

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Roberto Martins Costa

**O (A) PROFESSOR (A) SUPERVISOR (A) DO PIBID COMO COFORMADOR
(A) DOS (AS) BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: UMA ANÁLISE DO
SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFRJ.**

Dissertação de Mestrado

Rio de Janeiro

2022

Roberto Martins Costa

O (A) PROFESSOR (A) SUPERVISOR (A) DO PIBID COMO COFORMADOR (A)
DOS (AS) BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: UMA ANÁLISE DO
SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFRJ.

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em Educação
(PPGE), Faculdade de Educação, Universidade
Federal do Rio de Janeiro, como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento.

Rio de Janeiro

2022

CIP - Catalogação na Publicação

C837(Costa, Roberto Martins
O (A) PROFESSOR (A) SUPERVISOR (A) DO PIBID COMO
COFORMADOR (A) DOS (AS) BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA: UMA ANÁLISE DO SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO
FÍSICA DA UFRJ. / Roberto Martins Costa. -- Rio de
Janeiro, 2022.
110 f.

Orientadora: Maria das Graças Chagas de Arruda
Nascimento.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Formação de Professores. 2. PIBID. 3.
Subprojeto de Educação Física. I. Nascimento, Maria
das Graças Chagas de Arruda, orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em
Educação

ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO
MESTRE EM EDUCAÇÃO

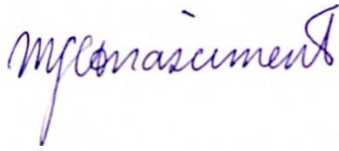
Aos vinte e seis dias do mês de maio de **2022**, às 14:00 h, com base na Resolução CEPG nº 01/2020, reuniu-se em sessão remota e que foi gravada a Banca Examinadora da Dissertação intitulada **“O (a) professor (a) supervisor (a) do PIBID como coformador (a) dos (as) bolsistas de iniciação à docência: uma análise do subprojeto de Educação Física da UFRJ”**, de autoria do(a) mestrando(a) **Roberto Martins Costa** (participação por videoconferência), candidato(a) ao título de **Mestre em Educação**, turma **2019** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Banca Examinadora, constituída pelo(a) Professor(a) orientador(a) Prof(a). Dr(a). Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento (UFRJ - participação por videoconferência), Prof(a). Dr(a). Giseli Barreto da Cruz (UFRJ - participação por videoconferência) e Prof(a). Dr(a). Dinah Vasconcellos Terra (UFF - participação por videoconferência), considerou o trabalho:

(X) Aprovado(a) () Aprovado(a) com recomendações de reformulação () Reprovado(a)

Eu, Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento, Presidente da Banca, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada no verso, representando todos os membros da Banca Examinadora e o candidato(a).

A Banca ressalta a relevância do tema para o campo da formação de professores e a qualidade do percurso investigativo da dissertação. Recomenda a sua divulgação por meio de publicação de artigos e apresentação em eventos científicos.

Continuação da Ata de Defesa de Dissertação do(a) mestrando(a) Roberto Martins Costa,
realizada em 26 de maio de 2022.

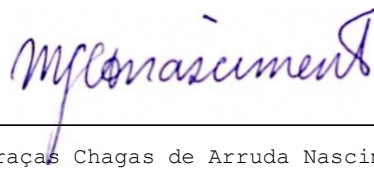


Prof(a). Dr(a). Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Giseli Barreto da Cruz (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Dinah Vasconcellos Terra (UFF)

Roberto Martins Costa - candidato(a)



Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento (UFRJ)
Presidente da Banca

Roberto Martins Costa

**O (A) PROFESSOR (A) SUPERVISOR (A) DO PIBID COMO COFORMADOR
(A) DOS (AS) BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: UMA ANÁLISE DO
SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFRJ.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio de Janeiro, ____ de maio de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Giseli Barreto da Cruz

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profª Drª Dinah Vasconcellos Terra

Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Maria das Graças C. de A. Nascimento

Universidade Federal do Rio de Janeiro

AGRADECIMENTOS

A minha caminhada pessoal, profissional e acadêmica sempre foi construída através de uma ajuda coletiva muito forte. Com isso, compreendo que esse passo que dou na vida acadêmica é fruto de muito incentivo e apoio de todos (as) que me acompanharam até aqui.

Agradeço à minha família que sempre se desdobrou para garantir que eu pudesse estudar e ter uma profissão que me contemplasse. Agradeço imensamente pelo apoio do meu pai Roberto, meu irmão Márcio, minha tia Maria das Graças, minha tia Lúcia, meu sobrinho Pedro, minha sobrinha Mariana, minha cunhada Juliana e seus pais Zélia e João. Um agradecimento com todo carinho ao meu irmão Leandro por me incentivar a construir minha carreira dentro da Educação Física, área essa que compartilhamos o mesmo interesse e fascínio, e às duas mulheres que me criaram e me acolheram durante a vida, minha mãe Sueli e minha tia Hilda.

Agradeço à minha companheira Nicole, que dividiu os desafios e a pressão do processo do mestrado comigo. Além de ter ajudado muito na revisão do texto e nos debates sobre as escolhas de escrita.

Agradeço aos meus queridos amigos, Renato e Mateus, por me animarem nos momentos mais difíceis da minha trajetória e por compartilharem comigo a felicidade de estar presente no aqui e agora. Agradeço também a todos os amigos de Maria da Graça, que são parte da construção das minhas raízes.

Agradeço aos (as) PIBIDIANOS (as) do subprojeto de Educação Física do edital de 2018, supervisores (as) e coordenador. Companheiros (as) que desde o primeiro momento foram extremamente solícitos aos meus pedidos de pesquisa e que possuem uma parcela enorme nessa conquista.

Agradeço à Escola Municipal Barro Branco, que em 2017 me acolheu de braços abertos e ao longo desses anos tem me tornado um ser humano melhor e um professor mais competente. Gostaria de agradecer nominalmente às professoras Katia, Idilea, Mônica, Mara e Cândida, Vilma, Liliam e ao professor Eduardo. Vocês são mais que companheiros de escola e de luta, são amigos que eu respeito e estimo muito.

Agradeço à minha orientadora Maria das Graças, sempre muito atenciosa às minhas solicitações e disponível para contribuir com a construção do meu texto. Agradeço

também às amigas (os) de GEPROD que sempre me incentivaram ao longo dessa jornada. Agradeço à Thaís pela ajuda durante os grupos de discussão e reflexões sobre a minha pesquisa.

Agradeço à paciência e disponibilidade da Banca de qualificação composta pelas professoras Giseli e Márcia. Os apontamentos que vocês fizeram foram fundamentais para a construção desse trabalho. Agradeço às professoras Dinah e Daniela por aceitarem o convite para participarem da minha Banca final.

Agradeço aos professores e professoras do PPGE/ UFRJ pelas aulas e trocas estabelecidas ao longo dos últimos dois anos.

Agradeço especialmente à Educação Básica pública e todos os profissionais da Educação do Colégio Estadual Visconde de Cairu que contribuíram de forma consistente com todas as conquistas que tive na minha vida acadêmica. Agradeço nominalmente ao professor Luiz Sérgio por ter aberto meus horizontes durante minha formação básica.

Por último e com muita consideração, agradeço à Universidade pública e aos profissionais que constroem a formação de professores no Brasil.

RESUMO

Essa dissertação tem como objetivo analisar, a partir da visão dos (as) bolsistas de iniciação à docência, como os (as) professores (as) supervisores (as) do PIBID do subprojeto de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro, do edital N° 07 de 2018, contribuiram para a formação inicial dos (as) bolsistas de iniciação à docência. Para coletar informações, foram analisados os editais, normativas e portarias do PIBID e o texto do subprojeto de Educação Física da UFRJ inscrito do edital n° 07 de 2018. Além disso, foi aplicado um questionário individual para cada pibidiano (a) e, posteriormente, foram feitos dois grupos de discussão reunindo 11 bolsistas de iniciação à docência. Os grupos de discussão buscaram reconstruir a trajetória dos (as) bolsistas de iniciação à docência dentro do subprojeto e analisar as relações que tiveram com os (as) supervisores (as). Da mesma forma, pensando sobre a parceria universidade – escola básica, Zeichner (2010) contribuirá com seus estudos sobre a desconexão entre os componentes curriculares acadêmicos e os espaços formativos da escola básica na formação inicial de professores. O debate sobre relação teoria/prática tem como principal fundamentação, o trabalho Cochran-Smith e Lytle (1999). A partir da análise das transcrições dos grupos de discussão, pode-se concluir que a presença dos (as) supervisores (as) nas diversas ações do subprojeto de Educação Física da UFRJ na EEFD foram fundamentais, pois esses participantes do subprojeto desempenharam papéis decisivos na formação dos (as) bolsistas de iniciação à docência. Já em relação às intervenções dos (as) supervisores (as) dentro das escolas parceiras, percebe-se que esses (as) buscaram abarcar as seguintes medidas com os (as) licenciandos (as): realizar a mediação entre as proposições dos (as) pibidianos (as) e o ano de escolaridade que os estudantes da Educação Básica pertenciam; estimular a reflexão sobre condução do processo pedagógico das turmas; e intermediar na forma como os (as) pibidianos (as) iriam intervir no processo de construção de conhecimento dos estudantes da Educação Básica.

Palavras-chave: Formação de professores; Professor supervisor; PIBID; Subprojeto de Educação Física da UFRJ

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze, from the point of view of the scholarship holders of initiation to teaching, the way in which the supervisor teachers of PIBID (public notice nº 7 of 2018) of the subproject of Degree in Physical Education of the Federal University of Rio de Janeiro, contributed to the the initial training of scholarship holders for teaching initiation. To collect information, the PIBID's public notices, regulations and ordinances were analyzed and the registration text of the UFRJ Physical Education subproject that participated in the edict nº 07 of 2018. In addition, an individual questionnaire was applied to each pibidiano and, subsequently, two discussion groups were held, bringing together 11 scholarship holders for initiation to teaching. The discussion groups sought to reconstruct the trajectory of the scholarship holders of initiation to teaching within the subproject and to analyze the relationships they had with the supervisors. In the same way, thinking about the university-basic school partnership, Zeichner (2010) will contribute with his studies on the disconnection between the academic curricular components and the formative spaces of the basic school in the initial formation of teachers. The debate on the theory/practice relationship has as its main foundation the work Cochran-Smith and Lytle (1999). From the analysis of the transcripts of the discussion groups, it can be concluded that the presence of supervisors in the various actions of the UFRJ Physical Education subproject at EEFD were fundamental, as these subproject participants played decisive roles in the formation of initiation scholarships to teaching. Regarding the supervisors' interventions within the partner schools, it is clear that they sought to address the following issues with the undergraduates: mediating between the pibidianos' propositions and the year of schooling that the Basic Education students belonged to; stimulating reflection on the conduction of the pedagogical process of the classes; and to mediate in the way pibidianos would intervene in the process of construction of knowledge of students of Basic Education.

Keywords: Teacher training; Supervising teacher; PIBID; UFRJ Physical Education Subproject

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tabela com levantamento bibliográfico.....	20
Figura 2 - Tabela com as áreas e o número de participantes do Projeto Institucional do PIBID na UFRJ – Edital de 2018	51
Figura 3 - Tabela com os nomes fictícios dos participantes do subprojeto de Educação Física da UFRJ do edital de 2018	57
Figura 4 - Gráfico com as principais respostas em relação às contribuições dos supervisores para a formação dos (as) pibidianos (as).....	84

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – DESENHO DA PESQUISA	14
1.1. Introdução.....	14
1.2. Justificativa	15
1.3. Revisão bibliográfica.....	19
1.4. Objetivos	29
CAPÍTULO 2 – PREMISSAS TEÓRICAS E OPÇÕES METODOLÓGICAS	30
2.1. Formações de professores e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência	30
2.1.1. Breve contextualização da formação de professores no Brasil e as contribuições do PIBID	30
2.1.2. Contribuições do PIBID para a aproximação universidade-escola básica	33
2.1.3. O potencial do PIBID para o trabalho da relação teoria e prática	34
2.2. Opções metodológicas	37
CAPÍTULO 3 – O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: ALTERAÇÕES SOFRIDAS AO LONGO DOS ANOS E AS ATRIBUIÇÕES DIRECIONAS PARA O (A) SUPERVISOR (A)	41
3.1. A trajetória do PIBID no âmbito nacional	41
3.2. A Licenciatura em Educação Física no PIBID/UFRJ	50
CAPÍTULO 4 – O SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFRJ: O OLHAR DOS (AS) PIBIDIANOS (AS) PARA OS (AS) SUPERVISORES (AS)	54
4.1. Caracterização dos sujeitos da pesquisa	54
4.2. A relação dos (as) pibidianos (as) com o conjunto de ações do Subprojeto de Educação Física do PIBID/UFRJ	60
4.2.1. Recepções na EEFD e nas escolas	61

4.2.2. Diário de campo	66
4.2.3. Reuniões: leituras e foto comentada	68
4.2.4. Jornada de Educação Física na escola	71
4.3. A relação dos (as) pibidianos (as) com os supervisores do Subprojeto de Educação Física do PIBID/UFRJ	73
4.3.1 Planejamento e a relação dos (as) pibidianos (as) com os (as) supervisores (as)	74
4.3.2. Relação dos (as) pibidianos (as) com os (as) supervisores (as) no chão da escola	78
CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICES	94
Apêndice 1 – Registro de consentimento livre e esclarecido.....	94
Apêndice 2 - Questionário para os (as) bolsistas de iniciação à docência.....	98
Apêndice 3- Roteiro de perguntas para o grupo de discussão com os (as) pibidianos (as).....	102
Apêndice 4- Texto do Subprojeto de Educação Física PIBID/UFRJ.....	104

CAPÍTULO 1 – DESENHO DA PESQUISA

1.1. Introdução

O interesse pela presente pesquisa nasce de minha relação com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID¹) e participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão e Formação Docente (GEPROD) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Ao longo dos anos, de 2010 até 2014, cursei Licenciatura em Educação Física na UFRJ e tive a oportunidade de ser bolsista de iniciação à docência do Programa por cinco semestres seguidos. Esse período de participação no PIBID foi muito rico para a minha formação, pois contribuiu para que eu pudesse sentir os desafios e potencialidades do trabalho da Educação Física na educação básica.

Ao terminar a licenciatura, inicio minha carreira docente, em 2014, como professor substituto do Colégio de Aplicação da UFRJ e, desde o início do meu trabalho, assumo a função de cofundador dos (as) licenciandos (as) que cursavam as disciplinas de Prática de Ensino de Educação Física. Em seguida, entro na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias e, ao mesmo tempo em que inicio o meu trabalho nesse município, estabeleço uma parceria com o projeto de extensão “EEFD Baixada: autonomia e construção de conhecimento” da Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ, que tem como proposta a iniciação à docência de estudantes dessa área. Com isso, nesse período continuo recebendo estudantes de Educação Física nas minhas aulas, mas agora em Duque de Caxias.

A partir de agosto de 2018, voltei a participar do PIBID de Educação Física da UFRJ, mas dessa vez como supervisor. Esse novo lugar reforçou uma série de questões que me acompanhavam ao longo da docência, sobre as quais tive a oportunidade de trabalhar nas reuniões e leituras proporcionadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão e Formação Docente (GEPROD). No grupo de pesquisa, pude falar das minhas angústias docentes, conhecer e ler outros autores do campo da Educação e alimentar ainda mais o interesse por estudar formação de professores.

¹ É um programa de iniciação à docência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Participam do PIBID estudantes de diversas licenciaturas plenas na condição de bolsistas e não bolsistas, professores formadores das universidades como coordenadores de área e professores supervisores da educação básica na condição de bolsistas e atores efetivos na realização das ações pedagógicas dos projetos. CAPES.

Assim, as experiências no Colégio de Aplicação da UFRJ, no “EEFD Baixada” e, sobretudo, nas minhas atividades como supervisor do Programa, me levam a perguntar: qual é o meu papel, como professor da educação básica, na formação inicial dos (as) bolsistas de iniciação à docência?

Após as experiências profissionais relatadas, leituras e conversas no âmbito do GEPROD, chego ao seguinte objetivo de pesquisa: **analisar, a partir da visão dos (as) bolsistas de iniciação à docência, como os (as) professores (as) supervisores (as) do PIBID do subprojeto de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro, do edital N° 07 de 2018, contribuíram para a formação inicial dos (as) bolsistas de iniciação à docência.**

Nesse sentido, compreende-se que os resultados dessa pesquisa podem somar forças junto com as lutas que buscam construir políticas públicas voltadas para a formação de professores. Poderá também acrescentar reflexões a respeito do PIBID dentro da UFRJ e, em específico, na Escola de Educação Física e Desportos da mesma instituição.

O percurso dessa pesquisa foi atravessado pela pandemia e por uma questão de saúde minha. Nesse sentido, foi necessário fazer algumas escolhas de pesquisa, redirecionando o andamento do estudo. No início do estudo existia o interesse em fazer entrevistas com os (as) supervisores. Contudo, em função dos desafios encontrados pelo caminho, resolvi analisar os documentos do PIBID e fazer dois grupos de discussão com os (as) bolsistas de iniciação à docência. Ressalto que as orientações da banca de qualificação foram fundamentais para esse movimento de reorganização da pesquisa, potencializando e otimizando o meu estudo.

O primeiro capítulo desse texto apresenta as justificativas para o estudo, a revisão bibliográfica e objetivos do trabalho. O segundo contém um diálogo com a literatura e as opções metodológicas. No terceiro capítulo analiso os documentos que estruturam o PIBID e o texto do subprojeto de Educação Física da UFRJ do edital de 2018. No quarto capítulo trago algumas reflexões possíveis a partir da análise do questionário respondido pelos (as) pibidianos (as) e dos grupos de discussão feitos com os 11 bolsistas de iniciação à docência.

1.2. Justificativa

Nessa seção justifico a pertinência do trabalho, estabelecendo um diálogo com minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Em seguida, a partir do tema da pesquisa, será feita uma análise da produção teórica no campo acadêmico sobre o

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com o objetivo de conhecer os trabalhos produzidos sobre o papel do professor (a) supervisor (a) do Programa como coformador (a) dos (as) bolsistas de iniciação à docência

Durante a minha graduação em Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), fui bolsista do PIBID por cinco semestres. Ao longo desse período, tive contato com a prática docente no Colégio Estadual Barão de Macaúbas e no Colégio Estadual Central do Brasil, ambos localizados na zona norte do município do Rio de Janeiro. Além do trabalho nas escolas, tínhamos reuniões semanais de planejamento na Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) da UFRJ para planejar as nossas intervenções nas aulas de Educação Física nas respectivas escolas da educação básica. Nessas reuniões, debatíamos coletivamente sobre nossas práticas docentes à luz de diversos autores dos campos da Educação Física e da Educação.

Potencializando as reflexões sobre o meu fazer docente, o Programa possibilitou que eu participasse de congressos nos campos da Didática, Currículo, Educação Física escolar, entre outros. Destaco que, além de contribuir para a minha trajetória profissional e acadêmica, o programa acrescentou muito a minha formação pessoal.

Abro um espaço para trazer e contextualizar brevemente minha origem social. Sempre fui morador da zona norte do município do Rio de Janeiro e filho de trabalhadores que, ao longo de toda a vida, tiveram uma realidade material com limites bem definidos. Esses limites dosaram o grau de trânsito social que pude ter ao longo da minha infância e adolescência. Nesse sentido, o PIBID aumentou e diversificou o meu leque social, possibilitando contato com um número ampliado de pessoas, tanto nas escolas que atuei, como dentro do próprio subprojeto de Educação Física da UFRJ.

Além desse aumento de contato com um grupo maior de pessoas, a verba que o programa possuía possibilitou que eu conhecesse três Estados do Brasil e isso fez com que eu me apropriasse de diversos espaços e culturas do nosso território (que antes eu não tinha acesso). Destaco a 64ª reunião, no ano de 2012, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência em São Luís do Maranhão, que foi a minha primeira viagem pelo PIBID e a primeira vez que viajei de avião. Nesse congresso tive a oportunidade de conversar com pibidianos (as) de universidades dos “quatro cantos” do país e de interagir com a cultura e a natureza local.

Nesse sentido, as atividades nas escolas, reuniões na EEFD e congressos (dentro e fora do Estado), além de contribuírem muito com minha formação profissional e acadêmica, tiveram um papel fundamental na minha formação pessoal. Essas atividades

me proporcionaram um número muito grande de oportunidades para que eu pudesse desenvolver minhas potencialidades, fazendo com que eu construísse uma identificação com o Programa e com a docência. Essa identificação foi decisiva para que eu buscasse ingressar o quanto antes na escola pública como professor. Por conta disso, ao chegar ao meu último ano de graduação, comecei a fazer todos os concursos que abriam para professor de Educação Física no Estado do Rio de Janeiro, mesmo aqueles para municípios mais distantes da minha residência. Inclusive, fiz concurso até para professor do Distrito Federal no final do ano de 2013.

Inicialmente, em 2014, fui aprovado para ser professor substituto do Colégio de Aplicação da UFRJ. Em seguida, em 2015, fui convocado, a partir de minha aprovação em dois concursos públicos, para trabalhar na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, mas acabei assumindo apenas uma das matrículas. Posteriormente, ao longo do ano de 2016, recebi outras convocações das prefeituras de Araruama, Duque de Caxias e Saquarema e, por fim, fui chamado para ser professor do Distrito Federal. Minhas escolhas iniciais da carreira foram lecionar no CAp da UFRJ e na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

Como professor no CAp da UFRJ, começo a ter um contato com os estagiários das disciplinas de prática de ensino de Educação Física. Ao mesmo tempo em que desenvolvo minha docência com os estudantes da educação básica, preciso assumir a tarefa de formador de professores das turmas de prática de ensino que participavam das minhas aulas. Esse lugar de professor da educação básica que também é formador de professores fez com que eu passasse a me perguntar: qual o papel do professor da educação básica na formação dos futuros professores?

Em seguida, continuo minhas atividades como professor da Rede Estadual e, ao terminar meu contrato com o CAp UFRJ, entro na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias. Ao mesmo tempo em que inicio o meu trabalho nesse município, estabeleço uma parceria com o projeto de extensão “EEFD Baixada: autonomia e construção de conhecimento” da Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ. O projeto tem como proposta a iniciação à docência de estudantes de Educação Física e trabalha com algumas Secretarias Municipais de Educação da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. Nesse sentido, começo a receber licenciandos (as) de Educação Física nas minhas aulas em Duque de Caxias e continuo assumindo o lugar de professor da educação básica que também atua como formador dos futuros docentes.

A partir dessa realidade de trabalho, a pergunta anterior ganha mais destaque dentre as diversas inquietações que possuo sobre o exercício da docência. Com isso, começo a buscar espaços que dialogam com minhas reflexões e encontro o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão e Formação Docente (GEPROD) da Faculdade de Educação da UFRJ, pertencente ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (LEPED).

O laboratório tem como objetivo viabilizar estudos e pesquisas que possibilitem a produção de conhecimento no campo da Didática, de forma a sustentar ações de formação e prática docentes que visem contribuir com a melhoria das condições de ensino e aprendizagem das diferentes disciplinas escolares do currículo da educação básica². O LEPED possui estudos sobre PIBID e tem produzido artigos, dissertações e teses sobre o programa. Destaco a dissertação de Campelo, defendida em 2016, em que a autora investigou “as contribuições da participação de professores da escola básica como cofomadores de pedagogos docentes no contexto do PIBID UFRJ Pedagogia (anos iniciais do Ensino Fundamental)” (CAMPELLO, 2016, p. 16)

O GEPROD, grupo do qual participo, é coordenado pela Professora Doutora Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento. Ao entrar no grupo de pesquisa, comecei a ler, de forma mais sistemática, sobre formação de professores e iniciei o amadurecimento de ideias sobre formação inicial e continuada. Uma das leituras que mais me chamou atenção foi o artigo “Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência”, que é resultado da pesquisa “**Inserção profissional de egressos de Programas de Iniciação à Docência**”, coordenada pela Professora Doutora Marli André e que contou com a participação do GEPROD. Nessa pesquisa, o PIBID foi um dos objetos de estudo e os resultados foram fundamentais para fortalecer a luta pela manutenção do Programa. André (2018, p. 17) assinala:

Um objetivo crucial da pesquisa era conhecer a destinação profissional dos egressos, uma vez que naquele momento (2016) havia muita incerteza quanto à continuidade de um dos programas de iniciação, o PIBID. Havia uma alegação, do ministro da Educação, de que poucos egressos do PIBID estavam atuando na educação, daí que o retorno esperado para as redes de ensino não compensava os recursos financeiros gastos. Um pronunciamento público do ministro, Aloizio Mercadante, alegava que menos de 20% de ex-pibidianos estavam na escola. Nesse momento foi fundamental ter os dados da survey que indicavam que, em 2016, 67% dos egressos estavam atuando como docentes na educação básica, grande parte desses em escolas públicas

² Objetivo do laboratório foi retirado do site do LEPED: <http://www.leped-feufrj.com.br/site/>

(61%), o que revelava uma situação muito diferente da aludida pelo ministro.

Um fato curioso desse trabalho é que, por ter participado como licenciando do subprojeto do PIBID de Educação Física da UFRJ, fui um dos sujeitos da pesquisa que respondeu o questionário. Nesse sentido, as produções do presente grupo de pesquisa dialogam com as minhas reflexões sobre o Programa. Hoje, para além de coordenar o GEPROD, a Professora Doutora Maria das Graças Arruda do Nascimento é coordenadora institucional do PIBID /UFRJ, do edital N° 2 de 2020, o que demonstra a relação do Grupo de pesquisa com o Programa de iniciação à docência. Assim, a minha pesquisa possui uma importante conexão com a trajetória tanto do grupo de pesquisa que participo, como da prática profissional da minha orientadora e uma estreita ligação com a linha de pesquisa Formação de professores, Linguagens e Subjetividade do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ.

Em agosto de 2018, mesmo ano que entrei no GEPROD, passei a ser professor supervisor do subprojeto do PIBID de Educação Física da UFRJ. Com isso, além de trabalhar com os estudantes de Educação Física do projeto de extensão “EEFD Baixada” nas minhas aulas em Duque de Caxias, passei a receber outro grupo de licenciandos (as) do subprojeto de Educação Física do PIBID / UFRJ nas minhas aulas na Rede Estadual. Além de ser supervisor do programa no edital de 2018, continuo exercendo a mesma função no atual edital do PIBID. Nesse sentido, minha responsabilidade como supervisor do Programa, somada a minha atuação no “EEFD Baixada” e meu trabalho no início da carreira no CAp UFRJ consolidaram o meu interesse por estudar as temáticas que envolvem a formação inicial de professores.

Nesse sentido essa pesquisa teve como foco o subprojeto de Educação Física da UFRJ do edital de 2018. É importante ressaltar que não existe o PIBID da UFRJ, mas sim uma diversidade de subprojetos o que contribui para enriquecer o Programa na referida instituição.

1.3. Revisão bibliográfica

Agora será apresentada a revisão bibliográfica, feita com objetivo de conhecer os trabalhos produzidos sobre o papel do professor supervisor do PIBID como cofundador dos (as) bolsistas de iniciação à docência. O levantamento foi feito em quatro bases de dados: catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; Biblioteca Eletrônica Científica Online – SCIELO

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED e Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte - CONBRACE.

Em abril de 2020 iniciei as buscas pelo catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e pela SCIELO, analisando os trabalhos publicados a partir de 2012. O recorte temporal aplicado foi em função da Licenciatura em Educação Física da UFRJ ter participado pela primeira vez do Programa no edital N° 01 de 2011. Na CAPES, foram analisadas as dissertações e teses das áreas de Educação, Ensino e Educação Física.

Detalhes do levantamento, no que se refere ao número de trabalhos encontrados de acordo com cada descritor:

Descritores	CAPES	SCIELO
“PIBID”	472	57
“professor supervisor”	28	23
“professor supervisor do PIBID”	9	0
“PIBID Educação Física”	13	3

Figura 1 - Tabela com levantamento bibliográfico

Fonte: Elaboração pelo próprio autor

Apesar de aparecer um bom volume de produções sobre o PIBID no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, poucos trabalhos tinham como foco o professor supervisor do Programa como coformador dos futuros docentes. No catálogo da CAPES, foram selecionadas quatro dissertações que estudaram o papel do professor supervisor do PIBID como coformador dos (as) bolsistas de iniciação à docência.

A primeira dissertação encontrada nesse catálogo é a de Talita Campelo, defendida no ano de 2016, no programa de pós-graduação em Educação da UFRJ. O objetivo geral do trabalho foi “investigar as contribuições da participação de professores da escola básica como coformadores de pedagogos docentes no contexto do PIBID UFRJ Pedagogia (anos iniciais do Ensino Fundamental)”. (CAMPELO, 2016, p. 16)

Para coletar os dados de sua pesquisa, Campelo realizou uma imersão em campo no período de um ano (2014/2 e 2015/1). Esse momento foi dividido em duas fases: na primeira, analisou os encontros do PIBID/UFRJ Pedagogia que aconteciam na universidade e, na segunda fase, analisou os encontros semanais que aconteciam entre pibidianos (as) e supervisores (as) na escola. Além da imersão, também foi realizada uma análise documental e entrevistas com as supervisoras do Programa.

