


Entrada na carreira: professores de Educação Física participantes do Pibid

Maria Andresiele Andrade Carvalho¹ 

Ítallo Ramon Moreira Bento¹ 

Diego Luz Moura¹ 

Resumo

A entrada na carreira docente é a fase entre o primeiro e o quarto ano de atuação. O objetivo foi analisar a entrada na carreira docente de professores de Educação Física participantes do Pibid. É uma pesquisa de campo com entrevista, realizada com 14 professores que participaram do Pibid. Os resultados indicam que esses professores relatam boa inserção na escola no início da carreira, apesar de apontarem que o programa ainda precisa progredir no que diz respeito à supervisão, ao protagonismo do pibidiano, bem como na oferta de maior número de vagas. Concluiu-se que o Pibid acontece de forma diferente em cada instituição, sendo assim, que não existe um Pibid único, mas uma diversidade de formas com que o programa acontece, que nomeamos por Pibids.

Palavras-chave: Entrada na carreira; Professores iniciantes; Pibid.

Abstract

Career entry: Physical education teachers participating in Pibid

Entry into the teaching career is the phase between the first and the fourth year of activity. The aim of the study was to analyze the entry into the teaching career of Physical Education teachers participating in Pibid. It is a field survey with an interview, carried out with 14 teachers who participated in Pibid during their initial training. The results indicate that these teachers report good insertion in the school at the beginning of their careers, despite pointing out that the program still needs to make progress, with regard to supervision, to the protagonism of pibidiano, as well as in the offer of a greater number of places. It was concluded that Pibid happens differently in each institution, therefore, that there is no single Pibid, but a diversity of ways in which the program happens, which we name by Pibid's.

Keywords: Career entry; Beginning teachers; Pibid.

Resumen

Entrada a la carrera: Docentes de educación física que participan en Pibid

La entrada en la carrera docente es la fase comprendida entre el primero y el cuarto año de actividad. El objetivo del estudio fue analizar el ingreso a la carrera docente de los docentes de Educación Físi-

¹ Universidade Federal do Vale São Francisco, Petrolina, PE, Brasil.

ca que participan en Pibid. Se trata de una encuesta de campo con entrevista, realizada a 14 docentes que participaron en Pibid durante su formación inicial. Los resultados indican que estos docentes reportan una buena inserción en la escuela al inicio de sus carreras, a pesar de señalar que el programa aún necesita avanzar, en lo que respecta a la supervisión, al protagonismo de pibidiano, así como en la oferta de un mayor número de plazas. Se concluyó que el Pibid ocurre de manera diferente en cada institución, por lo tanto, no existe un Pibid único, sino una diversidad de formas en las que ocurre el programa, que denominamos Pibid.

Palabras clave: Ingreso a carrera; Docentes principiantes; Pibid.

Introdução

A carreira docente possui diferentes etapas. Para Huberman (1989), elas são: entrada na carreira, estabilização, diversificação, se pôr em questão, serenidade e distanciamento afetivo, conservantismo e desinvestimento.

A entrada na carreira é o período de até dois ou três anos de atuação profissional. Em seguida, a fase de estabilização, etapa até os oito ou 10 anos de atuação, é o momento de escolha da identidade profissional do professor, junto com a qual pode vir um sentimento de pertencimento do professor a um corpo profissional e uma maior sensação de autonomia, conforto e segurança em sua prática profissional.

A terceira fase é a da diversificação, na qual os professores se arriscam mais, diversificando material didático e avaliações. Isso faz com que o professor esteja mais motivado e, geralmente, seja mais dinâmico na escola. Após, o docente começa a pôr-se em questão, o que acontece entre os 15º e os 25º anos de ensino, metade do ciclo de carreira, quando os professores estão mais reflexivos, o que gera uma crise de carreira.

Em determinado momento de sua vida profissional, o professor chega a uma fase de serenidade e distanciamento afetivo, na qual se apresenta como menos sensível ou menos vulnerável à avaliação dos outros. Passando para o conservantismo e lamentações, período de reclamações e maior recolhimento em relação às atividades de ensino. E por fim, o desinvestimento, que acontece geralmente com professores em fim de carreira, mas que pode acontecer também em menos tempo, uma vez que alguns professores podem desistir no meio de sua carreira.

Para identificar estas etapas, Huberman se debruçou em pesquisas durante oito anos e, em seguida, outros autores como Gonçalves (1995), Tardiff (2002), Garcia (2009) e Marli André (2012) tiveram papel importante na continuidade das pesquisas sobre o ciclo profissional docente.

