

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E FISIOTERAPIA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

JOSÉ REGINALDO FERNANDES JÚNIOR

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES, O PIBID E A RELAÇÃO TEORIA E
PRÁTICA: DIÁLOGOS COM A DOCÊNCIA E A PRODUÇÃO
ACADÊMICA**

UBERLÂNDIA-MG
2021

JOSÉ REGINALDO FERNANDES JÚNIOR

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES, O PIBID E A RELAÇÃO TEORIA E
PRÁTICA: DIÁLOGOS COM A DOCÊNCIA E A PRODUÇÃO
ACADÊMICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da
Universidade Federal de Uberlândia como requisito
obrigatório para obtenção do título de bacharel e
licenciado em Educação Física.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gislene Alves do Amaral

UBERLÂNDIA-MG
2021

JOSÉ REGINALDO FERNANDES JÚNIOR

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES, O PIBID E A RELAÇÃO TEORIA E
PRÁTICA: DIÁLOGOS COM A DOCÊNCIA E A PRODUÇÃO
ACADÊMICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da
Universidade Federal de Uberlândia como requisito
obrigatório para obtenção do título de bacharel e
licenciado em Educação Física.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Gislene Alves do Amaral

Uberlândia, 15/06/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Gislene Alves do Amaral
ORIENTADORA FAEFI

Prof.^a Dr.^a Marina Ferreira de Souza Antunes
FAEFI/UFU

Prof.^a Dr.^a Solange Rodovalho Lima
FAEFI/UFU

Dedico este trabalho de conclusão de curso a
Todos que contribuíram direta ou indiretamente
Em minha formação acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar eu agradeço a Deus, que fez com que meus objetivos fossem alcançados durante todos os meus anos de estudo, e por ter permitido que eu tivesse saúde e determinação para a realização deste trabalho.

A professora Gislene Alves Do Amaral, por ter sido minha orientadora e ter desempenhado tal função com muita dedicação.

Aos meus pais e irmã, que sempre me apoiaram e incentivaram nos momentos difíceis.

A todos os professores da Universidade Federal de Uberlândia.

Aos meus colegas de curso, com quem convivi intensamente durante os últimos anos, pelo companheirismo e pela troca de experiências.

Educação não transforma o mundo. Educação muda às pessoas. Pessoas transformam o mundo.

Paulo Freire

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar a experiência de formação continuada de professoras supervisoras do PIBID na área da educação física com a finalidade de apontar as possibilidades para o trabalho educativo, considerando a unidade dialética teoria-prática. Ancora-se na pesquisa qualitativa, baseando-se no uso dos seguintes instrumentos: o estudo bibliográfico de alguns autores e na técnica de coleta de dados a partir da aplicação de um questionário com o objetivo de caracterizar as participantes e uma entrevista para extrair os dados e informações necessários diretamente da realidade das professoras participantes. A pesquisa foi realizada com professoras docentes da educação básica que participaram como supervisoras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID). Os resultados deste estudo nos mostraram que a partir da compreensão das professoras foi possível perceber que há uma prevalência da visão dialética da relação teoria e prática, na prática docente destas professoras. Além disso, a pesquisa nos mostrou que há uma polarização no curso de educação física entre as áreas das ciências humanas e pedagogia com as disciplinas das áreas das ciências biológicas, esta polarização foi percebida pelas professoras supervisoras no momento em que os alunos licenciandos (as) do curso participaram do PIBID.

Palavras – Chave: Formação docente. PIBID. Teoria e prática.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the experience of continuing education of supervisor teachers at PIBID in the field of physical education in order to point out the possibilities for educational work, considering the theory-practice dialectical unit. It is based on qualitative research, based on the use of the following instruments: the bibliographic study of some authors and the data collection technique based on the application of a questionnaire with the objective of characterizing the participants and an interview to extract the data and necessary information directly from the reality of the participating teachers. The research was carried out with basic education teachers who participated as supervisors of the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID). The results of this study showed us that from the understanding of the teachers it was possible to perceive that there is a prevalence of the dialectical view of the theory and practice relationship in the teaching practice of these teachers. In addition, the research showed us that there is a polarization in the physical education course between the areas of human sciences and pedagogy with disciplines in the areas of biological sciences, this polarization was perceived by the supervising teachers at the time that the undergraduate students of the course participated in PIBID.

Keywords: PIBID. Teacher training. Theory and practice.

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1-Organização acadêmica do PIBID.....	24
Gráfico 2-No momento atual você considera que o PIBID melhorou seu entendimento sobre o processo de ensino-aprendizagem?.....	26
Gráfico 3-Você acha que o PIBID favorece experiências para a futura docência?.....	26
Gráfico 4 - Compreensão da relação teoria e prática.....	34

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

DOU – Diário Oficial da União

FACED – Faculdade de Educação

ID – Iniciação à Docência

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Leis de Diretrizes e Bases

ME – Ministério da Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	16
2.1 Perfil das professoras respondentes	17
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....	18
3.1 Problemas enfrentados na formação docente no Brasil.....	19
4 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: CONTEXTUALIZANDO O PIBID.....	21
4.1 O papel do professor supervisor	26
5 O BINÔMIO TEORIA E PRÁTICA.....	29
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	34
6.1 Formação inicial: Contribuições para o exercício da docência	34
6.2 Relação dos estudantes participantes do PIBID com as formulações teóricas no campo das ciências da educação, sociais e humanas.....	35
6.3 Teoria e prática: Elementos que podem evidenciar como se dá esta relação na prática docente.....	37
6.4 Formação teórica dos estudantes: Contribuições do PIBID	39
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS.....	43

APÊNDICES	46
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	46
APÊNDICE B – ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.	48
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	50

1 INTRODUÇÃO

O interesse por estudar o tema Formação de Professores surgiu durante minha participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), uma importante política implementada no final da primeira década dos anos 2000 e que contempla uma imersão de licenciandos na rotina de professores da Educação Básica, articulando formação inicial e continuada. Como bolsista deste programa tive a oportunidade de trabalhar mais de perto com professoras que exercem sua docência com muita dedicação e eficiência, desenvolvendo uma dinâmica de trabalho que impactou minha visão sobre a Educação Física escolar. Posso dizer que essa experiência me trouxe maior apreço pela profissão, além disso, este contato me proporcionou ampliar os horizontes sobre o vasto conhecimento acerca do trabalho pedagógico na Educação Física escolar.

Esta política pública de formação docente vem sendo objeto de diversas publicações, dissertações e teses, as quais abordam diferentes recortes, subtemas ou questões, conforme identificamos em mapeamento realizado como ponto de partida para a construção do projeto de pesquisa que orientou esse trabalho. A partir da leitura dos resumos dos estudos, foram sintetizados os principais aspectos do programa que os pesquisadores investigaram.

Identificar quais foram as “influências”, “contribuições”, “experiências”, o “papel”, as “possibilidades de” ou das “aprendizagens” na formação inicial dos estudantes bolsistas foram as questões mais recorrentes. Considerando que o PIBID é também apontado como uma ferramenta para superação de um histórico distanciamento entre universidade e escolas (em especial as públicas), uma questão que foi pouco explorada nos trabalhos encontrados no mapeamento inicial é a relação entre teoria e prática no contexto do PIBID. Ao longo da graduação, tivemos diversos momentos em que essa questão era apresentada, porém no PIBID ela se tornou mais presente e fomos desafiados a buscar fundamentação teórica, porém, sem cair nas armadilhas da fragmentação. Neste contexto, passamos a compreender que quando se estabelece uma relação dialética da unidade teoria e prática, tanto professores quanto alunos tendem a ganhar no seu processo de desenvolvimento.

A participação dos (as) bolsistas nas reuniões, nos seminários, assim como nos momentos de realizar os planejamentos de ensino, foi mostrando os problemas de se tratar a relação teoria e prática como sendo dois momentos distintos: um na universidade, onde o (a) estudante aprende as formulações teóricas; e outro na escola, onde aplica os conhecimentos adquiridos.

Diante deste contexto, o objetivo do presente trabalho é analisar a experiência de formação continuada de professoras supervisoras do PIBID na área da educação física com a finalidade de apontar as possibilidades para o trabalho educativo, considerando a unidade dialética teoria-prática.

Os Objetivos específicos são:

1. Analisar a relação teoria e prática na formação docente, em especial no contexto do PIBID.
2. Identificar os elementos teóricos metodológicos que podem servir de referência para análise do trabalho educativo das professoras entrevistadas;
3. Estabelecer um diálogo com professoras de Educação Física que vivenciaram a experiência de serem supervisoras do PIBID;
4. Analisar as possibilidades de desenvolvimento do trabalho educativo da unidade dialética teoria e prática.

O texto está organizado em seis partes, sendo a primeira referente à introdução, que apresenta a justificativa e os objetivos da pesquisa. A segunda parte é o percurso metodológico que utilizamos para sua realização, o tipo de pesquisa utilizado, os métodos de coleta de dados, assim como as justificativas para tal utilização. Ainda nesta parte está presente o perfil das professoras respondentes, onde foi caracterizada as professoras que aceitaram participar da presente pesquisa.

A terceira parte diz respeito a uma contextualização histórica da formação de professores, assim como os problemas enfrentados durante este processo especificamente no Brasil. Nesta parte buscamos trazer os principais acontecimentos assim como as alterações que foram sendo sofridas no que diz respeito à formação docente desde o século XVII até os dias atuais.

