cabiam a mim e

cheguei a duas opções: Psicologia e Química. No meio do percurso, desisti da Psicologia e me rendi às insistências de minha mãe, que me dizia para estudar Educação Física, alegando que levava jeito para a profissão, devido ao meu envolvimento durante a infância e adolescência com o esporte. Assim, ingressei no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em março de 2015.

Ainda assim, porque Educação Física e, ademais, **Licenciatura**? Recordo-me que vários(as) professores(as), no início de minha graduação, nos questionavam isso, e eu sempre respondia a primeira parte justificando que a Educação Física tinha origens em minhas vivências no esporte, principalmente do voleibol, enquanto o porquê de escolher a licenciatura é uma incógnita para mim até hoje. Porém, sempre tive uma crença que era por meio da educação que podíamos mudar a sociedade e que, especialmente na Educação Física, existia algo muito equivocado, já que, por algum motivo, esses profissionais eram profundamente desvalorizados nas escolas e diante da sociedade.

Sendo assim, em abril de 2015, logo no início de minha graduação, tive a oportunidade de ver que, aos poucos, essa realidade estava se modificando, através de uma medida que o Governo Federal instituiu para os cursos de licenciatura, implantando o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID)³, o qual foi inserido nas Universidades Brasileiras por meio do Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007, p.1). Esse Programa possui como objetivos, conforme disposto no referido decreto, a ampliação e permanência dos(as) jovens na educação superior — especificadamente em cursos de licenciatura, já que ocorre um déficit muito grande nas instituições de ensino nos anos finais — e uma articulação entre a educação superior, a educação básica e a pós-graduação. Porém, a partir da minha experiência com o ingresso nesse Programa em abril de 2015, acredito que os resultados alcançados por ele representam muito mais que um aumento da permanência dos(as) acadêmicos(as) na graduação e uma proximidade com a escola básica e a pós-graduação.

Compreendo que esse Programa, além de guiar e auxiliar graduandos(as) no caminho de ser tornar um(a) professor(a), também contribui e causam impactos

³O PIBID é um programa vinculado a Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB – da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

substanciais na formação acadêmica, docente e, também, pessoal desses(as) sujeitos(as), assim como impactou a minha. Afinal, esta experiência me trouxe conhecimentos a respeito de aspectos pedagógicos, curriculares, práticos e teóricos, além do que, me ofereceu relações pessoais e docentes, as quais me fizeram despertar e descobrir uma paixão pela escola que eu não sabia que existia, bem como uma sensibilidade para lidar com as realidades escolares e seus sujeitos: os(as) estudantes. Aliás, esses fatores são tão importantes para mim que, sem eles, provavelmente não teria permanecido na Universidade e no curso de Licenciatura em Educação Física.

Mas porque digo que o PIBID/CAPES trouxe consigo uma valorização da docência? E qual a diferença deste Programa para as experiências de intervenções nas escolas que temos esporadicamente durante a nossa graduação?

Acredito que o PIBID valoriza a docência ao passo que encaminha os(as) futuros(as) professores(as) para o ambiente escolar evidenciando trabalhos que, em sua maioria, são competentes e de qualidade, já que são discutidos em diversos âmbitos antes de sua realização. É exatamente por isso que ele se diferencia das tantas outras intervenções que nós, acadêmicos(as) da Universidade, realizamos durante nossa graduação: devido ao seu sistema e sua ligação entre os(as) professores(as) da escola e da Universidade e os(as) acadêmicos(as). Por isso, digo que o PIBID/CAPES é um programa de bolsas de Iniciação a Docência, onde há uma aproximação dos(as) acadêmicos(as) da Universidade com a realidade escolar, articulando então essa realidade com as teorias debatidas no Ensino Superior. Mas de que maneira isso acontece e com quais objetivos?

A estrutura do PIBID/CAPES nas Universidades e nas escolas conta com um(a) professor(a) Coordenador(a), o(a) qual tem vínculo empregatício com a Universidade, variados números de professores(as) supervisores(as), os(as) quais têm vínculo com as escolas públicas da Educação Básica e bolsistas/acadêmicos(as), que estudam nas Universidades que possuem este Programa.

O PIBID/CAPES estabelece focos de pesquisa variados, que serão postos em teste nas escolas, por meio desses(as) bolsistas/acadêmicos(as) que com o auxílio dos(as) professores(as) supervisores(as) e do(a) professor(a) coordenador(a) são inseridos no contexto escolar. Dentro deste meio, existem os papéis específicos de cada membro deste Programa. O(a) acadêmico(a)/bolsista, por exemplo, é inserido

na escola para fazer observações e participar do cotidiano e da realidade escolar, podendo então vivenciar, criar e participar das experiências metodológicas e práticas de caráter inovadoras que o PIBID oferece. Sendo assim, os laboratórios de docência realizados por estes bolsistas são auxiliados e compartilhados com os(as) professores(as) supervisores(as), os(as) quais ajudam os(as) acadêmicos(as) a se inserirem e pensarem a docência dentro das realidades escolares.

O(a) professor(a) coordenador(a), com o auxílio do(a) professor(a) supervisor(a), tem o papel de capturar essas experiências trazidas pelos(as) acadêmicos(as) e nortear/mediar os estudos e discussões, articulando sempre a teoria com a prática.

Essa estrutura possibilita que o PIBID concretize seus objetivos, os quais são:

1. Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
2. Contribuir para a valorização do magistério;
3. Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
4. 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;
5. 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; e
6. Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (CAPES, 2008, p.1).

Sendo assim, o PIBID compõe um programa de oportunidades únicas e ricas em suas especificidades, já que traz consigo possibilidades de uma formação que se diferencia da usual que vemos nos currículos de graduação. Isso ocorre porque o Programa é abundante em experiências que podem acrescentar em diversos aspectos a formação profissional, acadêmica e pessoal dos(as) envolvidos(as). Posteriormente a isto, o PIBID tem como objetivo a formação de docentes, elevando assim a qualidade das ações acadêmicas desses(as) futuros(as) professores(as). Isto vai ao encontro da ideia de Day (2004), que aponta que a capacidade de um(uma) professor(a) de ajudar seus(suas) alunos(as) a aprenderem a instruir-se, justamente para obterem sucesso na vida, será diretamente influenciada pelas

oportunidades e qualidades de educação e formação que esse professor teve ao longo de sua carreira dentro das culturas escolares em que atuaram.

Sendo assim, após três anos no PIBID/CAPES, foi no seguinte contexto que me encontrei: pensando no quanto essa oportunidade e principalmente a qualidade dessa oportunidade me formou e me modificou como profissional, me fazendo progredir como professora, como acadêmica e como ser humano, me orientando a observar as relações sociais e culturais no âmbito escolar, com mais carinho e atenção. Além disso, esse Programa me fez ver e acreditar em algo que nunca tinha acreditado antes: no meu potencial e na minha paixão pela docência.

Quando penso em toda a trajetória que me fez acreditar na docência e me apaixonar pela mesma, lembro-me e me apoio em duas citações que se complementam: uma de Paulo Freire (1991, p.58), que diz: “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador”, e outra de Camargo (2015) que relata muito do que vivi dentro do PIBID:

[...]não nasci marcada para ser professora, aos poucos fui construindo-me uma professora através das relações que vivi. Portanto, compreendo que o ser humano é um ser histórico e culturalmente construído através das relações que estabelece no e com o meio em que se insere, ou seja, ao mesmo tempo em que o homem é construído por esse meio, ele também o constrói (CAMARGO, 2015, p. 8).

Posto isto, compreendo ser necessária uma aproximação dos(as) acadêmicos(as) da Licenciatura em Educação Física para com o espaço escolar, pois acredito que, com esta vivência, terão a oportunidade de adquirir, constituir e desenvolver novas experiências que moverão suas caminhadas dentro da Universidade para, então, formarem suas identidades docentes (SCHNEIDER e CAMARGO, 2017), como foi, para mim, possível.

Devido a esta trajetória, surge aqui uma reflexão que sempre tive dentro do PIBID/CAPES/UFPR, devido a minha experiência transformadora neste Programa, ao qual é: Pode-se afirmar que as vivências obtidas através do PIBID pelos(as) meus(minhas) colegas tiveram tanta importância para eles(as) como tiveram para mim? E, caso o impacto tenha sido tão positivo quanto, de que forma isso se deu no caso deles(as)? Pensando nisto, minha pergunta norteadora desse estudo é: que contribuições o PIBID/CAPES/UFPR trouxe para a formação dos(as) acadêmicos(as)/bolsistas da Licenciatura em Educação Física?

Partindo desta problemática, a pesquisa tem como objetivo investigar, nas narrativas dos(as) acadêmicos(as)/professores(as)⁴ e bolsistas do PIBID/CAPES/UFPR, os(as) quais estavam inseridos no Subprojeto 1 de Educação Física denominado **Experiências Sociocorporais e Educação Física escolar: a docência que se constrói na escola**⁵, as contribuições desse Programa em suas formações acadêmica, docente e pessoal.

Para isso, me coloquei como investigadora das narrativas dos(as) acadêmicos(as)/professores(as) do PIBID/CAPES/UFPR — Subprojeto 1, para analisar o que suas falas revelam sobre suas experiências dentro do PIBID no âmbito acadêmico, docente e pessoal, e conseqüentemente, como objetivo final, identificar nas narrativas destes(as) acadêmicos(as)/professores(as) da Licenciatura em Educação Física da UFPR as contribuições que o PIBID/CAPES trouxe para as suas formações.

Sendo assim, o estudo se justifica a partir da importância/relevância do próprio Programa no que diz respeito à formação inicial docente, pois a pesquisa parte do pressuposto, calcado em minha experiência acadêmica, de que os dados podem revelar contribuições do PIBID na formação dos(as) sujeitos(as), seja na formação docente, na formação acadêmica ou no âmbito da formação pessoal.

⁴ O conceito de acadêmicos(as)/professores(as) parte do princípio que quando os(as) acadêmicos(as) são inseridos(as) no meio escolar através do PIBID, realizando intervenções com os(as) estudantes e se apropriando dessa realidade escolar, ele(a) já se torna um(a) professor(a).

⁵ Sua descrição e objetivo serão expostos posteriormente no capítulo 3, página 29.

CAPÍTULO 2 — FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A DOCÊNCIA CONSTRUÍDA NO CONTEXTO ESCOLAR

Neste capítulo, apresento a revisão teórica para o estudo. No primeiro subcapítulo farei menção à formação inicial, explorando e discutindo questões relacionadas à formação inicial e suas influências na vida dos(as) acadêmicos(as).

Já no segundo subcapítulo, irei discorrer e discutir sobre os tipos de formação que podem estar contidas dentro das Universidades, além de abordar o contexto e o papel do PIBID nestes modelos de formações. Também falarei a respeito da importância do Programa na valorização da docência no mundo atual.

2.1 2.1 A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Muitos(as) autores(as), como Barbosa-Rinaldi (2008), falam da formação inicial e profissional como um importante meio de garantir aos(as) acadêmicos(as) uma urgente formação de qualidade, que preconize a democratização do conhecimento e a autonomia na busca e na produção do mesmo, dando assim a esses(as) acadêmicos(as) uma sustentação teórico-prática.

Esses(as) autores(as) evidenciam como a formação inicial é importante e precisa ser pensada e repensada constantemente. Dentro destas abordagens, muito se fala sobre seus benefícios, mas poucos falam sobre o que é e o que consiste a formação inicial, conceito este que buscarei discutir no capítulo. Para isso, precisamos entender, a priori, o que é formação quando nos referimos à docência e a formação de professores(as), especificadamente. Nadolny (2010), citado por Vasque (2014, p.17), se refere à formação de forma ampla, esclarecendo que a mesma é:

[...] um processo sistemático e organizado que se refere tanto à formação inicial, a qual corresponde ao período de aprendizado do futuro professor nas instituições formadoras, quanto à formação continuada, que diz respeito à aprendizagem dos professores que estão no exercício da profissão (NADOLNY, 2010, p.9 *apud* VASQUE, 2014, p.17).

Nesta consideração podemos ver como a autora não somente conceitua o que é a formação, mas o que é formação inicial e, além disso, apresenta a compreensão que a formação é um processo constante de aprendizagem que vai desde a formação inicial até a formação dos(as) professores(as) que já estão no exercício da profissão, ou seja, a formação continuada.

Barbosa-Rinaldi (2008) entende que o período de formação inicial é importante para os(as) acadêmicos(as) em formação, pois é nele que se adquirem conhecimentos indispensáveis para a atuação profissional, o que corrobora com o conceito de Marcelo Garcia (1999) citado por Vasque (2014, p.17), sobre formação de professores(as), dizendo que esta área:

[...] estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências ou disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 26, *apud* VASQUE, 2014, p.17).

Partindo então desses entendimentos, podemos compreender que a formação inicial procura ampliar o conhecimento dos(as) acadêmicos(as) em formação por meio de experiências de aprendizagem, bem como visa desenvolver e melhorar suas futuras ou atuais intervenções profissionais, ampliando consequentemente a qualidade da educação que seus(suas) estudantes obterão.

Essa ideia também corrobora com as pesquisas de estudiosos(as) da área Educação Física, onde Barbosa-Rinaldi (2008), por exemplo, expõe que para que os(as) futuros(as) professores(as) possam ter uma prática pedagógica que melhore essa qualidade na educação, trazendo autonomia e criatividade para estudantes, precisamos romper com as relações autoritárias que existem dentro da formação inicial. Mas que relações autoritárias são essas? Barbosa-Rinaldi (2008) coloca que podemos ter dois tipos de formação, uma na qual o(a) docente permite que seus(suas) acadêmicos(as) apenas conheçam e não aprendam os conhecimentos e saberes da docência, ao qual é a maneira autoritária de formação; e outra em que o(a) docente faz com que seus(suas) acadêmicos(as) conheçam, aprendam e reflitam sobre esses conhecimentos/saberes da docência, sendo esta denominada a maneira necessária de formação. Mas o que isso significa? Significa que na formação inicial em Educação Física

[...]o mais importante é ensinar estes professores a estudar, a pesquisar e a ensinar, ajudando-os a desenvolver sua capacidade crítica e conduzindo-os a saberem o que fazer com o conhecimento. Os futuros professores só saberão o valor dessa liberdade de 'aprender a saber' o que fazer com o conhecimento se puderem vivenciá-la na formação inicial em Educação Física. Isso evidencia que o papel do docente na formação inicial deve ser

de mediador do conhecimento, no sentido de possibilitar aos futuros professores o desenvolvimento da reflexão (BARBOSA-RINALDI, 2008, p. 203).

Neste sentido, essas trocas/relações entre docentes e acadêmicos(as), permeadas pelo meio da aprendizagem, podem ser um momento em que, dentro da formação inicial, “os futuros professores poderão, ou não, alterar a concepção que possuem de Educação Física, assumirão, ou não, uma prática pedagógica permeada pela cultura dominante” (BARBOSA-RINALDI, 2008, p. 186). Ou seja, esse período no qual o(a) acadêmico(a) está em formação inicial não é somente um tempo em que se adquirem conhecimentos, mas sim um momento de transformação social, ideológica e pessoal para o(a) mesmo(a) dentro e fora das relações estabelecidas na cultura profissional. Isto retrata a importância dessa etapa na vida destes(as) sujeitos(as), sendo de grande responsabilidade aos(as) docentes pensarem nessa formação inicial de forma que amplie os conhecimentos e as perspectivas destes(as) acadêmicos(as), e não as limitem e/ou restrinjam.

A partir desse entendimento, é possível pensar numa formação em Educação Física que transborde o espaço da sala de aula e das quadras poliesportivas, mobilizando uma construção do saber dos(as) sujeitos(as), de maneira crítica, pensando assim na responsabilidade dos(as) docentes que formam futuros(as) professores(as). Afinal, já que eles(as) são portadores(as) dessa responsabilidade de fornecer subsídios para a formação inicial, porque não criar espaços para que os(as) acadêmicos(as) possam experimentar, ler, pesquisar e, ainda, debater sobre a escola e seus contextos? Pois, como Barbosa-Rinaldi(2008) evidencia, esses(as) futuros(as) professores(as) só saberão ‘aprender a saber’ o que fazer com os conhecimentos que lhe são proporcionados se puderem vivenciá-los e experimentá-los na formação inicial, para então, posteriormente, se apropriarem, refletirem e então ressignificarem esses conhecimentos, se necessário for.

Partindo dessa proposta, irei discorrer sobre uma formação inicial conjunta com um Programa de práticas em contextos profissionais, dentro da formação nas Universidades e que possuem essas características, nas quais o conhecimento se articula no contato da Universidade, Escola e outros ambientes formativos⁶.