A entrada na carreira é a fase na qual o docente constrói sua identidade, inicia seu ciclo profissional, bem como vivencia a cultura de sua profissão. Nela acontece o choque de realidade, pois o professor saiu da graduação e entra na carreira, se deparando com situações da profissão que ainda eram desconhecidas no campo das experiências, no qual a realidade é o período de embate entre a formação e a entrada na carreira docente (LUDKE, ANDRÉ, 1996).

Na tentativa de amenizar o choque de realidade, estudos como o de Rossi e Hunger, (2012); Romanowski e Martins (2013) vêm buscando discutir a realização da socialização antecipatória que, para Farias et al. (2018), é quando o sujeito é inserido na cultura de sua profissão ainda durante a formação inicial. É uma ferramenta importante para a iniciação do sujeito que escolhe pela docência, ele começa a interagir com a realidade de sua profissão ainda durante a graduação, passando por experiências, vivências, percebendo a organização do contexto, possíveis conflitos, entre outros fatores que fazem parte do ambiente escolar.

No Brasil, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é o principal programa de socialização. Segundo o site do Ministério da Educação (BRASIL, 2018), ele oferece bolsas de iniciação à docência para que os estudantes possam se dedicar à vivência em escolas públicas, para incentivar o processo de socialização dos estudantes dos cursos de licenciatura com o ambiente da profissão. O Pibid é um programa relativamente recente, mas já possui professores que atualmente são docentes.

Há estudos que discutem professores iniciantes, como Freitas (2002), Romanowski e Martins (2013), Nascimento e Reis (2017) e Henrique et al. (2018), mas há uma lacuna sobre os professores em início de carreira que passaram pelo Pibid durante a sua formação inicial.

O objetivo deste estudo foi analisar a entrada na carreira docente de professores de Educação Física participantes do Pibid. Esta pesquisa é relevante à medida que nos possibilita ampliar nosso entendimento sobre a influência que o Pibid pode exercer sobre os professores iniciantes, além de identificar as variáveis que interferem na permanência de professores nesta etapa da carreira e de seu desenvolvimento profissional.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa é do tipo descritivo-exploratório (MARCONI, LAKATOS, 2003). Os participantes são professores da educação básica que participaram do Pibid.

A inclusão da amostra se deu pelos seguintes critérios: a) ter participado por pelo menos um ano do Pibid; b) ser professor de Educação Física; c) atuar no ensino básico; e d) ter até quatro anos de atuação na docência. Foram excluídos os professores que exerciam somente funções administrativas na escola.

A seleção de participantes ocorreu através da técnica de bola de neve, na qual os participantes indicam outros potenciais sujeitos para a pesquisa. O fechamento da amostra foi realizado por saturação, que consiste em interromper a coleta de dados quando esses se tornam repetitivos.

Realizamos um convite nas redes sociais dos pesquisadores, e selecionamos aqueles que atendiam aos critérios de inclusão. No entanto, ao perceber a pouca quantidade de professores, foi preciso expandir os convites. Entramos em contato com a coordenação do Pibid da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Pernambuco (UPE), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Federal do Pará (UFPA), pedindo indicação dos egressos do programa.

Por conta da chamada pública em redes sociais e contato com os sujeitos indicados, de início conseguimos nove sujeitos que indicaram outros, chegando a um total de 14 entrevistados. Realizamos as entrevistas e uma análise preliminar e observamos que havia chegado ao ponto de saturação.

Quanto à atuação dos professores da amostra, 11 professores atuam apenas na rede pública, dois atuam na rede pública e privada e um atua apenas na rede privada. Desses, uma professora atua na educação infantil, seis são professores no ensino fundamental I, quatro são professores no ensino fundamental II, sete, do ensino médio e apenas uma professora atua no Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Em relação ao tempo de atuação no Pibid, cinco professores participaram menos de dois anos, cinco participaram por três anos, dois atuaram por quatro anos e dois professores atuaram por cinco anos.

Realizamos uma entrevista semiestruturada por videochamada na plataforma Zoom. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra. Após esta etapa, os dados foram tabulados.

O presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf) e aprovado através do parecer 4.695.638.

Resultados e discussão

Motivação para a participação no Pibid

Nesta seção, apresentamos dados sobre os motivos que levaram os professores entrevistados a participar do Pibid durante a graduação. Em um total de 14 entrevistados, 10 responderam que a principal motivação para participação no Pibid foi o auxílio financeiro da bolsa do programa. Além disso, outros quatro entrevistados responderam que foi para conhecer melhor o ambiente e as práticas da escola, outros quatro professores apontaram o desejo de aplicar os conteúdos que aprendiam na graduação e dois professores precisavam das horas extracurriculares.

A bolsa de R\$ 400,00 oferecida pelo Pibid é a maior motivação para participação do programa. A professora 11, ilustra este fato:

Então, cara, quando a gente entra na faculdade a gente precisa de ter uns recursos né... um... dinheiro [...]. E eu queria ver como que era essa coisa de dar aula também né. Então uma coisa foi útil a outra, ganhar um dinheiro, estudar, se manter para pagar a xerox, pagar o RU [restaurante universitário], essa coisa toda (Professora 11).