Já na quarta parte foi realizada uma contextualização do PIBID, com o objetivo de se aprofundar no tema, conhecer como se deu a formação do PIBID, seus objetivos, sua importância, as categorias de bolsas que são ofertadas pelo projeto, assim como os objetivos do (da) professor (a) supervisor (a) do programa que assume um papel de extrema importância no processo de formação dos licenciando participantes do PIBID.

Na quinta parte formulamos uma fundamentação teórica acerca do binômio teoria e prática, apontando quais as principais formas de entender como se dá esta relação no contexto da formação inicial, sendo elas de maneira dicotômica ou dialética. Na sexta e última parte foi feita a análise das entrevistas que foi realizada com professoras que exerceram o papel de

professoras supervisoras do programa institucional de bolsas de iniciação a docência (PIBID) do subprojeto Educação Física-UFU.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Tomando como ponto de partida o objetivo do presente estudo, optamos por adotar o método de pesquisa qualitativa que segundo Goldemberg (1997, p.34):

Não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais e humanas têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa. (GOLDEMBERG, 1997, p.34)

A pesquisa consiste em um estudo de caráter descritivo onde o foco essencial destes estudos segundo Triviños (1987, p.110):

Reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente etc. (TRIVIÑOS, 1987, p.110).

A pesquisa foi realizada em três momentos, sendo o primeiro momento caracterizado como uma pesquisa bibliográfica com a finalidade de aprofundar nas categorias temáticas de referência para a análise. Com base neste aprofundamento teórico é que foi possível fazer a interpretação dos fenômenos e das dinâmicas.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. (FONSECA, 2002, p. 32).

Após a pesquisa bibliográfica foi aplicado um questionário para caracterização e identificação das professoras. O questionário foi aplicado a duas professoras de educação física que exerceram o papel de supervisoras do PIBID durante o período de 2011 até 2017. Por meio deste questionário buscamos identificar aspectos tais como o nome, idade, escola que leciona, dentre outros aspectos que julgamos importantes para a realização da pesquisa. O instrumento foi estruturado por questões abertas e fechadas.

Para a coleta de dados sobre o trabalho das professoras no PIBID foi realizada uma entrevista que teve por objetivo extrair os dados e informações necessários diretamente da realidade destas professoras. Todos os dados foram analisados pelo entrecruzamento do conteúdo das respostas das professoras entrevistadas e da pesquisa bibliográfica construída. A relação entre as informações obtidas por meio dos instrumentos de coleta e a pesquisa bibliográfica foi o que deu sentido a interpretação.

Durante a entrevista buscou-se obter informações sobre sua formação inicial assim como as contribuições que elas levaram para o exercício da docência, suas experiências com os (as) estudantes do PIBID e experiências como professora supervisora do programa.

Considerando o momento de distanciamento social necessário como medida sanitária para enfrentamento da pandemia da Covid-19, utilizamos gravações de áudio, para posterior transcrição e análise. Após a transcrição do texto, o material foi enviado para as professoras participantes da pesquisa para que elas atestassem a veracidade das informações. Foi, ainda, garantida à elas o sigilo quanto à sua identificação no trabalho.

2.1 Perfil das professoras respondentes

Por meio das informações obtidas no questionário de caracterização, apresentamos algumas informações das professoras participantes da pesquisa. Por questões de ética, a identidade das professoras será totalmente preservada por meio de pseudônimo, sendo identificadas como professora A e professora B.

A professora A tem 43 anos de idade, leciona em uma escola da rede pública de ensino fundamental. A mesma trabalha a 15 anos como professora da rede municipal de ensino, exerceu o papel de professora supervisora do PIBID durante um ano. A participante é graduada em educação física pela Universidade Federal de Uberlândia e pós-graduada pelo programa de pós-graduação em educação- PPGED/UFU.

A professora B tem 35 anos de idade e atualmente trabalha em duas escolas, ambas da rede pública/municipal de ensino. Exerceu o papel de professora supervisora do PIBID durante 2 anos e meio. A participante B, assim como a participante A, é graduada em educação física pela Universidade Federal de Uberlândia e realizou mestrado em educação – PPGED/UFU.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres (DUARTE, 1986, p. 65-66 *apud* SAVIANI, 2009, p.143). O desenvolvimento desta área de formação acompanhou as transformações sociais que produziram as sociedades modernas capitalistas, respondendo aos interesses dominantes em cada período histórico.

No Brasil a formação de professores para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos foi colocada no final do século XIX por meio da criação das escolas normais, que correspondiam ao nível secundário, e posteriormente ao nível médio, profissionalizante.

Em 1971, com a lei da reforma do primeiro e segundo graus (lei n. 5.692/71), foi criado o ensino de primeiro grau de oito anos, promovendo a união do antigo curso primário ao ginásio, como determinação da constituição de 1967. Nesse momento estendeu-se a obrigatoriedade escolar, passando de quatro para oito anos, assim possibilitando que os docentes de 5ª à 8ª série tivessem formação superior, porém, manteve a formação nos cursos de magistério para a formação de professores (as) “primarias” que atuavam de 1º a 4º série.

Em 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/96), que estabelece a obrigatoriedade de formação em nível superior para exercer o papel de docente, foi definido um prazo de dez anos para que fossem realizados os devidos ajustes, em todos os sistemas de ensino. (BRASIL, 1996)

A partir de um estudo sobre os (as) professores (as) da educação básica no Brasil, sob patrocínio da UNESCO, Gatti e Barreto (2009) observam que nos primeiros dez anos após a promulgação da LDB/1996, o locus de formação de professores no Brasil foi transferido inteiramente para o nível superior, consequentemente aumentando o número de matrículas nas instituições de ensino superior. Entre os anos de 2001 e 2011 ouve um crescimento de 46% no número de alunos, em especial nos cursos de pedagogia.

De acordo com os censos da educação superior, em 2001 havia 53,8% das matrículas no setor privado e 46,2% na rede pública, e estas eram oferecidas praticamente só na modalidade presencial, fundamentalmente pelas instituições de ensino superior (IES), estaduais e federais. Em 2011, a proporção entre as matrículas presenciais do setor privado e do setor público não sofreu alterações substantivas (56,7% e 43,3%). No entanto, as matrículas à distância fizeram toda a diferença: elas saltaram de insignificante 0,6% para

31,6% em 2011. Nesse interregno, as matriculadas nos cursos de pedagogia passaram de 29,3% a 65,7% do total de estudantes. (BARRETTO, 2015, p.682)

Ainda em 2011 foi observado que os cursos de pedagogia são os mais oferecidos por instituições privadas, assim como as demais licenciaturas, tanto nos cursos presenciais quanto nos cursos à distância. Sendo assim podemos afirmar que este aumento do numero de matriculas se deu principalmente pela iniciativa privada e pela educação à distância (EaD).

3.1 Problemas enfrentados na formação docente no Brasil

Os professores são o terceiro subgrupo ocupacional mais numeroso no Brasil. Para atender aos 51 milhões de alunos da educação básica, existem por volta de dois milhões de professores, 80% deles no setor público. Não surpreende, portanto, que, para prover a qualificação de uma categoria profissional tão numerosa, os próprios processos da formação de docentes venham exercendo um forte papel impulsionador do crescimento do ensino superior no Brasil. (BARRETO, 2015, p.681)

Por se tratar dos personagens centrais e mais importantes no que se refere a disseminação de conhecimentos, a formação dos (as) professores (as) tem sido um desafio para as politicas educacionais, sendo assim, inúmeros países estão desenvolvendo politicas e ações na área educacional.

A formação dos (as) professores (as) vem sendo objeto de debate e de profundas reformulações no Brasil e no mundo, “o fato é que a grande maioria dos países ainda não logrou atingir os padrões mínimos necessários para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade pública para com os milhões de estudantes”. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 8 *apud* BERTOTTI; RIETOW, 2013 p.13795).

Na última década, vários movimentos se efetivaram direcionados a repensar a formação de profissionais do magistério da educação básica, incluindo questões e proposições atinentes à valorização desses profissionais. No âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), houve movimentação em direção à busca de maior organicidade para a formação de profissionais do magistério da educação básica, incluindo a rediscussão das Diretrizes e outros instrumentos normativos acerca da formação inicial e continuada. (DOURADO, 2015, p.300).

O CNE já vinha discutindo e estudando sobre a temática formação de professores (as) para a educação básica através de debates. Este processo foi retomado nos anos 90, resultando na aprovação de várias resoluções direcionadas a formação docente, a partir do

trabalho da comissão bicameral de formação de professores (as), que era formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica a tarefa de desenvolver estudos sobre a formação de professores (as).

De acordo com Dourado (2015, p. 3012):

Essa Comissão, recomposta em 2014, retomou os estudos desenvolvidos pelas comissões anteriores, aprofundou os estudos e as discussões sobre as normas gerais e as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas, bem como sobre a situação dos (as) profissionais do magistério face às questões de profissionalização, com destaque para a formação inicial e continuada, e definiu como horizonte propositivo de sua atuação a discussão e a proposição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. (DOURADO, 2015, p.302).

Por conseguinte, podemos dizer que a Comissão Bicameral assumiu um papel protagonista neste processo, através de reuniões de trabalho, atividades, produção e discussão de textos que foram desenvolvidos por membros da comissão, que construíram subsídios para o planejamento da proposta de diretrizes.

4 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: CONTEXTUALIZANDO O PIBID

Um dos problemas enfrentado no Brasil, assim como em outros países, tem sido a falta de professores (as) em algumas disciplinas, tais como áreas das ciências e da matemática. Ainda que tenha havido o crescimento nas matrículas em cursos de licenciatura, muitos estudantes que conseguem concluir seu curso escolhem outros caminhos, e não o da docência, especialmente devido à baixa atratividade da profissão.