⁶ Ainda vendo formação pelo viés da docência e da formação de professores(as), entendo esses outros ambientes formativos como Congressos, Cursos, Seminários, oficinas, etc.

2.2 2.2 FORMAÇÃO INICIAL EM CONTEXTOS EDUCATIVOS: O PIBID/CAPES

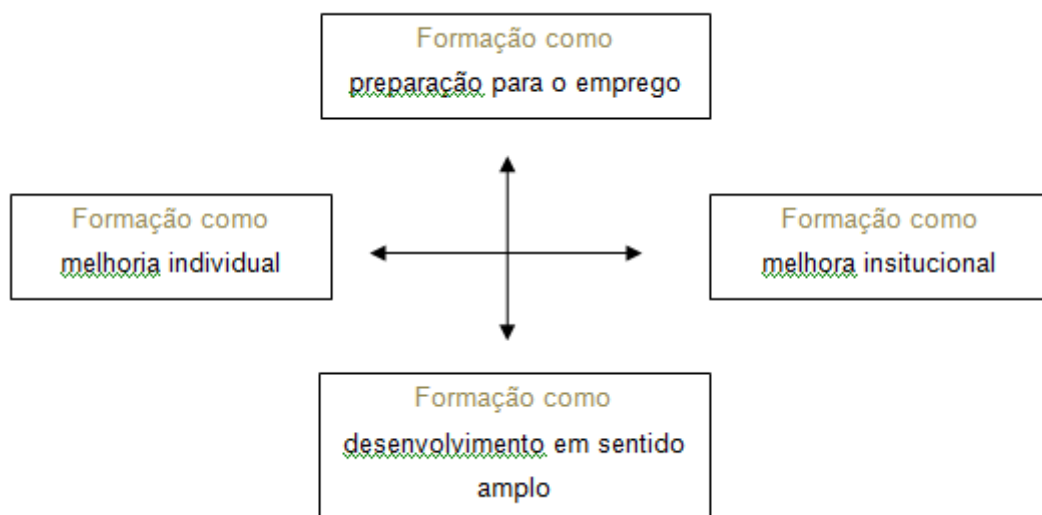
Quando falamos em formação inicial e em contexto educativo, deve-se pensar no que se compõem esses dois fatores. Por exemplo: de que tipo de formação está se falando? Quais práticas, em contextos de educação, estão se abordando? O PIBID/CAPES está inserido em qual contexto educativo?

A formação inicial ainda desenvolvida nas instituições de Ensino Superior procura preparar o(a) acadêmico(a) nas questões de conhecimento, competências e disposições para intervir profissionalmente na sua área de trabalho. Porém, será que a formação inicial deve ser somente voltada para uma formação profissional?

Zabalza (2014) diz que a formação não tem só a ver com o desenvolvimento social e econômico, mas também com um desenvolvimento pessoal e social, sendo esse “social” no sentido mais relacionado com a cultura que a economia. Já a atual sociedade do conhecimento ainda transmite outro ponto de vista, ao qual diz que, na formação, os(as) estudantes resolverão todas as suas expectativas com relação ao desenvolvimento pessoal, à inserção social, o emprego e a sua solução econômica (ZABALZA, 2014). Todavia, quando olhamos para dentro das Universidades, não é bem isso que encontramos. Por isso Zabalza (2014) evidencia que esse desajuste entre expectativa e realidade deveria nos levar a uma desvinculação parcial da formação com o emprego, pois a função básica da formação não deveria ser, em termos exclusivos, somente isto.

Pensando nisso, Zabalza (2014) sintetiza, em uma imagem, as quatro formas nas quais a formação é concebida na atualidade:

FIGURA1 - CONCEITO DE FORMAÇÃO



FONTE: (ZABALZA, 2014, p. 76).

Um desses eixos (o vertical) abrange a amplitude de conteúdo e propósitos com a qual se desenvolva a formação, onde se encontrariam modalidades de formação com uma visão mais restringida ou com uma visão mais ampla e polivalente; já o eixo horizontal se refere mais ao individual e institucional, onde se encontram programas de formação dirigidos a sujeitos individuais ou aos mais orientados ao desenvolvimento de melhoria nas organizações (ZABALZA, 2014). Porém, observando esses quatro conceitos apresentados, provoço a pensarmos se não deveria haver somente uma formação que englobasse um grande conjunto de elementos essenciais, os quais estão vinculados a cada uma destas formações, pegando seus aspectos primordiais e, por fim, incluindo-o numa Educação que pense todas as dimensões da graduação. Tal provocação se constrói quando

Podemos constatar que o conjunto de elementos que se vinculam à formação (atitudes, conhecimentos, habilidade, padrões de conduta, entre outros), é bem amplo e permite pensar que, vista assim, a formação afetará de modo efetivo muitas dimensões da pessoa (ZABALZA, 2014, p.73).

Ou seja, é importante pensar a formação de professores de maneira ampla e global, de uma forma que não somente o conhecimento teórico seja evidenciado — visando uma preparação para o mercado de trabalho — mas, sim, levando em conta todos os aspectos que encontramos e precisamos dentro de um ambiente educativo como a escola.

Pensando nesse contexto, Zabalza (2014) diz que as pessoas podem e devem se desenvolver em quatro dimensões básicas, que incluem o social, o pessoal, o intelectual e a prática, e que, além disso, o indivíduo deverá enfrentar esses quatro polos se quiser que seu desenvolvimento seja completo, pois “se a formação se desvia para alguns dos polos, desconsiderando os outros, acaba sendo incompleta, quando não produz efeitos negativos no equilíbrio do sujeito” (ZABALZA, 2014, p. 85).

É nesse sentido que, neste estudo, penso e ligo essa formação com a formação inicial e o contexto do PIBID/CAPES/UFPR, pois é nessa formação integral do(a) acadêmico(a) que o PIBID acredita e investe, tornando-os(as) professores(as), pela experiência que vivenciam constantemente na escola e pelos conhecimentos que articulam e trocam nos âmbitos educacionais, vivenciando assim, uma maneira

de formação diferenciada das demais, que visa um desenvolvimento social, pessoal, intelectual e prático.

Portanto, para entender o que é este Programa e porque ele traz uma formação diferenciada das demais, necessita-se esclarecer sobre o contexto e a forma como ele é inserido nas Instituições Educacionais⁷.

O PIBID é um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência que foi implantado nas Universidades Brasileiras por meio do Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007, p.1) como um incentivo para o ingresso no magistério. Sendo também vinculado à Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Programa oferece bolsas de iniciação à docência a acadêmicos(as) de cursos presenciais de licenciatura que se dediquem a realizar intervenções em escolas públicas (municipais e estaduais) (EDUCAÇÃO, 2018). O objetivo deste Programa é realizar uma articulação entre as Universidades, as escolas e os(as) acadêmicos(as), antecipando então a experiência dos(as) mesmos(as) com o ambiente escolar e suas práticas. Isso busca favorecer o nível de conhecimento, experiência, didática, relação interpessoal, articulação entre teoria, prática e pensamento crítico desses(as) acadêmicos(as) que passam pelo PIBID, o que visa uma melhoria da capacitação desses(as) futuros(as) professores e, conseqüentemente, uma melhoria do ensino nas escolas públicas.

Mas porque precisamos desse Programa?

Além do motivo já especificado pelo MEC⁸ (EDUCAÇÃO, 2018) de melhorar o ensino nas escolas públicas e, por conseqüência, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que atualmente está com uma média nacional abaixo de 4,4, o PIBID se justifica a partir do seu incentivo para a formação de acadêmicos(as) nos âmbitos da Licenciatura. Acadêmicos(as) esses(as) que trocam conhecimentos com os(as) estudantes das escolas públicas e com os(as) professores(as) do Programa, bem como com a Universidade. Portanto, isto ocorre visando uma articulação entre os conhecimentos abordados teoricamente nas Universidades e a prática desses conhecimentos aplicados na escola.

⁷ Refiro-me aqui as Universidades e Escolas Públicas, pois são os ambientes que o PIBID se incorpora.

⁸ Ministério da Educação - MEC

Sobre essa articulação entre teoria e prática, Barbosa-Rinaldi (2008), apoiada nos estudos de Pimenta (2002, p.26), diz que

[...]o conhecimento, a teoria como cultura objetivada, além de seu papel formativo, permitirá que os futuros professores tenham uma ação contextualizada a partir do momento em que os saberes teóricos se articulam com os saberes da prática, “[...] ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados”. Desse modo, o papel da teoria é oferecer “[...] perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (BARBOSA-RINALDI, 2008, p. 198).

Conectando essa articulação entre diferentes conhecimentos e as formas que são abordados, podemos dizer que, dentro do PIBID, isso se dá também por meio do uso dos três pilares da Universidade: o ensino, a pesquisa, a extensão. O ensino é explorado através das atividades acadêmicas, das aulas, palestras, cursos, congressos, etc., que tanto a Universidade como o PIBID proporcionam para os(as) acadêmicos(as)/bolsistas. A pesquisa vem por intermédio dos grupos de estudos e das necessidades que os(as) acadêmicos(as)/bolsistas encontram diante das teorias e práticas docentes, bem como da constante troca de conhecimento que os(as) acadêmicos(as)/bolsistas e professores(as) trazem das escolas para a Universidade, abrindo um campo de debate sobre diversas questões. E a extensão vem por meio das intervenções nas escolas que os bolsistas realizam durante o seu percurso no programa. Com base nestes pilares, têm-se então uma formação ampliada, que visa evidenciar diversos âmbitos da formação, além da profissional.

Outra questão que evidencia a importância do PIBID, diz respeito a uma realidade particular ao qual se via e às vezes ainda se vê nas licenciaturas: um distanciamento dos contextos educativos. Esse distanciamento acarretava ou acarreta, de certa forma, o ingresso no mercado de trabalho sem uma determinada aproximação ou conhecimento sobre as especificidades dos contextos educativos, causando um choque profissional, pois o(a) acadêmico(a),

Durante a sua formação inicial, recebeu todo conhecimento que deveria ser necessário para desempenhar sua função docente, entretanto, a prática não é exatamente o que ele esperava. Passa a observar que não tem completo controle sobre o seu trabalho devido à racionalização do trabalho escolar e que, quanto mais complexas forem as formas de organização escolar, maior será o controle sobre o trabalho docente (HIPÓLITO, 1997 *apud* BARBOSA-RINALDI, 2008, p.190).

Sendo assim, o PIBID pela forma que se apresenta, ainda na formação inicial dos(as) acadêmicos(as) que cursam a licenciatura, busca essa aproximação antecipada dos(as) estudantes com o ambiente escolar, pois visa uma permanência dos(as) mesmos(as) no magistério, uma vez que não é raro ver pessoas com diplomas universitários fazendo tarefas que nada tem a ver com a formação (ZABALZA, 2014). Essa necessidade da aproximação com o ambiente escolar pode-se ser justificado pelo que Barbosa-Rinaldi (2008) aborda, a qual diz que muitas vezes existe uma redução do universo de conhecimento no ensino superior, com uma predominância de conteúdos técnicos e científicos, como evidenciado acima, além de uma organização das disciplinas que estão “fragmentando o conhecimento e não permitindo que os futuros professores pensem, reflitam e façam suas análises críticas sobre os mesmos, nem os relacionem com sua prática profissional” (BARBOSA-RINALDI, 2008, p. 191).

Por isso, o PIBID vem também como uma forma de valorizar o trabalho docente e o magistério (CAPES, 2008), dado que

Valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente (PIMENTA, 2012 *apud* ZABALZA, 2014, p. 14).

Quando se fala de valorizar o trabalho docente, remete-se, muitas vezes, a aspectos mais econômicos, como salário e condições de trabalho justas. Porém, apesar destes fatores serem essenciais para o profissional, não se pode limitar a apenas isto, já que valorizar o trabalho docente também significa dotar os(as) professores(as) de conhecimentos a respeito de sua prática docente, fazendo-os(as) enxergarem sua importância diante da sociedade, pois assim também poderão modificar a visão que a sociedade tem diante desta mesma importância. Portanto,

Como bem mostram estudos e pesquisas recentes na área, os professores são profissionais essenciais nos processos de mudanças das sociedades. Se forem deixados à margem, as decisões pedagógicas e curriculares alheias, por mais interessantes que possam parecer, não se efetivam, não gerando efeitos sobre o social. Por isso, é preciso investir na formação e no desenvolvimento profissional dos professores (ZABALZA, 2014, p.12).

Esta premissa consiste exatamente no que o PIBID busca: incentivar e proporcionar aos(as) acadêmicos(as)/bolsistas do programa, um lugar onde possam

estudar, vivenciar, compreender, se apropriar e ressignificar esses contextos, buscando um desenvolvimento nas quatro dimensões que Zabalza (2008) traz: na social, na pessoal, na intelectual e na prática.

CAPÍTULO 3 — PROCESSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, busco explicar os processos metodológicos que envolveram toda a pesquisa realizada, bem como apresento o contexto específico em que foi construída dentro do PIBID/CAPES/UFPR e os(as) sujeitos(as) colaboradores(as) do estudo.

2.3 3.1 O CONTEXTO E OS PROCESSOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi edificada com acadêmicos(as)/bolsistas do Programa PIBID/CAPES/UFPR. Mas em que contexto esses(as) estudantes estavam envolvidos(as)? Qual era o objetivo dos(as) mesmos(as) dentro deste programa?

Os(as) bolsistas do PIBID/CAPES/UFPR eram acadêmicos(as) do curso de Licenciatura em Educação Física da UFPR, que estavam entre o 1º e o 4º ano de graduação e que participaram do Programa entre os anos de 2015 e início de 2018⁹. Esses(as) acadêmicos(as) eram integrantes de um dos três subprojetos do PIBID/CAPES/UFPR contidos no curso de Licenciatura em Educação Física, sendo o subprojeto 1 o referido e estudado nesta pesquisa. Tal como apontado anteriormente, o subprojeto 1 era intitulado **Experiências sociocorporais e educação física escolar: a docência que se constrói na escola**, e tinha como norte a compreensão de que as experiências sociocorporais dos(as) acadêmicos(as) tinham um papel significativo nas escolhas e predileções durante a formação inicial dos(as) futuros(as) professores(as), podendo até marcar suas trajetórias acadêmicas (PIBID, 2017). Todavia, o que são essas experiências sociocorporais abordadas nesse subprojeto de Educação Física?

Este termo foi designado assim **experiências sociocorporais**, pois para Figueiredo (2008, p.86), que se apoiou nos estudos de Dubet (1994), a “experiência social não é uma ‘esponja’ ou uma maneira de incorporar o mundo por meio das emoções e das sensações, mas sim uma maneira de construir o mundo”.

Portanto, a experiência tem um sentido polissêmico segundo Figueiredo (2008), podendo ser:

⁹Período de vigência do subprojeto 1 de Educação Física.

[...] compreendida como uma maneira de sentir, individual, representada pelo “vivido” ou como atividade cognitiva, maneira de construir o real, de verificar, de experimentar, enfim, para o sociólogo, remete à experiência para o social, como uma forma de construção da realidade (FIGUEIREDO, 2008, p. 86).

Posto isto, não é raro que nas Licenciaturas em Educação Física, as experiências em práticas corporais, principalmente as esportivas, são os principais motivos para ingresso na graduação, e nesse sentido, os(as) acadêmicos(as) acabam valorizando as disciplinas práticas em detrimento das teóricas, ou preferem aprender a realizar determinada prática ao invés de aprender a como ensiná-la na escola (PIBID, 2017).

Por este motivo, viu-se necessário uma aproximação dos(as) licenciandos(as) em Educação Física, tanto nos anos iniciais quanto finais, para com o espaço escolar, pois assim teriam a oportunidade de, usufruindo e prezando suas experiências anteriores, buscarem, adquirirem, constituírem e desenvolverem novas experiências sociocorporais que poderiam mover sua caminhada dentro da universidade e formar sua identidade docente (PIBID, 2017).

Conseqüentemente o objetivo do projeto, na prática, é discutir as experiências sociocorporais, inserir os acadêmicos nas instituições de ensino para planejar e vivenciar as práticas docentes, ressignificar as práticas para interiorizar e refletir sobre as mesmas, construir documentos e portfólios que visem boas experiências e resultados, ampliar a relação teoria e prática do acadêmico de Educação Física e acrescentar na sua formação e identidade experiências que foram significativas dentro da escola (MORO, 2015 *apud* SCHNEIDER e CAMARGO, 2017, p.3)

Portanto, os(as) acadêmicos(as)/bolsistas partiram de dentro da Universidade para então adentrar nas escolas, podendo vivenciar diferentes experiências que poderiam ou não ser significativas para sua formação acadêmica, pessoal e docente. Porém, de que forma esse subprojeto 1 se desenvolvia na prática?