Quatro entrevistados responderam que entraram para conhecer melhor o ambiente e as práticas da escola. Gomes e Rodrigues (2014) refletem que o Pibid proporciona a oportunidade de os acadêmicos conhecerem a sala de aula, ganharem experiência sobre suas práticas e enriquecer seus conhecimentos sobre a escola. Gomes e Rodrigues (2014) discorrem sobre a oportunidade de ensinar na prática da sala de aula o que o acadêmico do Pibid aprende na universidade. E isso também representa o enriquecimento do conhecimento do aluno que está no Pibid. E esta foi a fala dos quatro entrevistados, que foram incentivados pelo desejo de aplicar os conteúdos que aprendiam na graduação. Sobre isso, Gomes e Rodrigues (2014) acrescentam que o bolsista do Pibid tem pela primeira vez a oportunidade de ter a atribuição sobre turmas reais e começar a trabalhar como professor, além de permitir uma primeira aproximação à prática profissional e promover a aquisição de um saber fazer.

E por último, dois professores disseram que a maior motivação para participar do Pibid foi a carga horária complementar, que é um dos requisitos que o formando necessita apresentar para sua formação e, na maioria das vezes, as universidades não dão conta de construir as experiências necessárias para o futuro docente (SILVA et al., 2016). Nesse sentido é esperado que um programa de longa duração e grande carga horária como é o Pibid possua este atrativo e gere essa motivação.

Expectativas em relação a atuação no Pibid

Em relação às expectativas sobre a atuação no Pibid, houve nove menções relativas a acreditar que a atuação seria tranquila, mas não foi; cinco menções sobre colocar em prática os conhecimentos aprendidos na universidade; e quatro professores não tinham nenhuma expectativa.

Observamos que nove professores acharam que atuar com o Pibid na escola seria tranquilo, no entanto, perceberam muitas dificuldades devido aos conflitos com os supervisores do Pibid e à gestão da escola. A exemplo, o professor 12 relatou que parecia que os gestores se sentiam ameaçados com a presença deles, então eles não conseguiam ter acesso a documentos que servissem para seu planejamento.

Sobre a supervisão, Sousa e Fernandes (2004) investigaram as dificuldades enfrentadas por estagiários na escola. Entrevistaram estagiários e seus supervisores. Descreveram que o estilo de supervisão para o estagiário que ainda não está integrado na escola pode desencadear problemas de socialização que gera o distanciamento da escola e do estagiário (no nosso caso, pibidiano). Mas, ao mesmo tempo em que discutem isso, também ouviram os supervisores, que, na maioria das vezes, não perceberam o impacto negativo na forma de supervisão, pois esperavam que os seus estagiários solicitassem a sua ajuda. Os próprios autores relataram que isso influencia também no difícil acesso que os alunos têm à gestão da escola, bem como em conhecer profundamente as práticas escolares onde estão inseridos. Não estamos acusando aqui que a responsabilidade pela receptividade da gestão seja totalmente do supervisor, mas a forma como a supervisão acontece pode influenciar negativamente a experiência do estagiário. No caso do Pibid, que é um programa em que os alunos permanecem na escola por muitos meses, é necessário que se tenha uma melhor socialização dos acadêmicos na escola.

Outros cinco professores apontaram expectativa de ajudar a mudar a realidade da escola, mas se depararam com outra realidade, primeiro com os conflitos com os alunos, que eles não sabiam como lidar. Um dos professores mencionou que se sentiu muito inseguro, porque, em uma das turmas da escola em que ele vivenciou o Pibid, ele não conseguiu ministrar uma aula sequer. Mas viu que o problema não era com ele, pois professores da própria escola mencionavam o mesmo problema.

Em relação ao impacto, os três professores mencionaram a realidade da escola em seu primeiro contato no Pibid, Soczek (2011) aponta uma aproximação do

licenciando com as dificuldades e os problemas da escola e da atuação docente. Refletimos que esse impacto inicial e insegurança do Pibidiano pode ter origem na forma descontextualizada com que a universidade apresenta a realidade da escola. Isso é ainda mais representativo quando, na fala dos cinco professores, há o relato de que esperavam que fosse parecido com o que aprenderam na universidade, mas perceberam que é difícil quando faltam recursos mínimos para a aula de Educação Física.

Primeiro contato com escolas e turmas no Pibid

O primeiro contato com a escola e turmas do Pibid é mencionado por nove professores como uma experiência boa, há três menções que referem que a experiência foi mediana e dois professores afirmaram que foi uma experiência difícil.

