



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Departamento de Educação
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RITA DE CÁSSIA ROXANE FERREIRA BORGES

**REPERCUSSÕES DO SUBPROJETO PIBID/UNEB ESCOLA COMO
ESPAÇO DA CULTURA CORPORAL EM JACOBINA (BA), SOB O
OLHAR DOS SEUS PROFESSORES/SUPERVISORES NA
REALIDADE DAS ESCOLAS PARCEIRAS**

FEIRA DE SANTANA
2019

RITA DE CÁSSIA ROXANE FERREIRA BORGES

**REPERCUSSÕES DO SUBPROJETO PIBID/UNEB ESCOLA COMO
ESPAÇO DA CULTURA CORPORAL EM JACOBINA (BA), SOB O
OLHAR DOS SEUS PROFESSORES/SUPERVISORES NA
REALIDADE DAS ESCOLAS PARCEIRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientadora: Profa. Dra. Amali de Angelis Mussi

**FEIRA DE SANTANA
2019**

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

B734r Borges, Rita de Cássia Roxane Ferreira

Repercussões do subprojeto PIBID/UNEB Escola como espaço da cultura corporal em Jacobina - BA, sob o olhar dos seus professores / supervisores na realidade das escolas parceiras / Rita de Cássia Roxane Ferreira Borges. - 2019. 156 f.: il.

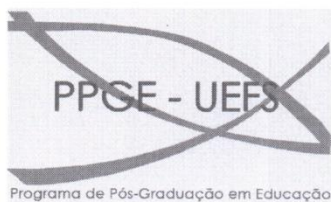
Orientadora: Amali de Angelis Mussi.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Professores - Formação - Jacobina (BA). 2. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - Universidade do Estado da Bahia - Jacobina (BA). I. Mussi, Amali de Angelis, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 371.13(814.22)

Clemilda Santana dos Reis de Jesus – Bibliotecária CRB5/1641



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/04

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RITA DE CÁSSIA ROXANÉ FERREIRA BORGES

**“REPERCUSSÕES DO SUBPROJETO PIBID/UNEB ESCOLA
COMO ESPAÇO DA CULTURA CORPORAL EM JACOBINA, SOB
O OLHAR DOS SEUS PROFESSORES/SUPERVISORES NA
REALIDADE DAS ESCOLAS PARCEIRAS”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na área de Políticas Educacionais, Movimentos Sociais e Processos de Educação, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 13 de dezembro de 2019

Prof.ª. Dr.ª. Amali de Angelis Mussi – Orientadora – UEFS

Prof.ª. Dr.ª. Selma Barros Daltro de Castro – Primeira Examinadora - UNEB

Prof.ª. Dr.ª. Maria de Lourdes Haywanon Santos Araujo -Segunda Examinadora- UEFS

RESULTADO:

Para Gabriel, Laura e Ana.
“Não sei se o mundo é bom,
Mas ele ficou melhor quando vocês
chegaram...”
(Nando Reis)

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Terezinha Roxane, que sempre se faz presente em momentos importantes da minha vida, se dedicando com seu amor incondicional e que me faz ser forte. E a meu pai Elisier Borges, que me ensinou através do exemplo a amar os livros e a boa leitura. “Pai e mãe, ouro de mina...”

À minha querida orientadora Amali de Angelis Mussi, pela oportunidade valorosa na escolha de orientação, minha eterna gratidão e admiração. E das certezas e incertezas da orientação, “Tu eras também uma pequena folha que tremia no meu peito. O vento da vida pôs-te ali. A princípio não te vi: não soube que ias comigo, até que as tuas raízes atravessaram o meu peito, se uniram aos fios do meu sangue, falaram pela minha boca, floresceram comigo.” (Pablo Neruda)

Às minhas irmãs Cristiane, Natalie e Sheila, minhas amigas de infância, com vocês iria para qualquer lugar do mundo.

A você, Philippe Brito, por me mostrar que “só se vê bem com o coração, e que o essencial é invisível aos olhos.”

À minha prima Carla Borges, por seu carinho e cuidado profissional em fazer a revisão dos meus escritos.

A meu amigo Vamberto Ferreira Miranda Filho, que dividiu comigo a coordenação do subprojeto PIBID/UNEB. “Vamos conversar como dois velhos que se encontram no fim da caminhada. Foi o mesmo nosso marco de partida. Palmilhámos juntos a mesma estrada.” (Cora Coralina)

À banca examinadora, professoras Maria de Lourdes Haywanon Santos Araujo e Selma Barros Daltro de Castro por suas considerações e ensinamentos valiosos.

Às professoras Antônia Almeida, Denise Laranjeira, Marinalva Lopes, Maria Helena e Rita Breda, e ao professor Davi Moises, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS, que tive a oportunidade de conhecer, admirá-las e admirá-lo como educadoras e educador que são, e que muito me ensinaram.

Aos funcionários do corpo técnico do prédio da Pós-Graduação em Educação, Letras e Artes da UEFS; a cada um, meu respeito e agradecimento especial.

Aos meus colegas de sala de aula do curso de mestrado em educação, pois todos os dias de aula com vocês foram de muito aprendizado.

Às amigas Ana Rita Almeida e Camila Gonçalves Lopes, com quem dividir as manhãs e tardes de estudo, as conversas descontraídas e de alegrias.

A Ricardo Magno Macedo Argolo, por se dedicar, com seu trabalho de revisor, a uma cuidadosa leitura.

À minha amiga Jácia Murici, pois, quando te vejo, a alegria toma conta de mim.

À minha amiga Poliana Moreno, mulher incrível que sabe acolher e cuidar.

Às professoras/supervisoras do PIBID de Educação Física, coformadoras dos estudantes bolsistas da iniciação à docência, pela sua dedicação para o bom desenvolvimento do subprojeto e pela participação significativa nesta pesquisa. Muito obrigada pela parceria e colaboração amiga!

À UNEB e ao Departamento de Ciências Humanas (DCH), Campus IV, Jacobina, espaço de ensino e aprendizado.

À Associação de Pais e amigos dos Excepcionais (APAE), lugar único que me envolve e devolve todos os dias a humanidade perdida nesta sociedade.

Às escolas Creche Terezinha Menezes Mangabeira, Colégio Gilberto Dias de Miranda (COMUJA), Escola Estadual Frei José da Encarnação, Escola Estadual Padre Alfredo Hasler e Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães que, através de seus gestores, aceitaram receber o subprojeto do PIBID em Educação Física da UNEB, meu muito obrigada.

À Gabriela Valentin, minha dirigente comunista, por me orientar na difícil trilha e caminho para a revolução comunista; jamais esquecerei que, em meus momentos de cansaço e dúvida, tive a certeza de que “mar calmo não faz bom marinheiro”.

À Eslane Paixão, amiga/irmã que a vida me presenteou e tanto nos orgulha em ser a presidente estadual do nosso partido Unidade Popular pelo Socialismo (UP); mulher comunista de infinita qualidade.

Ao Movimento Nacional de Mulheres Olga Benário, que me ensina todos os dias que as minhas questões individuais nunca estão acima das questões coletivas. Estamos juntas na luta pelo justo, pelo bom e pelo melhor do mundo.

Às companheiras e aos companheiros do Partido Comunista Revolucionário (PCR), que me ensinam a jamais recuar e sempre avançar.

À Escola Nacional de Formação Marxista Manoel Lisboa, que, através dos estudos com os companheiros e professores, me transforma todos os dias e me ensina a tarefa do que é ser uma comunista.

“Antes de tudo, vou fazer-te forte. Deves andar de sandálias ou descalça, correr ao ar livre comigo.”

(Olga Benário)

RESUMO

BORGES, Rita de Cassia Roxane Ferreira. **Repercussões do subprojeto PIBID/UNEB Escola como espaço da cultura corporal em Jacobina (BA), sob o olhar dos seus professores/supervisores na realidade das escolas parceiras.** Dissertação Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de mestrado realizada em quatro escolas públicas da cidade Jacobina, Bahia, que foram atendidas pelo PIBID/UNEB e o subprojeto de Educação Física. O seu objetivo principal é investigar as repercussões e contribuições do referido subprojeto, no contexto da educação básica, a partir do olhar das professoras bolsistas de supervisão. A questão central de investigação buscou saber quais repercussões e contribuições podem ser identificadas no contexto da educação básica com o desenvolvimento do subprojeto PIBID/UNEB/Educação Física Escola como espaço da cultura corporal em Jacobina (BA), a partir dos relatos das professoras/supervisoras das escolas parceiras. Os referenciais de sustentação teórica desta pesquisa estão ancorados nos estudos sobre educação, escola e formação de professores, com base nas principais autoridades no assunto, como Dermeval Saviani, Newton Duarte, Bernadete Gatti, Marilda Gonçalves Dias Facci, Gaudêncio Frigoto, além de referências como Antônio Gramsci e István Mészáros. Se estrutura em um processo de diálogo que consistiu em realizar um questionário e uma entrevista de grupo focal com as professoras das escolas, oportunizando dessa forma que os sujeitos da pesquisa falassem quais são as suas impressões e significações sobre o PIBID nas escolas e no desenvolvimento e contribuições em suas aulas. O capítulo da discussão teórica tratou sobre o debate da formação de professores e sua relação com o espaço escolar enquanto um laboratório de experiências para a docência; o capítulo da metodologia traz a questão do método dialético marxista como caminho científico e político para compreensão da realidade; a coleta dos dados se baseou no instrumento da análise de conteúdo, em um esforço para obter respostas a respeito dos impactos do Programa nas escolas parceiras. A pesquisa dá margem para interpretarmos que ainda são essenciais políticas de investimento na formação do professor, tanto inicial quanto continuada.

Palavras-chave: PIBID. Formação de Professor. Educação Básica.

ABSTRACT

BORGES, Rita de Cassia Roxane Ferreira. **Public policy on teacher education in Brazil and the institutional program for teaching initiation scholarships - pibid: impacts of the PIBID/UNEB subproject in the context of partner schools.** Dissertation Master in Education – Graduate Program in Education of the State University of Feira de Santana.

This work is the result of a master's research carried out in four public schools in Jacobina - Bahia, which were attended by the PIBID / UNEB Program and Physical Education subproject, its main objective is to investigate the repercussions and contributions of this subproject, In the context of basic education, from the perspective of the supervising scholarship teachers, the central research question generated what the repercussions and contributions can be identified in the context of basic education, with the development of the PIBID / UNEB / Physical Education subproject, "School as a space of body culture in Jacobina", from the reports of the supervising teachers of the partner schools? The theoretical support references of this research are anchored in studies on education, school and teacher training, based on the main authorities in the subject, such as Dermeval Saviani, Newton Duarte, Bernadete Gatti, Marilda Gonçalves Dias Facci, Gaudêncio Frigoto, and references. as: Antonio Gramsci and István Mészáros. In a dialogue process and consisted of conducting a questionnaire and a focus group interview with the teachers of the schools, thus enabling the research subjects to talk about their impressions and meanings about this program in schools and the development and contributions in your classes. The chapter of the theoretical discussion, dealt with the debate of teacher education and its relation with the school space as a laboratory of experiences for the teaching, the chapter of the methodology brings the question of the Marxist dialectical method, as scientific and political way for the comprehension of In fact, data collection was based on the content analysis instrument in an effort to obtain responses such as program impacts on partner schools. The research of the margin to interpret that is still essential policies of investment in the formation of teacher, initial as well as continued.

Keywords: PIBID. Teacher Education. Basic Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CTMM	Creche Municipal Terezinha Menezes Mangabeira
COMUJA	Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda
DCH	Departamento de Ciências Humanas
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
EEFJE	Escola Estadual Frei José da Encarnação
EEPAH	Estadual Padre Alfredo Hasler
FCC	Fundação Carlos Chagas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEPEFES	Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação, Educação Física e Sociedade
GF	Grupo Focal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ID	Iniciação à Docência
IES	Instituição(es) de Ensino Superior
INFOCAPES	Boletim Informativo da CAPES
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NRE	Núcleo Regional de Educação
NRS	Núcleo Regional da Saúde
OECD	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PMCTE	Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
ProUni	Programa de Universidade para Todos
SEC-BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Apresentação	14
1.2 Delineamento da pesquisa: caracterização do objeto de estudo	19
1.3 Justificativa e relevância deste trabalho	30
2 O CAMINHO DO PENSAMENTO E A PRÁTICA SOCIAL COMO CRITÉRIO DA VERDADE: MÉTODO, PROCEDIMENTOS, SUJEITOS E ANÁLISE DOS DADOS	33
2.1 O método de investigação da pesquisa	33
2.2 O caminho de procedimentos da pesquisa	38
2.3 Os instrumentos de coleta de dados	39
2.4 O campo de investigação	42
2.5 Critério ético da pesquisa	45
2.6 Os sujeitos da pesquisa	46
2.7 Os dados da pesquisa	47
2.8 As categorias de análise da pesquisa	49
3 A ESCOLA ENQUANTO UM INSTRUMENTO DE APROPRIAÇÃO DA CULTURA PELOS INDIVÍDUOS EM UM PROCESSO EDUCATIVO: O REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA EM QUESTÃO	51
3.1 O trabalho educativo da escola e a emancipação humana	51
3.2 A educação escolar a favor da emancipação humana	62
3.3 A educação escolar e sua relação teoria-prática na atividade da aquisição do conhecimento educacional	66
4 O TRABALHO DO PROFESSOR E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	72
4.1 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) enquanto uma política pública de educação: uma análise necessária sobre a formação de professores	78

4.2 A concepção de educação, Educação Física e a relação teoria-prática: uma breve análise dos documentos que orientam a formação de professores	81
5 OS IMPACTOS DO SUBPROJETO PIBID/UNEB ESCOLA COMO ESPAÇO DA CULTURA CORPORAL EM JACOBINA (BA), SOB O OLHAR DOS SEUS PROFESSORES/SUPERVISORES NA REALIDADE DAS ESCOLAS PARCEIRAS	86
5.1 o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)	87
5.2 O PIBID/UNEB em números	89
5.3 PIBID/UNEB e seu subprojeto sob o olhar dos professores/supervisores	90
5.4 O PIBID, a formação de professores e a escola pública sob o olhar dos professores/supervisores	100
5.4.1 Sobre políticas educacionais para a formação de professores	100
5.4.2 Sobre o PIBID na formação de professores	103
5.4.3 Sobre o subprojeto desenvolvido na escola	107
5.4.4 O PIBID para a escola	112
5.4.5 A relação escola e universidade	116
5.4.6 Depoimento das professoras sobre a relevância do PIBID para a sua instituição escolar	118
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE A	131
APÊNDICE B	132
APÊNDICE C	134
APÊNDICE D	136

1 INTRODUÇÃO

“Parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros.”

(TARDIF, 2011, p. 31)

A introdução desta dissertação se propõe a apresentar, ainda que de modo breve, o objeto de investigação, com a definição dos seus objetivos e problema de pesquisa, a caracterização do estudo com sua justificativa e relevância. Parte da compreensão de que a formação de professores no Brasil, seja ela inicial e/ou continuada, precisa colocar em relevo os sujeitos que dela participam, valorizar os espaços profissionais enquanto *lócus* privilegiado de formação, investir nas condições de trabalho e de carreira dos profissionais nela implicados, e ser considerada, de fato, uma política de Estado valorosa ao desenvolvimento da Nação.

1.1 Apresentação

A presente pesquisa, intitulada Repercussões do subprojeto PIBID/UNEB Escola como espaço da cultura corporal em Jacobina (BA), sob o olhar dos seus professores/supervisores na realidade das escolas parceiras pertence ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), vinculada à Linha de Pesquisa 01 – Políticas educacionais, história e sociedade. Destaca a política pública de formação de professores no contexto atual e, dentro dela, elege o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), uma ação federal proposta em 2007, regulamentada pelo Decreto nº 7.219/2010 e desenvolvida através de projetos elaborados por Instituições de Ensino Superior devidamente selecionadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência do graduando em licenciatura, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

Os projetos apoiados no âmbito do PIBID são propostos por Instituições de Ensino Superior (IES) e desenvolvidos por estudantes de cursos de licenciatura sob supervisão de professores da educação básica e orientação de professores de suas Instituições de Ensino Superior. Cada Projeto Institucional contém subprojetos, elaborados por componentes ou áreas de conhecimento, que são desenvolvidos em escolas públicas que aceitam participar do programa, denominadas “escolas parceiras”.

Conforme determinado em seu Regulamento, aprovado pela Portaria nº 46 de 11 de abril de 2016, para além do investimento na formação inicial de professores, a proposta do PIBID alcança a escola pública e seus agentes ao considerar, dentre os seus objetivos, “incentivar as escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério” (Anexo da Portaria nº 46/2016, p. 3).

Para tanto, o Programa concede bolsas a alunos e professores das universidades e, também, a professores de escolas públicas que acompanham as atividades dos bolsistas nas escolas parceiras. A inclusão dos professores da educação básica em exercício, atuando como formadores em colaboração com os formadores de professores da universidade, é um diferencial significativo em programas de iniciação à docência, pois, além de valorizar a cooperação no processo formativo, abre espaço “para a necessária aproximação entre os campos da formação e do trabalho e para o reconhecimento das escolas como contextos da formação profissional dos professores” (AMBROSETTI et al., 2015, p. 371).

Trata-se de uma política pública que parte, portanto, do pressuposto de que a aproximação entre os espaços de formação e de trabalho se constituem em um dos núcleos fundamentais das políticas de formação de professores, pois a escola é o espaço estruturante da atividade docente. Como bem apresenta Tardif (2012), a profissão, os saberes profissionais dos professores são situados, contextualizados, ou seja, são construídos e ganham sentido em função dos contextos nos quais são exercidos (p. 270).

Este é o foco do presente estudo: investigar as repercussões e contribuições do referido subprojeto PIBID/UNEB, no contexto da educação básica, a partir do olhar das professoras bolsistas de supervisão, docentes das escolas participantes do programa, levando-nos a reconhecer se as repercussões e contribuições encontradas

trouxeram, de alguma forma, impactos no conjunto de desenvolvimento do subprojeto nas escolas.

O termo impacto, neste estudo, é compreendido no sentido de repercussão, utilizado para remeter à ideia de efeito, com a intenção de identificar em que medida o fenômeno investigado provocou efeitos, preferencialmente positivos (ou não) na óptica dos sujeitos envolvidos no processo.

Investir esforços para a compreensão dos impactos que a realização de um programa de formação de professores oferece ao contexto da escola que o recebe é fruto das inquietações construídas ao longo de minha trajetória pessoal e profissional.

Durante a minha formação acadêmica, sempre busquei temas de estudos que me movessem com paixão e, com relação à escolha do objeto desta pesquisa sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), não foi diferente. Meu envolvimento com esse assunto vai além do acadêmico, pois é parte da minha história de vida, enquanto professora, mas também é fruto das minhas escolhas políticas. Escolhi a profissão desde muito cedo; aprendi a ser professora vendo exemplos dentro da minha família, aprendendo a importante tarefa de ensinar para aqueles menos favorecidos.

Reconheço que os caminhos da docência são bastante árduos e, muitas vezes, é difícil o exercício da profissão em salas de aula superlotadas, escolas sucateadas e prédios sem estrutura física adequada, questões presentes desde sempre e que fazem parte de um contexto de desvalorização da escola, mas principalmente de desvalorização do professor. Contudo, e mesmo assim, nunca pensei em desistir, justamente por saber que as relações sociais e de produção dessa sociedade excludente nos fazem querer sair. Foi aí que permaneci, e sempre onde quis estar, no “chão da escola”.

Dessa forma, o interesse pela temática surge das minhas inquietações enquanto professora da educação básica e que conhece a escola pública no exercício docente desde o ano de 2004, quando do meu ingresso por concurso público pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA), mas também por ser professora do curso de formação de professores/Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas (DCH), *Campus IV*, lugar onde atuo na docência universitária, na coordenação do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Educação Física e Sociedade

(GEPEFES) e onde iniciei os trabalhos como coordenadora de área de um subprojeto do PIBID.

Foi no exercício da docência na UNEB que assumi a coordenação de área do subprojeto de Educação Física intitulado Escola como espaço da cultura corporal em Jacobina (BA)¹ (desde 2013) vinculado ao Projeto Institucional da UNEB “Da iniciação à docência: resignificando a prática docente”, que desenvolveu suas ações durante o período de março de 2014 a fevereiro de 2018, após aprovação no Edital CAPES nº 63/2013.

Com o tempo, fui aprendendo e percebendo que o PIBID, além de contribuir com a formação dos estudantes bolsistas, contribuía também com a formação dos professores supervisores e, de alguma forma, mudava qualitativamente a escola. Mas, como os sujeitos envolvidos diretamente nesse processo, no caso, as professoras da educação básica, relatam os impactos? Que repercussões o desenvolvimento do PIBID gerou no contexto da educação básica? Quais os sentidos e significados podem ser atribuídos ao PIBID e às suas possíveis contribuições para a escola?

Dessa forma, esta pesquisa tem como questão norteadora o seguinte problema de investigação: quais as repercussões e contribuições podem ser identificadas no contexto da educação básica, com o desenvolvimento do subprojeto PIBID/UNEB/Educação Física Escola como espaço da cultura corporal em Jacobina (BA), a partir dos relatos das professoras/supervisoras das escolas parceiras?

Para tanto, os objetivos específicos, assim delineados para nosso estudo, foram: a) compreender os pressupostos teórico, político e epistemológico que subsidiam o PIBID enquanto política pública de formação de professores necessária à melhoria da educação pública brasileira no estado da Bahia; b) compreender, junto aos professores supervisores do PIBID/UNEB/Educação Física, os sentidos e significados que eles atribuem às experiências formativas e pedagógicas do PIBID do curso de Educação Física da UNEB no contexto das escolas parceiras; c) identificar as contribuições, repercussões e possíveis impactos da implantação de um subprojeto

¹ O referido subprojeto desenvolveu ações em 04 escolas da rede pública, contemplando todos os seguimentos da Educação Básica, a saber: 01 creche municipal de educação infantil (Creche Terezinha Menezes Mangabeira), 01 escola estadual do ensino fundamental I (Colégio Gilberto Dias de Miranda - COMUJA), 01 escola estadual do ensino fundamental II (Escola Estadual Frei José da Encarnação) e 01 escola estadual do Ensino Médio (Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães – Médio). No ano de 2016, tivemos a parceria com a Escola Estadual Padre Alfredo Hasler. Todas as escolas estão situadas na cidade de Jacobina, Bahia. Ver informações detalhadas do subprojeto no apêndice D.

do programa na realidade das escolas públicas parceiras contempladas com o Projeto Institucional.

Outro ponto que merece destaque nesta breve apresentação do objeto de investigação se refere à compreensão de que os debates envolvendo a formação docente no país não se movimentam de maneira isolada, separada da totalidade social, histórica concreta, das lutas e mobilizações de classes concretizadas na sociedade capitalista.

Com essa compreensão, o aporte teórico que fundamenta a presente dissertação está ancorado em estudiosos críticos sobre educação, a exemplo de Dermeval Saviani, Marilda Gonsalves Dias Facci e Gaudêncio Frigotto, dentre outros. Também são fundantes nesse processo as pesquisas que tratam do trabalho do professor e políticas públicas de formação de professores, em especial Bernardete Gatti, Marli André e Francisco Ibernón, dentre outros.

A investigação divide-se em seis capítulos, cujas temáticas estão assim organizadas:

- Introdução: Apresentação, contexto, caracterização do objeto de estudo, justificativa e relevância deste trabalho, problema de pesquisa, os objetivos e seus capítulos;
- Capítulo II: O caminho do pensamento e a prática como critério da verdade: método, procedimentos, sujeitos e análise dos dados;
- Capítulo III: A escola enquanto um instrumento de apropriação da cultura pelos indivíduos em um processo educativo: o referencial teórico da pesquisa em questão;
- Capítulo IV: O trabalho do professor e as políticas públicas de formação de professores no Brasil;
- Capítulo V: Os impactos do subprojeto PIBID/UNEB Escola como espaço da cultura corporal em Jacobina (BA), sob o olhar dos seus professores/supervisores na realidade das escolas parceiras;
- Conclusões: considerações, recomendações e síntese do trabalho.

As intenções em se realizar uma pesquisa dessa natureza, em que se defende um olhar mais crítico a respeito do PIBID/UNEB, são as de trazer para reflexão a forma

pela qual se delinea a concepção de formação inicial e continuada de professores do referido programa, sob o olhar das professoras/supervisoras das escolas que receberam o subprojeto, e que estiveram organicamente em exercício contribuindo com a formação de futuros professores. Os sujeitos, atores desta pesquisa, podem e devem se reconhecer como coformadores fundamentais neste processo e, para que, inclusive, alcancemos algumas respostas, outras respostas são investigadas a partir, e através, da análise literária adequada. Contudo, o foco principal se encontra no recolhimento de informações empíricas das escolas parceiras, espaços estes cheios de vida e, muitas vezes, desencantados e desacreditados, mas que se fazem presentes na concreta história de vida dos diversos sujeitos neles inseridos.

1.2 Delineamento da pesquisa: caracterização do objeto de estudo

A necessidade de valorização da formação de professores é uma luta antiga, encabeçada pelos movimentos dos educadores, associações de classe, entidades representativas da categoria profissional e fortalecida por outros setores organizados da sociedade na defesa da valorização de políticas que, de fato, valorizem a educação, a escola e seus agentes, o trabalho e a carreira docente. Entretanto, é, sobretudo, a partir dos anos de 1990, após a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, que as reformas educacionais foram acentuadas no Brasil e, com elas, a formação de professores ganhou notoriedade entre os poderes públicos.

A partir dos anos 2000, essa notoriedade é potencializada com pressões do mercado internacional, onde o Brasil, seguindo uma tendência internacional, passa a investir esforços em políticas educacionais, sobretudo as indicadas pela Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OECD), com vistas, principalmente, a combater os baixos índices educacionais apresentados pelo Brasil e demais países em desenvolvimento.

Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), a aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2010) também se constitui em importante componente que vai contribuir para a criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Documentos estes, conforme excerto abaixo, que já demonstram uma atenção à formação de professores da educação

básica, através do seu ingresso nas Instituições de Ensino Superior. De acordo com o Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010):

[...] generalizar, nas instituições de ensino superior públicas, cursos regulares noturnos e cursos modulares de licenciatura plena que facilitem o acesso dos docentes em exercício à formação nesse nível de ensino; [...] incentivar as universidades e demais instituições formadoras a oferecer, no interior dos Estados, cursos de formação de professores, no mesmo padrão dos cursos oferecidos na sede, de modo a atender à demanda local e regional por profissionais do magistério graduados em nível superior. (BRASIL, 2001)

A valorização do profissional do magistério sempre caminhou a passos lentos, mas podemos afirmar, com a devida cautela, que o marco principal de todos estes documentos foi, sem dúvida, a Constituição Federal de 1988, que destaca, no Artigo 214, a criação de Planos Nacionais para o Magistério da Educação.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID não se constituiu de maneira isolada, mas forjou-se na luta em defesa da educação, da formação de professores e da valorização do ensino público. A nível nacional, o PIBID surgiu no contexto de planos e leis para a valorização do magistério. Nesse sentido, destaca-se a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, de licenciatura, por meio da Resolução CNE/CP nº 01/2002, revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, cujas orientações buscam fomentar, dentre importantes aspectos, processos de formação de professores articulados com a educação básica, valorizando o protagonismo da instituição formadora na produção de sua proposta institucional para a formação de professores.

Importa destacar, também, a aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), pelo Ministério da Educação - MEC, em 2007, que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE) através do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, um marco importante para a Educação Básica, visto que esse documento estabeleceu prioridade sobre os níveis de qualidade da educação e, conseqüentemente, tornou a formação docente uma das dimensões de prioridade do plano (SAVIANI, 2007).

Igualmente, ocorre em meados de 2007, pelo Ministério da Educação – MEC, a criação da Diretoria de Educação Básica (DEB)² e a aprovação da Lei nº 11.502, de

² A Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) foi criada em 2007, quando a Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, conferiu à CAPES as atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada

11 de julho de 2007, conferindo à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)³ a responsabilidade de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2009).

No bojo dessas reformas, é instituída, pelo Decreto Presidencial nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009⁴, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica possui centralidade no desenvolvimento desse estudo, uma vez que é a partir dela que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de desenvolver, no campo prático, as prerrogativas propostas pelo referido decreto, passa a incentivar alguns programas de iniciação à docência em cursos de licenciatura, dentre os quais, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

Para atendimento do Decreto nº 6.755/2009, que estabelece a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB/CAPES passa valorizar as suas atividades na indução e fomento à formação de professores para a educação básica, atuando em quatro linhas de ação⁵: (a) formação inicial; (b) formação continuada e

de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. Em 2012, o Decreto nº 7.692, de 2 de março, alterou o nome da diretoria para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mantendo-se a sigla DEB, já consolidada na CAPES e nas instituições parceiras.

³ Criada por Anísio Teixeira em 1951, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma instituição reconhecida em todo o país e também no exterior, por seu significativo trabalho de incentivo em pesquisas no Brasil.

⁴ O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, foi revogado pelo Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016.

⁵ A linha de ação destinada à formação inicial inclui: 1. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, que destina-se a professores que já atuam na rede pública, porém sem a formação superior exigida pela LDB; 2. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e 3. O Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência, com objetivo de promover a melhoria e a inovação nas licenciaturas. A linha de ação destinada à formação continuada e extensão inclui os programas: Novos Talentos, a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento Profissional de Professores, a Residência Docente no Colégio Pedro II, os programas de formação de professores e alunos medalhistas associados às Olimpíadas de Matemática e Química e projetos de iniciação científica da Rede Nacional de Educação e Ciência. A formação associada à pesquisa concretiza-se com o Observatório da Educação e a divulgação científica busca valorizar a ciência, despertar vocações, propor metodologias ativas e experimentais e, em boa parte, está associada aos demais programas de formação inicial e continuada.

extensão, (c) formação associada à pesquisa e (d) divulgação científica. Portanto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID pode e deve ser considerado uma política significativa para a construção e colaboração da formação de professores no Brasil. O Artigo 3º do Decreto nº 6.755/2009 estabelece os objetivos dessa política em doze (12) incisos, que dizem respeito à melhoria da qualidade da educação básica pública, além de garantirem apoio à formação de profissionais do magistério e à valorização do docente.

Nesse contexto nacional das políticas públicas de formação, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID colabora no sentido de alcançar os objetivos do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, através da Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010, que “[...] é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica.” (BRASIL, 2009).

Uma primeira versão do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID foi proposta em 2007, incluindo apenas Instituições Federais de Ensino Superior, com foco nas Licenciaturas em Matemática, Química, Física e Biologia para o ensino médio. Entretanto, as primeiras ações do PIBID só tiveram início em 2009, abrangendo 3.088 bolsistas. O Programa provocou o interesse das Instituições de Ensino Superior e ampliou-se rapidamente nos anos seguintes, incluindo, gradualmente, instituições públicas estaduais e municipais, Instituições de Ensino Superior comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos. A partir de 2013, passou a admitir Instituições de Ensino Superior privadas com fins lucrativos, limitando as bolsas aos alunos participantes do Programa de Educação para Todos (ProUni)⁶.

Um marco fundamental para o PIBID ocorreu em 4 de abril de 2013, com a sanção da Lei nº 12.796, que altera as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. No parágrafo 5º do Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, é que se evidencia a institucionalização do Pibid como uma política pública:

§ 5º 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

⁶Dados disponíveis no site da CAPES: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>. Acesso em: 10 ago. 2019.

estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2013)

O PIBID encontra-se em sua sétima edição. Depois do Edital de 2007, outros foram publicados nos anos 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2018 caracterizando, sequencialmente, a sua continuidade e significativa renovação, ao longo de um período histórico para a educação brasileira, podendo-se observar nos documentos internos da CAPES/PIBID que, a cada edição, ampliava-se o número de Instituições de Ensino Superior participantes.

A ampliação da atuação do PIBID em âmbito nacional torna-se destaque nas pesquisas em educação. Numa investigação no boletim Informativo da CAPES (INFOCAPES), verificamos que, no ano de 2014, o PIBID alcançou 90.254 bolsistas, distribuídos em 855 *campi* de 284 instituições formadoras públicas e privadas, destacando que, em 29 delas, havia também programas para as áreas da educação escolar indígena e do campo. No estado da Bahia, o PIBID contempla as quatro universidades estaduais, que são a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), a Universidade Estadual do Sudeste da Bahia (UESB), a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), além da Universidade Federal da Bahia (UFBA), o que pode demonstrar uma possibilidade de atenção no aprimoramento da formação docente, bem como na valorização do magistério. Os dados podem inclusive favorecer novas e possíveis investigações sobre o assunto, mas o que vemos, para além dos números, é um caminho de diálogo das IES com as escolas, através da troca de experiências entre estudantes e professores em sala de aula. Dessa forma, arrisca-se dizer que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID vem trazendo contribuições e uma aproximação entre os espaços de educação, com mudanças qualitativas, com uma postura assumidamente responsável para com a elevação do ensino e qualidade da formação docente e educação básica.

Dessa forma, tomamos como ponto de partida uma afirmação um tanto quanto complexa, mas significativa, que é a de que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID pode e deve ser compreendido, em seu sentido mais amplo, como uma política pública de educação. Esclarecemos que, embora sendo um programa institucional, o mesmo se configura “na” e “para” a educação básica, especificamente no que diz respeito à formação de professores.

Embora o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) apontasse para a necessidade de valorização dos profissionais da educação, nenhuma política foi de fato instituída, nada de forma tão efetiva concretizado, ficando cada vez mais distante uma política que direcionasse a formação de professores. Segundo Niquini (2015):

Com efeito, no que diz respeito à educação básica, um dos pontos fundamentais do PDE refere-se à formação de professores e à valorização dos profissionais da educação. Entretanto, uma das críticas direcionadas ao MEC é que a concessão de bolsas sempre esteve voltada para a educação científica e para a pós-graduação e não contemplava a formação docente para a educação básica. Como ação complementar ao PDE, surge, no mesmo ano, uma nova modalidade de bolsas: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A União, por meio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), passa a fomentar não apenas a formação de pessoal para o nível superior, mas também a formação de pessoal de nível superior para todos os níveis da educação. (p. 120)

A participação das Instituições de Ensino Superior, na primeira oferta do PIBID, foi fundamental para levantar críticas direcionadas ao Ministério da Educação – MEC e cobranças à CAPES, que, por sua vez, colocava seus esforços incentivando ainda mais a esfera da iniciação científica (IC). Num esforço para mudar a realidade dos cursos de licenciatura, o Ministério da Educação – MEC e a CAPES, tendo a participação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), fizeram valer o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e, assim, valorizar o magistério, por meio de um programa voltado substancialmente para a iniciação à docência de estudantes das instituições de educação superior, conseqüentemente favorecendo a melhoria da formação do licenciado e a elevação da qualidade da educação básica.

A participação das Instituições de Ensino Superior no PIBID dá-se por meio de normas institucionais, via editais da CAPES e do próprio PIBID, através de uma chamada interna por meio da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), e, a partir disso, critérios estabelecidos por abertura de um segundo edital lançado pelos setores responsáveis das IES. Nesse caso, a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD) tem papel fundamental, pois é o órgão competente da administração central das universidades que tem, entre outros objetivos, o de responder por questões acadêmicas dos corpos discente e docente de graduação. Destarte, a referida pró-reitoria responde também pelo PIBID, sendo este uma das políticas voltadas para a formação de futuros professores da licenciatura. Diante

desse processo, os colegiados de curso tomam conhecimento sobre os editais, e seus docentes se colocam à disposição para submeterem os subprojetos do PIBID às instâncias cabíveis, sempre levando em consideração as hierarquias, respeitando-se também finalidades e requisitos.