Campelo (2016), a partir da observação das reuniões que aconteciam na universidade, assinala que os (as) pibidianos (as) apontavam esses momentos como

fundamentais para a troca de opiniões e construção das ações do subprojeto. Assim, a autora destaca que “as observações feitas na universidade nos mostraram que os conhecimentos sobre a docência se constroem no PIBID UFRJ Pedagogia através do diálogo e da troca.” (CAMPELO, 2016, p. 66)

Ainda analisando o material das reuniões na universidade, porém direcionando seu olhar para as ações dos (as) supervisores (as) na formação dos (as) pibidianos (as), a autora conclui:

As estratégias mobilizadas pelas professoras supervisoras para contribuir na aprendizagem da docência dos pibidianos podem ser resumidas em cinco pontos principais: a professora supervisora pode: I. estimular a prática; II. estimular a observação; III. encorajar a autonomia; IV. compartilhar experiências; e V. instigar a reflexão. (CAMPELO, 2016, p. 68)

A autora, ao avançar para a análise dos dados do material colhido a partir dos encontros na escola, destaca o descompasso gerado no subprojeto em função da troca de supervisoras:

Nas primeiras visitas de campo, evidenciou-se um distanciamento entre pibidianos e supervisora. Acreditamos que isto se deu devido ao processo de adaptação que ambos viviam: Sup 5 começara naquele período sua participação no PIBID e os pibidianos estavam acostumados com a outra supervisora, da qual sentiam falta. Em vários momentos, os pibidianos comparavam entre si a supervisão que tinham e a que estavam recebendo. Esse clima de estranhamento perdurou por todo o período que estivemos em campo, mas com o passar das semanas foi se diluindo. (CAMPELO, 2016, p. 75)

Campelo (2016) ainda olhando as estratégias mobilizadas pela supervisora, pontua que uma das estratégias mais recorrentes empregadas pela supervisora 5 é a de instigar a reflexão. Raramente a supervisora respondia aos (às) pibidianos (as) diretamente, ao invés disso os levava a tentar construir as próprias hipóteses antes dela se posicionar.

Ao olhar para as interações entre supervisora e pibidianos (as) na escola, a autora ressalta:

Percebemos que neste processo contínuo de planejar-executar-avaliar tanto os pibidianos quanto as supervisoras refletem e problematizam sobre o trabalho docente ao compartilharem “seu” ensino com os outros, tornando público e coletivo processos que normalmente se mantêm ocultos atrás da porta da sala de aula. (CAMPELO, 2016, p. 85)

A partir de um contato profundo com as relações estabelecidas entre os diversos participantes do Programa e da observação das potencialidades que o PIBID possui, a

autora assinala que é necessário a criação de novos modelos formativos que ampliem o papel do professor da educação básica na formação dos futuros docentes.

O segundo trabalho é a dissertação de Thatianne Silva, finalizada em 2017, no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa. A pesquisa teve como objetivo geral “analisar o lugar ocupado pelos supervisores do PIBID no processo de formação inicial dos licenciandos bolsistas” (SILVA, 2017, p. 10). Para trabalhar esse objetivo, foram estudadas as ações de formação do PIBID da Universidade Federal de Viçosa (UFV) nas escolas que possuem supervisores (as) dos cursos de Ciências Biológicas e Química. As ferramentas utilizadas foram: análise documental, questionário, entrevista semiestruturada, grupo focal e questionário simples. Ao todo, participaram da pesquisa sete supervisores (as) e treze pibidianos (as). Assim, em função de analisar supervisores (as) e bolsistas de iniciação à docência de duas áreas, a pesquisa, em alguns momentos, revela perspectivas diferentes.

Ao debater os dados das entrevistas com os (as) supervisores (as), Silva (2017), destaca que esses se reconhecem como coformadores dos (as) bolsistas de iniciação à docência e, que essa nova identidade profissional, é construída através da própria atuação no Programa. Ao seguir com a interpretação desses dados, a autora percebe que os (as) supervisores (as) conseguem atuar de forma mais ativa na formação dos (as) pibidianos (as) quando esses possuem a oportunidade de estarem inseridos com mais frequência no cotidiano da escola.

Silva (2017), ao analisar os dados dos grupos focais com os (as) bolsistas de iniciação à docência, destaca três momentos importantes para os (as) licenciandos (as): o acolhimento nas escolas; as reuniões entre participantes do Programa e as oportunidades de regências que os (as) pibidianos (as) tinham.

A autora destaca que existiram duas formas distintas de acolhimento dos (as) bolsistas de iniciação à docência quando esses chegavam nas escolas da educação básica. Na primeira, o supervisor não apresentou os espaços e profissionais da unidade escolar para os (as) pibidianos (as), gerando nesses uma sensação de não pertencimento à escola. Já na segunda forma, o supervisor procurou apresentar espaços e profissionais da escola para os (as) pibidianos (as), favorecendo a imersão desses no cotidiano escolar. A autora afirma que esses dados revelam “a necessidade de o supervisor desempenhar a tarefa de proporcionar aos (às) bolsistas o conhecimento do contexto da escola, função esta que lhe é atribuída nas próprias normatizações do PIBID.” (SILVA, 2017, p. 130)

Segundo a autora, também existiam duas realidades distintas no que toca à realização de reuniões de planejamento dos (as) bolsistas de iniciação à docência com os (as) supervisores (as). No primeiro contexto, as reuniões aconteciam periodicamente no espaço da escola e os (as) licenciandos (as) ressaltaram que esses momentos eram importantes para planejar as ações e também dialogar sobre questões que atravessam o trabalho na escola. Já na outra realidade, o supervisor não fazia reuniões com os (as) pibidianos (as) na escola, o que, para esses, dificultava o trabalho que desempenhavam.

Silva (2017), ao analisar as atuações dos (as) bolsistas de iniciação à docência na aula dos (as) supervisores (as), aponta que cada projeto entendia esse espaço de uma forma e, conseqüentemente, os (as) supervisores (as) exerciam funções diferentes. Em um cenário, os (as) pibidianos (as) tinham a responsabilidade por regências das aulas continuamente, favorecendo o desenvolvimento do ofício docente por parte dos (as) licenciandos (as). Já no outro cenário, os (as) bolsistas de iniciação à docência davam apenas uma aula por bimestre e essa realidade afastava-os do contexto de exercício do trabalho docente.

Por fim, os dados desse trabalho ratificam o papel fundamental do professor supervisor na formação do (a) bolsista de iniciação à docência e contribuem para fortalecer a figura do professor da educação básica como coformador de professores.

A terceira dissertação é de André Barros, defendida em 2016, no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba/SP. A pesquisa analisou os textos apresentados no V Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), do IV Seminário Nacional do PIBID e do XI Seminário de Iniciação à Docência (SID), ocorridos entre os dias oito e doze de dezembro de 2014, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

O objetivo geral da pesquisa foi identificar o que os textos publicados nestes eventos apresentavam sobre a atuação dos (as) supervisores (as) na formação dos (as) licenciandos (as) participantes do PIBID, além de analisar o que os trabalhos apresentavam sobre as contribuições do programa para a formação continuada dos (as) supervisores (as). O caminho metodológico utilizado pelo autor foi a análise documental, que teve como objeto de estudo, os textos dos encontros ocorridos em dezembro de 2014 na UFRN.

A partir da análise dos textos encontrados nos Seminários, Barros (2016) pontua que o PIBID é um programa que auxilia na formação inicial, sendo o professor supervisor uma peça fundamental para aproximar o (a) licenciando (a) das demandas da escola

básica, o que também contribuí para a formação continuada do supervisor. Assim, o autor destaca que os (as) supervisores (as) contribuem para “integrar os bolsistas do programa a toda comunidade escolar, inserir o (a) licenciando (a) no seio escolar básico, interagir com os alunos e trocar saberes com o professor/supervisor.” (BARROS, 2016, p. 72)

Barros (2016, p. 78), destaca ainda que:

A contribuição do supervisor e do PIBID para a formação do licenciando parece ser, novamente, a diminuição do choque de realidade escolar. A participação no PIBID permite gerar reflexão e esclarecimento para o licenciando, especialmente a decidir se ele estará disposto a enfrentar todas as dificuldades e limitações que a carreira docente lhe impõe.

Já sobre a contribuição do Programa para a formação continuada dos (as) supervisores (as), o autor aponta que esse movimento acontece, sobretudo, através da participação do supervisor nas reuniões do PIBID e a partir dos conteúdos e metodologias que os (as) licenciandos (as) levam para as aulas nas escolas. Por fim, o autor destaca que esses estímulos do Programa impulsionam os (as) supervisores (as) a buscarem cursos de pós-graduação tanto em nível de especialização, como de mestrado.

A quarta e última dissertação encontrada no catálogo da CAPES é o trabalho de Cristiane Carvalho, finalizado em 2016 e realizado no programa de pós-graduação de Processos Socioeducativos e Práticas Escolares do departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de São João Del-Rei. A pesquisa teve como objetivo “investigar o processo de desenvolvimento profissional dos professores supervisores (as) e dos (as) estudantes bolsistas participantes do PIBID da área de Física da UFSJ, com foco na atuação dos professores supervisores (as) enquanto coformadores” (CARVALHO, 2016, p. 10). Para a coleta de dados, foram analisados os relatórios das atividades, feitos pelos próprios integrantes do PIBID, aplicado questionários aos participantes do subprojeto, entrevistas aos (às) supervisores (as) e um grupo de discussão com os (as) pibidianos (as).

Ao analisar as contribuições do subprojeto para as professoras supervisoras, Carvalho (2016, p. 150), destaca:

Considerando a atuação das professoras supervisoras, verificamos que ao participarem das reuniões e realizarem suas ações, mais que orientar e avaliar o trabalho de estudantes e, conseqüentemente, formá-los, as professoras supervisoras puderam se formar num processo dialógico concomitante.

E acrescenta:

Essa reflexão permitiu às professoras supervisoras repensarem ou confirmarem suas práticas aderindo ou não ao uso de novos recursos e metodologias de ensino e aos bolsistas compreenderem mais profundamente as condições de trabalho e de ensino considerando a realidade da Escola, e, portanto, o desenvolvimento profissional de ambos. (CARVALHO, 2016, p. 151)

Ao fazer um balanço da análise dos dados da pesquisa sobre as contribuições do supervisor como coformador do (a) pibidiano (a), Carvalho (2016, p. 149) assinala que:

[...] ações das professoras supervisoras, no âmbito do Pibid Física da UFSJ, se pautavam, principalmente: na indicação do conteúdo a ser utilizado no planejamento das aulas pelos bolsistas, auxílio na elaboração desses planejamentos de atividades, liberação de aulas para a execução das atividades, acompanhamento das atividades dos bolsistas nas escolas, avaliação dos planejamentos e das atividades após execução.

No que diz respeito aos momentos de maior troca entre supervisoras e bolsistas de iniciação à docência, Carvalho (2016) destaca que esses ocorriam durante o planejamento das atividades que seriam desenvolvidas nas escolas da educação básica. Além dessas ricas trocas entre os participantes do Programa, a pesquisa enfatiza que o trabalho das supervisoras contribuiu para que os (as) bolsistas de iniciação à docência tivessem mais clareza sobre o seu futuro espaço de trabalho. Nesse sentido, observou-se que um grupo de bolsistas ratificou a escolha pela profissão, enquanto outro percebeu que não possuía interesse em seguir na carreira docente.

As quatro dissertações possuem em comum o olhar para o papel do professor supervisor do PIBID como coformador dos (as) bolsistas de iniciação à docência. Cada pesquisa delimitou os seus objetivos, definiu seus objetos de estudo e estabeleceu diferentes caminhos metodológicos.

Na SCIELO, apenas um trabalho possuía proximidade com o tema da minha pesquisa. O artigo é das autoras Natalia Deimling e Aline Reali, publicado em 2020, com o título “PIBID: considerações sobre o papel dos professores da educação básica no processo de iniciação à docência”.

A pesquisa que originou o artigo teve como objetivo “analisar de que maneira as orientações do PIBID têm sido desenvolvidas e interpretadas por diferentes sujeitos na formação e atuação profissional de professores supervisores (as) da educação básica.” (DEIMLING e REALI, 2020, p. 1) Ao todo, foram entrevistados na pesquisa 18 professores e 48 pibidianos (as) de uma universidade federal brasileira no período de 2013 e 2014. O resultado da pesquisa indica que o envolvimento dos professores supervisores

(as) no programa contribui tanto para a formação desse grupo, como para a formação inicial dos (as) bolsistas de iniciação à docência. Entretanto, os dados também informam que existem professores supervisores (as) que não se envolvem com o programa e, conseqüentemente, contribuem pouco para a formação dos (as) pibidianos (as).

Deimling e Reali (2020, p. 15) destacam que esse baixo envolvimento de alguns supervisores aparece na narrativa dos participantes do programa:

Tal aspecto pôde ser evidenciado nas narrativas de muitos dos participantes deste estudo, segundo os quais, em alguns dos professores supervisores – que já atuaram ou que ainda atuam no PIBID -, não há uma intencionalidade e direcionamento nas ações realizadas no Programa, o que, de certa forma, compromete o planejamento e desenvolvimento das atividades, a análise das práticas e, mais especificamente, a formação dos bolsistas de iniciação à docência.

Contudo, um dos fatores do envolvimento limitado dos (as) supervisores (as) é o contexto precário da prática docente em que estão inseridos. Nesse sentido, as autoras destacam “que a maioria desses professores se encontram muitas vezes em situações de trabalho desfavoráveis, que dificultam uma atuação de maneira satisfatória.” (DEIMLING e REALI, 2020, p. 15)

Dando continuidade ao levantamento bibliográfico realizado nessas duas plataformas já mencionadas, busquei os trabalhos publicados, a partir do ano de 2012, nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e nos encontros do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CONBRACE. O recorte temporal, como no caso das plataformas, foi realizado em função do subprojeto de Educação Física do PIBID da UFRJ ter iniciado em 2011.

Na ANPED, foram buscadas as pesquisas publicadas no grupo de trabalho “Formação de Professores”. Contudo, nenhum trabalho teve como proposta de pesquisa analisar o papel do professor supervisor do PIBID como coformador dos (as) bolsistas de iniciação à docência, sendo outras temáticas abordadas pelos pesquisadores. Melo e Vitorim (2015) e Alvez (2015) analisaram o potencial dos diversos espaços do PIBID para a formação dos (as) licenciandos (as). Cunha e Marcatto (2017) estudaram o processo de construção de autoria dos (as) bolsistas de iniciação à docência, analisando portfólios produzidos pelos (as) licenciandos (as). Oliveira (2019) estudou a inserção profissional de egressos do PIBID, debruçando-se sobre o caso de uma professora de Matemática que tinha participado do programa como bolsistas de iniciação à docência. Nunez (2019) discutiu, a partir de um subprojeto do PIBID, os saberes e experiências com a temática diversidade construídos pelos (as) professores (as) supervisores (as).

No CONBRACE, os textos analisados são dos grupos de trabalhos “Escola” e “Formação Profissional e Mundo do Trabalho.” Destaco que os Anais do encontro de 2019 não foram analisados, pois esses ainda não se encontram disponíveis no site do evento. Assim como na ANPEd, os trabalhos do CONBRACE não tiveram como foco o papel do professor supervisor do PIBID como coformador dos (as) bolsistas de iniciação à docência. As pesquisas e relatos abordaram diversos temas que atravessam a formação e prática pedagógica da Educação Física. É importante destacar que parte significativa dos trabalhos que foram apresentados no CONBRACE, sobre o PIBID, possuem os (as) pibidianos (as) como autores. Vale ressaltar que os trabalhos analisados são resumos simples que possuem no máximo três páginas cada.

Batista *et al* (2013); Silva *et al* (2015); Batista (2015); Cruz *et al* (2017); Santos e Viana (2017); Santos *et al* (2017) e Raimundo *et al*. (2015) se dedicaram a relatar como abordaram diversos conteúdos nas aulas de Educação Física nas escolas da educação básica. Nessa linha de reflexão, destaco o trabalho de Raimundo *et al*. (2015) teve como objetivo desenvolver o tema dança e expressões rítmicas com alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, aprofundando o contexto histórico-cultural das danças regionais e populares. A proposta pedagógica foi desenvolvida pelo subprojeto de Educação Física do PIBID da Universidade Federal de Uberlândia em conjunto com as escolas parceiras da educação básica. Os autores destacam que nas aulas do 6º e 7º ano os alunos tiveram dificuldade na identificação e caracterização das regiões do Brasil e limitações no que diz respeito a se reconhecerem como sujeitos históricos e produtores de cultura. Já com os estudantes do 8º e 9º ano destacam o interesse por desenvolverem trabalhos relacionados ao funk, dança de rua e hip hop. Por fim, consideram que a prática pedagógica estimulou a autonomia, criatividade e criticidade dos estudantes, sobretudo na problematização dos movimentos padronizados.

Ainda me debruçando sobre os trabalhos do CONBRACE, destaco as investigações de Becker *et al* (2017); Copolillo *et al* (2017) que estudaram a contribuição do PIBID para a formação continuada dos (as) professores (as) supervisores (as). Seguindo essa linha de investigação, Copolillo *et al* (2017), a partir do subprojeto de Educação Física do PIBID/UFF, desenvolveram uma pesquisa que teve como objetivo investigar se a participação dos (as) supervisores (as) no Programa modificou suas práticas pedagógicas. As autoras assinalam que a pesquisa evidenciou o impacto do Programa na prática docente dos (as) supervisores (as), sobretudo tencionando a visão esportivizantes que os professores possuíam da Educação Física escolar, aproximando-os da produção do campo

crítico da área. Nesse sentido, o estudo concluiu que o conhecimento e experiências vivenciados no PIBID “permitiu aprendizado significativo aos (às) bolsistas supervisores (as), estimulando a atualização de seus conhecimentos e renovação de sua ação pedagógica.” (COPOLILLO *et al*, 2017, p. 2)

Lourenço *et al* (2015); Mota *et al* (2015); Neto *et al* (2013) apresentaram trabalhos que abordavam como a “metodologia crítico superadora”³ foi desenvolvida dentro de cada um de seus subprojetos de Educação Física do PIBID de diferentes universidades do país. Ao refletir sobre essa metodologia, Neto *et al* (2013) apresentam um relato de experiência vivenciado no subprojeto de Educação Física do PIBID da Universidade do Estado de Mato Grosso. Ao longo do trabalho, os autores abordam o impacto que o estudo da obra Metodologia do ensino da Educação Física teve em suas práticas pedagógicas na Escola Estadual Dr. Leopodo Ambrósio Filho, situada no município de Cáceres/MT.

Santos (2015) refletiu sobre a relação entre o estágio e o PIBID na formação dos (as) licenciandos (as) em Educação Física escolar. Tigres e Leiro (2015) também estudaram a relação entre PIBID e Estágio. Assim, os autores fizeram um levantamento documental nos anais do CONBRACE/CONICE de 2011 e 2013, usando os descritores Estágio Curricular e PIBID. A partir do levantamento, relatam uma presença maior de trabalhos sobre o PIBID em relação aos que se referem ao Estágio e atribuem esse fato ao PIBID estar ligado a uma política de apoio, com bolsas para os docentes e discentes vinculados ao Programa.

Lacerda e Ramos (2015) relatam que os espaços proporcionados pelo Programa contribuem de diversas maneiras para a formação dos (as) bolsistas de iniciação à docência. Também olhando as contribuições do PIBID para a formação dos (as) pibidianos (as), Callai e Sawitzki (2017), através de um estudo de campo com participantes do Programa, buscaram compreender as contribuições do Subprojeto de Educação Física do PIBID do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria na formação inicial dos (as) bolsistas de iniciação à docência. Os autores assinalam que, a partir da análise dos dados, foi possível identificar que o

³ É uma metodologia de ensino da Educação Física escolar que trouxe para área o conceito de Cultura Corporal, buscando questionar as proposições do paradigma da Aptidão Física. Na Aptidão Física o objetivo do ensino da Educação Física escolar é o alcance do máximo de rendimento físico, através da repetição de movimentos de forma mecanizada e descontextualizada, ou seja, não leva em conta no processo educativo o contexto social, econômico e cultural dos estudantes. Já a Cultura Corporal busca estudar, dentro da escola, de forma ampla e crítica o jogo, esporte, luta, ginástica e dança com o objetivo de fazer com que o aluno aprenda os conteúdos da Educação Física e também consiga fazer uma leitura crítica de sua realidade social, econômica e cultura. (SOARES *et al*. 1992)

Programa contribuí para que os (as) pibidianos (as) consigam entender a articulação entre teoria e prática no processo formativo vivenciado no PIBID. A seguir com os achados da pesquisa, os autores pontuam que a diferença de estrutura física e material entre universidade e escola básica se materializa como um desafio para a formação dos (as) licenciandos (as).

1.4. Objetivos

A presente pesquisa tem como objetivo central analisar, a partir da visão dos (as) bolsistas de iniciação à docência, como os (as) professores (as) supervisores (as) do PIBID do subprojeto de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro, do edital N° 07 de 2018, contribuíram para a formação inicial dos (as) bolsistas de iniciação à docência.

Objetivos específicos:

- Identificar as alterações, no Programa, explicitadas nos editais, leis e portarias que construíram e constroem o percurso histórico do PIBID.
- Compreender as atribuições que os documentos referentes ao PIBID (normativa do programa, leis, editais e texto do subprojeto de Educação Física da UFRJ) direcionam para a figura do professor supervisor;
- Analisar, a partir da visão dos (as) bolsistas de iniciação à docência, a relação desses com o conjunto de ações promovidas pelo Subprojeto de Educação Física do PIBID/UFRJ;
- Compreender, a partir da visão dos (as) bolsistas de iniciação à docência, as contribuições dos (as) professores (as) supervisores (as) para suas formações.

CAPÍTULO 2 – PREMISSAS TEÓRICAS E OPÇÕES METODOLÓGICAS

Nessa parte da pesquisa, em um primeiro momento, será feito um breve debate sobre área de formação de professores e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. No segundo momento será apresentada as opções metodológicas feitas ao longo do percurso da pesquisa.

2.1. Formação de professores e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

Nessa parte do projeto, será feita uma conversa entre a literatura específica sobre formação de professores e as pesquisas que estudaram o PIBID nos últimos anos. No primeiro momento, será apresentado, de forma breve, o percurso histórico da área de formação de professores no Brasil e as contribuições que o Programa tem oferecido para a presente área. Em seguida, ancorado nas pesquisas de Zeichner e dialogando com a dissertação de mestrado de Campelo, o texto abordará o quanto o PIBID tem contribuído para o fortalecimento da parceria universidade - escola básica. Por fim, tomando como base a produção teórica de Cochran-Smith e Lytle, Tardif e mantendo diálogo com o trabalho de Campelo, o texto apresentará o potencial do Programa para o trabalho da relação teoria e prática.

2.1.1. Breve contextualização da formação de professores no Brasil e as contribuições do PIBID

Segundo Gatti (2010), é no início do século XX que começam a aparecer no Brasil esforços direcionados a formação de professores para atuar no que hoje corresponde aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, pois, até aquele momento, o ofício era desempenhado por profissionais liberais e autodidatas. No final dos anos de 1930, os bacharéis formados nas poucas universidades existentes passam a acrescentar um ano de disciplinas da área da educação para a obtenção da licenciatura.

Nesse sentido, percebe-se que o movimento de complementação pedagógica de um ano para os bacharéis é um dos primeiros empreendimentos da área de formação de professores no Brasil. Passados setenta anos, muitas iniciativas foram desenvolvidas para a qualificação dos professores brasileiros. André *et. al.* (1999), com o objetivo de analisar o que tem sido produzido no campo acadêmico sobre formação de professores, debruçou-se em dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país, de 1990 a 1996, em artigos publicados em 10 periódicos da área, no período de 1990

a 1997, e em pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da ANPEd, no período de 1992 a 1998, estudando a produção da área no intervalo de tempo de 1990 até 1998.

Os dados encontrados por André *et al.* (1999, p. 301-302) destacam que “o exame das dissertações e teses defendidas no período de 90-96 mostra que a produção discente quase dobrou nesse período, passando de 460, em 1990 para 834, em 1996.”

Ao analisar os trabalhos sobre formação de professores as autoras assinalam que:

Dos 284 trabalhos sobre formação do professor, produzidos de 1990 a 1996, um total de 216 (76%) tratam do tema da formação inicial, 42 (14,8%) abordam o tema da formação continuada e 26 (9,2%), focalizam o tema da identidade e da profissionalização docente. (p. 302)

As autoras destacam que “em linhas gerais, o exame das dissertações e teses produzidas na década de 1990 sobre formação de professores revela que a maioria dos estudos se concentra na formação inicial, procurando avaliar os cursos que formam os docentes.” (p. 303)

Em novo estudo, André (2009) analisa os trabalhos produzidos na pós-graduação em educação entre 1999 e 2003 e também compara com os dados da pesquisa anterior que analisou a produção na área da educação no período 1990 a 1998. Um importante destaque que a autora faz é o aumento do interesse dos pós-graduandos pelo tema “formação de professores”. Ao longo dos cinco anos analisados, os trabalhos que tinham como foco a formação de professores cresceram de 11% em 1999 para 16% em 2003.

Comparando o período do primeiro estudo (1990-1998) com o do segundo (1999-2003), André (2009) aponta que:

No período de 1990 a 1998, foram defendidas 6.244 dissertações e teses das quais 410 (6%) trataram do tema formação de professores. Nos cinco anos seguintes, a produção total da área passou para 8.280, das quais 1.184 (14%) abordaram o tema formação de professores. Esses dados deixam evidente que cresceu muito, no período, o interesse dos pós-graduandos pelo tema formação de professores. (p. 48)

A comparação dos temas e subtemas tratados nas dissertações e teses dos dois períodos mostra uma grande mudança. Se, nos anos 1990, a grande maioria das pesquisas se debruçava sobre os cursos de formação inicial (72%), nos anos 2000, a maior parte dos trabalhos investiga questões relacionadas a identidade e profissionalização docente (41%). (p. 48)

As pesquisas de André mostram que a formação de professores possui uma produção significativa dentro do campo acadêmico da educação. No estudo que buscou analisar o processo de constituição do campo de formação de professores, André (2010) pontua que diversos fatores contribuem para a construção do campo. Por exemplo, a

criação do Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores que integra a ANPED e a realização, em 2006, do I Encontro de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores que levantou “a hipótese da criação de um periódico científico centrado na temática da formação docente, proposta que se concretizou em 2009 com o lançamento do primeiro número da Revista brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores”. (ANDRÉ, 2010, p. 178)

Como apontado na parte do trabalho onde descrevo o PIBID, em 2007, a CAPES passou a atuar na formação inicial e continuada de professores e um dos primeiros atos nessa área foi a criação do Programa. O movimento dessa importante agência de fomento a pesquisa, soma-se aos diversos esforços de políticas e pesquisas na direção de fortalecer a formação de professores no Brasil.

Na busca de analisar a contribuição do presente programa para a formação de professores, André (2018) analisou o processo de inserção profissional de professores iniciantes, egressos de três programas de iniciação à docência, sendo um desses o PIBID. A autora assinala que 67% dos egressos dos três programas estavam atuando na educação, e desse montante, 61% estavam vinculados às escolas públicas. De acordo com a autora, outra informação que deve ser destacada é que 87% dos respondentes da pesquisa concordaram que os programas de iniciação à docência facilitaram a inserção profissional, ou seja, os programas possuem uma contribuição muito importante para atividade profissional de seus participantes.

Concluindo seu texto, André (2018, p. 16) pontua que:

Os dados colhidos até então nos permitem afirmar que os participantes da survey não revelaram o “choque de realidade”, ou a fase de sobrevivência, caracterizada por Huberman (1992, p. 39) como o impacto sofrido na prática inicial pela tensão entre as ideias do professor e a realidade cotidiana da escola, pela dificuldade de conciliar ensino e gestão de sala de aula com a falta de materiais didáticos. O que se encontrou nas respostas referentes à situação de exercício docente dos egressos não foi o choque nem a sobrevivência, mas uma visão positiva da realidade encontrada nas escolas e um sentimento de auto competência para lidar com as questões de sala de aula, assim como uma percepção de retorno positivo de seu trabalho com os alunos.

Em outra pesquisa sobre o PIBID, Ambrosetti *et. al.* (2013, p. 161) estudaram o Programa com objetivo investigar o desenvolvimento do PIBID a partir do ponto de vista de estudantes de três universidades participantes. Um dos resultados do trabalho destacou que na visão dos (as) licenciandos (as) “a participação no PIBID foi percebida como uma

possibilidade de suprir aquilo que entendiam como uma lacuna na formação, a dimensão prática e o conhecimento da realidade escolar.”