O estudo de Pinto (2014) investigou quais seriam as explicações para a falta de professores (as) nas escolas brasileiras, indagando se, de fato, faltam professores (as) formados (licenciados) em número suficiente, ou aqueles (as) habilitados buscam outras atividades remuneradas em função da pequena atratividade da profissão?

Segundo esse autor,

Tendo por base os dados de concluintes nos cursos de licenciatura nos últimos 20 anos, levantados pelo INEP, e considerando uma estimativa de demanda de professores por disciplina, constata-se que, com exceção da disciplina de física, existem professores habilitados em número mais do que suficiente para assumir as turmas existentes, concluindo-se que se trata essencialmente de um problema de falta de atratividade da carreira docente. Analisando-se as vagas oferecidas, conclui-se também que somente a oferta pública seria plenamente suficiente para atender a demanda em todos os componentes curriculares, bastando, para tanto desenvolver políticas que estimulassem o preenchimento dessas vagas e a conclusão com êxito dos ingressantes. (PINTO, 2014, p. 4).

Uma das etapas da escolarização mais afetadas pela falta de professores (as) é o Ensino Médio. Em 2007 o Ministério da Educação (ME) divulgou o documento “Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais”, que apresenta o relatório do trabalho de uma Comissão Especial constituída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que analisou o quadro nacional com a finalidade de estudar medidas para superar o déficit docente no Ensino Médio. Este documento reforçava a necessidade de formação de professores (as), em especial nas ciências exatas e da natureza, mais precisamente em Química, Física, Biologia e Matemática. O relatório apontou que o grande déficit de professores (as) no Ensino Médio, caso nenhuma medida fosse adotada, tenderia a ampliar-se nos anos seguintes, diante da necessidade de universalização das matrículas nessa etapa da educação, acompanhando o crescimento que vinha ocorrendo nas outras etapas da Educação Básica. (CNE/SEB, 2007).

O documento inicia, assim, suas conclusões,

De forma resumida, observa-se que o número de jovens interessados em ingressar na carreira do magistério é cada vez menor em decorrência dos baixos salários, das condições inadequadas de ensino, da violência nas escolas e da ausência de uma perspectiva motivadora de formação continuada associada a um plano de carreira atraente. (CNE/CEB, 2007, p. 17)

Como propostas, dentre um conjunto de soluções estruturais, a comissão CNE/CEB indica a instituição de programas de incentivo às licenciaturas e a Criação de bolsas de incentivo à docência.

É justamente nesse sentido, visando amenizar este problema e incentivar a docência nas áreas mais deficitárias, pôde-se observar a proposição de alguns programas específicos, com investimentos também na formação continuada. Um dos programas que foi desenvolvido para incentivar a docência em algumas áreas da licenciatura foi o PIBID.

O PIBID surge no cenário nacional no ano de 2007, apontado no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) como um dos principais programas, mesmo que em caráter emergencial, para melhorar a qualidade da formação da educação básica e para a valorização da profissão docente. Por trás desses objetivos centrais estava, naquele momento, um cenário preocupante sobre o restrito quadro de docentes no ensino básico público brasileiro. (TESTI, 2015, P.68)

Em seu início, em 2007, a partir da portaria normativa nº 38, publicado no Diário Oficial da União (DOU), a prioridade do projeto era atender as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática, devido à carência de profissionais docentes no ensino médio. Entretanto, a partir de 2009, devido aos resultados obtidos, toda a educação básica passou a ser atendida pelo PIBID. (PIRATELO, 2013, p. 33)

A partir da portaria normativa nº 259 de 17 de dezembro de 2019 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES) “o Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas”.(BRASIL, 2019)

O programa foi criado através de uma iniciativa do Ministério da Educação sendo financiado pela CAPES e desenvolvido pelas instituições de educação superior (IES) em articulação com escolas de ensino público com os objetivos de:

- I. Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II. Contribuir para a valorização do magistério;
- III. Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V. 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 necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL – Capes, 2019)

Stanzani (2012, p.1) em um estudo que buscou investigar as possíveis contribuições do programa a formação inicial dos licenciandos, bolsistas de iniciação a docência, contextualiza o programa como sendo um “incentivo à formação docente em nível superior por meio de ações didático-pedagógicas que aproximem o licenciando da realidade escolar, articulando ensino superior e educação básica”. (STANZANI, 2012, p.1).

O programa proporciona aos (as) estudantes das licenciaturas uma formação inicial que articula teoria e prática, assim contribuindo para a formação de professores (as) por meio de vivências no contexto escolar, aprendizagem e troca de experiências tanto com o professor (a) supervisor (a) da educação básica, quanto com o coordenador institucional durante as reuniões. Esse contato com os alunos das escolas tem sido considerado benéfico, assim como a experiência com a realidade escolar, que proporciona aos (as) bolsistas a busca por soluções encontradas no cotidiano escolar da rede pública.

O PIBID pode ser visto como um programa que visa proporcionar aos (as) estudantes uma maneira de encarar os primeiros contatos com a profissão docente, com isto, o licenciando (a) quando inserido (a) no contexto escolar, irá buscar a cada dia novos aprendizados e experiências possibilitando para ele uma melhor formação acadêmica. Por esta ótica podemos afirmar que o programa é de suma importância no que tange a formação de profissionais com experiência no exercício profissional consequentemente com mais capacidade para exercer a docência.

Como dito anteriormente, além das bolsas ofertadas para os (as) alunos da formação inicial, são ofertadas também bolsas a professores coordenadores, que são docentes das

universidades e para os professores (as) supervisores (as), docentes da educação básica de escolas públicas que recebem os licenciandos. (COSTA, 2016, p.18)

No Quadro 1 podemos observar as características assim como as funções de cada modalidade de bolsas ofertadas pelo programa.

Quadro 1 - Organização acadêmica do PIBID

I - bolsista estudante de licenciatura: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID;
II - coordenador institucional: o professor de instituição de educação superior responsável perante a Capes por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição zelando por sua unidade e qualidade;
III - coordenador de área: o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades: a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica; b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; e, c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades;
IV - professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência;
V - projeto institucional: projeto a ser submetido à Capes pela instituição de educação superior interessada em participar do PIBID, que contenha, no mínimo, os objetivos e metas a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades.

Fonte: BRASIL (2010)

Sendo assim o projeto favorece o envolvimento do (da) bolsista licenciando com os (as) coordenadores (as) de área (Docentes das licenciaturas) e com professores (as) supervisores (as) (Docentes de escolas públicas), que orientam as práticas dos estudantes em situações reais de ensino.

A presença dos (as) licenciandos (as) no cotidiano das escolas-campo do PIBID pode ser vista como um movimento de aproximação entre universidade e escola, sendo este um

aspecto apontado como necessário para a formação docente. Assim, com o programa criou-se uma nova condição para o diálogo entre a formação inicial e a formação continuada, na qual a relação entre os professores (as) supervisores (as) e os (as) estudantes torna-se um elemento central.

Para Stanzani (2012, p.4) o PIBID pode ser considerado um “programa que visa promover a articulação entre educação básica e universidade, sendo que este contato deve propiciar benefícios para todos”. (STANZANI, 2012, p.4)

O objetivo é propiciar a formação inicial dos acadêmicos a partir da reflexão teoria/prática e que, participem das reuniões, discutam os problemas e soluções apontadas para resolver as dificuldades pedagógicas. Ele vem para somar à formação do futuro docente às práticas e aos objetivos da escola básica, ou seja, promover uma educação de qualidade. O resultado dessa interação e troca entre o Pibid e a escola tem sido altamente positivo. (STANZANI, 2012, p.4)

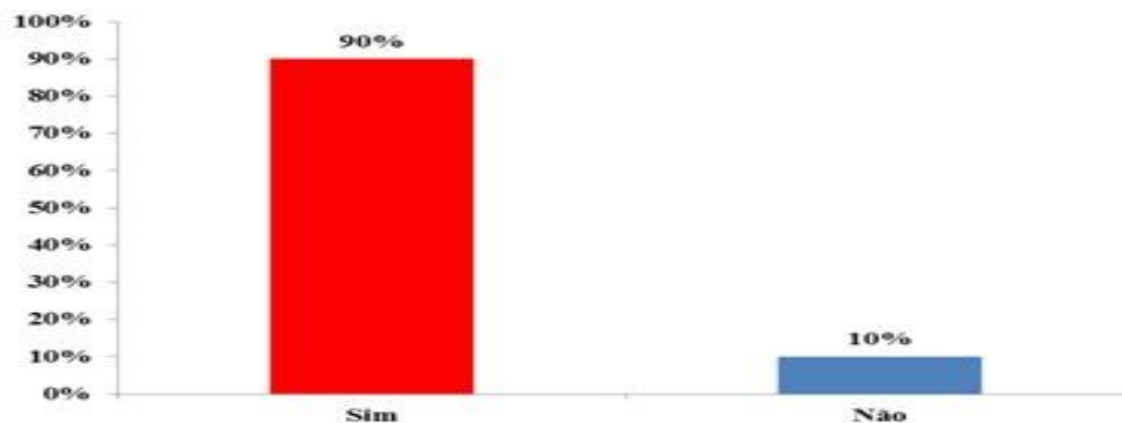
Manrique (2012, p.138) por meio de um estudo onde buscou investigar as percepções de alunos (as) participantes do PIBID em relação às contribuições do programa no processo formativo dos sujeitos nos diz:

Os futuros professores perceberam a importância do processo de conhecimento do contexto escolar para sua formação enquanto professor e que este movimento possibilitou a eles a superação de alguns pré-conceitos negativos que possuíam em relação ao sistema público de ensino. Perceberam que esta experiência muito contribuiu para confirmar a escolha profissional. (MANRIQUE, 2012, p.138).