Esse subprojeto 1 — Experiências Sociocorporais e Educação Física escolar: a Docência que se constrói na escola, contava com uma professora Coordenadora que possuía vínculo docente com o Departamento de Educação Física da UFPR, duas professoras da rede municipal de ensino de Curitiba, e 14 vagas para acadêmicos(as)/ bolsistas da UFPR. Estas vagas foram ocupadas por 26 acadêmicos durante o período de vigência do programa (2015-2018), pois ocorreram mudanças/trocas de bolsistas devido a alguns(algumas) acadêmicos(as) estarem se

formando, migrando para outros projetos de pesquisa na Universidade ou por desistência.

Sendo assim, a partir dessa organização e objetivos do Subprojeto 1, eram realizadas algumas ações como encontros semanais, todas as quartas-feiras, nas quais ocorriam rodas de conversa, grupo de estudo, debates, etc., envolvendo todos(as) os(as) integrantes do subprojeto, com a finalidade de compartilhar experiências e situações vivenciadas na escola, bem como estudar e debater sobre conteúdos relacionados à docência. Também se realizava observações seguidas de intervenções nas escolas, que ocorriam em dias diferentes para cada acadêmico(a), o(a) qual vivenciava escolas e contextos diferenciados, bem como culturas e turmas distintas. Contudo, por que as observações e intervenções eram realizadas desta maneira? Porque os(as) acadêmicos(as)/bolsistas tinham que se dividir entre as escolas inclusas no Programa, nas quais as duas professoras supervisoras tinham regências. Para tal, a escola se organizava de forma que houvesse menos interferência possível no seu cotidiano escolar, bem como no das crianças. Logo, para isto se concretizar, era realizada uma escala com os(as) acadêmicos(as)/bolsistas durante a semana, de acordo com a necessidade da escola e das professoras supervisoras. Sendo estipulado isto, os(as) acadêmicos(as)/bolsistas participavam ativamente de um período de observação do cotidiano escolar e das culturas das turmas para, posteriormente, realizar intervenções que eram antecipadamente planejadas com as professoras supervisoras, as quais davam a orientação necessária para os(as) mesmos(as) pensarem e escreverem um plano de aula adequado a cada turma e faixa etária.

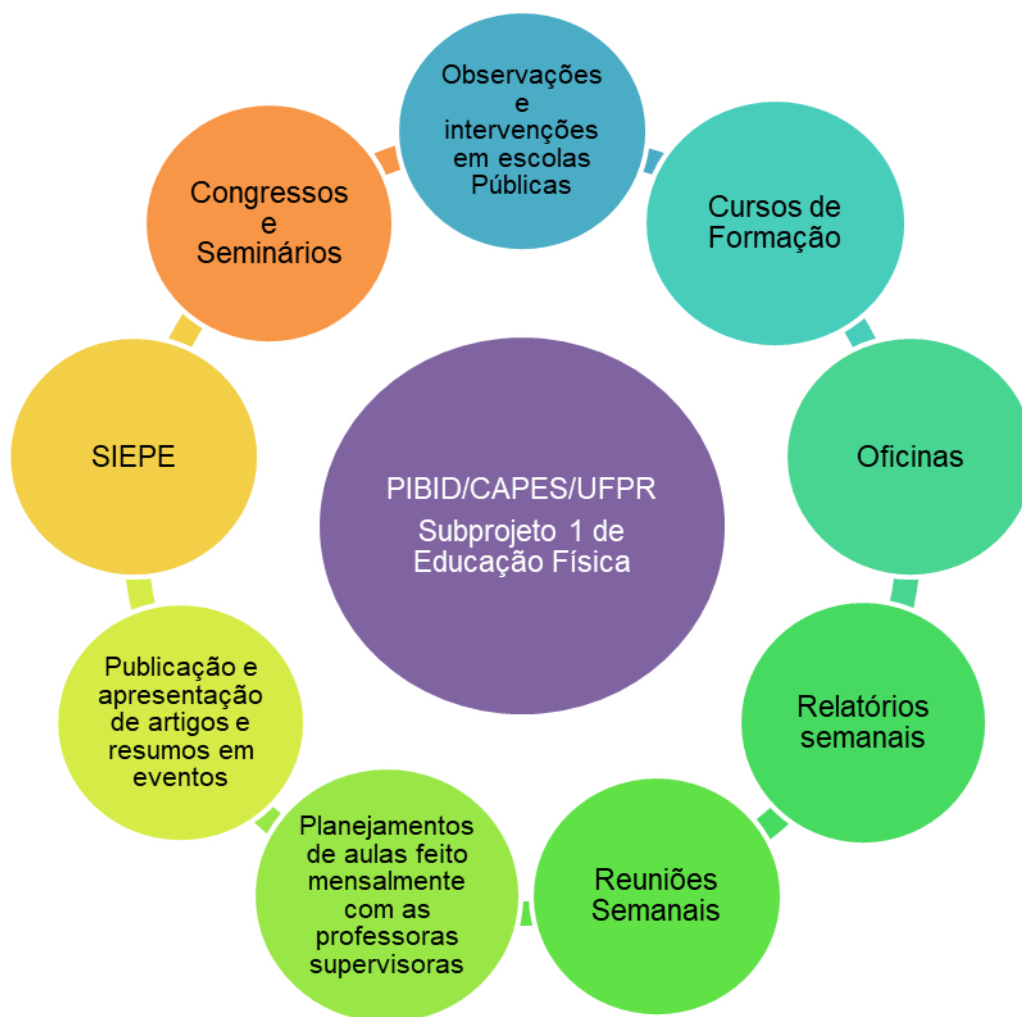
Outra ação que era realizada dentro do PIBID de Educação Física consistia em, após cada observação e/ou intervenção realizada nas escolas, os(as) acadêmicos(as)/bolsistas escreverem relatórios sobre as práticas realizadas, levando em conta todo o contexto escolar e suas subjetividades. Essa ação era muito interessante, pois, mesmo que superficialmente, possibilitava que o(a) acadêmico(a)/bolsista lembrasse, pensasse e refletisse sobre a sua prática ou a prática do(a) outro(a). Complementando esta ação, existia o ato da professora supervisora de realizar devolutivas destes relatórios com observações e indagações sobre os mesmos, o que é de igual importância, pois assim o(a) acadêmico(a)/bolsista obtinha um *feedback* da sua reflexão, podendo realizar uma

troca de experiências e perspectivas a serem analisadas junto com a professora supervisora ou, até mesmo, com o grupo nas reuniões semanais.

Além disto, os(as) acadêmicos(as)/bolsistas participavam de outros eventos (obrigatórios e não obrigatórios), como Congressos de Educação e Educação Física, Seminários, Cursos, Semana Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão (SIEPE), oficinas, etc.

Sendo assim, a Figura 2 identifica algumas estratégias formativas e oportunidades que o PIBID/CAPES/UFPR, proporcionou aos(as) acadêmicos(as)/bolsistas.

FIGURA 2 – ESTRATÉGIAS FORMATIVAS DO SUBPROJETO 1 DE EDUCAÇÃO FÍSICA



FONTE: A autora (2018).

Algumas dessas experiências foram documentadas a partir de relatórios, entrevistas, cartas, relatos de experiência, etc. E é a partir disso que este estudo se encaminhará.

Partindo disto, esta pesquisa se inicia com uma investigação das narrativas¹⁰ dos(as) acadêmicos(as)/bolsistas do Subprojeto 1 da Educação Física no PIBID/CAPES/UFPR, para então analisar que contribuições o programa trouxe para as formações pessoal, acadêmica e docente, desses(as) bolsistas. Pode-se dizer então que este estudo é inspirado na pesquisa narrativa, ao qual Clandinin e Connely (2000, p.20), citados por Paiva (s/d, p.3), definem como “uma forma de ‘entender a experiência’ em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado”. Ou seja, a pesquisa narrativa “pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno” (PAIVA, s/d, p. 3).

Para isto, utilizou-se como instrumento desta pesquisa documental, dois registros de narrativas que foram organizados e propostos pela Coordenação do subprojeto 1, em seus determinados momentos de realização. Documentos aos quais decidi analisar, pois estava presente em suas concretizações como participante do PIBID/CAPES/UFPR, e vi a profundidade das narrativas de meus(minhas) companheiros(as), o que me trouxe uma urgente necessidade de investigar no âmago, as suas falas. Sendo assim, escolhi analisar a documentação emitida em dois momentos dentro do Subprojeto 1, aos quais são:

A gravação de áudio e imagem de um grupo focal, ao qual foi realizado no ano de 2017, pelo mediador Alexandre Vanzuita¹¹, com 11 acadêmicos(as)¹² do Subprojeto 1 - **Experiências sociocorporais e Educação física escolar: a**

¹⁰ Entendemos aqui narrativas como textos orais, escritos e visuais (PAIVA, s/d).

¹¹ Professor do Instituto Federal Catarinense (*Campus Camboriú*) que estava fazendo Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação UFPR, com ênfase na área de formação e professores e identidade profissional, sob orientação da Professora Marynelma Camargo Garanhani, ao qual é Professora efetiva do Departamento de Educação Física da UFPR.

¹² Esses(as) acadêmicos(as) foram escolhidos pela Coordenadora pelos seguintes critérios: por ter comprometimento efetivo com o Programa, por ser mais antigo ou ter entrado recentemente no subprojeto.

docência que se constrói na escola. Onde as perguntas¹³ realizadas neste grupo focal foram elaboradas pela coordenação do subprojeto, com o objetivo de obter algumas conclusões sobre o trabalho concretizado até então.

E as cartas escritas por 15 acadêmicos(as)¹⁴ no encerramento do subprojeto, em março de 2018, nas quais o tema norteador era: **experiências marcantes dentro do PIBID/CAPES/UFPR.**

Sendo assim, partindo do princípio que estava presente nestes dois momentos, a escolha desses instrumentos foi feita de forma intencional a fim de tentar obter respostas ao objetivo norteador da minha pesquisa, ao qual, intencionalmente, decidi me distanciar a fim de analisar a fala de outrens. Na qual, para isto, tive que solicitar junto à coordenação do Subprojeto 1 do PIBID a gravação de áudio e imagem do grupo focal, bem como a escrita das cartas. E posteriormente coletei as autorizações dos(as) envolvidos(as), com seus consentimentos para participar desta pesquisa, aos quais foram escolhidos, dentre os 11 participantes do grupo focal e os 15 participantes que escreveram as cartas. Sendo o critério para seleção destes(as) acadêmicos(as)/bolsistas que colaboraram, os seguintes:

1. Estar ativo(a) no PIBID/CAPES/UFPR (Subprojeto 1- Experiências sociocorporais e Educação física escolar: a docência que se constrói na escola) tanto no período de realização do grupo focal (2017) quanto no período que foram escritas as cartas (início de 2018)¹⁵.
2. Participar dos dois momentos: grupo focal e encerramento do programa PIBID/CAPES/UFPR (no qual as cartas foram compartilhadas).

Partindo desses dois critérios, pode-se entender que, nesta pesquisa, foi realizada uma pré-análise das narrativas dos(as) acadêmicos(as)/bolsistas buscando compreender as características e estruturas das mesmas, para que assim pudesse ser efetuada uma interpretação deste conteúdo diante dos estudos e referências analisados à priori. Ou seja, foi realizada uma pesquisa e investigação das falas e da escrita dos(as) acadêmicos(as)/bolsistas do programa que foram utilizados, os(as) quais estão especificados no QUADRO 1 a seguir, procurando

¹³ ANEXO A.

¹⁴ Todos os acadêmicos ativos até o fim do programa realizaram esta atividade.

¹⁵ Como comentado, nem todos os(as) acadêmicos(as) permaneceram do início ao fim do subprojeto 1. E neste momento do grupo focal, participaram integrantes que já haviam saído do PIBID, então por isto, este critério existe.

detectar assim alguma contribuição que o PIBID/CAPES/UFPR trouxe nos âmbitos de formação pessoal, acadêmica e docente, desses(as) mesmos acadêmicos(as), por meio da ligação com estudos sobre a formação de professores.

QUADRO 1 – ACADÊMICOS(AS)/BOLSISTAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Acadêmicos Incluídos na Pesquisa:	Mês e ano de entrada no PIBID/CAPES/UFPR:	Mês e ano de saída do PIBID/CAPES/UFPR:	Tempo de Permanência:
Duílio Queiroz de Almeida	Março de 2017	Fevereiro de 2018	11 meses
Emmanoel Furtado	Março de 2017	Fevereiro de 2018	11 meses
Luiz Eduardo Dutra	Agosto de 2016	Fevereiro de 2018	1 ano e 6 meses
Nádia da Silveira	Maio de 2015	Fevereiro de 2018	2 anos e 9 meses
Giuvani Litka	Março de 2017	Fevereiro de 2018	11 meses
Suelen Costa Maldonado Miranda Caetano	Maio de 2015	Fevereiro de 2018	2 anos e 9 meses
Muriel Moraes Rocha	Maio de 2016	Fevereiro de 2018	1 ano e 9 meses

FONTE: A autora (2018)

No quadro acima podemos identificar que na pesquisa contém contribuições de acadêmicos(as)/bolsistas que tiveram um período mais curto de permanência no PIBID (11 meses) até os que tiveram um período mais longo (2 anos e 9 meses). Isso é de elevada importância, pois assim podem-se analisar, em suas narrativas, as fases e vivências que cada um teve em sua experiência, no tempo que permaneceu no Programa.

CAPÍTULO 4 — ANÁLISE DOS DADOS CONSTRUÍDOS

Este capítulo tem como objetivo a apresentação dos dados obtidos através da análise das narrativas dos(as) acadêmicos(as)/bolsistas colaboradores(as) da pesquisa, narrativas que foram construídas por meio de um grupo focal e de uma carta escrita por eles(as) mesmos(as).

Sendo assim, evidenciarei aqui as contribuições que o subprojeto 1 de Educação Física do programa PIBID/CAPES/UFPR, intitulado **Experiências Sociocorporais e Educação Física escolar: a docência que se constrói na escola**, trouxe para a formação destes(as) acadêmicos(as)/bolsistas. Aqui falarei sobre a formação docente, a formação pessoal e a formação acadêmica concomitantemente, pois como observado durante as análises das narrativas, não é possível separar uma formação da outra, já que todas estão entrelaçadas pelas vivências/experiências que os(as) acadêmicos(as) tiveram durante o programa PIBID/CAPES/UFPR.

2.4 4.1 AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA PIBID/CAPES/UFPR NA FORMAÇÃO ACADÊMICA, DOCENTE E PESSOAL DE ACADÊMICOS(AS)/BOLSISTAS.

Antes de discorrer sobre as contribuições que pude obter através das análises das narrativas dos(as) acadêmicos(as)/bolsistas do programa PIBID/CAPES/UFPR, é importante realizar uma conexão deste Programa com o estágio profissional. Mas, por quê? Devido à proximidade de seu conceito e seus objetivos para com o programa PIBID/CAPES, pois posteriormente evidenciarei como as contribuições, do Subprojeto 1 – **Experiências sociocorporais e Educação física escolar: a docência que se constrói na escola**, são similares as contribuições que os estágios profissionais proporcionam.

Como se pode relacionar o PIBID/CAPES com o estágio? Pela Lei n.11.788/2008 (BRASIL, 2008), uma das maneiras de se entender o estágio é como um

Ato educativo supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior [...] (BRASIL, 2008).

Esse conceito de estágio se aproxima muito do que o PIBID/CAPES tem como objetivo, que é uma antecipação da experiência profissional de estudantes,

que visa resultar numa melhoria da formação dos(as) futuros(as) professores(as), utilizando-se de uma articulação entre as Universidades, os(as) acadêmicos(as) e as escolas que, no caso, compõem o ambiente de trabalho dos(as) estudantes que cursam as Licenciaturas.

Por isso, para entrarmos no âmbito das contribuições que o PIBID/CAPES/UFPR da Educação Física trouxe para os(as) acadêmicos(as)/bolsistas, precisamos falar sobre os objetivos que Daresh (1990) citado por Zabalza (2014) trazem sobre o que o estágio tem de oferecer aos(as) estudantes, ao qual são:

- Aplicar seus conhecimentos e habilidades em contextos práticos.
- Desenvolver conhecimentos e habilidades orientados à participação gradual em um amplo espectro de atividades práticas.
- Contrastar seu envolvimento com a profissão.
- Compreender melhor a prática real de sua profissão
- Avaliar o próprio progresso e identificar aquelas áreas em que seria necessário um desenvolvimento pessoal e/ou profissional mais profundo. (DARESH, 1990 *apud* ZABALZA, 2014, p. 47).