O impacto positivo do Programa na formação inicial dos (as) licenciandos (as) pode ser percebido na análise dos dados dos trabalhos citados. Assim, o PIBID se junta às diversas iniciativas que buscam qualificar a formação dos futuros docentes do Brasil.

2.1.2. Contribuições do PIBID para a aproximação universidade-escola básica.

Zeichner (2010) debate a desconexão entre os componentes curriculares acadêmicos e os espaços formativos da escola básica na formação inicial de professores e aponta como proposta, para trabalhar esse descompasso, a criação de um “terceiro espaço”. Nessa perspectiva, “os programas de formação inicial de professores reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores.” (ZEICHNER, 2010, p. 487)

Para o autor, a criação de terceiros espaços requer uma relação mais igualitária entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional. Assim, Zeichner (2010, p. 493) propõe uma mudança epistemológica na formação de professores:

[...] que passa de uma situação em que o conhecimento acadêmico é visto como a fonte legítima do conhecimento sobre o ensino para outra em que diferentes aspectos do saber que existe nas escolas e nas comunidades são incorporados à formação de professores e coexistem num plano mais igualitário com o conhecimento acadêmico.

Nesse sentido, a proposta do pesquisador reconhece que o professor da Educação Básica possui um papel fundamental na formação dos futuros docentes. Dialogando com a perspectiva de Zeichner, Campello (2016), em sua dissertação de mestrado, estudou o PIBID de Pedagogia da UFRJ (anos iniciais do Ensino Fundamental), analisando as contribuições do papel desenvolvido pelas professoras supervisoras do Programa para a formação inicial do pedagogo docente.

Os dados da pesquisa de Campello (2016) indicam que o “projeto tem sido desenvolvido em um modelo que prioriza a parceria Universidade e Escola Básica, a construção coletiva, a relação dialógica e a formação docente articulada a de pesquisa.” (p. 47) Ao olhar para o papel desempenhado pela professora supervisora no processo de aproximação dos (as) pibidianos (as) da escola básica, a autora destaca que:

Nesse processo de aproximação, o papel da professora supervisora é fundamental. Os pibidianos põem em destaque a atuação desse profissional, como mediador entre a escola básica - campo do trabalho,

o licenciando - futuro professor, e a universidade - campo do conhecimento acadêmico. Os depoimentos evidenciam o papel da supervisora, atuando como facilitadora no processo de aproximação entre instituições. (p. 91)

O papel desempenhado pela professora supervisora do PIBID de Pedagogia da UFRJ (anos iniciais do Ensino Fundamental) dialoga com a perspectiva de Zeichner (2010) de “professor híbrido”, ou seja, professores que atuam como coformadores dos futuros docentes.

Campello (2016, p. 91) assinala que o papel das professoras supervisoras é fundamental, pois estimulam os (as) pibidianos (as) a prática e autonomia, aproximando-os dos saberes que constroem o fazer docente. Assim, “ao escolherem estas estratégias de intervenção, as supervisoras também contribuem na mudança de perspectiva dos (as) pibidianos (as) com relação à escola: passam de alunos a professores em formação.”

A autora é enfática em relação aos benefícios que a atuação das professoras supervisoras, do projeto analisado, traz para a formação dos (as) bolsistas de iniciação à docência:

Consideramos também que as ações das supervisoras sobre os pibidianos se mostram eficazes pela estrutura do programa. Nesse sentido, o diálogo, a coletividade, a parceria e principalmente tempo e espaço propícios são fundamentais para que este relacionamento produza de fato bons frutos. (CAMPELLO, 2016, p. 113)

O trabalho de Campello (2016) ressalta a importância do papel desempenhado pelas professoras supervisoras na formação dos (as) pibidianos (as) e destaca a necessidade de ampliar o papel dos professores da escola básica na formação dos (as) licenciandos (as).

2.1.3. O potencial do PIBID para o trabalho da relação teoria e prática

Em sua dissertação de mestrado, Campello (2016) assinala que os (as) pibidianos (as) veem a possibilidade de conexão entre teoria e prática a partir da troca que estabelecem com as professoras supervisoras. Assim, nesse “processo contínuo de planejar-executar-avaliar tanto os (as) pibidianos (as) quanto as supervisoras refletem e problematizam sobre o trabalho docente ao compartilharem “seu” ensino com os outros.” (CAMPELO, 2016, p. 85)

Nesse sentido, a autora destaca:

Quando pibidianos relacionam teoria e prática pela via do ensino, através do acesso aos processos que acompanham professores experientes no planejamento e desenvolvimento de atividades e através de exercícios de prática sob a supervisão desses mesmos professores,

têm sua aprendizagem sobre a docência potencializada. (CAMPELO, 2016, p. 99)

Percebe-se que as professoras supervisoras possuem um protagonismo no processo de formação inicial dos (as) bolsistas de iniciação à docência. Assim, faz-se necessário refletir sobre os saberes mobilizados por esses docentes no desempenho de seu ofício na escola básica. Nesse sentido, Tardif (2014) elenca os saberes dos professores e indica as fontes sociais de aquisição, bem como o modo de integração no trabalho docente. Começa com os saberes pessoais dos professores que são adquiridos na família, no ambiente de vida e na educação como um todo. Logo depois, avança para os saberes provenientes da formação escolar anterior, e assim, ao longo do processo de escolarização esses saberes vão sendo construídos. Destaca os saberes provenientes da formação profissional para o magistério, que são construídos nos estabelecimentos de formação de professores. Indica os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, tais saberes são desenvolvidos através da utilização de cadernos de exercício, programas de formação e livros didáticos. E conclui com os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. Este saber é desenvolvido pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

O autor nos apresenta os saberes provenientes da experiência, identificando-os como ponto central da temática dos saberes docentes e reivindica sua condição exclusiva de saberes provenientes da prática. Assim, durante sua prática profissional, o professor desenvolve uma série de saberes específicos relacionados ao trabalho cotidiano. Nesta linha de raciocínio, os trabalhos apresentados por Tardif, sobretudo os saberes da experiência, poderão ajudar a entender os saberes mobilizados pelos (as) supervisores (as) na relação com os (as) bolsistas de iniciação à docência.

O trabalho de Cochran-Smith e Lytle (1999) se destaca como aliado para refletir sobre a relação que os (as) professores (as) supervisores (as) do PIBID estabelecem com os (as) bolsistas de iniciação à docência. Nesse trabalho, as autoras buscaram refletir sobre três concepções de aprendizado de professores que influenciam diversas iniciativas de formação docente, são elas: “conhecimento para a prática”, “conhecimento na prática” e “conhecimento da prática”.

Na primeira concepção, “conhecimento para a prática”, valoriza-se os saberes produzidos nos cursos de formação de professores, ou seja, nas diversas disciplinas que constroem o percurso formativo dos docentes. Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 1) destacam que, nessa perspectiva, entende-se que “os pesquisadores no nível universitário

geram aquilo que é conhecido como conhecimento formal e teorias (incluindo a codificação da chamada sabedoria da prática) para que os professores o usem para melhorar sua prática profissional.”

Nesse sentido, as autoras afirmam que para essa concepção “ensinar é, portanto, entendido como um processo de aplicação de um conhecimento recebido em uma situação prática: os professores implementam, traduzem, usam, adaptam e colocam em prática o que aprenderam da base de conhecimento.” (COCHRAN-SMITH E LYTLE, 1999, p. 5)

Na segunda concepção, denominada pelas autoras de “conhecimento na prática”, o foco de produção de conhecimento volta-se para a prática do professor e a reflexão sobre a mesma. Com isso, “a ênfase está no conhecimento em ação: o que os professores competentes sabem, na medida em que é expressado ou veiculado na arte da prática, nas reflexões do professor sobre a prática, nas investigações sobre a prática e nas narrativas sobre a prática”. (COCHRAN-SMITH E LYTLE, 1999, p. 9)

Para essa perspectiva, é o conhecimento que faz com que o ofício de ensinar seja entendido como uma profissão, esse não é construído apenas ou primeiramente pela universidade, mas sim, entende-se, que a experiência profissional vem sobretudo do próprio ato de ensinar (COCHRAN-SMITH E LYTLE, 1999, 1999).

Ao marcar a diferença entre a primeira e segunda concepção, as autoras assinalam:

Em certo sentido, portanto, a ênfase nesta segunda concepção de aprendizado de professores é um tanto similar à primeira na medida em que ambas exigem que os professores aprendam a ensinar melhor ao aprender a construir e articular suas idéias sobre o que, em termos gerais, já é “sabido”. Mas há, é claro, uma diferença crítica entre a primeira e a segunda. O conhecimento para a prática enfatiza o aprendizado de um conhecimento que já é conhecido por alguém (especialistas de fora e pesquisadores que desenvolveram teorias formais nos vários domínios da base de conhecimento, principalmente aquele relativo à matéria e às estratégias de ensino). A concepção de conhecimento NA prática, por outro lado, enfatiza o aprendizado do que já é sabido pelos professores experts, embora tacitamente e de maneira ainda não possível de ser articulada claramente ou apropriadamente aos outros. (COCHRAN-SMITH E LYTLE, 1999,p. 13)

A terceira concepção, “conhecimento da prática”, diferentemente das outras duas anteriores não divide de um lado, o conhecimento formal, e do outro, o conhecimento prático. Aqui, o conhecimento que os docentes precisam obter para ensinar é construído quando os professores somam a realidade de suas salas de aulas aos conhecimentos e teorias produzidos por outros sujeitos que compõe o campo da educação (COCHRAN-SMITH E LYTLE, 1999).

Sobre a especificidade do processo de construção do “conhecimento da prática”, as autoras destacam:

Desta perspectiva, tanto a geração de conhecimento quanto seu uso são considerados inerentemente problemáticos. Isto é, questões fundamentais sobre conhecimento e ensino – o que significa gerar conhecimento, que o produz, o que conta como conhecimento para quem, e como o conhecimento é usado e avaliado em contextos particulares – estão sempre abertas a discussão. (COCHRAN-SMITH E LYTTLE, 1999, p. 16)

Essa concepção entende que os professores são “coconstrutores de conhecimento, e criadores de currículo, se baseia em sua postura de teóricos, ativistas e líderes escolares” (COCHRAN-SMITH E LYTTLE, 1999 p. 19). Nesse sentido, os deslocamentos apresentados pela perspectiva “conhecimento da prática” ajudarão na análise dos dados que a presente pesquisa irá levantar.

2.2. Opções metodológicas

A presente pesquisa é um estudo de cunho qualitativo. Ivenicki e Canen (2016) compreendem que esse modelo de análise possibilita abranger realidades que não são englobadas em modelos quantitativos de pesquisa além de rejeitar a ideia de neutralidade do pesquisador e dar ênfase à interpretação considerando as motivações, culturas, valores, ideologias, crenças e sentimentos que movem os sujeitos do estudo. Dessa forma, a coleta e produção de dados é predominantemente descritiva e as observações são realizadas de maneira mais livre, permitindo que inferências e ideias possam emergir do trabalho.

Nesse sentido, buscando apresentar as opções metodológicas feitas para essa pesquisa, serão reconstruídos os percursos iniciais e os que foram realizados ao longo da minha trajetória dissertativa. Entrei no mestrado em agosto de 2019 e, inicialmente, tinha uma expectativa de analisar os documentos normativos do PIBID, entrevistar supervisores (as), aplicar um questionário nos (as) pibidianos (as) e finalizar a coleta das informações através de um grupo de discussão com os (as) bolsistas de iniciação à docência. Devido aos impactos da pandemia da COVID-19 na rotina acadêmica, além de problemas pessoais de saúde, foi necessário redimensionar os objetivos da minha pesquisa. Escolhi focar na análise dos documentos do Programa e na discussão sobre a experiência dos (as) pibidianos (as), estudantes em formação para o magistério.

Portanto, a princípio, foram analisados os documentos normativos do Programa e o texto do subprojeto de Educação Física da UFRJ, do edital de 2018 do PIBID. Além disso,

apliquei um questionário aos (as) pibidianos (as) e mediei dois grupos de discussão com os (as) bolsistas de iniciação à docência que participaram do edital de 2018 do Programa.

A decisão por estudar a participação da Educação Física da UFRJ no edital de 2018 surgiu em função dessa área ter participado de duas edições do Programa: a de 2011 e a de 2018. Entendeu-se que analisar a participação no edital de 2018 proporcionaria um contato mais fácil com os participantes do subprojeto, visto que alguns ainda se encontram ligados à universidade, e também possibilitaria acessar com maior qualidade as memórias dos mesmos sobre os espaços formativos que vivenciaram mais recentemente.

É importante destacar que fui supervisor do subprojeto de Educação Física da UFRJ dos editais de 2018 e de 2020, o que facilitou meu acesso ao coordenador do subprojeto de Educação Física na edição que escolhi estudar. Isto me permitiu conseguir o e-mail de todos (as) estudantes que dele participaram, bem como o texto do subprojeto enviado para CAPES em 2018.

Uma vez reunidos os documentos normativos do Programa e o texto do subprojeto de Educação Física, deu-se início a análise de todos esses escritos, buscando identificar as principais mudanças que vinham acontecendo no PIBID ao longo dos anos, como as alterações relativas aos números de bolsas, à verba destinada para custeio das ações, às mudanças na estrutura pedagógica e atribuições destinadas aos (às) supervisores (as). Essa análise foi feita do edital de 2007 ao de 2020, dando maior atenção ao edital de 2018, em virtude do volume de modificações que ele trouxe para o PIBID. Em relação ao texto do subprojeto de Educação Física da UFRJ / 2018, buscou-se analisar as ações que o estruturavam e se havia alguma atribuição direcionada à figura do supervisor.

Posteriormente à análise dos documentos do PIBID, a energia da pesquisa foi canalizada para os (as) licenciandos que participaram do subprojeto de Educação Física. Assim, foi elaborado um questionário com o objetivo de coletar dados pessoais, de formação e da participação que esses discentes tiveram no subprojeto. Além do levantamento dessas informações, o questionário continha uma última pergunta sobre o interesse do (a) bolsista de iniciação à docência em participar de um grupo de discussão para refletir sobre o objetivo da presente pesquisa. Junto a elaboração do questionário, foi feito o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) que apresenta diversas informações sobre a pesquisa.

Em seguida, foi elaborado um roteiro para guiar os grupos de discussão. Nesse documento ficou acordado que a conversa seria dividida em 2 blocos de perguntas. O

primeiro bloco buscava levantar informações sobre a relação dos (as) pibidianos (as) com o conjunto mais geral de ações do subprojeto de Educação Física e o segundo bloco focava na relação dos (as) bolsistas de iniciação à docência com os (as) supervisores (as).

A seguir, foram encaminhados o questionário e o Registro de Consentimento para o e-mail dos (as) 28 pibidianos (as), o que ocorreu no dia 01 de março de 2021. Vale a pena ressaltar que esses documentos foram encaminhados por e-mail em função do distanciamento social imposto pela pandemia do COVID-19.

Dos 28 bolsistas de iniciação à docência, 22 responderam o questionário e 14 deles sinalizaram interesse em participar dos grupos de discussão. Além disso, todos os 22 discentes que responderam o e-mail concordam com os termos do texto do RCLE.

Dentre as diversas informações solicitadas no questionário, uma delas era o telefone celular. Assim, com as respostas dos (as) pibidianos (as) ao questionário, passei a ter o contato telefônico de cada participante e, com objetivo de organizar o grupo de discussão, formei um grupo no aplicativo *Whatsapp* em 08 de março de 2021.

Inicialmente, a expectativa era fazer apenas 1 grupo de discussão com 6 pibidianos (as), mas como 14 pessoas sinalizaram interesse em participar, precisei organizar 2 grupos. Desses 14 interessados, 11 compareceram aos grupos de discussão. A organização final foi a seguinte: 6 participantes no primeiro grupo de discussão e 5 no segundo grupo.

Weller (2006, p. 246) ajuda a compreender a relevância do método de pesquisa por grupo de discussão ao afirmar que é “importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos”.

Ainda a respeito do grupo de discussão, Weller (2006, p. 247) assinala:

[...] representam um instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo. Seu objetivo principal é a análise dos epifenômenos (subproduto ocasional de outro) relacionados ao meio social, ao contexto geracional, às experiências de exclusão social, entre outros.

Nesse sentido, ao utilizar esse método de pesquisa buscou-se reconstruir os cenários vivenciados pelos (as) bolsistas de iniciação à docência durante a passagem pelo subprojeto de Educação Física da UFRJ.

A respeito desses grupos de discussão, é importante destacar duas questões. A primeira delas é que ambos foram realizados remotamente através do aplicativo de reunião *Meet* nos dias 10 e 17 de março de 2021. A segunda é que, no momento da realização dos dois grupos de discussão, contei com a presença de uma doutoranda do

Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão e Formação Docente (GEPROD), do qual faço parte, com o objetivo de haver mais uma pesquisadora nesse espaço para realizar anotações sobre o que acontecia durante essa etapa do processo.

Depois da realização dos dois grupos de discussão, as gravações foram encaminhadas para uma pessoa que trabalha fazendo transcrições de áudios. Uma vez o material todo transcrito, o documento foi encaminhado, no dia 07 julho de 2021, via o grupo de *Whatsapp*, para que os (as) pibidianos (as) fizessem a leitura e indicassem a concordância ou não a respeito do conteúdo. Foi concedido o prazo de duas semanas para a leitura completa do material. Nenhum participante fez objeções ao conteúdo transcrito e o documento foi utilizado por completo para as próximas etapas da pesquisa.

Posteriormente a autorização dos (as) pibidianos (as) sobre as transcrições, foi iniciado o trabalho de análise desse material. Importante destacar que alguns pontos das transcrições foram alterados para preservar a identidade dos (as) participantes do subprojeto de Educação Física, das escolas parceiras e também para permitir uma melhor fluidez na leitura e compreensão do texto.

No primeiro momento de análise das transcrições, todas as referências que os (as) bolsistas de iniciação à docência faziam aos (às) supervisores (as) foram grifadas e catalogadas com o objetivo de iniciar a observação da importância da presença dos (as) supervisores (as) nas diversas ações do subprojeto de Educação Física.

Logo após, para auxiliar na escrita da análise dos grupos de discussão, as duas transcrições foram organizadas em um documento de *Word* de acordo com as ações ou assuntos abordados nos grupos de discussão. Dessa forma, foi possível analisar simultaneamente todas as falas sobre um mesmo assunto em ambas as transcrições.

Vale ressaltar que o texto foi escrito com base na sequência de perguntas formuladas nos grupos de discussão. Assim, primeiramente foi analisada a relação dos (as) pibidianos (as) com o conjunto geral de ação do subprojeto e depois a relação desses (as) com os (as) supervisores (as). Por fim, é importante enfatizar que nenhuma escola parceira foi analisada de forma isolada, sendo preservada o anonimato de cada instituição parceira do subprojeto. Soma-se a essa decisão o fato dos nomes das escolas, dos (as) pibidianos (as) e dos (as) supervisores (as) terem sido substituídos por nomes fictícios. Essas ações possuem o objetivo de preservar a identidade das escolas parceiras e participantes do subprojeto.

CAPÍTULO 3 – O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: ALTERAÇÕES SOFRIDAS AO LONGO DOS ANOS E AS ATRIBUIÇÕES DIRECIONAS PARA O (A) SUPERVISOR (A)

Agora será apresentada a trajetória do Programa no cenário nacional a partir de um diálogo entre portarias, decretos, leis e editais que instituíram e normatizaram o PIBID e a tese de doutorado de Campelo, defendida em 2019. Ao longo dessa reconstrução do percurso do Programa, serão analisadas as atribuições que os documentos legais e normatizadores direcionam para a figura do professor supervisor, foco deste trabalho. Em seguida, será apresentada a participação da Educação Física no PIBID/UFRJ, destacando as atribuições que o texto do subprojeto do edital de 2018 direciona para o professor supervisor. As portarias, decretos e os editais foram retirados do site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁴ e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996 foi retirada do site do Governo Federal⁵. As informações utilizadas na caracterização do Programa na UFRJ e na EEFD/UFRJ foram retiradas do site do PIBID/UFRJ⁶ e do texto do subprojeto de Educação Física⁷.

3.1. A trajetória do PIBID no âmbito nacional

Um marco recente para o campo de formação de professores no Brasil foi a entrada da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na construção de políticas para a Educação Básica. Assis *et. al* (2018) apontam que, em 2007, a Lei Nº 11.502 modificou as competências e a estrutura organizacional da CAPES, estendendo sua atuação, que estava centrada exclusivamente na pós-graduação, à formação inicial e continuada de professores para a educação básica. No mesmo ano de 2007, em consonância com a formulação de uma política nacional de formação de professores, um dos primeiros atos dessa nova área da CAPES foi a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

⁴ Sites que embasaram a construção do texto sobre o PIBID no âmbito nacional: <https://www.gov.br/capes/pt-br>
<https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-elecoes>.

⁵ Site do Governo Federal que disponibiliza a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional 9.394/ 1996: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

⁶ Site da UFRJ que possui informações sobre as edições que a universidade participou do PIBID: <http://www.pibid.pr1.ufrj.br/>.

⁷ O texto do subprojeto de Educação Física do PIBID da UFRJ foi solicitado ao coordenador de área e imediatamente foi disponibilizado para que pudesse ser utilizado no presente trabalho.

Hoje, passados 15 anos do lançamento do Programa, o PIBID está no seu 8º edital e, ao longo desse processo, sofreu diversas mudanças. O trabalho de Campelo (2019) ajuda a analisar o percurso histórico do Programa, pois buscou, a partir de entrevistas com diversos participantes do PIBID que atuavam na Educação Básica, Universidade e no MEC/CAPES, responder a seguinte questão: “como interpretam a trajetória do PIBID aqueles que atuaram nele nos contextos de influência, produção de texto e prática?” (p. 89)

Assim, Campelo (2019) ao olhar para a trajetória do Programa, a partir das entrevistas com participantes do PIBID, percebe que as falas dividiam o PIBID em duas fases, sendo a primeira de 2007 até 2013 e a segunda de 2014 até 2018. Os participantes do programa entrevistados pela autora destacaram que a primeira fase foi um momento de bom relacionamento entre Universidades e MEC/CAPES, no qual foi possível construir um PIBID que: pensasse os professores da educação básica como profissionais intelectuais, detentores de um saber teórico-prático; entendesse que a parceria universidade e escola aconteceria, sobretudo através da valorização da escola pública e de seus docentes, possuindo inclusive uma verba destinada para o fortalecimento das ações formativas desenvolvidas pelo Programa. Já na segunda fase, o Programa foi marcado por diversas mudanças como, por exemplo, corte total da verba de custeio, possibilidade de participação sem bolsa e imposição dos conteúdos da BNCC para os subprojetos. Essas modificações alteraram radicalmente a configuração do PIBID, afetando negativamente a parceria universidade e escola.

A primeira fase do Programa começa com o edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, lançado em 12 de dezembro de 2007. Puderam participar do processo as instituições federais de ensino superior e centros federais de educação tecnológica que tivessem cursos de licenciatura com avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES⁸), na forma da Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004⁹. Além disso, essas instituições precisavam firmar convênio ou acordo de cooperação com as redes de educação básica pública dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal,

⁸ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos, principalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações. Texto retirado do site: <http://inep.gov.br/sinaes>

⁹ Lei que criou o SINAES.

prevendo a participação dos (as) bolsistas do PIBID nas atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas nas escolas.

O formato do PIBID, previsto no edital, indicava que cada instituição federal de ensino superior ou centro federal de educação tecnológica teria um projeto que se dividia em subprojetos por área de conhecimento. Esse projeto deveria possuir um coordenador institucional, que seria o responsável pelo projeto da instituição. Cada subprojeto deveria possuir um coordenador de área, professor supervisor e bolsistas de iniciação à docência. Um destaque importante a ser feito é que todos participantes do Programa possuíam bolsas para desempenhar suas atribuições e cada subprojeto recebia uma verba específica para custear suas atividades.

Com o intuito de descrever as características do PIBID, destacam-se três objetivos do Programa previstos nesse primeiro edital:

[...] promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública; valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica. (Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007)

Campelo (2019, p. 118), ao refletir sobre o desenho pelo qual o Programa se desenvolve, ressalta “o PIBID como um espaço propício para uma conexão entre universidade e escola básica que afirme a relação indissociável entre teoria e prática, por se basear em uma imersão orientada na escola”. Nesse sentido, a autora realça que os (as) licenciandos (as) têm a possibilidade de aprender ofício da docência, através da mediação tanto de professores universitários, como da educação básica, fortalecendo a ligação entre os conhecimentos acadêmicos e práticos.

Campelo (2019) destaca que a formação mencionada anteriormente ocorre em função do sentido de docência construído na primeira fase do PIBID, que tem

[...] na parceria entre universidade e escola básica uma de suas principais características. Através dela se desenvolve o que os atores chamam de “relação teoria e prática” e se valoriza a docência, reconfigurando e redimensionando o papel da escola e dos professores que lá trabalham na formação de outros docentes. (CAMPELO, 2019, p. 119)

A primeira fase do PIBID dialoga com as propostas de Zeichner (2010), sobretudo quando o autor propõe uma mudança epistemológica que inclui os saberes das escolas,

dos professores da educação básica e das comunidades na formação de professores. Com esse movimento, o conhecimento acadêmico deixa de ser visto como única fonte legítima de saberes para o processo de formação docente.

Nesse sentido, Campelo (2019, p. 118) assinala que o programa permite:

[...] que os professores em formação inicial construam novos saberes, através da troca com professores já atuantes na escola e através da mediação de professores da universidade, visando favorecer a conexão entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento oriundo da prática docente. Aqui está em jogo a realocação do lugar da escola básica e dos seus professores na formação docente.

Percebe-se que, nessa primeira fase do Programa, o professor supervisor possuía um importante destaque na formação inicial dos (as) bolsistas de iniciação à docência, servindo sobretudo como mediador das relações do (a) licenciando (a) com os saberes docentes construídos dentro da escola básica.

Em 16 de setembro de 2009, a CAPES lançou a portaria N° 122, que instituiu o PIBID no âmbito de suas atribuições. O objetivo era apoiar a iniciação à docência de estudantes das licenciaturas das instituições públicas de educação superior, visando fortalecer a formação de professores, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica.

O segundo edital do PIBIB, CAPES/DEB N° 02/2009, lançado em 25 de setembro de 2009 em consonância com a portaria N° 122 da CAPES, permitia a participação das universidades estaduais, além de explicitar o valor da bolsa de cada componente do programa, detalhar o uso e valor da verba de custeio que cada projeto institucional teria acesso e também fortaleceu a figura do professor supervisor. O edital previa ao coordenador institucional e ao coordenador de área uma bolsa no valor de R\$ 1.200,00 para cada um, já o supervisor recebia R\$ 600,00 e o bolsista de iniciação à docência, R\$ 350,00. A verba de custeio podia ser usada para comprar passagens e diárias destinadas à participação em congressos nacionais, aquisição de material de consumo e pagamento de serviços de pessoa física e jurídica utilizados estritamente para execução e desenvolvimento do projeto institucional. Os projetos recebiam um valor de R\$ 750,00 por aluno bolsista, limitado ao montante de R\$ 15.000,00 por subprojeto, a ser concedido a cada período de doze meses.

Esse segundo edital fortalece a figura do professor supervisor ao reconhecê-lo, textualmente nos objetivos do programa, como cofundador dos (as) bolsistas de iniciação

à docência. Nesse sentido, fica evidente a importância que o professor supervisor possuía, na primeira fase do Programa.

Campelo (2019, p. 110/111) analisando os processos de formação vivenciados pelos (as) pibidianos (as) na primeira fase do Programa, assinala que é fundamental:

Oportunizar que licenciandos experimentem o ensino – tanto planejar, quanto implementar e avaliar – em movimento contínuo e recursivo e, mais ainda, sob a segurança e chancela do professor da escola básica e do professor da universidade, favorece o aprendizado da docência em uma perspectiva de conhecer o ofício docente e reconhecer em si mesmo a possibilidade de exercício da função.

Ainda na primeira fase do Programa, em 9 de abril de 2010, é lançada a portaria Nº 72 de 2010, que amplia as instituições que podem participar do Programa, permitindo a participação das instituições municipais e comunitárias sem fins lucrativos. Para adequar o PIBID à portaria anterior, o terceiro edital, Nº 018/2010, publicado em 9 de abril de 2010, recebeu propostas apenas de instituições públicas municipais de educação superior, de universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos. Com isso, houve uma mudança no perfil das instituições que poderiam participar do Programa, pois até o lançamento desse edital, poderiam participar do PIBID apenas as instituições federais e estaduais de ensino superior e centros federais de educação tecnológica.

Outro ponto que o edital de 2010 estabelece é o número de bolsistas de iniciação à docência por supervisor. Assim, cada supervisor deveria orientar no mínimo 5 e no máximo 10 licenciandos (as). A respeito dessa relação de bolsistas por supervisor, o edital de 2007 indicava que seriam, no máximo, 30 bolsistas de iniciação à docência por subprojeto e 1 supervisor por escola. Já o edital de 2009, estabeleceu apenas um máximo de 10 bolsista para cada supervisor.