Os que relataram uma boa experiência (nove professores) apontam este fato porque a Educação Física era a disciplina mais esperada da semana. Dois professores (P7 e P9) expressaram que a experiência foi positiva porque estavam muito empolgados para conhecer a escola, as pessoas, aplicar o que tinham planejado e que foram bem recebidos pela gestão e pelos alunos. “A gestão era receptiva e gostava de propostas novas, apesar de alguns planejamentos nossos derem errado, a gestão abraçou todas as atividades” (Professor 3). O professor 5 complementa: “Na escola que atuamos fomos bem recebidos, a gente se sentia funcionário da escola também. Eles chamavam a gente até para as reuniões de pais e também os alunos gostavam muito da disciplina”.

Observemos que as boas experiências com o Pibid passam pela relação que esses possuem com a gestão da escola. Nóvoa (2009) pontua que participar da equipe e sentir-se pertencente à escola e ao seu grupo amplia o conhecimento profissional sobre a docência e promove reflexões para mudanças na intervenção e na prática docente.

Ainda, três professores avaliaram a experiência como mediana, mas que não foi ruim. Os relatos foram semelhantes, apontam bom contato com as turmas, mas pouca receptividade com a gestão. O Professor 10 trouxe uma visão diferente dos outros dois professores. Ele relatou que chegou na escola com olhar de julgamento, no início, pois achava que os professores e a gestão estavam errados por qualquer dificuldade que percebia na escola, mas, com o tempo, começou a entender que essas dificuldades, entre falta de materiais e os alunos que não participam das aulas, nem sempre estavam sob o controle da escola e do professor. O professor 10 relata que chegou na escola com um olhar de denúncia, de julgar tudo que achava errado e isso fez com que sua

experiência não fosse tão boa, mas também não chegou a ser ruim, porque demorou para ele entender que os problemas não dependiam só da escola e do professor (como a falta de material e os alunos que não se interessam na aula). Notemos que novamente a recepção e a socialização com gestão escolar são retratadas como um problema que afeta a experiência dos pibidianos.

A última categoria foi a experiência difícil, apontada por dois professores. O professor 13 relata que, apesar da apresentação formal no corpo discente, docente e gestão, as pessoas não entendem o que os bolsistas estão fazendo na escola. Os professores da escola deixavam ele e os colegas sozinhos nas turmas, mas não tinha uma relação de respeito ainda em relação à turma, pois isso leva tempo e nas primeiras vivências o impacto foi maior porque os alunos ainda não tinham essa consideração pelo grupo. Já o professor 14 relata que a experiência dele foi tranquila, mas percebeu que isso se deu porque ele era homem, pois a dupla dele era uma menina e os alunos não davam atenção a ela e muitas vezes a desrespeitavam. Ele aponta que isso tornou a experiência mais difícil. As experiências negativas do Pibid estão todas relacionadas em sua maioria com a socialização na escola.

O preconceito sobre mulheres nas aulas de educação física, tanto como alunas como professoras, é algo já indicado na literatura. Rosa et al. (2020) investigaram as professoras nas aulas de Educação Física em uma escola do Mato Grosso do Sul. Analisando uma turma de 11 meninos e nove meninas, perceberam que havia por parte dos meninos discriminação sobre a participação das meninas nas aulas e pouca aceitação que as aulas fossem ministradas por uma professora.

Contribuição do pibidiano para o desenvolvimento das atividades da escola e a formação dos alunos

Nesta seção, analisamos as categorias sobre a contribuição do acadêmico do Pibid para o desenvolvimento das atividades da escola e a formação dos alunos.

De um total de 14 entrevistados, 11 mencionaram que a contribuição do acadêmico do Pibid para os alunos da escola consistiu em proporcionar a vivência da Educação Física de forma diversificada, o que despertou o interesse dos estudantes. Outros quatro responderam não saberem responder ou que havia sido pouca a contribuição.

A primeira categoria foi formada pela fala de 11 entrevistados, destes, nove discorrem que a maior contribuição foi levar a vivência dos conteúdos da Educação

Física. Relatam a contribuição seria no sentido da vivência de conteúdos diversificados e no entendimento do que é a Educação Física, pois puderam inserir conteúdos que a escola ainda não desenvolvia, dois professores mencionaram a contribuição para a ludicidade dos conteúdos, que tinha como consequência provocar o interesse e diversão do aluno na época. A professora 4 mencionou que

A supervisora costumava dizer que o Pibid mudou a cara da educação física na escola, então as atividades propostas tinham o envolvimento dos alunos, eles tinham interesse, então fizemos com que eles entendessem a importância da disciplina dentro da escola e a contribuição para a formação deles mesmos [...].

Uma professora e um professor relatam que os adolescentes que foram seus alunos no Pibid acabaram escolhendo a Educação Física quando partiram para o ensino superior.