Com relação à melhora do entendimento perante o processo de ensino-aprendizado dos (as) discentes, Indalécio *et al.*, (2015), por meio de um estudo que buscou relatar a influencia do PIBID na formação inicial dos (as) acadêmicos da licenciatura em educação física, mostrou por meio do Gráfico 1 que noventa por cento (90%) dos entrevistados melhoraram seu entendimento sobre o ensino aprendizado, já outros dez por cento (10%), declararam que não houve melhora no seu ensino-aprendizado.

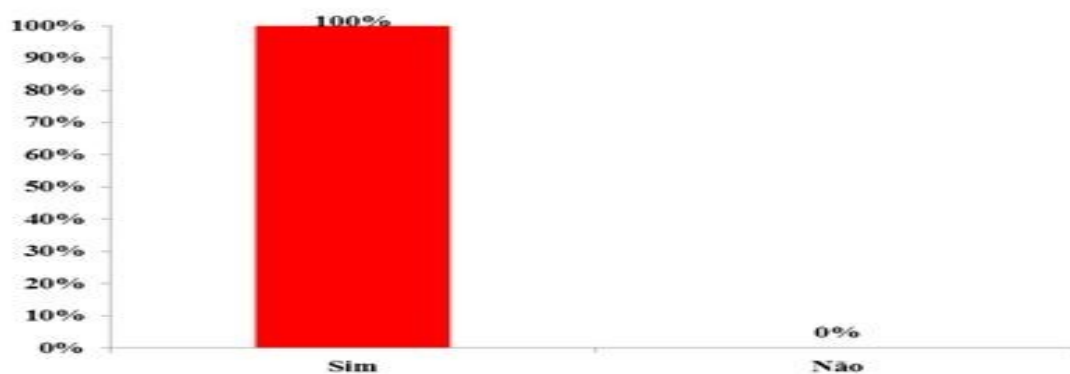
Ainda neste estudo o autor apresenta dados referentes aos níveis de experiência para a futura docência dos (as) bolsistas representados pelo Gráfico 2, em que cem por cento (100%) dos (as) entrevistados (as) declararam reconhecer que o projeto promove conceitos significativos para uma atuação profissional positiva, assim garantido através da prática uma atuação favorável a melhora da formação docente. (INDALÉCIO *et al.*, 2015)

Gráfico 2 - No momento atual você considera que o PIBID melhorou seu entendimento sobre o processo de ensino-aprendizagem?



Fonte: Indalécio *et al.*, 2015

Gráfico 3 - Você acha que o PIBID favorece experiência para a futura docência?



Fonte: Indalécio *et al.*, 2015

4.1 O papel do professor supervisor

Supervisor do PIBID (SUP) é o (a) professor (a) da escola de educação básica pública que orienta e viabiliza as atividades dos (as) bolsistas de iniciação à docência (ID) na escola. (BRASI, 2019).

Para exercer a função de supervisor (a) exige-se que seja um (a) profissional do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede publica com prática efetiva em sala de aula. (TINTI, 2012, p.49)

Um (a) supervisor (a) tem as seguintes atribuições:

- I. Informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto.
- II. Elaborar, desenvolver e acompanhar atividades dos bolsistas ID.
- III. Controlar a frequência dos bolsistas ID nas atividades.
- IV. Participar dos seminários de iniciação à docência promovidos pelo projeto.
- V. Crie e mantenha atualizado um currículo na Plataforma Freire. Ele costuma ser solicitado por instituições de fomento para inscrição em processos seletivos de auxílios.(BRASIL – Capes, 2019)

Como podemos notar sua função não envolve apenas acompanhar o trabalho dos bolsistas no lócus de ensino, o (a) professor (a) supervisor (a) também tem a importante tarefa de acompanhar os resultados, do rendimento nas turmas envolvidas no projeto.

Segundo Silva, Borges e Coerdeiro (2014, p. 5):

O (a) professor (a) supervisor (a) desempenha papel central no PIBID, pois suas funções passam pela orientação, acompanhamento e supervisão dos (as) alunos e também dos resultados obtidos. Trata-se de um trabalho complexo que envolve reflexão, o agregamento de valores, capacidade de liderança e desenvoltura na interação com os bolsistas (SILVA; BORGES; CORDEIRO, 2014, p.5)

Diferentemente do estágio, onde também há a figura do (a) professor (a) supervisor (a), no PIBID a interação entre professor (a) e bolsista se dá de uma maneira mais dinâmica, ao qual o bolsista pode participar da construção do planejamento das aulas, participar de eventos na escola e fora do âmbito escolar, contribui com ideias para aprimorar as aulas entre outras.

Por esta visão podemos afirmar que o (a) professor (a) supervisor (a) do PIBID exerce um trabalho muito importante no que tange a formação do (a) licenciando (a), visto que ele (a) é o profissional responsável por inseri-los no espaço da prática profissional, contribuindo na formação de professores (as) mais capacitados (as) para lidar com as demandas da escola.

Embora seja frequente a defesa do PIBID por seu papel relevante na superação do distanciamento entre teoria e prática, percebemos que a universidade ainda é vista como o

único lugar capaz de contribuir com a formação teórica dos (as) alunos (as), sustentando a ideia de que nas escolas eles vão apenas para praticar o que aprenderam dentro universidade.

Sobre este assunto, Santos (2014, p.1) nos diz:

A visão de formação baseada na supremacia do domínio do conteúdo específico e de algumas técnicas de ensino tem sustentado ao longo do tempo o modelo da aplicabilidade técnica na formação do professor. Essa realidade tem contribuído para que a universidade seja considerada o único espaço de formação, sendo a escola apenas um espaço de aplicação. Essa visão desconsidera a escola como unidade de formação, responsável pelo desenvolvimento e aprendizagem profissional dos professores, podendo contribuir para superação do distanciamento entre a teoria e a prática docente. (SANTOS, 2014, p.1)

Em seu estudo em que buscou analisar a relação teoria e prática no estágio supervisionado, por meio dos relatos dos futuros professores, Silva Júnior (2015, p.104) nos diz que “a sala de aula é um importante espaço para gerar a articulação entre teoria e prática” o autor concorda que a universidade também tem um importante papel neste processo através de desenvolvimento de projetos e oficinas que possam ser ministrados pelos (as) licenciandos (as), aproximando-os, assim, da realidade escolar.

Nesta perspectiva o (a) professor (a) supervisor (a) exerce um papel significativo no que se refere à articulação entre teoria e prática que são extremamente importantes para a boa formação dos (as) discentes, sendo necessário um diálogo permanente entre universidade e escola, principalmente entre professor (as) supervisor (as) e o graduando (a). No PIBID há uma preocupação em mostrar que a relação entre teoria e prática deve ser indissociável.

5 O BINÔMIO TEORIA E PRÁTICA

Morais, Souza e Costa (2017) apontam que: no campo da educação profissional sempre houve uma valorização dos chamados saberes práticos, dimensão que é inerente a aprendizagem de uma profissão, mas que necessita estar integrada aos aspectos teóricos, políticos e sociais, para constituir-se em uma formação que entende o sujeito como um ser de pensamento e ação profissional. Nas discussões sobre a relação teoria e prática, as compreensões e ações docente sobre o desenvolvimento do trabalho educativo, tornam-se aspectos importantes que ajudam a delinear como essa relação vem acontecendo no processo formativo, oportunizando um maior conhecimento das ações didático-pedagógicas dos professores. (MORAIS; SOUZA; COSTA, 2017, p. 112).

A relação teoria e prática é uma problemática que se apresenta em todo processo formativo em diferentes áreas. Na formação de professores (as) as formas de articulação dessas duas dimensões expressam posições político-pedagógicas que orientam e fundamentam a ação educativa. Assim como na educação profissional, a integração da teoria com a prática é dimensão basilar quando se almeja um ensino de formação integral dos sujeitos. (MORAIS; SOUZA; COSTA, 2017, p.113).

Mas essa ideia de integração entre teoria e prática é sempre informada pelas visões de mundo, por isso mesmo é possível ver o desenvolvimento de modos diferentes de expressar essas relações.

O sentido da palavra teoria como ato de especular vem do pensamento platônico, de acordo com Garcia (1975, p. 119) [...] “a partir de Platão, o sentido de teoria aparece muito associado a atividades de contemplação do espírito, de meditação, estudo, etc.”. Quanto à palavra prática, sua origem vem do grego práxis e “tem o sentido de agir, o fato de agir e, principalmente, a ação consciente, a ação inter-humana consciente”. (CANDAU, 2013, p.58)

Em estudo bibliográfico, os autores Pacheco, Barbosa e Fernandes (2017) respondem à pergunta: “Quais as contribuições e limitações que a unificação ou separação da relação teoria-prática oportunizam na condução do processo de formação e profissionalização docente, afetando-o de forma direta a sua práxis?” Entendem que o binômio teoria e prática circunda todo o processo de formação e que toda discussão acerca da qualidade da qualificação docente enfrenta, necessariamente, essa questão.