Em 2010, a Universidade do Estado da Bahia – UNEB iniciou sua participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID com um Projeto Institucional composto por 11 (onze) subprojetos. Em 2011, o PIBID, na referida instituição, passou a contar com 18 (dezoito) subprojetos, com a implementação do Projeto Institucional “Ensino superior e educação básica: articulando saberes”. Em 2012, o quantitativo foi ampliado para 39 (trinta e nove) subprojetos, distribuídos em 18 (dezoito) *campi*, com o Projeto Institucional “A docência partilhada: universidade e escola básica como espaços que favorecem a construção dos elementos essenciais à docência”. Em 2013, com aprovação do Projeto Institucional “Da iniciação à docência: ressignificando a prática docente”, o PIBID, na UNEB, à guisa da CAPES, passou a contemplar 49 (quarenta e nove) subprojetos desenvolvidos em 19 (dezenove) *campi* da referida universidade estadual. No conjunto, a UNEB, através da CAPES, ofertou 1.563 (mil quinhentos e sessenta e três) bolsas de iniciação à docência, 234 (duzentos e trinta e quatro) bolsas de supervisão (professores da educação básica), 108 (cento e oito) bolsas de coordenação de área (professores da UNEB), alcançando 100 (cem) escolas públicas parceiras (municipais e estaduais).

Os dados supracitados demonstram um crescimento da participação dos cursos de licenciatura e, conseqüentemente, a inserção dos estudantes licenciados no cotidiano de escolas na rede pública de educação básica. A princípio, podemos afirmar que esses números sugerem uma parceria mais efetiva entre a universidade e as escolas da rede pública dos municípios baianos.

A participação dos subprojetos PIBID/UNEB, no contexto das escolas parceiras, além de colocar o licenciando em contato com a sala de aula, proporciona o desenvolvimento de ações e a troca de experiências teóricas e metodológicas dos conhecimentos científicos, estabelecendo um diálogo entre futuros professores e professores supervisores. Assim, o PIBID/UNEB envolve professores e estudantes da universidade, professores e estudantes da educação básica de escolas públicas dos municípios do estado da Bahia, e é assim que reafirmamos o lócus investigativo escolhido: as escolas parceiras que foram atendidas pelo PIBID e coordenadas pelo subprojeto PIBID/UNEB Escola como espaço da cultura corporal em Jacobina (BA).

A cidade de Jacobina está localizada a 330km de Salvador, na região conhecida como território do Piemonte da Chapada, com aproximadamente 79.285 habitantes (IBGE, 2010). É uma cidade considerada polo de desenvolvimento político e econômico, sede do Núcleo Regional de Educação (NRE-16), do Núcleo Regional da Saúde (NRS-16), dentre outras instituições do Estado.

A respeito da UNEB, esta é uma universidade *multicampi*: possui 29 (vinte e nove) departamentos instalados em 24 (vinte e quatro) *campi*, um sediado na capital do estado, onde se localiza a administração central da instituição e os demais distribuídos em 23 (vinte e três) municípios baianos.

O Departamento de Ciências Humanas (DCH), no *campus IV*, é a secretaria em que atuo na docência universitária, efetivando orientações de trabalhos de conclusão de curso (TCC), na coordenação do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Educação Física e Sociedade (GEPEFES). A UNEB, *campus IV*, foi o espaço em que desenvolvi o trabalho de coordenação de área do subprojeto do PIBID, durante o período de março de 2014 a março de 2018, finalizando, nesta data última, a minha atuação. Saliente-se que o subprojeto desenvolveu ações durante o período de quatro anos – uma intensa e dedicada ação na formação de estudantes da área de Educação Física.

Dessa maneira, o subprojeto do PIBID foi constituído e desenvolvido juntamente com os bolsistas da iniciação à docência e com os supervisores das escolas parceiras, a pensar a formação de professores e as políticas educacionais, tendo também possibilitado, de certo modo, o desenvolvimento de um trabalho qualitativo na escola, com o suporte das principais referências teóricas que discutem educação e docência no ensino superior e na escola pública.

Compreendemos, assim, que as instituições públicas de educação básica evidenciam o universo complexo que constitui a docência e a formação de professores no Brasil. O programa oportunizou conhecer esse espaço de forma mais concreta.

A experiência como coordenadora de área de um programa da dimensão do PIBID, acompanhando de perto espaços institucionais como a escola pública e contribuindo na formação de professores, foi algo primoroso e significativo na carreira de docência no ensino superior. Isso requisitou obrigações, tais como:

- a) participação em reuniões locais e regionais com a coordenação institucional;
- b) reuniões semanais com os bolsistas;

- c) acompanhamento e registro de planejamento;
- d) organização e execução das atividades previstas no subprojeto;
- e) orientação e acompanhamento da atuação dos bolsistas de iniciação à docência, inclusive sua frequência;
- f) seleção de bolsistas de iniciação à docência e de supervisão;
- g) acompanhamento do desenvolvimento das atividades no subprojeto, principalmente a garantia da formação com estudos dos principais referenciais teórico-metodológicos defendidos no subprojeto;
- h) diálogo necessário com os atores envolvidos no processo.

Todas essas tarefas foram somadas à minha própria formação de professora. As citadas foram apenas algumas das atribuições da coordenação de área, mas que contribuíram significativamente para a minha trajetória profissional e acadêmica, levando-se em consideração a complexidade da carreira docente no Brasil, atividade que deve ser vista como uma habilidade concreta e contraditória na sociedade.

Assim foi o PIBID de Educação Física: um relevante espaço de aprendizado, de luta política em defesa do seu referencial crítico; de conflitos e contradições em defesa da escola pública, gratuita e laica; de tomada de decisões, de reconhecimento e valorização dos espaços escolares; e da profissão de professor presente numa cidade do interior da Bahia, como um local que merece todo nosso respeito, dedicação e contribuição, na superação de problemas educacionais.

Dessa forma, o PIBID fez-me compreender o quanto a universidade ainda está longe e distante das escolas públicas; ao mesmo tempo, como a universidade pode estabelecer significativas relações educacionais. Foi possível perceber que a escola é um lugar de encantos e desencantos da carreira docente, e que o discurso político por um novo modelo de educação que deve favorecer a criticidade, a emancipação e a inclusão do educando ainda está em processo de construção.

Foi através desse programa que a construção de relações mais efetivas entre a UNEB e a escola se iniciou. É nos cursos de licenciatura das universidades que a formação precisa acontecer, e, nesse sentido, na formação inicial da carreira do professor da educação básica que se configura um processo complexo e contraditório, vivenciado pelo trabalhador da educação.

É nessa relação com ensino superior dos cursos de licenciatura para a educação básica que o PIBID se forja enquanto uma importante ferramenta de política

pública de formação de professores, a qual deveria contribuir para e até mesmo oportunizar a melhoria de condições de trabalho mais dignas desse trabalhador da educação. A defesa deve ser sempre por um diálogo constante entre universidade e escola, reconfiguração do olhar do professor da escola para sua sala de aula e seus alunos.

O PIBID pode ser visto como um programa que vai além da formação de licenciandos, sendo também um instrumento político que favoreceu conhecer mais de perto alguns dos problemas da educação brasileira no universo de quatro escolas públicas que receberam sua intervenção, e também como um espaço de possibilidades para novas experiências pedagógicas. Sendo assim, uma política pública é um caminho possível para a superação de algumas das mazelas mais visíveis da escola.

No contexto das políticas de formação de professores, no qual a escola pública e a universidade são peças fundamentais da sociedade, deve-se levar em consideração que estes dois aparelhos de ensino se configuram socialmente.

A formação de professores não se dá de maneira descontextualizada da realidade. Portanto, é significativo marcar o espaço de onde se fala. A educação pública, no nível de ensino superior e na educação básica, faz parte do contexto político e econômico de uma determinada sociedade. Esta sociedade é configurada por contextos sociais e históricos e estabelece suas regras de conduta de ensino, que são marcadas por um modelo político de educação neoliberal. Assim, o trabalho do professor, enquanto um agente de formação educativa, passa por situações contraditórias e, por vezes, conflituosas que se revelam no exercício docente.

É importante destacar que políticas públicas de educação, e nesse bojo o PIBID, vêm como relevantes programas de valorização da carreira do professor. Muitas vezes, a carreira docente é vista na sociedade como uma carreira desinteressante e cansativa. Dentre as várias causas desse olhar, encontram-se a carga horária, os dilemas de ordem como baixo salário, o sucateamento das escolas, a superlotação das salas de aula e a desvalorização da profissão, acrescentando-se ainda o fato de ser uma carreira em que o profissional muitas vezes corre riscos, chegando a sofrer algum tipo de violência.

Os problemas são muitos e, a esse respeito, confirma-se que

[...] os professores têm que trabalhar até três turnos para sobreviver e investir na sua própria formação. Além disso, os estudos da UNESCO demonstram que, em quase todos os países, há um aumento do número de alunos em sala de aula. (FACCI, 2004, p. 14)

Ainda no que se refere ao PIBID, podemos ressaltar sua importante e significativa contribuição no incentivo para o estudante licenciando refletir sobre sua futura atuação como professor, reconhecendo o quanto essa carreira é complexa, mas que é, sim, possível traçar caminhos na docência. No edital nº 10 da CAPES, de 04 de fevereiro de 2014, constata-se a declaração de que, além de favorecer a ampliação de bolsas para a iniciação à docência, é permitido ao estudante de licenciatura ingressar no Programa logo no início do seu curso, permanecendo bolsista do mesmo até a conclusão da sua formação numa IES⁷.

A concessão de bolsas PIBID e PIBID Diversidade para o ano de 2014 foi assim apresentada, no quadro da INFOCAPES, com os seguintes números e especificações:

- a) 72.845 (setenta e dois mil, oitocentos e quarenta e cinco) para os bolsistas de ID;
- b) 11.717 (onze mil, setecentos e dezessete) para supervisão;
- c) 4.924 (quatro mil, novecentos e vinte e quatro) para coordenação de área;
- d) 455 (quatrocentos e cinquenta e cinco) para coordenação de área de gestão;
- e) 319 (trezentos e dezenove) para coordenação institucional.

Totalizou-se, assim, 90.254 (noventa mil, duzentos e cinquenta e quatro) concessões.

É importante lembrar que, no ano de 2015, o PIBID enfrentou diversos problemas de ordem política que resultaram em perdas significativas, devido aos cortes de bolsas e redução de financiamento, sendo um dos mais atingidos o PIBID Diversidade. Como exemplo dos cortes realizados, as Instituições de Ensino Superior não recebem, desde então, a verba de custeio aprovada e destinada à implementação das ações nas escolas. Tais mudanças, de cortes e redução de atuação, se ampliam

⁷ Ocorrem alterações dessa natureza para a participação dos discentes no ano de 2018, sendo que o estudante deve estar regularmente matriculado na primeira metade do curso de licenciatura da IES.

em 2015, quando a perspectiva de corte de bolsas chegou a ameaçar a continuidade do programa. Em 11 de abril de 2016 é publicada a Portaria de nº 046/2016, documento que aprova novo regulamento do PIBID e altera a operacionalização do Programa, renunciando, inclusive, os projetos institucionais em andamento. A luta em defesa do Programa, desde então, tem sido ampla em todo o país, no sentido de se promover a continuidade e permanência das concessões.

De forma muito geral, podemos observar, a partir desses números, a necessidade de se defender o Programa e caracterizá-lo como uma política de permanência do estudante, assegurando um tempo maior do bolsista em formação no PIBID. A bolsa da CAPES traduz-se num incentivo financeiro e de oportunidade do exercício da docência em escolas públicas. Além disso, estando aliada aos estudos da formação acadêmica, é um demonstrativo da funcionalidade do Programa.

1.3 Justificativa e relevância deste trabalho

Ao longo de certos períodos na história da educação brasileira, deparamo-nos com considerada produção intelectual a respeito da formação de professores. Pesquisas e investigações relevantes sobre o assunto demonstram problemáticas presentes nos cursos de licenciatura que se originam na negligência de áreas como a da educação infantil e da educação especial. Nessa direção, diz-se que as

[...] licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial. Sua institucionalização e currículos vêm sendo postos em questão, e isso não é de hoje. Estudos de décadas atrás já mostravam vários problemas na consecução dos propósitos formativos a elas atribuídos. (GATTI, 2010, p. 1359)

Devemos atentar, principalmente, para a falta de um verdadeiro cuidado com a formação de profissionais que estarão diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Ainda é possível verificar os imensos descasos e lacunas de políticas de formação de professores no interior das universidades públicas. Sobre essa discussão, Gatti (2010) esclarece que, em

[...] 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo

Conselho Nacional de Educação. Mesmo com ajustes parciais, em razão das novas diretrizes, verifica-se, nas licenciaturas dos professores especialistas, a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. (GATTI, 2010, p. 1357)

A necessidade das produções escritas a nível de artigos, dissertações e teses sobre o assunto não é por acaso. A escola, o professor e o ensino público ainda não são vistos como prioridade nas políticas governamentais para a educação. Basta que se analise o grande descaso e as ameaças que o PIBID sofreu e enfrentou nacionalmente no ano de 2015: atrasos das bolsas, corte de verbas para incentivo a produções científicas e hospedagens em eventos importantes da área, contenção de gastos com material pedagógico para as aulas etc. Essa situação refletiu-se de forma consideravelmente negativa nas escolas parceiras onde a desmotivação se fez presente no contexto da época.

Pensar a formação docente implica, necessariamente, a preocupação com a capacidade de formar sujeitos capazes de conceber dialeticamente as contradições e complexidades da sociedade capitalista, de modo que os processos formativos vislumbrem a transformação social. Assim sendo, investir em pesquisas dessa natureza faz-se cada vez mais necessário, tendo em vista que tudo será em prol da luta em defesa da educação.

Assim, configura-se como sendo de grande importância a investigação científica através de pesquisas e debates sobre a educação e, de fato, a apresentação de propostas que visem contribuir com o trabalho docente e com os aspectos da própria formação do professor. As pesquisas são, também, um importante instrumento de luta política, não existindo imparcialidade nem neutralidade em pesquisa qualitativa. A crítica é sempre necessária. Dito isso, nossa pesquisa justifica-se academicamente pelos seguintes aspectos:

- a) necessidade de se contribuir com a ampliação do acervo bibliográfico e com o avanço do conhecimento sobre o assunto, a fim de superar a carência existente na literatura;
- b) a pesquisa se integra a uma rede de estudos na linha de pesquisa, intitulada Políticas educacionais, história e sociedade do referido Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Feira de Santana, a fim de se estabelecer diálogos acadêmicos e se potencializar estudos nesta área.

A pesquisa torna-se relevante, portanto, em diferentes aspectos, tanto de caráter social, por evidenciar a importância das políticas públicas para a formação inicial e continuada de professores, indicando à sociedade impactos quanto à realização de programas de iniciação à docência no contexto da escola básica e de seus agentes, quanto de relevância a respeito da dimensão acadêmica, por ter aplicabilidade no ensino e na pesquisa, além de relevância científica, por apresentar um tema pertinente no contexto das políticas públicas educacionais.

Isso posto, este estudo tem pretensões, mesmo que *a priori*, de seguir um caminho para além da exigência formal, representando para nós, em suma, um esforço intelectual, uma experiência de trabalho, de aprendizagem, de desenvolvimentos político, acadêmico e profissional incomparáveis. A pesquisa sobre o PIBID exige que se fale sobre o espaço escolar, que o conheçamos, que o experimentemos como espaço singular de possibilidades e, por isso, desenvolvemos um capítulo para tratar especificamente da escola, delineando o referencial teórico da pesquisa com ênfase na educação escolar e estabelecendo, assim, um diálogo necessário sobre o assunto com os autores. A seguir, apresentamos o capítulo da metodologia desta pesquisa como elemento fundamental de ligação e sustentação do trabalho científico.

2 O CAMINHO DO PENSAMENTO E A PRÁTICA SOCIAL COMO CRITÉRIO DA VERDADE: MÉTODO, PROCEDIMENTOS, SUJEITOS E ANÁLISE DOS DADOS

“A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação, e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias diferentes e de educação modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado.”

(MARX; ENGELS, 1845/1846)

2.1 O método de investigação da pesquisa

A escolha da epígrafe, de Karl Marx e Friedrich Engels (1845/1846), vem para nos ajudar na reflexão sobre o nosso papel enquanto agentes transformadores de determinada circunstância, mas também para nos lembrar que somos modificados por elas. Nas palavras de Marx, somos, portanto, produtos do processo social devido às próprias circunstâncias de reprodução da sociedade. Além disso, Marx enfatiza a educação e o educador como elementos fundamentais no processo de produção e de transformação social. Nessa mesma direção, segundo Vázquez (2011), assegura-se que,

[...] tarefa da transformação social, os homens não podem se dividir em ativos e passivos; por isso não se pode aceitar o dualismo de “educadores e educandos”. A negação desse dualismo – assim como da concepção de um sujeito transformador que permanece ele próprio subtraído a mudança – implica a ideia de uma práxis incessante, contínua, na qual se transformam tanto o objeto como o sujeito. (p. 151)

O título deste capítulo foi elaborado a partir de duas compreensões e entendimentos sobre sujeito e objeto investigados. *O caminho do pensamento*, extraído do conceito de metodologia da pesquisa em Maria Cecilia de Souza Minayo, (2015), quando esta conceitua a metodologia da pesquisa como sendo “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (p. 16). A segunda frase

– *a prática como critério da verdade* – se encontra na obra e pensamento do filósofo materialista alemão Karl Marx. A partir dessas duas ideias primeiras, tentaremos apresentar nosso caminho metodológico da pesquisa, contudo precisamos retomar um conceito de trabalho educativo, pois nosso objeto de investigação (o PIBID) e o percurso teórico metodológico têm relação direta com o conceito de trabalho educativo tratado por Saviani, e, assim, não poderíamos nos furtar à questão. De acordo com Saviani (2003),

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (p. 13)

Compreendemos, assim, que somos seres produtores e movidos por diferentes circunstâncias culturais e, por elas, somos também modificados. Dessa forma, vamos produzindo a nossa própria história. Talvez seja por isso mesmo que Saviani, embasado em Marx, reafirma o caráter material da educação. Nesse sentido, Marx conclui afirmando que o professor precisa ser educado: educador e educação fazendo parte do mesmo processo de produção e das circunstâncias em que compartilham o processo de totalidade. Assim é que optamos pela escolha do materialismo histórico-dialético como ciência para nos conduzir na investigação e nos auxiliar na tentativa de compreender o fenômeno.

Nesse sentido, faz-se necessário delimitar este estudo de investigação, o que nos leva a um caminho necessário na busca de possíveis respostas, ainda que elas não sejam definitivas e, não sendo, será preciso delimitá-las a partir de uma compreensão da referida metodologia da pesquisa.

Conforme já indicado na introdução deste trabalho, com o intuito de atingirmos nosso objetivo, a fundamentação teórica sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem como aporte os estudos de autores como Dermeval Saviani, Newton Duarte, István Mészáros, Bernadete Gatti, Marilda Gonçalves Dias Facci, Gaudêncio Frigoto dentre outros, que são fundamentais para o suporte metodológico desta pesquisa, pois se encontram embasados em referencial teórico-metodológico dos estudos críticos sobre educação, política e sociedade. Assim, entendemos a importância significativa da metodologia em uma pesquisa científica,

ou seja, buscar compreender o fenômeno onde ele ocorre, observar criteriosamente suas particularidades e suas contradições.

Como afirma Minayo (2015), a metodologia da pesquisa deve ser compreendida como o caminho do pensamento que possibilita a construção da realidade. Esta pesquisa, do ponto de vista da abordagem, apresenta um enfoque qualitativo, pois trabalha com o universo de significados das ações e relações humanas, não se limitando, portanto, a dados estatísticos. Quanto ao objetivo, caracteriza-se como uma pesquisa explicativa, pois, segundo Gil (1999), pesquisas explicativas são aquelas pesquisas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos.

Sobre as pesquisas qualitativas, Martins (2000) vai nos dizer que estas necessitam de uma descrição detalhada dos fatos, sendo preciso irmos à raiz do assunto que está sendo pesquisado.

Acrescenta Martins (2000), em tópicos:

- No que se refere à pesquisa qualitativa, pode-se dizer que os dados são coletados através da descrição feita pelos sujeitos nos moldes como foi a descrição apresentada até aqui;
- Na análise qualitativa a descrição não se fundamenta em idealizações, imaginações, desejos, nem é um trabalho que se realiza na subestrutura dos objetos descritos;
- Na pesquisa qualitativa descreve-se e determina-se com precisão conceitual e rigorosa a essência genérica da pesquisa da percepção ou das espécies subordinadas, como a percepção da coisalidade (*sic*) etc. Mas a generalidade mais elevada está na experiência em geral, no pensamento em geral, e isto torna possível uma descrição compreensível da natureza da coisa;
- Na pesquisa qualitativa, uma questão metodológica importante é a que se refere ao fato de que não se pode insistir em procedimentos sistemáticos que possam ser previstos em passos ou sucessões como uma escada em direção à generalização;
- Pode-se já visualizar que uma teorização dedutiva está excluída das análises qualitativas. (p. 52)

Dessa maneira, os pesquisadores que trabalham com a pesquisa qualitativa, ao se apropriarem das informações *in loco*, vivenciam cotidianamente a dinâmica sociocultural (conversas, comentários, discussões, vivências etc.) dos espaços e estão em contato com as práticas dos sujeitos que lá circulam, respeitando a complexidade e ritmos dos eventos ocorridos, tornando-se sensíveis ao papel e lugar do *outro*, ao tecerem significados e fazerem interpretações.

Como já afirmamos anteriormente e, considerando as questões e os objetivos

de investigação propostos, apropriar-nos-emos do enfoque dialético, pois busca-se a crítica da realidade, as conexões e contradições do fenômeno educacional em inter-relação com os processos mais amplos. A realidade em que homens e mulheres determinam a história, ao mesmo tempo em que a modificam. A esse respeito, postula-se que, para

[...] Marx, o papel do sujeito é essencialmente *ativo*: precisamente para apreender não a aparência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um *processo*), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é *fundamental* no processo de pesquisa. (PAULO NETTO, 2011, p. 25)

No que diz respeito ao enfoque dialético da pesquisa, concordamos com Gamboa (2000) quando nos diz que as pesquisas de enfoque crítico-dialético são aquelas que questionam fundamentalmente a visão estática da realidade implícita, diferenciando-se de pesquisas embasadas em métodos empírico-analíticos e fenomenológico-hermenêuticos. Assim, acrescenta-se que

sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o “conflito das interpretações”, o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvelando suas possibilidades de mudança. (GAMBOA, 2000, p. 97)

A respeito do enfoque científico, buscamos nos aproximar do materialismo histórico-dialético, uma vez que esta abordagem científica estabelece algo fundamental, que é a prática social como critério de verdade. Sánchez Vázquez (2011) diz que “a ação transformadora da realidade tem um caráter teleológico, mas os fins que se pretende materializar estão, por sua vez, condicionados, e tem por base o conhecimento da realidade que se quer transformar.” (p. 148). Assim, compreendemos Marx e Engels (2007) em suas análises, quando escrevem que

[...] o modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (p. 94)

Ou seja, para Marx, toda a consciência dos homens e mulheres se revela primeiro a partir da vida material, da vida em sociedade e das relações que estes

homens e mulheres estabelecem em um constante processo dialético. Um outro ponto importante dessa abordagem científica é a afirmação de que a vida social não é estática e está em constante processo de conexões.

Segundo Triviños (2015), a concepção materialista apresenta três características importantes. A primeira é a materialidade do mundo, ou seja, o aspecto material é o elemento fundamental para compreensão da realidade existente. Assim, os fenômenos sociais se encontram no campo da realidade. A segunda é que a matéria é anterior à consciência, contrapondo-se ao pensamento de que tudo estaria no campo das ideias, cuja influência hegeliana encontra apoio. Sendo assim, a segunda característica reafirma a primeira sobre a materialidade das coisas. A terceira é que o mundo é conhecível, e, sendo o mundo conhecível, é possível também compreendê-lo para transformá-lo. Faz todo sentido quando buscamos pesquisar um Programa como o PIBID, pois suas dimensões e características estão presentes materialmente no contexto da sociedade. Vejamos o que dizem Marx e Engels em *A Ideologia Alemã*:

Essa concepção da história assenta, portanto no desenvolvimento do processo real da produção, partindo logo da produção material da vida imediata e na concepção da forma de intercambio intimamente ligada a esse modo de produção e por ele produzida, ou seja, a sociedade civil, como base de toda a história e bem assim na representação da sua ação como Estado, explicando a partir dela todos os diferentes produtos teóricos e formas de consciência – a religião, a filosofia, a moral, etc. – e estudando a partir destas o seu nascimento. (1845/1846 p. 57)

Uma investigação da realidade social faz-se necessária para entender o objeto histórico em si, sendo necessário desvincular os objetos das concepções idealistas e trazê-los para o plano mais concreto e, portanto, materialmente possível, de melhores interpretações, pois.

Para Gaudêncio Frigotto (2000), a concepção materialista funda-se no imperativo do modo humano de produção social da existência. Assim, investigar determinada realidade, a partir do método materialista-histórico, desafia-nos a pensar o ser humano e o mundo socialmente estabelecido sob o olhar da história, da totalidade e das contradições existentes na busca da superação, revelando o que precisa ser revelado.

2.2 O caminho de procedimentos da pesquisa

Os procedimentos da pesquisa são considerados uma etapa cuidadosa, pois fazem parte da entrada no campo de investigação e requerem significativo cuidado e extremo respeito com o espaço escolhido e os sujeitos que dela fazem parte. Para que fossem alcançadas as questões da pesquisa e, principalmente, a questão central e, assim, as respostas, foi necessário que a pesquisa trouxesse informações a partir da coleta de dados, subsidiada pelo enfoque qualitativo em todas as etapas.

Para isso, e de forma que contemple a investigação, recorremos a Roberto Jarry Richardson (2014), que diz que, em princípio,

[...] podemos afirmar que as investigações que se voltam para uma análise qualitativa têm como objeto situações complexas ou estritamente particulares. Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir com o processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. (p. 80)

Nesse sentido, entendendo a complexidade do espaço de investigação, os sujeitos que fazem parte da pesquisa, as variáveis que, uma vez encontradas, temos como princípio a análise qualitativa, os grupos sociais, ou seja, os professores e suas contradições existentes. Quando optamos por uma investigação de análise qualitativa, reconhecemos o quanto é complexo o objeto investigado, pois não encontramos respostas fechadas e acabadas.

Romper com um olhar determinista e fixo na pesquisa é algo muito complexo, pois o pesquisador pode ter maiores dificuldades em encontrar as respostas para seus questionamentos e, muitas vezes, os caminhos da investigação tomam uma nova dimensão e provocam, até mesmo, um redirecionamento do seu estudo.

Quando optamos por seguir o caminho da pesquisa, através da análise qualitativa, é por entender, primeiramente, que a natureza qualitativa da pesquisa tem uma maior aproximação com o enfoque dialético. Contudo, não queremos afirmar que análises quantitativas não são bem aceitas em métodos dialéticos, mas queremos dizer que, ao nos preocuparmos com procedimentos qualitativos na nossa pesquisa, demos maior atenção a questões como o processo, o caminho, as questões subjetivas, a cultura, opiniões dos sujeitos, sua história, contexto social e político

imerso no objeto, nos espaços e sobretudo na influência e modo de ser do outro.

2.3 Os instrumentos de coleta de dados

A escolha dos instrumentos da pesquisa foi primordial para oportunizar aos sujeitos expressar pontos de vista, fazer críticas e, por sua vez, estabelecer o diálogo pois, neste momento da pesquisa, o diálogo é algo que consideramos como necessário entre pesquisador e os atores da pesquisa. Para isso, optamos por dois instrumentos de diálogo: o primeiro foi a utilização de um questionário, que combinou perguntas fechadas e abertas, destinado a obter informações a respeito de dados pessoais, de formação e experiência profissional. Utilizamos esse instrumento de coleta de dados, pois concordamos com Richardson (2014) quando este afirma que “uma descrição adequada das características de um grupo não apenas beneficia a análise a ser feita por um pesquisador, mas também pode ajudar outros especialistas, tais como planejadores, administradores e outros.” (p.189). O outro instrumento de entrevista escolhido foi o do grupo focal (GF). Consideramos como sendo um instrumento que propõe um movimento empírico significativo na coleta de dados. O GF consiste de uma entrevista coletiva, em que os participantes discutem temas específicos. Esse instrumento possibilita uma interação entre as pessoas, com ampla problematização sobre o tema, como parte constitutiva do método de investigação.

Segundo Gatti (2005), em pesquisa cuja técnica utilizada seja o instrumento de entrevista de GF, “[...] os participantes devem ter alguma vivência como tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas.” (p. 7).

Desse modo, o grupo focal pode atingir um nível reflexivo que outras técnicas não conseguem proporcionar, revelando dimensões de entendimento que, frequentemente, permanecem inexploradas pelas técnicas convencionais de coleta de dados (BACKES *et al.*, 2011).

Pretendeu-se, com o GF, diagnosticar como os atores envolvidos no processo da pesquisa do PIBID percebem as repercussões da atuação no subprojeto de Educação Física, a própria formação e a formação do outro (estudantes bolsistas) no Programa, além das dificuldades e dos problemas enfrentados na trajetória durante as atividades de supervisão e contribuições no exercício da docência partilhada.

De acordo com Powell e Single (1996, p. 446 *apud* GATTI, 2005), conceitua-se grupo focal (GF) como sendo “[...] um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de suas experiências pessoais.”

No GF, as pessoas participantes desta pesquisa são entendidas como sujeitos do processo que expressa emoções, frustrações, expectativas, condições objetivas de vida, angústia, valores, crenças, dificuldades, dentre outros, que afloram as contradições estabelecidas. Sedimentando tal proposta, o autor assevera que:

O grupo será composto a partir de alguns critérios associados às metas da pesquisa. Deve ter uma composição que se baseie em algumas características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes. (GATTI, 2005, p. 17)

Os participantes são professores da educação básica das escolas que compartilharam e acompanharam de perto o desenvolvimento do PIBID. A definição foi pela participação das quatro professoras que estiveram conjuntamente como bolsistas de supervisão do subprojeto de Educação Física do PIBID, no período de 2014 a 2018: todas mulheres, três encontram-se como servidoras ativas e a quarta como aposentada logo após o término do subprojeto, profissionais com cargas horárias de trabalho de 40 e 60 horas em escolas do estado e do município.

Para analisar os dados da entrevista do GF, foi utilizado como suporte o procedimento de pesquisa da análise de conteúdo, para uma compreensão crítica dos sentidos e significados da realidade investigada junto aos sujeitos. Fundamentando tal intenção, afirma-se que são

[...] perfeitamente possíveis e necessários o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento. (FRANCO, 2008, p. 10)

Dessa maneira, a pesquisa tem a participação dos sujeitos que conheceram organicamente o subprojeto do PIBID/UNEB em Educação Física. Um dado significativo é que, em recente levantamento nos bancos de dados da Scielo, BDTD, Google Acadêmico e no banco de dados da própria CAPES, não encontramos pesquisas nas quais o foco investigativo fosse a escola e o professor.

Não encontramos informações e pesquisas que colocassem o professor supervisor como protagonista da colaboração na formação de professores em torno do debate PIBID. Assim, foi necessário ouvir e dar oportunidade de fala para essas professoras. No tocante a isso, também significativo é que as quatro professoras foram bolsistas de supervisão, bem como tiveram participação decisiva na formação dos estudantes/bolsistas e no diálogo sobre o que significou e qual o sentido do PIBID na formação do professor. Ressaltamos que, nesta pesquisa, adotou-se a preservação da identidade dos participantes, seguindo critérios e termos de consentimento.

Na etapa da análise de documentos, fez-se necessária uma cuidadosa seleção e levantamento de decretos, leis e resoluções da educação que abordassem sobre o assunto formação de professores. Sobre e com relação à análise de documentos, Richardson (2014) nos diz que:

Em termos gerais, a análise documental consiste em uma série de operações que visam estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais podem estar relacionados. O método mais conhecido de análise documental é o método histórico que consiste em estudar os documentos visando investigar os fatos sociais e suas relações com o tempo sócio-cultural-cronológico. (p. 228)

Quanto à análise de documentos, consideramos que também foi necessário o levantamento desse tipo de material para a pesquisa, pois a análise documental responde algumas das interrogações levantadas, e, com toda certeza, traz um bom respaldo ao objeto estudado. Dessa forma, buscamos analisar com cuidado e trazer os documentos para serem investigados com critério e o devido rigor, assim como para perceber suas contradições.

Defendemos a utilização dos documentos abaixo descritos, pois são também um diferencial desta pesquisa. Entre eles, apontamos os seguintes documentos oficiais:

- Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica;
- Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010, que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID);
- Resolução n. 03 do MEC, de 16 de junho de 1987, que fixa os mínimos de

conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física;

- Resolução n. 07 do CNE, de 31 março 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física;
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Além dos documentos relacionados acima, faça-se também referência às resoluções, pareceres educacionais e diretrizes curriculares de formação de professores da educação básica (Brasil/CNE, 2001; 2002), bem como à análise do subprojeto PIBID/UNEB/Educação Física.

A análise desta pesquisa tem como objetivo identificar os seguintes pressupostos ontológicos:

- a) concepção de formação de professores;
- b) trabalho docente;
- c) concepção de educação e Educação Física;
- d) relação entre teoria e prática;
- e) referenciais teórico-metodológicos presentes e utilizados no desenvolvimento do subprojeto;
- f) impactos do programa.

O levantamento documental apresenta-se como uma necessária fonte de dados, pois tivemos acesso a informações oficiais, dados do governo sobre a formação de professores, conceitos, concepções, de que forma legal são tratadas a educação e a docência no país. As resoluções, diretrizes e leis configuram-se como uma significativa fonte de documentos na busca de respostas para qualquer pesquisa.

2.4 O campo de investigação

Descrevemos o lócus de investigação, para o desenvolvimento da pesquisa, como sendo 04 escolas do município de Jacobina (BA). A primeira escola é a Creche Municipal Terezinha Menezes Mangabeira (CTMM), localizada na Rua J.J. Seabra, bairro da Estação; a segunda é a Escola e Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda

(COMUJA), localizada na Rua Antônio Vieira de Mesquita s/n, Bairro Felix Tomaz; a terceira é a Escola Estadual Frei José da Encarnação (EEFJE), localizada na Rua Alberto Torres, 315, Bairro dos Índios, e a quarta é a Escola Estadual Padre Alfredo Haasler (EEPAH), localizada na Rua Cel. Hermenegildo, 24, Bairro das Missões. Como já foi dito, as escolas citadas estão situadas e fazem parte do município de Jacobina (BA).

Realizamos uma investigação junto às direções das escolas, nos períodos sequenciais do segundo semestre de 2018, quando redefinimos os objetivos e a questão central da pesquisa, com um redirecionamento com foco para a escola básica e seus professores. A continuidade dessa investigação nos trabalhos da pesquisa ocorreu no período do primeiro semestre de 2019, após a qualificação desta pesquisa. As visitas no período e conversas com os gestores escolares foram necessárias para termos uma visão geral da organização e funcionamento das escolas. Dessa forma, fizemos um levantamento aproximado do número de alunos por escola e seus índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB), número de alunos atendidos em sala de aula, número de professores e profissionais do corpo técnico, e também realizamos uma observação da estrutura e áreas das escolas: pátios, disposição das salas e espaços esportivos, laboratórios e bibliotecas.

A escola Creche Municipal Terezinha Menezes Mangabeira (CTMM) tem uma média de 105 crianças em idade infantil que vai de 01 ano a 04 anos; o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) não se aplica à escola⁸, e a mesma recepcionou o número de 05 bolsas de ID e 01 bolsa de supervisão.

A escola Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda (COMUJA) é uma escola de grande porte, a maior do município, e tem uma média de 1.700 alunos; contempla o ensino básico, indo da educação infantil ao ensino fundamental I e II, além do EJA; apresenta IDEB de 4.3 e recepcionou o número de 06 bolsas de ID e 01 bolsa de supervisão.

A Escola Estadual Frei José da Encarnação (EEFJE)⁹ está organizada como uma escola de educação integral, desenvolvendo o ensino para o fundamental II e comportando uma média de 767 alunos distribuídos nos 3 turnos; apresenta IDEB de 2,6 e chegou a receber 06 bolsas de ID e 01 bolsa de supervisão; é também uma

⁸ De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep.

⁹ A escola Frei José da Encarnação se encontra atualmente sem função de ensino.

escola de ensino fundamental II, ensino noturno e EJA, comportando uma média de 300 alunos.