Sobre essa diversificação de conteúdo e a ludicidade, Trajano et al. (2016) observaram as práticas de estágio supervisionado em cursos de licenciatura e perceberam que havia a utilização de jogos e tarefas lúdicas nessas práticas que atuaram como um elemento facilitador da aprendizagem.

Um total de três professores não souberam responder qual a contribuição do pibidiano para o desenvolvimento das atividades da escola e formação dos alunos. Uma das professoras menciona que sabe que de alguma forma contribuiu, mas não consegue especificar, apenas relata que atualmente pensa que poderia ter ofertado uma contribuição melhor. E o outro professor não conseguiu responder à pergunta.

Um professor relatou que hoje ele pensa que a contribuição para o aluno é pouca ou quase nada. Completa dizendo que a contribuição foi mais para a escola, pois os acadêmicos do Pibid deixavam materiais comprados e davam aulas nos horários vagos. Em uma fala mais emocionada o professor discorreu:

[...] é, dessa pobreza de conteúdo que educação física na rede básica se coloca para ter sabe? Isso é patético, é então pra mim eu acho que o central foi o contato com os meninos assim, a única coisa que eu podia ajudar de fato foi esse contato com os meninos, me tornar a referência da pessoa que eu sou, tornar referência do conceito de educação física que eu tinha, mesmo assim ainda é muito pouco, porque o contato que a gente tinha era uma vez por semana com uma turma (Professor 14).

A experiência do professor 14 foi entendida como uma experiência ruim devido aos fatos mencionados na entrevista. Analisamos que isso ocorre também pela

visão e construção de identidade do sujeito durante o processo, bem como das experiências vividas. E isso pode ser influenciado por diversos fatores, como a recepção da escola, a forma de supervisão, as expectativas que o pibidiano etc.

Avaliação sobre a contribuição do Pibid para a própria formação

Nesta categoria, oito professores avaliaram a experiência do Pibid como válida, justificando que a participação no programa construiu saberes que eles ainda utilizam em sala de aula, bem como ensinou sobre planejamento e relação com os outros atores da escola. Para Monteiro et al. (2018), o Pibid é um programa que promove a aquisição de saberes necessários para a profissão docente por meio da experiência e da troca de vivências.

Ainda nesta primeira categoria, achamos importante a fala do professor 5 ao relatar que: “Quem passou pelo programa não vai para a escola sem saber o que fazer, então ele se faz bem importante. É fundamental para o futuro profissional ter essas experiências para saber que tipo de atitude tomar dentro da escola quando for exercer a profissão”. E o professor 14 descreve:

Ah eu acho que o Pibid tinha a capacidade de criar estruturas bem legais né. [...] O Pibid deu conta de criar esses espaços né, quando a gente senta pra conversar com o coordenador e com a reitoria é como se fosse a gente no colégio sentando pra conversar com as hierarquias do colégio também né, com a direção, com o núcleo NTE ou até com o coordenador da universidade, ou com alguém da Capes que vinha, pra algum evento a gente conversava a gente estava conversando com o governador, o secretário de educação então isso, essa esfera da política permitia criar.

A segunda categoria é formada pela menção de cinco professores que foi a partir do programa que decidiram seguir a carreira docente. Monteiro et al. (2018) discutem que os caminhos formativos percorridos dentro do Pibid possibilitam um elo de fortalecimento e aproximação dos sujeitos com sua atuação na carreira docente, se tornando um incentivo para permanecer na profissão.

Outros cinco professores mencionam que a maior contribuição foi desenvolver os conhecimentos da universidade na prática escolar. Para Tardif (2002), a prática e o contato com os sujeitos da escola e com o próprio contexto escolar auxiliam na formação do sujeito à medida que há a possibilidade de reflexão sobre o saber-fazer e saber-ser. Isso faz com que as práticas não sejam isoladas, mas que os participantes do Pibid vivenciem e reflitam sobre métodos, conteúdos e demais tarefas do professor na escola.

Práticas do Pibid que continuam sendo utilizadas na prática docente dos entrevistados

Nesta seção descrevemos as menções dos professores em relação às práticas do Pibid que eles levaram para a sua atuação profissional. Foram organizadas três categorias a partir da menção dos 14 professores. Seis professores mencionaram que continuam utilizando em sua prática docente as aprendizagens sobre a comunicação com os alunos. Cinco professores mencionam que continuam mantendo a rotina de planejamento e de sistematização dos planos de aula. E quatro professores mencionaram que mantêm as práticas que aprenderam sobre a gestão de sala de aula.