Assim, o edital de 2010, tal como os dois editais anteriores, mantém os subprojetos com uma relativa autonomia para organizar as suas equipes de acordo com as possibilidades e necessidades dos seus cursos de licenciatura. Nesse sentido, por exemplo, o subprojeto A poderia ter 2 supervisores e 10 bolsistas de iniciação à docência, enquanto o subprojeto B poderia ter 3 supervisores e 18 bolsistas de iniciação à docência. Assim, os subprojetos poderiam escolher, dentro dos limites indicado pelo edital, o número de pibidianos (as) por supervisor.

O Programa segue sua trajetória e, em 24 de julho de 2010, é publicado o Decreto Nº 7.219 que dispõe sobre normas para o PIBID. Em dezembro do mesmo ano, a CAPES

lança a Portaria N° 260 que aprova normas para o programa e, em janeiro do ano seguinte, foi lançado o edital N° 001/2011. A novidade que o edital apresenta é o aumento da verba de custeio a ser concedida, por subprojeto, a cada período de doze meses. O limite passa de R\$ 15.000,00 para R\$ 30.000,00 e a base de cálculo continua sendo de R\$ 750,00 por cada licenciando (a) que participa do projeto.

Com o objetivo de resumir a proposta de formação construída na primeira fase do PIBID, Campelo (2019, p. 106) destaca que “a formação pretendida é profissional, em termos de valorização e investimento.” Isso fica claro com o aumento de investimento no Programa do último edital, fortalecendo as experiências formativas de todos os seus participantes, sobretudo dos (as) bolsistas de iniciação à docência, que passaram a contar com uma maior disponibilidade de verba para a compra de materiais pedagógicos, participação em congressos e outras atividades.

Seguindo na primeira fase do Programa, o quinto edital, N° 011/2012, publicado em 19 de março de 2012, não teve por objetivo substituir o edital anterior, pois teve tanto a finalidade de incluir novas instituições no programa, como permitir alterações nos projetos que estavam em andamento. Diferenciando-se dos demais editais, esse explicitava o número de bolsas destinadas ao PIBID. Ao todo, foram oferecidas 19.000 novas bolsas para alunos de cursos de licenciatura, coordenadores e supervisores.

Em 4 de abril de 2013, a Lei 12.796 incluiu o PIBID na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) N° 9.394 de 1996. No artigo 64 da LDB, que trata da formação de professores para a educação básica, foi incluído o parágrafo quinto:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (BRASIL, 1996)

No dia 18 de julho de 2013, a CAPES lança a Portaria N° 96, apresentando o novo regulamento do Programa. Já sob a nova regulamentação, em 2 de agosto de 2013, é lançado o edital N° 061/2013. Logo no início do edital, o número de bolsas chama atenção, são ofertadas 72.000 bolsas, o que significa um aumento significativo se comparado as 19.000 do edital anterior.

Refletindo sobre esse aumento de bolsas, Campelo e Cruz (2019, p. 79) assinalam que o PIBID “avançava e caminhava para a sua consolidação como uma das estratégias de formação inicial de professores mais bem-sucedidas dos últimos tempos no Brasil.”

Contudo, desse número de bolsas, 10.000 foram destinadas a alunos de licenciatura do Programa Universidade para Todos (ProUni) e aos professores envolvidos na sua orientação e supervisão. Assim, o presente edital passa a aceitar a participação de instituições superiores de educação privada com fins lucrativos, desde que os cursos de licenciatura envolvidos no projeto possuam alunos regularmente matriculados e ativos no ProUni. Ao mesmo tempo que a ampliação do número de bolsas do PIBID aponta para a sua consolidação como forte aliado na formação inicial de professores, a permissão, pela primeira vez, para que instituições privadas com fins lucrativos recebam recursos apresenta-se como novidade para o Programa.

Posteriormente ao edital de 2013, o PIBID começa a sofrer diversas mudanças. Campelo (2019) destaca alguns eventos que mudaram a direção do Programa, afetando a qualidade da formação vivenciada pelos (as) bolsistas de iniciação à docência. Os fatos e momentos elencados pela autora são: crise econômica vivida pelo país em 2014 que afeta o PIBID; mudanças de ministros da educação e de presidentes da CAPES em 2015 afetando a visão e a execução do Programa; ainda nesse ano, ocorre um corte nas bolsas programadas; em 2016, houve um novo corte nas bolsas; em 2017, houve outro corte de bolsas; em 2018, foi lançado o Edital nº 7/2018 que alterava consideravelmente o Programa.

Campelo (2019), a partir dos relatos dos participantes e análise dos diferentes editais e outros documentos normativos do PIBID, delimita que, de 2014 até 2018, o Programa viveu sua segunda fase. Essa fase é marcada por menos recursos para as atividades desenvolvidas pelo PIBID, bem como por diversos outros problemas que o Edital de 2018 trouxe.

Assim, de todas as alterações que o Programa sofreu, o Edital nº7/2018 lançado em 1 de março de 2018 ganha destaque pelo volume de mudanças que fez no PIBID. Começando pelo número de bolsas oferecidas que diminuiu bastante em relação ao edital anterior, pois, das 72.000 bolsas, disponibilizadas em 2013, nesse novo edital foram ofertadas 45.000 bolsas, ou seja, uma redução de 27.000. Uma segunda mudança feita pelo presente edital foi o corte de toda a verba de custeio, fato que não tinha ocorrido nos editais anteriores. Diante disso, o edital de 2018, enfraquece a formação inicial dos (as) bolsistas de iniciação à docência por impossibilitar diversas ações dos subprojetos, tais como: participação em congressos, organização de eventos nas escolas da Educação Básica e Universidades, e etc.

Uma terceira mudança foi possibilitar a participação de licenciandos (as) do Programa sem bolsa, ou seja, o edital de 2018 solicita que as Instituições de Ensino Superior (IES) incentivem a participação de pibidianos (as) como voluntários (as) e também abre a possibilidade dos (as) coordenadores (as) participarem sem receber bolsas.

A respeito desse ponto, Campelo (2019, p. 141) ressalta que:

[...] ligar o PIBID a ideias de voluntariado no serviço público e especialmente na docência é argumento improdutivo e inconsistente com uma formação de professores voltada para a democratização do conhecimento e comprometida com a justiça social. Isso se agrava quando relacionamos a ideia de um programa que se sustenta sem verba com a ideia de um professor que apenas com seu salário é capaz de resolver os problemas da escola. Do entendimento da profissionalização como uma meta a ser alcançada, passa-se a abrir prerrogativas para a precarização do trabalho docente desde a formação inicial.

O edital de 2018, além de criar o (a) pibidiano (a) não bolsista, também alterou a organização dos subprojetos para o seguinte formato: 1 coordenador de área, 3 supervisores (as) e, no mínimo, 24 e, no máximo, 30 discentes. Nesse novo formato cada supervisor ficará com, no mínimo, 8 e, no máximo, 10 pibidianos (as), dentre esses uns possuem bolsa e outros são não bolsistas. Assim, além dos (as) supervisores (as) poderem participar do PIBID sem bolsa, também ficam responsáveis por um número maior de pibidianos (as), precarizando o processo formativo vivenciados pelos (as) licenciandos (as).

Destaca-se ainda no edital de 2018, a imposição para que os subprojetos relacionassem suas ações pedagógicas com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), limitando as possibilidades pedagógicas das diversas áreas. Campelo (2019) entende que a vinculação do PIBID à BNCC é uma estratégia que afasta a formação inicial de uma concepção que entende a escola e o professor da educação básica como construtores de conhecimento, pois tem como objetivo a consolidação de reformas e programas como, por exemplo, a BNCC.

Por fim, o edital de 2018 limitou o tempo de permanência dos (as) licenciandos (as) no Programa, pois estabeleceu que poderiam participar do PIBID apenas quem não tivesse concluído mais de 60% da carga horária regimental do curso. Além disso, o período máximo que cada pibidiano (a) poderia participar do Programa deveria ser de 18 meses. Essa limitação afetou diretamente o volume de experiências formativas que os (as) licenciandos (as) vivenciaram.

Contrapondo o cenário da primeira fase do Programa, em que havia verba de custeio, bolsa para todos os participantes e uma relação de, em média, 5 a 6 pibidianos (as) por supervisor, o edital de 2018 trouxe alterações radicais à estrutura do PIBID e, conseqüentemente, redimensionou o papel da escola e do professor supervisor na formação dos (as) licenciandos (as). Nesse contexto, Campelo (2019, p. 119) destaca que o “sentido de docência da primeira fase do PIBID tem na parceria entre universidade e escola básica uma de suas principais características.” Assim, os conhecimentos da escola e do professor supervisor são valorizados e entendidos como fundamentais no processo formativo dos (as) bolsistas de iniciação à docência. Com as mudanças na segunda fase, o papel da escola e dos (as) supervisores (as) na formação dos (as) licenciandos (as) foram redimensionados em função do corte de verba de custeio, da possibilidade de participação voluntária e do aumento do número de pibidianos (as) por supervisor (média de 8 a 10). Campelo (2019, p. 151) pontua que, a partir dessas mudanças que o PIBID sofre, o sentido de docência da segunda fase do Programa “desconsidera a escola e os professores como construtores de conhecimento sobre a docência e os compreende como implementadores de programas concebidos externamente e até mesmo alheios aos seus interesses.”

Ao olhar as respostas que os participantes do Programa dão para as mudanças feitas no PIBID, sobretudo àquelas do edital de 2018, Campelo (2019, p. 157) destaca que:

Quando essa proposta muda, as universidades poderiam simplesmente abandonar o programa. Os dados mostram, contudo, que isso não acontece. Observamos que na segunda fase do PIBID a mensagem da política muda, mas os seus atores não aceitam essas mudanças e passam a brigar para que elas não se concretizem.

O oitavo edital do programa, CAPES Nº 2/ 2020, iniciou suas atividades remotamente, pois as aulas presenciais de quase todas as redes públicas de educação básica do Brasil estavam suspensas em função da pandemia causada pelo novo coronavírus¹⁰.

Além de manter todas as alterações do edital de 2018, o edital de 2020 trouxe novos pontos que precarizaram ainda mais o Programa. Uma primeira mudança no PIBID foi o corte de quase 15.000 bolsas, pois no edital anterior foram disponibilizadas 45.000 bolsas e no atual apenas 30.096 bolsas. Se comparado com edital de 2013, que ofereceu 72.000

¹⁰ A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. Texto retirado do site: <https://www.paho.org/pt/covid19>

bolsas, o atual edital reduziu 41.904 bolsas do Programa. Além de cortar essa quantidade de bolsas, também foram criados dois grupos, dividindo as áreas em prioritárias e gerais. As áreas prioritárias são: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia e Alfabetização. As áreas denominadas como gerais, não prioritárias, são: Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Geografia, História, Informática, Sociologia, Filosofia e as licenciaturas Intercultural Indígena, em Educação do Campo e em Pedagogia. Concomitante a criação dos dois grupos de áreas, foi estabelecido um critério que passou a destinar 60% das bolsas do programa para as áreas prioritárias.

Por fim, o edital destacou que as escolas que participam do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM)¹¹ deverão ser priorizadas como escola-campo para a implementação dos projetos institucionais do PIBID.

Esse novo ponto no Programa vai ao encontro da análise feita por Zan e Krawczyk (2019) sobre o apoio, a partir de 2019, que o Governo Federal passou a oferecer as Escolas Cívico-Militares:

Com a eleição de Jair Bolsonaro, capitão reformado do Exército brasileiro, tem-se ampliado o movimento do Governo Federal para fortalecer a presença dos militares nas escolas públicas brasileiras. Uma das primeiras iniciativas do presidente, que aponta para sua intenção em fortalecer os princípios reacionários e a disciplina militar nas escolas públicas, se expressa na publicação de Decreto-lei, logo após a sua posse em 2019, autorizando que policiais militares na ativa e bombeiros pudessem atuar na gestão de escolas cívico-militares e como tutores de estudantes. (ZAN e KRAWCZYK, 2019, p. 611)

Esse ponto é um importante diferencial em relação às alterações feitas na segunda fase do PIBID. Se em 2018 o Programa foi usado para fortalecer a BNCC e seus defensores, agora ele é usado para fortalecer um grupo político mais ligado aos militares.

3.2. A Licenciatura em Educação Física no PIBID/UFRJ

Nessa parte do trabalho será apresentado, em um primeiro momento, dados sobre o Programa na UFRJ, para, em seguida, detalhar o subprojeto de Educação Física. Assim, a Universidade Federal do Rio de Janeiro participou do Programa nos editais de 2009, 2011, 2013, 2018 e, atualmente participa do atual edital de 2020. A presente pesquisa tem

¹¹ O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares é uma iniciativa do Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Defesa, que apresenta um conceito de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da escola e apoio dos militares. A proposta é implantar 216 escolas Cívico-Militares em todo o país, até 2023, sendo 54 por ano. Texto retirado do site: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>.

como foco o subprojeto de Educação Física da UFRJ do edital de 2018 e, em função desse recorte, buscou-se analisar as características do PIBID na UFRJ nesse edital.

A universidade estabeleceu parcerias com o Ministério da Educação, Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, Secretaria Municipal de Educação de Macaé e Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Ao todo, participaram desse edital: três escolas federais e seus diversos campi; duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro; nove da rede estadual do Rio de Janeiro e duas da rede municipal de Duque de Caxias. A seguir, será apresentado uma tabela que detalha as áreas e o número de participantes do programa no âmbito da UFRJ.

Licenciaturas	Coordenadores	Supervisor	Pibidianos (as)	Total de integrantes
Biologia	4	3	30	37
Educação Física	2	5	28	35
Filosofia ¹²	2	1	10	13
Física ¹²	2	2	20	24
Língua Espanhola	3	3	31	37
Língua Portuguesa	2	4	27	33
Pedagogia	4	4	27	35
Química ¹²	5	1	10	16
Sociologia ¹²	2	3	22	27

Figura 2 - Tabela com as áreas e o número de participantes do Projeto Institucional do PIBID na UFRJ – Edital de 2018

Fonte: Elaboração pelo próprio autor a partir do site do PIBID/UFRJ e respostas por e-mails de dois coordenadores de áreas.

A Licenciatura em Educação Física da UFRJ participou do Programa nos editais de 2011, 2018 e, atualmente, participa do de 2020. Entretanto, os dados que virão a seguir são do edital de 2018, pois o presente trabalho tem como foco a participação da Educação Física da UFRJ nessa edição do PIBID. As informações que seguem foram retiradas do

¹² Áreas que fazem parte de subprojetos multidisciplinares, composto por dois núcleos. O núcleo 1 abrange as áreas de Sociologia e Filosofia. O núcleo 2 abrange as áreas de Física e Química.

texto do subprojeto de Educação Física PIBID/UFRJ, fornecido por um dos coordenadores dessa área.

O início do texto que subsidia a atuação da Licenciatura em Educação Física no PIBID da UFRJ destaca que o objetivo central do subprojeto é “valorizar a ação e reflexão pedagógica dos (as) bolsistas de iniciação à docência, fortalecendo os componentes da cultura corporal como o conteúdo da Educação Física escolar, bem como os espaços de construção de conhecimento dos estudantes nas escolas da educação básica”. Já nos objetivos específicos, podemos perceber o lugar que o supervisor ocupa, ao “destacar a interação dialógica entre os (as) bolsistas de iniciação à docência, os estudantes do ensino médio e professores da educação básica”. Ao longo de todo o texto, o professor supervisor aparece articulado com as ações do subprojeto, participando ativamente da formação dos (as) pibidianos (as), seja nos espaços das aulas na educação básica ou nos encontros realizados na Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) da UFRJ.

O subprojeto desenvolvia suas atividades pedagógicas nos seguintes espaços: EEFD/UFRJ e as escolas da educação básica. Na EEFD, ocorria, semanalmente, a reunião de avaliação e planejamento, que contava com a presença de toda a equipe e tinha como objetivo avaliar as ações desenvolvidas nas escolas e planejar as próximas intervenções. Uma vez por mês acontecia o encontro intitulado “Educação Física na roda”, onde os componentes do Programa estudavam as abordagens metodológicas da Educação Física escolar, além de debater sobre temáticas que atravessavam a prática docente.

Com o objetivo de atingir os (as) licenciandos (as) em Educação Física que não participavam do Programa e fortalecer os vínculos entre escola básica e universidade, outras duas atividades eram desenvolvidas pelo subprojeto nos espaços da EEFD. A cada bimestre era organizado o “Seminário Identidade e Profissão Docente”, que buscava ampliar os espaços de debates sobre questões que dialogam com a formação de professores. A segunda atividade era o “Encontro De Lá Pra Cá”, que consistia em um evento de interação dos estudantes da Educação Básica com os diversos espaços da universidade e os (as) demais licenciandos (as) do curso de Educação Física.

Nas escolas da educação básica, a atuação do subprojeto ocorria prioritariamente nas aulas do professor supervisor, mas, em algumas ocasiões, os (as) pibidianos (as), em parceria com o supervisor, desenvolviam atividades nos intervalos entre aulas e outros horários que estivessem disponíveis.

O texto do subprojeto assinala que a participação do (a) pibidiano (a) nas aulas de Educação Física é dividida em três etapas. A primeira é a imersão, em que os (as)

pibidianos (as) devem dialogar com o contexto educacional e mapear os componentes da cultura corporal patrimonial dos alunos. A segunda etapa é a tematização, em que os discentes devem construir sequências didáticas, em parceria com os coordenadores e supervisores (as), dos diversos componentes da cultura corporal e dos objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura). A terceira é a problematização e, nesse momento, os (as) bolsistas de iniciação à docência devem coordenar grupos de trabalho com os estudantes do ensino médio, que desenvolverão trabalhos finais para apresentá-los na “Jornada de Educação Física da Escola”. A Jornada é um evento que reúne os trabalhos de todas as turmas de ensino médio em que os (as) pibidianos (as) estão atuando e tem como objetivo socializar essas produções para toda a comunidade escolar.

A atuação dos (as) pibidianos (as) nos espaços que extrapolam as aulas de Educação Física tem como objetivo principal construir os encontros do “Cine Cultura Corporal”. Esses encontros buscam tanto ampliar a atuação dos (as) bolsistas de iniciação à docência nas escolas, como oferecer, aos estudantes da educação básica, filmes que dialogam com os diversos conteúdos da Educação Física escolar.

CAPÍTULO 4 – O SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFRJ: O OLHAR DOS (AS) PIBIDIANOS (AS) PARA OS (AS) SUPERVISORES (AS)

Nessa parte do trabalho serão apresentados os dados dos (as) pibidianos (as) sobre a trajetória individual, familiar, acadêmica e a participação que tiveram no subprojeto de Educação Física do PIBID da UFRJ. Esses dados foram produzidos a partir da análise das respostas ao questionário e dos debates nos grupos de discussão. Essas informações são importantes para a pesquisa, pois contribuem para poder compreender a trajetória pessoal de cada pibidiano (a) e, conseqüentemente, permitem fazer algumas inferências sobre a visão desses (as) sobre a sociedade, a escola e a Educação Física escolar.

4.1. Caracterização dos sujeitos da pesquisa

O questionário foi encaminhado para 28 pibidianos (as) do subprojeto de Educação Física da UFRJ do edital de 2018 do PIBID, obtendo resposta de 22 deles (as). Entre os retornos obtidos, 14 participantes sinalizaram o interesse em participar do grupo de discussão, porém somente 11 licenciandos (as) compareceram para debater sobre as contribuições dos (as) supervisores (as) do subprojeto de Educação Física do PIBID da UFRJ em suas formações. Esses 11 participantes foram divididos em dois grupos de discussão, ficando o primeiro com 6 e o segundo com 5 licenciandos (as). É importante ressaltar que o questionário foi respondido pelos (as) pibidianos (as) em abril e maio de 2021, ou seja, alguns dados que foram preenchidos por eles (as) podem ter mudado com o passar do tempo como, por exemplo, o período da graduação em que se encontram.

Sobre a faixa etária do grupo que respondeu ao questionário, 17 pibidianos (as) tinham idade entre 21 e 23 anos, já os outros 5 licenciandos (as) tinham idade entre 25 e 34 anos. Ao todo, 15 pibidianas declararam ser do ser do sexo feminino e 7 pibidianos declararam ser do sexo masculino. Já em relação ao local de moradia, 16 deles (as) moram no município do Rio de Janeiro e os outros 6 vivem em municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro¹³.

¹³ Atualmente, a região metropolitana do Rio de Janeiro é composta por 18 municípios: Rio de Janeiro, Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Itaguaí, Japeri, Magé, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São Gonçalo, São João de Meriti, Seropédica, Mesquita e Tanguá. Acessado em:

https://www.museusdoriorio.com.br/joomla/index.php?option=com_content&view=article&id=109&Itemid=14 em 22 de agosto de 2021.

Quanto a escolaridade dos participantes, 9 pibidianos (as) cursaram toda a Educação Básica em escolas públicas, 5 cumpriram esse período da escolarização em escolas privadas e 8 frequentaram a Educação Básica em escola pública e privada.

Sobre o grau de escolaridade dos pais, os resultados são os seguintes: 14 possuem entre ensino fundamental incompleto até ensino médio completo, 2 possuem ensino superior incompleto, 2 possuem ensino superior completo, 3 possuem estudo em nível de pós-graduação, 1 não soube responder essa pergunta.

Já em relação ao grau de escolaridade das mães: 12 possuem entre ensino fundamental incompleto até ensino médio completo, 4 possuem ensino superior incompleto, 3 possuem ensino superior completo, 2 possuem estudo em nível de pós-graduação, 1 não soube responder essa pergunta.

Gatti (2019) afirma que o grau de escolarização dos pais dos estudantes que se preparam para a docência é baixo. Aqui é possível fazer um paralelo entre a afirmação da autora e o grau de escolaridade dos pais dos (as) pibidianos (as) do subprojeto de Educação Física, pois a maioria desses concluíram, no máximo, o ensino médio. Essa informação é importante, pois o grau de escolaridade na sociedade brasileira pode interferir diretamente nas oportunidades que uma pessoa terá em seu trânsito social e, no caso dos (as) pibidianos (as), pode influenciar a estrutura material que esses (as) bolsistas terão ao longo de suas trajetórias formativas.

Apenas 2 pibidianos (as) declararam que moram sozinhos, sendo que 1 possui renda de um a três salários mínimos e o outro não tem renda. Assim, os (as) outros (as) 20 pibidianos (as) declararam que residem com a família e dependem da renda de seus familiares. Sobre a renda familiar desses, 16 participantes possuem renda familiar de até três salários mínimos, 1 possui renda familiar de três a seis salários mínimos e 3 possuem renda familiar de seis a nove salários mínimos.

Gatti (2019, p. 167), analisando o perfil econômico dos estudantes de licenciatura em dois momentos, assinala:

Se, em 2005, metade dos licenciandos provinha dos estratos médios da população, em 2014 eles passam a representar apenas 1/3 dessa camada. Em contrapartida os estudantes de 2014 encorpam o grupo dos segmentos com renda até 3 salários mínimos perfazendo 61,2% dos alunos de licenciatura, ou seja, passam a constituir um contingente maior do que o que corresponde ao total da população brasileira nessa faixa no Censo de 2010.

Ao olhar para a faixa de renda dos (as) pibidianos (as) do subprojeto de Educação Física, percebe-se que a grande maioria pertence a famílias com renda de até 3 salários mínimos. Essa informação se mostra coerente com os dados apresentados no trabalho de Gatti, uma vez que, grande parte dos (as) pibidianos (as) pertencem ao mesmo perfil econômico enfatizado na pesquisa, ou seja, famílias que ganham até 3 salários mínimos.

A partir da análise da renda dos (as) licenciandos (as), percebe-se que a bolsa que recebem pode ser um diferencial para o fortalecimento da formação que terão ao longo da Licenciatura em Educação Física na UFRJ. Essa inferência foi confirmada, por diversas vezes, ao longo dos grupos de discussão, nos quais os (as) pibidianos (as) destacaram a importância da bolsa oferecida pelo Programa. Valentina, referindo-se à motivação para entrar no subprojeto, pontua: “Inicialmente, óbvio, pela bolsa que eu ia receber, mas depois as coisas começaram a fazer sentido... cada detalhe do projeto, do subprojeto.” Heitor também assinalou: “Chegando no PIBID... primeiro que eu nem sabia o que era o PIBID, não sabia nada do PIBID, fiz porque queria conhecer. Também não vou negar que era uma coisa remunerada, então eu fui atrás.”

Analisando a motivação dos (as) colegas pibidianos (as) de entrar no subprojeto Alice assinala:

Então, assim, tinham pessoas que já queriam ir para escola, já tinham esse desejo, e apareceu ali o subprojeto, e encarou aquilo. E tinham pessoas que realmente estavam porque era uma bolsa... a gente sabe o quanto a gente precisa, ali, de uma renda nesse momento de estudo que não é fácil... de graduação. E a gente tem muitas despesas mesmo...

A partir da análise da renda desses (as) pibidianos (as) e de suas falas sobre a importância da bolsa, destaca-se que, os repetidos cortes de verbas e bolsas do PIBID, feitos pelo Governo Federal, pode influenciar diretamente na qualidade da formação desses licenciandos (as).

Nesse momento, com o objetivo de facilitar a distinção entre bolsistas de iniciação à docência e supervisores, destaca-se na tabela seguinte (Tabela 3) os nomes fictícios dos (as) 11 pibidianos (as) que participaram dos grupos de discussão e 5 supervisores (as) que participaram do subprojeto de Educação Física da UFRJ do edital de 2018.

Pibidianos (as)	Supervisores (as)
Helena	José
Alice	Maria
Laura	Antônio
Miguel	Carlos
Valentina	Juliana
Heloísa	
Arthur	
Clara	
Heitor	
Davi	
Cecília	

Figura 3 - Tabela com os nomes fictícios dos participantes do subprojeto de Educação Física da UFRJ do edital de 2018

Fonte: Elaboração pelo próprio autor.

Será descrita, a seguir, uma breve apresentação de cada um (a) dos (as) bolsistas de iniciação à docência que participaram dos grupos de discussão, destacando idade, local onde reside, formação, entre outras informações desses (as) integrantes do subprojeto de Educação Física da UFRJ do edital de 2018.

A Helena tem 22 anos de idade, reside no município do Rio de Janeiro e cursou toda a Educação Básica em escola pública. Ingressou na Licenciatura em Educação Física da UFRJ em março de 2017, atualmente está no sétimo período. Participou do subprojeto de Educação Física durante o quarto, quinto e sexto períodos, permanecendo no PIBID de agosto de 2018 até dezembro de 2019. Pelo Programa, atuou no Colégio Estadual Amazônia e na Escola Municipal Mata Atlântica. Como bolsista de iniciação à docência, elaborou e apresentou trabalhos na Semana de Integração Acadêmica (SIAC) da UFRJ e no Congresso de Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva (CEFPEPI) da EEFD/UFRJ.

A Alice tem 32 anos de idade, mora no município do Rio de Janeiro e cursou a Educação Básica em escola pública e privada. Entrou na Licenciatura em Educação Física da UFRJ em fevereiro de 2017 e concluiu em janeiro de 2020. Quando entrou no subprojeto de Educação Física estava no 5º período e, ao sair, cursava o oitavo período, permanecendo no PIBID de agosto de 2018 até dezembro de 2019. Pelo Programa, atuou no Colégio Estadual Cerrado e na Escola Federal Pampas. Como bolsista de iniciação à

docência, elaborou e apresentou trabalhos: SIAC - UFRJ; CEFPEPI/ EEFD; CONBRACE; Seminário de Educação Física Escolar da USP; Simpósio Educação Física e Dança da EEFD e Seminário de Educação Física Escolar do IFRJ. A Alice é formada e, em abril de 2021, quando respondeu o questionário, fazia a pós-graduação lato sensu Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB) UFRJ, ênfase em Educação Física Escolar e mestrado em educação na UFRJ. Apesar de ser formada, não atua como professora de Educação Física na Educação Básica, mas afirmou que pretende.

A Laura tem 22 anos de idade, mora no município do Rio de Janeiro e cursou toda a Educação Básica em escola privada. Entrou na Licenciatura em Educação Física em agosto de 2017 e atualmente está no 6º período. Quando entrou no subprojeto de Educação Física estava no terceiro período e, ao sair, cursava o quinto período, ficando no PIBID de agosto de 2018 até agosto de 2019. Pelo Programa, atuou no Colégio Estadual Cerrado e Escola Federal Pampas. Como bolsista de iniciação à docência elaborou e apresentou trabalhos no CONBRACE e SIAC - UFRJ.

