

## **PERSPECTIVA DE UMA BOLSISTA E COLABORADORAS/ES DOS PROGRAMAS PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Laiza Maria Freitas Almeida<sup>1</sup>  
Karoline Quirino de Mato<sup>2</sup>  
Luciana Venâncio<sup>3</sup>  
Luiz Sanches Neto<sup>4</sup>

### **RESUMO**

Esta investigação advém de reflexões sobre a participação da autora principal nos programas de iniciação à docência PIBID E PRP de educação física (EF), envolvendo turmas de ensino fundamental e ensino médio. A abordagem dessa temática decorre da percepção das/os bolsistas do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Ceará. A metodologia tem caráter qualitativo, na forma de um relato de experiência, com ênfase na narração de uma bolsista dos programas de iniciação a docência e PIBID PRP durante a graduação em educação física - licenciatura. A partir dessa demanda, a autora principal expõe suas vivências em ambos os programas e como contribuíram e contribuem para o percurso formativo. O trabalho contou com a participação de duas residentes, da coordenadora da PRP e do coordenador do PIBID. À guisa de conclusão, busca refletir sobre a relevância dos programas no processo de formação docente, assim como uma oportunidade de aproximação entre a escola e a universidade. De forma a aproximar professoras e professores em diferentes momentos na carreira para compartilhar experiências. Refletimos também sobre a necessidade de maiores investimentos nos programas para que alcancem mais graduandas/os.

**Palavras-chave:** PIBID, PRP, Iniciação a docência, Educação Física Escolar, Formação docente.

### **INTRODUÇÃO**

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) estabelece relações de vínculo entre universidade e escola para as/os discentes no início da graduação em licenciaturas. O PIBID contribui para o processo de formação de professoras/es para inserção no contexto educacional, visa à melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira e, com a parceria, visa incentivar discentes ao magistério. Foi implantado em dezembro de 2007 (BRASIL, 2007), organizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Ceará - UFC, [laizamfreitas5155@gmail.com](mailto:laizamfreitas5155@gmail.com);

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Ceará - UFC, [karolinequirino2015@gmail.com](mailto:karolinequirino2015@gmail.com);

<sup>3</sup> Coordenadora do PRP em Educação Física da Universidade Federal do Ceará - UFC, [luvenancio@ufc.br](mailto:luvenancio@ufc.br) ;

<sup>4</sup> Coordenador do PIBID e do Mestrado em Educação Física da Universidade Federal do Ceará - UFC, [luizsanchesneto@ufc.br](mailto:luizsanchesneto@ufc.br)

Superior (CAPES). As/Os integrantes do programa são contemplados com bolsas e as escolas que possuem um baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) têm prioridade na escolha para receber o PIBID (GIMENES, 2021).

O Programa Institucional de Bolsas de Residência Pedagógica (PRP) também visa fomentar a formação de professoras/es para a educação básica nos cursos de licenciatura. O PRP foi criado em 2018 (BRASIL, 2018) para contribuir à melhoria do ensino nas escolas. O PRP contempla as/os discentes que concluíram pelo menos 50% do curso, com uma carga horária ampliada que permite à/ao residente participar do ambiente escolar, assim como as horas de regência com a supervisão e orientação da/o preceptor/a (professor/a da escola-campo responsável por receber o PRP).

Ambos os programas de formação docente visam aproximar as/os discentes do contexto escolar, possibilitando a cada sujeita/o aprimorar, estabelecer relações entre os conhecimentos da universidade e a prática docente, além de aproximar as/os docentes da escola com pesquisas e contribuições acadêmicas (FERREIRA; SIQUEIRA, 2020).

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência sobre a participação nos programas de incentivo à formação docente (PIBID e PRP) pela primeira autora, a partir de sua percepção, a implicação desses na construção de uma práxis reflexiva, crítica e fomentadora da noção de professora-pesquisadora, assim como as descobertas de uma sujeita professora em educação física escolar, além do reconhecimento de trocas e partilhas de conhecimentos e experiências entre as/os bolsistas, professoras/es supervisoras/es e orientadoras/es. Assim, o objetivo é percorrer uma narrativa autobiográfica a partir das vivências nos dois programas e autoconfrontação com outros trabalhos sobre o PIBID e o PRP.