A Escola Estadual Padre Alfredo Haasler (EEPAAH), de ensino fundamental II, possui um IDEB de 4.3 e recepcionou 05 bolsas de ID e 01 bolsa de supervisão.

A escolha das escolas na pesquisa foi feita levando em consideração alguns critérios em nossa análise, pois foram as mesmas escolas que receberam e aceitaram participar do PIBID e ter o subprojeto incluso nas atividades didático-pedagógicas do professor e a ser desenvolvido nas instituições de ensino.

Das quatro escolas participantes da pesquisa, que serviram de palco para o desenvolvimento das ações do subprojeto PIBID, apenas 1 recebia outros subprojetos da UNEB, as demais estavam recebendo pela primeira vez a atenção de um programa institucional do peso do PIBID através da Universidade.

O PIBID/UNEB, na cidade de Jacobina, desenvolveu subprojetos nas escolas nas áreas de Letras vernáculas, Língua inglesa, Geografia, Educação Física e um subprojeto interdisciplinar que comportava duas áreas, sendo estas Geografia e Inglês.

Para que não seja esquecido, é sempre bom lembrar que, a partir do ano de 2015, enfrentamos uma crise de nível político/social que atingiu diretamente setores importantes da educação e, neste caso, não foi diferente com o PIBID. Em todo o país, o programa sofreu com reajustes e cortes de verbas e bolsas, inclusive uma grande perda com a suspensão do PIBID Diversidade em todo o país, sem que o MEC desse qualquer justificativa. Essa situação política vivenciada afetou diretamente as escolas parceiras do PIBID. Tivemos redução de verbas para os subprojetos, redução de bolsistas de iniciação à docência e, conseqüentemente, a redução de coordenadores de área e de supervisores. Os subprojetos nos espaços escolares passaram por mudanças e readaptações de custos e de coordenações de áreas, entre outras, que fugiam, muitas vezes, do controle, mas ainda assim, conseguimos, dentro dessa realidade difícil, manter e sustentar as atividades dos subprojetos obedecendo o período de 04 anos exigido pelo edital.

2.5 Critério ético da pesquisa

A técnica de entrevista da pesquisa foi o Grupo Focal (GF)¹⁰ e sua realização e execução seguiram procedimentos e critérios mediante autorização e consentimento dos participantes. Para isso, seguimos as normas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹¹.

Para que seja garantido o anonimato dos participantes, optamos por manter seus nomes em sigilo e utilizar siglas para identificá-los, ficando, assim, representados por sequências de letras e números, de acordo com sua atividade profissional, descritos da seguinte forma: PrS1, PrS2, PrS3, PrS4. O anonimato é um critério necessário em qualquer pesquisa, pois nem todas as pessoas se sentem à vontade para participar sem essa possibilidade. Quando optamos por manter seus nomes em sigilo, os participantes podem se expressar com mais desenvoltura e, assim, conseguirmos melhores resultados.

Quanto à escolha das escolas e professoras para participação na pesquisa, seguimos as orientações e os critérios estabelecidos pelo edital do PIBID/UNEB, como, por exemplo, o critério de que as escolas deveriam ser da rede pública do município e os professores, candidatos à bolsa de supervisão, serem efetivos das escolas, lecionando a área do subprojeto. Após a abertura do edital de 2013/2014, seguimos com as visitas às possíveis escolas estaduais e municipais da cidade. Foi realizado um levantamento na escolha dessas escolas, a partir de critérios como a existência de professores que atuam ou têm formação na área de Educação Física, o tempo de exercício na área, as condições estruturais das escolas, bem como o número de alunos por professor. Este último foi um critério bastante considerado, pois, dessa forma, o subprojeto poderia dar um suporte pedagógico e de pessoas, com o apoio necessário a partir de bolsistas por sala de aula, pois reconhecemos que, muitas vezes, o professor tem que trabalhar com salas de aulas superlotadas, sem estrutura didático-pedagógica e sem profissionais que possam colaborar juntamente em sala de aula para desenvolver um trabalho de qualidade.

¹⁰ A entrevista do Grupo Focal foi aplicada no período do segundo semestre de 2019, e suas questões temáticas estão presentes no Apêndice C.

¹¹ Ver documento no apêndice A.

2.6 Os sujeitos da pesquisa¹²

A pesquisa conta com a participação de professoras de quatro escolas parceiras do subprojeto de Educação Física, intitulado Escola como espaço da cultura corporal em Jacobina (BA). O critério de seleção foi intencional e realizado tendo em vista que as professoras integraram o referido subprojeto, atuando como bolsistas de supervisão.

Quatro professoras/supervisoras, quatro participantes, portanto, é um número que pode ser interpretado e considerado como insuficiente em pesquisas, mas, tendo em vista que nossa investigação pretende obter informações qualitativas, o número de participantes não influenciou na obtenção de dados. Buscamos trabalhar com um universo específico de participantes que estiveram presentes no desenvolvimento do PIBID nas escolas.

O contato com as participantes ocorreu de forma direta. Indo até as referidas escolas e oferecendo uma carta convite, apresentamos o pré-projeto de pesquisa e seus objetivos através de uma breve exposição. Após o convite, as participantes se disponibilizaram a participar voluntariamente e a colaborar com a pesquisa e, dessa forma, agendamos datas e horários disponíveis para que todos pudessem participar, formando assim o grupo focal. Duas professoras pertencem à rede municipal de ensino, enquanto que as outras duas são da rede estadual de ensino.

As participantes da pesquisa possuem idade entre 43 a 54 anos; com uma média de 17 a 32 anos no trabalho docente, suas atuações profissionais se estendem desde a educação infantil, fundamental I e II e ensino médio, pertencentes ao quadro efetivo de professores da rede de ensino no qual atuam, com uma carga horaria cada uma de 40 horas semanais e uma média de 26 a 35 alunos por sala de aula. Para as professoras do fundamental I e II e ensino médio, o número de alunos já chegou a atingir de 35 a 60 por turma, mas, atualmente, houve uma redução considerável para cerca de 30 a 35 alunos e, na modalidade de educação infantil/creche, a média está entre 11 e 15 crianças por turma. Quanto à faixa salarial das professoras, uma recebe o equivalente ao piso nacional docente e as demais declararam que recebem entre 03 a 05 salários mínimos. Questionamos a respeito da dedicação de horas

¹² Os dados foram obtidos a partir da aplicação de um questionário proposto no período do segundo semestre de 2019 para saber e obter informações pessoais dos participantes, a formação acadêmica e a experiência profissional. Ver apêndice B.

trabalhadas fora do horário regular da educação básica e todas responderam que trabalham de 15 a 20 horas semanais além do expediente na escola; com relação ao tempo de atuação no PIBID, quatro anos para todas. Explicamos a todas as professoras que a utilização do critério de sigilo seria fundamental para manter o anonimato dos participantes da pesquisa, em seguida foram assinados os termos (TCLE), sendo necessária, como já dito, a utilização de siglas, obedecendo à sequência alfanumérica exemplificada da seguinte forma: (PrS01) para identificar Professor/Supervisor.

Todas as professoras têm formação de nível superior, sendo que algumas possuem mais de uma formação acadêmica; duas professoras são formadas em Educação Física pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)/UNEB, tendo concluído os estudos em 2012; uma professora possui formação em Licenciatura em Letras vernáculas pela UNEB, *campus* IV, tendo concluído os estudos em 2004 e uma professora possui formação em Ciências Biológicas em uma instituição de ensino superior privada e à distância, tendo concluído os estudos há aproximadamente 10 anos, não possuindo, portanto, formação em Educação Física, mas assumindo a disciplina na escola há mais de 15 anos. As professoras têm cursos de formação continuada na área de atuação e cursos de especialização. Após o término do PIBID, uma professora saiu de sala de aula para assumir integralmente a vice direção da escola e outra se aposentou; todas são residentes do município de Jacobina (BA).

2.7 Os dados da pesquisa

Neste ponto da pesquisa, foi preciso ressignificar e dar uma direção organizacional ao trabalho. Assim, julgamos fundamental explicar que nossos objetivos nesta pesquisa estão organizados a partir de uma linha de pensamento de mundo. Ou seja, estruturamos como objetivo central “Analisar as contribuições e as repercussões do referido subprojeto PIBID/UNEB no contexto da educação básica, a partir do olhar dos bolsistas de supervisão”. Para o alcance deste objetivo, temos como questão compreender o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência em sua totalidade, suas inferências e contradições no contexto das escolas.

Optamos por ouvir os sujeitos diretos na ação pedagógica da sala de aula, que são os professores. Voltamos a afirmar a importância da entrevista pelo instrumento

do grupo focal (GF), pois nos aproximamos com instrumentos de coleta de dados que favorecem o diálogo sobre o assunto. Sendo os temas educação, escola e formação de professores comum a todos os participantes, foi devidamente explicado, com antecedência, a estrutura metodológica da entrevista da pesquisa e os seus objetivos. A entrevista do GF foi gravada em áudio e vídeo, mediante autorização prévia. Pensou-se, também, que a estratégia de gravar as entrevistas através de um aparelho de vídeo possibilitaria termos o apoio de um material que pudesse auxiliar e contribuir para uma análise mais criteriosa dos dados das entrevistas do GF.

Pretendíamos alcançar, junto aos professores, o objetivo da pesquisa e seguir com a entrevista buscando saber, através de categorias estruturantes, qual a compreensão de formação de professores, a concepção de educação escolar, a concepção de docência e as contribuições do PIBID na escola-parceira, com foco na sua sala de aula, e como esses professores se veem no papel de coformadores de futuros professores.

Concluimos este capítulo reafirmando que as pretensões da nossa pesquisa são as de colaborar com as discussões sobre o tema políticas públicas de formação docente, articular novos e possíveis saberes para a ampliação dos conhecimentos sobre o PIBID, programa tão importante e significativo sob o ponto de vista da universidade, de seus licenciados e, principalmente, das escolas que receberam e recebem a universidade prontamente, muitas vezes sem questionamentos. O PIBID, que esteve quase perto da sua extinção, sobreviveu para que os seus atores pudessem contar sua história.

No capítulo a seguir, faremos uma discussão sobre a escola, por entender que este é o espaço onde a atividade educacional mais se apresenta e se configura, pois é na escola onde encontramos os diversos sujeitos que fazem parte do processo educacional. É a escola brasileira um *cellarium educare* de possibilidades e experiências a serem conhecidas, um significativo laboratório aberto que recebeu o PIBID, possibilitando que este se configurasse enquanto programa de formação para a docência para que seus objetivos e ações fizessem todo sentido. Portanto, tentaremos dar um significado a este trabalho de pesquisa trazendo para o eixo de debate autores que têm autoridade no assunto sobre o espaço escolar.

2.8 As categorias de análise da pesquisa

De acordo com Politzer (1964), método é o caminho pelo qual se atinge um fim. Filósofos como Descartes, Spinoza e Hegel estudaram atentamente os problemas do método, empenhados que estavam em descobrir o mais racional deles para atingir a verdade. Dessa forma, trataremos aqui de realizar uma exposição a respeito do método de análise da pesquisa, por considerarmos necessário explicitar o nosso caminho, seguindo, assim, com a opção pela escolha do materialismo histórico-dialético, elaborado por Karl Marx e Friedrich Engels, como método.

Triviños (2015, p. 49) afirma que Karl Marx (1818-1883), ao fundar a doutrina marxista na década de 1840, revolucionou o pensamento filosófico, especialmente pelas conotações políticas explícitas nas suas ideias, colocadas, em seguida, também por Friedrich Engels (1820-1895). O impulsionamento da ciência nos fins dos séculos XVIII e início do século XIX possibilitou que esses estudiosos das ciências sociais pensassem os fundamentos científicos do método. A nós cabe entender a importância da questão do método e reafirmar um posicionamento de identificação teórico-prática com essa base científica e com a sua compreensão de sujeito e de mundo. Marx, no prefácio do “Capital”, diz:

Meu método dialético, não só difere basicamente do método hegeliano, como também é, exatamente, o oposto dele. Para Hegel, o movimento do pensamento, que, por sua vez, não é mais do que forma fenomenal da ideia. Para mim, ao contrário, o movimento do pensamento não é senão o reflexo do movimento real, transportado e transposto para o cérebro do homem.
(MARX, 1987. p. 29)

Portanto, e de acordo com o pensamento marxista, propomo-nos a falar e defender o método da dialética marxista como método de investigação, por compreender que as coisas se encontram em movimento constante, e nos opomos a uma ciência metafísica de que o mundo é imutável, mas, também, por defender o pensamento político e ideológico que essa abordagem carrega em seu bojo, pois discordamos do distanciamento sujeito/objeto na ciência e, portanto, somos contrários a uma ideia de suposta existência da neutralidade na produção do conhecimento científico.

Em se tratando de uma pesquisa de enfoque materialista dialético e histórico, entendemos que as coisas não se encontram determinadas e definidas na sociedade,

o que nos leva a compreender que a própria experiência de vida histórica de homens e mulheres nos possibilita ver que duas coisas, por mais que se apresentem contrárias, podem se mostrar, e se mostram, também inseparáveis. Segundo Engels, na obra “Anti-Dühring”:

Todo ser orgânico, a cada instante, é e não é o mesmo; a cada instante assimila matérias estranhas e elimina outras; em cada instante perecem celular de seu corpo, e outras se constituem; no fim de um tempo mais ou menos logo, a substância desse corpo foi totalmente renovada, foi substituída por outros átomos de matéria; assim, todo o ser organizado é constantemente o mesmo e, também, outro. Considerando as coisas mais atentamente, veremos, ainda, que os polos de uma contradição, positivo e negativo, são tão inseparáveis quanto oposto e que, apesar de manterem todo o valor da antítese, eles se interpenetram [...]. (2014, p. 54)

Dessa forma, por entender que há contradições necessárias e existentes nos fenômenos sociais, e que, portanto, estão presentes nestas contradições as possíveis inseparabilidades dos fenômenos que se encontram na realidade, é que, portanto, podem ser encontradas as respostas para nossas indagações. Partimos no direcionamento do método materialista de mundo. É inegável que as pesquisas científicas buscam suas respostas e são necessárias as indagações e dúvidas. Ao analisarmos o fenômeno através do método dialético marxista, precisamos ter consciência concreta dos seus conceitos, leis e categorias; portanto, escolhemos definir melhor o caminho a partir do que Politzer (1962) considera chamar de características do método dialético¹³. Consideramos necessário abordar três dessas características, ou categorias, de análise para nosso trabalho, que são: 1) a contradição (unidade dos contrários), 2) a totalidade (tudo se relaciona) e 3) a qualidade (mudança qualitativa), características que são próprias do método científico definido aqui como materialismo histórico-dialético.

¹³ Utilizaremos esta nomenclatura com base na obra “Princípios Fundamentais de Filosofia” de Georges Politzer (1962).

3 A ESCOLA ENQUANTO UM INSTRUMENTO DE APROPRIAÇÃO DA CULTURA PELOS INDIVÍDUOS EM UM PROCESSO EDUCATIVO: O REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA EM QUESTÃO

“O trabalho educativo posiciona-se, em primeiro lugar, em relação a cultura humana, em relação as objetivações produzidas historicamente. Esse posicionamento, por sua vez, requer também um posicionamento sobre o processo de formação dos indivíduos.”

(DUARTE, 2003, p. 35)

3.1 O trabalho educativo da escola e a emancipação humana

A escolha da epígrafe, com as palavras de Newton Duarte (2003), vem com o propósito de delinear nossas discussões, pois traz elementos, conceitos e termos que apontam o debate em torno da e sobre a instituição escolar. Além disso, sinaliza o trabalho educativo como elemento central e, portanto, não podemos deixar de lado a análise da categoria trabalho como elemento fundamental para demarcar as investigações em torno da profissão docente, o trabalho do professor. Portanto, contextualizar a escola no seu sentido institucional, suas funções e características tem como consequência discorrer sobre trabalho docente, trabalho educativo e cultura escolar, e isso tudo no que diz respeito à formação do indivíduo que recebe o processo educativo formal, bem como aquele que o transmite. Não pretendemos aprofundar a discussão a respeito da temática da cultura escolar em sua forma mais ampla, mas, segundo enfatiza Duarte (2003), a inevitável relação entre o trabalho educativo e a cultura humana é importante para entender as questões culturais da escola.

Sobre o termo “cultura” e, neste caso, “cultura escolar”¹⁴ especificamente, Paolo Nosella e Ester Buffa (2005), em seu artigo “As pesquisas sobre instituições escolares: balanço crítico”, dizem-nos que essa categoria é usada de forma

¹⁴ Sobre cultura escolar, respaldamo-nos no artigo de Paolo Nosella e Ester Buffa “As pesquisas sobre instituições escolares: balanço crítico” (2005). Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_autores.html. Acesso em: 04 jul. 2018.

abrangente, mas que é necessário compreendê-la de maneira mais específica. Apontam os autores:

Essas normas e práticas complexas que variam no espaço e no tempo e que podem até coexistir mantendo suas diferenças, aninham-se na instituição escolar e é possível evidenciá-las a partir dos seguintes tópicos que funcionam como categorias de análise: o contexto histórico e as circunstâncias específicas da criação e da instalação da escola; seu processo evolutivo: origens, apogeu e situação atual; a vida da escola; o edifício escolar: organização do espaço, estilo, acabamento, implantação, reformas e eventuais descaracterizações; os alunos: origem social, destino profissional e suas organizações; os professores e administradores: origem, formação, atuação e organização; os saberes: currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino; as normas disciplinares: regimentos, organização do poder, burocracia, prêmios e castigos; os eventos: festas, exposições, desfiles e outros. (NOSELLA e BUFFA, 2005, p. 4)

São muitos os aspectos que envolvem a cultura escolar, justamente pela escola ser um “celeiro” de manifestações culturais, além do que se destina. Tudo isso se manifesta e se apresenta na escola e evidencia a escola como um espaço repleto de história e, conseqüentemente, carregado de vida. Analisar cada uma das especificidades contidas na escola é material empírico significativo para pesquisas sobre a instituição escolar. A escola, como os autores apresentaram acima, organiza-se de tal forma que a mesma consegue estabelecer um diálogo e oportuniza, também, em cada uma de suas especificidades, a manifestação de suas contradições com o processo de ensino e aprendizagem que lhe é mais característico, ou seja, a escola tem sua função institucionalizada historicamente.

O capítulo que se configura neste momento faz parte de um processo significativo da pesquisa. Aqui iremos tratar do objeto escola enquanto um instrumento presente na sociedade, cuja responsabilidade é a de oportunizar aos educandos a apropriação do conhecimento historicamente elaborado.

Antes, faz-se necessário contextualizar alguns pontos da pesquisa em questão: o primeiro ponto é que, após a etapa de qualificação, em fevereiro de 2019, objetivamos colocar a escola no centro do debate; o segundo é que foi preciso rever alguns objetivos e a problemática da pesquisa, justamente trazendo a escola, de forma mais concreta, como assunto. Foram, então, levadas em consideração as colocações da banca examinadora, afim de que a pesquisa conseguisse um olhar mais criterioso para este espaço.

Para que isso acontecesse, e a escola tivesse seu papel central na pesquisa, foi preciso retomar os estudos com principais autoridades no assunto, a exemplo de Dermeval Saviani (2003), Newton Duarte (2003) e István Mészáros (2014), e recorreremos, também, a autores como Silvana Aparecida de Souza (2011), Maria Luísa Santos Ribeiro (1991), além de outros.

Partindo de um diálogo com os autores acima citados, percebemos uma linha teórica de aproximação entre eles, pelo menos uma aproximação no viés crítico sobre educação, escola, educando e sociedade, à medida que todos se colocam numa posição contrária com relação a outros teóricos da linha acrítica.

Saviani (2005) nos lembra, em seu livro “Escola e Democracia”, que, nos anos de 1970, cerca de 50% dos alunos de escolas primárias saíam em condições de semi-analfabetismo ou mesmo de analfabetismo e, significativamente, grande parte desses alunos são dos países da América Latina. O autor ainda acrescenta que se precisa levar em consideração que havia ainda um contingente de crianças fora da escola.

Atualmente, os dados de analfabetismo em nosso país apontam que o maior número de crianças e adolescentes em condições de analfabetismo são das regiões Norte e Nordeste. Ainda com relação às informações, especialistas das Nações Unidas afirmam que são mais de 200 milhões de crianças sem acesso a esse direito.

No Brasil, a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais foi estimada em 8,7%, o que corresponde a 13,2 milhões de pessoas no país, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2013, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (UNESCO, 2017, p. 03)¹⁵

As informações introdutórias nos servem de base para uma análise mais criteriosa sobre o Brasil, no que diz respeito aos números de crianças e adolescente sem garantias desse direito. Mas o que podemos analisar e questionar, *a priori*, é: que significado tem a educação escolar para a classe trabalhadora do nosso país? E, mais profundamente: que sentido e significado tem a educação escolar pública brasileira? Vejamos que não estamos tratando de qualquer espaço escolar, mas, sim, referindo-nos à escola pública brasileira, que vive, nos dias atuais, um completo descaso público e seu sucateamento é visível e presente.

¹⁵ Disponível em: <https://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/SREducation/Pages/SREducationIndex.aspx>. Acesso em: 04 jul. de 2019.

De acordo com Dermeval Saviani (2005), a década de 1970 foi um período político crítico para toda a sociedade, pois ainda vivíamos sob as ameaças da ditadura burguês-militar¹⁶, e este período não muito distante da nossa realidade social, chamamos para uma reflexão crítica e para uma profunda análise social deste período da história da educação no Brasil, que deve servir de exemplo para refletirmos sobre nosso contexto e momento político atual, não só a nível de Brasil, mas, com toda certeza, a nível mundial, afinal o Brasil não se encontra desvinculado do resto do mundo.

São dados que precisam de uma interpretação criteriosa, pois são indicativos de problemáticas existentes, informações que nos levam a compreender os rumos da educação pública, e as consequências de uma precarização da educação como um todo. Com certeza, é preciso nos posicionarmos contra as contradições que nos impedem de avançar com uma educação pública e de qualidade. A educação é, hoje, um dos setores da sociedade que mais tem sofrido ataques, principalmente com os últimos acontecimentos políticos e em decorrência da atual gestão do governo federal na chefia do país. Os ataques decorrentes de uma administração que se declara contra o livre pensamento crítico dos professores na educação e contra o papel da escola laica, pública e gratuita, fazem com que sofra todo o conjunto da sociedade.

Uma verdadeira ofensiva tem ocorrido por parte do governo Bolsonaro contra a educação: os fortes e incoerentes ataques do presidente e sua equipe ministerial em nome de uma ideologia moral burguesa e em defesa do capital estrangeiro que visa atender apenas à elite brasileira. O presidente e seu ministro da educação, Abraham Weintraub, defendem a contenção de recursos nas universidades e redução ou até total exclusão de disciplinas voltadas para o pensamento mais crítico/reflexivo dos estudantes.

Já no primeiro semestre de 2019, a educação teve seus cortes de investimentos nos cursos das ciências humanas e sociais, e disciplinas como Sociologia, Filosofia e História foram duramente atingidas e ameaças de extinção e possível retirada dos currículos escolares. A redução de investimentos financeiros para o desenvolvimento da ciência em importantes universidades do país e a contínua

¹⁶ A ditadura militar no Brasil durou vinte e um anos, teve seis mandatos militares e instituiu dezesseis atos institucionais, mecanismos legais que se sobrepujam à constituição. Nesse período, houve restrição à liberdade, repressão aos opositores do regime e censura. Disponível em: <https://www.politize.com.br/ditadura-militar-no-brasil/>. Acesso em: 04 jul. 2019.

perseguição e censura de cunho político aos professores em sala de aula faz do programa Escola Sem Partido o carro-chefe contra a educação crítica em nosso país, com os professores sendo acusados de “doutrinadores”. No final deste ano de 2019, o governo atacou as Universidades e os Institutos Federais através da Medida Provisória n. 914/2019, que extingue a possibilidade de as Instituições de Ensino Superior escolherem, no processo eleitoral, os seus reitores, ferindo a Lei n. 11892/2008, que prevê que a nomeação do reitor deve ser feita após consulta da comunidade acadêmica. A MP contraria, também, a Constituição Federal e atinge em cheio a autonomia universitária e a democracia brasileira. Esses são alguns dos absurdos disseminados pelo chefe do poder executivo de nosso país.

Apresentamos, anteriormente, os dados de analfabetismo e semi-analfabetismo no Brasil e, inevitavelmente, pensamos nas contradições existentes na sociedade capitalista e que, a cada dia, estão sendo reforçadas. Saviani (2005) toca na ferida social sobre a questão da marginalização¹⁷ do sujeito educando, e, diante dos diversos ataques que a educação brasileira vivencia, encontramos reforço das ideologias neoliberais dominantes nas diversas teorias pedagógicas da escola. Contudo, não pretendemos, neste momento, entrar na seara proposta pelo autor. Apesar de considerarmos o assunto pertinente, tentaremos alcançar o objetivo do debate dando ênfase no diálogo sobre a escola e a educação pública. A questão da marginalidade vai perpassar a escrita do trabalho.

Vamos nos ater ao debate a respeito do trabalho educativo feito por Dermeval Saviani (2000) em “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”, e também por Newton Duarte (2003) em seu escrito “Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?”. Escolhemos a citada obra porque nos remete a duras críticas à sociedade capitalista e a como a mesma sociedade se reconfigura, com regras e normas, determinando os rumos da escola pública brasileira. O autor traz aspectos filosóficos cujo embasamento teórico é feito a partir da teoria histórico-crítica e da concepção da escola vigotskiana. Neste ponto, retomamos a epígrafe do capítulo, quando o autor nos diz:

O trabalho educativo posiciona-se, em primeiro lugar, em relação a cultura humana, em relação as objetivações produzidas historicamente. Esse posicionamento, por sua vez, requer também um posicionamento obre o

¹⁷ O termo “marginalização” se encontra na obra “Escola e democracia” (2005), de autoria de Dermeval Saviani.

processo de formação dos indivíduos. A questão da historicidade faz-se presente nesses dois posicionamentos. Afinal a concepção historicizadora da cultura humana não se posiciona sobre aquilo que considera as conquistas mais significativas e duradouras para a humanidade? (DUARTE, 2003, p. 35)

Esse trecho da epígrafe, um pouco mais completo, remete-nos a algumas análises, dentre as quais uma afirmação do autor quanto ao trabalho educativo e seu papel significativo como um delineador com objetivações na história da humanidade: a cultura humana é aprendida cotidianamente por um processo educativo, objetivado, concreto e com significado, com intenções e um posicionamento filosófico sobre o indivíduo e o mundo. Assim, o sujeito é um construtor diário da sua própria história, pois, segundo o autor, dois são os posicionamentos no processo de formação dos indivíduos no trabalho educativo, sendo estes: 1) a historicidade, processo de elaboração cotidiana do indivíduo no meio e 2) a cultura humana, que faz parte do processo de formação dos indivíduos com o meio e entre si; história e cultura caminham juntos na construção do ser.

Remetendo, mais uma vez, a Newton Duarte (2003), questionamos, juntamente com o autor, “o que é o trabalho educativo?”, uma pergunta fundamental por se tratar do nosso objeto de análise. Assim, quem vai nos responder a essa pergunta é Dermeval Saviani (2000):

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (p. 17)

O conceito de Saviani (2000) a respeito de trabalho educativo será, mais uma vez, abordado no capítulo seguinte como forma de afirmação e concordância com a concepção histórico-crítica de educação que compartilhamos com o autor. Mas vejamos, aqui, um elo de ligação entre o conceito de trabalho educativo em ambos os autores no que se refere à produção da historicidade e da cultura no indivíduo. Sendo, portanto, os homens, mulheres e crianças construtores e elaboradores do percurso histórico, da cultura coletiva e, ao mesmo tempo, indivíduos que possuem suas singularidades próprias da espécie. Os indivíduos se humanizam e, assim, o trabalho educativo em sua totalidade é produzido.

De acordo com Gramsci (1982), a escola

[...] é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a "área" escolar e quanto mais numerosos forem os "graus" "verticais" da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. (p. 9)

Essa concepção de trabalho educativo vem para se contrapor a outras existentes na educação, cujas vertentes estão amparadas e fundamentadas com base em áreas do conhecimento científico como o inatismo, o empirismo e o interacionismo. Como já foi dito anteriormente, a teoria histórico-crítica se fundamenta em base marxista para entender a produção histórica e coletiva dos homens e sua construção cultural na superação de um olhar epistêmico positivista¹⁸ de compreensão do indivíduo.

Podemos ver, em outros autores de base marxista, uma reflexão sobre a concepção de ser humano em seu processo de apropriação do conhecimento, a exemplo de István Mészáros (2014), em sua obra "A Educação para Além do Capital", na qual o sociólogo, apoiando-se em Marx, defende o ponto de vista de que vivemos em um processo alienante da nossa formação intelectual e que a educação formal é um reflexo da sociedade desumanizadora.

Vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência ("muitas vezes também caracterizada como reificação") porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo. Mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social. (MÉSZÁROS, 2014, p. 59)

Podemos compreender, a grosso modo, que Mészáros (2014) se coloca enquanto um analista social dos mais criteriosos para tecer comentários críticos a respeito da sociedade do capital, o que é possível interpretar de uma forma totalizante. Ou seja, Mészáros vai à raiz dos problemas da sociedade e extrai daí o verdadeiro sentido da função social do capitalismo, que é, em seu princípio, estabelecer condições desumanizantes e desumanizadoras de cada um dos sujeitos. A educação

¹⁸ Pensamento filosófico desenvolvido por Auguste Comte (1798-1857) que se propõe a ordenar as ciências experimentais, considerando-as o modelo por excelência do conhecimento humano.

na sociedade capitalista visa realmente colaborar nesse processo de reafirmação alienante e fetichizadora dos objetos e dos indivíduos.

Isso não significa que Mészáros (2014) esteja caindo em concepções crítico-reprodutivistas, muito pelo contrário, o sociólogo se utiliza criteriosamente do marxismo para compreender a sociedade e seus entraves. A educação na sociedade, para Mészáros, seria um instrumento a serviço dos interesses do capital para sua manutenção, e, assim, mantendo a classe trabalhadora subserviente e desumanizada, separada do processo de produção e produtor, dividindo e fragmentando o trabalho humano, alienando cada vez mais a humanidade. É assim que Mészáros recorre a Gramsci (1957), para que este nos mostre que não faz sentido a divisão social preestabelecida e determinada entre o homem que pensa e o homem que faz. Assim, nos diz o autor:

Não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o *Homo faber* não pode ser separado do *Homo sapiens*. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um “filósofo”, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção do mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e portanto *contribui para manter ou mudar a concepção do mundo*, isto é, para estimular novas formas de pensamento.¹⁹

Gramsci (1957) nos faz compreender que, a todo momento, na sociedade, somos autores do nosso próprio processo de atividade humana. Mesmo que a sociedade nos imponha determinantes e regras de conduta, ainda assim somos nós que as mantemos e, dessa forma, podemos também superá-las. A divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual só se apresenta e se configura na sociedade do capital. A crítica de Gramsci à educação na sociedade capitalista é que a mesma está firmada em uma lógica desumanizante e individualista. Educar, no sentido gramsciano, seria a superação dessa lógica desumanizadora, recuperando o princípio da práxis existente de que o *homo faber* e o *homo sapiens* são polos de uma mesma unidade.

De acordo com Mészáros (2014), a educação deveria ser pensada sempre em um processo contínuo e permanente, e, do contrário, não seria educação. Afirma, ainda, que a prática educacional deve ser sempre aquela em que professores e alunos trabalhem para a superação da sociedade capitalista e, assim, não tenham seu tempo

¹⁹ GRAMSCI, Antonio. **The Formation of the Intellectuals**. Londres: Lawrence and Wishart, 1957. p.121.

para outras atividades roubado. Segundo Mészáros (2014), a classe dominante, na sociedade capitalista, aliena e controla a tal ponto a classe trabalhadora que rouba desta o seu tempo de lazer, sempre com a intenção de colocar os indivíduos em constante dominação. O papel da educação, nesse modelo social, é o de tornar a classe trabalhadora cada vez mais alienada e, conseqüentemente, dominada, pois a “educação na sociedade capitalista se tornou instrumento de perpetuação do sistema capitalista.” (MÉSZÁROS, 2014, p.15). Ao contrário de uma educação desumanizante, buscamos uma educação para e pela liberdade de todos. Segundo Miguel Arroyo (2000), “a finalidade da educação não é só a humanização. A finalidade da educação diante dos oprimidos é a recuperação da humanidade roubada.” (p. 268). Estamos tendo nossa humanidade, nossa liberdade e a nossa força de trabalho roubadas pelo estado capitalista.

Emir Sader, no prefácio do livro “A educação para além do capital”, de Mészáros (2008), diz:

O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista; “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário a maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gera e transmite um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimentos de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classe. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema. (SADER, 2008, p. 15)

Ou seja, a educação, da forma como está estruturada na sociedade capitalista, é uma reprodutora de valores alienantes que impedem os indivíduos de pensar por si mesmos. A educação, nessa sociedade, tornou-se, ao longo do seu processo histórico, uma grande ferramenta a serviço dos interesses das classes dominantes, um sistema usado como aparelho da ideologia capitalista para a exploração de homens, mulheres e crianças. Reafirmamos que se trata de um sistema que prega a produtividade pela educação ao invés de emancipação humana. Dessa forma, o capital impacta a educação de tal modo que se torna difícil produzir caminhos de superação pela educação. Sobre essa lógica, Mészáros nos diz que:

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangente de reprodução estão intimamente ligados. Conseqüentemente, uma reformulação significativa da educação é

inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mas, sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente. Pois caso não se valorize um determinado, modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercambio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. (MÉSZÁROS, 2008, p. 25)

De acordo com Mézáros (2014), são vários os pontos significativos da questão, como, por exemplo, a ideia de que a educação é uma reprodutora de processos sociais e que reconhecer isso é um dos primeiros passos para não cair em idealismos. Um outro ponto é que não bastam uma ou algumas reformas educacionais para que as transformações ocorram na sociedade. Mais uma vez, parece-nos que Mézáros cai em uma espécie de pessimismo ideológico, ao apontar para limites preestabelecidos na sociedade, quando afirma que:

As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução. (2008, p. 25)

Analisando as ideias de Mézáros (2014) por um ângulo mais criterioso, percebemos um processo cuidadoso a partir do qual o sociólogo se coloca ao examinar essas questões de educação através da observação dialético-marxista. Ao longo das inúmeras tentativas de diretrizes e leis educacionais que tentam dar um salto qualitativo para os problemas da educação no país, fomos percebendo que as reformas educacionais são limitadas, justamente porque são legitimadas pelo sistema econômico. Mézáros (2014) afirma:

[...] desde o início o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas a “legitimação constitucional democrática” do estado capitalista que defende seus próprios interesses. (p. 61)

Precisaríamos reconhecer a existência de uma ordem preestabelecida própria do estado capitalista que se legitima usando a educação enquanto um aparelho ideológico legítimo e de afirmação da lógica do capital. O capital, para Mézáros (2014), é irreformável, justamente porque, no conjunto de sua totalidade, é um sistema cíclico que, a cada nova crise, reestrutura-se e se autorregulariza. Dessa forma,

portanto, podemos arriscar dizer que tudo nele contido se torna irreformável também, incluindo a educação. Por outro lado, precisamos reconhecer que a educação escolar pública tem importância e impacto significativos na vida de muitos indivíduos. É através da escola pública que a classe trabalhadora adquire o conhecimento científico necessário para lutar por sua emancipação humana, mesmo vivendo cotidianamente a desumanidade. Segundo Mészáros,

vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracterizada como “reificação”) porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo. Mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social. (2008.p. 59)

O processo de contradição constante e presente na sociedade capitalista faz com que percebamos a nossa própria desumanização e submissão fetichista e, justamente por ser contraditório, também podemos exercer a negação desses valores coisificadores aos quais estamos nos submetendo. A contradição se apresenta e, assim, a superação pode acontecer em um processo dialético. A educação pode ser também um instrumento de subversão consciente, pois que, através da aquisição do conhecimento científico, podemos alcançar a consciência crítica e sair dos domínios alienantes.