Ao encontro disto, Ryan, Toohey e Hughes (1996) citado por Zabalza (2014), concluíram em uma revisão literária que o estágio tem eficácia nos posteriores aspectos:

- Propiciar ao estudante uma visão de conjunto (insight) sobre o mundo do trabalho e a situação da profissão.
- Desenvolver habilidades vinculadas ao desenvolvimento do posto de trabalho.
- Desenvolver habilidades de tipo interpessoal e social.
- Melhorar as possibilidades de emprego dos estudantes.
- Incrementar o contato com as instituições e as empresas por parte de professores universitários.
- Melhorar a atitude diante da supervisão, a autoconfiança, o conhecimento do trabalho, as habilidades na busca de emprego e raciocínio prático.
- Auxiliar os estudantes a se integrarem adequadamente no mundo do trabalho.
- Desenvolver uma maior naturalidade nos alunos.
- Capacitar os estudantes para fazer contribuições mais positivas e também para demonstrar atitudes mais positivas em sala de aula. (RYAN, TOOHEY e HUGHES, 1996 *apud* ZABALZA, 2014, p. 48).

Assim como García Delgado (1997, p.15) mencionado por Zabalza (2014) complementa que o período de estágio na formação universitária é importante porque:

- a) Permite aplicar em contextos reais os conhecimentos teóricos adquiridos nas aulas universitárias;
 - b) Possibilita adquirir outros conhecimentos diferentes dos acadêmicos e fazê-lo em contextos em que tais conhecimentos funcionam efetivamente;
 - c) Oferece a oportunidade aos universitários de enfrentar situações complexas que exigem integrar conhecimentos de campos disciplinares diferentes;
 - d) Permite conhecer de antemão as condições e os condicionantes em que se desenvolve o trabalho profissional em uma organização atual.
- (DELGADO, 1997, p.15 *apud* ZABALZA, 2014, p. 48).

De acordo com essas referências, salientarei agora, através da evidência das narrativas dos(as) acadêmicos(as)/bolsistas, como as contribuições que o subprojeto 1 – **Experiências sociocorporais e Educação física escolar: a docência que se constrói na escola**, do PIBID/CAPES/UFPR, trouxeram para esses(as) sujeitos(as), são próximas das que o estágio proporciona. Além de que, apresentarei como esse Subprojeto afetou não só a formação acadêmica e docente destes(as) acadêmicos(as)/bolsistas, como citado nos exemplos anteriores, mas também como afetou de forma profunda a formação pessoal de cada um(a) deles(as).

Começarei então, dando enfoque nas contribuições mais voltadas para a formação acadêmica e posteriormente passarei para formação docente e pessoal. Porém, como comentado, as três formações irão se interligar na maioria das narrativas apresentadas, pois foram vivenciadas em conjunto, sendo assim impossível desligar umas das outras.

Sendo assim, inicio falando sobre a narrativa de três dos(as) acadêmicos(as), que expressaram um pouco do que o PIBID/CAPES/UFPR proporcionou a eles(as):

Pra mim o PIBID também me ajudou a aproveitar melhor a faculdade. Muita coisa que eu vejo na faculdade eu consigo, tipo, brincadeiras práticas assim das aulas, eu uso pra aplicar pras crianças e vice-versa. Tipo, tem coisas que eu faço, que eu vejo lá na escola e aplico nas práticas quando tem algum trabalho específico. Pra mim ajudou muito a aproveitar, a gostar da faculdade que é uma coisa particularmente difícil de conseguir, eu não gosto de estudar mesmo e a escola tá ajudando um monte nisso (Emmanuel Furtado, Grupo Focal, 2017).

[...] fazer o planejamento né, criar um todo mês [...] vai criando tipo um hábito formativo, você tem que preparar suas aulas, manda para o supervisor, ele corrige, você reformula e tal, e esse hábito que você vai criando no PIBID. Você também traz para suas matérias, por exemplo, você

já aprende, sei lá, você vai trazendo esses hábitos que você vai criando, tanto de estudo, de planejamento pra sua aula no PIBID. Eu acredito no caso, no meu caso, eu não tinha o hábito de estudo muito constante, só que daí no PIBID, eu precisava fazer o planejamento antes ou fazer o relatório, aí então eu preciso criar um hábito. Ah, eu vou entregar tal dia um relatório e tal e eu já vou...vou criando um mecanismo na minha mente tanto de escrita, de relatório, escrita de trabalhos que eu já vou trazendo pra esse ensino e aprendizado, vou trazendo para as minhas matérias na faculdade, desde organização, vivência relacionada com pessoas [...] (Dúilio Queiroz de Almeida, Grupo focal, 2017).

[...] em consequência de tudo isso, também, a gente cria aquele hábito de se organizar, né?! Porque a gente tem nossos prazos, tem a questão do planejamento pra gente preparar, organizar pra tal dia, então, a gente também, por consequência, a gente acaba também se organizando melhor com as coisas da faculdade, porque se você não se organiza, acaba não dando tempo também de fazer tudo (Nádia da Silveira, grupo focal, 2017).

Essas falas evidenciam algumas consequências que se encontram com as referências anteriormente citadas, as quais dizem que o estágio pode desenvolver uma maturidade nos(as) alunos(as) (RYAN, TOOHEY e HUGHES, 1996 *apud* ZABALZA, 2014) e que permite aplicar em contextos reais os conhecimentos que aprendem nas aulas da universidade, (DELGADO, 1997 *apud* ZABALZA, 2014). Percebo tais evidências, pois os(as) três acadêmicos(as) apresentaram uma fala que expôs como o programa PIBID/CAPES/UFPR criou uma maturidade e um senso de responsabilidade perante as tarefas que tinham que cumprir tanto com relação ao âmbito acadêmico/Universitário, como com relação às incumbências trazidas pelo Programa de iniciação a docência. Além disso, trouxe a tona como os conhecimentos foram utilizados, trocados e compartilhados entre a Universidade e as Escolas do programa, como podemos ver em outras falas:

Pegando da deixa da fala do Emmanoel, ele falou que tudo que ele vive no PIBID ele traz pra faculdade, que ele pega na faculdade ele leva pro PIBID... eu acho que isso acontece com todos nós... está bem claro. Porque o que [...] nós ouvimos falar do professor, de certa forma permanece na nossa cabeça e a gente vê na realidade lá na escola. E a gente chega em um ponto, em algumas aulas, que o professor fala: "Ah, a escola é assim, não sei o que." Você já pensa: "Não, é diferente!". Você já começa a argumentar com o professor que: "Não, eu tive essa experiência lá na prática e porque que é isso? Como acontece?". E isso é bem legal [...] porque quem não tem essa prática do PIBID, ou digo, na escola, não tem essa capacidade de argumentar [...] com o professor, porque ele não teve uma experiência pra dialogar com o que o professor tá passando. E muitas vezes o professor que tá na faculdade ou ele nunca esteve na área da docência né, ou geralmente é um acadêmico que se especializou, nunca foi pra escola, já terminou a faculdade, foi pro mestrado, foi... se dedicou a pesquisa e tá dando aulas pra gente que vai ser professor, ou faz muito tempo que ele esteve numa escola. Então ele fala algo da escola e nos concordamos, mas aqueles que têm a experiência da escola, às vezes já

tem a capacidade de argumentar: “Mas não é bem assim professor, eu tive essa experiência. Como que funciona agora?” (Duílio Queiroz de Almeida, Grupo Focal, 2017).

[...] a questão da teoria e prática, muita coisa da pra associar né, funciona. Mas outras coisas não é aquilo que tá falando na teoria né, não é bem daquele jeito que vai acontecer na escola, então algumas coisas acontecem, outras nem tanto (Nádia da Silveira, grupo focal, 2017).

Até tipo, uma das matérias que eu tô tendo nesse semestre, o nosso professor ele é, pelo que entendi ele é formado em bacharel e sempre o foco pra tipo alto rendimento. Então ele começa a dar aula, dar aula, dar aula, dar aula assim tipo, poh, só foca no rendimento, foca no rendimento. Só que a gente é licenciatura, daí começa a pegar assim pô, o que ele tá falando lá não é nem minimamente o que é aplicado na escola. Porque lá pelo jeito pede uma coisa totalmente diferente, quer que a criança aprenda a fazer, não que ela faça perfeitamente aquilo, então a gente já começa a fazer essa associação. Tipo, [...] eu tenho que pensar o que ele tá querendo passar pra gente, ensinar pra gente, mas tipo, mudar totalmente a maneira que ele tá dando/ensinando pra gente, eu tenho que adaptar pra escola em que eu tô trabalhando, e isso tipo, é complicado. (Emmanuel Furtado, Grupo Focal, 2017).

...a gente não se conformar com essa questão, por exemplo, um professor que foca o alto rendimento sendo que a gente tá lá na escola, e o quanto a gente consegue também falar, chegar e conversar com o professor e falar: “Mas professor, como eu vou aplicar isso?”. A gente contestar a prática do professor e falar “Poxa, eu acho que isso não se aplica.”. Porque a gente tá tendo a realidade, a gente tá vendo e a gente vê. Cara, não dá pra colocar isso ali no meio, sabe?! É totalmente, totalmente fora do/daquele contexto escolar, então a gente tem propriedade pra falar também: “Poxa, vamos dar uma revisada, vamos ver como que dá pra melhorar isso aí”. Porque também, querendo ou não, isso, o PIBID em si, ele meio que se torna uma ferramenta pra você auxiliar não só a tua formação, mas também a formação de outras pessoas, indiretamente. Você fala: “Olha, não é isso, a realidade não é essa, a gente não tá trabalhando desse jeito, a escola não trabalha desse jeito, não funciona dessa maneira” (Muriel Moraes Rocha, Grupo Focal, 2017).

A partir destas narrativas, recorro a alguns estudiosos dos Estados Unidos da América (EUA), citados por Barbosa-Rinaldi (2008), como Donald Schön, Thomaz S. Popkewitz e Kenneth Zeichner; e da Espanha, Angel Pérez Gómez e Carlos Marcelo García; e, de Portugal, Antônio Nóvoa e Isabel Alarcão, entre outros, que analisam a forte tendência dos cursos de licenciatura formarem professores despreparados para lidar com a maioria das situações que acontecem na prática docente, pois recebem uma formação instrumentalizadora e permeada pela racionalidade técnica (BARBOSA-RINALDI, 2008). Pois, como o acadêmico/bolsista Duílio expôs, muitos dos(as) docentes que estão ministrando suas aulas na Universidade tem um distanciamento para com os campos de atuação da Licenciatura em Educação Física, o que resulta em um ensino mais voltado, normalmente, para uma

racionalidade técnica, baseada mais em teorias do que na experiência prática com os campos.

Esse distanciamento que Duílio apresenta do docente para com a realidade da Educação atualmente tem diversas hipóteses, como o mesmo evidenciou, podendo ser uma falta de viver a realidade da Escola depois da sua formação, seguindo somente uma carreira acadêmica até chegar à docência na Universidade, ou, ainda, pode representar uma distância temporal com essas experiências no campo da Escola. Pois, como a Escola se modifica ao longo do tempo, assim como a Sociedade e seus(suas) sujeitos(as), o(a) docente precisa estar constantemente conectado(a) a essa realidade escolar, para as teorias se ligarem a realidade prática e assim serem significativas para os(as) acadêmicos(as) da Universidade, não causando a redução do universo do conhecimento que Barbosa-Rinaldi (2008) cita como predominante nos ensinamentos da Universidade. Ao qual ocorre, devido

A predominante presença de conteúdos técnicos e científicos e a forma como as disciplinas estão organizadas, fragmentando o conhecimento e não permitindo que os futuros professores pensem, reflitam e façam suas análises críticas sobre os mesmos, nem os relacionem com sua prática profissional. A história de vida do futuro professor não é levada em consideração e, de acordo com Palma (2001, p. 11), tem-se a visão de que “[...] o aluno é uma folha em branco, uma tábula rasa a ser modelada. Ressalta-se, também, a importância dada ao que é avaliado, colocando o foco para a explicação das formas de conhecimentos que podem ser medidos” (BARBOSA-RINALDI, 2008, p. 191-192).

Hoje, a partir das falas que os acadêmicos/bolsistas Muriel e Duílio, citados na página 39 e 40 deste estudo, trouxeram, pode-se ver que essa necessidade dos(as) professores(as) mudarem sua maneira de olhar as teorias está sendo levantada pelos(as) próprios(as) acadêmicos(as), com seus questionamentos sobre a realidade da escola, abrindo assim uma brecha para um diálogo construtivo dentro das aulas. Isto é algo que, evidenciado pela fala dos mesmos, o PIBID traz como consequência: esse pensamento crítico e reflexivo que os(as) acadêmicos(as)/bolsistas fazem a partir de suas práticas, conectando-as também as teorias estudadas em sala de aula. O que corrobora com as contribuições que Ryan, Toohey e Hughes (1996), citado com Zabalza (2014), trazem a respeito do estágio, dizendo que este é eficaz em “capacitar os estudantes para fazer contribuições mais positivas e também para demonstrar atitudes mais positivas em sala de aula” (RYAN, TOOHEY e HUGHES, 1996 *apud* ZABALZA, 2014, p. 48).

Outro fator, além destes, a ser destacado, é que na fala de Muriel, contida na página 40, ele salienta que o PIBID, a partir de suas experiências, se torna uma ferramenta para auxiliar não somente a sua própria formação acadêmica/docente, mas também, indiretamente, a formação de outras pessoas, a partir desses questionamentos e contribuições em salas de aula.

Já a fala de Emmanoel, que está na página 40, a qual diz que, ao ter um professor que somente dá enfoque para os estudos/atividades sobre o rendimento dos(as) sujeitos(as) na Educação Física e que por este não ser o ponto central da Educação Física escolar, ele tem que realizar uma transformação e ressignificação do que é estudado/ouvido para o que poderia ser passado dentro dos âmbitos, é muito rica, pois mostra como o PIBID proporcionou ao acadêmico/bolsistas uma oportunidade de enfrentar situações complexas que exigem integrar conhecimentos de campos disciplinares diferentes (DELGADO, 1997 *apud* ZABALZA, 2014). O que vai ao encontro do que Schön (1998), citado por Zabalza, expressa dizendo que as experiências práticas iniciais¹⁶, contribuem no âmbito cognitivo, de modo que os(as) acadêmicos(as) adquirem a capacidade de reconhecer e analisar problemas. E que

As práticas deveriam servir especialmente para criar incerteza e dissonância cognitiva nos estudantes de maneira que, depois, se vissem forçados a buscar respostas, a rever estereótipos ou a relativizar princípios que acabam sendo mais pertinentes em contextos acadêmicos que na ação profissional real (ZABALZA, 2014, p.112).

Portanto, pode-se dizer que o PIBID contribui também nessa capacitação para reconhecer, criticar, analisar e buscar respostas para problemas, como enfrentado por Emmanoel, que teve que rever estereótipos (o do rendimento) e relativizar princípios (o da escola) para encontrar um meio-termo, em que pudesse transformar e ressignificar o conteúdo aprendido para levar a escola. Pimenta (1996) também diz que isso é uma auto-formação, voltada para o âmbito da formação docente, pois:

Uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão construindo seus saberes

¹⁶ O autor refere-se ao estágio.

como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na e sobre* a prática (PIMENTA, 1996, p.84).

Já ao contrário desta situação exposta por Emmanoel, mas que faz ligação com a teoria de Pimenta (1996), temos, a seguir, a opinião da acadêmica/bolsista Nádia, ao qual relata como a formação docente dentro do PIBID criou subsídios para dialogar com as teorias da formação acadêmica contidas nas aulas da Universidade:

Eu não sei se é muito associado a isso, mas é uma questão assim, que fica bem claro, é quando a professora Marynelma deu aula pra gente. E como ela já tem uma vivência com a escola, o debate quando a gente tinha dentro de aula e como ela dava aula, ficava muito claro que ela era da escola também [...]. Ela passou também muitas atividades pra gente, bem bacana pra passar pra escola, modelos de escola também, principalmente. Então, eu só tive algumas conversas, alguns debates com ela por causa que eu tinha a minha experiência com as crianças no PIBID. Então pra mim ajudou bastante, porque eu... ela me agregou com muito conhecimento, com base do que eu tava vivenciando (Nádia da Silveira, Grupo Focal, 2017).

Essa fala mostra que o PIBID não só ajudou a acadêmica a dar mais enfoque a esses conteúdos por se conectarem com a realidade escolar, o que Zabalza (2014) aponta como um dos princípios básicos da aprendizagem: “que se aprende melhor se os alunos forem capazes de dar sentido às coisas que estudam” (ZABALZA, 2014, p.108-109), mas como também proporcionou um aumento da interlocução com os(as) professores(as) da Universidade, como já foi evidenciado também em outras falas.