A teoria é a forma como o conhecimento se apresenta articulando-se sistematicamente em graus e especificidades, disposto a explicar ou ilustrar ações práticas; enquanto a prática é a constituição da teoria, formulada em

ações concretas, podendo ser modificada e modificar as teorias. (PACHECO; BARBOSA; FERNANDES, 2017, p.334)

O debate entre teoria e prática, portanto, nos remete à formação de professores (as). Prevaleceu, ao longo de todo o século XX nos cursos de formação de professores (as), o modelo da racionalidade técnica (3 + 1), ou seja, três anos de teoria e um ano de prática, fundamentando-se na concepção herdada do positivismo. Segundo esse modelo, a atividade profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução dos problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos derivados da investigação. (SILVA JÚNIOR, 2015, p.104)

De modo geral há duas formas de se compreender a relação em que a prática e a teoria se desenvolvem, por uma visão de unidade que é compreendida como uma vinculação e integração entre teoria e prática, assim a teoria depende da prática, que é finalidade da teoria. Outra forma de se compreender essa relação é a partir de uma visão dicotômica que corresponde à separação entre teoria e prática. Esta dicotomia aparece na educação de várias formas.

Uma das formas é relativo ao trabalho do (a) professor (a), visto como um trabalho predominantemente prático e nesse trabalho a teoria desempenharia um papel absolutamente secundário, podendo ser vista até como um obstáculo à boa realização da prática do professor. Nessa visão o conhecimento deve ser um conhecimento que emerge da própria prática do (a) professor (a), bastando ter “experiência” para se aprender, ou seja, aprender fazendo. Esta abordagem se aproxima de uma visão imediatista do conhecimento.

Neste sentido, podemos analisar o que se chamou de epistemologia da prática. A epistemologia é vista como o estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados das diversas ciências: “Trata-se, pois, de uma reflexão epistemológica cuja preocupação fundamental é a de situar os problemas tais como eles se colocam ou se omitem se resolvem ou desaparecem na prática efetiva dos cientistas”. (JAPIASSU, 1992, p.27 *apud* BATISTA; GOUVEIA; CARMO, 2016, p.52).

A epistemologia da prática se caracteriza como uma corrente dentro da educação que defende que para o trabalho do (a) professor (a) ser realizado da melhor maneira, o tipo de conhecimento que é mais importante seria o conhecimento tácito, que é um conhecimento produzido diretamente na prática, ou seja, e um conhecimento que está implícito ao conhecimento dos (as) profissionais seja da educação ou em outras áreas, é um conhecimento produzido no cotidiano e não provem do estudo teórico.

Deste modo Batista, Gouveia, Carmo (2016, p.52) nos dizem:

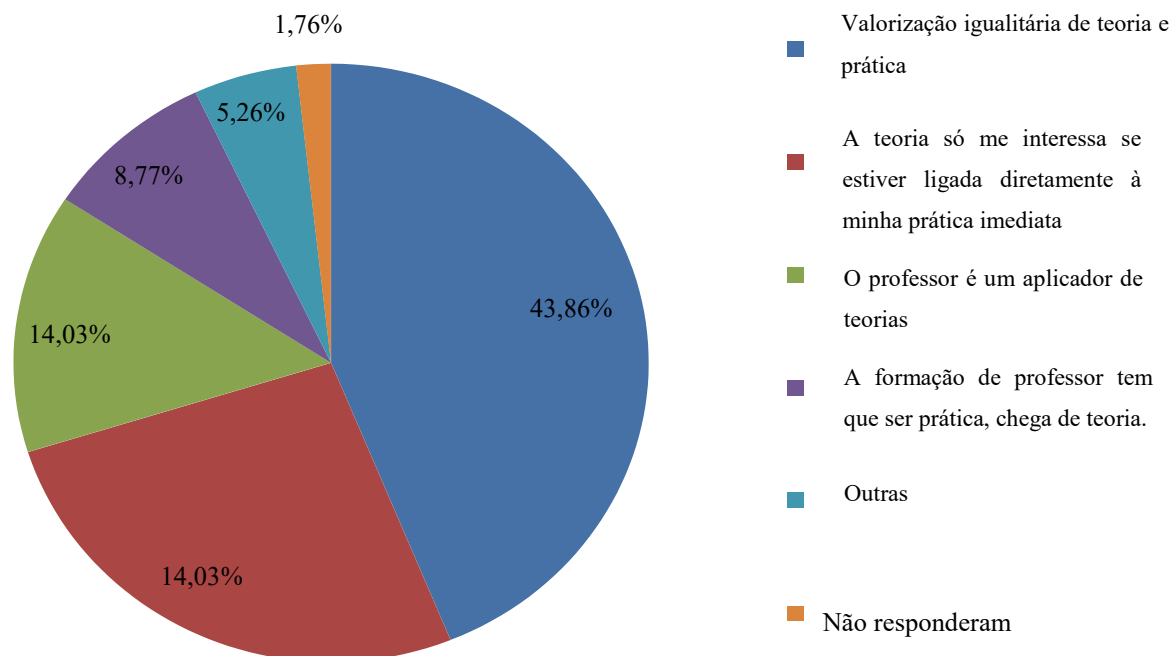
A epistemologia da prática profissional docente visa tornar latentes os conteúdos que orientam a incorporação, produção e utilização dos saberes ensinados e sua aplicação na prática docente. São esses os saberes profissionais já interiorizados nos conhecimentos, habilidades e atitudes, em que o “saber-fazer”, o “saber-ser” e o “saber-trabalhar em grupo” conduzem o “saber-relacionar-se com os alunos” e o “saber-verificar” seus conhecimentos, competências, habilidades e atitudes. (BATISTA; GOUVEIA; CARMO, 2016, p.52)

Outra forma que podemos nos referir em relação à dicotomia entre a teoria e a prática está relacionado aos conteúdos e aos conhecimentos trabalhados com os (as) estudantes, os conhecimentos escolares. O que se apresenta nesta formulação é que a escola estaria distante da vida, das necessidades e dos (as) interesses dos estudantes. Nesta perspectiva o conteúdo escolar é considerado muito livresco, muito abstrato, muito teórico e por este motivo estaria divorciado da prática dos (as) estudantes, sendo assim os (as) professores (as) deveriam trabalhar mais com o processo do estudante.

Nestas duas formas de dicotomia pode-se perceber a existência de concepções reducionistas tanto da teoria quanto da prática, porque a prática é reduzida ao fazer imediato do cotidiano e a teoria a um conjunto de elaborações desconectadas da prática concreta dos seres humanos.

Durante sua pesquisa que possui como temática a relação entre teoria e prática na formação e no trabalho docente, Malacarne (2014) utilizando-se de um questionário com o intuito de entender como professores (as) de educação física que atuam na educação básica compreendem a relação teoria e prática chegou à conclusão ilustrada no gráfico 4.

A representação mais frequente foi à valorização igualitária de teoria e prática. De acordo com os professores entrevistados “[...] prática e teoria andam juntas, se completam e uma não pode ocorrer sem a outra” (PROF. 1); “Andam em conjunto, uma não se difere da outra” (PROF. 35); “Teoria e prática estão tão imbricadas em nossas construções pedagógicas que não é possível [...] delimitar uma e outra tão precisamente” (PROF. 38). (MALACARNE, 2014, p.106)

Gráfico 4 - Compreensão da relação teoria e prática

Fonte: Malacarne, 2014, p.106

Nesta perspectiva, Monteiro (2016) nos diz que quando a articulação teoria e prática se derem, efetivamente, desde o início do percurso formativo, oportunizará aos (as) futuros (as) professores fazerem a correlação entre o conteúdo que vai ser ensinado com a complexidade do espaço profissional que eles irão atuar. Não deve existir prevalência de uma sobre a outra, mas reciprocidade e simultaneidade.

Teoria e prática são componentes indissociáveis, pois apesar de diferentes, a teoria como pensamento da prática, é fundamental para a compreensão, a elucidação e a própria transformação da sociedade e para a prática continuamente se volta como seu ponto de partida e finalidade. (DUTRA, 2010, p. 42)

Sendo assim podemos dizer que a teoria e a prática são aspectos indissociáveis. Quando são vistas de maneira dicotômica, quando há uma divisão das duas partes, é um problema para o mundo do trabalho, pois irá gerar um distanciamento entre os conhecimentos

que foram adquiridos durante a formação nos cursos de licenciatura e aquilo que eles (as) vão encontrar após a sua formação, ou seja, quando forem exercer a profissão.

Saviani (2007, p.108) nos diz:

Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem, e devem ser consideradas na especificidade que as diferencia, uma da outra. Mas, ainda que distintos esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. (SAVIANI, 2007, p.108)

Diante disso, buscamos relacionar o PIBID como sendo um programa capaz de possibilitar condições de articulação entre teoria e prática tal como diz o VI objetivo do programa: “Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2019).

A articulação da teoria com a experiência vivenciada no PIBID amplia a capacidade de interpretação e reflexão. Este movimento em sala de aula, compartilhando a prática docente, refletindo sobre ela e estabelecendo vínculo com a escola é o início de uma longa jornada na vida acadêmica [...]. Com as vivências em sala de aula, pode-se observar os desafios do professor, as condições de trabalho, o cotidiano em sala de aula. (GAIK *et al.*, 2013, p.2)

O dilema entre teoria e prática é intensificado na educação física, dadas às peculiaridades históricas da área: o forte vínculo com a prática, com a atividade física e com a atividade no sentido do fazer pelo fazer, e a presença histórica da formação centrada em aspectos técnicos- instrumentais. (MALACARNE, 2014, p.15)

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

6.1 Formação inicial: Contribuições para o exercício da docência

O significado do termo formação está vinculado à ideia de “1. Ato ou efeito de formar. 2. Constituição, caráter. 3. Modo por que se constituiu uma mentalidade, um caráter” (FERREIRA, 2008, p.413). No campo da formação de professores (as) esse processo é visto como sendo algo que começa até mesmo antes do curso licenciatura e continua durante os anos de exercício da docência. Gatti (2003) afirma que a formação inicial pressupõe um processo que assegure um conjunto de habilidades aos (as) estudantes/professores (as) que permita iniciar sua carreira docente com um mínimo de condições pessoais de qualificação. Nesse período, o (a) futuro (a) professor (a) principia uma transformação entre o papel de aluno (a) e o papel de (a) professor (a). Considerando a importante interação que ocorre entre professoras (as) supervisoras (as) e os estudantes no PIBID, trazemos aqui as contribuições que o diálogo com as participantes da pesquisa nos traz acerca da formação e da relação teoria e prática.