Mészáros (2014, p. 58) diz que “É por isto que, segundo Marx, os seres humanos devem mudar completamente as condições da sua existência industrial e política, e, conseqüentemente, *toda a sua maneira de ser*”. Compreendemos, assim, que a educação formal pode estar configurada por uma categoria intimamente contraditória, podendo ser, ao mesmo tempo, desumanizadora, portanto alienante, e quando de fato produtora dos bens e conhecimentos elaborados de forma científica ao longo da história humana e ao alcance dos indivíduos, favorecedora da consciência de classe para a sua emancipação e intervenção na transformação social. Mészáros (2014) ainda afirma que “[...] a tarefa histórica que temos de enfrentar é incomensuravelmente maior que a negação do capitalismo.” (p. 58), sendo a negação do capitalismo enquanto ordem social colonialista da consciência educacional dos sujeitos. Sobre isso, somos levados a crer que é até mesmo arriscado dizer que o educador tem uma tarefa significativa nas mudanças estruturais. Podem os educadores não ser os únicos responsáveis na tarefa de uma educação

verdadeiramente emancipadora, mas está sob seu domínio a responsabilidade de favorecer um ensino consciente, pois, como afirma Mészáros (2014), de fato “[...] o papel dos educadores e sua correspondente responsabilidade não poderiam ser maiores.” (p. 65). De acordo com José Martí (1991, p. 290 *apud* MÉSZÁROS 2014), em que diz “[...] a busca da cultura, no verdadeiro sentido do termo, envolve o mais alto risco, por ser inseparável do objetivo fundamental da libertação” e ainda acrescenta que “ser culto es el único modo de ser libre.” Assim, para o autor, a educação tem uma característica e modo de ser fundamental, que “[...] es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente hasta el día em que vive [...]” (p. 290)²⁰. Educar, para Martí, é processo de liberação e transformação das amarras sociais, palavras tão fundamentais em nossos dias, pois que estamos vivendo um completo descaso com a educação em nosso país. Que as palavras de José Martí nos encham de esperança. A concepção de educação em Mészáros e Martí, apesar de fundamental, deixa margem para interpretações e dimensões mais amplas, que, neste momento, não temos por objetivo aprofundar, contudo, deixamos, em nota abaixo, referência completa para a obra de significativa importância de José Martí (1991) a fim de que o leitor interessado possa ter acesso.

3.2 A educação escolar a favor da emancipação humana

O título desta seção não foi escolhido por acaso, pois, de fato, nada deve ser feito por acaso e as condições materiais presentes na sociedade nos fazem acreditar que é preciso debater o assunto da educação formal e, aqui, buscamos tratar sobre a escola pública e seu papel na emancipação dos diversos sujeitos nela inseridos.

A necessidade é de escrever sobre a organização da escola e de que forma suas estruturas influenciam a permanência ou não dos alunos. De entender uma escola em vias de ser desacreditada socialmente e que, apesar disso, apesar da descrença forjada em uma sociedade desumanizadora, é a única alternativa para os filhos da classe trabalhadora alcançarem sua emancipação humana. Seria, então, uma contradição falar de democracia e emancipação humana na escola pública? A escola pública assegura aos seus alunos a sua verdadeira função, que é a de ensinar

²⁰ Reunião, em dezoito volumes, das obras completas do autor: MARTÍ, José. **La edad de oro**. Disponível em: <https://elsudamericano.files.wordpress.com/2017/06/jose-marti-la-edad-de-oro.pdf>. Acesso em: 01 out. 2019.

os conhecimentos elaborados cientificamente? É possível a emancipação e libertação através da escola pública? Para nos ajudar a responder essas questões, ou pelo menos para indicar caminhos de possíveis respostas, Silvana Aparecida de Souza (2011) nos diz que,

[...] se é consenso que a educação deve ser democrática, é preciso compreender os motivos desse caráter necessariamente democrático da educação. Defendo que a educação que deve ser necessariamente democrática é aquela que se organiza visando a emancipação humana. No entanto, é de amplo conhecimento que não existe um conceito unívoco de democracia. Portanto, faz-se necessário também esclarecer melhor de qual modelo de democracia ou de democratização estou me referindo, ou tomo como princípio, quando afirmo que é aquela que se organiza visando a emancipação humana. (p. 174)

A autora nos fala de democracia não como sendo algo falacioso ou idealista, mas, ao contrário, porque precisamos saber o verdadeiro sentido de democracia, ou democratização. Retomamos a ideia inicial deste capítulo, quando questionamos sobre o papel da educação formal em uma sociedade que prega, a todo instante, a desumanização dos sujeitos em nome da defesa fetichista da sociedade do capital. Ou seja, como democratizar o ensino público para a classe pobre do nosso país se a esta falta acesso decisivo aos conhecimentos científicos necessários para sua humanização e, conseqüentemente, libertação das amarras sociais? Souza (2011) completa dizendo, no final do parágrafo, que toma como princípio aquele modelo democrático que visa à emancipação humana, tendo em vista que existem diferenciações de um processo democrático.

Souza (2011) diz que ocorre que “[...] no Brasil a redemocratização havida nas últimas décadas se efetivou no contexto da manutenção e da afirmação do modo de produção capitalista.” (p. 177). Ainda segundo Souza (2011),

[...] é importante ressaltar que a efetivação plena de uma democracia de massas é impossível na sociedade capitalista, que, por objetivar a manutenção da reprodução de interesses privados, torna-se incompatível com essa democracia de massas, que representa o interesse da maioria. (p. 177)

Arriscamos dizer que a democracia, na sociedade capitalista, atende a determinados interesses sociais que não os interesses da maioria das pessoas e, assim, é uma democracia pensada por uma lógica unilateral. Em se tratando da garantia de direitos, que é assegurada por leis, a democratização do conhecimento

deveria estar a serviço da emancipação dos sujeitos, mas, ao contrário, atende apenas aos interesses das classes mais ricas do país.

A busca pela emancipação da classe trabalhadora deve passar pela escola, pois é através dela que podemos garantir a apropriação do conhecimento. O professor tem papel fundamental nesse processo, e também ele se encontra com sua emancipação atingida e ameaçada por conta da sua atividade de educador. De acordo com Facci (2004), o professor

[...] domina determinados conhecimentos que o aluno não tem e deve transmiti-lo aos estudantes; ele deve ter autoridade profissional e produzir, de forma deliberada, a aprendizagem como resultado do ensino. Acredito que, dessa forma, seja possível valorizar o trabalho do professor no processo ensino-aprendizagem, superando o esvaziamento do seu trabalho e o esvaziamento dos conteúdos tão necessários da educação escolar; isto é, buscar uma concepção afirmativa do ato de ensinar. (p. 243)

É nesse sentido que devemos fazer a defesa por uma educação escolar realmente democrática e criticamente necessária que esteja voltada para uma conscientização da classe trabalhadora e que esta, por sua vez, conscientize-se, ou seja conscientizada no processo educativo formal, do seu poder de classe e, assim, assume a direção para a sua emancipação.

Uma educação para a emancipação e democratização dos sujeitos precisa, antes, de um ensino que esteja dentro desse viés, um ensino que supere a manutenção e reprodução dos interesses da sociedade, um ensino para a democratização, que não reproduza a exploração de uma classe sobre a outra.

De acordo com Souza (2011):

Para demonstrar que uma educação para a emancipação humana só é possível a partir de relações democráticas entre os envolvidos, o que pressupõe a “partilha de poder” (Le Boterf, 1982), portanto a participação nas decisões, é necessário compreender a natureza e a especificidade do trabalho docente e o processo educacional, que diferem de muitos outros processos de trabalho e de produção, sobretudo da produção material na sociedade capitalista. (p. 177)

Aqui podemos ver que Souza (2011) recupera um pressuposto no processo das relações democráticas, o de que a emancipação humana é possível de ser alcançada se os envolvidos entenderem que o poder da tomada de decisões está na própria classe explorada e que o trabalho docente pode ser decisivo para isso acontecer. Assim, mais uma vez Gramsci (1982) nos diz:

Pode-se ter um termo de comparação na esfera da técnica industrial: a industrialização de um país se mede pela sua capacidade de construir máquinas que construam máquinas e na fabricação de instrumentos cada vez mais precisos para construir máquinas e instrumentos que construam máquinas, etc. O país que possuir a melhor capacitação para construir instrumentos para os laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que fabriquem estes instrumentos, este país pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado, etc. Do mesmo modo ocorre na preparação dos intelectuais e nas escolas destinadas a tal preparação; escolas e instituições de alta cultura são similares. Neste campo, igualmente, a quantidade não pode ser destacada da qualidade. (GRAMSCI, 1982, p. 9)

É preciso nos utilizarmos dos conhecimentos educacionais para superar os processos de exploração da classe trabalhadora, do contrário estaremos todos reproduzindo a desumanização e não democratizando os bens materiais pertencentes à humanidade para sua libertação. Souza (2011) afirma que,

[...] pelo simples fato de ter nascido, o homem é herdeiro do saber produzido e acumulado historicamente pela humanidade, e o acesso a esse saber é hoje formalmente reconhecido pela legislação como direito universal e inalienável a todos. (p. 183)

Sendo assim, esse direito, previsto constitucionalmente, deveria ser garantido a todos, tendo em vista que a democratização do conhecimento escolar é uma condição material das mais importantes para a humanidade. Souza (2011) diz ainda:

O produto da ação educacional, como na produção material, é a matéria-prima modificada, diferente de como entrou no processo, mas o produto do processo educacional, que é o educando, é sempre inacabado. (p. 183)

O conhecimento científico que está presente na escola, e que se dá através do processo de ensino-aprendizagem, humaniza os sujeitos, modifica-os, transforma-os, e favorece a saída da condição acrítica para a condição crítica do seu vir a ser. Nesse sentido, vemos o poder político que tem a educação formal, pois é ela que dá o subsídio necessário para os sujeitos se emanciparem. Ter conhecimento cultural e historicamente elaborado pela humanidade é ter domínio das suas ações humanas, portanto, mais uma vez, afirmamos que a educação escolar tem uma grande tarefa pela frente na luta e defesa do direito político ao saber, e isso é inegável. A classe trabalhadora do Brasil não se reconhece como coparticipativa desse direito, sendo que participar das decisões no processo de conhecimento educacional deveria ser

garantido a todos, incluindo à família no que diz respeito à instituição escola²¹. O cuidado que se deve ter com a participação da família na instituição escolar deve se dar através de um processo de construção elaborado no interior da escola e que defenda os interesses do aprendizado crítico dos seus alunos.

3.3 A educação escolar e sua relação teoria-prática na atividade da aquisição do conhecimento educacional

Os autores Bernadete Gatti, Marli André, Nelson Gimenes e Laurizete Ferragut (2014) realizaram uma pesquisa, à maneira de estudo avaliativo, sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, para a Fundação Carlos Chagas, no ano de 2014. Na pesquisa, os autores apontam a importância da relação teoria-prática para a docência e identificam uma quase ausência desta relação nos currículos dos cursos de licenciatura do país. A questão sobre essa relação é algo que deveria ser discutido e compreendido no meio acadêmico, principalmente em cursos de licenciatura, já há algum tempo. Sem contar que, como forma de investigação e análise, essa discussão é bastante necessária, tendo em vista que é um assunto que não se esgota. De acordo com os autores da pesquisa:

A relação teoria-prática é quase ausente nas dinâmicas curriculares, bem como estudos sobre a escola, o que indica uma formação de caráter abstrato e desarticulada do contexto de atuação do professor. As práticas educativas na escola e nas salas de aula são o cerne da educação escolar, portanto do trabalho do professor. (GATTI; ANDRÉ; GIMENES; FERRAGUT, 2014, p. 14)

Dessa forma, julgamos necessário trazer, aqui neste ponto, um pouco da citada discussão como forma de compreender o objeto educação escolar de maneira mais ampla, sob o ponto de vista da unidade entre a teoria e a prática, justamente para buscar a superação do distanciamento entre a formação docente nas universidades e a escola, campo de atuação do professor. Para isso, precisamos superar também as formulações, baseadas no senso comum, de determinados objetos e fenômenos sociais que distanciam, cada vez mais, os espaços educacionais, já que a escola é um local de trabalho docente e as Instituições de Ensino Superior, no campo das licenciaturas, são as responsáveis pela formação de seus professores.

²¹ Sobre a participação da comunidade na escola, ver o artigo de Silvana Aparecida de Souza (2011) “É possível à escola básica se organizar de forma democrática e a distância?”

Aponta Maurice Tardif (2002):

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para aplicarem esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática, constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam na ação cotidiana. (TARDIF, 2002, p. 270)

Torna-se relevante, aqui, trazer para discussão a necessidade de compreensão da unidade entre teoria e prática nos currículos dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior (IES), para provocarmos a urgente superação dessa dicotomia cujo modelo aplicacionista é, ainda, muito presente nos currículos da formação de professores, o que, por sua vez, acaba refletindo no fenômeno da educação como um todo. A superação desse viés aplicacionista de conhecimentos impulsiona uma visão de sujeitos e educação em uma perspectiva para que a nossa consciência se amplie a um nível mais crítico. Assim, questionamos: podemos estabelecer uma relação entre teoria e prática no objeto da educação formal? Qual a relação entre teoria e prática e educação escolar? Segundo a autora Maria Luiza Santos Ribeiro (2001), é preciso levar em consideração que a atividade educacional escolar é um produto de natureza teórica, e que, ao educador, impõe-se a atividade prática de ensinar. Contudo, é necessário refletirmos que a teoria e a prática não se separam ou não deveriam se separar no processo de ensino e aprendizado. A tarefa é aproximar cada vez mais a escola concreta da formação de professores em cursos de licenciatura, e que estes passem a formar a partir de um currículo novo e epistemologicamente dialético.

Essa é uma das tarefas mais urgentes, visto que precisamos repensar o currículo para o aprimoramento e desenvolvimento de bons profissionais na área da educação para que possamos ter garantida uma educação pública de qualidade desde a infância até a fase adulta e, sem cair em reducionismo, ora de supremacia teórica ora de ênfase prática, dessas dimensões. Dessa forma, acreditamos, a relação escola-universidade se estreitaria significativamente. Ribeiro (2001) afirma:

Este fato nos obriga a dar conta de maneira mais precisa, mais rigorosa do conteúdo da relação teoria-prática na atividade educacional escolar, tal modo que compreendamos que, se, de um lado, a dimensão prática é que

determina, em última instância a teórica, de outro, a dimensão teórica determina, no caso, fortemente a dimensão prática. De tal maneira, enfim, que compreendamos a relação teórico-prática como uma relação recíproca entre forças desiguais, como em todas as demais formas específicas de práxis, mas uma ação na qual ainda que a força da prática sobre a teoria seja a mais intensa, a força da teoria sobre a prática se apresenta numa intensidade maior que em outras formas. (p. 41)

A autora nos leva a questionar se existe, na escola, uma compreensão sobre o significado e a real importância de se reconhecer a dimensão teoria-prática no processo educacional escolar. Estariam essas dimensões esquecidas pela escola? Os professores, gestores e a comunidade escolar reconhecem a importância dessa relação? Estamos longe de responder aos questionamentos acima, mas precisamos trazê-los para a discussão para que possamos refletir nossas próprias ações enquanto sujeitos desse processo que é a educação.

Assim, afirmamos que a relação teoria-prática é fundamental na atividade educacional da escola. Sendo a escola um espaço de construção e elaboração do conhecimento científico, fica evidente que pensar a relação teoria-prática nos processos de atividade educacional escolar é mais que necessário, do contrário continuaremos a usar a escola apenas como mais um espaço da prática pela prática sem reflexão.

Segundo Adolfo Sánchez Vázquez (2011), como

[...] toda atividade propriamente humana, a atividade prática que se manifesta no trabalho humano, na criação artística ou na práxis revolucionária, é uma atividade adequada a objetivo, cujo cumprimento exige - como dissemos - certa atividade cognoscitiva. Mas o que caracteriza a atividade prática é o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual se atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação e de seu resultado ou produto. (p. 193)

O autor traz para nossa reflexão a questão da atividade humana e, aqui, entendemos atividade humana como a intervenção de produção dos indivíduos no meio enquanto elemento necessário na elaboração da vida social. O processo de construção de uma atividade sobre a realidade posta é um dos mais fundamentais traços para que os homens, mulheres e crianças se reconheçam como indivíduos. E a educação é parte desse caminho. Trazemos o que diz Ribeiro (1991):

Considero, também, que é necessário afirmar que o conhecimento é o instrumento básico de ação sobre a referida matéria-prima; em se tratando

de educação escolar trata-se do conhecimento científico. E, como a matéria-prima, este instrumento não tem o caráter real, objetivo. (p. 40)

Entendemos, a partir das palavras da autora, que a educação escolar deve ser compreendida como uma atividade científica elaborada e materialmente necessária, assim como outras criações culturais da humanidade. A questão é, então, estabelecer uma relação dos processos teórico-práticos da vida humana, a partir da educação escolar, como instrumento de aquisição de conhecimento científico. A autora ainda acrescenta que, nesta linha de raciocínio,

[...] o produto da educação escolar (e não só dela, mas dela especificamente) é a consciência transformada dos alunos. É, pois, a consciência, o conhecimento, a compreensão em grau mais profundo, rigoroso e abrangente da realidade na qual os alunos estão inseridos e sobre a qual atuam. (RIBEIRO, 1991, p. 40)

Esse processo de construção da matéria-prima somente acontece quando ocorre uma intensa e significativa unidade entre os processos teóricos e práticos no todo do que Vázquez (2011) consideraria como sendo umas práxis produtiva.

Sobre cada um desses processos, assim nos diz o autor:

Por seu objeto, finalidade, meios e resultado, a atividade teórica se distingue da prática. Seu objeto ou matéria-prima são as sensações ou percepções – ou seja, objetos psíquicos que têm uma existência subjetiva – ou os conceitos, teorias, representações ou hipóteses que têm uma existência ideal. A finalidade imediata da atividade teórica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente, essa matéria-prima, para obter como produtos teorias que expliquem uma realidade presente [vale dizer, conhecimento, portanto, trata-se aqui da atividade cognoscitiva] ou modelos que prefigurem idealmente uma realidade futura [vale dizer, finalidades, portanto trata-se aqui de atividade teleológica]. As transformações levadas a cabo pela atividade teórica – com relação a esta passagem de uma hipótese a uma teoria, e desta a outra teoria melhor fundamentada – são transformações ideais: das ideias do mundo, mas não do mundo mesmo. (VÁZQUEZ, 2011, p. 203)

É preciso dizer que reconhecemos que a produção do conhecimento é uma atividade basicamente teórica e que é assim que ela se constitui, e também que a educação escolar é um instrumento que, ao mesmo tempo que é fruto desta elaboração teórica, contém uma forma prática própria da ação e atividade humanas construídas por sua intervenção no meio social. A educação, portanto, como um todo, pode ser vista no âmbito de uma unidade entre aqueles dois elementos. Podemos, dessa forma, considerar a atividade educacional como uma atividade cognoscitiva e teleológica.

Concordamos, pois, com Saviani (2003) quando este nos diz que a escola “é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (p.12), que, por sua vez, compõe-se dos aspectos teóricos e práticos contidos no todo educacional. Percebemos, assim, quanto faz sentido a afirmação de que a escola tem o caráter de promover os conhecimentos científicos, o que deveria ser garantido de forma precisa. A importância da tarefa da escola é inegável, tendo em vista que é na escola que a consciência dos alunos passa de uma situação acrítica para uma elaboradamente mais crítica. Saviani (2003) nos diz, mais detalhadamente, que a escola

[...] existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência) bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamamos isso de currículo, podemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo e saber é aprender a ler e a escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza e linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais. (p. 9)

A afirmação do autor deixa muito bem definida qual a função da escola. O autor faz uma defesa desse espaço, pois, uma vez compreendido o real sentido da escola, não sobram dúvidas quanto à importância do seu papel na sociedade. Porém, mesmo com sua função muito bem definida, a escola se mostra um local engessado que prega, através do seu currículo, um formalismo capaz de colocar os sujeitos em perfeitas estruturas mecânicas e sem vida. A escola pode e deve ser o espaço onde o ser humano se realiza e se reconhece dentro da sua humanidade, vivenciando suas expressões, sua cultura, sua arte, seu modo de pensar. Ribeiro (2001) assim escreve sobre a escola:

Entendo que a atividade educacional escolar, tal como a do cientista experimental, impõe a seus agentes uma finalidade de transformação real. Nesse caso, a matéria-prima – de caráter real, objetivo – sobre a qual os agentes devem operar praticamente é a escola, entendida como organizador escolar. São, pois, as condições de trabalho que se materializam em estruturas, em instituições, e num conjunto de relações sociais. (p. 38)

Com base em Ribeiro (2001), questionamos: em que consiste compreender a escola, enquanto um espaço real, cuja finalidade é a atividade educacional? Implica-

se saber, em primeiro lugar, que a escola não é um espaço simples, mas um espaço político de ações concretas e determinadas pela estrutura maior de um estado. A autora traz um conceito de atividade educacional escolar como sendo um espaço onde se desenvolvem experiências, e, assim, a escola pode ser vista como matéria-prima significativa cuja finalidade é a aquisição de conhecimentos e descobertas de novos conhecimentos para sua transformação. Exemplifica a autora a partir do trabalho de um cientista quando este se coloca para descobrir algo novo e, chegando a possíveis resultados, torna novamente a transformá-los. Seria essa, talvez, uma forma mais pragmática de entender a escola, mas também enxergamos um significado ativo quando se atribui a ela a comparação com uma espécie de laboratório pronto para novas descobertas.

Consideramos, portanto, que a escola, sob o ponto de vista dos autores da pedagogia histórico-cultural, é o espaço de transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade. Dessa forma, acreditamos que a escola é, sim, um espaço significativo do processo de ensino e aprendizado científicos e, sendo, reconhecidamente, um espaço da ciência, as dimensões da teoria e da prática precisariam ter, cada uma, sua funcionalidade particular e específica assegurada. Essas dimensões são, contudo, equivalentes e estão intimamente relacionadas. Uma compreensão mais ampliada da educação escolar nos leva a fazer a defesa da escola como espaço fundamental e funcional, com sentido e significado, onde, organicamente, exerce-se o trabalho educativo do professor, bem como o exercício teórico-prático da luta em defesa de uma educação totalizante para a emancipação da classe trabalhadora.

4 O TRABALHO DO PROFESSOR E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

“A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de especialistas infalíveis que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos.”

(IMBERNÓN, 2000, p. 30)

A epígrafe deste capítulo nos leva a uma reflexão e ilumina os caminhos do nosso trabalho, pois, sendo a profissão docente de caráter especificamente pedagógico, concordamos que o sujeito professor exerce influências significativas no processo de aprendizagem através do seu ensino. Imbernón (2000), ao apresentar sua concepção de docência, consegue estabelecer um rico confronto com concepções outras, ao afirmar que não é uma profissão meramente técnica, o que, para nós, confirma sua influência como um referencial teórico mais crítico sobre o tema, permitindo-nos avançar nas discussões.

Este capítulo pode ser visto como uma continuidade no processo das discussões que foram levantadas no capítulo do referencial teórico, pois, nesta etapa do trabalho, temos como objetivo, também, estabelecer um diálogo com as principais referências e autoridades na temática do trabalho docente e, mais precisamente, sobre o professor nos espaços escolares da educação básica. Consequentemente, entraremos nas discussões sobre as políticas educacionais que são foco desta pesquisa. Dessa forma, algumas reflexões sobre docência serão bastante necessárias, tendo em vista as significativas mudanças de ordem social e política no país.

Encontramos, em Almeida e Mussi (2015)²², conceito em que as autoras definem a profissão docente como sendo uma atividade profissional que se dá num espaço social historicamente construído – a instituição escolar – cujas normas e formas de organização se inserem num contexto sociopolítico mais amplo que também se faz presente no contexto de trabalho. Significativamente, vemos, portanto, que o conceito de docência é bem determinado e objetivado, porém as autoras tratam o tema a partir de um processo reflexivo e crítico do conceito e também do espaço de atuação desse profissional, estabelecendo, inclusive, aproximações com as ideias de Imbernón (2000). Conceituar docência não se dá de forma fixa, determinada, e nem ocorre em espaços isolados. A docência se faz no espaço educativo formal, sendo este, contudo, um espaço dinâmico e contraditório. Portanto, segundo Imbernón (2000):

O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível. (p. 21)

É significativo compreendermos os sujeitos professor e professora como atores primordiais no processo educativo, de maneira que não sejam vistos apenas como transmissores de conhecimentos prontos e acabados. Imbernón (2000) acrescenta que a tarefa educativa pode estar carregada de tédio ou frustração, e que estas questões interferem na tarefa do professor. Por outro lado, é possível encontrar, na rotina da profissão docente, exemplos de transformação, que não dependem, contudo, unicamente do professor, mas de toda a comunidade escolar e seu apoio.

Tudo isso implica considerar o professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo. (IMBERNÓN, 2000, p. 22)

²² MUSSI, Amali de Angelis; ALMEIDA, Elisa Carneiro Santos de. **Profissionalidade docente**: Uma análise a partir das relações entre os professores e o contexto de trabalho no Ensino Superior. Artigo apresentado na 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4324.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2018.

O professor não é meramente um mediador distante no processo de ensino-aprendizagem escolar ou um executor de currículo programado, mas sim um profissional da educação com conhecimentos necessários para sua atuação. “O professor é o ator que está no centro do trabalho educacional institucionalizado, envolvido indissolúvelmente nas relações educativas.” (GATTI; ANDRÉ; GIMENES; FERRAGUT, 2014, p. 9). O professor é um sujeito ativo e determinante na relação educacional e estabelece relações concretas do processo de ensino-aprendizagem no seu trabalho em sala de aula.

Sobre a relação entre trabalho e educação, Saviani (2007) tece a seguinte opinião:

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. (SAVIANI, 2007, p. 154)

Com base nos pensamentos de Saviani (2007), Imbernón (2000), Mussi e Almeida (2015), levantamos alguns questionamentos para impulsionar uma reflexão sobre a atividade de trabalho na docência: que espaço da educação é esse? Quais as suas características? Que sentido e significado esse espaço tem para os sujeitos que participam dele?

De acordo com Tardif e Lessard (2005, p. 55), “[...] desde que a docência moderna existe, ela se realiza numa escola, ou seja, num lugar organizado, espacial e socialmente separado dos outros espaços da vida social e cotidiana.” É relevante, portanto, definir o espaço de atuação do profissional da educação, uma vez que tal atuação ocorre num determinado contexto social e histórico e demarca significativamente o seu papel no processo ontológico do ser, pois, segundo os autores,

[...] a escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros. Esse lugar também é o produto de convenções sociais e históricas que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo. É um espaço sócio-

organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, obrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais profundos de suas relações. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 55)

O espaço de atuação da docência não é qualquer espaço, como ficou explícito a partir das reflexões dos autores que trouxemos para a discussão. É no espaço escolar e no interior da sala de aula que o professor estabelece suas relações sociais, de ensino e de aprendizado com os alunos. De acordo com Imbernón (2000, p. 23), a “[...] instituição educativa, como conjunto de elementos que intervêm na prática educativa contextualizada, deve ser o motor da inovação e da profissionalização docente.”

Considerando que a escola é um significativo espaço das mais diversas realidades a serem conhecíveis, o autor também aponta que o espaço educacional, além de oferecer o exercício da profissionalização para o docente, apresenta problemáticas inclusive para o desenvolvimento de pesquisas que possam colaborar para a transformação. O espaço da sala de aula é complexo e contraditório e é neste espaço que os conflitos da relação professor e aluno se constroem e se dão efetivamente. Para a superação das problemáticas mais conflituosas que o docente encontra no espaço escolar, é preciso entender a fundo a instituição em si e em sua totalidade, pois a concepção de formação docente parte também de uma concepção de mundo. Imbernón (2000) afirma:

A meu ver, o professor e as condições de trabalho em que exerce sua profissão são o núcleo fundamental da inovação nas instituições educativas; mas talvez o problema não esteja apenas nos sujeitos docentes, e sim nos processos políticos, sociais e educativos. (p. 21)

Muitas vezes o espaço escolar não oferece as condições necessárias para uma atuação docente significativa a ponto de atender às necessidades de ensino e aprendizagem em sala de aula. Além de um contexto desfavorável da escola pública, a profissão docente ainda se encontra sem prestígio profissional, baixos salários e precarização como um todo.

Essa organização do espaço escolar de caráter formal preestabelece condições outras do trabalho docente, como quando o professor planeja antecipadamente suas aulas, participa de reuniões pedagógicas ou quando lhe é cobrada e exigido administrativamente uma programação antecipada. A obrigação de seguir uma

sequência do programa curricular é, muitas vezes, uma exigência de não valorização desse profissional. Tudo isso faz parte da vida cotidiana de uma escola e da vida docente.

Tardif e Lessard (2005) declaram que, “[...] em nossos dias, como a vasta maioria das organizações sociais, a escola se caracteriza amplamente pela condição e pela burocratização do trabalho dos agentes que ali trabalham.” (p. 55). Do professor é exigido e cobrado êxito, aprimoramento e rendimentos em sua docência, mas o que temos, muitas vezes, são péssimas condições de trabalho, o que, em muitos casos, leva os educadores a enfrentarem situações desfavoráveis. O retorno que se tem no contexto escolar, principalmente no ensino público, não oferece as condições mínimas necessárias para que o professor conduza um trabalho significativo de ensino-aprendizagem, e sempre recai sobre suas “costas” a culpa do fracasso escolar.

Saviani (2007) defende que “[...] trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa.” (p. 152). A educação é, por si mesma, uma atividade que exige do ser humano uma elaboração mental superior. A partir desta compreensão, somente o professor seria a autoridade primeira na tarefa de ensino.

Nesse sentido, concordamos com Saviani (2007), pois a docência é uma atividade social pertencente aos homens e às mulheres, e o autor lança, ainda, algumas perguntas, como se vê abaixo:

Assim, a pergunta sobre os fundamentos ontológicos da relação trabalho-educação traz imediatamente à mente a questão: quais são as características do ser humano que lhe permitem realizar as ações de trabalhar e de educar? Ou: o que é que está inscrito no ser do homem que lhe possibilita trabalhar e educar? (p. 153)

Trazemos, também, essa visão para nosso trabalho, pois concordamos que as discussões acerca do trabalho docente, apesar de não serem recentes, colocam-nos diante da sempre presente questão a respeito de sua natureza, em especial considerando as transformações ocorridas nas últimas décadas no mundo do trabalho e na sociedade em geral, bem como no modo pelo qual se constitui a relação do professor como um trabalhador da educação.

Dessa forma, deve-se levar em consideração as profundas mudanças que têm reconfigurado o mundo do trabalho, tornando-o extremamente competitivo, exigindo novas competências profissionais dos trabalhadores e, conseqüentemente, novas

necessidades educacionais e de formação. (ANTUNES, 2009; FACCI, 2004; FIGUEIREDO, 2007; FRIGOTO, 2000; GAMA, 2012)

Nessa direção, trazemos o que se segue:

As constantes mudanças que o mundo viveu nas últimas décadas, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento científico e tecnológico, com significativa transformação da base econômica, não têm sido assimiladas significativamente pelas instituições formadoras de professores, no sentido de propor e oferecer uma formação inicial mais articulada com as transformações da sociedade. (NUNES; OLIVEIRA, 2016, p. 3)

De fato, as mudanças sociopolíticas no mundo refletem-se nos espaços de formação educacional, e o professor, por ser um agente direto no processo educativo, vive essas mudanças. Quanto às instituições de ensino superior do país, principalmente as universidades públicas, são elas atingidas diretamente quando uma nova crise econômica se instaura no mundo, e consequências disso refletem-se na formação do futuro professor, fato que, por sua vez, segue num processo em cadeia, atingindo também a educação básica.

De acordo com Mussi e Almeida (2015), a docência é uma atividade profissional que se dá num espaço social historicamente construído – a instituição escolar –, cujas normas e formas de organização se inserem num contexto sociopolítico mais amplo, que também se faz presente no contexto de trabalho. Neste espaço instituído, os professores apropriam-se das formas de estar e agir na profissão, ao mesmo tempo em que interagem nesse ambiente, modificando e reconstruindo o espaço de trabalho em sua atividade cotidiana.

Compreendemos acima um conceito de docência e de professor de forma mais concreta e presente em um contexto social marcado por diversas contradições. No Brasil, os docentes representavam, em 2006, a terceira maior ocupação profissional do país, correspondendo a 8,6% do total de postos de trabalho. Entre os professores, 82,6% provinham do setor público, gerando uma grande massa de emprego com considerável impacto na economia nacional (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Os autores asseguram que, em pesquisas realizadas na Europa e na América Latina, encontraram-se os seguintes problemas comuns sobre a profissão docente:

- Um entorno profissional que dificulta reter os bons professores na docência.

Há poucos estímulos para que a profissão seja a primeira opção na carreira e acrescente-se a isso condições de trabalho inadequadas, problemas sérios na remuneração e na carreira;

- Muitos professores estão bastante mal preparados, o que requer esforço massivo de formação em serviço;
- A gestão institucional e a avaliação dos docentes, em geral, não têm atuado como mecanismo básico de melhoria dos sistemas educativos.

A pesquisa desenvolvida pelos autores traz informações significativas sobre a docência e, especificamente, sobre a profissão docente, e o que os autores apresentam não é diferente do contexto brasileiro. Aqui, sofre-se também de uma falta de estímulo “na” e “para” a profissão de professor. Vê-se que as condições de trabalho são inadequadas e agravadas por questões salariais que afetam a todos os professores, inclusive em outras partes do mundo. A profissão docente, e tudo que gira em seu entorno, parece viver e sofrer do mesmo caos. No último ponto, os autores enfatizam que a gestão institucional não atua de maneira a superar os problemas que os docentes tendem a enfrentar, o que, por sua vez, é gravíssimo, pois os problemas não afetam apenas o professor, mas a educação como um todo.

4.1 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) enquanto uma política pública de educação: uma análise necessária sobre a formação de professores

Este ponto do capítulo tem por objetivo oportunizar o estabelecimento de uma breve discussão sobre a política pública do PIBID enquanto programa, e complementar sobre a formação de professores através do referido dele. Esperamos colaborar para ampliar o debate sobre o assunto, porém levamos em consideração a existência de um número já significativo de produções a respeito do tema. De acordo com pesquisas da Fundação Carlos Chagas, coordenadas por Gatti *et al.* (2014), o

[...] levantando de estudos que abordam a temática do PIBID permite identificar ações e análises descritas na literatura disponível em âmbito nacional e compreender o modo como se vem discutindo esse programa. As discussões sobre o PIBID presentes nas publicações de periódicos, nas dissertações e teses defendidas junto aos programas de pós-graduação em Educação no país, bem como nas apresentações nos eventos nacionais da

área da educação, podem indicar os efeitos do programa junto à comunidade acadêmica e as implicações diretas da parceria universidade-escola sobre a formação do futuro professor. (p. 15)

Assim como aponta Gatti *et al.* (2014), aqui também fizemos, por julgar necessário, nesta etapa da pesquisa um levantamento de estudos teóricos a respeito do assunto em fontes seguras de informação, como as plataformas e os bancos de teses da CAPES, BDTD, Google Acadêmico e Scielo. Fizemos esse levantamento a partir do assunto “PIBID”. Os números de publicações em torno do PIBID nessas fontes se mostraram bastante altos, e foi possível saber que, desde 2014 até o ano de 2018, as publicações seguiram uma ordem crescente. Por ordenamento deste trabalho de pesquisa, selecionamos alguns destes estudos.