Outra contribuição do PIBID que foi encontrada nas narrativas dos(as) acadêmicos(as)/bolsistas é a qual se une a ideia que Zabalza (2014) traz diante das teorias de Delgado (1997), que diz que o estágio “permite aplicar em contextos reais os conhecimentos teóricos adquiridos nas aulas Universitárias” (DELGADO, 1997, p.15 *apud* ZABALZA, 2014, p. 48). Isso é evidenciado na fala do acadêmico/bolsista Giuvani que diz que um ponto muito positivo do PIBID é que ele “te permite analisar na teoria. Você tá na universidade, você tem um milhão e uma informações e você vai por ele em prática [...]” (Giuvani Litka, Grupo Focal, 2017).

Neste sentido, Delgado (1997), citado por Zabalza, complementa que não só os contextos de estágio permitem aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos na Universidade, como também esses contextos “possibilitam adquirir outros conhecimentos diferentes dos acadêmicos” (DELGADO, 1997, p.15 *apud* ZABALZA,

2014, p. 48), o que contribui não só na formação acadêmica, mas também na docente, como evidenciado na fala de Suelen:

Nesse processo de aprendizagem, tipo, a gente aprende os conteúdos, igual nesse segundo trimestre: jogos e brincadeiras¹⁷. [...] jogos e brincadeiras você tem que ir atrás, vamos ter que aprender as musiquinhas, vamos ter que aprender a como que nos vamos passar aquilo pras crianças. E tem toda essa dificuldade ainda, porque muito... assim muita coisa eu não sei, não sei! Muita coisa eu esqueci ou brinquei quando era criança, faz muito tempo né. Então tipo, eu tenho que aprender, pra daí poder passar pras crianças e isso é com todos os conteúdos, todos né. Ah, você tem alguma coisa que tem mais facilidade: "Ah gente é da dança né". Tem mais facilidade pra ensinar a dança né. E eu não danço, agora vai ser dança... eu vou ter que aprender como eu vou né passar aquilo pras crianças. Então é, ele é um processo que não vai terminar na verdade, vai ter que tá sempre em frente (Suelen Costa Maldonado Miranda Caetano, Grupo Focal, 2017).

Está fala de Suelen deixa evidente como a mesma tomou consciência, por meio do PIBID, que o processo de aprendizagem de um(a) professor(a) é constante, ou seja, o(a) professor(a) não sai pronto da Universidade, é preciso uma formação continuada sempre, pois como Carrascosa (1996), citado por Paim, Loro e Tonetto (2008) relatam,

[...] a formação inicial de um professor é um processo a longo prazo, que não se finaliza com a obtenção do título de licenciado (nem mesmo quando a formação inicial tiver sido de melhor qualidade). Isso, porque, entre outras razões a formação docente é um processo complexo para o qual são necessários muitos conhecimentos e habilidades, impossíveis de serem todos adquiridos num curto espaço de tempo que dura a Formação Inicial (CARRASCOSA, 1996, p.10-11, *apud* PAIM, LORO e TONETTO, 2008, p.1).

Em alguns casos, se vê que mesmo o(a) acadêmico(a) imaginando que desfrutou de uma formação acadêmica que ampliou seus conhecimentos e deu subsídios para a sua prática posterior à graduação, existem fatores que só são encarados na prática real, nos contextos educativos e com as complexidades docentes, como exposto por Suelen e Giuvani:

Um exemplo bom é tipo uma/a disciplina que nos temos de educação física adaptada. É muito... parecia tão lindo você chegar ali e incluir né, crianças com deficiência intelectual, alguma coisa assim. E daí cê chega lá, e pensa

¹⁷ Dentro do PIBID, os(as) acadêmicos(as)/bolsistas seguiam o Plano Curricular do Município de Curitiba para guiar suas intervenções, ao qual continham conteúdos estruturantes como os Jogos e brincadeiras.

“Meu deus, parecia tão fácil! Como você vai? Não, você tem que incluir, você tem que incluir, você tem que incluir”, só que você não consegue né, eu mesmo, tipo, até hoje eu me bato muito com... pra incluir as crianças né, que tem deficiência. Igual na escola, agora a gente tem um menino que tem TOD¹⁸, né? [...] Então ele não faz, ele não faz e ele fica ainda tentando atrapalhar quem tá fazendo e você não consegue incluir ele, não consegue. É um desafio que tipo não é, não é assim: “vamos incluir, vamos incluir!?” , pois não consegue incluir. Eu me sinto frustrada na verdade, de não conseguir pensar em alguma coisa que possa fazer funcionar a teoria (Suelen Costa Maldonado Miranda Caetano, Grupo Focal, 2017).

Nem tudo é tão lindo, nem todas as aulas funcionam. Não é assim (Suelen Costa Maldonado Miranda Caetano, Grupo Focal, 2017).

“O PIBID contribuiu?” Logicamente que sim né. “Por quê? Como?”. É porque ele mostra a realidade do professor, você chega na escola e vê como é, a partir de você ver como é a realidade de ser um professor ou não, isso te ajuda na decisão: “Eu quero ser professor? Eu não quero ser professor?”. É isso que, que os meus colegas falaram, tipo, na teoria tudo é muito lindo. Você passa três anos e meio da Universidade fazendo seu planejamento, como é dar a aula pros colegas e como é que você poderia administrar uma aula, mas quando você chega lá e vai dar aula pras crianças, você vê que não é bem assim, na teoria é lindo, mas em determinados momentos você tem que mudar. A gente fez muito no PIBID, você planeja uma aula que na teoria ela é linda assim, tipo: “Nossa! Vou chegar, dou dar essa aula, vai ser assim, assim, assim”, mas quando você vai pôr ela em prática, você vê: “Nossa, eu tenho que mudar um pouquinho aqui, eu tenho que mudar um pouquinho ali”, e é isso que é a realidade do professor. Então o PIBID ele proporciona isso. “É isso que eu quero pra mim? Eu quero seguir essa carreira? Ou eu quero ir mais pra um outro lado e tal?”. E pra mim foi isso, o PIBID contribuiu assim comigo, eu vi a realidade de um professor e vi: “É isso que eu quero pra mim!”. Por exemplo, se eu demorasse até no quarto ano pra ter a experiência de escola, de tá no âmbito escolar, e eu chegaria lá e teria tipo um grande choque de realidade. Porque no PIBID é assim, ele te, digamos, que amortece o caminho, não sei expressar. Mas enfim, com os professores supervisores você aprende a administrar a situação e quando você chega na prática de ensino no quarto ano, que é quando você já tá quase se formando, você tem um choque de realidade e o professor fala: “Dê a sua aula.”, e daí você vê: “Não, eu não quero isso pra mim!”. Mas na verdade talvez não é que você não queira isso pra você, é que você não teve todo esse tempo, esse processo que a galera falou pra você poder se formar um professor, porque você se forma um professor, você não chega de uma dia pro outro e “hum, sou professor”. Então eu acho que é isso, o PIBID contribuiu dessa maneira pra mim (Giuvani Litka, Grupo Focal, 2017).

O que Suelen (2017) e Giuvani (2017) destacam, nada mais é que a realidade que todo(a) professor(a) irá passar um dia ou outro: nem toda atividade ou intenção terá êxito quando for posta em prática. Por isso que o PIBID é tão importante nessa formação inicial do(a) acadêmico(a), pois faz com que o mesmo compreenda melhor a prática real da sua profissão (DARESH, 1990 *apud* ZABALZA, 2014, p. 47), já que

¹⁸ Transtorno Opositivo – Desafiador.

o que traz sentido a formação de um professor é justamente a experiência concreta realizada em seus contextos (Escolas). A partir disso, pode-se dizer que

Os maiores problemas a serem enfrentados na prática docente não são os que se apresentam bem definidos e com metas consensuais, mas aqueles que, ao contrário, apresentam-se incertos, únicos, variáveis, complexos e portadores de conflitos de valores. Nesta situação, é a natureza da realidade que irá determinar as características dos procedimentos, das técnicas e dos métodos mais apropriados.

Sobre o assunto, Schön (2000, p. 17) explicita que, na prática pedagógica, “[...] a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – escapam aos cânones da racionalidade técnica”. Isto porque, na atuação docente, o profissional encontrará situações que serão únicas e, portanto, não poderá lidar com elas simplesmente aplicando as técnicas que são derivadas do seu conhecimento profissional (BARBOSA-RINALDI, 2008, p.193).

Isto é, a prática pedagógica, como exposto por Suelen e Giuvani no PIBID, fez com que ambos tivessem uma percepção e necessidade de se avaliar no próprio processo de formação docente, identificando dificuldades em diversas áreas, para posteriormente desenvolverem-se de maneira mais profunda nestas questões (DARESH, 1990 *apud* ZABALZA, 2014). Pois, como o acadêmico Giuvani exalta você não se torna professor de um dia para o outro, você “se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p.58 *apud* CAMARGO, 2017, p. 9).

A partir das discussões aqui tecidas, seguirei então, com uma série de falas do acadêmico/bolsista Duílio que se complementam em sua totalidade, mostrando algumas contribuições que o PIBID trouxe, como: a aquisição de propriedades na fala e escrita sobre assuntos relacionados à Educação Física; publicação de artigos acadêmicos no primeiro ano da faculdade; e a relação de cuidado e troca de conhecimentos entre o acadêmico/bolsista e as professoras supervisora e coordenadora:

O fato também que a gente aprendeu sobre a nossa área foi que vários de nos podemos apresentar um artigo no congresso relacionado à área da docência. Isso [...] não só nós, tipo, aprendemos o que é nosso objeto de estudo, mas conseguimos escrever sobre isso e apresentar no congresso. E isso, tipo, graças ao projeto que proporcionou isso. Isso é muito interessante porque você vai... nas nossas reuniões a gente foi adquirindo propriedade sobre o nosso objeto de estudo, a educação física, e no projeto, as experiências sociocorporais. No caso, pra mim foi uma experiência incrível porque eu realmente posso dizer, eu agora eu tenho certa propriedade, por mais que seja um pequeno conteúdo, não sei, eu tenho propriedade pra falar. Eu aprendi isso no projeto, né! É isso né, praticamente, vários de nos já temos essa propriedade, tanto que a Professora Vera falou: “Orra, vocês já tem uma propriedade pra falar, um

vocabulário específico”, tantas coisas... que o projeto permite isso (Duílio Queiroz de Almeida, Grupo Focal, 2017).

Um fato bem importante de ser notado é que o PIBID nesse ano... permitiu acadêmicos do primeiro ano de faculdade pudessem participar de um congresso, sei lá, como autores[...], onde que você vê que acadêmicos do primeiro ano já tem a possibilidade de criar, com a ajuda de seus supervisores, um texto científico que foi publicado? (Duílio Queiroz de Almeida, Grupo Focal, 2017).

[...] é fenomenal a ajuda que a Mica¹⁹, a coordenadora dão como formação também [...], por exemplo, eu to tentando escrever um artigo, porque eu tô com a perna quebrada e não to indo na escola, então o que eu posso fazer pra continuar no projeto? “Ah, tenta escrever artigo”. Por exemplo, eu to tentando escrever um artigo lá, um resumo lá pro congresso... a Mica tá lá na Espanha e eu mando o texto pra ela, e ela tá nas férias, não sei o que ela tá fazendo e ela me responde, corrige meu texto e me manda “oh, melhora nisso”. Ou seja, [...] ela presta, se dedica algum tempo das férias delas, do que for, pra ler o meu texto e mandar um retorno no que eu posso melhorar. Porque tipo, mesmo nas férias ela não perde a consciência “eu sou professora, eu posso corrigir o texto dele, porque ele quer mandar pra um congresso tal”. Isso nossa, foi “top²⁰”. Ela ta lá na Espanha, cara, atravessando o atlântico, e dedica antes dela dormir, [...] caminha o dia inteiro e depois lê o meu texto e responde (Duílio Queiroz de Almeida, Grupo Focal, 2017).

É importante salientar nestas falas alguns aspectos como, a relação de ensino-aprendizagem tanto entre os(as) próprios(as) acadêmicos(as)/bolsistas durante as reuniões, planejamentos e intervenções, como entre os(as) acadêmicos(as)/bolsistas e as professoras supervisoras e coordenadoras, nos momentos de auxílio para elaboração de artigo, planejamentos ou da construção para uma discussão/crítica com o grupo.

Além de que, na primeira fala de Duílio, podemos detectar como o saber da experiência, adquirido no PIBID, atrelado com os seus estudos teóricos, foram dando um sentimento de autonomia e propriedade para ele compartilhar com outrens, suas vivências em vários âmbitos, como em eventos científicos e acadêmicos. Mas do que se tratam esses saberes da experiência?

[...]os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem em seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores (PIMENTA, 1996. p. 77).

¹⁹ Professora Supervisora.

²⁰ Gíria que significa legal, bom.

Em outra fala do acadêmico/bolsista Duílio pode-se perceber como a estratégia formativa do PIBID ajudou na aproximação com a docência e a escola:

O projeto PIBID, ele tem uma estratégia formativa, sei lá, a dinâmica dele gerou, construiu uma aproximação com a escola, não só com a escola, mas com a docência [...]. E toda essa estratégia formativa, tipo intervenção na escola, reuniões semanais onde a gente estuda um tema específico relacionado à escola ou a docência. E também outro ponto importante: onde tem espaço para os acadêmicos apresentarem o que eles trabalharam na escola, que tem nas reuniões. Outra que ajudou... o espaço de discussão que gera na reunião, por exemplo, nas nossas reuniões semanais, esse espaço de reflexões, onde a gente expõe a nossa experiência na escola, também aproxima isso. Toda essa estratégia, essa dinâmica do PIBID, ajudou nessa aproximação (Duílio Queiroz de Almeida, Grupo Focal, 2017).

Vale salientar que o PIBID possui diversas estratégias de formação, a qual o torna diferenciado da formação Universitária, mas que em seu desfecho acaba a complementando. Estratégias essas que podem ser reuniões de estudos, de planejamento, oficinas, apresentação de artigos. Bem como podem ser estratégias com relação à composição estrutural do Programa, que procura professores(as) com boas práticas, aos(as) quais dão subsídios para os(as) acadêmicos(as)/bolsistas realizarem suas intervenções de maneira reflexiva e crítica, de se sentirem valorizados dentro das escolas, além de darem suporte em qualquer âmbito, como revelado a seguir:

Pra complementar também, tem a questão dos nossos supervisores né, que a gente teve não só a questão da escola. Mas eles foram às pessoas que principalmente pra mim e a minha vivência, com a Mica, foi não só aquela questão de o acadêmico é o professor, mas ela sempre tratou a gente como [...] colega de trabalho, então nunca teve essa distinção da gente, era tratado como professor ali dentro, então a gente se sentia professor. [...] E esse convívio foi muito harmônico, principalmente na escola [...], e essa sensação de se sentir professor ali dentro, [...] também ocupando o mesmo espaço que foi proporcionado pela gente, pela Mica né, porque é um espaço dela e ela o proporcionou esse espaço para a gente também, então a gente também se sente privilegiado por isso, sabe?!? Então, eles, principalmente eu falo as nossas supervisoras, foram essenciais nisso assim, porque o meu exemplo de professor hoje, é a Mica né, então eu tenho como exemplo ela na minha caminhada. [...] Foi muito marcante a presença dela ali do meu lado no dia-a-dia que eu estava nas minhas intervenções. E principalmente na hora que você senta e vai fazer o relatório, você lembra o tempo todo daquele feedback, daquele comentário, daquela reflexão que você faz no dia-a-dia, até na hora de você tá fazendo o planejamento você lembra, então também tem a questão dos nossos supervisores, eu acho (Nádia da Silveira, Grupo Focal, 2017).

Vale ressaltar aqui, que essas relações de aspecto pessoal entre acadêmicos(as) e a professora supervisora, também influenciam na formação docente, como visto acima, pois motiva os(as) acadêmicos(as) em suas produções e estudos, bem como contribui para os(a) mesmos(as) criarem uma identidade profissional, uma vez que esta pode se construir a partir de sua relação com outros(as) professores(as), com as escolas, nos sindicatos ou em outros agrupamentos (PIMENTA, 1996). Por isso, pode-se dizer que PIBID e suas relações contribuem com essa construção da identidade profissional, como exposto também na fala de Duílio:

É muito importante a supervisora lá na escola, porque a supervisora, não sei se é em todos os PIBID's assim, mas as nossas supervisoras elas têm práticas mais criativas, mais inovadoras, não sei. E pro nosso primeiro impacto isso é muito importante, porque talvez num estágio ou aonde a gente tenha a primeira experiência docente, [...]se o nosso modelo não ser um modelo que ame a docência, que ame o que faz, não vai ser bom modelo para a nossa escolha de ser docente, de ser professor. Então eu acredito que as nossas supervisoras deixaram bem claro, a gente tem bem claro que são professoras excelentes e que vão deixar um nível pra gente, pra nossa visão como futuros professores[...]. Isso, nossa, foi bem legal, porque se a gente pegasse ou uma supervisora ou um estágio ou o nosso modelo fosse aquele professor que a gente escuta falar: joga a bola. A gente também, se permanecesse na docência, ia ser um professor assim como ele. Mas mostrar essas novas estratégias, novos tipos de aula, essa novas práticas né, de ensino, foi bem importante, tá sendo bem importante. Porque a gente, ao menos nós que iniciamos agora, estamos nesse processo, estamos aprendendo, e eu achei que essa pessoa supervisora do projeto foi muito importante né, como a coordenadora (Duílio Queiroz de Almeida, Grupo Focal, 2017).