Entende-se que a formação inicial necessita oportunizar espaços de reflexão sobre a profissão professor (a) de maneira que o sujeito desenvolva um conjunto de habilidades profissionais para iniciar a carreira. (PRYJMA; WINKELER, 2014, p.32)

Com relação à formação inicial, a professora B fala da importância de todas as disciplinas que teve acesso durante sua graduação. Segundo ela até mesmo algumas disciplinas que não gostava, tiveram um papel de suma importância para sua formação:

Com relação às contribuições da formação inicial para a docência na educação básica eu diria que foram muitas, com certeza, até aqueles procedimentos que eu considerava que eu não gostava por parte de professores da graduação, eu acho que contribuíram para formar a professora que eu sou hoje [...]. (PROF. B).

Nesta mesma perspectiva, quando perguntado sobre as contribuições da formação inicial que trouxe para o exercício da docência, a professora A, também citou que todas as disciplinas tiveram contribuições para sua formação enquanto professora na educação básica:

Eu avalio que a formação Inicial que eu tive oportunidade de cursar trouxe contribuições importantes para o meu exercício de docência em educação física na Educação Básica, pensando nas disciplinas do curso que naquele período eu cursei que foi no período de 96 a 2000, eu falo que todas as disciplinas tiveram

contribuições, tanto as disciplinas de caráter mais biológico como fisiologia, biomecânica, cinesiologia, treinamento, as disciplinas técnicas esportivas, aquelas disciplinas handebol, futebol, atletismo, dança e também as disciplinas mais vinculadas da pedagogia e as humanidades, filosofia da educação, didática, sociologia [...]. (PROF. A).

Porém, no que se refere às disciplinas que mais contribuíram em sua formação como professoras na educação básica, tanto a professora A, quanto a professora B, citam as disciplinas da área pedagógica e das humanidades como as principais disciplinas. Segundo a professora A, esta importância se dá pela abordagem dos professores da época em que realizou o curso, assim como os trabalhos que foram propostos pelos professores:

[...] as disciplinas que mais contribuíram, eu vou dizer para você, eu respondo seguramente que foram as disciplinas da área pedagógica e das humanidades [...]. Talvez pela abordagem dos professores, pelo referencial das ciências humanas que é muito forte, que está impregnado aí nessas disciplinas das humanidades mesmo, elas foram as que mais me ajudaram a pensar a escola a olhar para a realidade da escola e até identificar o que eu precisava o que eu não tinha e precisava de conhecimento para poder dar conta da docência em educação física. (PROF. A).

Esta importância dada a todas as disciplinas, assim como as contribuições que foram atribuídas por ambas às professoras em relação à formação inicial podem estar ligadas ao perfil de estudantes que elas foram durante sua graduação, fica bem explícito na fala das professoras que elas eram alunas que aproveitavam tudo, de todas as disciplinas, que não desconsideravam nada, independentemente se era uma disciplina que elas gostavam ou não. Com isto, podemos dizer que este perfil de estudante facilita o processo de formação docente, esta importância dada ao curso de uma maneira integral, ou seja, sem desprezar nenhuma disciplina.

6.2 Relação dos estudantes participantes do PIBID com as formulações teóricas no campo das ciências da educação, sociais e humanas.

Em relação aos (as) estudantes que participaram do projeto durante o período em que foi supervisora, a professora B, nos diz que percebeu uma “Certa rejeição à discussão teórica” por parte de alguns alunos. Esta rejeição segundo ela pode estar relacionada ao fato de que as principais referências dos (as) alunos (as) estavam direcionadas à área das ciências biológicas, porém com o passar do tempo eles (as) foram se apropriando destes assuntos, dos conceitos, dos termos e das referências, [...] “Com relação, a relação dos Estudantes do PIBID, com

conhecimentos das áreas das ciências da educação, sociais e humanas eu acredito que com o passar do tempo essa relação foi melhorando, foi se ampliando, foi se aprofundando”.

Já a professora A, trabalhou com um grupo mais heterogêneo, em que tinha tanto estudantes abertos para estas formulações teóricas, do campo das ciências da educação, sociais e humanas, quanto estudantes que não demonstravam muito interesse, “[...] Eu cheguei a ter estudantes do PIBID que declaradamente desprezavam, não estavam afim de aprender”, pois segundo ela, estes (as) estudantes estavam convictos de que a educação física é “cuidar do físico” e as disciplinas que deveriam prevalecer eram as disciplinas do campo das ciências biológicas:

Por mais que você trazia essas referências, eles como eu disse tinham dificuldade de se apropriar delas, e parece que de entender, de compreender sabe, então assim, estavam sempre insistindo naquela ideia de que a educação física na escola tem que estar lá para desenvolver, para dar conta do desenvolvimento motor dos alunos, para dar conta do condicionamento físico, para dar conta de levar movimento para escola, porque os alunos coitados ficam muito sentados. (PROF. A).

Nesta parte podemos perceber que as professoras fazem questão de reforçar um aspecto um tanto quanto preocupante no que diz respeito à formação inicial de alguns estudantes da área da educação física que está polarização das disciplinas das áreas da ciência biológicas em relação às disciplinas da área da pedagogia, atribuídas pelos próprios alunos, e isto, foi identificado com certa facilidade pelas professoras supervisoras, quando trabalharam com alunos do PIBID nas escolas.

Isto tem a ver com a relação que os (as) estudantes estabelecem durante a graduação com as diferentes áreas do conhecimento, a impressão que se tem em relação ao curso, é que os (as) alunos (as) estão ali para aprender apenas o que gostam e aí não conseguem compreender como as diferentes áreas do conhecimento nos permite a compreensão da realidade, e quando pensamos na formação, na educação escolarizada, esta fragmentação é muito ruim para a formação dos (as) professores (as). Na educação física parece estar muito evidente esta fragmentação pela forma que as professoras perceberam e reportam a participação dos (as) estudantes do PIBID.

6.3 Teoria e prática: Elementos que podem evidenciar como se dá esta relação na prática docente

Para a professora A, a relação teoria e prática é evidenciada em sua prática docente na forma em que ela planeja suas aulas, nos conteúdos como leciona, nos materiais curriculares, nos materiais didático-pedagógicos que ela utiliza para mediar o ensino, e na forma que ela se comunica com os estudantes. Para ela esta relação deve ser vista de uma maneira dialética, sendo assim, ela busca durante suas aulas desconstruir a visão dicotômica entre teoria e prática.

[...] E eu tenho buscado na minha prática como professora de Educação Física me apropriar de elementos capazes de dar conta de uma relação dialética entre teoria e prática e esse movimento, essa busca ela envolve desconstruir uma visão dicotômica da relação teoria e prática que é uma visão predominante e não é só predominante na educação física, mas é na vida, na vida humana, a gente vê uma predominância dessa visão. (PROF. A).

Ainda segundo a professora A, é muito difícil desconstruir esta visão dicotômica entre teoria e prática, mas para ela não é impossível, “[...] Ela é um processo diário no meu trabalho de professora e ela exige revisão constante de tudo que eu faço para buscar a coerência entre o que eu falo e o que eu faço”.

Para a professora B, a relação entre teoria e prática permeia todo o processo de ensino, desde o planejamento até o desenvolvimento das atividades planejadas, “[...] desde ali do momento de estudo para selecionar o que eu vou ensinar ou que eu não vou ensinar, os conteúdos que vão ser abordados, o planejamento dos procedimentos de ensino dos materiais que eu vou utilizar”.

Assim como a professora A, a professora B também tenta desconstruir esta visão dicotômica entre a teoria e a prática:

[..] Então eu busco pensar nessa relação durante todo o processo de ensino e tentar desconstruir essa dicotomia, não me paltar nessa dicotomia, fugir dela, fazer com que haja uma relação dialética entre teoria e prática, então eu busco construir a minha prática docente em cima de uma relação, construir uma relação teórico-prática. (PROF. B).

Como podemos notar nas falas das professoras, elas não demonstraram pensar esta relação entre teoria e prática na perspectiva em que a teoria é caracterizada como o estudo na universidade, ou seja, o conhecimento adquirido na universidade, e a prática sendo na escola. Elas localizaram isso no próprio desenvolvimento do trabalho delas, e que o momento

fundamental de consolidação desta articulação dialética entre teoria é prática e o desenvolvimento do planejamento.

Durante as disciplinas de estágio, é muito comum ouvir colegas usando as expressões “aula teórica” e aula “prática”, nem sempre só por parte dos (as) licenciandos (as), mas esta expressão também é utilizada por professores, diretores e até mesmo pelos pais dos (as) alunos (as), como exposto na fala da professora A,

[...] são expressões muito comuns e que são usadas por outros professores, entre os professores da escola que eu atuo os outros colegas de educação física essa fala é presente “vou dar aula prática”, “vou dar aula teórica” ela é presente, essas expressões por parte de especialistas, os chamados especialistas supervisores analistas, e também presente na fala de outros colegas que não são professores de educação física. (PROF. A).