No artigo “Políticas públicas e políticas educacionais: percursos históricos, interfaces e contradições das produções na década de 2000”, de autoria de Silva, Scaff e Jacomini (2016), as autoras observam que as políticas educacionais

[...] são definidas, implementadas e reformuladas dentro de um processo dinâmico, em que conceitos, modelos e interpretações da realidade não são permanentes, são gerados em outras áreas e transitam para a educação, e vice-versa. (p. 255)

O Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010, apresentado pelo Governo Federal, na gestão do Partido dos Trabalhadores, criou, por meio do Ministério da Educação (MEC), o PIBID. Fica claro, também, na abordagem dos autores, que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo por objetivo fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério básico, numa ação que articula a participação de estudantes dos cursos de licenciatura das universidades públicas nas escolas de educação básica sob coordenação de professores da universidade e com a supervisão de professores da educação básica, e tem por finalidade:

a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; b) contribuir para a valorização do magistério; c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica; d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas

identificados no processo do ensino e da aprendizagem; e) incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; g) contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (BRASIL, 2013)

No artigo intitulado “As políticas para a formação dos profissionais da educação no Brasil: perspectivas e limites” (2004), de autoria da professora Solange Mary Moreira Santos, postula-se:

A questão da formação do professor tem sido o grande desafio para as políticas educacionais, nos últimos anos, inclusive, objeto específico de inúmeras experiências de projetos desenvolvidos, tanto por universidades como por órgãos governamentais e até não governamentais. (p. 51)

O que pode ser compreendido disso é que as produções acadêmicas sobre o PIBID vêm tomando corpo e trazendo uma discussão bastante pertinente sobre a realidade do contexto escolar do país. Vê-se aí, também, o papel do programa na formação docente e uma reflexão sobre a situação estrutural das escolas parceiras.

Assim, Cláudia Mara Niquini (2015), em sua tese de doutorado “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como tempo e espaço de formação: uma análise do subprojeto PIBID/Educação Física da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)”, assegura que a organização do trabalho na escola é, antes de tudo, uma construção social oriunda das atividades de um grande número de atores individuais e coletivos que buscam interesses que lhes são próprios e que também são levados, por diversas razões, a colaborar numa mesma organização.

Outra autora que discute o PIBID é Isabela Toscan Mitterer Berkembrock. Em seu artigo de 2015 “Educação superior e educação básica: uma análise do perfil dos egressos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)” afirma que “As políticas de ensino superior para a área educativa ainda se debatem sobre seus objetivos, buscando dar um salto qualitativo no processo de formação profissional, mas encontrando dificuldades de adesão aos programas.” (p. 31). Com isso, as autoras apresentam os rumos que as políticas de formação docente têm

seguido no cenário atual, o que possibilita levantar mais debates em torno do assunto para o avanço qualitativo de pesquisas voltadas à questão.

Destacamos, ainda, a pesquisa de doutorado da professora Eliene Maria da Silva (2016) intitulada “A iniciação à docência no processo da aprendizagem docente: um estudo no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/CAPES na Universidade do Estado da Bahia - UNEB”, estudo em que a autora aborda, especificamente, a iniciação à docência e o processo da aprendizagem dos docentes bolsistas de iniciação à docência. Como lócus investigativo, tomou o espaço de análise o próprio PIBID da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, e seu objetivo foi o de compreender como a iniciação à docência se relaciona no processo da aprendizagem da docência a partir da experiência do Programa na instituição. Em sua concepção, a autora parte do argumento de que a aprendizagem da docência é um processo itinerante e nômade que ocorre em diversos espaços de aprendizagem. Sua pesquisa foi de abordagem qualitativa de natureza fenomenológica em 04 (quatro) departamentos da UNEB a partir de seus subprojetos vinculados ao PIBID da universidade, tendo a colaboração de dez bolsistas de iniciação à docência. Consideramos uma pesquisa relevante para a continuidade do programa, por discutir a formação dos docentes em seu processo de aprendizado dentro do mesmo.

Concluimos reafirmando a relevância acadêmica desses estudos, no que diz respeito ao PIBID e à formação de professores. O nosso propósito é o de realizar uma pesquisa que tenha como princípio a investigação das políticas públicas de formação docente, sempre levando em conta que a investigação de um programa da complexidade do PIBID não é tarefa das mais fáceis. Analisar uma política pública da dimensão do referido programa requer do pesquisador cuidado e rigor científicos, bastante cautela, além de um aprofundamento dos estudos que vêm sendo realizados, sempre no sentido de se buscar um levantamento teórico significativo com autores que sejam autoridades no assunto da formação docente no Brasil.

4.2 A concepção de educação, Educação Física e a relação teoria-prática: uma breve análise dos documentos que orientam a formação de professores

Faremos, agora, investigação e análise de conteúdo dos seguintes documentos: o Decreto n. 8.752, de 09 de maio de 2016; as Resoluções n. 1 e n. 7 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 18 de fevereiro de 2002 e 31 de março de

2004, respectivamente; o já citado Decreto institui o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); o Projeto Institucional PIBID/UNEB/CAPES “Da iniciação à docência: ressignificando a prática docente”; e, por fim, o subprojeto PIBID/UNEB “Escola como espaço da cultura corporal em Jacobina (BA).”

A análise de documentos, numa pesquisa qualitativa, faz-se necessária pois, com ela, deparamo-nos com uma importante fonte de informação. De acordo com Richardson (2014), “[...] os documentos selecionados devem proporcionar a informação adequada para cumprir os objetivos da pesquisa.” (p. 228). Na análise de documentos, podemos verificar as diversas concepções políticas, sociais e éticas de uma visão de sociedade, concepções que se mostram contidas na linguagem escrita. Por sua vez, espera-se identificar, através da análise, as possíveis contradições presentes, construindo, assim, um diferencial no nosso trabalho.

A partir da visão Richardson (2014), com a qual concordamos, de que os documentos devem proporcionar informações adequadas que possibilite cumprir os objetivos da investigação, esta parte da pesquisa é, portanto, significativa no sentido de apontar contradições e, assim, enriquecer o debate que vem sendo feito. Não se trata de fragmentar em partes nem de analisar documentos de forma isolada, pois reconhecemos as singularidades dos objetos e sabemos, também, que estes fazem parte de um contexto político e, por este motivo, não seria interessante isolá-los do processo histórico de que são fruto.

O que nos interessa, nesta etapa, com relação aos documentos apresentados, e de acordo com suas disposições e características, é precisamente a análise crítica dos seguintes elementos: concepções de formação de professores, concepção de educação, concepção de Educação Física (Resolução n. 7, de 31 de março de 2004, do CNE), relação teoria-prática, referenciais teórico-pedagógicos e metodológico-científicos.

Percebemos que todos os documentos analisados tratam da temática da formação de professores. O elemento “concepção de professor” aparece, mesmo que de maneira frágil, em quase todos os documentos. Vejamos, por exemplo, o Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política nacional de formação de profissionais da educação básica. O referido decreto cumpre seu papel oficial e trata, pontualmente, em seus capítulos e seções, sobre o tema. Em seu capítulo I - Dos princípios e objetivos, seção I, parágrafo VIII, lê-se aquilo que se espera para o avanço da profissão docente:

[...] a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e a qualidade do ambiente escolar. (BRASIL, 2016, p. 2)

Após análise, podemos afirmar que o decreto se utiliza do termo “profissionais da educação” para mostrar a importância da atuação desses sujeitos no processo formativo e, igualmente importante, o destaque que se dá a esse profissional como significativo na melhoria da qualidade da educação básica. Ou seja, o professor é um agente concreto e fundamental no espaço escolar.

Os outros documentos não fazem referência significativa à concepção de professor enquanto profissional encarregado do processo de ensino e aprendizagem, quanto a seu conceito teórico, e apenas pontuam, de maneira organizativa, sobre o tema, como é o caso da Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. São apontadas questões importantes como avaliação, uso de tecnologias, processo de aprendizagem e capacitação de pessoas. O ponto-chave da Resolução é a explicitação, em seu Artigo 4º, do modelo de referencial teórico defendido pelo governo. Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação, é fundamental que se busque considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional. Defende-se, assim, o modelo pedagógico da teoria das competências como norteador no processo de escolarização.

No documento “Da iniciação à docência: ressignificando a prática docente”, Projeto Institucional PIBID/UNEB/CAPEL, a base teórico-metodológica aparece, de maneira explícita, em termos como “atividades inovadoras”, ressignificando-se dentro dos princípios da teoria das competências. Assim, tem-se:

O presente projeto tem como principal ação a inserção dos licenciados no cotidiano das escolas para: (a) desenvolver atividades individuais e compartilhadas, junto aos professores da educação básica; (b) vivenciar práticas educativas formais em espaços educativos; (c) participar de atividades educativas relacionadas à docência; (d) propor atividades inovadoras de ensino integradas ao cotidiano e às demandas da escola; (e) desenvolver projetos e questionamentos educacionais articulados com as ações da escola; e (f) desenvolver habilidades e competências profissionais através de estudos, reflexão e convivência coletiva com os pares e professores da escola. (SILVA; FIGUEIREDO; SALES, 2016, s.p.)

O referido Projeto Institucional é de 2013. Nele, as concepções de professor e educação estão aliadas à base teórico-metodológica da teoria das competências e também do professor reflexivo. Podemos afirmar, ainda, que é grande a ênfase que o projeto dá à formação do estudante de iniciação à docência, uma atenção maior à formação docente, portanto. Trata-se de um Projeto bem pontual, com delimitação dos seus objetivos, ações e metas nos encaminhamentos do Programa.

A Resolução CNE n. 7, de 31 de março de 2004, que responde sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física, introduz, no seu Artigo 3º, a área de Educação Física da seguinte forma:

A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. (BRASIL, 2004)

A partir do conceito apresentado, pela Resolução, para a área de Educação Física, compreende-se que existe uma ênfase nas modalidades físicas, o que aparece de forma bastante destacada, à medida que se observam elementos do que poderíamos chamar da cultura corporal. O conceito de Educação Física, além de atrelado a, recai na concepção teórica do movimento humano, enfatizando, em todo o documento, exercícios físicos, saúde e reabilitação motora, que aparecem quase que repetidamente, tratando-se, portanto, de uma fragmentação do processo de conhecimento da relação teoria-prática.

A concepção de professor, na diretriz em análise, fica secundarizada apenas àquele que irá atuar no movimento humano. Nos parágrafos seguintes, surge uma recuperação quando se estabelece o processo de criticidade do graduando, mas, mesmo assim, retoma-se a expressão “movimento humano” como sendo a intervenção do futuro profissional. O documento estabelece uma concepção de Educação Física voltada para os referenciais teórico, metodológico e científico da saúde.

Muito já avançamos na área de Educação Física no que diz respeito à construção do conhecimento epistemológico, porém não se trata apenas de

reabilitação e saúde, esporte e lazer. Reconhecemos que é uma área que, historicamente, forjou-se num processo de fragmentação do conhecimento humano e que, ainda hoje, seus aspectos teórico-metodológicos precisam avançar em termos de diálogos e resoluções de conflitos teóricos, porém vemos, por outro lado, que as contradições presentes na área avançam no processo qualitativo para os debates e defesa de um projeto mais igualitário de sociedade.

O último documento a ser analisado é o subprojeto PIBID/UNEB/Educação Física e, dessa maneira, dedicamos o próximo capítulo da pesquisa a este documento. Temos, para isso, o instrumento da análise de conteúdo, e, para a análise dos dados coletados nas entrevistas, o Grupo Focal a partir de Temas Geradores (TG), seguindo o critério preestabelecido e acompanhado de perguntas. Dessa forma, julgamos ser mais conveniente nos dedicarmos à sua análise somente quando o apresentarmos.

Tentamos, até aqui, alcançar os objetivos propostos para este trabalho através de uma exposição do corpo teórico, dialogando com autores que discutem a escola, a educação e a formação docente. Nossa preocupação com a pesquisa que aqui se configura é a de defender um estudo sobre a abordagem crítica do fenômeno em questão – o PIBID. Para isto, reafirmamos a escolha de um viés epistemológico a partir da abordagem do pensamento científico com o materialismo histórico-dialético, por entender que, para compreendemos a totalidade do fenômeno social, precisamos de uma teoria que possa nos impulsionar a ir até a raiz do problema e chegar o mais próximo de encontrar respostas.

Assim seguimos com a análise de conteúdo, pois nos contrapomos ao pensamento linear ou determinista de epistemologias fixas, acreditando, portanto, que a defesa é por uma ciência da dialética do pensamento em função do processo de conhecimento. Buscamos, sem dúvida, contribuir para com a ampliação da discussão a respeito do assunto, provocando novas e futuras pesquisas para a defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

5 OS IMPACTOS DO SUBPROJETO PIBID/UNEB ESCOLA COMO ESPAÇO DA CULTURA CORPORAL EM JACOBINA (BA), SOB O OLHAR DOS SEUS PROFESSORES/SUPERVISORES NA REALIDADE DAS ESCOLAS PARCEIRAS

“A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua (in)conclusão num permanente movimento de busca [...]”

(Paulo Freire, 1982)

Trazemos para este capítulo uma citação de Paulo Freire, que nos ensina e nos mostra o quanto, humanamente, somos seres inacabados, e que bom que Freire nos lembra disto, pois, com a consciência do inacabamento humano, seguimos na busca constante e incessante de nos melhorarmos como humanidade. Em tempos atuais de ataques ao pensamento de Paulo Freire, nós, que somos professores e professoras, que lutamos todos os dias em salas de aula, vivendo as adversidades dessa profissão, continuaremos com nossa consciência do inacabamento, pois é o que nos move todos os dias por mudança qualitativa na educação.

Neste capítulo, apresentaremos as discussões a respeito do PIBID a partir do subprojeto de Educação Física²³. Esse debate foi estabelecido e, portanto, realizado com os sujeitos que tiveram dupla participação na elaboração desta pesquisa: foram os professores/supervisores do referido subprojeto, e, aqui, tiveram a oportunidade de se expressar sobre o trabalho desenvolvido ao longo de quatro anos de permanência no programa em suas respectivas escolas. Dialogamos com estes autores pois entendemos que foram pessoas fundamentais para a permanência e continuidade dos trabalhos do subprojeto. Os bolsistas deveriam ser orientados por professores/supervisores, sendo estes os docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades, além, é claro, dos coordenadores de área da IES. Neste sentido, julgamos mais que significativo abrir espaço para os professores, coautores dessa história.

²³ Ver apêndice C.

5.1 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

O PIBID teve início através da iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2007, contemplando, em seu princípio, apenas as universidades federais. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pode e deve ser considerado como uma política de formação docente, e, sob a responsabilidade da CAPES, estabeleceu um gerenciamento ao fomento de programas de formação inicial e continuada. No relatório de Gestão 2011 da CAPES, afirma-se que o PIBID “[...] é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica.” Dessa maneira, o PIBID deve ser considerado um instrumento significativo na construção e colaboração da formação de professores no Brasil.

De acordo com Jorge Almeida Guimaraes²⁴, em seu texto de apresentação para o estudo avaliativo do PIBID (2014), para a CAPES,

[...] a valorização do magistério decorre de uma política de Estado que atraia novos profissionais, mantenha na rede os já atuantes e assegure o reconhecimento da sociedade ao trabalho docente. Essa política envolve plano de carreira, salário digno, formação inicial e continuada articulada a progressão funcional, boas condições físicas e tecnológicas nas escolas, jornada de trabalho integral e, ainda, gestão escolar comprometida com o acesso escolar de todos. Sendo, portanto, a atribuição legal dessa instituição os aspectos relacionados a formação, é nesse segmento que são concentradas as ações. (Fundação Carlos Chagas, 2014, p. 4)

Neste ponto, compreendemos que a CAPES documentalmente se comprometeu com a valorização do magistério, e essa valorização passa por questões como carreira, salário, formação docente, progressão funcional dos professores e condições dignas de trabalho. A partir das nossas observações empíricas e estudos, podemos afirmar que ainda estamos longe de garantir uma política que, de fato, melhore a carreira docente como um todo.

De acordo com Moura e Silva (2007, *apud* Silva, 2016):

O Programa chega às IES num contexto de altas taxas de evasão dos cursos de licenciatura. Dados divulgados pelo INEP em 1997 revelam que a evasão na licenciatura no Brasil traz números preocupantes, pois em quase todas as áreas do conhecimento a taxa de evasão desses cursos é acima de 50%. O cenário das altas taxas de evasão das licenciaturas e o déficit de professores

²⁴ Presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de 2004 a 2015.

parte para atuar na escola básica, sobretudo nas áreas acima citadas, possivelmente se constituíram como lastro para a proposição inicial do PIBID, como um Programa de valorização para a docência. (MOURA E SILVA, 2007, *apud* SILVA, 2016, p. 76)

A necessidade de criação de políticas para a formação docente a nível de iniciação, e, neste caso, de uma política da proporção nacional do PIBID, surge de uma necessidade concreta presente na sociedade e de um dado muito preocupante: a grande taxa de evasão, nos cursos de licenciatura, daqueles que seriam futuros professores. Mas cabe questionarmos o que leva estudantes de cursos de licenciatura à evasão, à não continuidade destes estudos. A questão é muito mais ampla e complexa do que pode parecer e se torna difícil chegar a uma resposta fixa e acabada, mas podemos dar um indicativo ao dizer que a desvalorização do magistério é algo muito presente na sociedade, há muito tempo.

Facci (2004), ao escrever sobre valorização ou esvaziamento do trabalho do professor, esclarece que os professores têm que trabalhar até três turnos para sobreviver e investir na sua própria formação. Além disso, os estudos da UNESCO (2017), demonstram que, em quase todos os países, há um aumento do número de alunos em sala de aula, e ainda podemos dizer que, do ponto de vista salarial, a profissão de professor tem os salários mais baixos, além de a violência também se refletir na sala de aula e atingir esse profissional. O professor é tido como o responsável pelas mazelas sociais, quando não pode dar conta de todos os problemas enfrentados por uma escola desvalorizada e precarizada. Facci (2004) ainda acrescenta que está presente na atividade profissional docente um adoecimento decorrente de todos esses processos. Podemos, assim, encontrar uma possível resposta com base nos números do INEP, embora a permanência de estudantes no ensino superior requeira, também, dedicação e tempo para estudo, o que pode levar os alunos oriundos da classe pobre a fazerem a escolha pelo trabalho, justamente por ser uma necessidade imediata, deixando, portanto, os estudos para mais tarde.

A política de formação docente PIBID, de acordo com o Documento CAPES de 2014, afirma que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência traduz, de forma inequívoca, os princípios e o compromisso da CAPES com a formação de professores. Iniciando em 2009 com 3.088 (três mil e oitenta e oito) bolsistas e 43 instituições federais de ensino superior, já em 2014 o Programa alcançava 90.254 (noventa mil, duzentos e cinquenta e quatro) bolsistas, distribuídos em 855 (oitocentos

e cinquenta e cinco) *campi* de 284 (duzentos e oitenta e quatro) instituições formadoras públicas e privadas, sendo que, em 29 (vinte e nove) delas, há também programas para a área da educação escolar indígena e do campo. Assim, os alunos da licenciatura poderiam se dedicar aos estudos, com incentivo de bolsas, permanecendo o tempo necessário na licenciatura e exercendo as atividades pedagógicas nas escolas parceiras do Programa. A aproximação desses estudantes com a escola contribui para o exercício do magistério desde o primeiro ano de estudo, com o incentivo de bolsa (apoio financeiro), e inicia um elo de ligação entre a escola e os conhecimentos produzidos na universidade e, em contrapartida, o retorno da escola para a universidade, estreitando laços desses dois espaços institucionais e integrando teoria e prática no contexto de ensino e aprendizagem desses estudantes.

5.2 O PIBID/UNEB em números

Numa pesquisa ao boletim Informativo da CAPES (INFOCAPES), verificamos que, no ano de 2014, o PIBID esteve presente em 284 (duzentos e oitenta e quatro) Instituições de Ensino Superior (IES). Portanto, 284 (duzentos e oitenta e quatro) projetos institucionais, além do PIBID Diversidade, registrado em 29 (vinte e nove) projetos nas IES. Totalizou-se assim o número de 313 (trezentos e treze) projetos em universidades de todas as regiões do país. No estado da Bahia, o PIBID contempla as quatro universidades estaduais, que são a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), a Universidade Estadual do Sudeste da Bahia (UESB), a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), além da Universidade Federal da Bahia (UFBA), o que demonstra uma atenção considerável no aprimoramento da formação do docente, bem como na valorização do magistério, o que favorece um caminho de diálogo através da troca de experiências entre estudantes e professores em sala de aula. O PIBID traz contribuições para a formação docente e amplia o olhar da universidade para a escola, que, por sua vez, traz mudanças qualitativas para o processo de ensino-aprendizagem dos seus participantes.

Em 2010, a UNEB iniciou sua participação no PIBID com onze 11 (onze) subprojetos. Em 2011, já eram 18 (dezoito) subprojetos na UNEB, que contou também com a implementação do Projeto Institucional “Ensino superior e educação básica: articulando saberes”. Em 2012, o quantitativo foi ampliado para 39 (trinta e nove)

subprojetos, distribuídos em 18 (dezoito) *campi*, com o Projeto Institucional “A docência partilhada: universidade e escola básica como espaços que favorecem a construção dos elementos essenciais à docência”. Em 2013, com a aprovação do Projeto “Da iniciação à docência: ressignificando a prática docente”, o PIBID na UNEB, à guisa da CAPES, passou a contemplar 49 (quarenta e nove) subprojetos, desenvolvidos em 19 (dezenove) *campi* da referida universidade. No conjunto, a UNEB ofertou 1.563 (mil, quinhentos e sessenta e três) bolsas de iniciação à docência, 234 (duzentos e trinta e quatro) bolsas de supervisão para professores da educação básica, 108 (cento e oito) bolsas de coordenação de área para professores da UNEB e contou com 100 (cem) escolas públicas parceiras (municipais e estaduais). De acordo com os estudos de Silva (2016),

Atualmente, 1.563 (um mil quinhentos e sessenta e três) estudantes das licenciaturas da UNEB são bolsistas de iniciação à docência do PIBID. Das 195 Instituições de Ensino Superior com características diferentes – categorias administrativas (estadual, federal ou municipal); organização acadêmica (universidades, centros universitários, faculdades, faculdades integradas ou institutos superiores de educação) distribuídas em todo o Brasil, a UNEB é a instituição participante do PIBID com o segundo maior número de bolsistas. (p. 80)²⁵

A autora fez um levantamento significativo mapeando os dados referentes ao PIBID/UNEB que podem ser acessados através do site do Repositório Institucional da UFBA (*repositorio.ufba.br*). Refletimos o quanto a UNEB avançou com o programa e acreditamos que, com uma política séria de valorização do magistério, e com mais projetos que estabeleçam a aproximação dos conhecimentos científicos da universidade com os espaços escolares em todo o Brasil, estreitando essa relação entre universidade e escola, possivelmente estaremos caminhando para a qualidade da educação pública brasileira.

5.3 PIBID/UNEB e seu subprojeto sob o olhar dos professores/supervisores

Partimos, agora, para a análise do PIBID a partir do subprojeto Escola como espaço da cultura corporal em Jacobina (BA), por entender que foram o Programa e seu subprojeto o “espaço” que, com seus objetivos, metas e ações, favoreceu o

²⁵ Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/21822/1/ELIENE%20MARIA%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2019.

exercício dos estudantes na prática docente em sala de aula e, conseqüentemente, possibilitou um trabalho de supervisão dos professores das escolas parceiras.

Nesse sentido, nossa base de levantamento de dados gira em torno dos professores/supervisores do PIBID de Educação Física. Para nossa análise, foi proposto, primeiramente, um questionário com perguntas fechadas e abertas, num total de vinte e sete, submetidas às quatro professoras. Foi preservada a identidade das participantes, assim como não houve identificação das instituições de ensino em que atuavam, pois o que nos interessava era obter as informações em seu contexto qualitativo. Destacamos, primeiramente, quatro questões abertas, que foram: a) O que te levou a participar do PIBID? Conte um pouco sobre os motivos e como aconteceu; b) Vivemos um momento de muitas complexidades e incertezas. Pensando em ser professor hoje, aponte quais são as principais dificuldades, dilemas, conflitos, desafios que você tem enfrentado. Como você tem lidado com eles?; c) De que maneira e sob que aspectos o PIBID contribuiu com o seu desenvolvimento profissional?; d) Dentre as atividades/ações realizadas no PIBID, cite aquelas que mais contribuíram para sua prática de sala de aula. Fizemos a opção de analisar as respostas em bloco, tecendo comentários ao final. Vejamos:

Questão a: O que te levou a participar do PIBID? Conte um pouco sobre os motivos e como aconteceu.

Com esta questão, queríamos saber sobre o momento inicial em que as professoras se depararam com o PIBID e tiveram suas primeiras informações sobre o subprojeto, seus objetivos e metas, e quais foram suas impressões e motivações intencionais para participar do Programa.

A seguir, apresentamos as respostas das professoras/supervisoras e como elas se colocaram a respeito desse assunto. De acordo a professora/supervisora 03 (PrS 03):

Primeiro, porque havia uma junção de duas turmas em cada horário de aula. Havia uma dificuldade enorme de regência pela grande quantidade de alunos para uma única professora. Segundo, pela oportunidade de experiência do envolvimento de estar em um projeto [o PIBID] tão grandioso na época. (Questionário, PrS 03)

A fala da professora reflete justamente isto, que muitas vezes, devido aos

exaustivos anos de trabalho e a precarização da escola pública, os professores já estão cansados da rotina em sala de aula. A professora viu uma possibilidade e oportunidade de ressignificação em sua prática docente através do PIBID, quando considerou também dar uma atenção ao processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos da escola.

Segundo a professora/supervisora 04 (PrS 04):

A minha participação no PIBID aconteceu quando o subprojeto foi apresentado na escola em que trabalhava, pela coordenadora de área. Na ocasião, por estar me sentindo desmotivada com o resultado do meu trabalho nas aulas de Educação Física, constatei naquele momento que através do referido subprojeto minha prática como docente seria ressignificada, obtendo um novo olhar assim como uma nova abordagem para um melhor ensino-aprendizado. (Questionário, PrS 04)

A professora/supervisora 04, no momento em que o Programa chegou à sua escola, demonstrou interesse em participar devido à desmotivação com seu trabalho na área, e, neste caso, teve uma implicação direta na sua carreira docente. De acordo com Facci (2004), “[...] compreender o professor como profissional demanda romper com estereótipos que foram sendo colocados, como se o professor fosse uma ‘segunda mãe’ e a escola um ‘segundo lar’ [...]” (p. 25), e pensar a profissão docente dessa forma é, de fato, uma maneira idealista e romântica de enxergar a atividade docente e a educação, pois, ao mesmo tempo em que romantiza, desqualifica profissional em discussão.

Para as professoras/supervisoras 01 e 02 (PrS 01 e 02), seu processo de aproximação ao PIBID se deu da seguinte forma:

A coordenadora do subprojeto foi até a instituição na qual trabalho e apresentou o projeto. Que até então não tinha conhecimento. Fez um convite para participar do seletivo no qual me tornei a professora/supervisora. Vi essa oportunidade como um salto qualitativo na minha experiência, estaria assim em contato com um projeto da universidade que poderia contribuir com meu trabalho em sala de aula. (Questionário, PrS 01)

Já conhecia a dinâmica do PIBID através de outras áreas: Língua portuguesa e Inglês e presenciava na minha escola o quanto era interessante. Depois quando chegou a oportunidade do PIBID de Educação Física foi um presente tanto para a escola quanto para minha atuação profissional, então minha diretora junto com a coordenadora organizou toda parte burocrática para a minha atuação no PIBID. (Questionário, PrS 02)

As respostas das professoras indicam que participar do Programa seria uma oportunidade significativa em suas carreiras. O programa trouxe um novo olhar e

incentivo em suas carreiras. A professora chega a afirmar que foi um “presente”, por considerar o programa uma oportunidade para a educação física em sua escola.

Retomamos, aqui, a fala da professora/supervisora 03, pois algo nos chama atenção, levando em consideração que sua participação no Programa foi o fato das suas turmas de alunos serem numerosas, o que implicava na dificuldade da regência. Podemos perceber também que, para a mesma, seria uma oportunidade de participar de um programa institucional, mostrando assim uma intenção pessoal.

A profissão docente, já há muito tempo, foi consolidada e o professor enquanto um profissional desempenha um trabalho específico e com características específicas. A abordagem de Facci (2004) sobre o professor e a sua profissão vem para significar este sujeito enquanto político, que pensa e reflete a sua presença e a realidade no mundo, realidade social muitas vezes marcada por conflitos.

De maneira geral, o que motivou a participação das professoras no Programa, segundo afirmam, foi o fato de o PIBID poder contribuir com seu trabalho em sala de aula. A princípio, elas não tinham uma noção do trabalho de supervisão no Programa e a função do mesmo para a formação dos bolsistas de iniciação à docência. Acreditamos que isso só foi se dando com o tempo, mas todas apontaram a oportunidade de contribuição com sua carreira na docência.

Questão b: Vivemos um momento de muitas complexidades e incertezas. Pensando em ser professor hoje, aponte quais são as principais dificuldades, dilemas, conflitos, desafios que você tem enfrentado. Como você tem lidado com eles?

Nesta questão, as professoras tiveram a oportunidade de apontar os principais problemas que enfrentam no seu dia-a-dia de sala de aula em suas escolas e, ao mesmo tempo, apontar os desafios da tarefa de ser professor na escola pública.

A professora/supervisora 03 (PrS 03) afirmou:

Falta de tempo para realizar atividades pessoais. Lidar com alunos que trazem para a sala de aula uma vida de violência e você que é o professor precisa resolver a situação sozinho, identificar as dificuldades de aprendizagem. Tenho tentado sanar as dificuldades buscando informações através de formação para superar os problemas e dificuldades, mas ainda é muito difícil. (Questionário, PrS 03)

As professoras se posicionaram ainda como quem busca saídas para acertar no processo de aprendizado do educando. Como disse a professora/supervisora 03: “Tenho tentado sanar as dificuldades buscando informações através de formação para superar os problemas e dificuldades.” (Questionário, PrS 03). É bastante comum o professor buscar resolver algumas situações que, muitas vezes, fogem do seu controle.

As professoras/supervisoras se expressaram da seguinte forma:

Ser professor no atual cenário educacional brasileiro é um grande desafio. Pode-se destacar alguns: lidar com diferentes perfis de alunos desinteressados, desmotivados, desrespeitosos, entre outros; sala superlotada, baixo salário, realizar atividades diversas atendendo as necessidades de todos, apresentar e administrar o uso de recursos tecnológicos, pedagógicos de maneira assertiva. Tudo isso somado à desvalorização da carreira. Para ajudar a somar tais desafios impostos no dia-a-dia, busca participar de cursos de formação continuada para melhorar o desenvolvimento da prática pedagógica. (Questionário, PrS 04)

Eu percebo uma desvalorização do profissional de maneira geral no município, que desencadeia em dificuldades em nossa carreira. Até bem pouco tempo, nós não tínhamos plano de carreira que assegurasse alguns direitos, e o professor tem que fazer ainda muita luta para garantir esses direitos e melhorar um pouco o salário. A secretaria de educação não tem uma preocupação com a formação continuada dos seus professores. (Questionário, PrS 01)

Uma das grandes dificuldades enfrentadas é a falta de interesse por parte dos nossos alunos, uma geração que trilha sem objetivo principalmente de vida. Dentro da disciplina de Educação Física ainda, com muito jogo de cintura, envolvê-los por ser uma área mais flexível e dinâmica. Sentimos falta também da presença das famílias nesta parceria escola-família e a aprendizagem e, por isso, nós professores nos sobrecarregamos com outras funções que não são nossas, mas acabamos tendo que assumir como psicólogo, amigo, nutricionista, psicopedagogo, policial, detetive e etc. Diante de tudo isso, lidar com o bom senso é preciso. (Questionário, PrS 02)

O que percebemos nas respostas é que ser professor, em qualquer tempo, é complexo e desafiador e as dificuldades são muitas. Os professores/supervisores apontam desde a violência em sala de aula, a dificuldade de aprendizagem, o desinteresse dos alunos com a escola, a superlotação das salas, a sobrecarga de trabalho dentro e fora da escola que implica na impossibilidade de realizar atividades pessoais (de lazer etc.), a ausência da família na escola enquanto parceira e, ainda, a cobrança para ter uma formação e conseguir dominar conhecimentos pedagógicos e tecnológicos, assumir papéis que não são do professor mas que, muitas vezes, fazem por não verem outra saída para atender às expectativas da sociedade que vê no professor e na escola a saída para resolver os problemas sociais. Facci (2004) nos

alerta que os professores vivem um processo de mal-estar em sua profissão, e, nesta direção, diz:

A sensação de mal-estar, de desânimo e mesmo de descontentamento com o próprio trabalho pode ser representada pelos sentimentos que os professores têm diante das circunstâncias que o próprio processo histórico produziu em termos de educação, tais como desmotivação pessoal e, muitas vezes, abandono da própria profissão; insatisfação profissional percebida por meio de pouco investimento e indisposição na busca de aperfeiçoamento, esgotamento e estresse, como consequência do acúmulo de tensões; depressão; ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional e outras reações que permeiam a prática educativa e que acabam, em vários momentos, provocando um sentimento de auto depreciação (FACCI, 2004, p. 29)

Percebemos que, mesmo considerando que ainda é muito difícil, o professor ainda carrega o peso que a sociedade impõe a ele de ser o resolvidor das mazelas de uma sociedade injusta e desigual.

Questão c: De que maneira e sob que aspectos o PIBID contribuiu com o seu desenvolvimento profissional?

Nesta questão, era de suma importância que as professoras/supervisoras expusessem quais foram as contribuições do Programa para seu trabalho na docência e as implicações da sua participação em um subprojeto do PIBID.

A professora/supervisora 03 (PrS 03) afirma:

O PIBID me oportunizou participar dos grupos de estudo que foram promovidos com os coordenadores e estudantes universitários, onde também passei a conhecer melhor algumas teorias da educação, elaborar projetos para a escola e, com a colaboração dos estudantes, participar de seminários na universidade, pois ficamos muito tempo na escola e vivenciar o espaço da universidade é bem importante. Dividir com os alunos a responsabilidade nas reuniões, nas atividades complementares da escola, os chamados AC, e o planejamento semanal, que antes eu fazia sozinha, sem muita ideia de como realizar e melhorar as minhas aulas, também essa interação com o grupo de coordenadores e estudantes trouxe grande êxito para meu crescimento como profissional na área. (Questionário, PrS 03)

De acordo a professora/supervisora 03, em que, nos diz “[...] dividir com os alunos a responsabilidade nas reuniões, nas atividades complementares da escola, os chamados AC, e o planejamento semanal, [...]”. Neste caso, a professora viu nos estudantes da universidade um grande apoio para seu trabalho de sala de aula na

escola.

Trazemos ainda:

O PIBID contribuiu com o meu desenvolvimento profissional, proporcionando momentos de reflexão através da apresentação de seminários, estudos, leituras e discussões de textos teórico–metodológicos. Colaborou, dessa forma, para o embasamento da minha prática pedagógica, bem como sugestões de atividades práticas, visando o ensino em sala de aula. (Questionário, PrS 04)

A participação nos grupos de estudo e a troca de experiência com os “pibidianos” foram importantes para o enriquecimento do meu trabalho com os alunos. Aprendi coisas novas na área da Educação Física que antes não sabia, foi uma experiência muito gratificante. (Questionário, PrS 01)

A professora/supervisora 01 (PrS 01) afirma que “Aprendi coisas novas na área da Educação Física que antes não sabia, foi uma experiência muito gratificante”. Entendemos que a troca de experiência com os estudantes bolsistas e com os conhecimentos que estes traziam do curso favoreceu o aprendizado da professora.

Segundo a professora/supervisora 02 (PrS 02):

[...] principalmente com a motivação para retomar os estudos acadêmicos, revisitando estudiosos da educação, teorias e metodologias que me possibilitaram outros caminhos. Busquei superar o incômodo que surgiu a partir da acomodação que me encontrava. O movimento dinâmico que os pibidianos deram ao ambiente escolar e o envolvimento dos alunos da escola. (Questionário, PrS 02)

Analisamos as respostas das professoras, tendo o devido cuidado de reconhecer que cada espaço escolar é único e tem suas especificidades pedagógicas, estruturais e, inclusive, diferenças curriculares. Neste caso, específico as professoras deram muita ênfase à troca de experiência com os estudantes da universidade, ou seja, o bolsista de iniciação à docência teve um peso significativo na contribuição do trabalho das professoras de supervisão. A professora/supervisora 02 destaca a importância do “[...] movimento dinâmico que os pibidianos deram ao ambiente escolar e o envolvimento dos alunos da escola.”