Além disto, vários(as) acadêmicos(as) expressaram o quanto uma das estratégias formativas utilizadas para a construção do(a) docente, no PIBID, foi significativa em seu percurso.

Só vou fazer mais uma complementação que eu acho não foi focado, que é a questão do planejamento. Porque essa questão de você chegar e montar, preparar as aulas (**incompreensível**), você pensa: “nossa, isso é o que um professor faz”. Então eu raciocinei, eu refleti na verdade, nossa, isso é ser... eu estou me formando um professor. E essa é um aspecto que não foi falado, até porque a grande maioria falou muita coisa já que é super importante, mas o planejamento assim, pra mim foi uma coisa que eu falei “Nossa, o PIBID né, todo acadêmico deveria passar pelo PIBID pra provar dessa experiência que contribuiu muito [...]” (Giovani Litka, Grupo Focal, 2017).

Eu acho que essa questão do planejamento ela é bem interessante porque a gente, bom, a gente entra praticamente no começo do curso, logo no primeiro período e a gente vai estudando, estudando, passando um período

do outro, e a gente vai vendo qual que é a diferença da gente pros demais colegas, não querendo falar de uma maneira pejorativa, mas o quando o projeto influencia, quanto o contato na escola influencia nessa nossa experiência, porque a gente consegue ver nitidamente a diferença principalmente no que diz respeito a fazer um planejamento de aula. [...] Desde o começo, no início do projeto a gente tem o contato com esse fato de fazer o planejamento. E agora eu vejo, por exemplo, há algum tempo atrás, acho que uns dois dias atrás, eu tive que fazer um planejamento em uma matéria e eu vi o quanto meus colegas se batiam pra fazer isso e o quanto foi fácil pra mim, sendo que já foi uma dificuldade antes, sabe? Então eu acho que tudo diz respeito a esse contato, tanto com o projeto, tanto com a Escola (Muriel Moraes Rocha, Grupo Focal, 2017).

[...] na graduação ninguém sabe, muitas vezes, o que é um planejamento metodológico, o que é um plano de aula, o que é um objetivo específico, o que é um eixo, o que é um conteúdo, tem gente que não tem ideia do que é isso, o que é um desenvolvimento da tua aula, como que você vai desenvolver as atividades, quais são as estratégias que você vai usar durante a aula pra que as crianças te dêem atenção, limitações que está sendo utilizado com os seus alunos, eles não tem ideia (Nádia da Silveira, Grupo Focal, 2017).

[...] eu acho que a Universidade da gente proporciona algumas matérias, algumas disciplinas pro “cê”²¹ pegar e aprender a fazer um planejamento. Só que muitas vezes você vai lá, faz esse planejamento, mas você vai aplicar pra tua turma da Universidade e no projeto PIBID não. Ele vai te levar pra escola aplicar numa realidade, que é a escola, e é as crianças, e é os seus alunos que você vai ter depois de formado e não os acadêmicos que estão aqui, que todos eles vão fazer os ambientes ali, de aula ali, mas a gente sabe que não é a mesma coisa. E a realidade do PIBID é exatamente isso, é por em prática, é não só saber fazer esse planejamento, saber aplicar e como ele vai ser aplicado, e a tua avaliação e depois o resultado desse processo que você teve até então (Luiz Eduardo Dutra, Grupo Focal, 2017).

A partir destas falas, podem-se identificar vários aspectos que o PIBID contribuiu dentro da formação docente dos(as) acadêmicos(as)/bolsistas, não deixando de beneficiar também as suas formações acadêmicas.

O primeiro tópico a ser destacado é o planejamento das aulas, sendo que este é um componente essencial dentro da profissão de educador, pois é onde se define os objetivos a serem alcançados nas aulas, o programa de trabalho do(a) professor(a) e a avaliação dos(as) estudantes (ALVES, 2011). Levando isto em conta, o fato dos(as) acadêmicos(as)/bolsistas do PIBID realizarem todos os meses esses planejamentos de aulas, contando com o auxílio das professoras supervisoras, foi muito importante para sua formação como professores(as), como disse Giuvani, pois ajuda a “compreender melhor a prática real da sua profissão”

²¹ Você.

(DARESH, 1990 *apud* ZABALZA, 2014, p.47), a melhorar o conhecimento do trabalho, a desenvolver habilidades vinculadas ao posto de trabalho e a aperfeiçoar a autoconfiança (RYAN, TOOHEY e HUGHES, 1996 *apud* ZABALZA, 2014), como o acadêmico/bolsista Muriel expôs, em realizar tais tarefas, como planejar as aulas.

Outro ponto que se pode identificar na fala do acadêmico/bolsista Luiz Eduardo é o fato que ele expõe como a faculdade ensina a realizar um planejamento, mas que a circunstância de ser aplicado em um contexto como o PIBID é diferente de ser aplicada com os colegas da Universidade, ou seja, o PIBID “permite aplicar em contextos reais os conhecimentos teóricos adquiridos nas aulas universitárias” (DARESH, 1990 *apud* ZABALZA, 2014, p.47). Além disso, o PIBID dá subsídios para o(a) acadêmico(a) transpassar o ambiente escolar e ressignificar sua prática para outros contextos, como Muriel expõe:

Acho que também o que é interessante a questão de [...] que, às vezes, a gente entra no curso não com o intuito de atuar na escola, mas por experiência que a gente já teve antes. E o interessante disso tudo, da questão de você estar inserido no meio da escola desde o começo é o quanto isso ajuda não só na escola, mas também qualquer outra prática que você vai fazer fora da escola, junto com crianças no caso, não só com crianças [...], mas em qualquer faixa etária. Eu vejo a minha experiência com a capoeira, eu sempre tive muito receio em dar aula pra criança [...], eu nunca tive um controle tão grande de saber como passar aquele conteúdo, passar pra frente o ensinamento. [...] eu vejo que depois que eu comecei a ter um contato com a escola, a minha vida fora da escola ensinando a capoeira, que é a atividade que eu pratico, ficou muito mais fácil, por quê? Porque aquele ensinamento eu consigo praticar, eu consigo aplicar fora da escola, eu consigo reorganizar e fazer com que tudo dê certo, que tudo flua de uma maneira muito melhor. Eu acho que isso também é uma das coisas mais importantes também (Muriel Moraes Rocha, Grupo Focal, 2017).

Agregado ao planejamento está outra estratégia de formação que o PIBID utiliza, que são os relatórios das intervenções realizadas nas escolas, onde os(as) acadêmicos(as)/bolsistas tinham que escrever sobre suas experiências dentro do âmbito escolar, bem como suas análises e sentires das práticas dos(as) colegas. Esses relatórios também foram alvos das falas dos(as) acadêmicos(as)/bolsistas no Grupo Focal, onde Muriel revela que:

A partir desses relatórios a gente consegue ver toda aquela questão da nossa evolução, é uma coisa assim impressionante. Que a gente... eu tenho certeza que cada um daqui, se for pegar seu primeiro relatório e o último relatório vai falar: “Meu deus do céu, onde eu tava com a cabeça na primeira aula?”. Então você consegue ver todo esse processo, eu acho bem interessante. E também, como o relatório ele serve como uma... como que eu posso falar? Um pouco de desabafo também, uma conversa um pouco

mais íntima, mas não menos formal com o professor de falar: “Poxa, tá me auxiliando de tal jeito. Toda essa questão está me dando um direcionamento não só na docência, mas pra vida de uma maneira totalmente diferente”. É um desabafo assim bem gostoso de escrever. Sem contar que, por exemplo, eu sempre tive muita dificuldade em escrever relatório, tanto que eu pedia muita ajuda pra galera quando eu tava começo e hoje eu sinto mais facilidade. E eu vejo que, o relatório quando você escreve com aquele sentimento de que você está na escola ali, que tem toda aquela criançada do lado, a ajuda de colegas e professores, ele fica cada vez mais rico. Essa interação com todo mundo acho que é uma chave pra isso dar certo. É muito legal (Muriel Moraes Rocha, Grupo Focal, 2017).

Na análise feita sobre esta fala, conclui-se que, na visão de Muriel, os relatórios serviram não somente para relatar uma experiência ou uma análise das aulas de outrens, mas também como uma forma de ver e refletir sobre suas práticas e seus desempenhos durante as intervenções e posteriormente melhorá-las, pois o PIBID propicia um espaço para que o(a) acadêmico(a) avalie seu próprio progresso e identifique áreas em que seria necessário um desenvolvimento profissional (DARESH, 1990 *apud* ZABALZA, 2014).

Ainda sobre os relatórios, Pimenta (1996) aponta que o registro sistemático das experiências faz com que se constitua uma *memória da escola*, ao qual que “se for analisada e refletida, contribuirá tanto à elaboração teórica, quanto ao revigoração e o engendrar de novas práticas” (PIMENTA, 1996, p.83). Além disto, Pimenta (1996) relata que segundo Laneve, a memória e o estudo da experiência são importantes, pois tem um potencial para elevar a qualidade da prática escolar e da teoria.

Agora, olhando por outra perspectiva, a da formação docente, Muriel também expressa como os relatórios do PIBID serviram como um jeito de demonstrar agradecimento ou angustia a algum tipo de situação observada na escola, e que a reflexão sobre isso deu a ele um direcionamento diferente para a sua vida pessoal. Assim como Giuvani expressa abaixo, o quanto o PIBID propiciou um momento emocionante para o mesmo: o de poder vivenciar/praticar a docência frente aos(as) estudantes:

Estar frente a frente com os alunos é algo muito emocionante, a princípio fiquei muito nervoso, pois, na hora imaginei muitas coisas, do tipo “será que eles estão me vendo como professor? Será que eu estou me saindo bem?”, mas aos poucos eu fui me acalmando e fui conversando com os alunos, e assim fui procedendo à aula, não creio que esta foi maravilhosa, até porque foi a minha primeira aula (Giuvani Litka, Cartas, 2018).

Além desta oportunidade de fazer com que acadêmicos(as) tenham intervenções em contextos reais de docência, o PIBID permite que os(as) acadêmicos(as)/bolsistas ampliem suas experiências sociocorporais e seus conhecimentos, bem como sua autoestima, maturidade e autoconfiança em ministrar conhecimentos que não tem muita propriedade, pois, segundo Zabalza (2014) os(as) acadêmicos(as) começam seus estágios com muita ansiedade e com medo de não serem capazes de realizar seus trabalhos, mas, ao final tudo dá certo, o que lhes atribui mais confiança e faz com que fiquem mais a vontade, como também exposto abaixo por Emmanoel:

[...]em minhas experiências corporais, a dança não estava presente, pois eu não sei dançar, admiro quem sabe, mas eu não sei dançar, muito menos ensinar alguém a dançar, quanto mais montar uma coreografia para os alunos dançarem. De qualquer forma, aceitei o desafio e sugeri uma espécie de Flash Mob para a turma e eles aceitaram. Assim foi, com o decorrer das aulas, apresentei aos alunos algumas performances de danças consagradas e também, alguns flash mobs que aconteceram em locais públicos pelo mundo e a reação dos estudantes nessa aula foi muito além do esperado, aplausos e suspiros com as danças apresentadas, e, principalmente, as crianças motivadas para a prática de dança. Após mostrar as danças e o que seria feito em nossa apresentação, foi a hora de criar a nossa coreografia, um desafio maior ainda, mas que, com a ajuda de nossa Professora Supervisora Michaela Camargo, foi possível montar algo que os alunos conseguiram decorar a sequência e que ficou coerente com a música da apresentação. Mas a parte mais marcante foi no dia da apresentação, com todos os pais dos estudantes presentes na escola, onde as crianças realizaram um verdadeiro espetáculo, dançaram tão empolgados que foi possível ver que estavam se divertindo durante a apresentação. Para mim, ver todas elas dançando e gostando de estar lá foi muito gratificante, pois no começo do ano, quando vi que o último conteúdo das aulas seria a dança, eu não achei que seria possível fazer algo tão bonito e tão prazeroso como foi criar junto com as crianças essa apresentação (Emmanoel Furtado, Cartas, 2018).

Emmanoel expôs nesta fala como o seu trabalho teve também impacto na vida das crianças, o quanto suas práticas atingiram as mesmas e o quanto ver que elas estavam conseguindo realizar os movimentos e se divertindo foi gratificante para ele, no sentido pessoal e no docente.

Além disto, seguindo as análises, existem outras narrativas que podem ser destacadas, nas quais os(as) acadêmicos(as)/bolsistas responderam se o PIBID os incentivou a carreira da docência ou como essa experiência marcou a vida deles. Nelas os(as) mesmos(as) responderam:

Sim, com certeza incentivou com a prática, o dia-a-dia, a vivência na escola. Principalmente né, sentar na mesa, planejar e pensar e refletir sobre aquela aula, ou até mesmo na hora de escrever um relatório (Nádia da Silveira, Grupo Focal, 2017).

[...] o PIBID redirecionou a minha trajetória acadêmica, [...] ressignificou meu olhar docente e [...] me mobilizou a lutar por minha formação como futuro professor. Foram intervenções, práticas, reuniões, relatórios, eventos, viagens... enfim muitas variáveis que somaram e com clara certeza contribuíram e continuam contribuindo para minha formação como professor (Duílio Queiroz de Almeida, Cartas, 2018).

Eu vim de Escola Pública e tive a oportunidade de entrar aqui na Universidade Federal e quando eu entrei, eu não tinha certeza que queria ser professor, até mesmo que estava no curso certo. Então aí o PIBID foi o precursor nesse sentido, que ele me fez refletir sobre isso do que é ser professor, do que eu quero em si, o meu objetivo tá de acordo com a profissão que eu vou exercer, a minha função dentro da escola, dentro da sociedade que eu vou estar lidando com pessoas. E até dentro da Faculdade mudou, porque quando eu entrei aqui eu não levava as coisas muito a sério, vinha a meio ritmo de ensino médio (Luiz Eduardo Dutra, Grupo Focal, 2017).

Por essas falas, podemos dizer que, através de suas estratégias formativas, o PIBID conseguiu colaborar para a construção da identidade docente nos(as) acadêmicos(as)/bolsistas. Identidade docente que Pimenta (1996) relata que vem a partir dos atos de

Conhecer diretamente e/ou através de estudos as realidade escolares e os sistemas onde o ensino ocorre, ir às escolas e realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados nos cursos, problematizar, propor e desenvolver projetos nas escolas; conferir os dizeres de autores e da mídia, as representações e os saberes que têm sobre a escola, o ensino, os alunos, os professores, nas escolas reais; começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores (PIMENTA, 1996, p. 84).

Sendo assim, acredito que a partir dos relatos dos(as) acadêmicos(as)/bolsistas, podemos ver como a experiência do PIBID mudou o jeito deles(as) se olharem diante da escola e da profissão, como passando a se enxergar como futuros(as) professores(as) e não mais como alunos(as). Assim como em outros relatos, que além deles(as) expressarem essa construção da identidade docente, ainda evidenciam o quanto essa oportunidade do PIBID marcou e encantou suas vidas:

[...]realidade, [...] é isso que o projeto traz, e é além posteriormente da realidade, vem àquela questão do encantamento também que já foi dito, que eu acho que é uma coisa que pega muito, porque... já tá... eu ainda não passei pela prática de ensino, mas pelo que todo mundo tem falado, não

escutando só aqui, mas também escutando de outros colegas que quando você tem o contado com essa realidade, já de cara assim tendo que fazer tal coisa, você acaba se assustando. Não digo que é um sentimento que eu não tenha passado, porque quando eu entrei no PIBID também é um sentimento que foi muito forte, como a Nadi falou acho que todo mundo já passou por isso e o fato de você estar no começo²², você já tem aquela opção de falar “Poxa, é isso que eu quero pra minha vida. Será que vai dar certo? Eu quero tentar e ver até onde vai”. E logo em seguida, quando você vê que você passou por esses medos, por esses problemas de uma maneira natural, de uma maneira confortável com os professores junto ali, você começa a ver o que de bom tem na escola. Que claro, a gente como ser humano, às vezes, acaba só vendo o que tem de ruim, não só no que diz respeito à escola, mas em pessoas, tudo, e a gente começa a ver o que tem de bom ali, o que aquilo vai acrescentando e influenciando. E claro, isso tudo é culpa do projeto né, é tudo que o PIBID tem e traz pra gente no dia-a-dia da escola, eu acho que é uma das principais contribuições né (Muriel Moraes Rocha, Grupo Focal, 2017).