O Miguel tem 23 anos de idade, mora no município de Duque de Caxias e cursou toda a Educação Básica em escola pública. Entrou na Licenciatura em Educação Física na UFRJ em agosto de 2016. Em abril de 2021, quando respondeu o questionário, estava cursando o oitavo período. Quando entrou no subprojeto de Educação Física estava no quinto período e, ao sair, cursava o sétimo período, ficando no PIBID de agosto de 2018 até dezembro de 2019. Pelo Programa, atuou no Colégio Estadual Caatinga e Escola Federal Pantanal. Como bolsista de iniciação à docência, elaborou e apresentou trabalhos no CONBRACE, SIAC - UFRJ e CEFPEPI.

A Valentina tem 22 anos de idade, mora no município de Duque de Caxias e cursou toda a Educação Básica em escola privada. Entrou na Licenciatura em Educação Física em agosto de 2017. Em abril de 2021, quando respondeu o questionário, estava cursando o sexto período. Quando entrou no subprojeto de Educação Física estava no terceiro período e, ao sair, cursava o quinto período, ficando no PIBID de agosto de 2018 até dezembro de 2019. Pelo Programa, atuou no Colégio Estadual Amazônia e no Escola Federal Pantanal. Como bolsista de iniciação à docência, elaborou e apresentou trabalhos no CONBRACE, CEFPEPI e SIAC - UFRJ.

A Heloísa tem 22 anos de idade, mora no município do Rio de Janeiro e cursou a Educação Básica em escola pública e privada. Entrou na Licenciatura em Educação Física em agosto de 2018. Em abril de 2021, quando respondeu o questionário, estava

cursando o sétimo período. Quando entrou no subprojeto de Educação Física estava no quarto período e, ao sair, cursava o sexto período, ficando no PIBID de agosto de 2018 até janeiro de 2020. Pelo Programa, atuou no Colégio Estadual Cerrado e Escola Federal Pantanal. Não indicou se participou de algum congresso como bolsista de iniciação à docência.

O Arthur tem 23 anos de idade, mora no município do Rio de Janeiro e cursou Educação Básica em escola pública e privada. Entrou na Licenciatura em Educação Física em agosto de 2017. Em abril de 2021, quando respondeu o questionário, estava cursando o sexto período. Quando entrou no subprojeto de Educação Física estava no terceiro período e, ao sair, cursava o quinto período, ficando no PIBID de agosto de 2018 até dezembro de 2019. Pelo Programa, atuou no Colégio Estadual Cerrado e Escola Federal Pampas. Como bolsista de iniciação à docência, elaborou e apresentou trabalhos no CEFPEPI, CONBRACE, Simpósio de Educação Física e Dança – UFRJ e SIAa – UFRJ.

A Clara tem 21 anos de idade, mora no município do Rio de Janeiro e cursou a Educação Básica em escola pública e privada. Entrou na Licenciatura em Educação Física da UFRJ em fevereiro de 2018. Em abril de 2021, quando respondeu o questionário, estava cursando o quinto período. Quando entrou no subprojeto de Educação Física estava no segundo período e, ao sair, cursava o quarto período, ficando no PIBID de agosto de 2018 até dezembro de 2019. Pelo Programa, atuou no Colégio Estadual Cerrado e Escola Federal Pampas. Como bolsista de iniciação à docência, elaborou e apresentou trabalhos na SIAc – UFRJ, Simpósio de Educação Física e Dança da EEFD - UFRJ, CEFPEPI e CONBRACE.

O Heitor tem 22 anos de idade, mora no município do Rio de Janeiro e estudou toda a educação básica na escola pública. Entrou na Licenciatura em Educação Física da UFRJ em agosto de 2018. Em abril de 2021, quando respondeu o questionário, estava no sexto período. Quando entrou no subprojeto de Educação Física estava no terceiro período e, ao sair, cursava o quinto, ficando no PIBID de agosto de 2018 até dezembro de 2019. Pelo Programa, atuou no Colégio Estadual Cerrado e Escola Federal Pantanal. Sobre elaboração e apresentação de trabalho em congressos científicos, o pibidiano não respondeu.

O Davi tem 25 anos de idade, mora no município de Niterói, cursou a Educação Básica em escola pública e privada. Entrou na Licenciatura em Educação Física da UFRJ em março de 2017. Em abril de 2021, quando respondeu o questionário, estava

no oitavo período. Quando entrou no subprojeto de Educação Física estava no quarto período e, ao sair, cursava o sétimo período, ficando no PIBID de agosto de 2018 até dezembro de 2019. Pelo Programa, atuou Colégio Estadual Caatinga, Colégio Estadual Amazônia e Escola Municipal Mata Atlântica. Como bolsista de iniciação à docência, elaborou e apresentou um trabalho na SIAC – UFRJ.

A Cecília tem 22 anos de idade, mora no município do Rio de Janeiro, cursou toda a Educação Básica em escola pública. Entrou na licenciatura em Educação Física da UFRJ em março de 2017. Em abril de 2021, quando respondeu o questionário estava no sétimo período. Quando entrou no subprojeto de Educação Física estava no quarto período e, ao sair, cursava o sexto período, ficando no PIBID de agosto de 2018 até agosto de 2019. Pelo Programa, atuou no Colégio Estadual Cerrado e na Escola Federal Pantanal. Como bolsista de iniciação à docência, elaborou e apresentou um trabalho no Simpósio de Educação Física e Dança da EEFD – UFRJ.

Em abril de 2021, quando responderam ao questionário, apenas uma pibidiana estava formada. Também é importante destacar que todos (as) os (as) 11 pibidianos (as) que participaram dos grupos de discussão responderam, no questionário, que pretendem ser professor (a) de Educação Física da Educação Básica. Por fim, destaca-se que o subprojeto pesquisado estimulou os (as) bolsistas de iniciação à docência a produzirem e apresentarem trabalhos acadêmicos em congressos da área da Educação e Educação Física.

4.2. A relação dos (as) pibidianos (as) com o conjunto de ações do Subprojeto de Educação Física do PIBID/UFRJ

Essa parte do texto irá analisar o material levantado nos dois grupos de discussão feitos com os (as) pibidianos (as). Assim, as informações e inferências feitas nessa parte do trabalho foram todas retiradas das transcrições dos dois grupos de discussão. Mais especificamente, será analisada a relação dos (as) pibidianos (as) com o conjunto de ações do subprojeto. Em um primeiro momento abordarei a recepção que os (as) licenciandos (as) tiveram no subprojeto e nas escolas da Educação Básica e, em seguida, tratarei sobre o diário de campo que receberam no início do projeto. Posteriormente, apresentarei a dinâmica das reuniões do subprojeto conforme as narrativas dos (as) pibidianos (as), abordando as leituras que faziam e os debates sobre as fotos comentadas. Por fim, serão apresentadas as percepções dos (as) pibidianos (as) sobre a jornada de Educação Física na Educação Básica.

Assim, ao longo do texto, a partir das falas dos (as) pibidianos (as), trarei uma interpretação da discussão sobre as experiências vividas por esses (as) ao longo do subprojeto de Educação Física da UFRJ.

4.2.1. Recepções na EEFD e nas escolas

Na minha primeira intervenção nos grupos de discussão solicitei que os (as) pibidianos (as) falassem sobre as recepções que tiveram no subprojeto na EEFD e nas escolas da Educação Básica. A partir dessa minha solicitação, os (as) pibidianos (as) relataram que, o subprojeto teve dois momentos e atribuem isso a troca de supervisores (as) e escolas que aconteceram ao longo do subprojeto de Educação Física da UFRJ.

Os (as) licenciandos (as) sinalizam que os (as) supervisores (as) do primeiro momento possuíam um grande entrosamento com o coordenador e com a proposta do subprojeto. Já os (as) supervisores (as) novos (as) do segundo momento precisaram de um tempo para assimilarem o conjunto de objetivos e ações do subprojeto.

Quando questionados sobre a recepção que tiveram no subprojeto, os (as) pibidianos (as) sinalizaram que esta começou desde o momento da seleção, durante as entrevistas para admissão. Assim, ressaltam que essas conversas construíram um sentimento de que o processo formativo, ao longo do subprojeto, privilegiaria a parceria entre seus participantes.

Nesse sentido, destaco a fala do Miguel:

Eu achei muito interessante, desde o primeiro momento, quando a gente teve as entrevistas - se eu não me engano - com os professores, coordenadores, que já iriam estar com a gente. Porque, desde aquele momento, eu consegui enxergar e entender que seria um subprojeto de muita parceria e cumplicidade.

Além disso, apontam que as entrevistas abordaram temas importantes para a formação de professores, como assinala Davi “[...] em relação a identidade docente também, eu acho que foi algo que foi se construindo desde a primeira reunião, desde a entrevista até, e muito por parte dos professores supervisores e coordenador.”

Durante a discussão, referindo-se a fala anterior do Davi sobre a importância da entrevista no início do subprojeto, Cecília assinala: “eu fiquei pensando enquanto ele estava falando: acho que o PIBID conseguiu, desde o processo seletivo, já criar essa atmosfera de formação docente.”

A partir das falas dos (as) pibidianos (as), constata-se que supervisores (as) estão desde o primeiro momento do subprojeto atuando na trajetória formativa dos (as)

licenciandos (as). Isso indica um protagonismo importante dos (as) supervisores (as) desde as etapas iniciais na construção do subprojeto.

Ainda que não esteja previsto no edital de 2018 a presença dos (as) supervisores (as) no momento das entrevistas dos (as) pibidianos (as), o subprojeto de Educação Física da UFRJ contou com a presença desses profissionais nesse primeiro momento, enriquecendo o processo formativo dos (as) pibidianos (as). Esse fato é um ponto de extrema importância para essa pesquisa, pois tem o potencial de contribuir com o debate sobre a importância dos (as) supervisores desde o início de cada subprojeto.

Ao seguir olhando para recepção dos (as) pibidianos (as) no subprojeto na EEFD, destaca-se a sensação de acolhimento que eles (as) sentiram. Percebe-se que coordenador e supervisores (as) do primeiro momento preparam juntos os primeiros passos do subprojeto, com a intenção de acolher e estimular os (as) pibidianos (as), além de apresentar os objetivos e ações do PIBID. Assim, a Helena assinala: “Eu achei que as primeiras reuniões com os supervisores, foram bem organizadas. Eu vejo que teve um preparo do coordenador e dos supervisores para a construção das dinâmicas da reunião.”

Aqui, mais uma vez, percebe-se o protagonismo dos (as) supervisores (as) na formação dos (as) bolsistas de iniciação à docência. Assim, os (as) supervisores (as) estiveram presentes nas entrevistas e agora são fundamentais na construção das ações que organizaram a recepção dos (as) bolsistas de iniciação à docência.

Ao seguir com a reflexão sobre a recepção na primeira reunião e a busca do subprojeto por construir a docência pautada na coletividade, Valentina destaca:

Eu acho que o PIBID, no geral, mostrou só... essas pequenas coisas demonstraram a coletividade do PIBID. É uma coisa que eu tenho pensado bastante, que é essa recepção do PIBID como um todo... quando eu falo assim do PIBID, eu estou falando do professor supervisor, do coordenador e do subprojeto. Depois eu falo um pouco da escola em si. Demonstra, assim, essa tentativa de tirar as pessoas de uma solidão... da profissão docente, que é muito individual. Daí o PIBID trouxe esse lado da coletividade da profissão.

Pode-se inferir, a partir da fala dos (as) pibidianos (as), que o subprojeto valorizava o protagonismo de seus participantes na construção de suas ações formativas. Assim, a coletividade que a pibidiana assinala possui conexão com o debate que Cochran Smith (2012) faz sobre a desprivatização da prática. A referida autora compreende que essa desprivatização busca interromper a perspectiva de ensino como um ato solitário e isolado. Assim, abre-se “o ensino a outros, estimulando a colaboração com outros que

também estejam engajados no esforço para tornar o seu trabalho público e aberto a críticas”. (COCHRAN SMITH, 2012, p.6)

Outros dois debates importantes que surgem da análise dos dados é o entrosamento entre supervisores (as) do primeiro momento e coordenador e a dimensão coletiva do subprojeto. Nesse sentido, Alice assinala: “[...] acho que um ponto principal dos professores supervisores é essa articulação com o coordenador do projeto, entendendo esse subprojeto como um lugar de construção conjunta.” Destacando a presença dos (as) supervisores (as) na primeira reunião, Miguel conclui: “Bom, eu consegui entender, já ali, que seria um processo realmente formativo junto com os professores e supervisores.”

Ainda sobre a atuação dos supervisores do primeiro momento na primeira reunião do subprojeto:

[...] vendo a disponibilidade dos professores que iriam receber a gente na escola e a proposta de estar ali para iniciar a parte da docência em campo - que é uma coisa que o curso não traz -, eu acho que isso tudo fez com que essa primeira reunião, realmente, fosse um dia muito marcante, não sei se para todo mundo, mas para mim foi um dia muito marcante. (Cecília)

Essa articulação entre supervisores e coordenador apontada pelos (as) pibidianos (as) dialoga com a perspectiva da construção de um terceiro espaço para a formação de professores. Zeichner (2010, p. 487) assinala que o sobre o terceiro espaço:

[...] diz respeito à criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores.

Ao olhar para a primeira reunião, aparece no discurso dos sujeitos da pesquisa a importância dos (as) supervisores (as) desde primeiro momento quando esses se referem aos (as) pibidianos (as) como professores (as) em formação. Assim, Davi destaca: “pelos termos que eles se referiam a gente, enquanto pibidianos e... não só termos, mas pela concepção que eles expressaram para a gente de “professores em formação” e tudo mais, isso ia construindo essa identidade de professor em formação.”

A chegada dos (as) licenciandos (as) nas escolas, tanto do primeiro momento do subprojeto como do segundo, é marcada, na maior parte das vezes, por uma sensação de acolhimento, em que os (as) supervisores (as) buscaram tratá-los como professores em formação, apresentar os espaços e profissionais das escolas e permitir/ incentivar que possam intervir nas aulas. Contudo, alguns (as) pibidianos (as) relatam um descompasso

nesse sentido ao chegarem nas novas unidades escolares integrantes do segundo momento do subprojeto.

Arthur, referindo-se à maneira como os (as) supervisores (as) os tratava, assinala: “Isso é sempre bom deixar claro, o quanto o professor supervisor Antônio do Colégio Estadual Cerrado, e o supervisor Carlos da Escola Federal Pampas, sempre denominaram a gente como professores, bateram nessa tecla, então eles viam a gente como professor.”

Fazendo uma reflexão semelhante à do Arthur, mas acrescentando um pouco das sensações da ambientação que teve junto às turmas, Cecília faz o seguinte destaque:

Quando a gente chegou na escola, o supervisor foi totalmente coerente com a proposta, ele colocou a gente o tempo todo como professor e esclareceu isso muito para os alunos o tempo todo, apesar da gente ter chegado em um momento de protagonismo deles como a Clara colocou. O supervisor trazia o tempo todo o nosso papel ali, o que a gente poderia estar intervindo. O supervisor colocava sempre que a gente poderia estar intervindo, que a gente tinha a liberdade ali no espaço para poder estar construindo juntos com ele, como professores também, e isso também fez diferença na visão dos alunos.

Entende-se que essa recepção do (a) licenciando (a) na escola é um momento fundamental na formação desse futuro docente. Nóvoa (2019), ao olhar para os primeiros passos na formação do médico na Faculdade de Medicina de Harvard, assinala:

[...] há um gesto simbólico que diz muito sobre a filosofia e a organização do curso médico. Nos primeiros dias de aulas, quando chegam à universidade, os jovens estudantes de medicina são convidados a participar numa sessão durante a qual os médicos do hospital, a maioria também professores da Faculdade de Medicina, lhes vestem um jaleco. Os estudantes passam a vestir a pele da profissão. (p. 1124)

Nesse sentido, percebe-se que o subprojeto de Educação Física da UFRJ possui espaços preparados intencionalmente para receber os (as) pibidianos (as) nas escolas parceiras. Destaca-se a atuação do (a) supervisor (a) nesse processo vivenciado pelos (as) bolsistas de iniciação à docência.

Também relatando as primeiras sensações dessa entrada na escola, Davi assinala que, ainda que o primeiro momento dentro da escola fosse mais destinado a observação, ele já se sentiu confortável para fazer intervenções nas aulas da supervisora Maria e que foram bem acolhidas tanto pela professora, quanto pelos alunos da Educação Básica. Assim, o licenciando sinaliza que ganhou confiança para seguir fazendo novas intervenções.

Outro ponto que os (as) licenciandos (as) destacam desse contato inicial com as escolas é o movimento dos (as) supervisores (as) de apresentarem a estrutura física e profissional das escolas. Assim, destaco duas falas que ilustram esse ponto:

Então, foi bem legal para se acostumar, conhecer os alunos e acho que a direção também foi apresentada, os outros integrantes da escola... também foram apresentados e todo mundo, das escolas que eu passei, me receberam bem e demonstraram interesse pelo projeto. Acho que receberam a gente como algo legal que estava acontecendo ali... que iria começar a acontecer ali nas escolas.” (Helena)

Achei que a recepção entre os professores do subprojeto foi ótima, acho que eles estavam super dispostos a nos acolher, a nos ensinar a ter, realmente, uma troca. O supervisor Antônio, que foi o que nos levou no primeiro colégio... quando chegou lá, nos apresentou para toda gente, para toda escola, para o diretor... No momento, nós já estávamos dentro da sala dos professores, a conversar com outros professores, de outras matérias, que, no final... como se nós já fôssemos professores. Como se não estivéssemos em níveis diferentes. E com os alunos também. (Heloísa)

Comparando a recepção que tiveram nas escolas, do primeiro momento do subprojeto, com a que tiveram em uma escola do segundo momento, duas pibidianas sinalizaram que não conheceram os espaços dessa escola e apontaram que fez falta em seus processos formativos.

Assim, elas destacam:

Já na outra escola, porque, enfim, eu acho que o PIBID, o nosso subprojeto teve dois momentos: essa transição entre professores supervisores... no outro momento, eu não tive uma recepção tão específica assim. Essa preocupação de apresentar a sala dos professores... eu nem sabia onde ficava a sala dos professores, eu ficava no mesmo lugar que os estudantes também ficavam e enfim... (Valentina)

Eu não conhecia a sala dos professores, conheci o refeitório por acaso... acho que nós chegamos lá errado e a professora falou que era o refeitório. Então, tipo, as coisas, nós fomos descobrindo aos poucos e não foi, assim, geral... ela não nos apresentou. Foi aos poucos mesmo... mas também acho que foi um pouco disso: ela não conhecia tanto... acho que ela também foi pega um pouco de surpresa do que fazer, como fazer. Foi uma adaptação dela também, foi muito boa. (Heloísa)

A partir das falas das pibidianas, percebe-se que os (as) supervisores que entraram ao longo do subprojeto tiveram alguns desafios no que diz respeito a entender todos os objetivos do Programa. Assim, precisaram de tempo para que pudessem se alinhar com as ações desenvolvidas pelo presente subprojeto.

Percebe-se também a importante função que o (a) supervisor (a) desempenha nesse momento inicial, ao receber os (as) licenciandos (as) na escola em que há a apresentação de todos os espaços e profissionais da escola com o objetivo de integrar os (as) pibidianos (as) na rotina da unidade escolar. Uma questão importante destacada pela Heloísa ao analisar a recepção que teve pela supervisora Juliana, foi sobre o processo de adaptação que ambas estavam vivendo nesse momento inicial diante das demandas do subprojeto. Percebe-se que a presente supervisora estava aos poucos aprendendo a desempenhar o seu ofício de coformadora de professores no âmbito do subprojeto de Educação Física do PIBID da UFRJ.

Ainda no que se refere à recepção no subprojeto na EEFD e nas escolas da Educação Básica, os (as) pibidianos (as) destacam a importância da entrega do diário de campo. A Clara aponta: “o outro momento inicial que foi marcante também, foi essa primeira reunião lá no Colégio Estadual Cerrado. Aí, destaco principalmente o momento que a gente recebe os diários de campo com o adesivo ‘professor Fulano’, ‘professora Fulana’.” O Davi segue na mesma direção: “sem dúvida, eu reforço também essa coisa da identidade docente, o livro... o diário de campo - perdão - que vinha com nossos nomes. Ali, foi algo muito forte, bem forte mesmo, bem marcante.”

4.2.2. Diário de campo

Na minha segunda intervenção no grupo de discussão, solicito que os participantes falem sobre as atividades regularmente desenvolvidas durante a vigência do subprojeto: do diário de campo, reuniões, leituras e a ação chamada foto comentada. Nesse ponto da pesquisa, irei aprofundar sobre o que os (as) pibidianos (as) falaram sobre os diários de campo e o impacto para a formação docente deles (as).

Os (as) pibidianos (as) fazem referência a etiqueta da capa do diário de campo que tinha seus nomes como algo importante e que marcou esse início das atividades no PIBID. Destaco a fala da Valentina “a etiqueta foi o que mais marcou” e da Alice “o nosso diário de campo com a nossa etiquetinha, com o nosso nome. Então, foi realmente impactante, no primeiro dia, eles entregaram para cada um, com o nome, né. A gente: ‘Caramba!’ Foi muito legal.”

Ao longo das falas dos (as) licenciandos (as), percebe-se que o diário de campo possuía a função de registrar todos os atravessamentos que eles sofriam nos diversos espaços do subprojeto, tanto nas escolas da Educação Básica como nos espaços do PIBID na EEFD. Além desse registro, o diário também era utilizado para reflexões coletivas no

espaço da reunião, como assinala a Valentina: “Aí, depois você compartilhava aquela escrita na reunião e debatia sobre ela. Era bom que as pessoas faziam uma autorreflexão, uma autocrítica sobre seus próprios escritos.”

Para além de anotar o que acontecia nos momentos das ações do subprojeto de Educação Física, o diário de campo também era utilizado para registrar reflexões sobre situações que tinham acontecido dentro do Programa, como assinala Miguel:

[...] o meu diário de campo era onde eu colocava tudo, tudo mesmo! Desde o planejamento, à alguma coisa que pensei: “Acho que a gente poderia pensar nessa atividade, com esse objetivo e discutir isso, refletir sobre isso...” Eu anotava no meu diário de campo. Aí, tinha o “Na Roda”... as discussões, né, sobre os textos e tal, e o que me atravessava naquele encontro, o que eu lia em casa e gostaria de debater... Questões que surgiam, eu colocava no meu diário de campo. Estando na escola, anotava o que se passou ali no dia. E, por exemplo, se eu estivesse no ônibus, no caso, voltando para a casa ou indo para escola, indo para universidade, e eu olhasse uma foto... o meu comentário era escrito também no diário de campo, antes de fazer a postagem em si. Então, esse meu diário de campo realmente era um diário porque tinha de tudo nele... que passava.

Alguns participantes comentaram que escreviam mais sobre o que acontecia nas aulas nas escolas da Educação Básica, como é o caso da Heloísa: “Em relação ao diário de campo, eu também... eu escrevia mais o que acontecia durante as aulas.” Enquanto outros buscavam anotar mais suas percepções sobre as reuniões e as falas dos (as) professores (as) supervisores (as), como assinala Clara:

Aí, meu diário de campo me mostra muito isso, quando eu pego para analisar... me mostra muito isso, o tanto que essas reuniões estavam me acrescentando, sempre anotava bastante coisa: o que eu estava entendendo sobre os textos, o que estava me atravessando em relação às falas dos professores supervisores.

Indo além de fazer registros sobre as aulas e reuniões, alguns pibidianos (as) tentavam fazer anotações sobre toda a experiência de estar participando do PIBID, inclusive sobre seus sentimentos durante os momentos do subprojeto, como assinala Arthur: “Era tudo que acontecia, tudo o que me chamava atenção, meus sentimentos sobre aquela aula, sobre estar ali... Era exatamente um diário, não era um bloco de anotação apenas da aula. Era um diário: o que eu estava sentindo no momento.”

Por fim, percebe-se o impacto do diário de campo na trajetória formativa dos (as) pibidianos (as), onde alguns ressaltam a importância desse instrumento para a construção da identidade profissional. Nessa linha de pensamento, Valentina destaca:

Então, assim, foi algo no sentido... geral, assim, da minha vida... me atingiu em todos os aspectos que era... se reconhecer, assim, como

professora. Se reconhecer como professora foi muito importante. Essa etiqueta, assim, marcou de forma muito clara na minha trajetória, na minha identidade profissional.

4.2.3. Reuniões: leituras e foto comentada

Ainda sobre os desdobramentos da minha segunda intervenção no grupo de discussão, os (as) pibidianos (as) debateram sobre as reuniões semanais do PIBID. Esses encontros faziam parte do conjunto de ações que estruturavam o subprojeto de Educação Física e contavam com a presença dos (as) bolsistas de iniciação à docência, supervisores e coordenador. Ao analisar a dinâmica das reuniões, Miguel assinala:

Falando sobre a reunião na EEFD, eu acho que era um espaço muito interessante de trocas por um todo, porque era um momento de todas as escolas, todos os participantes estavam juntos. Então, era um momento em que todos falavam o que estava passando na escola, como é que foram as atividades, como é que foi o dia, falávamos sobre causas inusitadas que aconteciam. Eu acho que as reuniões eram esse momento de troca de saberes.

Ao refletir sobre as decisões tomadas nas reuniões, os (as) pibidianos (as) afirmam que os rumos do subprojeto eram traçados coletivamente, valorizando a opinião de cada participante. Nesse sentido, Valentina relembra alguns momentos de tomadas de decisões coletivas:

Sobre a reunião, eu lembro que, durante o subprojeto, as pessoas foram ficando cansadas, porque, inicialmente, as reuniões eram entre no Colégio Estadual Cerrado... não, acho que eram só no Colégio Estadual Cerrado e, depois, nós mudamos para fazer essa alternância entre Colégio Estadual Cerrado e EEFD. Depois, no final, ficou só na EEFD. Aí, é onde eu reconheço, que eu ficava meio bolada de ter mudado lá para EEFD, porque, enfim, a gente já ficava o dia inteiro lá na EEFD... também nesse exercício, eu achava que era legal estar em uma escola, fazer uma reunião em uma escola. Eu era uma das pessoas que votou, inclusive, contra essa alternância e, depois, também contra a permanência da reunião na EEFD.

Seguindo com a reflexão sobre a dimensão coletiva do subprojeto, Alice assinala:

Um ponto, assim, que eu acho que todo mundo gostou, fez bem sentido para a gente, que todo o subprojeto... ele tinha uma... ele era estruturado de uma forma mas nós organizávamos juntos. O coordenador, os supervisores, foram lá e deram uma proposta e a gente ia construindo. Então, assim, as reuniões foram muito interessantes e muito positivas, acho que por isso. Ao longo do tempo, a gente ia dando o ponto, o que a gente estava fazendo ou não, o que a gente abraçou de todas essas ações.

A partir dos relatos das pibidianas Valentina e Alice pode-se inferir que coordenador e supervisores entendiam que a construção do subprojeto e das reuniões deveriam necessariamente passar por deliberações de todo o coletivo.

Sobre o que acontecia dentro das reuniões, pode-se destacar o apontamento da Helena ao enumerar as diversas ações que estruturavam o presente subprojeto: “as reuniões na EEFD tinham as seguintes ações: foto comentada, o Na Roda, que era a parte de leitura, que a gente iria debater [...]” . Além dessas ações, esse momento abrigava discussões sobre a construção do planejamento das práticas desenvolvidas nas escolas, que será analisado no tópico “Planejamento e a relação com os supervisores” dessa dissertação. Por fim, as reuniões também contemplavam as reflexões coletivas sobre as anotações feitas pelos (as) pibidianos (as) em seus diários de campo, como foi explicado no tópico anterior.

Olhando especificamente para o “Na roda”, compreende-se que era uma atividade de leitura de textos da área da Educação e da Educação Física escolar que aproximavam os estudantes da reflexão sobre a prática pedagógica, tal como Arthur sinaliza: “foi meu primeiro contato real com as abordagens da Educação Física que eu tive até o PIBID, só a partir do quarto período que eu fui ter contato com as literaturas que eu já tinha visto no Na Roda”.