Mészáros (2014) nos diz que

[...] a transformação progressiva da consciência em resposta as condições necessariamente cambiantes. Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para a mudar as condições objetivas de reprodução, como para auto mudança consciente dos indivíduos. (p. 65)

O autor nos fala sobre as condições objetivas necessárias para a transformação da realidade da ordem social e que os indivíduos dotados de autoconscientização serão capazes da mudança. Entretanto, esta consciência elevada vem através de um processo de emancipação próprio e de uma educação crítica e transformadora. Na fala das professoras, podemos compreender que o conhecimento científico elaborado na universidade teve relevância na aquisição de novos conhecimentos e contribuiu para o aprimoramento do trabalho na sua área de atuação na escola, sendo a Educação Física o foco. Entendemos que a troca de experiência favorece novos aprendizados e mudanças no trabalho docente.

Questão d: Dentre as atividades/ações realizadas no PIBID, cite aquelas que mais contribuíram para sua prática de sala de aula

Neste ponto do questionário, buscamos observar de que forma as atividades e ações propostas pelo subprojeto favoreceram uma contribuição para o trabalho em sala de aula das professoras/supervisoras.

Em todos os aspectos, pois não tive muita experiência anteriormente. Aliás, antes do PIBID eu ocupava a função de professora de Educação Física apenas como cuidadora das crianças devido a quantidade de alunos que tinha. Com o PIBID, pude juntamente com os pibidianos planejar melhor as minhas aulas, confeccionar materiais didáticos, realizar projetos e assim facilitou muito o meu trabalho. (Questionário, PrS 03)

Podemos perceber a partir da fala das professoras que as aulas tiveram um salto qualitativo com a intervenção do Programa na escola. A professora/supervisora 03 assumia, antes da participação no Programa, um papel de cuidadora em sala de aula; percebemos, em sua fala, que a mesma sentia a necessidade de exercer o trabalho do ser professora. O grande número de alunos em suas turmas era um problema enfrentado todos os dias, o que dificultava um trabalho mais significativo e que estivesse voltado para um processo de ensino e aprendizado na área em que atuava. Afirma a professora/supervisora 03 que, com o PIBID, “[...] pude juntamente com os pibidianos planejar melhor as minhas aulas, confeccionar materiais didáticos, realizar projetos e assim facilitou muito o meu trabalho.” Neste sentido, as falas das professoras 04, 01 e 02 seguem dizendo que:

As atividades, como exemplo festivais de jogos e esportes, confeccionar material para as aulas, rever formas de avaliar os alunos, e existiram outras que contribuíram para minha prática em sala de aula: elaboração e execução de projetos interdisciplinares, vivências, realização de oficinas para confecção de jogos e materiais lúdicos. (Questionário, PrS 04)

Foram muitas as contribuições, como projetos que aproximaram a família da escola, aulas com músicas para as crianças, aulas de instrumentos da capoeira em que confeccionamos os materiais, aulas que uniam o jogo com os conhecimentos matemáticos e língua portuguesa fazendo a criança aprender brincando. Foram muitas experiências vivenciadas tornando as aulas mais dinâmicas e prazerosas para todos. Desta forma o projeto PIBID veio ampliar os meus conhecimentos. (Questionário, PrS 01)

Nesta fala acima, podemos perceber como a professora está atenta ao processo de totalidade dos conhecimentos propostos na educação, e de que forma um conhecimento (conteúdo) específico da área de Educação Física, como jogos e brincadeiras, pode e deve ser aliado a outros conhecimentos da escola e continua dizendo da importância das “[...] aulas que uniam o jogo com os conhecimentos matemáticos e língua portuguesa fazendo a criança aprender brincando”. Ou seja, a uma compreensão totalizante do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, do próprio processo de aprendizado e desenvolvimento das crianças. Quando o professor entende que há uma conexão destes processos na educação, o sujeito educando consegue alcançar com mais facilidade seu aprendizado.

Segundo Vigotski (1983)

El educador ahora comienza a comprender que tan pronto como el niño ingresa a la cultura, no solo saca algo de él, sino que también se asimila y se enriquece con lo que está fuera de él, sino que la cultura misma modifica profundamente la composición natural de su comportamiento. y proporciona una guía completamente nueva para todo el curso de su desarrollo. (p.305)

Entendemos, a partir de Vigotski (1983), que o professor deve compreender que a criança é um sujeito de cultura, e, conseqüentemente, entender que ela se utiliza desse instrumento, a cultura, para aprender. As coisas estão em completa conexão na vida cotidiana do ser humano e a criança estabelece as conexões não por acaso, mas por ser pertencente deste ambiente cultural. De acordo com Ayres (2012), o papel da escola “[...] é importante na medida em que ocupa o lugar que promove e facilita o desenvolvimento do conhecimento.” (p. 211), e assim é a escola, um espaço fundamental no exercício desse aprendizado da infância.

Seguindo com a fala da professora/supervisora 02 (PrS 02), quando nos diz

que:

Elaboração de aulas diferentes e com jogos, esportes, a dança, onde tinha a cooperação entre os alunos, festivais, seminários e o planejamento das aulas desde seus objetivos até a avaliação. Todos esses pontos foram positivos, pois agora não eram executados na solidão, uma vez que sempre estava só em meus planejamentos e ações e com a contribuição do PIBID eles passaram a ter mais efetividade. O trabalho que realizamos com o esporte, as danças e jogos e brincadeiras, trabalhadas de forma mista e a cooperação foi muito importante e relevante. (Questionário, PrS 02)

Outro ponto colocado pelas professoras quanto às atividades/ações realizadas no PIBID é que houve uma contribuição com elaboração e execução de projetos interdisciplinares, com o processo de rever as formas de avaliação dos alunos, planejamento das aulas, confecção de materiais didáticos, realização de projetos, enfim, contribuições no trabalho das professoras e que mudaram a dinâmica das aulas, posto que antes, talvez para algumas delas, estavam acomodadas. Tudo isto trouxe mudanças no processo de ensino-aprendizagem para as aulas e, conseqüentemente, para o trabalho das professoras.

De acordo com Gasparin (2013):

O processo pedagógico deve possibilitar aos educandos, através do processo de abstração, a compreensão da essência dos conteúdos a serem estudados, a fim de que sejam estabelecidas as ligações internas específicas desses conteúdos com a realidade global, com a totalidade da prática social e histórica (p. 6)

Precisamos dizer aqui que o professor tem consciência do seu trabalho e de como poderia ser melhor favorecido para o bom aprendizado dos seus alunos, mas como resolver as diversas situações conflitantes quando a estrutura pedagógica da escola não favorece a ajuda necessária a este profissional? Não queremos aqui atribuir a culpa à escola pública, muito menos ao professor, pois nós sabemos que a escola pública brasileira, com todo descaso das autoridades governamentais, está presente em uma sociedade que os interesses individuais ainda estão acima dos interesses coletivos e que os filhos e filhas dos trabalhadores não têm, nesta sociedade, o direito a uma educação qualitativamente crítica, mas, ainda assim, reconhecemos que, com todos os seus problemas, a escola pública brasileira, com seus professores e professoras, tem sua história de luta e resistência.

5.4 O PIBID, a formação de professores e a escola pública sob o olhar dos professores/supervisores

Neste ponto do capítulo, apresentaremos um diálogo com os professores/supervisores do PIBID/UNEB de Educação Física, momento crucial pois nos encontrávamos enquanto profissionais da área de educação formal que vivencia cotidianamente as dimensões da escola pública, com seus problemas estruturais, dificuldades, conflitos, contradições e desafios. Para isso, partimos de um diálogo tendo como instrumento de apreensão da realidade a técnica do Grupo Focal, anteriormente explicitada no capítulo em que tratamos da metodologia da pesquisa.

Seguimos um plano estrutural da entrevista no GF, que teve seu início às 8h00 do dia 06 de setembro de 2019, nas dependências do Departamento de Ciências Humanas da UNEB/*campus* IV. A entrevista foi gravada em dois modos de áudio e vídeo: iniciamos abordando a relevância da pesquisa e de seus participantes no processo, bem como a importância das professoras para a formação dos estudantes que participaram do PIBID, levando em consideração cinco eixos-temáticos e mais um tópico de breve depoimento sobre o PIBID para a instituição escolar onde atuam. Os eixos-temáticos foram elaborados a partir do foco principal do PIBID, que gira em torno da formação de professores, mas tendo em vista, principalmente, as experiências dessas professoras no cotidiano da supervisão e também da sua docência nas escolas. Desse modo, possibilitou alcançar os objetivos da pesquisa quanto aos impactos do Programa no contexto das escolas parceiras. Os eixos-temáticos foram: a) políticas educacionais para a formação de professores; b) o PIBID na formação de professores; c) o subprojeto desenvolvido; d) o PIBID para a escola; e e) a relação escola-universidade.

5.4.1 Sobre políticas educacionais para a formação de professores

Para este primeiro eixo-temático estabelecemos uma dinâmica no grupo com a apresentação de duas imagens acompanhadas de perguntas para favorecer e estimular as discussões. Todas as professoras/supervisoras tiveram um tempo para refletir sobre o que diz as imagens e elaborar suas respostas. O primeiro momento da entrevista, através da técnica do GF, foi crucial para que as participantes da pesquisa

se sentissem à vontade e se colocassem à disposição para contribuir com uma pesquisa fruto, também ela, de trabalho desenvolvido nas escolas.

Figura 1: Campanha nacional #FicaPIBID



Fonte: <https://www.acritica.com/channels/cotidiano/news/universitarios-da-ufam-protestam-contracorte-nas-bolsas-de-academicos-em-licenciaturas>. Acesso em: 28 ago. 2019.

Questão 01: O que vocês têm a dizer sobre a temática? E como vocês avaliam o PIBID para a docência?

Apresentamos as figuras acima e entregamos uma cópia entre as participantes para que, assim, pudessem iniciar a discussão sobre o tema a partir da seguinte frase: “A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto.”, de Darci Ribeiro. De acordo as professoras/supervisoras 02 e 04 (PrS 02 e PrS 04):

Essa frase me fez perceber que, muitas vezes, nós mesmos, professores nos acomodamos em nossa prática de sala de aula. As formações continuadas que são ofertadas de forma não presencial também não ajudam o professor. A educação não é vista como um projeto prioritário e por isto há uma crise existente e atinge diretamente a escola. Com o PIBID, os problemas amenizaram um pouco, se diferencia por que o aluno estreita as relações e se apropria dessa escola, aprende o que é a escola, diferente de um estágio que o tempo é mais curto, e o PIBID dá este tempo. Com o PIBID tem mais tempo para conhecer a escola, mas os problemas ainda estão ali na escola. (Entrevista, GF, PrS 02)

Essa imagem me remete a perceber o descaso com a educação. O Darcy Ribeiro está fazendo uma crítica ao descaso com a educação. A educação é desvalorizada. E em um momento de crise a educação é o primeiro setor a ser atingido. Muitas vezes o professor fica desmotivado por conta desse descaso das autoridades. Já que não querem melhorar a educação, o professor também vai se cansado. Realmente está em crise mesmo. Para mim o PIBID foi um dos melhores projetos que ajudou muito. A escola é um laboratório, uma troca de saberes, a escola é muito importante para os estudantes da universidade, e também conseguiu dar uma guinada inclusive no nosso trabalho, a luta do “fica PIBID” foi muito importante para não deixar acabar o Programa nas escolas. Os alunos se destacaram depois do PIBID. (Entrevista, GF, PrS 04)

Segundo a professora/supervisora 04, “Essa imagem me remete a perceber o descaso com a educação. O Darcy Ribeiro está fazendo uma crítica ao descaso com a educação.” (Entrevista, GF, PrS 04) e continua dizendo que a educação é desvalorizada. A partir das palavras das professoras, podemos perceber que as mesmas estão convencidas de que a educação passa por uma profunda crise e descaso e a imagem foi interpretada pelas participantes como uma crítica que o Darcy Ribeiro faz quando afirma que esta crise é, de fato, um projeto institucionalizado. Segunda a professora/supervisora 03 (PrS 03):

Essa questão de incentivo ao professor não existe por parte das autoridades responsáveis, o professor não busca melhorar seu trabalho porque também não vê incentivo, nos desgastamos muito no nosso dia-a-dia. E parece que a educação virou uma “brincadeirinha”. Tentaram tirar o PIBID naquele período, ficamos sob uma ameaça de perder o Programa na escola, foi muito ruim, pois havíamos feito tantas coisas novas, e de repente acabar, isto foi bem complicado. Mas a luta para o PIBID ficar foi muito importante, todos os alunos que passaram pelo PIBID têm outra formação. O aluno do PIBID mudou o olhar para a escola e passou a saber como ser professor. (Entrevista, GF, PrS 03)

O que podemos analisar das respostas das professoras é que todas têm uma ideia do que representa um processo de crise e suas repercussões na educação formal e, conseqüentemente, como isto se reflete na escola. Podemos notar que a professora/supervisora 02 afirma que a educação não é uma prioridade e que isto pode ser visto quando há oferta de cursos de formação continuada, que são sempre ofertados na modalidade à distância (online). Ela questiona, portanto, a forma de oferta destes cursos pelas secretarias de educação e faz, por fim, um comparativo entre o estágio dos estudantes na escola e o PIBID.

Na fala da professora/supervisora 03 (PrS 03), chama atenção o trecho em que comenta que o Programa esteve em vias de acabar, se referindo a este momento como de ameaça, pois, segundo ela, foi através do Programa que mudanças aconteceram na escola. De acordo a professora/supervisora 01 (PrS 01):

Realmente, essa crise afeta logo a educação, e cobrar só do professor que ele corra atrás da sua formação é bem injusto, porque não conseguimos ver um incentivo da secretaria de educação do município para a continuidade da nossa formação e o nosso trabalho fica comprometido. Um exemplo disto é que aqui no município, há muito tempo não é ofertada formação continuada aos professores, ficamos desestimulados de buscar uma nova formação e nos especializar, pois sabemos que vai levar muito tempo para ser acrescentado em nosso salário. Eu considero que sofremos muito com descaso da secretaria. Com relação ao PIBID, foi uma luta para que não

acabasse o Programa, porque ele oportunizou um conhecimento de como trabalhar com as diversas situações e realidades de alunos, mas nossos problemas são muitos, mas o PIBID aqui no município ficou restrito para algumas escolas. (Entrevista, GF, PrS 01)

Muitas vezes, os professores são os primeiros a serem responsabilizados pelos problemas da escola e o fracasso no ensino. Essa cobrança recai no professor sob o argumento de que ele “não corre atrás” e não busca fazer cursos de formação continuada em sua área, ensino superior e/ou pós-graduação, para a ampliação dos seus conhecimentos. Percebemos o quanto os professores são atingidos com falta de apoio das secretarias de educação, através de seus gestores públicos, e as professoras relatam que o município não tem preocupação com a formação dos profissionais docentes. De acordo com Saviani (2009), a formação de professores no Brasil vive um completo descaso, o que leva estes professores a se sentirem desestimulados de buscar cursos e se dedicarem ao estudo em suas áreas.

O relato das professoras nos faz perceber que não há uma contrapartida das secretarias de educação com qualquer tipo de incentivo, ou mesmo com a abertura de novas possibilidades para formação continuada, o que pode ser percebido pelo fato de que, no município, há muito tempo não são ofertados programas de formação continuada.

5.4.2 Sobre o PIBID na formação de professores

As professoras/supervisoras trouxeram para discussão os aspectos mais relevantes sobre de que forma compreendem a formação dos estudantes bolsistas do PIBID durante a permanência do mesmo em suas escolas, a partir da seguinte citação e questão abaixo:

[...] no início a gente nem sabia exatamente o que era ser supervisora. Assim, como a gente estava discutindo o que era ser professora, também o que é ser supervisora. Não é nenhum padrão. Não é monitorar, não é impor, não é cobrar..., mas sim, acompanhar os seus processos, estar junto. (S1RJ, 2014, *apud* CALIL, 2014, p. 8)²⁶

²⁶ CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. O desenvolvimento profissional dos professores supervisores do PIBID. Belém: **Revista Cocar**, vol. 8, n. 15, p. 08-15/Jan-Jul 2014. <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/download/329/302>. Acesso em: 28 ago. 2019.

Questão 02: Como vocês avaliam o trabalho do professor supervisor no PIBID e que contribuições a atuação no PIBID trouxe para a formação dos bolsistas da iniciação à docência e sua prática profissional?

Nesse processo de formação de professor foi uma troca de saberes. Melhorei minhas práticas, me deu um novo norte, foi um divisor no meu trabalho em sala de aula com os alunos, conhecer novas metodologias da educação. Eu melhorei muito como professora, porque foi com o PIBID que eu conheci melhor o que era a teoria da cultura corporal²⁷. Eu ficava com os alunos um tempo bom de planejamento. Alunos que chegaram sem querer ser professor passaram a querer mudar de ideia. Teve um trabalho interdisciplinar, oficinas, seminários, tudo isso ajudou muito, tanto eles quanto a meu trabalho e os alunos da escola. Eu jamais teria conseguido realizar um trabalho sem a colaboração dos estudantes do PIBID, minha prática melhorou muito com o PIBID. (Entrevista, GF, PrS 04)

Neste sentido, devemos notar algumas questões importantes que são colocadas pela professora/supervisora 04, quando dá ênfase e atenção ao tempo de planejamento das aulas em conjunto com os estudantes bolsistas do PIBID, a descoberta de novas metodologias teóricas de ensino da educação, além da troca de experiências com estes estudantes. Mas o fundamental a notar, aqui, é a mudança de comportamento desse estudante em se perceber como um futuro professor, tendo o PIBID como responsável para isso.

Foi um período muito importante porque me fez repensar minha prática, foi um trabalho de parceria. Foi oportunizado leituras que me impulsionou muito, inclusive tive mais estímulo para tentar a seleção do mestrado da UNEB. As vivências dos estudantes na escola melhoraram a minha prática e a formação deles com essa vivência. Na sala de aula teve muita mudança porque conseguimos realizar um trabalho significativo com outros projetos da escola. (Entrevista, GF, PrS 02)

De acordo a professora/supervisora 02, o período em que atuou como supervisora do PIBID a fez repensar sua própria prática de sala de aula. Podemos entender esta questão de repensar a prática pedagógica enquanto um reflexo dos estudos que foram realizados durante a permanência do Programa nas escolas, o que demonstra o quanto o professor se sente valorizado quando tem a seu alcance a possibilidade de continuar seus estudos. Quanto à questão da formação dos bolsistas, as falas das participantes dão conta de que a vivencia do estudante/bolsista na escola

²⁷ A pedagogia da Cultura Corporal tem como fundamento teórico-metodológico a abordagem da pedagogia histórico-crítica e do materialismo histórico-dialético como princípio filosófico para a área da Educação Física.

fez com que sua prática docente também melhorasse e, conseqüentemente, houve uma melhoria na formação dos próprios estudantes, com a vivência e experiências na sala de aula, durante o processo. Ou seja, uma troca de experiência valorosa entre professores da escola e estudantes da universidade.

De acordo ao Decreto Nº 7.219, de 24 de junho de 2010 – que institucionaliza o PIBID –, assim são definidos os objetivos do Programa e, com isto, a relação com a escola básica e seus professores:

Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessária à formação dos docentes elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciaturas. (BRASIL, 2010)

Entendemos que o referido Decreto define um papel significativo para os professores da educação básica, sendo estes coformadores no processo de colaboração na formação inicial. Outro ponto que merece destaque no Decreto é a compreensão de que a coformação deve estar articulada entre a teoria e prática, para uma qualidade do ensino nos cursos da licenciatura.

Segundo a professora/supervisora 03 (PrS 03), a questão de mudanças no trabalho do professor foi também importante. Vejamos o que diz:

Foi muito importante para meu trabalho, foi excelente, foi um engajamento com os estudantes, estava muito cansada, e com PIBID eu passei a planejar melhor minha aula, eu estava deixando de estudar e estar com os estudantes foi uma alavancada boa. Os alunos aprenderam a tomar decisão se eles queriam ser mesmo professor. O PIBID ajudou a eles escolherem o caminho de professor. A contribuição para minha vida formativa ajudou muito na minha carreira com os 10%, além da experiência a gente estudava, e a gente coloca em prática, passei a ter noção melhor de como trabalhar com a Educação Física, pois as oficinas de confecção de material cresceu muito. (Entrevista, GF, PrS 03)

O que se percebe nas falas, de forma geral, é a questão do trabalho desse profissional da educação. O que nos chama atenção na fala acima não são apenas as questões metodológicas e pedagógicas do trabalho docente, mas também o acréscimo de um valor financeiro em seu salário. A experiência de fazer parte de um Programa Institucional e, com isto, ter uma melhoria salarial, foi o ponto crucial do significado do PIBID para esta professora.

Foi uma troca de experiência boa, eu passei a ser aluna também com o PIBID, porque fui vendo um engajamento dos alunos, o novo chegando na escola. Os estudantes tiveram uma experiência na escola, novas descobertas, novos horizontes. Tudo contribuiu para a instituição em que trabalho com a inserção do PIBID. (Entrevista, GF, PrS 01)

As professoras/supervisoras abordam as questões que mais chamaram a atenção na formação dos estudantes do PIBID mas, também, percebem as mudanças em seu trabalho docente. Sobre a categoria do trabalho, é importante frisar que este se transformou ao longo do processo histórico, ocasionando uma mudança qualitativa na vida dos homens e mulheres.

Segundo Ligia Martins (2013):

Pelo trabalho, a existência do homem já não mais se fez garantida pela adaptação natural ao meio, posto que ele, engendrando a unidade funcional entre mãos, cérebro e linguagem, conduziu o aperfeiçoamento anátomo-fisiológico do córtex cerebral, possibilitando e exigindo a atividade mediada pela consciência. Por conseguinte, com o desenvolvimento da consciência, a realidade adquire outra forma de existência, representada pela imagem psíquica, que dela se constrói, pela ideia que passa também a representá-la. (p. 119)

O trabalho é uma categoria fundamental na compreensão da realidade. As professoras conseguiam ter um olhar mais criterioso para sua docência em sala de aula através da troca de experiências com os estudantes bolsistas. A atividade de trabalho do professor se tornou consciente porque se deu por uma ordem natural, apesar das condições materiais existentes. De acordo com Engels (1977):

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. E o é, de fato, ao lado da Natureza, que lhe fornece a matéria por ele transformada em riqueza. Mas é infinitamente mais do que isso. É a condição fundamental de toda a vida humana; e o é num grau tão elevado que, num certo sentido, pode-se dizer: o trabalho, por si mesmo, criou homem. (p. 215)

As mudanças qualitativas no trabalho do professor puderam ter mais significado, tendo em vista que estabeleceram a apropriação de novos conhecimentos. O outro importante ponto dessa mudança qualitativa é o olhar do estudante da universidade que chega à escola, sem a dimensão crítica de que espaço é aquele e, uma vez no processo contínuo do exercício de trabalho em sala de aula, passa a compreender melhor e se perceber como querendo ser professor. Neste caso, entendemos, através da dialética marxista, que a realidade é possível de ser

conhecida e transformada qualitativamente, através do trabalho.

5.4.3 Sobre o subprojeto desenvolvido na escola

Neste eixo-temático, foi disponibilizada a citação abaixo, extraída de Bianchi (2016), e pedimos que as participantes discutissem sobre a percepção dos estudantes:

Questão 03:

Os bolsistas apontaram que, “apesar das melhorias e avanços apresentados com o PIBID, o processo de formação docente ainda esbarra em problemas pontuais”, tais como: “A defasagem de aprendizagem”; “a falta de interesse de algumas escolas”; “a falta de apoio ou interesse pelo PIBID na escola”; “falta de recursos; desrespeito dos alunos; acomodamento da escola e/ou supervisores e bolsistas”; “relações forçadas vendo os bolsistas como ‘substituto’ ou mão-de-obra de apoio, ‘quebra-galhos’ assim como, o “receio dos bolsistas” medo de errar e aprender”; “dificuldades de aceitar correções no desempenho das ações planejadas”; “pouco conhecimento do PIBID no ambiente escolar, gerando desinteresse ou rejeição, entre outros [...]”.²⁸

Segundo a professora/supervisora 02 (PrS 02):

Na minha escola, os estudantes do PIBID estranharam porque chegaram em uma escola que não tinha espaços adequados para Educação Física, tudo era adaptado, perdíamos um tempo muito grande nas aulas, pois as práticas tinham que ser desenvolvidas nas quadras municipais, mas a nível de material não foi problema, porque tínhamos muito, a diretora fazia questão de comprar material para as aulas, teve resistência dos alunos das escolas para com o novo e eu confesso que algumas vezes precisei da ajuda deles para assumir sozinho a sala de aula, mas houve esse momento de “quebra galho” porque algumas vezes eu precisei sair da escola para resolver outras questões da escola pois eu também era vice-diretora. Mas no geral, a escola, professores e a diretora recebeu muito bem o PIBID. (Entrevista, GF, PrS 02)

A fala da professora/supervisora 04 (PrS 04) vai na mesma linha de entendimento:

²⁸ BIANCHI, Roberto Carlos. **Relação Universidade-Escola: O PIBID como instrumento de intervenção sobre o real da formação de professores.** 2016. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2016. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1744/1/PB_PPGDR_M_Bianchi%2C%20Roberto%20Carlos_2016.pdf. Acesso em: 11 abr. 2018.

A direção da minha escola não dava apoio nenhum ao PIBID, mas quando algum professor faltava a direção queria fazer dos pibidianos um “quebra galho”. Eu fazia questão de mostrar a importância do PIBID, mas a direção não valorizava. Os pibidianos sentia o desinteresse da gestão, mas nem todos da gestão agiam assim com descaso ao PIBID, mais por parte da diretora. Os outros professores davam muita importância ao trabalho dos pibidianos, mas eu acredito que a falta de motivação da escola atingia o PIBID. (Entrevista, GF, PrS 04)

Podemos perceber, a partir da fala das professoras, quais são os problemas que a escola enfrenta, como falta de estrutura para realização de aulas, espaços inadequados que colocam em risco a vida de estudantes e professores, a falta de apoio da direção, em algumas escolas, para que o Programa se realize de maneira mais significativa, o uso do estudante bolsista como “quebra galho” para suprir falta e ausência de professores etc.

As professoras acrescentem, ainda segundo a questão de usar os bolsistas na solução de problemas imediatos na escola, que:

Eu tralhava com turmas muito grandes, cerca de sessenta alunos, e com o PIBID conseguimos fazer um trabalho muito bom, e ocorreu um momento que uma professora faltou e a direção queria que os pibidianos assumissem uma turma, mas fiz questão de mostrar que não era dessa forma e que o PIBID não atuava como substituto ou “quebra-galho”, mas esse tipo de problema acontecia e eu tentava contornar a situação. Tiveram alunos da escola que davam trabalho, mas os pibidianos conseguiam dominar a situação e achei muito legal o jeito do pibidiano conversar com os alunos, eles participavam ativamente de tudo na escola, reuniões, jornadas pedagógicas, projetos da escola, todos queriam que os pibidianos trabalhassem também em outras turmas de professores, e sempre havia um questionamento por parte de outros professores, porque não poderiam dar essa ajudinha. (Entrevista, GF, PrS 03)

No caso da minha escola, não ocorre muito esses problemas, pois a dinâmica da escola era diferente. Por trabalhar com projetos, favorecia que os bolsistas estivessem em outras salas de aulas, teve a aceitação da diretora da creche e das professoras. Até alguns pais mais presentes sentiram diferença do filho em casa, pois os pais relatavam que o filho chegava em casa fazendo capoeira, cantando as músicas que aprendeu com os estudantes do PIBID. (Entrevista, GF, PrS 01)

A partir desse entendimento, por uma lógica dialética, é preciso levar em consideração que os problemas da escola pública são muitos e que não é o fato de um programa de formação de professores como o PIBID se fazer presente na escola que fará os problemas desaparecer, entendendo a escola enquanto uma instituição concreta, viva e presente na sociedade, ou, como estabeleceu Althusser (1971)²⁹, a

²⁹ Conferir “Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado” (1971), de Louis Althusser.

escola como um aparelho ideológico do Estado Capitalista. Ainda de acordo com o autor, “designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas.” (p. 43). É dessa forma que Althusser (1971), analisando o Estado Capitalista a partir das forças produtivas e as relações de produção, apresenta-nos a escola sob uma ótica de instituição reprodutora da ideologia dominante. As questões materiais da sociedade refletem, na escola, por sua vez, os diversos problemas sociais próprios de uma sociedade desigual e injusta.

Podemos afirmar, nesse sentido, que a escola pública brasileira é um espaço precarizado e desvalorizado por setores e gestões políticas desse país e, ainda, que é submetida, contraditoriamente, aos cortes orçamentais, a exemplo do recente congelamento financeiro estabelecido durante o governo Michel Temer (2016-2018), por vinte anos, das despesas e investimentos nas áreas sociais. Ainda assim, a escola, por ser um espaço vivo e político, resiste ao tempo histórico, com seus professores e estudantes. A escola pública, seus professores, alunos e gestores vive essa desigualdade cotidianamente em sala de aula, seja na falta de apoio político para formação docente inicial e continuada, seja no desvio de verbas públicas destinadas para a merenda escolar ou melhoria da estrutura dos prédios, ou mesmo a criação de novas unidades. Enfim, se formos enumerar os problemas, perceberemos o quanto a escola pública e, com ela, os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, são uma forte resistência.

Questão 04: Como vocês avaliam o subprojeto de Educação Física?

Aqui, as professoras tiveram a oportunidade de avaliar o subprojeto, pois foram as pessoas que mais próximas estiveram da execução das suas ações e objetivos. Acredito que foi significativo ouvir as professoras sobre a presença de um subprojeto do PIBID nas escolas parceiras.

Segundo as professoras/supervisoras 02 e 04 (PrS 02 e 04):

Eu avalio de uma forma muito positiva, porque trouxe um novo olhar para a Educação Física na escola, e com o PIBID teve valorização dos meus colegas para com a Educação Física, me incentivou a estudar, a voltar para os livros e passei inclusive para aluna especial do mestrado em educação aqui da universidade, foi muito bom em vários aspectos. (Entrevista, GF, PrS 02)

Uma transformação mesmo, eu não procurava melhorar mais, estava desmotivada e com o subprojeto fiz melhor meu trabalho. Eu estava desmotivada nas minhas aulas, até tentava fazer uma aula diferente, eu fui percebendo que poderia ir mais além, foi importante porque passei a ter estudos de teorias da educação e melhorei meu olhar para a escola, e conseqüentemente melhorei minhas aulas. Com o subprojeto e a participação dos pibidianos nas aulas, eu consegui ter um olhar a mais para meu aluno, que uma das alunas inclusive estava se cortando, se mutilando, antes eu não tinha esse tempo de olhar mais para meu os alunos que estavam com problemas. Tive a oportunidade de conversar e ouvir esta aluna, isso só foi possível por conta do apoio do subprojeto. Quem melhor conhece a escola é quem observa melhor seu aluno. Mas eu também acho que o subprojeto poderia ter sido melhor, porque sempre na escola tem algo que podemos ajudar a melhorar, favorecer ao trabalho com alunos com deficiência. Não tivemos estudos que abordassem esse assunto de alunos com deficiência. Isso faltou e seria muito importante. (Entrevista, GF, PrS 04)

Podemos perceber algo em comum nas falas dessas professoras, que é justamente a valorização da sua individualidade enquanto sujeito, enquanto pessoa, o que favoreceu um olhar mais atento para seus alunos. Muitas vezes, e em decorrência do acúmulo de trabalho, carga horária exaustiva e salas superlotadas, o professor não tem o tempo suficientemente pedagógico para olhar e conversar com seus alunos que passam por algum tipo de problema. Um outro fator a ser analisado na fala da professora é a desmotivação para o trabalho, o que pode visto a partir de um contexto mais amplo da desvalorização da escola e desse profissional no que diz respeito à negação do professor como aquele responsável pela transmissão de conhecimento elaborado na sua ação de ensinar. Dessa forma, concordamos com Ligia Martins (2013) quando diz que, diante desse cenário, “[...] é compreensível que profissionais da educação formal se debatam entre incertezas no que tange a função da escola e do papel do professor, carentes de parâmetros objetivos pelos quais orientem seu trabalho.” (p. 117). Como disse a professora/supervisora 04, “quem melhor conhece a escola é quem observa melhor seu aluno.” (Entrevista, GF, PrS 04).

De acordo a professora/supervisora 01:

Eu avalio de uma forma boa, porque favoreceu uma colaboração na minha escola, como um todo, foi algo novo, com mudanças nas aulas, a participação não foi apenas na minha sala de aula, mas foi em toda a escola, porque na educação infantil, por ser um espaço menor com relação as outras escolas, o subprojeto esteve atuando em outras salas de aula dando apoio às outras professoras. (Entrevista, GF, PrS 01)

As professoras foram as pessoas que contribuíram na execução do Programa e na formação dos estudantes bolsistas da iniciação à docência através de seu

trabalho docente como supervisoras do PIBID. Partindo daí, e analisando a fala das professoras/supervisoras, percebemos algo em comum, tendo em vista que mudanças qualitativas aconteceram no processo de ensino-aprendizagem durante a execução do subprojeto. Segundo a PrS 03:

O subprojeto de Educação Física foi algo muito importante, porque na escola em que trabalho a Educação Física escolar não tem muita importância, o que importa mesmo são os esportes para participar dos jogos escolares do município. Eu mesma não era diferente, deixava os alunos muito livres e através do subprojeto do PIBID em Educação Física, uma das coisas que passei a fazer foi o planejamento. Com o subprojeto passamos a ter um planejamento semanal para as minhas aulas, e pude perceber que os professores das outras turmas começaram a fazer diferente, a ter uma aula diferente porque foi dada uma oportunidade de mudança. Os alunos dos outros professores só faziam treino e às vezes pediam para participar de nossas aulas. Eu acredito que eles queriam algo diferente do que faziam. O subprojeto foi muito importante porque influenciou um professor de Educação Física da escola a fazer diferente também. (Entrevista, GF, PrS 03)

Analisamos, assim, uma mudança qualitativa na forma como a professora desempenhava sua prática docente, pois devemos levar em consideração que o planejamento é uma das etapas substanciais da docência, e é através do planejamento sistematicamente elaborado que o professor consegue chegar a cumprir com o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

De acordo com Silva (2016):

Nesse sentido, as vivências de iniciação à docência desenvolvidas no âmbito do PIBID/CAPES estão alargando a compreensão da profissão docente a partir de uma (re)definição de papéis e atribuições assumidos pelos professores mais experientes. A docência se alarga no sentido de que cabe aos professores experientes, já iniciados na sua carreira profissional, serem os mediadores para o processo de iniciação dos licenciandos nas atividades da escola. Nesse sentido, observa-se o potencial formativo dessa formação e a responsabilidade dos professores mais experientes na iniciação de novas gerações docentes. (p.105)

Dessa maneira, compreendemos que a vivência pibidiana dos estudantes da universidade no contexto das escolas foi um momento decisivo para que pudéssemos compreender também a profissão docente dos professores mais experientes. Essa experiência foi decisiva para que os sujeitos, mesmo que com papéis diferenciados, assumissem a tarefa de corresponsabilidade na formação de futuros professores.

Outra professora fala da contribuição e incentivo para seus estudos e diz que “[...] me incentivou a estudar, a voltar para os livros e passei inclusive para aluna

especial do mestrado em educação aqui da universidade, foi muito bom em vários aspectos.” (Entrevista, GF, PrS 02). A professora se sentiu valorizada em seu aspecto de sujeito e em sua individualidade.