Como dito anteriormente ambas as professoras procuram desconstruir esta visão dicotômica entre teoria e prática, sendo assim, quando perguntado à professora A, como ela lida com a utilização destas expressões no seu cotidiano, ela nos diz que não utiliza as expressões “aula teórica” e “aula prática”, ela busca elementos que irão estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática,

[...] eu entendo que eu não devo usar essas expressões, então para começar eu não uso expressões como a “ah vou dar aula teórica” “vou dar aula prática”, eu chamo ‘a minha aula’ ou eu chamo de ‘atividades’ então se eu vou fazer uma atividade em que os alunos vão ter que falar, mas, vão ter que buscar alguma referência teórica sobre uma prática corporal, alguma formulação teórica, eu chamo isso de um momento da aula, então eu digo assim “agora nós vamos ter um momento aqui pessoal que nós vamos fazer uma discussão”, [...] quando eu vou fazer às vezes alguma exercitação física com os estudantes algum movimento, algum jogo, eu não chamo isso de aula prática eu chamo isso de ‘aula’ ou “nós vamos ter aula agora e nós vamos fazer uma atividade de reprodução do jogo nós vamos fazer um jogo aqui de vôlei nós vamos trabalhar hoje turma com elementos técnicos com movimentos do vôlei”. (PROF. A).

Já a professora B, nos diz que teve épocas em que ela discutia, argumentava e até mesmo confrontava as pessoas em relação a esta dicotomia. Inclusive ela afirma que esta visão dicotômica entre teoria e prática era presente também nos (as) participantes do PIBID,

[...] ela é sim muito presente entre os estudantes em que eu leciono colegas da área de educação física, de outras áreas também gestão escolar, famílias era presente também nos bolsistas do PIBID, foi algo que a gente tentou ir desconstruindo ao longo do tempo, mas era presente sim. Hoje eu argumento quando eu acho que é prudente, quando eu acho que vale a pena. (PROF. B).

A partir destas falas podemos observar que para as professoras que participaram da pesquisa, está questão de “aula teórica” e “aula prática” já é uma questão superada, os elementos da teoria e prática são evidenciados na forma como elas se comunicam com os (as) estudantes, e a partir deste entendimento os (as) próprios (as) alunos (as) do ensino básico já começam a ter esta mesma visão, eles (as) vão aprendendo desta forma e vão também usando este tipo de vocabulário para se referir a questões da disciplina.

A professora A nos trouxe um exemplo, que segundo ela “marcou” muito sua carreira enquanto docente, segundo ela um dos alunos no início da aula perguntou “professora, o que é que nos vamos trabalhar hoje?”, ele não perguntou se a aula seria prática ou teórica, este fato evidencia que a forma como o (a) professor (a) conversa no dia a dia com seus (as) alunos (as), ajuda a construir uma visão diferente sobre a disciplina, ajuda a desconstruir esta visão dicotômica entre teoria e prática.

6.4 Formação teórica dos estudantes: Contribuições do PIBID

Com relação às contribuições com a formação teórica dos (as) estudantes licenciandos (as) que participaram do PIBID, ambas as professoras relatam que buscaram contribuir de alguma maneira com esta formação. A professora A diz que buscou trazer para os estudos referências teóricas que mostravam uma visão crítica de educação física, uma visão de educação física que tinha como base os conhecimentos da área das humanas, pois para ela, [...] “toda aproximação que a gente faz de qualquer objeto, no sentido de conhecê-lo, compreendê-lo, a gente tem que buscar referências sempre trazer diferentes referências”.

Ainda nesta perspectiva, a professora A diz que os (as) alunos (as) chegaram à escola, apenas com referências do campo das ciências biológicas, sendo assim, ela entendeu que devia introduzir referências da área das ciências humanas para compor os estudos e consequentemente ajudar na formação deles, [...] “porque era o que poderia ampliar, questionar, fazer com que eles pudessem ampliar os seus conhecimentos, as suas referências e a partir de então questionar as suas referências que eles tinham construído até o momento”.

Para a professora B, esta formação teórica era uma preocupação o tempo todo, então desde o planejamento das leituras, das discussões, os trabalhos que seriam escritos, havia esta preocupação, sendo assim, ela foi muito exigente com relação ao planejamento destas ações.

Bem com relação à formação teórica dos estudantes do PIBID, eu diria que nós tentamos e que a nossa contribuição foi grande sim, foi um processo muito trabalhoso, porém muito gratificante, eu digo trabalhoso porque nós não fazemos as ações a esmo, era tudo muito pensado, tudo muito planejado, muito discutido eu falo isso com relação às experiências que foram relatados por outros bolsistas ou de outros projetos, coisas que a gente pode ver nos eventos que a gente frequentou, onde apresentamos trabalhos e em conversas com outras pessoas envolvidas em outros subprojetos. (PROF. B).

Para ela, a partir desta formação teórica que os (as) alunos (as) tiveram durante o período que participou do PIBID, eles [...] “saíram diferentes do que entraram”. Esta fala pode estar associada ao fato de que estas discussões teóricas eram frequentes, não somente na escola, mas também nos momentos em que os (as) estudantes juntamente com a professora supervisora se reuniam com outros grupos de outras escolas, e estes momentos de discussões são muito importantes no processo de formação docente pela aproximação com as formulações teóricas. Os estudos, as reuniões, isso tudo ajuda na desconstrução de pensamentos reducionistas das referências teóricas do campo da educação, das pedagogias, do ensino da educação física.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar este estudo a partir da utilização de entrevistas com professoras de educação física que atuam na educação básica me mostrou o quanto importante é o diálogo com a realidade escolar. Mas não basta ouvir as professoras, é preciso também compreender como se dá, no seu cotidiano a manifestação das formas de relação entre teoria e prática.

No que diz respeito à formação inicial dos (as) graduandos (as) em educação física podemos notar, a partir da análise das respostas das professoras que ainda há um distanciamento, uma polarização entre disciplinas que abordam questões das ciências biológicas, com as disciplinas das ciências humanas e da pedagogia, e isto foi identificado por ambas as professoras que participaram da pesquisa a partir da participação de alguns (as) alunos (as) no PIBID, a educação física ainda é vista como uma disciplina com objetivo unicamente de “cuidar do corpo”, e o que mais nos chama a atenção é que esta visão está infundida nos (as) próprios (as) graduandos (as).

Sobre a relação teoria e prática, as professoras buscam durante sua prática docente se apropriar de elementos que irão dar conta de uma relação dialética entre teoria e prática, e durante a pesquisa, observamos que a partir desta relação, os (as) próprios (as) alunos (as) da educação básica, a partir da forma como as professoras desenvolvem suas aulas assim como a didática utilizada por elas, começam a se apropriar desta forma de entender como se dá esta relação.

Levando em consideração o objetivo proposto nesta pesquisa, os questionamentos propostos foram todos respondidos, porém deixo aqui minha sugestão para que outros estudos sejam realizados nesta mesma linha. O PIBID a formação de professores e o dilema teoria e prática, na prática docente são temas muito ricos, muito amplos e ao mesmo tempo, ainda pouco explorados durante a graduação.

Percebemos que tratar o binômio teoria-prática na lógica de uma dicotomia que se resolve “juntando” as duas, ou apenas dizendo que ambas são importantes, é uma visão que mantém a diferenciação e, por isso, não contribui para superar a fragmentação, já que não se reconhece a existência de uma unidade, ou seja, que a produção da teoria supõe a reflexão sobre a prática social (que é a própria vida humana em seu contexto histórico e cultural); a prática, por sua vez, não pode ser vista unicamente como aquilo que acontece na sala de aula, porque o trabalho pedagógico é uma atividade humana que resulta, igualmente, da prática social como um todo. Refletir sobre a prática social é ato constante, tanto da teoria quanto da atividade docente.

Por fim, deixamos aqui algumas questões para continuidade dessa análise: como podemos avançar para essa perspectiva na formação de professores em Educação Física se continuamos a diferenciar, na própria universidade, as aulas “teóricas” das aulas “práticas”? Considerando que o PIBID tem sido uma das mais importantes ferramentas para melhorar a qualidade da formação docente, essa aproximação com as escolas públicas não deveria ser estendida a todos (as) os (as) licenciandos (as)?

REFERÊNCIAS

BARRETTO, ELBA SIQUEIRA DE SÁ. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 679-701, set. 2015.

BATISTA, G. S.; GOUVEIA, R. A.; CARMO, R. DE O. S. A epistemologia da prática profissional docente: observações acerca de alguns desafios atuais. **Ensino em Revista**, v. 23, n. 1, p. 49-69, 5 ago. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/joser/AppData/Local/Temp/35403-Texto%20do%20artigo-144592-1-10-20160805.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2021

BEDIN, Everton. **Formação de professores de química: um olhar sobre o PIBID da Universidade Federal de Uberlândia**. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas e da Terra) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17358>. Aceso em: 1 de maio de 2021.

BERTOTTI, Rudimar Gomes; RIETOW, Gisele. Uma breve história da formação docente no Brasil: da criação das escolas normais às transformações da ditadura civil militar. **XI Congresso Nacional de Educação – Educere**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, de 23 a 26 de setembro de 2013.

BRASIL. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, n. 239, seção 1, p. 39, 2007.

BRASIL. Portaria Normativa nº 259, de 17 de Dezembro de 2019. Dispõe sobre o Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docencia – PIBID. **Diário Oficial da União**, n. 259, seção 1, p.111, 2019

CANDAU. Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 2013.

COSTA, Maria Alice Braga Camilo da. **A dimensão formativa do PIBID para o professor supervisor**. Orientador: Samira Zaidan. 2016. 93 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-ANJP4T>. Acesso em: 2 de maio 2021.