As observações dos (as) pibidianos (as) sobre o “Na roda” se apresentam, em sua maior parcela, na direção de apontar as contribuições que as leituras e os debates tiveram em suas formações. Destacando a importância dessa ação, os (as) pibidianos (as) assinalam:

Então, aquele momento de me aproximar de leituras de importantes abordagens teórico-metodológicas do ensino da Educação Física, foi muito importante nesse processo: primeiro, de me entender enquanto professora, entender qual o meu papel, minha função social ali na escola, entender qual o trato com o conhecimento e, segundo, me entender ali naquele espaço que era a EEFD. (Clara)

Eu esqueci de falar sobre as leituras, né, que a gente fazia nas reuniões, no Na Roda, que também eram reuniões... Assim, parafraseando o livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”, também conhecido como Coletivo de Autores, onde eles falam dos referenciais do pensamento... Para mim, foi fundamental, um marco, um divisor na minha formação antes do Na Roda e depois dos Na Roda, porque, de fato, a literatura da área se transformou em referenciais assim do meu pensamento, da minha reflexão sobre Educação Física e potencializou muito a minha análise em relação a Educação Física, em relação à educação, principalmente na relação da educação e da sociedade. Entender a escola como uma instituição inserida na sociedade, portanto está relacionada com essa estrutura social. Ficou muito claro para mim

também, a partir do Coletivo de Autores - isso foi sendo construído, foi sendo consolidado em mim -, a importância da gente ter um projeto societário, ter um projeto de sociedade, que aí o Coletivo de Autores vai falar do projeto histórico e que para isso a gente precisa sempre estar fazendo aproximação das bases do trabalho pedagógico com as bases teóricas no campo da Pedagogia, no campo da Psicologia, no campo da Filosofia, a Sociologia... Então, isso vai permitir com que a gente consiga consolidar um projeto de sociedade que a gente quer e que a gente tem, independente da gente estar ciente dele ou não... o professor vai estar sempre contribuindo para a sociedade e para uma concepção de homem, independente dele estar ciente ou não. Então, tomar a ciência dessa característica da docência que é a formação humana, que contribui para uma formação social, isso é muito importante para mim e fez com que eu me agarrasse e me apegasse muito a espaço do Na Roda, que era onde a gente entrava em contato com as literaturas. (Davi)

Destacando a presença de coordenador e supervisores (as) no “Na roda”, Helena coloca que:

Eu acho que também nessa parte do Na Roda, das discussões, eu acho que os questionamentos que os supervisores e o coordenador faziam sobre as leituras, sobre a nossa prática... Eu acho que esses tensionamentos foram muito importantes porque, na hora, mesmo que a gente não soubesse responder... tipo, pelo menos comigo foi assim, na hora eu pensava "Nossa, verdade isso", mas eu não tinha resposta, nem todas as vezes. Mas depois aquela pergunta, ela ficava... e, ao longo do PIBID, eu consegui responder essas perguntas e achei que foi bem marcante para mim, essa parte das leituras e desses tensionamentos tanto do coordenador, quanto também dos supervisores.

Na mesma direção, Davi destaca:

Em relação ao Na Roda ainda - só fazendo um outro adendo -, eu acho que ficou muito evidente a dificuldade que a gente, enquanto licenciando em Educação Física, tinha de ler, entrar em contato com a literatura. Eu sentia que era um momento que ficava evidente dessa resistência por parte da gente, como um todo de repente. E aí, os professores supervisores e coordenador, uma vez que eles já tinham entrado em contato com essa literatura, eles faziam muitas vezes uma mediação entre o licenciando, o pibidiano e essa literatura. ajudaram muito a gente também, os professores supervisores, nessas aproximações.

Percebe-se que os (as) supervisores (as) estão transitando ativamente pelos diversos espaços do subprojeto, tal como descrito nesses casos, em que fizeram por diversas vezes, intervenções nos debates das reuniões semanais.

Ao analisar os relatos sobre as “Fotos Comentadas”, que eram registros fotográficos pessoais que os (as) bolsistas de iniciação à docência faziam em seus momentos de atuação nas escolas da Educação Básica, percebe-se que os (as) pibidianos

(as) enxergavam bastante significado nessa ação do subprojeto, como comentam os (as) pibidianos (as):

A foto comentada era um momento, que eu pretendo, inclusive, levar para a minha prática pedagógica, porque é um registro daquele momento e uma reflexão logo após o registro e é muito legal essa aproximação da ação e reflexão da prática pedagógica. Acho que foi muito importante na nossa formação mesmo, tanto humana, quanto profissional. (Valentina)

As fotos comentadas, eu acho que foi uma coisa importante, até mesmo quando a gente comentava, porque eram fotos que às vezes passariam por momentos que talvez fossem despercebidos por nossos olhares. Muitas fotos foram belíssimas. Foram registradas e tinham um significado enorme. (Heitor)

Ao olhar a partir da ótica dos (as) bolsistas de iniciação à docência para o conjunto de ações que aconteciam dentro das reuniões, é possível perceber a importância das leituras feitas no “Na roda” e análise das fotos comentadas na formação de cada pibidiano (a). Somando-se a esses destaques, acrescento a presença ativa do coordenador e sobretudo dos supervisores (as) nos momentos de realizarem a mediação entre os (as) pibidianos (as) e a literatura da área da Educação e Educação Física e também no fomento de reflexões sobre as práticas desenvolvidas nas escolas da Educação Básica.

4.2.4. Jornada de Educação Física na escola

Finalizando a análise da relação dos (as) pibidianos (as) com o conjunto de ações do subprojeto de Educação Física da UFRJ, apresenta-se o impacto da “Jornada de Educação Física na escola” na formação do (a) bolsista de iniciação à docência. De acordo com o relato dos (as) pibidianos (as), essa ação acontecia no espaço das aulas de Educação Física das escolas da Educação Básica, parceiras do subprojeto, ao final de cada ano letivo e seu objetivo era construir um espaço pedagógico em que os estudantes das escolas pudessem ter autonomia para criar trabalhos relacionados com os conteúdos da disciplina em destaque. Para os (as) pibidianos (as), esse espaço constituía um momento importante do subprojeto, que era a ‘problematização’. Davi explica que a problematização: “[...] era a fase que a gente observava o protagonismo maior do corpo discente nas escolas, de modo que eles produziam manifestações a partir da cultura corporal.”

Ao refletir sobre a “Jornada” em uma das escolas parceiras, pertencente a Rede Federal de Ensino, Clara assinala que foi um momento muito rico para os participantes do subprojeto e, sobretudo, para os estudantes da Educação Básica. Nesse sentido, ela complementa:

Na Escola Federal Pampas, a fase da problematização dos conteúdos da cultura corporal aconteceu com muito empenho dos estudantes. Não tivemos nenhum estudante que não fez nenhuma proposta, pelo contrário, eles fizeram propostas bem criativas e o dia da jornada foi muito legal. Tivemos propostas que passavam por todas as manifestações da cultura corporal: tinha ginástica, tinha jogos, tinha esporte, tinha dança, tinha lutas, tinha um pouco de tudo e foi muito legal mesmo. Foi uma experiência muito enriquecedora para nós percebemos a potencialidade desses alunos e o protagonismo deles ali naquele espaço. Para eles, também foi muito legal, a gente conseguiu recuperar algumas falas deles falando sobre isso. Eles ainda não tinham passado por algum momento na Educação Física em que eles mesmos eram os protagonistas, eles nunca tinham criado seus próprios jogos, com suas próprias regras, nunca tinham criado uma própria coreografia, sempre copiavam a coreografia que o professor passou. Então, essas falas deles também marcaram bastante a minha atuação.

Analisando a “Jornada” na realidade da Escola Federal Pantanal, pertencente a Rede Federal de Ensino, Miguel assinala:

Foi muito surpreendente o que a gente conseguiu... bom, pelo menos eu consegui entender que eles conseguiram, sobre aquela prática recorrente do dia a dia deles, chegar a uma criticidade. Também teve um outro trabalho que foi de umas meninas... de um grupo de meninas que elas se organizaram, levaram a apresentação e falaram sobre a mulher em meio à luta. Eu achei que aquilo foi marcante para mim porque partiu delas esse entendimento de tocar em um assunto que, às vezes, é negligenciado dentro da Educação Física escolar. Então, assim, eu achei que a jornada... ela teve esses pontos bem marcantes na minha formação e pretendo levar para frente essas ações que o PIBID nos trouxe.

Olhando para a Escola Municipal Mata Atlântica, pertencente a Rede Municipal de Educação, Davi aponta que:

Na Escola Municipal Mata Atlântica, que foi onde a gente também atingiu esse momento da problematização, esse momento conseguiu se consolidar. E aí, contou com outras turmas que viram a apresentação das turmas que a gente estava trabalhando e, se eu não me engano, tinha maculelê e capoeira também. Então, foi bem legal assim, tanto de ver a satisfação das crianças naquele momento... de se ver, de fato, protagonistas, quanto também de ver o reconhecimento da galera da comunidade escolar ali daquele trabalho.

Por outro lado, alguns (as) pibidianos (as) relatam que a experiência com a “Jornada” não foi positiva em outras escolas parceiras e apresentam os possíveis motivos para essa situação. Nessa linha de raciocínio, Helena faz uma reflexão sobre o que foi a “Jornada” no Colégio Estadual Amazônia que pertence a Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro:

A jornada da Educação Física foram as apresentações finais dos alunos, mas, na minha escola, eu acho que os alunos não se envolveram da maneira que a gente esperava nesse momento. E a gente não conseguiu

o horário para que fosse uma coisa, assim, na escola mesmo, que todos os alunos participassem, que o aluno de uma turma pudesse ver da outra turma. A gente também não conseguiu, se eu não me engano. Então, o que aconteceu foi mais uma apresentação de trabalho e eu acho que os alunos não se envolveram mesmo. A gente botou uma expectativa grande e... Eu não sei se é porque os alunos eram da noite e na época a gente refletiu um pouco... os alunos eram da noite, eles estavam mais cansados, muitos trabalhavam, enfim, vinham do trabalho.

Ainda sobre esse evento final, no Colégio Estadual Caatinga, que também pertence a Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, Davi ressalta que: “com a supervisora Maria, também teve um problema de quantitativo, a galera via que passava ou então que não passava de ano, reprovava, e aí, nessa reta final, eles não compareceram.” Aqui, na análise do pibidiano, o motivo principal para não realização da “Jornada” foi o fato de muitos estudantes não terem uma boa frequência na escola durante os últimos dias letivos, comprometendo as ações pedagógicas do componente curricular da Educação Física.

Ao analisar a “Jornada” no Colégio Estadual Cerrado, que também pertence à Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, Arthur assinala que esse momento do subprojeto aconteceu de forma muito tímida e destaca que o principal problema “foi a evasão do último bimestre, que o supervisor Antônio já tinha alertado, ele já sabia - ele estava há dez anos no colégio”.

Percebe-se que as escolas Estaduais Caatinga e Cerrado possuem o mesmo problema ao final do ano letivo: o esvaziamento da escola no último bimestre diante do cenário mais provável de desfecho daquele estudante pelo somatório de notas dos últimos bimestres (reprovação ou aprovação). Nota-se que essa situação compromete as ações pedagógicas que são alocadas para esse período do ano.

Um ponto que deve ser destacado é o fato das “Jornadas” que tiveram êxito serem aquelas organizadas pelos alunos dos dois colégios federais e da escola municipal de Duque de Caxias. Enquanto que os eventos que não ocorreram como esperado foram os dos Colégios da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. Essa circunstância permite inferir que os problemas estruturais vividos pela Rede Estadual interferem diretamente na realidade pedagógica de cada escola, comprometendo o desenvolvimento dos estudantes.

4.3. A relação dos (as) pibidianos (as) com os (as) supervisores (as) do Subprojeto de Educação Física do PIBID/UFRJ

Nessa parte da dissertação será analisado o material dos grupos de discussão que apresentou com mais detalhes a relação dos (as) pibidianos (as) com os (as) supervisores (as), sobretudo buscando entender a contribuição dos (as) supervisores na formação dos (as) bolsistas de iniciação à docência.

4.3.1. Planejamento e a relação dos (as) pibidianos (as) com os (as) supervisores (as)

Essa seção está baseada nas falas dos (as) pibidianos (as) que surgiram a partir da minha segunda e terceira intervenção nos grupos de discussão. Foram retirados trechos tanto do bloco de questões sobre a relação dos (as) pibidianos (as) com o conjunto geral de ações do subprojeto de Educação Física, quanto das questões focadas na relação mais próxima dos (as) pibidianos (as) com os (as) supervisores (as).

A respeito das reuniões do subprojeto, Davi faz algumas considerações sobre o formato do momento do planejamento dentro desse espaço, de acordo com a composição do grupo reunido:

Também era onde acontecia o planejamento das aulas que a gente ia fazer, novamente, dando esse caráter de reflexão sobre a prática e uma reflexão coletiva. Em alguns momentos, um coletivo maior porque era todo grupo na reunião, em outros momentos, um coletivo menor que era professor supervisor e os outros alunos, os pibidianos que estavam naquela escola. Mas, tinha esse caráter de reflexão sobre a prática coletiva assim.

Com isso, percebe-se que existia um momento do planejamento que envolvia todas as escolas e outro mais direcionado para cada escola, em que os (as) pibidianos (as) se reuniam com seu respectivo supervisor (a). Complementando sua reflexão, Davi destaca a dimensão coletiva que atravessava o momento de planejar, reforçando a integração de todos (as) participantes do subprojeto.

Um outro elemento que contribuía para a construção do planejamento eram as leituras, feitas durante as reuniões, de textos da área da Educação e Educação Física. Assim, Valentina assinala:

A leitura, os textos foram muito importantes. Eu vou levantar aqui o Paulo Freire, porque, enfim, foi o contato com o autor, essa questão do que fazer... que o Paulo Freire destaca e a importância da relação entre a teoria e a prática... Eu acho que isso se fez muito presente no subprojeto de Educação Física porque se eu pegasse, por exemplo, uma aula que... inicialmente, que a gente construiu, no início do subprojeto, e talvez uma depois desses espaços de discussão de textos e tal... eram aulas totalmente diferentes que já estavam um pouco mais preocupadas em relacionar com a teoria, na perspectiva crítica, e também atender o objetivo delimitado para aquela aula.

Seguindo na mesma direção, Helena destaca:

Também nessa questão de planejar as aulas, eu vejo que as leituras ajudaram demais também, a nossa percepção do que a gente queria para as aulas. E aí, eu acho que no planejamento teve... a leitura influenciou muito no planejamento e essa questão do professor supervisor também, tensionava bastante o que a gente queria trazer para as aulas.

Considerando as duas falas destacadas, podemos inferir que as leituras foram um eixo estruturante do planejamento das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas da Educação Básica. Mais uma vez o professor supervisor aparece como um participante fundamental do subprojeto, porém, dessa vez, estimulando a reflexão sobre o planejamento nos momentos das leituras.

Na tentativa de olhar especificamente para os relatos dos (as) pibidianos (as) sobre a presença e participação deles (as) nos planejamentos das aulas realizadas pelos (as) supervisores (as), percebe-se que a maioria dos (as) bolsistas de iniciação à docência não se referiram a esse aspecto. Nesse sentido, apenas duas falas chamam a atenção. A primeira é da Valentina: “Bom, no primeiro momento na escola, nós não planejamos com ele porque era uma aula que nós estaríamos como observadores”

Davi também assinala:

Em relação ao planejamento, pensando no momento inicial da nossa chegada na escola, que era o momento que o professor supervisor tinha um protagonismo maior nas aulas... Eu acho que os professores chegavam com o planejamento mais estruturado e havia um diálogo sobre esse planejamento, pelo o que eu me recordo.

A partir do silêncio do conjunto dos (as) bolsistas de iniciação à docência sobre essa questão aliado com os relatos da Valentina e do Davi, pode-se inferir que os (as) supervisores (as), pelo menos no início do projeto, não tinham o hábito de compartilhar, sistematicamente, seus planejamentos com os (as) pibidianos (as).

Quanto aos momentos de planejamentos das aulas que os (as) pibidianos (as) davam nas escolas parceiras, dois pontos merecem destaque: a presença e a ausência dos (as) supervisores (as) nesses momentos.

No que toca os momentos de planejamentos com a presença dos (as) supervisores (as), o conjunto de bolsistas de iniciação à docência foram unânimes em ressaltar que essa ação era fundamental para a qualificação das construções das aulas. Assim, destaco a fala de 3 pibidianos (as). A primeira é a da Valentina, que sinaliza a importância da dimensão coletiva do ato de planejar: “O supervisor José participou do planejamento, ele interferia e a gente interferia também na ideia. Então, era uma parada coletiva mesmo.”

A esse respeito, Davi também pontua:

Às vezes, a gente já chegava na reunião com uma proposta um pouco mais estruturada, mas, ainda assim, era apresentado e dialogado com o professor supervisor, principalmente. Então, foi um processo bem dialógico e dialético, no sentido de um confronto de teses que, muitas vezes, resultava em uma síntese. Muito interessante.

A terceira fala mencionada é do Heitor, que ressalta a importância do planejamento para o desenvolvimento das aulas:

Sobre o planejamento das aulas com o supervisor. Eu vejo que a gente planejava e chegava e falava: ‘Semana que vem, vamos ver tal coisa. Beleza.’ Então, sempre tinha o planejamento na semana anterior ao que seria executado. Acho que isso ajudava até mais o nosso pensar também. Durante a semana poderiam ocorrer outras coisas e a gente poderia fazer alguma alteração ali do planejamento.

Da mesma forma que os (as) bolsistas de iniciação à docência foram unânimes em dizer que a presença do supervisor no momento do planejamento era fundamental, também o foram na hora de afirmar que a ausência dos (as) supervisores (as) deixava uma lacuna importante na experiência do subprojeto.

Um primeiro fato que contribuía para que o supervisor não estivesse na hora do planejamento era o tempo limitado para a realização de tarefas durante as reuniões. Helena destaca essa situação e compara a realização do planejamento na presença e na ausência do supervisor:

Nas reuniões, também, a gente tinha o horário para o planejamento e algumas vezes esse horário ficava um pouco apertado e não tinha tanto tempo para fazer esse planejamento e, no caso, era o planejamento da aula. Quando a gente fazia nas reuniões, a gente tinha o supervisor para fazer junto com a gente o planejamento da aula, mas como, nem sempre, dava tempo... e isso era uma coisa que o meu supervisor sempre batia, né, falava: "Gente, tem que ter o horário... o horário do planejamento". Então, alguns planejamentos a gente fez por fora, a gente se encontrou, só que... esses que a gente fez por fora, a gente não tinha a troca com o supervisor, mas, os que a gente fez com o supervisor, eu percebo que também era o momento de que o supervisor fazia a gente refletir e ajudava a gente... ajudava a gente a refletir no que a gente queria com aquela aula. Vou dar um exemplo que aconteceu: em uma das primeiras aulas, se eu não me engano a primeira, os pibidianos da minha escola queriam fazer uma aula e falar sobre letras machistas no funk. A gente queria falar de... fazer um debate de gênero, de questões de gênero e tal. E aí, a gente só tinha pego vários funks e a gente iria falar que eram letras machistas. O supervisor tensionou, né: “Poxa, só está trazendo funk... tá pegando uma manifestação aqui e está atribuindo características ruins. Por que a gente não pode tematizar o funk em si?” Enfim, então eu vejo que quando tem esse planejamento com o supervisor tinha essa troca e quando não... sem o supervisor, né, eu acho que ficou um pouco prejudicado por não ter essa troca que eu acho importante.

O segundo fato que fazia com que os (as) pibidianos (as) não planejassem as aulas com a presença dos (as) supervisores (as) era a ausência desses no momento da reunião. Nesse sentido, os (as) pibidianos (as) apontam que os (as) supervisores (as) que iniciaram o subprojeto participavam das reuniões sempre, mas os (as) dois supervisores (as) que entram no PIBID ao longo da validade do edital de 2018 não participavam das reuniões presenciais. Pode-se inferir que os (as) supervisores (as) que entraram ao longo do subprojeto não participavam das reuniões em função de indisponibilidade de horário. É possível que tenha ocorrido também um descompasso desses (as) supervisores (as) com os objetivos e ações do Programa, pois os mesmos não participaram da construção inicial do presente subprojeto.

Referindo-se ao supervisor que entrou depois do início do subprojeto, Laura assinala: “Então, a gente não planejava com ele. A gente planejava sozinho.” Heloísa fez a mesma ressalva sobre a supervisora que também entrou ao longo da realização do subprojeto: “Em relação à professora supervisora, nós não tivemos nenhum planejamento com ela. Então, nosso planejamento era entre nós mesmos e não com a professora.”

Os (as) bolsistas de iniciação à docência indicam que a forma de apresentar o planejamento para esses (as) dois supervisores (as) era através de grupos no *WhatsApp*, ou seja, os componentes de cada escola mantinham esse contato *online* dentro de seus respectivos grupos. Contudo, percebe-se que essa ação não era o suficiente para preencher as lacunas deixadas pelas ausências desses (as) supervisores (as) nas reuniões presenciais. Considerando essa situação, é necessário destacar a importância da permanência de todos (as) os (as) participantes do subprojeto ao longo da validade do edital, pois a troca desses (as) pode interferir no processo formativo dos (as) pibidianos (as).

A respeito desse não-comparecimento, Arthur:

Mas, só em relação ao planejamento que ficou faltando. A gente sentia bastante isso. O planejamento ficava só com a gente. Tanto que a gente, às vezes, ia até o último minuto no trajeto para a escola pensando: “Como que a gente vai organizar isso para fazer...? A gente vai chegar assim, vai fazer aquilo...”, porque a gente realmente sentia essa falta.

A partir dessa análise pode-se concluir que as presenças dos (as) supervisores (as) no momento dos planejamentos são indispensáveis, pois esses participantes do subprojeto possuem papéis decisivos nas reflexões sobre as ações pedagógicas que os (as) bolsistas de iniciação à docência irão desenvolver nas escolas da Educação Básica.

4.3.2. Relação dos (as) pibidianos (as) com os (as) supervisores (as) no chão da escola

Nesta seção, serão analisadas as relações estabelecidas entre supervisores (as) e pibidianos (as) nos espaços das escolas da Educação Básica. Para isso, serão utilizadas as falas dos (as) pibidianos (as) que surgiram a partir da minha terceira e quarta intervenções nos grupos de discussão. Os trechos que serão destacados pertencem ao bloco de questões que buscavam olhar especificamente para a relação dos (as) pibidianos (as) com os (as) supervisores (as) no chão das escolas parceiras.

Os primeiros dias dos (as) pibidianos (as) nas escolas parceiras trouxeram impactos importantes em suas formações. Algo que foi enfatizado pelos (as) bolsistas de iniciação à docência foi a possibilidade de desenvolver aulas de Educação Física em outros espaços da escola, além da quadra. Assim, Valentina, refletindo sobre as aulas do supervisor José na escola Estadual Amazônia, assinala:

Nas aulas... eu acho que o que me marcou também, logo de cara, foi aula de Educação Física na sala de aula. Eu jamais... eu não poderia ter imaginado que existia a possibilidade de uma aula de Educação Física dentro de uma sala de aula. Aí, ele meio que mostrou que existem outras possibilidades. Não necessariamente a sala de aula de Educação Física é a quadra. A quadra é um momento... é um espaço legal para vivência. Não que não exista vivência dentro da sala de aula. Foi legal isso. Acho que é uma quebra de expectativa boa... foram outras realidades, outras possibilidades para Educação Física.

Fazendo a mesma reflexão, porém dessa vez sobre a atuação do supervisor Antônio na escola Estadual Cerrado, Alice aponta que:

Eu me assustei muito, no sentido de que, quando eu cheguei no Colégio Estadual Cerrado, estava tendo uma aula com o Antônio dentro da sala, que lá era um auditório, e eu fiquei assim: “Caramba, o cara tá dando uma aula para o ensino médio, quarenta alunos... tá todo mundo dentro desse auditório e tá todo mundo prestando atenção no que ele está falando! Eles estão conversando, tá tendo uma aula ali...” E aquilo me surpreendeu, quando eu entrei ali e falei: “Eles estão atentos à aula. Não é uma aula na quadra... ensino médio e tá todo mundo bacana.”

A partir do relato dessas duas pibidianas, podemos refletir o quanto a observação de duas simples aulas de supervisores (as) do subprojeto de Educação Física influenciaram na visão delas sobre a compreensão referente à Educação Física escolar, seus objetivos e sobretudo nas múltiplas possibilidades para a realização das aulas.

Ao avançar na análise sobre a relação dos (as) pibidianos (as) com os (as) supervisores (as) nas escolas parceiras, percebe-se a importância do acolhimento das

ações dos (as) bolsistas de iniciação à docência por parte dos (as) supervisores (as). Nesse sentido, Davi assinala:

Mas, sobre a relação professor supervisor e os pibidianos, como foi falado agora... Como eu falei, na primeira escola Estadual Caatinga, eu nem respeitei muito bem a proposta do PIBID que era ter um momento de imersão, em que a gente ficaria mais como observador das aulas. Eu meio que subverti e já parti para uma intervenção. A supervisora Maria acolheu isso muito bem, não teve nenhuma reação dela de me limitar ou alguma coisa nesse sentido. Já no Colégio Estadual Amazônia e na Escola Municipal Mata Atlântica, a gente teve uma fase de imersão também, mas isso também não foi assim, de repente, tão cartesiano, no sentido de: primeiro, uma imersão; depois, uma tematização... Já na imersão, já tinha - muito pelo estímulo dos professores - um envolvimento da gente com a turma. Esse estímulo das nossas intervenções, ele se dava, eu acredito, muito pela ação do professor supervisor.

Na mesma direção, Helena busca ressaltar a importância desse primeiro momento na escola e apresenta a importância do papel desempenhado pelo professor supervisor:

As aulas de imersão ali, que foram as primeiras aulas na escola, a gente não planejou, que foram as aulas de taco, - que eu me lembro - futebol, aula sobre a coluna vertebral... porém, teve a preocupação da gente fazer algumas intervenções. Exemplo: na aula de futebol, tinha um documentário e a gente pode... o professor supervisor pediu para gente fazer alguns questionamentos. Na aula de taco, também teve... a gente também ficou à frente. Por mais que a gente não planejou, a gente fez intervenções e ficamos à frente também de algumas dinâmicas.

Ao analisar as percepções que os (as) bolsistas de iniciação à docência tinham sobre a atuação dos (as) supervisores (as) em suas formações, destaco a reflexão feita pelo Davi:

Eu falei a coisa da visão do todo, da totalidade. Claro que eu tenho em mente que a visão do professor supervisor é uma visão parcial também em vários sentidos, mas, em relação a visão do pibidiano, eu acredito que seja uma visão mais próxima da totalidade, do processo de ensino e aprendizagem, do processo pedagógico e da sociedade. Então, acho que foi muito isso que foi falado mesmo. Essa visão mais próxima da totalidade é tanto de compreender ali que o processo de ensino e aprendizagem está ligado à... estando contido dentro da escola que, por sua vez, está contida dentro da sociedade. Entender esses nexos, essas relações. Entendendo os nexos e as relações ali também entre os pibidianos e os educandos, o corpo discente. O sentido de ver mais nexos e relações do que os pibidianos poderiam ver naquele momento.

Percebe-se que o pibidiano entende que o professor pode contribuir para a sua formação de diversas formas, buscando refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem da Educação Física escolar e também sobre diversas questões que atravessam a escola e a sociedade como um todo.

No que toca o processo de ensino e aprendizagem da Educação Física escolar, destaca-se o quanto os (as) supervisores (as) buscaram incentivar a autonomia dos (as) pibidianos (as) dentro das escolas parceiras. Nesse sentido, Miguel ressalta que “sobre incentivo a dar aulas, os nossos professores supervisores, eles sempre incentivavam.” Essa percepção é confirmada por Cecília:

Isso - nos dois - era indiscutível. Tanto na Escola Federal Pantanal, quanto no Colégio Estadual Cerrado. No Colégio Estadual Cerrado, desde o primeiro dia, o supervisor Antônio frisava muito isso: que a gente teria esse tempo para a gente se acostumar com as turmas... de imersão mesmo, mas sempre colocando que a gente teria total liberdade de espaço para estar intervindo. E na Escola Federal Pantanal também, a liberdade era total para a gente intervir e se posicionar, estar ali colocando o que a gente achava que seria viável ou não, dar ideias... Tanto nas aulas que eles faziam, quanto nas nossas.

Contudo, um ponto importante para refletir seria a forma como esses incentivos aconteciam. Arthur ajuda a responder essa questão ao lembrar sobre as ações de um supervisor:

Ele sempre incentivava a gente a participar das aulas mesmo quando a gente estava nas primeiras semanas na escola. Então, a gente sempre tinha voz ativa. Se quiser falar alguma coisa, chega lá e fala. Ele deu total autonomia. Levanta, fala, faz a atitude que quiser... “A mesma voz que eu tenho, vocês têm.”

Essa fala mostra uma estratégia utilizada pelo supervisor para fazer com que os (as) pibidianos (as) fizessem aproximações com o ofício de ensinar, fortalecendo a autonomia deles e proporcionando tempo e espaço para o desenvolvimento profissional dos (as) bolsistas de iniciação à docência.

Seguindo com a análise das ações dos (as) supervisores (as) junto aos (às) bolsistas de iniciação à docência, destaco dois trechos que relatam momentos do processo de ensino e aprendizagem vivenciados pelo Davi:

Era uma aula em que, se eu não me engano, estava trabalhando o conteúdo... o tema da ginástica dentro da cultura corporal e a gente vinculou esse conteúdo a questões... buscou vincular a vincular esse conteúdo a questões ambientais. Estava acontecendo as queimadas na Amazônia e a gente teve esse... fez esse trabalho. E aí, eu falei de floresta amazônica e tal, toquei o barco e, de repente, o professor falou algo nesse sentido assim: “Olha para a cara deles. Agora pergunta para eles se eles sabem o que é floresta amazônica.” E aí, eles não sabiam o que era floresta amazônica. Aquilo foi muito interessante. Eu acho que ilustra muito bem esse papel do supervisor. (Davi)

Outro momento também que... tipo, tinham crianças que não queriam participar da aula às vezes. Uma minoria muito pequena, um aluno, dois... O professor tinha um diálogo com eles e tal, de início, buscando incluir o estudante na aula. Contudo, quando não conseguia ele permitia

que a criança ficasse observando a aula, entendendo que era uma forma do estudante participar.