5.4.4 O PIBID para a escola

Neste ponto do capítulo, queremos saber dos professores quais foram as suas críticas e seu olhar em relação ao PIBID/UNEB em suas escolas, bem como em que perspectiva trouxe mudanças, discutindo sobre a importância do PIBID para a instituição onde cada uma dessas professoras trabalham. Com Silva (2016), podemos compreender o que significa um programa de formação de professores para as instituições educacionais. Vejamos:

A integração entre as instituições formadoras e os sistemas de ensino e suas escolas é fundamental nos processos de formação, pois permite integrar a formação inicial ao ambiente escolar e à formação continuada permanente de todos os professores. (p. 94)

Segundo a autora, há um fundamental processo de integração, no sentido de união entre o sistema de ensino das escolas parceiras e um programa como o PIBID. Essa integração estabelece também uma conexão entre a formação inicial e continuada nessa parceria. Neste sentido e também a respeito das possíveis contribuições para a escola, vamos destacar quais as críticas e sugestões feitas ao PIBID. Assim, para nortear a discussão entre as professoras, destacamos a questão abaixo querendo saber das participantes os impactos do referido Programa.

Questão 05: Quais os impactos da participação do PIBID na escola durante seu desenvolvimento e após seu término e como você vê a escola antes e depois do PIBID? Você poderia afirmar que o PIBID influenciou de alguma forma a comunidade escolar? Sob que aspectos?

Posso dizer que a Educação Física comigo na escola estava um pouquinho sem chão, eu trabalho no fundamental I, não tinha o conhecimento da área da Educação Física e não sabia como trabalhar com essa área, pois eu não era formada na área e estava mais como uma “vigia”, deixava eles (alunos) no espaço, com os brinquedos, e outros materiais e eu ficava observando, para que ninguém se machucasse ou machucassem o outro. Quando o PIBID entra na minha escola, especificamente nestas turmas, foi maravilhoso, porque chegou os bolsistas do PIBID com conhecimento da Educação Física

e com toda a energia. E as minhas aulas passaram a ter uma função, eu não era mais uma professora “vigia”, eu estava atuando de forma eficaz, e trabalhar de fato com a Educação Física planejada. Além disto favoreceu melhorar meu trabalho pois eu tinha 60 alunos e pude organizar o trabalho com esse número grande de alunos e ter os bolsistas atuando junto comigo. [...]

Quando chegou o término do subprojeto na escola, eu já posso dizer que senti o baque de perder todo aquele apoio, mas eu já estava com um embasamento de como trabalhar com a Educação Física, porque a gente aprendeu a trabalhar com oficinas, confeccionar materiais, eu já sabia que Educação Física tinha uma metodologia a ser seguida. O que ficou mais fácil para trabalhar com as minhas turmas de alunos, teve uma mudança também na escola, se organizou mais e percebeu que estava errada aquela forma de dividir as turmas com números muito grande de alunos para um único professor. Passei a ter colaboração de um professor de apoio, as demandas foi melhorando, não estavam me sobrecarregando muito. E de certa forma ficou um vácuo, porque sempre fazíamos aulas diferentes como capoeira, jogos e brincadeiras, dramatização, contação de história, leitura, resgate de jogos e brincadeiras da infância dos pais, para serem trabalhados na escola, inclusive com a participação dos pais na escola, porque alguns pais participaram quando foram convidados a mostrar como brincavam na infância, coisa que nunca trabalhei na sala e com o PIBID tive essa oportunidade e os alunos puderam melhorar a leitura e escrita, as aulas com temáticas, cada aula foi especial com o PIBID. (Entrevista, GF, PrS 03)

De acordo com a fala da professora acima, são muitos pontos a serem considerados, mas destacaremos, logo a princípio, as dificuldades pelas quais os professores e as professoras desse país enfrentam, como a superlotação de salas, que ainda é uma realidade vivenciada e que merece atenção, assim como salas de aula com números elevados de alunos, o que pode levar estes professores a não conseguirem realizar um trabalho significativo. As dificuldades enfrentadas por docentes no processo de ensino podem ocasionar limitações no processo de aprendizado dos alunos, pois, de acordo com Vigotski (1983), a escola é uma etapa fundamental para que a criança consiga a aquisição dos conhecimentos científicos, próprios do ambiente educacional formal.

O desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de imensa importância – talvez até primordial – do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos. (VIGOTSKI, 1983, p. 241)

Neste processo de tentativa de ensino, a professora fazia o que era possível fazer, contudo não conseguia realizar o trabalho de uma forma que favorecesse o ensino-aprendizagem dos seus alunos, pois as condições materiais que eram impostas pelo sistema de ensino da escola não colaboravam para o bom desenvolvimento das suas aulas. Como a própria afirma, ela era uma espécie de

“vigia”, que é um problema a ser considerado, pois o professor, nesta situação, não tinha propriedade da sua ação pedagógica e o que lhe restava era uma função de observadora dos alunos. As mudanças passam a ocorrer quando o Programa chega à escola e à professora, e, a partir disto, é possível realizar estratégias de um trabalho planejado. Por outro lado, quando o PIBID sai da escola, e com o seu término, segundo a professora, houve o baque de perder todo aquele apoio, porém, afirma, já havia adquirido embasamento pedagógico na área para continuar realizando seu trabalho com mais propriedade.

Eu também não era da área, apesar de trabalhar com a Educação Física há muitos anos. Minha área era Letras, sou formada em Letras pela UNEB, mas já trabalhava com Educação Física por muitos anos, quando você é da área, você trabalha teoria e prática juntas, sabe o que pode melhorar. Quando chegou o PIBID, com a energia dos estudantes e com vontade de sair, eu saí do “berço esplêndido” de acomodação, eu tinha muita dificuldade porque eu planejava sozinha antes do PIBID, com o PIBID foi renovação do meu trabalho, confeccionamos materiais junto com os alunos para as aulas, fizemos um trabalho muito bom que trazia outros esportes que são esquecidos pela escola, como realizamos o festival de atletismo, os alunos passaram a conhecer esse esporte, porque antes era apenas os esporte com bola, e com o PIBID realizamos esse festival, seminários, a leitura também foi trabalhada nas aulas.

[...]

O aluno passou a trabalhar com o outro e não contra o outro. O apoio e o trabalho desenvolvido pelo PIBID como toda essa energia, com energia que eu já não tinha mais. Você orientava o pibidiano e também era orientada por eles, era uma troca muito boa, a gente tinha a experiência dos anos de trabalho e o pibidiano tinha o conhecimento embasado da universidade, assim tudo se juntava e era uma troca muito boa. O PIBID contribuiu muito com a escola. Quando o PIBID saiu da escola, esse trabalho já estava muito encaminhado, e meu trabalho também já estava melhor preparado. O aluno já não queria a mesmice das aulas, porque eles passaram a conhecer coisas novas e não estavam aceitando a aula como antes. Eu sabia que sozinha não conseguiria fazer o trabalho, com os pibidianos isso tudo mudou na minha prática. (Entrevista, GF, PrS 04)

A Educação Física é uma área que por si só é diferente das outras disciplinas da escola, tem uma dinâmica diferente. Com a presença dos pibidianos, tudo foi mais diferente ainda, mudança por parte do nosso trabalho, porque o aluno da universidade traz coisas novas. Você não consegue mais voltar para aquela acomodação de antes, a escola já estava diferente, o aluno foi estimulado. A comunidade escolar da minha unidade percebia como o PIBID de Educação Física trouxe mudança qualitativa para os alunos nas outras disciplinas, porque nós trabalhávamos com formação de leitura que ajudava nas outras disciplinas, o desenvolvimento dos alunos foi bem significativo. (Entrevista, GF, PrS 02)

De acordo com os depoimentos das professoras, podemos observar que as mesmas se perceberam saindo de um estágio individual de acomodação em seu trabalho de sala de aula, mudanças na atitude do aluno e da escola na aceitação, o

aprendizado de novos conhecimentos, bem como a mudança na qualidade do ensino quando este deixa de ser de caráter meramente individual e passa a contribuir com a escola em um contexto mais interdisciplinar.

Sobre isso, Freitas (2003) nos diz que “[...] interdisciplinaridade é entendida como interpretação de método entre disciplinas que se dispõem a trabalhar conjuntamente um determinado objeto de estudo.” (p. 91). Neste caso, ao que nos parece e com base na fala da professora, ocorreu uma integração dos conhecimentos propostos na solução dos problemas e, conseqüentemente, na busca da construção do conhecimento.

Na minha escola, foi bastante interessante, porque eu vejo a educação infantil como a base para todos os outros seguimentos de ensino e uma boa educação infantil prepara bem o aluno para o aprendizado, e o movimento com jogos e brincadeiras é muito importante. Você sabe que a Educação Física traz o movimento para as aulas de uma forma que vai ajudar o aprendizado daquela criança em fase de desenvolvimento, e os pibidianos vinham com muita coisa nova, como capoeira, brincadeiras, atividades da psicomotricidade que ajudam e muito os alunos menores. É claro que fez muita falta quando terminou porque, mesmo eu sendo da área, quando você tem um projeto da universidade ajuda muito mais. (Entrevista, GF, PrS 01)

As falas das participantes são fundamentais para entendermos vários aspectos presentes na sala de aula e na escola, pois as professoras conseguem ver sentido e significado em seu trabalho docente. A fala acima nos chama atenção devido à professora estar atenta à importância de atividades que estimulem o desenvolvimento através do movimento na infância. De acordo com Ayres (2012),

O trabalho na educação infantil deve se configurar de uma forma preventiva, utilizando, além das técnicas relativas à psicomotricidade, outras atividades relativas a arte e que propiciem o desenvolvimento do potencial criador da criança. (p. 29)

Portanto, o processo de aprendizado e desenvolvimento da criança, em sua infância, fica assegurado pela escola. Outra questão que se pode observar na fala da participante é com relação ao planejamento e à função do PIBID neste processo, de como planejar em conjunto com os estudantes bolsistas foi uma etapa significativa no aprendizado de todos. Também destaca o vácuo que o Programa deixou na escola, mas revela o salto qualitativo que o subprojeto deixou em seu ofício, pois a mesma já sabia como realizar o trabalho a partir de uma metodologia de ensino na área.

5.4.5 A relação escola e universidade

Para este eixo-temático, consideramos necessário abordar a relação da universidade com a escola e vice-versa.

Questão 06: Vamos discutir o tema: PIBID e Universidade, que relação é essa?

Seguem as falas das professoras a respeito do assunto “PIBID e Universidade”.

Com o PIBID já é um passo a mais, com a relação da universidade com a escola, porque a universidade prepara o aluno bastante com a parte teórica, mas é na escola que ele vai vivenciar o que aprendeu na universidade. Antes não tinha esses projetos de parceria verdadeira. Minhas críticas é que poderia ter mais projetos e mais parceria da universidade para a escola. (Entrevista, GF, PrS 04)

A escola ajuda muito na formação desse estudante e eu considero que a universidade ainda falta muito com a escola com projetos que favoreçam a educação pública como um todo, mais projetos nas áreas de inglês, língua portuguesa, matemática, acredito que poderia fazer mais. O PIBID estreitou os laços, mas acredito que a universidade poderia contribuir mais com a escola. Poderia ser melhor, o aluno da escola sente a barreira inclusive para fazer uso da biblioteca, a comunidade escolar poderia fazer mais uso desse espaço aqui, porque a universidade ainda é muito distante. O aluno tem medo da universidade. Existe uma barreira muito grande. Mais projetos de leitura, mais projetos da Educação Física, porque a universidade ainda é elitista. (Entrevista, GF, PrS 02)

A fala das professoras revela o que só mesmo o professor que vive o contexto cotidiano da escola reconhece. Foi dito pelas professoras/supervisoras que a universidade poderia contribuir mais com projetos de leitura e mais parceria para com a escola, com a melhoria dessa relação, pois ainda veem como distante a relação universidade e escola. No exemplo delas, o aluno da escola pública sente e percebe as barreiras sociais impostas, e citaram o exemplo do não-uso da Biblioteca pelos alunos da escola pública, pois não sabem que também têm direito àquele espaço. Na visão delas, a comunidade escolar poderia fazer mais uso desse espaço, porque a universidade ainda é muito distante. Não é por acaso que as falas foram na linha das críticas sobre este distanciamento, pois quem mais conhece as necessidades da escola são justamente seus professores e professoras.

A universidade foi recentemente questionada na jornada pedagogia do município a uma palestrante professora do campus IV e foi questionada do por que esse distanciamento da universidade com a escola, e ela reconheceu

que poderia fazer mais, e que faltava essa relação. Eu fui testemunha viva que o PIBID foi uma grande contribuição para meu trabalho, mas ainda vejo esse distanciamento porque a escola tem um leque de necessidades que a universidade poderia colaborar mais na resolução de problemas. (Entrevista, GF, PrS 03)

Ainda é possível perceber o distanciamento da universidade com a escola e a fala das professoras remete a uma cobrança necessária dessa relação. O viés utilitarista da universidade para com a escola é uma realidade visível no país, tendo em vista que a escola é o espaço de atuação dos estudantes dos cursos de licenciatura na execução dos estágios formais, mas podemos dizer que não apenas o ensino mas também a pesquisa se utiliza dos espaços escolares na execução das suas tarefas. Ou seja, a universidade tem a escola como laboratório significativo de investigação e aquisição de saber. A autora Bernadete Gatti (2010), em seu artigo “Formação de Professores no Brasil: características e problemas”, afirma que as licenciaturas

[...] são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial. Sua institucionalização e currículos vêm sendo postos em questão, e isso não é de hoje. (GATTI, 2010, p.1359)

Compreendemos, com base na autora, que os cursos de licenciatura têm uma responsabilidade direta com a formação de professores e com os processos de aprendizado na escola. Gatti (2010) nos diz hoje,

[...] em função dos graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos. (p. 1359)

As licenciaturas deveriam ter uma atenção prioritária das políticas educacionais com um projeto de governo sério e com financiamentos garantidos. O que precisa ser levado em consideração é de que forma a escola pode e deve ser utilizada pela universidade como um laboratório de vivências e, claro, como algo necessário na investigação que, de fato, contribua e, em contrapartida, favoreça a escola, pois dessa forma podemos ter acesso ao que a escola oferece mas que, também, o conhecimento cientificamente produzido na universidade possa colaborar com a solução dos

problemas da escola e do ensino público. Seria uma troca justa, ou melhor, uma aliança necessária desses dois espaços sumariamente significativos para o país.

5.4.6 Depoimento das professoras sobre a relevância do PIBID para a sua instituição escolar

Neste ponto do trabalho da pesquisa, consideramos ser imprescindível um depoimento das professoras/supervisoras com intenção de reafirmar suas falas a respeito do significado e, portanto, da relevância do PIBID/UNEB para as escolas. Acreditamos que a fala final das professoras vem para confirmar para cada uma, individualmente, seu ponto de vista sobre este assunto, mas não se esgota aqui, pelo contrário, pode marcar o início de futuros trabalhos de pesquisa sobre a profissão docente e, mais ainda, sobre a escola.

Questão 07: Depoimentos dos professores supervisores do PIBID/UNEB de Educação Física

O projeto veio para transformar e abrir novos horizontes dos alunos da minha escola, fez o seu melhor dentro dos limites impostos pela educação. Pude olhar melhor para meu trabalho em sala de aula e buscar melhorar como professora. (Entrevista, GF, PrS 01)

O que podemos ver, neste primeiro depoimento, é a possibilidade de o novo chegar à escola e oportunizar algum tipo de mudança sob um prisma qualitativo. A professora acima não deixa de sinalizar que ainda muitos limites que são impostos à educação, mas também reconhece melhorias em seu trabalho docente com a chegada do Programa.

O PIBID veio para que eu pudesse refletir sobre minha prática pedagógica em sala de aula, junto com meus alunos. Foi muito motivador, e me impulsionou a buscar novos conhecimentos e inovar; pude buscar e mudar aquilo que não estava mais apropriado, contribuir com a formação de futuros professores e também contribuir com o aprendizado dos meus alunos. Ele veio para contribuir com os conhecimentos e de repente podemos rever o PIBID na escola e dar continuidade com esse trabalho. (Entrevista, GF, PrS 02)

Neste segundo depoimento, podemos perceber, igualmente, como o Programa causou mudanças de atitude, a busca por novos conhecimentos e a inovação nas

aulas. Mas algo bastante relevante aqui é o reconhecimento de sua contribuição na formação de novos professores, que é o objetivo central do PIBID. O fato de a professora/supervisora se perceber como um agente que favoreceu o processo de aprendizado de um estudante da universidade é crucial para a importância da manutenção e continuidade do PIBID.

Foi um projeto muito bom, eficaz para mim enquanto professor da escola pública. Pude adquirir conhecimento teórico nas formações que foram oferecidas pela coordenação. A grande contribuição foi a aproximação da universidade na escola, os bolsistas foram muito importantes porque eles ajudavam com o conhecimentos, uma troca de experiência desse estudantes com a minha experiência de professora, porque a escola é onde tem gente, e onde tem gente é um espaço que dá trabalho, e onde podemos modificar o que está errado e corrigir através de um planejamento. O PIBID deu oportunidade de fazer um trabalho mais eficaz na minha prática, o apoio da coordenação foi muito importante pois estava sempre presente observando e dizendo onde poderia melhorar. Fez falta e espero que haja uma nova oportunidade de um projeto como PIBID na escola. (Entrevista, GF, PrS 03)

A partir da fala da professora/supervisora 03, podemos considerar algo fundamental aqui, que é quando a mesma se reconhece como professora da escola pública, ou seja, reconhece-se como um profissional desse espaço contraditório, de múltiplas relações e tão diverso quanto a escola e, como a mesma disse, “[...] porque escola é onde tem gente, e onde tem gente é um espaço que dá trabalho, e onde podemos modificar o que está errado e corrigir através de um planejamento”. Esta fala tem um grande peso e significado.

Foi de suma importância, foi divisor de águas, acredito, para a escola e pra mim, no meu profissional e contribuir para meu pessoal, novas amizades, novas conquistas, foi uma via de mão-dupla essa parceria professor-aluno e aluno-professor e da universidade com o professor, me ajudou na construção do conhecimento, desconstruiu alguns paradigmas com aquela ideia de que Educação Física ninguém estuda e que professor de Educação Física não planeja, não trabalha e só brinca. Nós planejamos nossas aulas, e quando brincamos com nosso aluno não é o brincar pelo brincar. Acredito que teve uma mudança na comunidade escolar. (Entrevista, GF, PrS 04)

Neste último depoimento da professora/supervisora 04, podemos perceber que a mesma se coloca como aquela profissional que reconhece seus limites, mas também reconhece a importância do seu trabalho, para a escola, em um processo de valorização do conhecimento. Demonstrou em sua fala o quanto é fundamental a quebra de paradigmas, e que o Programa ajudou a quebrar estes paradigmas demonstrando a importância do professor de Educação Física para a escola.

É muito gratificante ver os depoimentos das professoras/supervisoras, pois estas mulheres foram os principais agentes na execução e manutenção do subprojeto nas escolas parceiras, e saber que o PIBID contribuiu na formação dos estudantes da universidade favoreceu um ensino e um aprendizado qualitativos, tendo um arcabouço teórico-metodológico de uma educação crítica para crianças e jovens da educação básica, no interior do sertão, em uma cidade da Bahia e, mais ainda, contribuíram para melhorias em seu próprio trabalho docente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz.”

(Paulo Freire)

Nesta etapa final do trabalho, retornamos a seu início e trazemos a discussão que se configurou a respeito da Política pública de formação docente no Brasil e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Buscamos com isto investigar quais foram as repercussões e contribuições do subprojeto PIBID/UNEB Escola como espaço da cultura corporal em Jacobina (BA), no contexto da educação básica, a partir do olhar dos professores/supervisores das escolas parceiras, e apresentamos as nossas considerações finais.

A referida pesquisa insere-se nas discussões a respeito da política pública do PIBID para a educação, bem como compreende o delineamento da formação docente. Assim se deu o subprojeto PIBID de Educação Física, a fim de contribuir com a formação inicial dos bolsistas de iniciação à docência do Curso de Educação Física, ou seja, contribuir para seu aprendizado enquanto futuros professores.

Com o tempo, percebemos que o PIBID, muito mais do que contribuir com a formação dos estudantes bolsistas, contribuía com a ação docente dos professores supervisores e, de alguma forma, mudava qualitativamente a ação pedagógica dos professores em suas respectivas escolas.

Como exposto acima, a centralidade desta pesquisa é a política nacional de formação de professores instituída pelo Decreto presidencial n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, a partir do qual programas voltados para a formação docente foram criados com o objetivo de desenvolver, no campo prático, as prerrogativas propostas pelo referido decreto.

Com esse decreto, o PIBID surgiu enquanto uma política de formação docente inicial, com a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no gerenciamento e fomento de programas de formação inicial e continuada. Dessa maneira, defendemos que o Programa pode e deve ser visto como

um instrumento significativo na construção e colaboração da formação de professores no Brasil.

Este estudo foi pensado e estruturado tendo em vista uma ideia primeira, que era compreender o que significou a inserção do PIBID nas escolas parceiras. Dessa forma, a pesquisa teve como questão central de investigação saber quais as repercussões e contribuições que podem ser identificadas, no contexto da educação básica, com o desenvolvimento do subprojeto PIBID/UNEB/Educação Física Escola como espaço da cultura corporal em Jacobina (BA), a partir dos relatos das professoras/supervisoras das escolas parceiras.

Queríamos, com questão central, ouvir os professores e saber deles como foi o processo de desenvolvimento do Programa em suas escolas, suas vivências enquanto coformadores dos estudantes bolsistas da Universidade, bem como saber as suas compreensões sobre a formação de professores. Neste intuito, problematizamos questões que pudessem nos guiar no caminho dessa investigação.

Para isso, foi necessário pensar: 1) quais os sentidos e significados podem ser atribuídos ao PIBID e quais as suas contribuições para a escola?; 2) o que as experiências formativas no PIBID do curso de Educação Física da UNEB, Departamento de Ciências Humanas, *campus* IV, trouxeram de relevante para o trabalho pedagógico dos professores/supervisores?; 3) quais os impactos e resultados pedagógicos da implantação do subprojeto PIBID/UNEB na realidade das escolas públicas contempladas com?; 4) em qual contexto social, político e histórico da sociedade brasileira surge o PIBID?; 5) quais os pressupostos teóricos, políticos e epistemológicos que subsidiam o PIBID enquanto política pública de formação de professores?; e 6) qual análise crítica pode ser feita quanto às contribuições do PIBID na superação de problemas existentes na formação docente dos bolsistas e supervisores para o pleno exercício do magistério?

Aqui fazemos assumimos uma crítica necessária por não termos encontrado todas as respostas às questões, mas esperamos que novos caminhos, em pesquisas futuras, retomem este debate.

Nosso processo de investigação foi pensado a partir do método materialista histórico-dialético por compreendermos que as coisas se encontram em movimento constante, bem como nos opomos a uma ciência metafísica de que o mundo é imutável.

Nesta perspectiva, consideramos que uma investigação sobre o objeto PIBID necessitou seguir por caminhos formais, próprios das exigências de uma pesquisa científica. Buscávamos estabelecer as conexões e entender os processos existentes como dinâmicos e contraditórios, pois tínhamos, em seu conjunto, participantes que estiveram e estão envolvidos intrinsecamente com o lócus de investigação. Tivemos, ainda, certo rigor para desenvolver um estudo sobre um Programa que trata de políticas públicas de educação no país a nível do governo federal, tecendo as necessárias críticas. Todo esse conjunto de determinações não poderia ser apenas enumerado formalmente.

Dessa forma, tomamos como ponto de partida uma afirmação um tanto quanto complexa, mas significativa, a de que o PIBID pode e deve ser compreendido em seu sentido mais amplo como uma política pública de educação. Pensando assim, esclarecemos que, embora sendo um programa institucional, o mesmo se configura “na” e “para” a educação básica, especificamente no que diz respeito à formação de professores.

No que diz respeito à participação dos subprojetos PIBID/UNEB no contexto das escolas parceiras, além de colocar o licenciando em contato com a sala de aula, proporcionou o desenvolvimento de ações e a troca de experiências teórico-metodológicas dos conhecimentos científicos, estabelecendo um diálogo entre futuros professores e professores das escolas.

Assim, reafirmamos que o PIBID/UNEB envolve professores e estudantes desta universidade, professores e estudantes da educação básica de escolas públicas dos municípios do estado da Bahia. Dessa forma, o lócus investigativo escolhido foi as escolas parceiras atendidas pelo PIBID e coordenadas pelo subprojeto PIBID/UNEB. Encontramos, como um dos primeiros impactos, a defesa de que a escola é um celeiro de oportunidades para a formação de professores.

Sobre os espaços escolhidos como lócus de investigação da pesquisa, afirmamos que são instituições que merecem todo nosso respeito e atenção cuidadosa, pois foram espaços que, através de seus atores sociais, abriram seus portões e se disponibilizaram para nos receber e desenvolver um trabalho, o que atendeu às nossas expectativas. Porém, entendemos que precisamos saber mais e conhecer mais sobre esse espaço. A escola pública não é qualquer lugar, mas sim um lugar onde se aprende e se ensina, lugar que tem a função de educar o outro, de

socializar o conhecimento científico, lugar com muitas histórias, lugar onde existe gente.

Em se tratando dos objetivos específicos da pesquisa, estruturamos da seguinte forma: a) analisar os pressupostos teórico, político e epistemológico que subsidiam o PIBID enquanto política pública de formação de professores necessária à melhoria da educação pública brasileira no estado da Bahia; b) compreender, junto aos professores, os sentidos e significados que eles atribuem às experiências formativas e pedagógicas do PIBID do curso de Educação Física da UNEB no contexto das escolas parceiras; e c) verificar os impactos e resultados da implantação do subprojeto PIBID/UNEB.

Os objetivos acima foram estruturados a partir das questões problematizadoras, de modo que os mesmos cortassem transversalmente os capítulos para que pudessem ser alcançados, e contemplasse assim a discussão textual. De maneira geral, podemos dizer que os objetivos foram atingidos, contudo, ainda existem algumas lacunas que necessitam ser preenchidas. No primeiro objetivo específico, as questões de ordem epistemológica que subsidiam o Programa se encontram em aberto, necessitando um pouco mais de aprofundamento teórico, e para que este objetivo fosse contemplado, assim estruturamos e incluímos a discussão sobre o espaço escolar no capítulo 3, intitulado “A escola enquanto um instrumento de apropriação da cultura pelos indivíduos em um processo educativo: o referencial teórico da pesquisa em questão” e no capítulo sobre o trabalho do professor e as políticas públicas de formação de professores no Brasil. Com relação aos dois objetivos seguintes, acreditamos que estes foram resolvidos no capítulo de análise investigativa da pesquisa.

A análise dos dados desta pesquisa possibilitou encontrar, a partir das falas das entrevistadas, alguns pontos importantes, como a visível troca de experiência entre os estudantes bolsistas e as professoras, em uma constante docência partilhada; por outro lado, as professoras deram muita significância às contribuições dos estudantes, colocando-os como os protagonistas no processo do PIBID, o que resultou com o fato de não se perceberem ou se verem no papel central como coformadoras de futuros professores.

A relevância deste trabalho foi apresentada no capítulo de abertura, quando defendemos dois pontos centrais: o de investir em pesquisas sobre a educação formal e a escola, o que se faz necessário pois precisamos assumir um lado na luta em

defesa da educação pública no país e a importância da investigação científica através de pesquisas e debates sobre a educação, e, de fato, a apresentação de propostas que visem contribuir com o trabalho docente e com os aspectos da própria formação deste professor.

As pesquisas são um importante instrumento de luta política e, desta forma, não concordamos com as exigências de imparcialidade e da neutralidade em pesquisa qualitativa, pois a crítica é necessária. Portanto, esta pesquisa justifica-se academicamente pelos seguintes aspectos: a) necessidade de contribuir com a ampliação do acervo bibliográfico do tema e com o avanço do conhecimento sobre o assunto a fim de superar possível carência existente na literatura; b) a presente pesquisa se integra a uma rede de estudos na linha Políticas educacionais, história e sociedade do referido Programa de Pós-Graduação da UEFS a fim de se estabelecer diálogos acadêmicos e de potencializar estudos nesta área. Acreditamos neste caminho de luta e defesa cotidiana que nós professores e estudantes realizamos dentro e fora das salas de aula das escolas públicas e universidades públicas desse país. Luta legítima que travamos no seio de uma sociedade injusta que prega valores de individualidade acima dos valores coletivos.

Encerramos, aqui, um ciclo de pesquisa com muitas dúvidas, mas algumas certezas. Reconhecemos que é apenas uma etapa de algumas outras que ainda estão por vir, e esperamos que este estudo possa contribuir com novos que possam, inclusive, refutá-lo para o avanço científico, pois nos deparamos com a insuficiência e algumas carências teóricas, bem como perguntas que mereciam maior aprofundamento. Quanto ao professor pesquisador, este deve ser um constante inquieto e inconformado investigador da ciência dialética, contra determinismos epistemológicos que a atual sociedade tenta nos impor a todo custo. Reconhecemos e defendemos o caráter inesgotável da pesquisa científica que precisa estar a serviço do bem da humanidade.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda; ALMEIDA, Patrícia Albieri; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; PASSOS, Laurizete Ferragut. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v4, nº 1, p.151-174. Jan/jun 2013.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; ANDRE, Marli Elisa Dalmaz Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. O PIBID e a aproximação entre universidade e escola: implicações na formação profissional dos professores. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, nº.2, mai./ago. 2015, p.369-392. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n2p369-392>

ANTUNES, Ricardo. **O sentido do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

AYRES, Sonia Nunes. **Educação Infantil**. Teorias e práticas para uma proposta pedagógica. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

BAKES, D. Stein; COLOMÉ, J. Stein; LUNARDI, V. Valéria. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O Mundo da Saúde**. São Paulo, v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011.

BERKEMBROCK, Isabela Toscan Mitterer. **Educação superior e educação básica**: uma análise do perfil dos egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). [S.l.:s.n.], 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano nacional de educação, projeto de lei 10.172/2001. **Portal do MEC**, Brasília, DF, 2001. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: dez. 2018.

_____. Decreto 6.755/2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e regulamenta a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 1, jan. 2009. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-norma-pe.html>>. Acesso em: 08 dez. 2018.

_____. Decreto Nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 06 out. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 7, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. **Portal do MEC**, Brasília, DF, 2004. Disponível em: <[http:// portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfísica.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfísica.pdf)>. Acesso em: 08 dez. 2018.

_____. Presidência da República. Lei n. 9.394/96. **Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ENGELS, Frederich Anti-Dühring: **A revolução científica segundo o senhor Eugen Dühring**. São Paulo: Boitempo, 2015.

_____. **A Dialética da Natureza**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FACCI, Marilda G. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2004.

FIGUEIREDO, Ireni M. Z. A reforma do estado e da educação no Brasil. In: XAVIER, M. E. S. P. (Org.). **Questões de educação escolar**. São Paulo: Alínea, 2007.

FRANCO, Maria L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília, DF: Liber livro, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico**. 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FRIGOTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. / Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. – São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GAMA, Carolina Nozella. **Contribuição à crítica da produção do conhecimento sobre o currículo de pedagogia no Brasil: uma análise das teses (1987-2010)**. 2012. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Santa Catarina: Argos, 2012.

GASPARIN, Joao Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S; ANDRÉ, R. M. E. D. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: 2011.

GATTI, Bernadete A. A questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. In: GARCIA, Walter E. (Org.). **Bernadete A. Gatti: educadora e pesquisadora**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Formação de professores no Brasil – características e problemas. **Portal Scielo**, [S.l.], 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2018.

_____. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: 2005.

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

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional – formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. O papel da educação escolar na formação de conceitos. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Joel. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARTINS, Ligia Marcia. O papel da educação escolar na formação de conceitos. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, K e ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo, Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. São Paulo, Bertrand Brasil, 1987.

MINAYO, Maria C. de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

MUSSI, Amali de Angelis. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações entre os professores e o contexto de trabalho no ensino superior. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37, 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, UFSC, 2015.

MUSSI, Amali de Angelis; ALMEIDA, E. C. S. Profissionalidade Docente: uma análise a partir das relações entre os professores e o contexto de trabalho no Ensino Superior. In: 37º Reunião Nacional da Associação Nacional De Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação- Anped, 2015, Florianópolis. **Anais. 37ª REUNIÃO NACIONAL ANPED PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: tensões e perspectivas para educação pública brasileira.** Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2015. v. 37. p. 1-17.

NIQUINI, Cláudia Mara. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) como tempo e espaço de formação:** uma análise do subprojeto PIBID/Educação Física da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. (UFVJM). Belo Horizonte, 2015.

NOSELLA, Paolo e BUFFA Ester. **As pesquisas sobre instituições escolares:** Balanço Crítico paginado grupo HISTEDR. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_autores.html. Acesso em: 04 jul. 2018.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo, abr. 2016.

ORSO, J.P.; GONCALVES, R.S.; MATTOS, M.V. (Org.). **Educação, Estado e contradições Sociais.** São Paulo: Outras expressões, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 24. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. Sobre a Educação: diálogos. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. In: PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **Educação Escolar: Que prática é essa?.** Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **Educação escolar e práxis.** São Paulo: IGLU, 1991.

RICHARDON, Jarry. **Pesquisa social – métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

SILVA, Eliene Maria da. **A iniciação à docência no processo da aprendizagem docente:** um estudo no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID / CAPES na Universidade do Estado da Bahia – UNEB. 156 f. il. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SILVA, A. L. G.; FIGUEIREDO, C. S.; SALES, M. A. (Org.). **Da iniciação à docência – ressignificando a prática docente.** [Salvador]: EDUNEB, 2016.

SANTOS, Solange Mary Moreira. As políticas para a formação dos profissionais da educação no Brasil: perspectivas e limites. Lisboa, **Rev. Lusófona de Educação**, n. 3, p. 51-66, 2004.

SOUZA, Silva Aparecida de. **Educação, estado e contradições sociais**. 1 ed. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Escola e democracia**: Polemicas do nosso tempo. 37. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SILVA, A. A.; SCAFF, E. A. S.; JACOMINI, M. A. Políticas públicas e políticas educacionais: percursos históricos, interfaces e contradições das produções na década de 2000. [S.l.], **Rev. HISTEDBR**, v. 16, p. 254-273, 2016.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2015.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da praxis. Tradução de Maria Encarnacion Moya. 2. ed, São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovic. **Obras Escogidas III**. Problemas del desarrollo de la psique. Boadilla del Monte – Madrid: Machado libros, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semionovic. A construção do pensamento e da linguagem. 1. Ed, São Paulo: Martins Fontes, 2001.



APÊNDICE A



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO ACADÊMICO

Prezado/a Professor/a,

Estamos realizando uma pesquisa qualitativa cujo objetivo principal é investigar as contribuições e os impactos do referido subprojeto PIBID/UNEB, no contexto da educação básica, a partir do olhar dos professores bolsistas de supervisão e gestores das escolas.

É com essa expectativa que solicitamos a sua valiosa contribuição no aceite de participação, pelo preenchimento do questionário em anexo e participação no grupo focal.

Participar desta pesquisa pode trazer como benefícios o conhecimento das condições de trabalho e de formação dos docentes universitários que atuam na área de saúde, contribuindo para o estabelecimento de políticas educacionais que coloque no centro, a qualidade da profissionalidade docente. A Resolução CNS 196/96 considera que “toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos”, desse modo, para que não sinta qualquer desconforto ou danos pessoais na dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional, previmos os seguintes procedimentos: a) para preservar o seu anonimato, cada questionário será identificado por um código numérico, seguido das iniciais do seu nome; b) esses registros serão guardados em lugar seguro, durante a vigência da pesquisa, onde somente os pesquisadores terão acesso; c) esses registros serão destruídos logo após o seu tratamento científico; d) as publicações relativas a esta pesquisa não permitirão a sua identificação específica; e) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes.

Apesar dessas medidas, caso venha a se sentir eventualmente invadido ou incomodado, pode, voluntariamente, desistir da sua participação em qualquer momento da pesquisa, sem qualquer prejuízo, como também pode denunciar qualquer efeito adverso relevante ao Comitê de Ética em Pesquisa da UEFS (Módulo I/ Campus UEFS). Por fim, comprometemo-nos em assumir a responsabilidade da assistência integral face aos possíveis danos.

Essa pesquisa será coordenada pelas Prof^a Mestranda Rita de Cássia Roxane Ferreira Borges e Prof^a Dra. Amali de Angelis Mussi (UEFS), que estarão à disposição para os devidos esclarecimentos sobre qualquer aspecto da mesma, presencialmente ou através do e-mail: ritaroxane@hotmail.com.