DIAS, Jaqueline R.; SILVA, Erislaine M. da; MENDONÇA, Daelcio F. C. **A relação teoria e prática e a formação docente no PIBID**. Ipatinga. [2016]

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p.299-324, jun. 2015.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

FERREIRA, A. B. de H. Mini Aurélio: **o minidicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FUNDAÇÃO CAPES: PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2008. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 01 de Maio de 2021. JAPIASSU, H. **Introdução ao Pensamento Epistemológico**. 7.ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1992.

GATTI, B. A. **Tendências da pesquisa em Psicologia da Educação e suas contribuições para o ensino**. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

INDALÉCIO, Anderson Bençal *et al.* A importância do projeto PIBID na formação dos licenciandos de Educação Física licenciatura da UNIFEV. **Efdeportes.Com, Revista Digital**, Buenos Aires, n. 205, p. 00-00, jun. 2015. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd205/a-importancia-do-projeto-pibid-na-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 03 de junho de 2021.

MONTEIRO, Francisca Ocilma Mendes. **RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: subsídios de inovação. Criar Educação: Revista do programa de pós-graduação em educação**, Criciúma, v. 6, n. 1, nov. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/joser/AppData/Local/Temp/2973-8543-1-SM.pdf>. Acesso em: 14 de maio de 2021.

MORAIS, Jaciária de Medeiros; SOUZA, Ana Paula; COSTA, Temilson. A Relação teoria e prática: Investigando as compreensões de professores que atuam na educação profissional. . **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 12, p. 111-124, jun. 2017. ISSN 2447-1801. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article>>. Acesso em: 13 de Maio de 2021.

PACHECO, Willyan Ramon de Souza; BARBOSA, João Paulo da Silva; FERNANDES, Dorgival Gonçalves. A relação teoria e prática no processo de formação docente. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, [S.l.], v. 2, ago. 2019. ISSN 2526-3560. Disponível em: <<https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/380>>. Acesso em: 21 de maio de 2021.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras?. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 8, n. 15, June 2014. ISSN 1981-1969. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/39189/24026>>. Acesso em: 21 de maio de 2021..

PIRATELO, Marcus Vinícius Martinez. **Um estudo sobre o aprendizado docente no projeto PIBID/Uel**: licenciatura em física. Orientador: Sergio de Mello Arruda. 2013. 140 f. Dissertação (Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000187794>. Acesso em: 1 de maio 2021.

PRYJMA, M. F.; WINKELER, M. S. B. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 6, n. 11, p. 23-34, 31 dez. 2014.

RUIZ, Antonio Ibañez; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murílio. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. Brasília: Luiza Procópio Sarrapio, 2007. 32 p.

SANTOS, Ivete Maria dos. Articulando teoria e prática na relação universidade e escola: as contribuições do PIBID para a formação inicial de professores de química e biologia. Santa Cruz: **Didática e Prática de Ensino na Relação Com a Formação de Professores**, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/index.php/2015-02-26-14-0914/search?keyword=articulando%20teoria%20e%20pratica>. Acesso em: 23 de maio de 2021.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. Estágio supervisionado na formação de professores de história: relação teoria e prática: relação teoria e prática. **Revista Interfaces da Educação**, Uberlândia, v. 6, n. 16, p. 103-117, 01 jun. 2015. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/437> Acesso em: 13 de maio de 2021.

SILVA, Silvina Pimentel; BORGES, Caroline Teixeira; CORDEIRO, Joelma Freire. O professor supervisor do PIBID: considerações sobre a prática e contribuições para a formação de novos docentes. Ceará: **Didática e Prática de Ensino na Relação Com A Formação de Professores**, 2014. Disponível em: [http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/O professor supervisor do pibid considerações sobre a prática e contribuições para a formação de novos docentes.pdf](http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/O%20professor%20supervisor%20do%20pibid%20considera%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20a%20pr%C3%A1tica%20e%20contribui%C3%A7%C3%B5es%20para%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20novos%20docentes.pdf). Acesso em: 23 maio 2021.

STANZANI, Enio de Lorena. **O Papel do PIBID na Formação Inicial de Professores de Química na Universidade Estadual de Londrina**. 2012. 86p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000182026>. Acesso em: 1 de maio de 2021.

TINTI, Douglas da Silva. **PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de licenciatura em matemática da PUC-SP**. 2012. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10931>. Acesso em: 1 de maio de 2021.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Prezado professor o presente questionário é parte de uma pesquisa sobre meu trabalho de conclusão de curso, cujo qual possui como tema, a formação de professores de educação física.

José Reginaldo Fernandes Júnior (Graduando) – josereginaldojunior@gmail.com

Gislene Alves Do Amaral (Professora orientadora) – gisleneIamaral@gmail.com

Caracterização do voluntário:

1- Sexo:

☐ Masculino

☐ Feminino

2- Idade:

☐ 20 a 25

☐ 26 a 35

☐ 36 a 45

☐ 46 a 50

☐ mais de 50 (_____ Anos)

3- Instituição (Instituições) de ensino em que trabalha ou trabalhou:

☐ Rede Municipal: _____

☐ Rede Estadual: _____

☐ Rede Privada: _____

4- Nível escolar em que leciona ou lecionou:

☐ Educação Infantil;

☐ Ensino Fundamental

☐ Ensino Médio

☐ Ensino Superior

5- Tempo de trabalho na Docência:

☐ menos de 5 (_____ anos)

☐ 5 a 10 anos

☐ 11 a 15 anos

- () 15 a 20 anos
() 21 a 25 anos
() mais de 25 (_____ anos)

6- Há quanto tempo você trabalha como professor na atua escola?

- () menos de 5 (_____ anos)
() 5 a 10 anos
() 11 a 15 anos
() 15 a 20 anos
() 21 a 25 anos
() mais de 25 (_____ anos)

7- Durante quanto tempo você exerceu o papel de professor supervisor do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID)?

8 - Instituição de ensino da formação inicial e ano de conclusão:

9 - Pós-graduação:

- () Lato sensu Ano: _____
Nome do curso: _____
() estricto sensu Ano: _____
Nome do curso: _____

10 - Período de atuação na supervisão do Programa Institucional De Bolsa De Iniciação a Docência:

APÊNDICE B – ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação Física e Fisioterapia
Trabalho de Conclusão de Curso de José Reginaldo Fernandes Júnior

COLETA DE DADOS: ENTREVISTA

Prezada Professora

Agradecemos muito sua disposição em colaborar com esta pesquisa. Reforçamos que todas as informações e dados oferecidos nos dois instrumentos de coleta (questionário e entrevista) serão cuidadosamente utilizados e exclusivamente para os objetivos da pesquisa. Sua identidade será totalmente preservada por meio do uso de pseudônimo.

José Reginaldo Fernandes Júnior (Graduando) – josereginaldojunior@gmail.com

Gislene Alves Do Amaral (Professora orientadora) – gisleneIamaral@gmail.com

Segue o roteiro da entrevista. As respostas poderão ser gravadas em áudio e enviadas por Whatsapp. A transcrição será enviada a você para conferência e aprovação.

1. Fale sobre sua formação inicial e as contribuições que você trouxe para o exercício da docência na Educação Básica.
 - Disciplinas que mais contribuíram
 - Concepção de formação e de Educação Física presente no curso
 - Contribuições específicas de professores (diferenças na abordagem dos professores)
 - Estudos que foram importantes
2. Na sua experiência com os estudantes no PIBID, como você avalia a relação deles com as formulações teóricas no campo das ciências da educação, sociais e humanas?
 - Utilização de referenciais teóricos pelos estudantes (tanto na produção de algum trabalho escrito ou no planejamento, quanto nas discussões sobre as vivências na escola).
 - Percebeu algum tipo de desprezo ou rejeição à discussão teórica?

3. Você consegue identificar elementos que possam evidenciar como se dá na sua prática docente a questão da relação teoria e prática?
4. Nas disciplinas de Estágio, é muito comum ouvir colegas usando as expressões "aula teórica" e "aula prática".
 - Como você lida no seu cotidiano com essa questão / essa forma de falar/pensar?
 - Essa dicotomia estava presente na linguagem dos estudantes bolsistas?
 - E entre professores das escolas em que você atua, essa dicotomia também aparece?
5. Fale sobre como você buscou contribuir com a formação teórica dos estudantes. Você considera que esse trabalho teve sucesso na formação deles?
6. Se quiser acrescentar alguma observação, fique à vontade.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está convidado (a) a participar de uma pesquisa conduzida por José Reginaldo Fernandes Júnior, estudante de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Informo ainda que a pesquisa é orientada por Gislene Alves do Amaral, professora na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

O objetivo deste estudo é analisar a experiência de formação continuada de professoras supervisoras do PIBID na área da educação física com a finalidade de apontar as possibilidades para o trabalho educativo, considerando a unidade dialética teoria-prática.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarreta prejuízo.

Sua participação nesta pesquisa consiste em, nesse primeiro momento, responder um questionário com duração média de 5 minutos, o qual contém perguntas relacionadas a dados da sua trajetória de formação e de trabalho. Em um segundo momento, você será convidado(a) para uma entrevista sobre sua experiência no PIBID. A entrevista será realizada de modo virtual e a gravação será utilizada exclusivamente para fins de transcrição do diálogo. A fim de assegurar sua privacidade, os dados obtidos por meio desta pesquisa não serão identificados. Os resultados serão publicados de forma anônima e agregada.

Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa.

Você poderá tirar dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento pelo e-mail: josereginaldojunior@gmail.com

Ciente das informações acima declaradas, você aceita participar da pesquisa?

☐ Sim, aceito participar.

☐ Não, não aceito participar.