[...] sou apaixonada pela capoeira, e por consequência dele²³ eu me apaixonei pela educação infantil, e ele dava aula pra criança e de capoeira, e eu ia muitas vezes dar aula com ele, então eu tive essa vivência antes de entrar na Universidade. Quando eu entrei na Universidade eu queria poder ter a oportunidade de fazer isso, só que nos meus estágios que eu fiz, eu não tive essa oportunidade e eu me frustrei diante disso. Não queria trabalhar mais na escola, eu não queria saber mais de escola, porque eu tive experiências em escolas particulares e não... aquilo ali me deixou frustrada assim. E quando a Suelen tava no projeto, ela me falou que ia abrir o processo seletivo e eu falei: “Eu vou entrar né, vamos ver como que é na escola e tal”. [...]e quando eu entrei na escola, quando eu entrei no PIBID né, foi... eu me senti realizada. [...]e a supervisora acho que foi a que mais deu significado a tudo isso, porque ela [...] sempre está mais presente ali e é o dia-a-dia da escola também. Então é com ela, com a Mica, que eu aprendi muitas coisas. É assim, é o encantamento da escola, quando eu tive a oportunidade de poder passar as minhas aulas de capoeira, quando eu ouvi que eu tinha aquela liberdade de passar o meu conteúdo que eu tinha de conhecimento pras crianças, pra mim foi muito... eu me senti realizada naquele momento, então por consequência dela [...], o PIBID influenciou muito[...]. Eu escolhi seguir a carreira dentro da escola né, então foi esse encantamento que eu tive antes de entrar na universidade, eu pude ter aqui dentro novamente. Então mudou a minha cabeça, mas isso também depende da gente ir atrás né, eu fui atrás, fui em busca de poder ter essa oportunidade novamente pra ver se [...] era realmente aquilo daquela frustração da escola né, se ia continuar daquela mesma maneira que eu pensava e na verdade mudou, minha cabeça mudou muito (Nádia da Silveira, Grupo Focal, 2017).

Acho que até, até levando essa questão, puxa, você tem um modelo do que você não quer ser, a gente teve o modelo do que a gente com certeza quer ser, um modelo muito bom, e tem também a possibilidade de, posteriormente, quem sabe, ser um modelo para outro aluno que tá passando pela graduação também e fala, poxa, eu quero ser igual a essa cara, quero ser igual a essa mulher, quero fazer a diferença exatamente

²² Ele compara aqui a oportunidade de realizar intervenções práticas no começo da graduação (PIBID), com realizar no fim da graduação, na disciplina de prática de ensino.

²³ Professor de capoeira com a qual a acadêmica teve experiência antes da graduação.

como a gente vê que os nossos professores supervisores fazem na nossa vida, sabe?! (Muriel Moraes Rocha, Grupo Focal, 2017).

Analisando essas falas podemos ver como o PIBID criou mesmo essa identidade docente nos(as) sujeitos(as), e que, como Muriel relatou, entrar no PIBID no início de sua graduação e ter essa experiência de ser professor na prática, ajudou na identificação e no gosto pela docência, pois, em relatos que o mesmo ouviu dentro da Universidade, ter essa experiência somente no final da graduação, na prática de ensino, não é tão proveitosa quanto no PIBID. Assim como no caso de Nádia, que relatou que outras experiências/estágios de docência, antes do PIBID, foram ruins pelas circunstâncias e contextos em que foram feitos. Por outro lado, no PIBID, sua experiência foi boa, pelo auxílio e orientações que recebeu, pela forma que o programa é estruturado e pelas estratégias formativas (planejamentos, intervenções, relatórios, reuniões, oficinas, etc.) que utilizam. E assim, Nádia se encantou novamente com a docência, através das vivências tidas no âmbito do PIBID. Encantamento este que segundo Camargo (2015) é:

[...] aquilo ou aquele que causa e mobiliza o sentimento de maravilhar-se e entusiasmar-se diante de determinada circunstância, situação ou sujeito, ou seja, quando o ser humano é afetado de tal maneira que expressa seu encanto por aquilo que experimentou, sentiu, tocou ou viveu (CAMARGO, 2015, p. 35)

Além disso, o encantamento é

Um sentimento interno mobilizado pelo desejo e construído na relação com o mundo. O desejo dará sentido ao investimento em determinada atividade ou luta por alguma coisa, este sentido poderá gerar relações apaixonantes e amorosas, solidárias ou entusiasmantes, bem como poderá ser edificado a partir do prazer, da ternura ou da esperança. **O desejo permitirá que o sujeito escolha entre seguir ou ficar, se acomodar ou lutar** (grifo meu). Por isso, penso que o encantamento envolve um engajamento com o mundo, porém prioritariamente consigo próprio, de maneira que os desejos humanos tenham sentido que o sujeito passe a se importar com eles independente da realidade social em que se insere. Todavia, compreendo também que o encantamento, ainda que seja interno, se torna tão significativo para o sujeito que este não consegue escondê-lo ou sublimá-lo e assim o anuncia para o mundo em forma de linguagem, muitas vezes pode meio da linguagem corporal (CAMARGO, 2015, p.43).

Sendo assim, acredito que os(as) acadêmicos(as)/bolsistas, por meio do PIBID, criaram um sentimento de encantamento diante da sua docência, da sua relação com a escola, com as crianças e com a educação, como exposto abaixo:

Quando eu fui também pra escola, foi uma construção acho que de amor pela educação, foi uma coisa assim: eu cheguei lá e eu vi que eu acho que a gente pode muito contribuir na escola, com a sociedade, com as crianças, eu acho que essa formação que nos tivemos[...] com as supervisoras, com a escola assim. Eu acho que formou, formou mesmo, foi a intenção do PIBID, que era ali a formação de uma identidade. Foi uma formação de identidade de amor, de sensibilidade ali pelas crianças, porque a gente tava na Escola Municipal, muitos aqui estavam numa região de vulnerabilidade, crianças carentes, então a gente vê o quanto que a gente pode contribuir com aquilo, com a educação. E eu acredito muito na educação, acredito que é o caminho aí pra mudanças né, para as crianças (Suelen Costa Maldonado Miranda Caetano, Grupo Focal, 2017).

E mais uma questão também que é o encantamento na escola, porque acho que cada um aqui dentro da Universidade entrou no curso por um encantamento de alguma prática. E a gente ali na escola, com os outros, principalmente com a Mica, a gente também tem um encantamento pela escola, porque muitas vezes é totalmente diferente né, você, como que assim, você chega na escola você se assusta de primeira né, de primeira mão assim que você entra na escola. E depois com a vivência, com a prática, você vai vendo como a realidade mesmo do cotidiano do professor, o encantamento quando você faz a tua aula. Tem dias realmente que não vai fluir aquilo, que as crianças [...] querem fazer outras coisas, mas quando você faz, quando você vê a evolução de uma criança que, às vezes, não pulava e agora ela pula. É se encantando com o dia-a-dia que vai do desenvolvimento delas, assim sabe? Isso é muito gratificante pra gente, quando uma criança não faz algo e daqui a um tempo ela tá fazendo e depois ela supera, e a gente se supera junto sabe? Muitas vezes a gente mais aprende do que ensina... acho que é isso (Nádia da Silveira, Grupo Focal, 2017).

A partir da fala de Suelen, pode-se ver como o encantamento está presente em sua experiência no PIBID, bem como o amor e a paixão pela educação, sentimentos aos quais vão ao encontro das teorias de Day (2004), que diz que os(as) professores(as):

Apaixonados pelo ensino têm consciência do desafio que enfrentam nos amplos contextos sociais em que ensinam, têm um sentido de identidade claro e acreditam que podem fazer a diferença na aprendizagem e no aproveitamento escolar de todos os seus alunos. Interessam-se por eles e gostam deles. Interessam-se, também por aquilo que ensinam e como ensinam, e tem sempre a curiosidade de aprender mais sobre estes aspectos para poderem tornar-se, e continuarem a ser, mais do que meramente competentes (DAY, 2004, p. 23).

Esse sentir e acreditar que fazem a diferença na vida dos(as) estudantes está bem explícito na fala de Suelen, onde a mesma discursa que acredita que a educação é o caminho para as mudanças da realidade, do futuro das crianças, onde ela escolhe **ficar e lutar** por essa educação. Bem como existe, na fala de Nádia, a

conexão e o interesse pelas crianças, buscando sempre ensiná-los mais e melhor, porém, é visto que, assim como as crianças aprendem, elas também nos ensinam.

A partir disto, Gentili e Alencar (2012) citado por Camargo (2015), dizem que as relações que se estabelecem dentro da escola, entre estudantes e professores(as), são essencialmente de troca de saberes, mas que intrinsecamente, vão além disto, pois também são espaços de troca de perspectivas, percepções e vivências. E essas experiências do processo de formação de professores(as) que o PIBID trouxe, fez com que os indivíduos passassem por experiências, vivências e relações de aprendizagem que os afetaram e deixaram algumas marcas, pois conforme Paludo (2011) citado por Vasque (2014, p.18), “toda e qualquer relação afeta e deixa marca nos sujeitos envolvidos”.

Sobre isso, pode-se ver como na fala de Nádia, as relações vividas por meio da escola com as crianças e com a professora supervisora afetaram sua vida, e isso, Paludo (2011), citado por Vasque (2014), explica melhor em outra passagem, a qual diz que “como em toda e qualquer relação, a afetividade faz-se presente e permeia o processo de ensino-aprendizagem, no qual o professor ‘afeta’ e é ‘afetado’ pelo educando” (PALUDO, 2011, p. 5-6 *apud* VASQUE, 2014, p.18-19). Por isso, o autor coloca ser tão importante pensar no que compartilhamos com os(as) sujeitos(as), pois, se são afetados por essa relação, que sejam afetados positivamente.

Além destas relações com a educação e as crianças, podemos ver que existem outros tipos de relações que permeiam o PIBID, como evidenciados nas narrativas dos(as) acadêmicos(as)/bolsistas a seguir:

Lá na escola a gente, sei lá, eu aprendi a me relacionar com todo mundo, desde as pedagogas, dar um bom dia para a senhora zeladora lá, é, esses são aprendizados e conhecimentos que a gente vai tendo, [...] vai criando bagagem que a gente vai aprendendo, sei lá, tendo um aprendizado pra vida (Duílio Queiroz de Almeida, Grupo Focal, 2017).

Nas nossas reuniões né, o que eu achei muito legal também no nosso trabalho coletivo, todos juntos né, foram as discussões que tinham sobre as dificuldades e como elas eram parecidas né, ali quando a gente começou a abrir o coração. Quando a gente viu que não era só minha dificuldade, era de todos praticamente, né?! Quando a gente encontrava uma barreira ali, alguma coisa assim, então esse compartilhamento de dificuldade também né, foi muito de cumplicidade (Suelen Costa Maldonado Miranda Caetano, Grupo Focal, 2017).

Eu acho que essa questão de compartilhar, exatamente que é uma coisa que o projeto trás também. Que, às vezes, a gente fica meio que fechado

dentro da gente mesmo, procurando respostas, sendo que existem pessoas assim, pessoas do nosso lado que tã passando, como a Suelen disse, pela mesma situação que a gente, que já passaram e que podem acrescentar muita coisa na nossa vida. Acho que esse compartilhar que é o quesito ali (Muriel Moraes Rocha, Grupo Focal, 2017).

Foi bem difícil, acho que todo mundo aqui passou por alguma dificuldade no início, a gente sentou e acho que conversou. Eu muitas vezes já pensei em desistir, falar “Não, eu não quero, não ta dando, to com problema em casa, não vai, não vai funcionar”. E daí a gente sentava, principalmente a Mica²⁴, a Mica foi mais a minha amiga do que minha supervisora, assim sabe... ela tava o tempo todo ali comigo. Até hoje se acontecer alguma coisa comigo ela liga pra mim e pergunta se eu tô bem. Então teve muito, foi muito importante assim, essa união de se abrir mesmo, a gente ter aquele contato mais de... É uma amizade, acho que é mais família aqui. [...] Muitas vezes até, eu acho que a gente ficou mais unido no momento assim, no projeto, que todo mundo começou a se abrir, falar o que tava acontecendo. Porque antes a gente era mais fechado com todo mundo. Acho que era assim e depois que a gente começou a se abrir mesmo, até a questão da professora, nossas supervisoras, todo mundo começou a se abrir de verdade, a gente ficou mais unido e mais, foi mais harmônico assim, sabe?! (Nádia da Silveira, Grupo Focal, 2017).

Pegando um gancho do que a professora coordenadora sempre falou pra gente, sempre fala durante em algumas reuniões, que é o seguinte, a gente muitas vezes a gente entra em na Universidade e a gente ouve muitos professores falando: “Oh, se tiver algum problema venha conversar comigo, a porta ta aberta”. Mas até que ponto a gente sente que aquela porta tá aberta? E é interessante a segurança que não só a professora coordenadora, mas a professoras supervisoras também sempre falam: “Olham, venham conversar com a gente, se precisarem de alguma coisa!”. E realmente a gente não sentia que aquela porta tava fechada, mesmo elas sem falar, a gente sente aquela segurança de que poxa, se tiver algum problema ali, principalmente na escola, mas também do lado de fora a gente tem não só professoras, mas tem amigos também, tem uma família que a Universidade, que principalmente o projeto proporcionou pra gente. Que a gente se tiver algum problema: “Poxa, vem cá, preciso conversar e tal” Ou se elas tiverem também, a gente consegue conversar. Então essa interação realmente é de família (Muriel Moraes Rocha, Grupo Focal, 2017).

Essas falas, acima citadas, evidenciam uma formação pessoal que o PIBID propiciou a eles, que vai desde “desenvolver habilidade de tipo interpessoal e social” (RYAN, TOOHEY e HUGHES, 1996 *apud* ZABALZA, 2015, p.48), até estabelecer relações mais próximas com as professoras supervisoras, a coordenadora e os(as) bolsistas ao seu entorno. Essas relações se estabelecem, pois como Freire (1997) diz, o homem é um ser de busca permanente, justamente por ser incompleto por si só, sendo assim, a busca por conhecimento e sabedoria não é autêntica se não em

²⁴ Uma das professoras supervisoras do PIBID.

comunhão com o outro. Além disso, Charlot (2000, p.53) complementa dizendo que nascer e aprender é

Entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação.

Ou seja, os(as) acadêmicos(as)/bolsistas, dentro do PIBID, se construíram como pessoas e profissionais a partir de um “engajamento consigo próprio” (CAMARGO, 2015, p.43) e com o seu entorno, numa procura/busca por conhecimento que não é autêntica se não em comunhão com outros e com o mundo. Além disso, aprenderam que compartilhando suas emoções, angústias e sentires com o grupo, se sentiam acolhidos e amparados pela empatia que o conjunto transmitia, formando assim laços de amizade tão fortes que foram denominados de “família”. Esta que pode ser conceituada como “um grupo de pessoas unidas por convicções, interesses ou origem comuns” (MICHAELIS, 2018).

Além disso, vale ressaltar uma última contribuição que foi evidenciada pela fala de Muriel, onde o mesmo ressalta a importância que do PIBID para com a mudança de atitudes e a aquisição de senso de responsabilidade diante dos(as) estudantes:

Eu acho que também essa questão de responsabilidade, até a questão da... acho que se encaixa perfeitamente também de postura, de como que você vai se portar lá dentro da escola também, que acontece muito. Eu tive um choque muito grande porque a gente tá todo acostumado, todo dia, junto com nossos amigos e familiares a falar palavrão, a não sei o que lá, e chega na escola é totalmente diferente. Você tem que se portar de uma maneira totalmente diferente. Não diria culto, mas você teria que ter um pouco de bom senso, você não vai falar daquele jeito com crianças que tem determinados jeitos de você conversar com eles. Então, querendo ou não, não vai moldando, mas vai fazendo você seguir ali um caminho um pouco diferente (Muriel Moraes Rocha, Grupo Focal, 2017).

Partindo deste princípio que Muriel expressa, podemos ir ao encontro com o que Zabalza (2014) expõe, dizendo que estágio é fundamental no processo global de formação no âmbito das atitudes e do conhecimento pessoal, pois os(as) acadêmicos(as) realizam um infinito ajuste pessoal durante a sua permanência nos centros de trabalho. Ou seja, esse período de estágio, ou neste caso, do PIBID, auxilia os estudantes a desenvolverem uma maior maturidade, bem como a se

integrarem adequadamente ao mundo do trabalho (RYAN, TOOHEY e HUGHES, 1996 *apud* ZABALZA, 2015, p.48).