Ciente da natureza desta pesquisa, dos seus objetivos, métodos e benefícios, autorizo a minha participação voluntária. Este termo será assinado por mim e pela coordenação responsável pela pesquisa.

Jacobina,de de 2019.

Assinatura do (a) participante

Prof.a Rita de Cássia Roxane Ferreira Borges
Prof.a Dra. Amali de Angelis Mussi
(Coordenadoras)



APÊNDICE B



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO ACADÊMICO

I. DADOS PESSOAIS, DE FORMAÇÃO E DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1. Nome completo (ou iniciais) _____
2. Sexo: F () M () Idade: _____
3. Curso de formação superior inicial: _____.
4. Qual tipo de instituição você obteve seu diploma de ensino superior?
() Privada. () Pública federal. () Pública estadual. () Pública municipal
() Comunitária
5. Modalidade do curso superior que realizou: () Presencial. () Semipresencial. () A distância.
6. Há quanto tempo concluiu o curso de formação inicial? () Há menos de 5 anos. () De 5 a 10 anos.
() De 10 a 15 anos. () Mais de 16 anos.
7. Indique o curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui:
() Não fiz ou não completei curso de pós-graduação.
() Atualização ou Aperfeiçoamento () Especialização. () Mestrado. () Doutorado.
8. Há quantos anos você trabalha como professor? _____ anos
9. Qual(is) instituição de ensino você trabalha, atualmente?
10. Exerce outra atividade profissional, além da docência? () não.
() sim, _____. Carga Horária semanal: _____
11. Número de Escolas em que trabalha: () 01 () 02 () 03 () 04 ou mais
12. Número de turmas que leciona: () 01 a 02 () 03 a 05 () 06 a 09 () mais de 10 turmas
13. Número médio de alunos por turma:
() até 10 () de 11 a 15 () de 16 a 20 () de 21 a 25 () de 26 a 30
() de 31 a 35 () de 36 a 40 () mais de 41
14. Níveis de Ensino em que Leciona: () Educação Infantil () Ensino Fundamental I () E.
Fundamental II () Ensino Médio () Ensino Superior ()
15. Faixa salarial como docente:
() até 01 salário mínimo () de 01 a 02 salários mínimos () piso nacional docente [R\$1.451,00]
() de 03 a 05 salários mínimos () de 06 a 09 salários mínimos () acima de 10 salários mínimos
16. Além das horas trabalhadas na (s) escolas, quantas horas semanais se dedica ao trabalho fora do
horário regular na educação básica? () menos de 15 horas () entre 15 e 20 horas ()
de 20 a 25 horas () de 26 a 39 horas () mais de 40 horas semanais

PARTE B: SOBRE O PIBID (dados referentes ao período em que atuou no subprojeto)

17. Em qual instituição de ensino você atuou no PIBID?
18. Nesta escola, sua atuação foi: () direção () coordenação pedagógica () Professor supervisor
19. Qual era a sua carga horária semanal, nesta escola?
() 40 horas. () De 20 a 39 horas. () Menos de 20 horas.
20. Em qual(is) ano(s) (antiga série) você trabalhava como professor, na escola em que atuava como supervisor do PIBID? _____.
21. Na ocasião do desenvolvimento do PIBID, há quantos anos você trabalhava na escola?
() 1-2 anos. () 3-5 anos. () 6-10 anos. () Mais de 10 anos.
22. Quanto tempo você atuou no PIBID? _____ Período: _____
23. Antes de participar do PIBID, você já vivenciou outra(s) experiência(s) de atuação na formação de futuros professores no âmbito da escola (estágio, por exemplo)? () Sim.
24. () Não.
24. O que te levou a participar do PIBID? Conte um pouco sobre os motivos, como é que aconteceu?
25. Vivemos um momento de muitas complexidades e incertezas. Pensando em ser professor hoje, aponte quais são as principais dificuldades, dilemas, conflitos, desafios que você tem enfrentado. Como você tem lidado com eles?
26. De que maneira e sob que aspectos o PIBID contribuiu com o seu desenvolvimento profissional?
27. Dentre as atividades / ações realizadas no PIBID, cite aquelas que mais contribuíram para o seu trabalho em sala de aula?



APÊNDICE C



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO ACADÊMICO

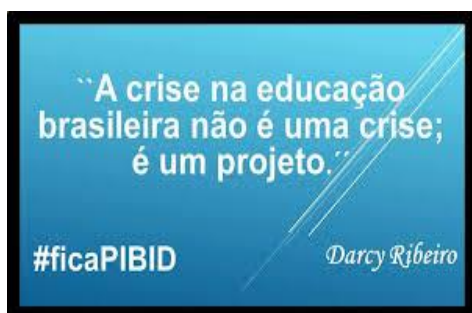
GRUPO FOCAL

TEMAS/EIXOS PARA GRUPO FOCAL:

a) SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Mostrar as figuras abaixo, entregando uma cópia para passar entre os participantes, e orientar para a discussão do tema: “A crise na educação brasileira não é uma crise, é um projeto”. (Darcy Ribeiro). #Ficapibid.

1. O que vocês têm a dizer sobre a temática?
2. Como você avalia o PIBID para a docência?



Fonte: <https://www.acritica.com/channels/cotidiano/news/universitarios-da-ufam-protestam-contracorte-nas-bolsas-de-academicos-em-licenciaturas>

b) SOBRE O PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

3. Ler o relato abaixo e orientar a discussão: Como vocês avaliam o trabalho do professor supervisor no PIBID? Que contribuições a atuação no PIBID trouxe para a formação e prática profissional?

“[...] no início a gente nem sabia exatamente o que era ser supervisora. Assim, como a gente estava discutindo o que era ser professora, também o que é ser supervisora. Não é nenhum padrão. Não é monitorar, não é impor, não é cobrar...mas sim, acompanhar os seus processos, estar juntos”.(S1RJ) in: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/download/329/302>

4. Você desenvolveu o trabalho de supervisora no programa, dessa forma como você avalia o PIBID para a formação dos estudantes? Justifique. Quais as contribuições formativas o programa trouxe como significativas em sua docência na educação básica?

c) SOBRE O PROJETO DESENVOLVIDO

5. Bom, agora vamos tocar no projeto desenvolvido, o projeto de Educação Física... para iniciar, seria interessante vocês destacarem sobre como avaliam o projeto desenvolvido, e dentro disso, destacar quais as atividades desenvolvidas pelo PIBID colaboraram para ensino e aprendizado dos seus educandos? Como você avalia sua docência antes e depois do PIBID?

Outra questão: ler o fragmento de pesquisa abaixo, ou entregar ao grupo impresso (uma tirinha com a questão) e pedir que discutam sobre a percepção dos estudantes:

6. "Os bolsistas apontaram que, apesar das melhorias e avanços apresentados com o PIBID, o processo de formação docente ainda esbarra em problemas pontuais, tais como: A defasagem de aprendizagem; a falta de interesse de algumas escolas; a falta de apoio ou interesse pelo PIBID na escola; falta de recursos; desrespeito dos alunos; acomodamento da escola e/ou supervisores e bolsistas; "relações forçadas" vendo os bolsistas como "substituto" ou mão-de-obra de apoio, "quebra-galhos"; receio dos bolsistas; medo de errar e aprender; dificuldades de aceitar correções no desempenho das ações planejadas; pouco conhecimento do PIBID no ambiente escolar gerando desinteresse ou rejeição, entre outros".

http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1744/1/PB_PPGDR_M_Bianchi%2C%20Roberto%20Carlos_2016.pdf

d) O PIBID PARA A ESCOLA

7. Vamos agora, discutir sobre a importância do PIBID para a instituição onde trabalha... vamos lá, o que o PIBID trouxe de contribuições para a escola, e dentro disso, vamos também destacar críticas e sugestões ao PIBID... para contribuir para a discussão, temos os seguintes questionamentos:

8. Quais os impactos da participação do PIBID na escola durante seu desenvolvimento e após seu término? E como você vê a escola antes e depois do PIBID? Você poderia afirmar que o PIBID influenciou de alguma forma a comunidade escolar? Sob que aspectos?

e) RELAÇÃO ESCOLA-UNIVERSIDADE

9. Vamos discutir o tema: PIBID E UNIVERSIDADE QUE RELAÇÃO É ESSA?

10. E para finalizar, faça um breve depoimento sobre a importância do PIBID para a sua instituição escolar.



APÊNDICE D



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO ACADÊMICO

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID
 DETALHAMENTO DO SUBPROJETO
 EDITAL CAPES 061/2013**

DADOS DA INSTITUIÇÃO	
Nome do Departamento:	DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS (UNEB)
Campus/Cidade:	CAMPUS IV / JACOBINA
Subprojeto de Licenciatura em: (caso o subprojeto seja interdisciplinar informar os nomes dos cursos envolvidos)	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA
DADOS DO(S) COORDENADOR(S)	
Nome:	Vamberto Ferreira Miranda Filho
CPF: 98942573568	RG: 0854694838

Endereço residencial:	Rua Itamar Carvalho, 300, BL 24, APTO 301, Feira de Santana-BA
CEP:	44007208
Telefones:	7588169860
E-mail:	elgeboh@yahoo.com.br
Link para currículo Lattes:	http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4710598Z2
(Inserir nomes caso haja mais de um coordenador de área)	
Nome:	Rita de Cassia Roxane Ferreira Borges
CPF: 75074150582	RG: 0732865590
Endereço residencial:	Rua Divino Espirito Santo nº 320 Apt. 02 1º andar Bairro Felix Tomaz
CEP:	44700-000
Telefones:	(73)91007606
E-mail:	ritaroxane@gmail.com
Link para currículo Lattes:	http://lattes.cnpq.br/5457133079201326
DADOS DO SUBPROJETO	
Título do subprojeto:	ESCOLA COMO ESPAÇO DA CULTURA CORPORAL EM JACOBINA (BA).

Nº de bolsistas pretendidos:	22 (vinte e dois) inicialmente. 64 (sessenta e quatro) com o desenvolvimento do Subprojeto.
Nº de supervisores pretendidos:	04 (quatro) inicialmente 12 (doze) com o desenvolvimento do Subprojeto.
Nº de coordenadores de área pretendidos:	02 (dois) inicialmente. 04 (quatro) com o desenvolvimento do Subprojeto.
Nº de escolas que participarão do subprojeto:	04 (quatro)
Nível(is) de atuação do subprojeto: (x) E. Infantil (x) E. Fundamental (x) E. Médio	Modalidade(s) de Ensino: (x) Educação Regular () E. Profissional Técnica de Nível Médio () EJA () Educação Especial () Educação Quilombola

DADOS DAS ESCOLAS	
Nome da escola:	COLÉGIO MODELO LUIS EDUARDO MAGALHÃES – MÉDIO
Endereço:	AV. NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO - BAIRRO TAMARINDO

CEP:	44700-000
Município:	JACOBINA
Telefone:	(74) 36219253
INEP (O que quer dizer?):	29440211
IDEB da escola: (quando houver)	
Número de alunos matriculados:	609 ALUNOS
Número de bolsistas PIBID na escola:	05 bolsas de ID. 01 bolsa de supervisão
Nome da escola:	ESCOLA ESTADUAL FREI JOSÉ DA ENCARNAÇÃO – 6 A 9
Endereço:	RUA ALBERTO TORRES – 315, Bairro: DOS INDIOS
CEP:	44700000
Município:	JACOBINA
Telefone:	(74) 36216342
Numero INEP:	29071569
Numero IDEB: (quando houver)	2.6
Numero de alunos matriculados:	767 alunos
Número de bolsistas PIBID na	06 bolsas de ID. 01 bolsa de supervisão.

escola	
Nome da escola:	COLÉGIO GILBERTO DIAS DE MIRANDA (COMUJA)
Endereço:	RUA ANTONIO VIEIRA DE MESQUITA S/N BAIRRO FELIX TOMAZ
CEP:	44700000
Município:	JACOBINA
Telefone:	(74) 3621-3237
Numero INEP:	29070406
Numero IDEB: (quando houver)	2011 – 4.3
Numero de alunos matriculados:	1700
Número de bolsistas PIBID na escola	06 bolsas de ID. 01 bolsa de supervisão.
Nome da escola:	CRECHE MUNICIPAL TEREZINHA MENEZES MANGABEIRA
Endereço:	RUA JJ SEABRA BAIRRO: ESTACAO
CEP:	44700-00
Município:	Jacobina
Telefone:	Não possui
Numero INEP:	29391105

Numero IDEB: (quando houver)	Não possui
Numero de alunos matriculados:	105
Número de bolsistas PIBID na escola	05 bolsas de ID. 01 bolsa de supervisão.
SUBPROJETO	
<p>Justificativa</p> <p>Segundo o Artigo 1º, do Decreto 7.219, de 24 de junho de 2010, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (BRASIL, 2010).</p> <p>Partindo desse pressuposto, este subprojeto do PIBID/UNEB/CAPES insere-se nas ações do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Educação Física, Esporte e Sociedade (GEPEFES), que visam à integração entre Universidade e Escola Básica. Tem por tema a “escola como um espaço da cultura corporal (SOARES et al, 2009)”. Especificamente pretendemos realizar um trabalho de investigação-ação sobre a expressão corporal como linguagem e como tecnologia, em parceria com estudantes do curso de licenciatura em Educação Física da UNEB e professores das escolas públicas da cidade de Jacobina, situada no centro norte da Bahia, Território do Piemonte da Chapada Diamantina, com uma população entorno de 79.285 habitantes.</p> <p>A realidade educacional de Jacobina não é muito diferente do País como um todo. Muitas</p>	

escolas da rede municipal e estadual vivem um processo de sucateamento da sua estrutura física, professores sem formação exigida pela LDB, baixos salários, índices de aprendizagem dos educandos ainda muito baixo dos projetados pelo governo, escolas sem espaços adequados e seguros para a prática da Educação Física.

Nesse contexto, propomos a utilização de princípios da **abordagem** da cultura corporal (SOARES, et al 2009). A história da Educação Física no Brasil tem nos mostrado que por meio dessa abordagem e da sistematização dos seus conteúdos (o jogo, a brincadeira, os esportes, a dança, as lutas, a ginástica etc) é possível desenvolver uma prática pedagógica, partindo do contexto sociocultural onde a escola está inserida, bem como da compreensão do ser humano como ser social, imerso em uma realidade construída historicamente e desenvolvida culturalmente, portanto que pode ser transformada por ele. O **objetivo geral** do Subprojeto é refletir sobre possibilidades de transformar a escola em um espaço da cultura corporal, num trabalho colaborativo entre bolsistas de ID, supervisores e coordenadores de área, na cidade de Jacobina-BA, tendo como referência o processo de construção de uma sociedade democrática.

Assim, com inspiração na pedagogia freireana da “ação – reflexão – ação”, nos utilizaremos ainda da seguinte **estratégia metodológica** no desenvolvimento das práticas da Educação Física e esportes:

1. **Conhecer** – Pesquisa sobre a realidade local, em base a um tema gerador;
2. **Analisar** – Reflexão sobre a realidade pesquisada, como instrumento de construção/ampliação do conhecimento;
3. **Transformar** – Definição, a partir da Análise, de aspectos da realidade sobre os quais o grupo (os alunos, bolsistas de ID, Supervisores, Coordenadores e a comunidade escolar) querem intervir para modificar.

As ações serão inicialmente desenvolvidas em 04 escolas da rede pública da educação básica, a saber: 01 escola municipal de ensino infantil (creche), 01 escola estadual do ensino fundamental I, 01 escola estadual do ensino fundamental II e 01 escola estadual do Ensino Médio, todas situadas na cidade de Jacobina-BA.

Portanto, o Subprojeto de Educação Física **justifica-se** pela necessidade de fomentar um trabalho de iniciação à docência, articulando teoria e prática, ensino e pesquisa, universidade e escola, a formação inicial e a formação continuada do professor de

Educação Física.

Objetivos:

Oportunizar aos bolsistas de ID o **acompanhamento da prática pedagógica** do professor, no sentido de aprender com este o trabalho de docência em uma escola pública, bem como participar do processo de construção de aulas de Educação Física desde a elaboração dos planejamentos, até as avaliações.

Realizar um **diagnóstico da realidade** da Educação Física escolar em cada escola parceira contemplada pelo subprojeto do PIBID/Educação Física/campus IV/UNEB.

Identificar, através de **observações e diálogos sistemáticos** com gestores, coordenadores pedagógicos e professores, as problemáticas enfrentadas pela escola - seja no âmbito estrutural, seja na aprendizagem dos alunos -, no intuito de contribuir para superação destas.

Estabelecer um **diálogo com a comunidade escolar**, explicando os objetivos, as ações e as metas deste Subprojeto.

Conhecer o **Projeto Politico Pedagógico** das escolas parceiras e estabelecer um diálogo com os sujeitos envolvidos no processo educacional.

Realizar **reuniões semanais de planejamento estratégico** do PIBID, tendo a avaliação como eixo articulador permanente criando assim uma cultura da avaliação das atividades do processo de ensino aprendizagem junto ao professor supervisor.

Realizar um **programa escolar** de “cultura corporal” com bolsistas de ID e professores supervisores das escolas parceiras, fundamentado numa abordagem de pesquisa-ação.

Fomentar a realização de aulas **coparticipavas** no PIBID / Educação Física entre os bolsistas de ID e supervisores aprendendo e desenvolvendo assim a intervenção pedagógica em sala de aula.

Estabelecer uma relação de aproximação com as salas de **Atendimento Educacional Especializado** (AEE), presente nas escolas em que este subprojeto será desenvolvido, no sentido de possibilitar um diálogo com o ensino da educação especial.

Desenvolver junto ao professor supervisor, bolsistas e coordenadores do Subprojeto **atividades**, que colaborem teórica e metodologicamente para a formação inicial dos bolsistas e da formação continuada do professor da escola, estabelecendo assim a formação compartilhada.

Elaborar semanalmente **relatórios** sobre como vem sendo desenvolvido o PIBID de Educação Física no espaço escolar.

Realizar **seminários, encontros científicos, oficinas e encontros pedagógicos** na escolas, creches e na Universidade, no sentido de socializar as experiências do PIBID.

Realizar **colóquios** em que esteja presentes pesquisadores da área da educação / Educação Física, debatendo com bolsistas de ID, supervisores e coordenadores temas como educação, Educação Física, juventudes e infância.

Colaborar com a criação de **Grupos de Leituras, Construção Textual, Contação de Histórias bem como Debates** dentro da escola e na Universidade, favorecendo assim o **incentivo a leitura e escrita**, no sentido também de estreitar a relação escola e espaço acadêmico.

Elaborar um vídeo sobre as ações que desenvolvidas no PIBIB / Educação Física.

Produzir em grupo e/ou individualmente a cada ano no mínimo dois **artigos científicos** relatando as experiências bem-sucedidas do Subprojeto.

Participar anualmente de pelo menos dois **eventos nacionais** na área de educação, Educação Física e educação infantil.

Avaliar teoricamente a implementação do Subprojeto na formação inicial dos estudantes, na formação continuada dos professores e na realidade das escolas públicas de Jacobina-BA, inseridas na proposta.

Ações previstas:

1. **Seleção dos bolsistas**, através de processo seletivo constituído por análise do histórico Acadêmico / *curriculum vitae*, Entrevista e carta de Interesse.
2. Participação no encontro de **formação** para bolsistas de ID e supervisão do PIBID/Educação Física/campus IV UNEB (regulamento do PIBID/CAPES).
3. Participação no **seminário de apresentação** e discussão do subprojeto do PIBID / Educação Física nas instituições de Ensino Infantil, Fundamental I e II e Ensino Médio parceiras.
4. Elaboração do **plano anual de trabalho**, em parceria com os coordenadores de área e os professores supervisores;
5. Construção dos **planos de unidade**, em parceria os coordenadores de área e os professores supervisores.
6. Elaboração dos **planos de aula**, em parceria com os professores supervisores.
7. Participação nas atividades que envolvem as diferentes dimensões do trabalho docente articuladas ao projeto político-pedagógico da escola, tais como: **jogos estudantis, salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), reuniões de pais e mestres, conselho de classe, Mais educação, Ensino médio inovador etc.**
8. Planejamento, desenvolvimento e avaliação das “**oficinas de cultura corporal**”, como laboratório pedagógico, com o acompanhamento dos professores supervisores e sob a orientação dos coordenadores de área.
9. Participação nas reuniões do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Educação Física, Esporte e Sociedade (**GEPEFES**) ou encontros que envolvam assuntos referentes ao Subprojeto, observando data(s) e horário(s)

previamente estabelecido(s).

10. Produção de **Relatórios Semanais** bem como Diários de Bordo sobre as ações do PIBID em Educação Física.
11. Participação no seminário interdisciplinar do PIBID/UNEB/**campus IV**.
12. Participação no seminário de avaliação institucional do PIBID/**UNEB**.
13. Participação no seminário **baiano** do PIBID/SEC-BA.
14. Participação em **outros eventos** de natureza científica em nível local, regional ou nacional, socializando as experiências do Subprojeto.
15. Construção de **registros visuais**, através de filmes e imagens fotográficas, bem como registros orais (gravações) e escritos (Produção Textual e Relato de experiência)
16. Produção, ao longo de cada ano, de **artigos** científicos em formato individuais e coletivos a serem submetidos em periódicos.
17. Inserção de mais 01 (um) coordenador de área no Subprojeto no ano de 2015.
18. Inserção de mais 04 (quatro) supervisores no Subprojeto no ano de 2015.
19. Inserção de mais 21 (vinte e um) bolsistas de ID no Subprojeto no ano de 2015.
20. Inserção de mais 01 (um) coordenador de área no Subprojeto no ano de 2016.
21. Inserção de mais 04 (quatro) supervisores no Subprojeto no ano de 2015.
22. Inserção de mais 21 (vinte e um) bolsistas de ID no Subprojeto no ano de 2016.

Estratégias de aperfeiçoamento da língua portuguesa dos bolsistas no programa, incluindo leitura, escrita, fala, de modo a promover a capacidade comunicativa:

O PIBID em Educação Física nas escolas desde a Educação Infantil ao Ensino médio tomará como um **eixo articulador** das ações o **incentivo à leitura e a escrita**, tanto dos bolsistas de ID quanto dos professores supervisores e, também, os alunos das escolas.

Realizar **leituras e discussão de textos, construção textual, relatórios científicos, construir diários de bordo e portfólios** sobre os diversos conhecimentos da educação, Educação Física e infância. Essas estratégias devem acontecer nos espaços de desenvolvimento do Subprojeto, bem como na própria Universidade.

Nas séries iniciais creches e também no fundamental I e II deve-se desenvolver projetos interdisciplinares de **contação de histórias infanto-juvenil**, envolvendo as áreas de língua portuguesa e literatura, estimulando o aprendizado dos futuros pequenos leitores.

Participação dos bolsistas em **eventos locais, regionais e nacionais**, também ligados ao aperfeiçoamento da língua portuguesa e literatura, como: Semanas de letras do campus IV/UNEB e de outras Universidades brasileiras, Feira Literária Internacional de Cachoeira-BA e participação e colaboração na organização de oficinas literárias nas escolas parceiras, com o objetivo de incentivar nos bolsistas, bem como nos professores e alunos a formação de leitores críticos/reflexivos, onde o pensar e intervir caminham juntos.

Estratégias de acompanhamento dos bolsistas no Programa:

Acreditamos que as estratégias de acompanhamento do trabalho dos bolsistas devem superar a compreensão utilitarista, que muitas vezes se tem sobre o trabalho docente. Ou seja, é preciso criar mecanismos de aproximação e diálogo entre bolsistas de ID, professor supervisor e coordenadores, bem como compreender o que significa o processo de ação/reflexão/ação do trabalho docente. Isto deve implicar um processo de diálogo com todos os envolvidos e assim buscar superar as possíveis problemáticas encontradas nas escolas.

Assim, para que os bolsistas tenham clareza das ações que precisam ser cumpridas no Subprojeto, realizaremos **encontros semanais**, reuniões estratégicas de estudo e planejamento, visando a constante avaliação do processo e planejamento das ações junto aos bolsistas. Além disso, iremos **observar** o desenvolvimento do bolsista nas aulas, oficinas e outras atividades;

Apontamos ainda como estratégias de **avaliação dos bolsistas**: registro de frequência mensal, construção de relatórios e parciais e final, bem como a análises dos mesmos e elaboração de pareceres semestrais sobre o desempenho dos bolsistas.

Atividades de socialização do projeto:

Como proposta de socialização deste subprojeto PIBID em Educação Física, pretendemos realizar **Encontros do PIBID em Educação Física Escolar** na UNEB, que terá o caráter de reunir todos os sujeitos envolvidos no processo, ou seja, Coordenadores de Área do PIBID em Educação Física, Professores Supervisores, Bolsistas / Estudantes e comunidade acadêmica interessada.

Desse modo, estabeleceremos um vínculo mais concreto entre a universidade e comunidade escolar, o qual passa por um processo de diálogo em favor da troca de conhecimentos e experiências e, resgatar o processo de ação/reflexão/ação, que deve estar presente a todo o momento no interior das instituições promotoras do ensino-aprendizagem.

Por fim, pretendemos **apresentar o Subprojeto à comunidade escolar**, participar de **eventos científicos** locais, regionais e nacionais como mencionamos anteriormente.

Resultados Pretendidos:

Incentivar o trabalho docente nos bolsistas de ID, de maneira que possam ter uma compreensão crítico/reflexiva através da ação pedagógica nas escolas e creches, do que

é **ser professor** em instituições públicas de ensino, aprendendo assim a valorizar e ao mesmo tempo ser um futuro professor consciente do ato de ensinar e aprender.

Possibilitar aos professores supervisores e bolsistas de ID a **instrumentalização teórico/prática** necessária para ampliação dos conhecimentos pedagógicos na área da Educação Física Escolar e Educação Física Infantil, fundamentando assim bolsista em sua formação inicial e professor supervisor em sua formação continuada.

Desenvolver nos bolsistas de ID e supervisão engajados no Subprojeto **capacidade** de adquirir conhecimentos através da literatura científica – pedagógica, capacidade de inovação, capacidade de cooperação e capacidade de avaliação.

Ampliar as possibilidades de desenvolvimento do **currículo** de licenciatura plena em Educação Física, por meio de experiências de inovação pedagógica realizadas nas escolas públicas da cidade de Jacobina-BA;

Contribuir com uma formação inicial e continuada de professores de Educação Física numa perspectiva **histórico – crítica**, através da articulação entre universidade-escola, escola-comunidade, teoria-prática e ensino-pesquisa;

Colaborar com a escola, estabelecendo um diálogo sobre os problemas enfrentados, no intuito de **aproximar cada vez mais a universidade da escola**, bem como dos seus sujeitos.

Referências Bibliográficas:

ARAUJO, Vania Carvalho. **O Jogo no Contexto da Educação Psicomotora**. São Paulo, Cortez, 1992

BECKAMANN, Heike e HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. Teoria e prática da oficina de movimento. In: HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner (Org.). **Educação Física aberta à experiência**: uma concepção didática em discussão. Rio de Janeiro: Imperial ovo Milênio, 2009.

BECKAMANN, Heike, HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner e WISCHMANN, Klaus Aprender diante de problemas. In: HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner (Org.).

Educação Física aberta à experiência: uma concepção didática em discussão. Rio de Janeiro: Imperial ovo Milênio, 2009.

BETTI, M. **Educação Física Escolar:** ensino e pesquisa-ação. Ijuí: Editora Unijuí, 2009. v. 1. 340p .

BRACHT, Valter *et al.* **Pesquisa em ação:** Educação Física na escola. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

BRASIL. **PCN + Ensino Médio:** Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. / Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Brasília: MEC; SEMTEC, 2002. 244 p.

_____. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 jun. 2010.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei 12.796, de 4 de abril de 2013. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 05 abr. 2013.

_____. Ministério da educação/ INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Disponível em: <http://www.INEP.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.as> p. Aesso em: 28 dez. 2012

CASTELANI FILHO, L. **Política Educacional e Educação Física**. 2. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2002

DAOLIO, J. A representação do trabalho do professor de Educação Física na escola: do corpo matéria-prima ao corpo cidadão. In: **Cultura, Educação Física e Futebol**. 2 ed. Campinas: editora da UNICAMP, 2003.

DIAS, A. C., LORENZINI, A. R., TAVARES, M. (Org.). **Prática pedagógica e formação profissional na Educação Física:** reencontro com caminhos interdisciplinares. Recife: EDUPE, 2011

DAMAZIO, Reinaldo Luis. **O que é criança**. Brasiliense. 3ª. Ed. São Paulo- SP, Coleção Primeiro Passos, 1994.

DARIDO, Suraya Cristina. **Para ensinar Educação Física:** possibilidades de intervenção na escola. Campinas: Papirus, 2007.

_____. **Educação Física na escola: implicações para prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara, Koogan, 2008.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, Teoria do Cotidiano e a escola de Vigotski**. 3ª Ed. São Paulo, Autores Associados, 1999. Coleção “Polemicas do nosso Tempo”.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 2003.

FORTUNA, T. R. **Sala de aula é lugar de brincar?** In: XAVIER, M. L. M.; DALLAZEN, M. I. H. (org.). Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. Disponível em <http://brincarbrincando.pbworks.com/f/textosaladeaula.pdf>

FONSECA, Vítor da. **Psicomotricidade**. -, São Paulo: Martins Fontes, 1983.

FREIRE, Ida Mara. Um olhar sobre a diferença-Integração, trabalho e cidadania, In BIANCHETTI, Lucidio. (org.). **Aspectos históricos da Apreensão dos considerados Deficientes**. Papirus, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184 p.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura)

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Ed. Física**. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. **Educação como Prática Corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da Educação Física**. Alagoas: EDUFAL, 2007

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas: Autores associados, 2009, (Coleção, educação contemporânea).

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. (Org.). **Educação Física aberta à experiência: uma concepção didática em discussão**. Rio de Janeiro: Imperial ovo Milênio, 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo, Perspectiva, 2001.

KUNZ, Elenor. **A transformação Didática Pedagógica no Esporte**. Ijuí: Unijuí, 2000

KUNZ, E. & HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (Org.). **Intercâmbios científicos internacionais em Educação Física e esportes**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. 320 p.

KUNZ, Elenor & TREBELS, A. H. (Org.). **Educação Física crítico emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. 208 p. (Coleção Educação Física).

LE BOULCH, **Educação psicomotora**. Porto Alegre: Artes medicas, 1987.

LURIA, A.R. **Desenvolvimento Cognitivo**. São Paulo. Icone, 2008.

MIRANDA FILHO, V. F. *et al.* O conteúdo lutas nas aulas de Educação Física do ensino médio: a experiência do PIBID/UNEB - campus IV, Jacobina-BA. 2013. In: Anais da **65. Reunião Anual da SBPC**. Recife: UFPE, 2013.

MIRANDA FILHO, V. F., ARAUJO, Maria de Fátima Lantyer Belo, DE MIRANDA, Leonara Alves. A formação inicial de prof. de edc. física para as escolas públicas em Jacobina-BA e a experiência do PIBID 'lutas'. 2013. In: **Anais do Seminário Estadual do PIBID/IAT**. Salvador, BA: 2013

MORALES, Pedro. **Avaliação Escolar: O que é como se faz**. São Paulo: Loyola, 2003

MOREIRA, Wagner Wey (Org.) **Educação Física e Esportes: Perspectivas para o Século XXI**. 10 Ed. Campinas: Papyrus. 2003. (Coleção Corpo e Motricidade).

NIDELCOFF, Maria Teresa. **Uma escola para o Povo**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Editora Vozes. 14ª Ed. Petrópolis, 2009.

_____. **Avaliação psicomotora à luz da pedagogia e da psicopedagogia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio/histórico**. 4.ª Ed. São Paulo, Scipione, 1999. Coleção Pensamento e ação no Magistério.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 21.ª Ed. Rio de Janeiro. Forense Universitário, 1995.

PINTO, F.M; SAYAO, D.T; VAZ; A. F. **Educação do corpo e formação de professores**. Florianópolis: UFSC, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados. 2001.

_____. **Pedagogia Histórico Crítica** Primeiras aproximações. Campinas: Autores associados. 2000.

SOUZA JÚNIOR, M. (Org.) et al. **Educação Física escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2011.

SOARES *et al.* **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TIZUKO, Mochida Kishimoto. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Ed. Cortez, 2000.

UNEB. **Projeto de implantação do curso de licenciatura em Educação Física**. Jacobina, 2006 (*mimeo*).

VIGOTSKI, L.S. **A Formação social da mente**. Martins Fontes. São Paulo-SP, 2000.

_____. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. SP, 2001.

Outras informações relevantes: (quando aplicável)		
O Subprojeto de Educação Física PIBID do campus IV/UNEB prevê a inserção de mais dois coordenadores de área e mais quatro escolas ao longo dos quatro anos de vigência.		
Cronograma específico deste subprojeto		
Atividade	Mês de início	Mês de conclusão
Seleção dos bolsistas	Fevereiro 2013	Fevereiro 2013
Participação no encontro de formação para bolsistas de ID e supervisão do PIBID/Educação Física/campus IV UNEB;	Março 2014	Março 2014
Participação no seminário de apresentação e discussão do subprojeto nas escolas parceiras;	Março 2014	Março 2014
Elaboração do plano anual de trabalho;	Abril 2014	Abril 2014
Construção dos planos de unidade;	Maio 2014	Maio 2014
Elaboração dos planos de aula;	Maio 2014	Dezembro 2017
Participação em		

atividades articuladas ao projeto político-pedagógico das escolas parceiras;	Maio 2014	Dezembro 2017
Realização das oficinas de cultura corporal;	Maio 2014	Dezembro 2017
Participação nas reuniões do (GEPEFES);	Março 2014	Março 2018
Produção de Relatórios Semanais, Diários de Bordo, portfólios etc.	Março 2014	Março 2018
Participação nos seminários interdisciplinares do PIBID;	Março 2014	Março 2018
Participação em eventos científicos em nível local, regional, nacional e internacional;	Julho 2014	Março 2018
Produção de registros imagéticos;	Março 2014	Março 2018
Produção de artigos científicos;	Maio 2014	Março 2018
Encontro do PIBID em	Novembro 2015	Novembro 2015

Educação Escolar	Física		
Recursos (previsão orçamentária)			
		Mês	Valor
Material de consumo		2014	R\$ 18.000,00
		2015	R\$ 18.000,00
		2016	R\$ 8.000,00
		2017	R\$ 8.000,00
Deslocamento (Para apresentação de trabalhos do PIBID em eventos de natureza científica)		CONBRACE – 2015	R\$ 3.000,00
		CONBRACE - 2017	R\$ 3.000,00
		SBPC – 2014	R\$ 3.000,00
		SBPC – 2015	R\$ 3.000,00
		SBPC – 2017	R\$ 3.000,00
		EBEM – 2015	R\$ 3.000,00
		EBEM – 2016	R\$ 3.000,00
		EBEM – 2017	R\$ 3.000,00
		ENDIPE – 2014	R\$ 3.000,00
		ENDIPE – 2016	R\$ 3.000,00
	CCDEF – 2014	R\$ 3.000,00	
	CCDEF – 2016	R\$ 3.000,00	
Diárias (Para apresentação de trabalhos do PIBID em eventos de natureza científica)		CONBRACE – 2015	R\$ 1.000,00
		CONBRACE - 2017	R\$ 1.000,00
		SBPC – 2014	R\$ 1.000,00
		SBPC – 2015	R\$ 1.000,00
		SBPC – 2017	R\$ 1.000,00

	EBEM – 2015 EBEM – 2016 EBEM – 2017 ENDIPE – 2014 ENDIPE – 2016 CCDEF – 2014 CCDEF – 2016	R\$ 1.000,00 R\$ 1.000,00 R\$ 1.000,00 R\$ 1.000,00 R\$ 1.000,00 R\$ 1.000,00 R\$ 1.000,00	
Serviços (Confecção produção xerox)	banner, textual,	2016 - Publicação de livro 2017 - Publicação de livro	R\$ 10.000,00 R\$ 10.000,00
Fazer previsão orçamentária e recursos para cada ano (2014, 2015, 2016 e 2017)			