Ao olhar para o seu processo nas escolas parceiras, Cecília vai na mesma direção do Davi:

Mais especificamente sobre mim, no primeiro dia de PIBID no Colégio Estadual Cerrado ... eu não cheguei no primeiro dia de PIBID, acho que eu cheguei uma semana ou um dia depois do pessoal. Ele já conhecia todo o pessoal e eu não sabia muito bem como que estava sendo, mas o que ele explicou é que a gente poderia intervir e tudo mais. Eles já estavam construindo alguns trabalhos sobre a proposta de dança, já estava pensando em como ia ser, já tinha o tema e tudo mais. Eu ainda não sabia, mas, em algum momento, os alunos estavam ali montando sequência e um aluno estava fazendo uma coisa que eu já tinha contato. Eu fui até o aluno para poder me oferecer, perguntar se queria ajuda, alguma coisa assim. Aí, o aluno disse que sim e me pediu para eu ensinar um passo, alguma coisa assim. Perguntou se eu sabia e se eu poderia ensinar. Eu fui fazendo junto com o aluno. Posteriormente, o supervisor Antônio, que estava observando, conversou comigo não sobre o fato de eu ter intervindo, mas sobre a maneira que eu intervi. Ele me explicou que, naquele momento, o protagonismo era totalmente dos alunos e que a preferência era de que as produções partissem deles, mesmo que não fosse a nível de uma grande coreografia. O importante ali era que a produção fosse deles. Caraca, isso me fez pensar assim... até hoje, de como você vai intervir. Porque, de fato, naquele momento ali, ficou um espaço, o aluno estava com alguma dúvida e eu preenchi o espaço. Talvez, posteriormente, aquele aluno não fosse estar ali levando aquela reflexão adiante porque eu já tinha preenchido o espaço. Então, como fazer? Como chegar, como ajudar, como se posicionar? Foi no meu primeiro dia e foi uma coisa que me deixou pensativa para o restante todo. No caso da dança, especificamente, é uma coisa que eu tenho mais proximidade.

Ao analisar essas situações relatadas, percebe-se que os (as) supervisores (as) do presente subprojeto buscaram abarcar as seguintes medidas: realizar a mediação entre as proposições dos (as) pibidianos (as) e o ano de escolaridade que os estudantes da Educação Básica pertenciam; estimular a reflexão sobre condução do processo pedagógico das turmas; intermediação na forma como os (as) pibidianos (as) iriam intervir no processo de construção de conhecimento dos estudantes da Educação Básica.

Para além da ação dos (as) supervisores (as) voltadas para as interações que se davam durante as aulas de Educação Física, vale destacar algumas reflexões desses (as) professores (as) da Educação Básica acerca a relação professor e estudante da Educação Básica, da relação da Educação Física com a escola, das tensões entre estudantes da Educação Básica dentro das aulas e também da relação da escola com temas mais abrangentes da sociedade. Alice ajuda a entender o percurso que será feito:

Essa atuação dos professores supervisores, nesse sentido de incentivo de conhecer mesmo nosso campo de atuação, incentivando nessas

diversas áreas: tanto na formação ali dentro da universidade, quanto a formação para a vida e para a vida dentro da escola... relacionando política, sociedade e o entendimento de escola pública, eu acho que também é um ponto muito importante.

Nessa linha de raciocínio, Miguel relembra uma conversa que teve com sua supervisora na qual refletiram sobre a figura do docente autoritário e a do docente que constrói sua autoridade ao longo do processo pedagógico junto às turmas.

[...] a nossa professora supervisora, ela mostrava para gente - e isso acabava ficando bem claro para os alunos - o que é você ser autoritário: uma pessoa que está ali querendo mostrar que sabe mais, que pode mais, que tem todo o conhecimento... e o que é uma pessoa que conquista sua autoridade. A todo momento, essa professora supervisora mostrava que ela era uma professora parceira, que estava ali dentro da escola, não simplesmente como ‘a que mais sabia, a única que tinha algo a ensinar’... Ela realmente mostrava que ela aprendia com os alunos e que os alunos também aprendiam com ela. Então, eu acho que isso, assim, me marcou muito, essa minha visão.

Nesse relato, percebe-se que a forma como a supervisora conduz à docência dialoga com Freire (1996), quando o mesmo ressalta que ensinar exige respeito ao saber do educando, disponibilidade para o diálogo e o entendimento que o processo pedagógico não é transferência de conhecimento. Além disso, é perceptível que essa relação da supervisora com os estudantes da Educação Básica exerce uma influência nos (as) pibidianos (as) que estão juntos dela.

Outro debate que chama atenção é referente ao olhar de duas pibidianas para a maneira como o supervisor delas defendia a disciplina Educação Física dentro dos espaços de debates da escola.

Na reunião dos professores, ele defendia a Educação Física com ‘unhas e dentes’ e as professoras falando que a Educação Física atrapalhava as aulas delas, porque eles chegavam muito agitados e que elas tinham que dar uma “volta calma”, e ele falando que não ia dar um “volta calma”... que aquilo eram eles e que tinha que ser assim. (Heloísa)

[...] a gente conversou sobre algumas coisas, sobre o posicionamento dele enquanto professor da Educação Física, que geralmente é uma disciplina da escola que ela não tem tanto espaço, que ela é desvalorizada com relação às outras e que, na reunião de decisão de nota, isso fica mais claro. Na nossa conversa, ele frisou bastante o quanto é importante a gente se posicionar também sobre isso, porque esse já é um espaço que a gente já é diminuído. Se a gente não se colocar, a tendência é que seja maior ainda. Também foi algo que me impactou diretamente. (Cecília)

Pelos relatos, foi possível constatar que os (as) supervisores (as) também estavam atentos para questões que aconteciam fora do momento de suas aulas e traziam o assunto

para as conversas. Assim, Davi ressalta: “sem dúvida as questões que emergiam eram debatidas. Aí, você tinha atravessamentos ligados a contradições vinculadas a marcadores sociais, de tensões que passam pelo debate de raça, de classe.”

Heloísa relata um caso trabalhado em uma aula pelo seu supervisor:

Eu lembro muito de uma vez que aconteceu alguma coisa em outra escola - eu não lembro o nome da escola - em que um aluno gay foi agredido e ele parou todo o planejamento que ele tinha feito para aquela aula para falar sobre isso com os alunos. A reação dos alunos... sobre o entendimento deles, o quanto aquilo era errado, o quanto aquilo inacreditável, que não poderia ter acontecido... foi uma coisa que me marcou muito.

Na mesma linha dos debates sobre as opressões que atravessam o ambiente escolar, Clara relata uma situação vivenciada na escola:

[...] um dos estudantes que apresentava alguma deficiência - a gente não sabe o quê especificamente - teve uma situação lá na escola que ele se desentendeu com outras colegas, ameaçou se jogar da sacada. E aí, logo o supervisor Antônio entrevistou ali naquela situação e, depois do ocorrido, ele sentou para conversar com a gente sobre essas adversidades que acontecem na escola, não só na escola pública, porque estamos tratando de pessoas com características diferentes e isso com certeza vai acontecer na nossa atuação profissional.

Candau (2016) assinala que é função da escola a valorização e reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais. Nesse sentido, a autora pontua que esse movimento é parte importante do processo de luta pela superação das desigualdades sociais, econômicas e culturais.

Uma conversa que também foi destacada pelos (as) bolsistas de iniciação à docência foi a reflexão feita por um professor supervisor em relação ao incêndio no Museu Nacional: “na época que aconteceu o incêndio do Museu Nacional, que a gente começou a aula conversando sobre isso e conversando também sobre a estrutura do colégio.” (Clara)

Por fim, buscando dialogar com as considerações dessa parte da pesquisa, apresenta-se um gráfico feito a partir das respostas de 22 pibidianos (as) ao questionário aplicado antes dos grupos de discussão. Importante ressaltar que as opções disponíveis para serem assinaladas pelos (as) bolsistas de iniciação à docência nessa questão foram retiradas da dissertação de Campelo (2016). Assim, a autora assinala que as estratégias mobilizadas pelas supervisoras para contribuir na aprendizagem da docência dos (as) pibidianos (as) foram: estimular a prática; estimular a observação; encorajar a autonomia; compartilhar experiências; instigar a reflexão; e estimular conexões teórico-práticas.

Marque as três principais ações dos(as) supervisores(as) que contribuíram para a sua formação no PIBID.

22 respostas

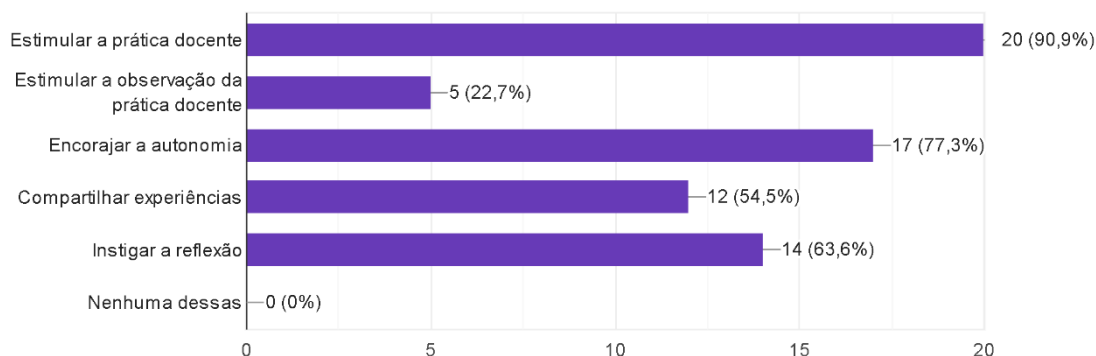


Figura 4 - Gráfico com as principais respostas em relação às contribuições dos supervisores para a formação dos(as) pibidianos(as)

Fonte: Elaborado através das respostas enviadas para o questionário aplicado pelo próprio autor

É necessário destacar que a estratégia de “estimular conexões teórico-práticas” não foi marcada pelos(as) pibidianos(as) e, por isso, não está presente no gráfico acima. Esse fato possivelmente ocorreu em função da questão solicitar que os(as) bolsistas de iniciação à docência marcassem as três principais ações dos(as) supervisores(as) que contribuíram para as suas formações. Compreendo assim, pois ao olhar para a parte da pesquisa que analisou as leituras que os(as) pibidianos(as) faziam nas reuniões, percebo intervenções dos(as) supervisores(as) que estimulavam reflexões tanto sobre os textos como também a respeito da prática pedagógica que desenvolviam nas escolas parceiras do subprojeto de Educação Física da UFRJ.

A partir da análise feita, pode-se concluir que os espaços formativos dentro das escolas parceiras foram muito importantes para a troca de saberes entre pibidianos(as) e supervisores(as) e também para aproximar os(as) bolsistas de iniciação à docência do ofício de ser professor.

Também Campelo (2016), em sua pesquisa de mestrado, assinala que as atuações dos(as) pibidianos(as) nos espaços das escolas parceiras do PIBID são fundamentais para o desenvolvimento desses(as) bolsistas de iniciação à docência. Além disso, a mesma pontua que as relações que são estabelecidas dentro dessas escolas, especialmente a relação construída entre supervisores(as) e pibidianos(as) são fundamentais para a formação desses(as) futuros docentes.

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começo essa reflexão final destacando que, por ser supervisor do subprojeto pesquisado, ocupei um lugar híbrido ao longo do percurso da pesquisa e isso alimentou diversas inquietações que tenho. Essas reflexões podem e devem ganhar atenção em trabalhos que desenvolverei futuramente.

Ao olhar para as informações coletadas e analisadas nessa pesquisa, apresenta-se agora algumas conclusões provisórias que buscam contribuir com o debate sobre a importância do (a) supervisor(a) do PIBID na formação do (a) bolsista de iniciação à docência. Assim, para iniciar essa tarefa, é importante retomar o objetivo principal que orientou o estudo: analisar, a partir da visão dos (as) bolsistas de iniciação à docência, como os (as) professores (as) supervisores (as) do PIBID do subprojeto de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro, do edital N° 07 de 2018, contribuíram para a formação inicial dos (as) bolsistas de iniciação à docência.

Durante a análise dos documentos do PIBID foi possível perceber que, a partir do edital de 2013, o Programa sofreu alterações de investimento que precarizaram a formação dos (as) pibidianos (as). Contudo, como essa investigação teve como foco o edital de 2018, foi necessário aprofundar o olhar nas propostas desse edital em específico. Assim, constatou-se que o edital nº7/2018 fez diversas mudanças no PIBID, que sobretudo, enfraqueceram o Programa.

O primeiro desgaste começa pela diminuição do número de bolsas oferecidas comparado ao edital anterior, pois, das 72.000 bolsas disponibilizadas em 2013, apenas 45.000 foram ofertadas no novo edital. Uma segunda mudança feita em 2018 foi o corte de toda a verba de custeio, fato que não tinha ocorrido nos editais anteriores. Diante disso, essas modificações orçamentárias do edital de 2018 enfraqueceram a formação inicial dos (as) bolsistas de iniciação à docência por impossibilitar diversas ações dos subprojetos, tais como: participação em congressos, organização de eventos nas escolas da Educação Básica e Universidades, entre outras atividades pertinentes para esse momento formativo.

Uma terceira alteração do edital foi possibilitar a participação de licenciandos (as), e coordenadores (as) do Programa, sem o recebimento de bolsa, solicitando assim que as Instituições de Ensino Superior (IES) estimulem, principalmente, a participação de pibidianos (as) como voluntários (as). Considerando que a maioria dos participantes dessa pesquisa possuem renda familiar de até 3 salários, é necessário enfatizar que a oferta de bolsas é um pilar importante de incentivo para a permanência no Programa e ajuda nas despesas eventuais dos (as) pibidianos (as) para participarem das atividades do

subprojeto. Sendo assim, esse cenário que estimula a participação dos (as) licenciandos (as) não-bolsistas pode comprometer a participação desses (as) “pibidianos (as) voluntários” no PIBID.

Além dessas situações, outra diferença do presente edital para os demais foi a imposição para que os subprojetos relacionassem suas ações pedagógicas com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), limitando as possibilidades de intervenções pedagógicas das diversas áreas. Assim, é importante assinalar que esse conjunto de mudanças cria uma nova realidade para o Programa, visto que seus participantes possuem menos recursos para o desenvolvimento das ações formativas construídas em cada subprojeto, enfraquecendo a formação dos (as) bolsistas de iniciação à docência.

Ao olhar para o texto do subprojeto de Educação Física da UFRJ que participou desse edital de 2018, percebe-se o (a) professor (a) supervisor (a) aparece articulado com as ações do subprojeto, participando ativamente da formação dos (as) pibidianos (as), seja nos espaços das aulas na educação básica ou nos encontros realizados na Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) da UFRJ. A análise do texto gerou uma expectativa positiva a respeito da atuação desses (as) supervisores (as) que foi confirmada ao longo da análise das transcrições dos grupos de discussão. Assim, ao longo do estudo desse material, é possível concluir que os (as) supervisores do subprojeto de Educação Física da UFRJ do edital 2018 estão presentes em todos os espaços do subprojeto.

Nesse sentido, ainda que não esteja previsto no edital de 2018 a presença dos (as) supervisores (as) nas entrevistas dos (as) pibidianos (as), o subprojeto de Educação Física da UFRJ contou com a participação ativa desses profissionais nesse primeiro momento, enriquecendo o processo formativo dos (as) pibidianos (as). Esse fato é um ponto importante para essa pesquisa, pois tem o potencial de contribuir com o debate sobre a importância dos (as) supervisores desde o início de cada subprojeto.

Outro ponto que surge da análise dos dados é o entrosamento entre supervisores (as) que iniciaram o subprojeto e o coordenador, destacando a dimensão coletiva do subprojeto. Os (as) bolsistas de iniciação à docência relatam que os (as) supervisores que iniciaram com o subprojeto tinham uma sintonia de ideias e ações com o coordenador, potencializando as atividades formativas do projeto. Essa articulação apontada pelos (as) pibidianos (as) dialoga com a perspectiva da construção de um terceiro espaço para a formação de professores, em que se criam espaços híbridos para reunir professores da Educação Básica e do ensino superior com o objetivo de qualificar a formação de professores (ZEICHNER, 2010).

É importante assinalar que os (as) pibidianos (as) afirmam que os (as) supervisores (as) que entram ao longo do subprojeto precisaram de um tempo para assimilar o conjunto de ações que estruturavam o projeto. Percebe-se que os (as) professores (as) que iniciaram com o subprojeto tiveram mais tempo para compreender suas funções na formação dos (as) bolsistas de iniciação à docência, enquanto os que entraram depois precisaram se adaptar conforme o processo acontecia. Assim, é notório que a troca de supervisores (as) afeta a qualidade das ações formativas construídas pelo projeto.

Em relação à presença dos supervisores nas reuniões de planejamento, os (as) pibidianos (as) apontam que os (as) profissionais que iniciaram o subprojeto participavam desses encontros. Já os (as) dois supervisores (as) que entram ao longo da validade do edital de 2018 do PIBID não compareciam nesses momentos destinados para leituras, planejamento e outras atividades. Pode-se inferir que essa situação ocorria em função de incompatibilidade de horários. Contudo, também é possível que tenha ocorrido um descompasso desses (as) supervisores (as) com os objetivos e ações do Programa, pois, afinal, os mesmos não participaram da construção inicial do presente subprojeto.

Assim, a partir da análise das transcrições dos grupos de discussão, pode-se concluir que a presença dos (as) supervisores (as) no momento dos planejamentos são indispensáveis, pois esses participantes do subprojeto possuem papéis decisivos nas reflexões sobre as ações pedagógicas que os (as) bolsistas de iniciação à docência irão desenvolver nas escolas da Educação Básica.

Ao olhar para as reuniões do subprojeto, percebe-se a presença e importância dos (as) supervisores (as) em diversos momentos, mas, sobretudo, na contribuição com as reflexões feitas a partir das leituras dos textos trabalhados com os (as) pibidianos (as). Ao longo da pesquisa foi possível perceber o papel fundamental de mediação que os (as) supervisores (as) tiveram ao abordar os textos e as questões dos (as) bolsistas de iniciação à docência.

Focando no momento da chegada dos (as) licenciandos (as) nas escolas, tanto do primeiro momento do subprojeto como do segundo, é marcada, na maior parte das vezes, por uma sensação de acolhimento, em que os (as) supervisores (as) buscaram tratá-los como professores em formação, apresentar os espaços e profissionais das escolas e incentivar que façam intervenções nas aulas. Contudo, alguns (as) pibidianos (as) relatam um descompasso nesse sentido ao chegarem nas novas unidades escolares integrantes do segundo momento do subprojeto.

A partir das falas dos (as) pibidianos (as), percebe-se que os (as) supervisores que entraram ao longo do subprojeto tiveram alguns desafios no que diz respeito a entender todos os objetivos do Programa. Assim, precisaram de tempo para que pudessem se alinhar com as ações desenvolvidas pelo presente subprojeto. Mais uma vez, percebe-se que a troca de supervisores (as) trouxe alguns desafios para o processo. Contudo, ao analisar o conjunto de falas dos (as) pibidianos (as), percebe-se que esses desafios foram se resolvendo com o passar do tempo dentro do projeto.

Sobre o processo de ensino e aprendizagem da Educação Física escolar, destaca-se a intensidade com que os (as) supervisores (as) buscaram incentivar a autonomia dos (as) pibidianos (as) dentro das escolas parceiras. Esse movimento proporcionou principalmente tempo e espaço para o desenvolvimento profissional dos (as) bolsistas de iniciação à docência.

Já em relação às intervenções dos (as) supervisores (as) dentro das escolas parceiras, percebe-se que esses (as) buscaram abarcar as seguintes medidas com os (as) licenciandos (as): realizar a mediação entre as proposições dos (as) pibidianos (as) e o ano de escolaridade que os estudantes da Educação Básica pertenciam; estimular a reflexão sobre condução do processo pedagógico das turmas; e intermediar na forma como os (as) pibidianos (as) iriam intervir no processo de construção de conhecimento dos estudantes da Educação Básica.

Durante a análise, foi possível perceber que os (as) supervisores (as) estavam sempre atentos (as) para tratar pedagogicamente os diversos temas que atravessavam as escolas, buscando sempre problematizar questões que envolviam a sociedade como um todo. Esses (as) docentes procuravam explicar suas posições para os (as) bolsistas de iniciação à docência e estimulá-los (as) a participarem dos demais espaços que compõem a vida acadêmica e social.

A partir da análise feita, pode-se concluir que os espaços formativos dentro do subprojeto de Educação Física da UFRJ proporcionaram uma importante troca de saberes entre pibidianos (as) e supervisores (as). Além disso, um dos méritos do subprojeto foi o de aproximar os (as) bolsistas de iniciação à docência do ofício de ser professor.

Por fim, ressalto que as conclusões dessa pesquisa são provisórias e abertas ao debate coletivo, sendo passíveis de novas reflexões. Sendo assim, sinaliza-se a necessidade de mais pesquisadores (as) desenvolvam estudos sobre as contribuições dos supervisores do PIBID na formação dos (as) bolsistas de iniciação à docência.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. C. PIBID como território iniciático das aprendizagens experienciais. GT08 - Formação de Professores. Florianópolis. Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED. 2015.
- AMBROSETTI, N. B.; NASCIMENTO, M. G. C. A; ALMEIDA, P. A.; CALIL, A. N. G. C.; PASSOS, L. F. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. N.; BRZEZINSKI, E. Estado da arte da formação de professores no Brasil. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. Form. Doc., Belo Horizonte, v 01, n, 01, p. 41-56, ago/dez, 2009.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010
- ANDRÉ, M. E. D. A. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. Revista Brasileira de Educação v. 23, São Paulo, SP, 2018.
- ASSIS, A. S.; LOBO, S. F.; GALVÃO, N. C. S. S. Novos olhares sobre a docência: enfrentando o desafio para formar professores. In: ASSIS, A.S. (Org.). Olhares sobre a docência: as contribuições do Pibid Ufba para a formação em rede. Salvador: EDUFBA, 2018.
- AZEVEDO, P. M.; NASCIMENTO, J. L. F.; GONÇALVES, G.; LEVY, A.; TERRA, D. V. O PIBID Educação Física e o projeto cinema em escolas Estaduais. Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte. Brasília. 2013.
- BARROS, A.S. A atuação dos supervisores no âmbito do PIBID. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba/SP. 2016
- BATISTA, N. J.; DUARTE, L. R.; BELARMINO, M. M.; AMARAL, G. A. O tema ginástica como objeto de ensino: um relato de experiência no contexto PIBID/ Educação Física/ UFU. Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte. Brasília. 2013.
- BATISTA, G. R. Práticas corporais de aventura na natureza: diálogo de um projeto desenvolvido no PIBID. Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte. Brasília. 2015.
- BECKER, E. P.; KELLER, R. V.; SAWITZKI, R. L. As contribuições e implicações do PIBID na formação continuada em serviço de professores (as) supervisores (as). Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte. Brasília. 2017.
- BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Chamada Pública MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007. Chamada para instituições federais de ensino superior participarem do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Portaria nº 122. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID no âmbito da CAPES. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009a.

BRASIL. Edital nº 02/2009. Chamada para instituições federais e estaduais de ensino superior participarem do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF, 2009b.

BRASIL. Portaria nº 72. Estende o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID às públicas municipais e às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos. Brasília, DF, 2010a.

BRASIL. Edital nº 18/2010/CAPES. Chamada para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos para participarem do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF, 2010b.

BRASIL. Decreto nº 7.219. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Brasília, DF, 2010c.

BRASIL. Portaria nº 260. Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF, 2010d.

BRASIL. Edital nº 1/2011/CAPES. Chamada para instituições públicas em geral participarem do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Edital nº 11/2012/CAPES. Chamada para instituições de Ensino Superior que já possuem o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e desejam sua ampliação e para IES novas que queiram implementá-lo em sua instituição. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Edital nº 61/2013/CAPES. Chamada para instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni participarem do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF, 2013a.

BRASIL. Lei nº 12.796/2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013b

BRASIL. Edital CAPES nº 7/2018. Chamada para IES em geral participarem do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF, 2018a.

BRASIL. Portaria CAPES nº 45. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 mar. 2018b.

BRASIL. Edital CAPES nº 2/2020. Chamada para IES em geral participarem do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF, 2020.

- CAMPELO, T. da S. A atuação de professores supervisores do PIBID na formação de pedagogos docentes: diferenciais da parceria universidade - escola básica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2016.
- CAMPELO, T. da S. Entre transformadores e reformadores: o PIBID e as disputas por sentidos de docência e formação de professores. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2019.
- CAMPELO, T. da S.; CRUZ, G. B.O edital CAPES Nº 07/2018 e a reconfiguração do PIBID: sentidos de docência em disputa. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 15, n.33, p. 69-90, jul./set. 2019.
- CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. Cadernos de Pesquisa v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016
- CARVALHO, C. M. Professoras supervisoras do PIBID Física (UFSJ): Co-formação e desenvolvimento profissional. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São João del-Rei. 2016
- CALLAI, A. N. A.; SAWITZK, R. L. As contribuições e implicações do subprojeto PIBID Educação Física na formação inicial e docência precoce. Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte. Brasília. 2017.
- COCHRAN-SMITH, M., & LYTLE, S. L. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. In Review of Research in Education. USA, 24, p. 249–305. 1999. Tradução: GEPPM (Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática (FE/Unicamp).
- COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers: Learning of teach over time. In: Kappa Delta pi Record, july-sept, 2012 (p. 108-122). Tradução: GEPED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores)
- COPOLILLO, M. L. Q.; MOREIRA, M. C.; MUNIZ, N. L. A importância do PIBID no processo de formação continuada de professores supervisores. Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte. Brasília. 2015.
- CRUZ, M. M. S.; SORTE, D. F. B.; NETA, A. A. C.; SANTOS, J. T. J. Tematizando Boxe na Educação Física escolar: relato de uma prática pedagógica no contexto do PIBID. Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte. Brasília. 2015.
- CUNHA, C. F. e MARCATTO, F. S. F. Vestígios de reflexão e autorias nos portfólios produzidos nas/pelas vivências do PIBID/UNIFEI. GT08 - Formação de Professores. São Luís. Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPED. 2017.
- DEIMLING, N. N. M.; REALI, A. M. M. R. PIBID: Considerações sobre o papel dos professores da Educação Básica no processo de iniciação à docência. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.36. 2020.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. Quem são os atuais estudantes de licenciatura? In: Professores do Brasil: novos cenários de formação – Brasília: UNESCO, 2019.

IVENICKI, A.; CANENE, A. G. Metodologia da pesquisa: rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2016.

LACERDA, G. S.; RAMOS, M. D. P. A contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – para a formação do professor de Educação Física na cidade de Jacobina – BA. Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte. Brasília. 2015.

LOURENÇO, I. V. G.; LIMA, L. M. P.; MORAIS, G. G. Um trabalho com a pedagogia de ensino crítico superado em uma escola de ciclos através do PIBID. Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte. Brasília. 2015.

MELO, T. M. Q. e VENTORIM, S. O PIBID na formação de professores de Educação Física: percepções sobre o início da docência. GT08 - Formação de Professores. Florianópolis. Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED. 2015.

MOTA, J. F.; SANTOS, J. H. R.; RAMOS, A. H. F.; ABREU, R. M. Pedagogia histórico-crítica e cultura corporal como possibilidades metodológicas para o ensino da Educação Física na escola: experienciado PIBID/ UFPA Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte. Brasília. 2015.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017

NUNEZ, J. M. L. Histórias de vida e experiências pedagógicas com o PIBID: uma abordagem da diversidade na formação docente. GT08 - Formação de Professores. Niterói. Anais da 39ª Reunião Nacional da ANPED. 2019.

OLIVEIRA, F. L. Egressos do PIBID: o caso de inserção profissional de uma professora de Matemática. GT08 - Formação de Professores. Niterói. Anais da 39ª Reunião Nacional da ANPED. 2019.

PIBID/CAPES. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br>.

PIBID/UFRJ. Disponível em: www.pibid.pr1.ufrj.br/.

RAIMUNDO, A. C.; RODOVALHO, S.; COSTA, N. G. S. A.; DAVI, L. R.; ARAÚJO, G. Vivenciando e ampliando os conhecimentos da dança na escola no PIBID da Educação Física. Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte. Brasília. 2015.

SANTOS, A. A. A relação entre a atuação nos estágios supervisionados e no PIBID: implicações no processo inicial da formação em Educação Física. Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte. Brasília. 2015.