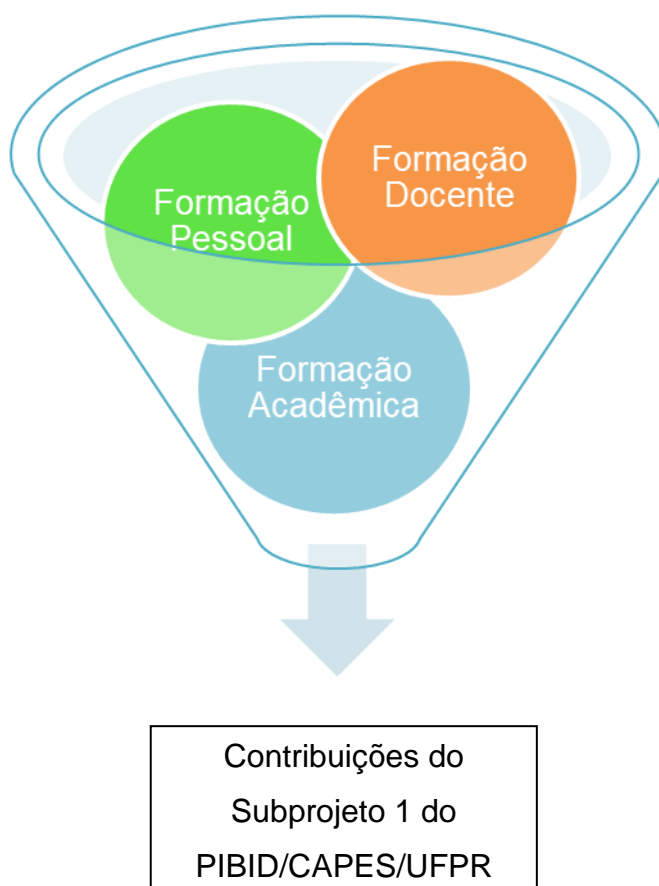
Essa adequação ao mundo do trabalho e maturidade que o PIBID proporcionou é de grande relevância, pois com isso o(a) acadêmico(a) poderá ter mais subsídios para, após sua graduação, passar em seletivas de emprego e a lidar melhor com as situações do âmbito escolar.

Posso compreender, por consequência da fala de Muriel, que ser professor(a) não é simplesmente entrar no ambiente escolar e ministrar aulas, mas que também exige que os(as) mesmos(as), observem constantemente suas formas de ser e agir, pois naquele ambiente (Escola), querendo ou não, são o exemplo constante para os(as) estudantes.

CAPÍTULO 5 — CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises das narrativas dos(as) acadêmicos(as)/bolsistas, pode-se constatar que a pesquisa cumpriu o seu objetivo identificando variadas contribuições que o PIBID e, especificamente, o subprojeto 1 de Educação Física, trouxe para a formação tanto acadêmica, como para a formação docente e pessoal dos(as) sujeitos(as). A partir disso, apresento um esquema (Figura 3) a seguir, que expressa como as contribuições influenciaram em várias formações dos(as) sujeitos(as).

FIGURA 3 – AS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO PESSOAL, ACADÊMICA E DOCENTE DE ACADÊMICOS(AS)/BOLSISTAS



FONTE: A autora (2018).

A partir desta figura 3, como dito anteriormente, é possível concluir que há determinada impossibilidade em analisar, de maneira fragmentada, as formações no âmbito docente, acadêmico e pessoal, pois o desenvolvimento das mesmas, nos(as)

acadêmicos(as)/bolsistas do PIBID, se deu concomitantemente umas com as outras. Porém, fica claro durante as análises, que alguns aspectos se voltam mais para formações específicas, ou seja, algumas falas evidenciaram mais aspectos sobre a formação docente ou pessoal, ou acadêmica, entretanto, na realidade do Programa, todas elas foram construídas em conjunto.

A partir disto, evidencio a partir do quadro 2 abaixo, a lista de contribuições que pude detectar dentro das narrativas dos(as) acadêmicos(as)/bolsistas contribuintes da pesquisa.

QUADRO 2 – CONTRIBUIÇÕES DO SUBPROJETO 1 DO PIBID/CAPES/UFPR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ACADÊMICOS(AS)/BOLSISTAS

- Desenvolveu maturidade nos(as) acadêmicos(as)/bolsistas; Capacitou os estudantes para fazer contribuições e demonstrar atitudes mais positivas em sala de aula; Desenvolveu habilidades de tipo interpessoal e social e melhorou o conhecimento do trabalho, as habilidades vinculadas ao posto de trabalho e aperfeiçoou a autoconfiança (RYAN, TOOHEY e HUGHES, 1996 *apud* ZABALZA, 2014), transformando-os(as) da posição de acadêmicos(as) para professores(as).
- Permitiu aplicar em contextos reais os conhecimentos que aprendem nas aulas da universidade; Proporcionou a oportunidade do(a) acadêmico(a) enfrentar situações complexas que exigem integrar conhecimentos de campos disciplinares diferentes e possibilitou adquirir outros conhecimentos diferentes dos acadêmicos (DELGADO, 1997, p.15 *apud* ZABALZA, 2014);
- Contribuiu para melhorar a prática real da sua profissão e ajudou nas suas autoavaliações durante o processo de formação docente, identificando as suas dificuldades, para posteriormente desenvolver-se de maneira mais profunda nestas questões (DARESH, 1990 *apud* ZABALZA, 2014);
- Permitiu que os(as) acadêmicos(as)/bolsistas vivenciassem a realidade da escola, abrindo assim uma brecha para um dialogo construtivo dentro das aulas, com os professores, ajudando com isso, também na formação de outrens;
- Propiciou um pensamento crítico e reflexivo dos(as) acadêmicos(as) diante das suas práticas, podendo transformar e ressignificar os conteúdos passados em sala, para o que é a vivencia real na prática escolar e em outros contextos.
- Contribuiu no âmbito cognitivo, de modo que os(as) acadêmicos(as)/bolsistas aperfeiçoaram a capacidade de reconhecer e analisar problemas;
- Ajudou os(as) acadêmicos(as) a darem mais enfoque a alguns conteúdos por se conectarem com a realidade escolar;
- Colaborou para o desenvolvimento da autonomia e da propriedade de fala/escrita;
- Propiciou um lugar para escreverem e divulgarem seus estudos e experiências, em congressos, seminários, oficinas, etc.;
- Contribui para a criação de uma identidade profissional;
- Ampliou as experiências sociocorporais e os conhecimentos dos(as) acadêmicos(as)/bolsistas, bem como a autoestima, maturidade e autoconfiança em ministrar conhecimentos que não tem muita

propriedade;

- Ajudou os(as) sujeitos(as) a detectar o impacto que a educação tem na vida dos(as) seus/suas estudantes;
- Incentivou-os a carreira da docência e os fez perceber da necessidade da formação continuada;
- Propiciou o encantamento para com a docência;
- Possibilitou criar vínculos entre os(as) acadêmicos/bolsistas/professores(as) e estudantes (crianças);
- Oportunizou a criação de vínculos de amizade e carinho entre todos os integrantes do Programa (professoras supervisoras, coordenadora e bolsistas).

FONTE: A autora (2018).

Utilizando-se deste quadro para analisar as contribuições de uma maneira geral, uma das conclusões obtidas é que a partir das análises das narrativas, houve uma proximidade muito grande das contribuições que o PIBID trouxe para os(as) acadêmicos(as)/bolsistas, com as contribuições que Zabalza (2014) apresenta em seu livro²⁵, sobre os estágios em contextos. Aos quais, em sua maioria, estão incluídos nas contribuições que o PIBID proporcionou, como os citados nos três primeiros itens do quadro 2, que dizem respeito a como os(as) acadêmicos(as)/bolsistas, em suas experiências no subprojeto 1 de Educação Física do PIBID/CAPES/UFPR, desenvolveram, entre outras coisas, uma maturidade, não só no âmbito profissional, mas também acadêmico e pessoal, em como capacitou os(as) estudantes a fazer contribuições mais proveitosas e positivas em sala de aula, em como permitiu de forma ampla aplicar em um contexto REAL o que eles(as) aprendiam em suas aulas na Universidade e em como o PIBID contribuiu em suas autoavaliações, na qual a partir de suas práticas e reflexões conseguiam identificar suas dificuldades e assim ter a consciência da necessidade de desenvolver-se mais nesses fatores. Contribuições essas citadas, que foram trazidas por Zabalza (2014), com base em autores como Ryan, Toohey, Hughes, Delgado e Daresh.

Além destas conclusões, também pude identificar que muitas das contribuições do quadro 2, estão vinculadas umas as outras, por exemplo, as relações que os(as) acadêmicos(as)/bolsistas desenvolveram com os(as) estudantes

²⁵ Livro: Estágio e as práticas em contextos profissionais na formação Universitária.

das Escolas, com a coordenadora e as supervisoras, está diretamente relacionado com o sentimento de encantamento e com o incentivo pela carreira da docente, pois era a partir dessa relação que os(as) acadêmicos(as) se sentiam valorizados e que viam a importância desta profissão na vida de outrens. Assim como a vivência real da prática e das teorias que estudavam na Universidade não deu somente subsídios para se sentirem mais seguros com as suas próprias intervenções, mas também deu propriedade para produzirem e publicarem conteúdos científicos, bem como propiciou um pensamento crítico e reflexivo desses(as) acadêmicos(as) a partir de suas práticas, podendo transformar e ressignificar os conteúdos passados em sala e vistos na Escola.

Com base no quadro 2, também foi possível identificar, como discutido no capítulo 2, o PIBID contribuiu significativamente com a formação inicial destes acadêmicos(as), dando-os subsídios para entenderem de forma profunda os percalços de ser educador, bem como para ampliarem, questionarem e serem críticos diante de suas práticas e das teorias que fundamentam a Educação Física, assim tendo consciência da responsabilidade e da maturidade que se constitui o SER professor(a), bem como sabendo que essas formações vão se constituir ao poucos, de forma contínua.

Diante disto tudo, por fim, pude identificar que o PIBID proporcionou muito mais contribuições à formação acadêmica, pessoal e docente do que eu imaginava ser possível. Partindo do princípio que minha pesquisa se voltava a descobrir também se o impacto do programa teve proximidade com o meu processo de construção e evolução dentro do PIBID, pude perceber que as contribuições expostas pelos(as) acadêmicos(as)/bolsistas foram além das detectei comigo, me fazendo então perceber novos aspectos e detalhes que o PIBID deixou marcado em mim.

REFERÊNCIAS

ALVES, Sigridi. **Planejamento Educacional**. 2011. Disponível em: <http://m.planejamentoeducacional.webnode.com.br/planejamento-educacional/>.

Acesso em: 10 nov. 2018.

BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 03, p.185-207, set. 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades Federais- REUNI**. Diário oficial, Brasília, DF, 24 abr. 2007, p.1.

_____. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes**. Brasília, DF, 25 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm. Acesso em: 10 out. 2018.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Brasília, v. 2, n. 6, p.179-191, jul-dez. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2018.

CAMARGO, Michaela. **O encantamento pela docência na educação Infantil: um estudo com acadêmicos de Educação Física do PIBID/CAPES-UFPR (2012-2014)**. 2015. 196 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes_m2015/m2015_Michaela_Camargo.pdf. Acesso em: 10 março 2018.

CAPES. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2008. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 07 maio 2017.

CHARLOT, Bernard. O “filho do homem”: obrigado a aprender para ser. In: _____. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000, cap. 4, p. 51-58.

DAY, Christopher. **Paixão pelo Ensino**. Portugal: Porto, 2004.

EDUCAÇÃO, Ministério da. **PIBID - Apresentação**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 20 maio 2018.

FIGUEIREDO, Zenólia C. Campos. Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 01, p.85-110, jan.

2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2395/2075>. Acesso em: 06 maio 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez. 1991.

_____, Paulo. O papel da Educação na Humanização. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 7, p.9-17, jan./jun. 1997.

MICHAELIS. **Família**. 2018. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=A124>. Acesso em: 15 nov. 2018.

PAIM, Maria Cristina Chimelo; LORO, Alexandre Paulo; TONETTO, Gilnei. A formação contínua dos professores de Educação Física escolar. **Efdeportes.com**, Buenos Aires, v. 119, n. 1, p.1-1, abr. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd119/a-formacao-continua-dos-professores-de-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 05 nov. 2018.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, Minas Gerais, p.1-6. s/d. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbla/v8n2/01.pdf. Acesso em: 20 set. 2018.

PIBID, Sistemas. **Apresentação**: Experiências sociocorporais e educação física escolar: a docência que se constrói na escola. 2017. Disponível em: <https://sigpibid.ufpr.br/site/projects/54/paginas/505>. Acesso em: 20 jul. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores - Saberes da Docência e identidade do Professor. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p.72-88, jul-dez. 1996.

SAINT-EXUPERY, Antoine. O pequeno príncipe. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

SCHNEIDER, Tâmisa; CAMARGO, Michaela. Contribuições do PIBID nas experiências Sociocorporais e na formação docente. Anais do EDUCERE, p. 1-12, 2017. Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=T%C3%A2misa+Schneider&area>. Acesso em: 10 março 2018.

VASQUE, Fernando. **A Dimensão Afetiva no processo de Formação de Professores de Educação Física na Educação Infantil**. 2014. 42 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação Física, Departamento de Educação Física, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

ZABALZA, Miguel A.. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na Formação Universitária**. São Paulo: Cortez Editora, 2014. 327 p. Coleção docência em formação: saberes Pedagógicos/ Coordenação Selma Garrido Pimenta.

APÊNDICE A –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado (a) Senhor (a),

Você está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa intitulada “**O PIBID/CAPES na Formação de acadêmicos(as) da Licenciatura em Educação Física da UFPR: O que apresentam suas narrativas?**”, ao qual está sendo desenvolvida por Tâmis Schneider²⁶, acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Prof^a. Dra. Marynelma Camargo Garanhani, e sob co-orientação da Doutoranda Michaela Camargo, aluna da pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Os objetivos do estudo são: analisar as falas dos estudantes e evidenciar o que as mesmas revelam sobre as contribuições do PIBID, detectando a relevância e/ou impacto deste programa no âmbito acadêmico, profissional e pessoal dos acadêmicos de Licenciatura Educação Física. Os acadêmicos foram selecionados de acordo com o seu vínculo ativo no programa PIBID na data de realização da entrevista/grupo focal com o Pós-Doutorando Alexandre Vanzuita, bem como sua presença no último dia de encontro do Subprojeto 1 do PIBID Educação Física. Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto e de como será minha participação, eu _____, RG _____, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, autorizando a minha escrita, imagem e voz nas gravações (vídeo e áudio), sob a condição de revelação de minha identidade, dispensando o uso de pseudônimo, tanto nos momentos de construção dos dados, quanto no tratamento e divulgação dos mesmos.

Assinatura do(a) pesquisador(a) Assinatura do participante
Responsável

Curitiba, ____ de _____ de 2018.

²⁶ Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a acadêmica Tâmis Schneider- (41) 997999730.

ANEXO A – PERGUNTAS CONTIDAS NO GRUPO FOCAL PARA AVALIAÇÃO DO PIBID

- 1) A escola de Educação Básica que vocês estão inseridos como bolsistas de iniciação a docência contribuiu para esse processo, o de iniciação a docência? Como?
- 2) O PIBID também incentivou vocês para uma opção de carreira para o magistério? Como? Por quê?
- 3) O PIBID possibilitou a relação entre a teoria e prática?
- 4) O PIBID possibilitou a melhoria do processo de ensino-aprendizagem? Como?
- 5) O PIBID possibilitou apropriar-se dos conhecimentos específicos do subprojeto ou do curso de vocês? Se o PIBID possibilitou a apropriação do conhecimento da área de vocês, da área que vocês têm experimentado, vivenciado, estudado, ou seja, da educação física. Como?
- 6) O PIBID possibilitou que vocês desenvolvessem ações que privilegiassem o trabalho coletivo? Como?
- 7) O PIBID possibilitou o registro de atividades, de portfólios, relatórios? De maneira geral, o PIBID exige isso de vocês? Como esses registros são realizados?
- 8) O PIBID possibilitou questões como a criatividade, a inovação, a ética, a construção de conhecimento? E a construção de conhecimento por meio da participação em eventos, comunicação, pôsteres, etc.? O PIBID promoveu esse tipo de prática?
- 9) O PIBID colaborou para a sua permanência no curso?

10) Como vocês avaliam a atuação da professora coordenadora de área e das professoras supervisoras no ponto de vista de vocês.