A categoria comunicação com os alunos foi constituída pela fala de seis professores e se refere à aprendizagem da forma de se comunicar com o aluno, não apenas verbalmente, mas também gestos, sinais e outras formas de expressão. Uma professora menciona a experiência da comunicação por meio da roda de conversa com os alunos em quadra, descrevendo que foi a aprendizagem que ela mais trouxe para sua atuação docente. A comunicação promove a quebra do distanciamento entre os sujeitos, sendo uma das ferramentas que promove a aproximação entre professor e aluno, a depender de como ela acontece (BRISKIEVICZ, PEREIRA, 2020).

O domínio do conteúdo nem sempre facilita esta comunicação, sendo assim, o professor precisa utilizar outros recursos para que a comunicação aconteça. Essas são estratégias que o professor aprende no dia a dia da sala de aula. A professora 2 exemplifica:

Eu aprendi que não se pede silêncio fazendo barulho, muitas professoras gritavam, batiam no quadro, e eu comecei a fazer diferente, quando queremos silêncio, fazemos silêncio, porque dessa forma conseguia o respeito do aluno, pois não gritava com ele para fazer ele se sentir mal. E quando tentamos entender o lado do aluno, ele vê que nós temos preocupação e percebe que há respeito.

A elaboração do plano de aula foi a fala de cinco professores. Iniciando por planejar para determinada realidade, sabendo as limitações, dificuldades e como a turma aprende. Os professores mencionavam sobre saber discutir os conteúdos que estavam sendo vivenciados e refletir sobre o planejamento quando a aula estava sendo desenvolvida, observando e testando as atividades. Os três professores mencionaram que algumas atividades davam certo, outras não, e isso eles trouxeram para a atuação docente. O professor 14 relata

[...] eu acho no Pibid foi reforçado para mim a necessidade de tudo que eu fiz na sala de aula ser planejado porque, até porque os meninos são os primeiros a reconhecer que você não planeja nada sacou? Eles são ótimos, eles podem não saber que você não é obrigado a fazer isso, mas eles percebem que você não planejou e eles sabem disso assim, eles passam a te desrespeitar se você não planeja.

Outro aspecto mencionado foi a gestão de sala de aula que, segundo Valente et al. (2017), é um conjunto de ações que o professor tem para promover um ambiente favorável para a aprendizagem. Esta categoria é mencionada por quatro professores. Diz respeito a como organizar as cadeiras a depender da atividade e organizar os grupos de alunos e divisão de tarefas. Um dos professores mencionou ainda o termo “se virar com o que tem”, remetendo a fala de organizar a aula gerindo o material possível, pois, na maioria das vezes, não há recursos suficientes. Valente et al. (2017) argumentaram que o preparo do professor, tanto a nível de conhecimento sobre o ambiente escolar, quanto a nível emocional, cumpre papel importante para que o professor consiga realizar a gestão da sala de aula. Nesse aspecto, os programas de inserção do professor, tornam-se importantes ao gerar esse preparo.

Esses apontamentos estão relacionados com o contexto dos saberes experienciais, construídos a partir das vivências no âmbito profissional, que muitas vezes não fazem parte dos conhecimentos construídos na formação inicial, justamente por fazerem parte das especificidades da profissão (TARDIF, 2002).

Rotinas do Pibid não adotadas para a prática docente atual

Nesta seção apontamos as rotinas vivenciadas no Pibid, mas que os professores escolheram não trazer para sua prática docente. Há sete menções sobre a falta de rotinas do Pibid que optaram por não adotar para sua prática docente, três professores responderam que não querem ter aulas repetitivas e promover a imagem da Educação Física como recreação. Três professores não promovem ameaças aos alunos, que segundo eles era recorrente nas escolas em que atuaram com o Pibid. Um dos professores mencionou que optou por não realizar atividades inadequadas para a faixa etária, o que era comum durante o Pibid pela falta de experiências.

Do total, sete entrevistados responderam que não levou nenhuma rotina do Pibid para a sua prática docente. Essas rotinas são entendidas como situações e/ou ferramentas do dia a dia da sala de aula e que acabam sendo facilitadoras da dinâmica da profissão.

Na segunda categoria, temos um total de três professores. Mencionaram a falta de exploração dos espaços da escola por um professor, na época do Pibid um dos estagiários percebeu que havia uma sala com um espelho enorme que nunca tinha sido usado para as aulas de Educação Física. Então ele se atentou a não deixar suas aulas sempre da mesma forma, mas explorar mais os espaços da escola e os conteúdos da Educação Física. Então aprendeu que não é interessante oferecer sempre experiências iguais. E outro professor descreveu que se nega a utilizar um padrão que se tinha na escola com o Pibid. De acordo com o professor, a escola sempre esperava deles uma postura de recriador, de quem fazia os outros se divertirem (colegas professores, alunos, pais), e ele hoje em dia tenta construir uma imagem diferente para sua área profissional.