- SANTOS, H. K. R.; SACARDO, M. S. A produção do conhecimento sobre o PIBID na pós-graduação em Educação Física: limites e potencialidades. Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte. Brasília. 2017.
- SANTOS, C. M.; VIANA, V. R. Jogos cooperativos como possibilidade na Educação Física escolar: uma experiência no âmbito do PIBID/UNEB Alagoinha/ BA Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte. Brasília. 2017.
- SILVA, T. F. O lugar do professor supervisor do PIBID no processo de formação dos bolsistas de iniciação à docência. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Viçosa. 2017
- SILVA, R. N.; SOARES, R. L. A.; FERNANDES, J. S.; CUPOLILLO, A. V. Inserção do PIBID/ Educação Física da UFRRJ em uma escola Estadual de Seropédica. Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte. Brasília. 2013.
- SOARES et al. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez. 1992
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TIGRE, D. M.; LEIRO, A. C. R. PIBID e estágio curricular: análise dos trabalhos publicados nos anais do CONBRACE/CONICE (2011 E 2013). Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte. Brasília. 2015.
- ZAN, D.; KRAWCZYK, N. Ataque à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 27, p. 607-620, set./dez. 2019. D
- ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

Apêndice 1 - Registro de consentimento livre e esclarecido.

Informações aos participantes

1) Título do protocolo do estudo: O (A) PROFESSOR (A) SUPERVISOR (A) DO PIBID COMO COFORMADOR (A) DOS (AS) BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: UMA ANÁLISE DO SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFRJ.

2) Convite

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “O (A) PROFESSOR (A) SUPERVISOR (A) DO PIBID COMO COFORMADOR (A) DOS (AS) BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: UMA ANÁLISE DO SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFRJ”. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

3) O que é a pesquisa?

A pesquisa é um estudo que irá analisar o subprojeto do PIBID de Educação Física da UFRJ. Ela será desenvolvida pelo mestrando Roberto Martins Costa, orientado pela professora Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento.

4) Qual é o objetivo do estudo?

O presente estudo tem como objetivo central analisar, a partir da visão dos (as) bolsistas de iniciação à docência, como os professores supervisores do PIBID do subprojeto de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro, do edital N° 07 de 2018, contribuíram com a formação inicial dos (as) bolsistas de iniciação à docência.

5) Por que eu fui escolhido(a)?

Você foi escolhido para a pesquisa porque se enquadra nos critérios de inclusão no estudo: participante do subprojeto de Educação Física do PIBID-UFRJ do edital N° 07 de 2018.

6) Eu tenho que participar?

Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo/pesquisa. Se decidir participar da pesquisa “O (A) professor (a) supervisor (a) do PIBID como coformador (a) dos (as) bolsistas de iniciação à docência: uma análise do subprojeto de Educação Física da UFRJ” você receberá uma segunda via assinada desse Registro para guardar e deverá assinar um termo de consentimento. Mesmo se decidir participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento, sem qualquer justificativa. Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades e não causará nenhum prejuízo.

7) O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?

Se você participou do PIBID como bolsista de iniciação à docência, será chamado(a) para participar do grupo de discussão, junto com o mestrando responsável pela pesquisa e um(a) segundo(a) pesquisador(a) que irá apenas auxiliar nas anotações.

8) O que é exigido de mim nesse estudo além da prática de rotina?

Somente o desejo de participar da pesquisa.

9) Quais são os eventuais riscos ao participar do estudo?

De acordo com a Resolução 510 de 7 de abril de 2016, toda pesquisa que envolve seres humanos oferece riscos relacionados ao cumprimento das condições de Ética em Pesquisa para as Ciências Humanas e Sociais. Esse estudo não acarretará danos materiais. Contudo, se algum desconforto ou constrangimento vier a acontecer, você poderá se retirar da pesquisa no momento que quiser, sem nenhum prejuízo.

10) Quais são os possíveis benefícios de participar?

Parece-nos relevante e urgente o estudo das ações e políticas públicas dirigidas à formação de professores em nosso país, especialmente aquelas que se referem à formação inicial, e à aproximação entre a formação e as realidades do trabalho docente para que se possa avançar na direção da melhoria da qualidade da formação de professores em nosso país.

11) O que acontece quando o estudo termina?

A devolução dos resultados da pesquisa se dará primeiramente no âmbito do próprio subprojeto do PIBID de Educação Física da UFRJ e também serão encaminhados para todos(as) os(as) participantes da pesquisa. Os resultados da pesquisa também serão apresentados para a comunidade interna da UFRJ. O texto final ficará disponível no site do PPGE-UFRJ (<https://ppge.educacao.ufrj.br/ppge.html>).

12) E se algo der errado?

A pesquisa só será realizada com o consentimento dos envolvidos. Durante a participação, caso você não se sinta confortável, poderá se retirar da pesquisa quando desejar, sem qualquer prejuízo ou justificativa.

13) Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?

Sim, o anonimato será garantido.

14) Contato para informações adicionais Dados do(a) pesquisador(a) responsável:

Dados do(a) pesquisador(a) orientador(a): Prof. Dra. Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento

Telefones para contato: (21) 98896-7324

Endereços eletrônicos: mgracascan@gmail.com

Dados do(a) pesquisador(a) mestrando(a): Prof. Roberto Martins Costa.

Telefones para contato: (21) 99163-8125

Endereço eletrônico: robertomartinscosta@gmail.com

Dados do CEP: Comitê de Ética em Pesquisa do CFCH – Campus da UFRJ da Praia Vermelha – Prédio da Decania do CFCH, 3º andar, Sala 30 – Telefone: (21) 3938-5167 – E-mail: cep.cfch@gmail.com Dados da Instituição Proponente: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Avenida Pasteur, 250, Urca, Rio de Janeiro-RJ, Brasil CEP: 22290-902 15)

15) Remunerações financeiras

Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa.

16) Adequação da pesquisa ao contexto da pandemia causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19).

De acordo com as orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), do comunicado de 01.04.2020, que recomendam “a adoção das diretrizes do Ministério da Saúde (MS) decorrentes da pandemia causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), com o objetivo de minimizar os potenciais riscos à saúde e a integridade dos participantes de pesquisas, pesquisadores e membros dos Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs).” Assim como, atendendo a orientação do mesmo comunicado que destaca a necessidade da “adoção de medidas para a prevenção e gerenciamento de todas as atividades de pesquisa, garantindo-se as ações primordiais à saúde, minimizando prejuízos e potenciais riscos, além de prover cuidado e preservar a integridade e assistência dos participantes e da equipe de pesquisa”.

Atendendo ainda ao comunicado da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), de 01.04.2020 no que diz respeito a: “observância às dificuldades operacionais decorrentes de todas as medidas impostas pela pandemia do SARS-CoV-2, é necessário zelar pelo melhor interesse do participante da pesquisa, mantendo-o informado sobre as modificações do protocolo de pesquisa que possam afetá-lo, principalmente se houver ajuste na condução do estudo, cronograma ou plano de trabalho”.

Nesse sentido, ao levar em consideração as recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), do comunicado de 01.04.2020, a presente pesquisa irá encaminhar o RCLE por email para os participantes do estudo. Assim, os participantes poderão aceitar ou não participar da pesquisa sem a necessidade do contato presencial.

Além disso, todas as interações da pesquisa, ou seja, entrevistas e grupos de discussão serão realizados virtualmente pela plataforma de reuniões online Zoom.

Obrigado por ler estas informações. Se deseja participar deste estudo, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexo e devolva-o ao(à) pesquisador(a). Você deve guardar uma cópia destas informações e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para seu próprio registro.

Implementação

Roberto Martins Costa

1 – Confirmando que li e entendi a folha de informações para o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.

3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Data: ____/____/____

Apêndice 2 -Questionário para os (as) bolsistas de iniciação à docência

Prezado(a) bolsista de iniciação à docência,

Este questionário é parte da pesquisa “**O (A) professor (a) supervisor (a) do PIBID como coformador (a) dos (as) bolsistas de iniciação à docência: uma análise do subprojeto de Educação Física da UFRJ**” e tem como objetivo conhecer aspectos gerais referentes aos dados pessoais, formação acadêmica e participação no PIBID. Esta pesquisa é realizada pelo mestrando Roberto Martins Costa, sob a orientação da professora Dra. Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento, é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Dados pessoais:

1- Qual seu nome?

2- Qual sua idade?

3- Telefone para contato.

4- E-mail:

5- Qual o seu gênero?

(A) Masculino

(B) Feminino

(C) Outro (_____)

(D) Prefiro não dizer

6- Em que município você reside?

7- Onde você cursou a Educação Básica?

(A) Escola pública

(B) Escola privada

(C) Escola pública e privada

8- Qual é o nível de escolaridade do seu pai?

(A) Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (antigo primário)

(B) Do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (antigo ginásio)

(C) Ensino Médio incompleto (antigo 2º grau)

(D) Ensino Médio completo (antigo 2º grau)

- (E) Ensino Superior incompleto
- (F) Ensino Superior completo
- (G) Pós-graduação
- (H) Não estudou
- (I) Não sei

9- Qual é o nível de escolaridade da sua mãe?

- (A) Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (antigo primário)
- (B) Do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- (C) Ensino Médio incompleto (antigo 2º grau)
- (D) Ensino Médio completo (antigo 2º grau)
- (E) Ensino Superior incompleto
- (F) Ensino Superior completo
- (G) Pós-graduação
- (H) Não estudou
- (I) Não sei

10- Você mora sozinho(a) ou com sua família?

- A) Sozinho(a)
- B) Minha Família

11- Qual é a sua renda mensal? (Para quem mora sozinho/a)

- (A) Nenhuma renda.
- (B) Até 1 salário mínimo (até R\$ 1.100,00).
- (C) De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 1.100,00 até R\$ 3.300,00).
- (D) De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 3.300,00 até R\$ 6.600,00).
- (E) De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 6.600,00 até R\$ 9.900,00).
- (F) Mais de 9 salários mínimos (mais de R\$ 9.900,00)

12- Qual a renda mensal da sua família? (Para quem mora com a família)

- (A) Nenhuma renda.
- (B) Até 1 salário mínimo (até R\$ 1.100,00).
- (C) De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 1.100,00 até R\$ 3.300,00).
- (D) De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 3.300,00 até R\$ 6.600,00).
- (E) De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 6.600,00 até R\$ 9.900,00).
- (F) Mais de 9 salários mínimos (mais de R\$ 9.900,00)

Dados da formação e participação no PIBID

13- Qual foi a data (mês e ano) de sua entrada na Licenciatura em Educação Física na EEFD?

14- Qual período você está cursando atualmente? (Para quem ainda está cursando a Licenciatura em Educação Física)

15- Qual data (mês e ano) você concluiu a Licenciatura em Educação Física na EEFD? (Responda caso tenha concluído o curso)

16- Qual a sua data de entrada e saída (mês e ano) no PIBID?

17- Qual período você estava cursando quando entrou do PIBID?

18- Qual período você estava cursando quando saiu do PIBID?

19- Qual rede de ensino e escola em que você desenvolveu suas atividades do PIBID?

20- Você participou de alguma atividade acadêmico-científica como bolsista de iniciação à docência? Quais?

21- Está realizando algum curso de nível de pós-graduação? Se sim, qual?

22- Está atuando como professor da educação básica? Pública ou privada?

23- Você pretende seguir a carreira de professor(a) de Educação Física na Educação Básica?

(A) SIM

(B) NÃO

24- Marque as três principais ações dos(as) supervisores(as) que contribuíram para a sua formação no PIBID.

- Estimular a prática docente
- Estimular a observação da prática docente
- Encorajar a autonomia
- Compartilhar experiências
- Instigar a reflexão
- Estimular conexões teórico-práticas
- Nenhuma dessas
- Outro _____

24- Você tem interesse em participar de um grupo de discussão da pesquisa “**O (A) professor (a) supervisor (a) do PIBID como coformador (a) dos (as) bolsistas de iniciação à docência: uma análise do subprojeto de Educação Física da UFRJ**”?

- (A) SIM
- (B) NÃO

25- Caso deseje acrescentar ou esclarecer alguma informação, utilize o espaço abaixo:

Desde já, agradeço a contribuição de todos(as).

Estou à disposição para conversar sobre a pesquisa.

Abraços!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Apêndice 3 - Roteiro de perguntas para o grupo de discussão com os (as) pibidianos (as)

Projeto de pesquisa: O (A) professor (a) supervisor (a) do PIBID como coformador (a) dos (as) bolsistas de iniciação à docência: uma análise do subprojeto de Educação Física da UFRJ.

Mestrando: Roberto Martins Costa

Orientadora: Professora Dra. Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento

Objetivo geral: A presente pesquisa tem como objetivo central analisar, a partir da visão dos (as) bolsistas de iniciação à docência, como os (as) professores (as) supervisores (as) do PIBID do subprojeto de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro, do edital N° 07 de 2018, contribuíram para a formação inicial dos (as) bolsistas de iniciação à docência.

Objetivo específico: Identificar, a partir da visão dos (as) pibidianos (as), como os professores supervisores contribuíram para suas formações.

Relação geral com o PIBID

- Comentem sobre a recepção que vocês tiveram no grupo do subprojeto do PIBID de Educação Física da UFRJ.
- Descrevam como vocês foram recebidos na(s) escola(s) em que desempenharam suas atividades.
- Como eram as reuniões semanais do PIBID que vocês tinham na EEFD?
- Falem um pouco sobre as leituras que vocês faziam nos espaços proporcionados pelo PIBID.
- Comentem as contribuições do “diário de campo” para a formação de vocês.
- Comentem o papel desempenhado pela “foto comentada” para o desenvolvimento de vocês no PIBID.
- Na sua escola aconteceu a “jornada de Educação Física na escola”? Como foi o seu envolvimento com esse evento?

Relação com supervisor

- Os(as) supervisores(as) incentivavam suas intervenções nas aulas? Como eram esses incentivos?
- Os(as) supervisores(as) planejavam com vocês as aulas que vocês davam? Como eram esses momentos?
- Vocês planejavam com os(as) supervisores(as) as aulas que os supervisores davam? Como eram esses momentos?
- Os(as) supervisores(as) debatiam com vocês as questões que atravessavam as atividades do PIBID na escola básica?
- Como os(as) supervisores(as) contribuíram para a formação de vocês?
 - Tente relatar alguns momentos em que as intervenções dos(as) supervisores(as) ajudaram no seu desenvolvimento como professor em formação.

Apêndice 4 - Texto do Subprojeto de Educação Física PIBID/UFRJ

OBJETIVO GERAL

- Valorizar a ação e reflexão pedagógica dos (as) bolsistas de iniciação à docência, fortalecendo os componentes da cultura corporal como o conteúdo da Educação Física escolar, bem como os espaços de construção de conhecimento dos estudantes nas escolas da educação básica.

Objetivos específicos

- Refletir sobre os diversos saberes mobilizados na prática docente, sublinhando a articulação dos saberes da experiência com os saberes pedagógicos e específicos.
- Destacar a interação dialógica entre os (as) bolsistas de iniciação à docência, os estudantes do ensino médio e professores da educação básica
- Criar espaços de reflexão sobre as metodologias de ensino da Educação Física escolar, ampliando as leituras e os debates dos (as) bolsistas de iniciação científica e os professores supervisores.
- Investir em cenários de debates sobre o curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ e a formação de professores, inserindo temáticas importantes, como a história e a cultura afro-brasileira, questões de gênero e os objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura)
- Construir colaborativamente um mural de divulgação da produção do subprojeto nas escolas, valorizando a produção dos (as) bolsistas de iniciação à docência, professores supervisores e, principalmente, os estudantes do ensino médio.

ESCOLAS PARCEIRAS

	Alunos	Segmento	Cidade
Colégio Estadual Amazônia	300	Ensino Médio	Rio de Janeiro - RJ
Colégio Estadual Cerrado	1300	Ensino Médio	Rio de Janeiro - RJ
Colégio Estadual Caatinga	1900	Ensino Médio	Rio de Janeiro - RJ

CARACTERIZAÇÃO DA REALIDADE EDUCACIONAL NA QUAL AS ESCOLAS DO SUBPROJETO ESTÃO INSERIDAS, INCLUINDO AS EXPECTATIVAS E SUGESTÕES DOS DIRIGENTES DAS ESCOLAS E DA REDE DE ENSINO AO QUAL PERTENCEM ESSAS ESCOLAS

O Subprojeto Educação Física UFRJ conta com a parceria de três colégios estaduais de ensino médio, todos localizados no subúrbio da cidade do Rio de Janeiro. O componente curricular Educação Física conta com grandes trabalhos nestas instituições educacionais e com um histórico de interação dialógicas das mesmas com a Universidade Federal do Rio de Janeiro. As escolas participantes do subprojeto em tela serão descritas com os seguintes nomes fictícios: Colégio Estadual Caatinga; Colégio Estadual Amazônia; e Colégio Estadual Cerrado.

O Colégio Estadual Caatinga possui o funcionamento em três turnos e conta com aproximadamente 1900 estudantes de ensino médio. A escola fica localizada na proximidade do complexo de Acari, recebendo alunos dessas comunidades e de regiões diversas do Rio de Janeiro como os bairros de Madureira, de Costa Barros e de Honório Gurgel. Em anos anteriores, o colégio já recebeu o PIBID de Matemática e a presença do PIBID-EEFD/UFRJ é avaliada com grande expectativa e relevância para alguns aspectos: a qualidade das aulas de Educação Física, motivação dos alunos em participar das mesmas, além do impacto significativo para a escola com as iniciativas de culminância do projeto.

O Colégio Estadual Amazônia funciona, exclusivamente, no ensino noturno, sendo a única instituição pública de ensino neste turno de toda a região da freguesia. A escola recebe estudantes das comunidades da Cidade de Deus, Taquara, Gardênia Azul e Freguesia. Para a direção escolar, o subprojeto Educação Física do PIBID/UFRJ irá fortalecer a disciplina Educação Física, além de possibilitar a construção de espaços de produção de conhecimento que extrapole os muros das disciplinas.

O Colégio Estadual Cerrado é uma instituição de referência na rede estadual de ensino, com grande procura por matrículas (sempre está entre as 10 mais procuradas da SEEDUC/RJ) em função da sua qualidade acadêmica, está demonstrada nos resultados internos e externos. A coordenação da escola entende que a presença do subprojeto Educação Física/UFRJ qualifica a proposta de trabalho já produzida pela equipe de

Educação Física, bem como oportuniza aos (às) bolsistas do projeto um espaço de referência acadêmica, sobretudo na área deste subprojeto.

FORMA DE REGISTRO DESSAS ATIVIDADES PELO DISCENTE, BEM COMO AVALIAÇÃO E A SOCIALIZAÇÃO DOS RESULTADOS

Os registros das atividades estão estruturados em ferramentas de registros individuais e ferramentas de registro coletivo. As primeiras estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento e às atividades formativas e didático-pedagógicas nas escolas, onde os estagiários de iniciação à docência documentam as suas ações por meio de Diário de Campo, Foto comentada e Portfólio. O Diário de Campo tem a função de garantir as anotações referentes ao contexto de realização das ações nas escolas e possibilita uma reunião de apontamentos a serem debatidos nos processos de avaliação. A foto comentada é uma ferramenta estruturada no conceito de reflexão sobre a prática pedagógica e terá um espaço nas reuniões semanais de planejamento e avaliação, garantindo a ampliação dos diferentes modos de registro das atividades. O portfólio é uma produção individual que reunirá toda a produção do estagiário de iniciação à docência durante o ano e será apresentado em dois eventos acadêmicos da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Os registros coletivos de atividade estão diretamente relacionados à divulgação das sequências didáticas dos diversos componentes da Cultura Corporal e dos objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura). Estas sequências, produzidas pelos professores supervisores e estagiários de iniciação à docência, serão socializadas em formatos de artigos e trabalhos de relatos de experiência pedagógica. Outro artigo coletivo é o relatório de análises dos trabalhos apresentados pelos estudantes do ensino médio na Jornada de Educação Física da Escola, apresentando as principais características do conjunto desta produção.

PLANO DE ATIVIDADES DO DISCENTE

O Plano de Atividades do Discente do Subprojeto Educação Física será apresentado em uma divisão didática, buscando um detalhamento mais minucioso das ações propostas para o estágio de iniciação à docência. As quatro partes são: Estudos, planejamento e avaliação das ações; as sequências didáticas e o contexto educacional; Desenvolvimento de ações formativas; e Registros, avaliação e relatórios do estágio de iniciação à docência.

1) Estudos, planejamento e avaliação das ações

O discente deve participar ativamente dos diversos espaços coletivos de leitura e discussão dos principais referenciais metodológicos do ensino da Educação Física e, principalmente, mobilizá-los nas reuniões de planejamento e avaliação do núcleo. Assim, o estagiário de iniciação à docência, junto com os coordenadores e supervisores, garante um trabalho articulado entre as bases teóricas e práticas do trabalho pedagógico.

- a) Reunião semanal de planejamento e avaliação – Com a participação de toda a equipe (supervisores, coordenadores e estagiários de iniciação à docência), o espaço contará com a apresentação das fotos comentadas dos trabalhos nas escolas, construção das sequências didáticas, planejamento e organização das ações formativas e demais ações a serem desenvolvidas na escola.
- b) Ciclo de Debate “Educação Física Na Roda” – O ciclo promove rodas de conversas sobre os métodos de ensino da Educação Física. Os discentes organizam e participam, fazendo as leituras, dinamizando as discussões e problematizando as diversas concepções pedagógicas do ensino da Educação Física.
- b) Encontros do Seminário Identidade e Profissão Docente – Os encontros bimestrais têm o objetivo de alargar os debates sobre algumas temáticas que atravessam a formação do professor, oportunizando a participação dos demais licenciandos (as) do curso de Educação Física. São temáticas previstas: Educação Física, história e a cultura afro-brasileira; Ensino e os Saberes Docentes; Carreira docente e suas trajetórias; Educação Física, Gênero e Diversidade; EF e a cultura corporal; Educação Física e a Base Nacional

2) As sequências didáticas e o contexto educacional

As sequências didáticas contarão com três fases: Estudos de Imersão; Tematização; e problematização.

- a) Estudos de Imersão – os discentes promoverão os estudos de imersão, dialogando com o contexto educacional e a mapeando os componentes da cultura corporal patrimonial dos alunos.
- b) Tematização – em um segundo momento, os discentes construirão sequências didáticas, em parceria com os coordenadores e supervisores, dos diversos componentes da Cultura Corporal e dos objetos de conhecimento da Base

Nacional Comum Curricular (brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura).

- c) Problematização – na fase da problematização, os discentes coordenarão grupos de trabalho com os estudantes do ensino médio, que desenvolverão os seus trabalhos finais e os apresentarão na Jornada de Educação Física da Escola.

3) Desenvolvimento de outras ações formativas

Os discentes promoverão outras atividades. Levarão o Cine Cultura Corporal para as escolas parceiras, tematizando os objetos de conhecimento da BNCC. Eles também participarão da organização da Jornada de Educação Física da Escola, favorecendo a interação dialógica entre os estudantes, suas produções e os demais membros da comunidade escolar. Além de participar da organização do Encontro De lá Pra cá, que consiste em um evento de interação dos estudantes do ensino médio com o ambiente universitário e com os (as) demais licenciandos (as) do curso de Educação Física.

4) Registros, avaliação e relatórios do estágio de iniciação à docência

Valorizando o princípio da reflexão sobre a prática pedagógica, os discentes devem organizar seus registros por meio de diário de campo e fotos comentadas. Além da escrita de um artigo coletivo sobre a sequência didática construída no contexto do projeto. E no final de cada ano, o a montagem do portfólio individual no final de cada ano

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DO SUBPROJETO, CONTENDO A DATA DE ENVIO DOS PLANOS DE ATIVIDADE DOS NÚCLEOS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Etapa	Início	Fim	Atividade
Articulação da Equipe do Projeto	Ago/2018	Ago/2018	Semana de apresentação e planejamento do subprojeto Educação Física/UFRJ
Desenvolvimento e atividades formativas e didático-pedagógicas nas escolas	Ago/2018	Set/2018	Imersão e mapeamento da Cultura Corporal Patrimonial dos estudantes do ensino médio das três escolas parceiras.
Formação da Equipe e Planejamento	Ago/2018	Dez/2019	Reunião semanal de planejamento e coordenação (Coordenadores, supervisores e IDs)
Formação da Equipe e Planejamento	Ago/2018	Nov/2019	Ciclo de Debate (Mensal) “Educação Física Na Roda”: rodas de conversas sobre os métodos de ensino da Educação Física escolar.

Formação da Equipe e Planejamento	Set/2018	Set/2018	Seminário Identidade e Profissão Docente: Ensino e os Saberes Docentes
Desenvolvimento e atividades formativas e didático-pedagógicas nas escolas	Set/2018	Out/2018	Tematização 2018 – Planejamento e desenvolvimento de sequências didáticas relacionadas à Cultura Corporal
Desenvolvimento e atividades formativas e didático-pedagógicas nas escolas	Out/2018	Out/2018	Cine Cultura Corporal: uma semana de programação. Cada dia com um filme diferente sobre um dos componentes da cultura corporal (brincadeiras, jogos, danças, esportes, lutas e ginásticas)
Formação da Equipe e Planejamento	Nov/2018	Nov/2018	Seminário Identidade e Profissão Docente: Educação Física, história e a cultura afro-brasileira
Desenvolvimento e atividades formativas e didático-pedagógicas nas escolas	Nov/2018	Nov/2018	Problematização 2018 – a montagem dos grupos de trabalho e a produção dos estudantes do ensino médio
Desenvolvimento e atividades formativas e didático-pedagógicas nas escolas	Dez/2018	Dez/2018	Jornada de Educação Física na Escola 2018: apresentação da produção dos estudantes do ensino médio
Desenvolvimento e atividades formativas e didático-pedagógicas em campo	Dez/2018	Dez/2018	Encontro De lá Pra cá 2018 – Visita dos estudantes à Escola de Educação Física e Desportos (EEFD/UFRJ)
Desenvolvimento e atividades formativas e didático-pedagógicas em campo	Dez/2018	Dez/2018	Análise da produção dos estudantes do ensino médio na Jornada de Educação Física na Escola
Desenvolvimento e atividades formativas e didático-pedagógicas nas escolas	Fev/2019	Mar/2019	Imersão e mapeamento da Cultura Corporal da Patrimonial dos estudantes do ensino médio das três escolas parceiras.
Desenvolvimento e atividades formativas e didático-pedagógicas nas escolas	Abr/2019	Set/2019	Tematização 2018 – Planejamento e desenvolvimento de sequências didáticas relacionadas à Cultura Corporal

Socialização dos Resultados	Abr/2019	Abr/2019	Painel de trabalhos do PIBID UFRJ: dentro do VIII Simpósio de Educação Física e Dança UFRJ
Formação da Equipe e Planejamento	Abr/2019	Abr/2019	Seminário Identidade e Profissão Docente: Carreira docente e suas trajetórias
Desenvolvimento e atividades formativas e didático-pedagógicas nas escolas	Mai/2018	Mai/2018	Cine Cultura Corporal: uma semana de programação. Cada dia com um filme diferente sobre um dos componentes da cultura corporal (brincadeiras, jogos, danças, esportes, lutas e ginásticas)
Formação da Equipe e Planejamento	Jun/2019	Jun/2019	Seminário Identidade e Profissão Docente: Educação Física, Gênero e Diversidade
Formação da Equipe e Planejamento	Set/2019	Set/2019	Seminário Identidade e Profissão Docente: Educação Física e a cultura corporal
Desenvolvimento e atividades formativas e didático-pedagógicas nas escolas	Out/2019	Nov/2019	Problematização 2019 – a montagem dos grupos de trabalho e a produção dos estudantes do ensino médio
Desenvolvimento e atividades formativas e didático-pedagógicas nas escolas	Out/2019	Out/2019	Cine Cultura Corporal: uma semana de programação. Cada dia com um filme diferente sobre um dos componentes da cultura corporal (brincadeiras, jogos, danças, esportes, lutas e ginásticas)
Socialização dos Resultados	Out/2019	Out/2019	Apresentação dos trabalhos do subprojeto Educação Física na Semana de Integração Acadêmica da UFRJ
Formação da Equipe e Planejamento	Nov/2019	Nov/2019	Seminário Identidade e Profissão Docente: Educação Física e a Base Nacional
Desenvolvimento e atividades formativas e didático-pedagógicas em campo	Dez/2019	Dez/2019	Encontro De lá Pra cá 2018 – Visita dos estudantes à Escola de Educação Física e Desportos (EEFD/UFRJ)
Desenvolvimento e atividades formativas e didático-pedagógicas nas escolas	Dez/2019	Dez/2019	Jornada de Educação Física na Escola 2019: apresentação da produção dos estudantes do ensino médio

Desenvolvimento e atividades formativas e didático-pedagógicas em campo	Dez/2019	Dez/2019	Análise da produção dos estudantes do ensino médio na Jornada de Educação Física na Escola de 2019
---	----------	----------	--