A área da Educação Física, enquanto disciplina escolar, tem se debruçado a evitar a dispersão e evasão nas aulas. Prado et al. (2019) menciona que os alunos podem motivar-se ou desmotivar-se por aspectos internos e externos. O aspecto interno seriam situações ligadas à sua própria identidade, família e situações relativas à afetividade. O externo se refere aos estímulos da rotina escolar. Seguindo esta linha de pensamento, uma boa rotina de atividades, que sejam lúdicas e diversificadas, pode auxiliar na participação do aluno durante as aulas. Ao contrário do que os entrevistados mencionaram na primeira categoria.

Alguns professores utilizavam ameaças, o que foi mencionado por dois professores. Acontecia principalmente por meio de notas, então os professores que participaram do Pibid vivenciaram na escola que esta não era a melhor maneira de se comunicar com o aluno. Além da comunicação, a ação de trancar o aluno na quadra para não sair, também foi percebido de forma negativa.

As punições, atualmente, não são vistas como ferramenta positiva para a aprendizagem, Goldani et al. (2010) estudam sobre o desenvolvimento dos relacionamentos na escola e, a partir de suas pesquisas, constatam que o relacionamento entre professor e aluno interfere na forma com que o aluno se sente em relação ao ambiente escolar. Eles afirmam que o ambiente escolar pode ser agradável ou desagradável para o aluno a depender de como o professor interfere nessa questão. Neste sentido, a dinâmica estabelecida a partir da punição e ameaças, pode refletir de forma negativa no processo de ensino-aprendizagem.

A atividade por faixa etária foi mencionada por um professor. Algumas atividades que não deram certo em determinada faixa etária, então hoje não são utilizadas por conta da experiência anterior.

Contribuições do Pibid para a prática docente

Nesta seção apontamos as menções sobre as principais contribuições do Pibid para a prática docente. Para nove professores, a maior contribuição do Pibid é a construção de saberes relacionados ao planejamento e condução de aula. A professora 4 menciona que quando se passa pelo Pibid, o professor assume uma turma com mais tranquilidade. A professora 8 completou que, a partir das vivências, os professores começam atuando já com diversificação de conteúdo, tendo mais tranquilidade para chamar a atenção do aluno.

Pelos motivos mencionados acima, o Pibid é chamado também de terceiro espaço (FELÍCIO, 2014). Esse conceito considera que não existem práticas e teorias no Pibid, mas espaços e tempos que reúnem o conhecimento prático e acadêmico a partir de novas experiências e oportunidades. Essa união de conhecimentos acontece de maneira menos hierárquica, devido à troca de saberes entre acadêmicos do Pibid, escola e supervisores.

Um total de quatro professores descrevem que uma das maiores contribuições do Pibid foi a decisão de ser professor. De acordo com uma das participantes, o Pibid oferece uma experiência mais encorpada e isso contribui para que o estudante de licenciatura possa escolher sua área de atuação. Clates e Gunter (2015) investigaram as experiências acumuladas durante o Pibid em relação à formação dos egressos. Concluíram que o Pibid é um espaço formativo, de antecipação de experiências docentes e socialização no campo profissional. O Pibid atua como um facilitador do processo de reflexão, por promover essa aproximação entre o acadêmico e o campo de atuação em sua área de formação inicial. Essa discussão é sustentada pela teoria de que não existe processo formativo desconectado da vida do sujeito.

Para três entrevistados, a maior contribuição do Pibid foi o amadurecimento acadêmico e profissional, que estaria relacionado com o melhor entendimento sobre a aula, a escola e os alunos antes de começar a carreira profissional, que é o principal objetivo de uma socialização profissional.

Conclusão

O objetivo deste artigo foi analisar a entrada na carreira docente de professores de Educação Física participantes do Pibid através de uma entrevista semiestruturada com 14 egressos de diferentes universidades.

Durante a discussão foi possível perceber que os bolsistas optam por participar do programa por alguns motivos em comum: primeiro a bolsa auxílio que acaba se tornando um suporte financeiro importante, assim como a aproximação com o seu futuro campo de atuação profissional.

Os professores que participaram do Pibid identificaram que o programa foi responsável pela construção de uma identidade profissional por meio da antecipação da vivência do cotidiano da escola. Os professores ainda levaram para sua forma de dar aulas experiências positivas, assim como, conseguiram identificar atitudes que não desejariam incorporar nas suas aulas.

Um dos aspectos que merece destaque e que foi responsável pelas experiências positivas do Pibid foi o cuidado que o projeto teve em acolher e inserir os pibidianos na dinâmica da escola. O Pibid, embora seja um programa que possua uma diretriz única, pode ser apropriado de diferentes maneiras nas diversas realidades escolares. Logo, podemos dizer que não existe um Pibid, mas Pibids no plural. Desta forma, para que o programa consiga otimizar sua função como programa de socialização profissional, é fundamental que os diferentes projetos, reforcem a atenção na acolhida e socialização dos pibidianos.

Referências

- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-29, jan./abr. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100008>
- BRISKIEVICZ, D. A.; PEREIRA, S. G. O desafio da comunicação nas aulas de ciências e biologia, a partir da prática docente na rede pública de ensino de Formiga/MG. *Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 43, p. 1-8, nov. 2020.
- CLATES, D. M.; GUNTER, M. C. C. O Pibid e o percurso formativo de professores de educação física. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 27, n. 46, p. 53-68, dez. 2015. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2015v27n46p53>
- FARIAS, G. O. et al. Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em educação física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 441-54, abr./jun. 2018. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.75045>

FELÍCIO, H. M. S. O Pibid como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 42, maio/ago. 2014. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.042.DS05>

FREITAS, M. N. C. F. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 155-72, mar. 2002. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100006>

GOLDANI, A.; TOGATLIAN, M. A.; COSTA, R. A. *Desenvolvimento, emoção e relacionamento na escola: contribuições da psicologia para a educação*. Rio de Janeiro, RJ: E-papers, 2010.

GOMES, R. M.; RODRIGUES, E. A. Importância do pibid na escola: presença necessária para formação docente. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS, 7., 2014, Vitória. *Anais...* São Paulo, SP: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2014.

GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.) *A vida de professor*. Porto: Porto, 1995. p. 141-70.

HENRIQUE, J. et al. Auto percepção de competências profissionais de professores de educação física iniciantes e experientes. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Brasília, v. 40, n. 4. p. 388-96, out./dez. 2018. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.03.020>

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1989. p. 31-62.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: Pedagógica e Universitária, 1996.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pibid: apresentação*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

MONTEIRO, T. S. et al. Saberes experienciais na formação inicial de professores de ciências brasileiros no contexto do programa de iniciação à docência Pibid. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*, Bogotá, n. ext., p. 1-7, 2018.

NASCIMENTO, M. G. C. A.; REIS, R. F. Formação docente: percepções de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 49-64, jan./mar. 2017. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701150846>

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

PRADO, E. P. R.; OLIVEIRA, B. R. C.; OLIVEIRA, M. F. L. Desmotivação em discentes do ensino médio para a prática das aulas de educação física. *Revista Científica UMC*, Mogi das Cruzes, v. 4, n. 3, p. 1-4, out. 2019.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. *Os desafios da formação de professores iniciantes*. Recife, PE: Universidade Federal do Pernambuco, 2013.

ROSA, M. V.; SOUZA, M. O.; BORGES, A. M. Preconceito contra a mulher na educação física escolar no nono ano. *Revista Prâxis*, Novo Hamburgo, v. 17, n. 1, jan./abr. 2020. <https://doi.org/10.25112/rpr.v1i0.1789>

ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de educação física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 323-38, abr./jun. 2012. <https://doi.org/10.1590/S1807-55092012000200014>

SILVA, D. S.; LOBATO, P. C.; RESENDE, H. C. Formação pedagógica em cursos de licenciatura: um estudo de caso. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 41, n. 3, p. 593-604, set./dez. 2016. <https://doi.org/10.5902/1984644423373>

SOCZEK, D. Pibid como formação de professores: reflexões e considerações preliminares. *Revista Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 57-69, ago./dez. 2011.

SOUSA, M. V.; FERNANDES, J. A. Dificuldades de professores estagiários de matemática e sua relação com a formação inicial. *Quadrante*, Lisboa, v. 13, n. 1, p. 91-113, 2004. <https://doi.org/10.48489/quadrante.22772>

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

TRAJANO, J. R.; DANTAS, L. S.; DI LORENZO, I. D. N. Práticas pedagógicas na formação inicial docente. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, Cajazeiras, v. 1, n. esp. p. 402-11, set./dez. 2016.

VALENTE, M. N. et al. Competências emocionais na eficácia da gestão em sala de aula. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO NA DOCÊNCIA, 2., 2017, Bragança. *Atas...* Bragança: INCTE, 2017.

Submetido em: 20/07/2021

Aceito em: 30/09/2021

Sobre os autores

Maria Andresiele Andrade Carvalho

Pesquisadora no Laboratório de Estudos Pedagógicos e Culturais da Educação Física (LECPEF) na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Campus Petrolina.

E-mail: andresiele@hotmail.com

Diego Luz Moura

Professor e Pesquisador na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), campus Petrolina.

E-mail: lightdiego@yahoo.com.br

Ítallo Ramon Moreira Bento

Graduado pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Campus Petrolina.

E-mail: irmb45@gmail.com