## **MÉTODO**

Como modo narrativo, a escrita se dará em primeira pessoa a partir deste ponto. Eu – Laiza, a autora principal deste relato – sou uma mulher cis e negra, autodeclarada parda, discente do curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Ceará (UFC). As/Os demais coautoras/es são participantes dos programas (PIBID e PRP). Nesse contexto, meu percurso se inicia no primeiro semestre de 2020 com algumas dúvidas a

respeito da licenciatura e ao receio futuro de ser uma docente da educação básica. Decorrido um mês daquele semestre letivo, teve início o período pandêmico da Covid-19 (SARS-CoV-2), que modificou toda a estrutura habitual do cotidiano. Mediante o Decreto nº 33.519, de 19 de março de 2020, houve suspensão das aulas presenciais em todas as redes de ensino (CEARÁ, 2020). Minha inserção nas ações do PIBID ocorreu em meio ao contexto pandêmico, incluindo o processo de concorrer às vagas e as atividades durante todo o ano de 2020 e metade de 2021. Todas essas ações ocorreram de maneira remota. Nos meses finais do programa, foi possível participar de aulas presenciais na escola.

Em dezembro de 2022, iniciei no PRP, que transcorreu de modo presencial com a oportunidade de intervir nas escolas-campo, trabalhar em grupos operacionais e planejar ações, além de conceber o ressoar esperançoso democrático com valorização da educação brasileira como, por exemplo, os reajustes nos valores das bolsas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da CAPES (BRASIL, 2023).

## **CONTEXTO E DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES**

As ações do PIBID começaram a partir de novembro de 2020, em uma escola municipal de tempo integral dos anos finais do Ensino Fundamental, localizada em um bairro com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH = 0,364). No entanto, devido à situação da pandemia e os decretos para conter a transmissão do coronavírus no país, todas as instituições educacionais estavam fechadas e as ações da escolarização ocorriam por meio de plataformas interativas virtuais. Esse contexto educacional partilhou de diversas aflições e receios das/os professoras/es a respeito das novas relações que deveriam adotar para a triangulação nas ações entre docentes, conteúdo e alunas/os, assim como as dificuldades de adequarem-se às tecnologias disponíveis (SILVA *et al.*, 2021).

O grupo de bolsistas do PIBID era composto por três mulheres e dois homens, a professora supervisora da escola-campo, o professor coordenador de área e uma professora coordenadora-voluntária do programa. Os primeiros dois meses foram caracterizados por projetos de formação à docência, assim como participação em congressos. No ano seguinte (2021), ocorreu o planejamento pedagógico entre a professora supervisora e as/os bolsistas para o início do semestre letivo, o qual aconteceria também de forma remota. Em uma

reunião, decidimos as estratégias metodológicas, as turmas que teriam a intervenção das/os bolsistas do PIBID e a participação nas plataformas selecionadas para a comunicação de ensino. Desse modo, o percurso decorreu de forma colaborativa e dialógica entre o grupo nas decisões que envolviam a educação física escolar nas turmas.

As ações do primeiro bimestre seguiram a organização apontada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) por meio de encontros na plataforma *Google Meet* com recursos de *slides* e vídeos em que as/os bolsistas e a professora supervisora participavam. Para a escolha dos conteúdos, utilizamos o planejamento participativo (FLOR *et al.*, 2020), registrando participação ativa e entusiasmada das/os alunas/os. Vale ressaltar que um dos recursos de colaboração e reflexão sobre as ações em conjunto foram as reuniões após as aulas pelo *Meet* entre a professora supervisora e as/os bolsistas como uma forma de apontar os registros da aula, possíveis mudanças nas estratégias e compartilhar percepções das intervenções.

Nessa perspectiva, Sanches Neto *et al.* (2022) problematizaram o ponto de vista dos valores, experiências, condições e contextos de trabalho docente no programa. Com isso, identificamos a proposta de uma relação dialógica entre as/os alunas/os, as/os bolsistas e a professora supervisora no desenvolvimento das aulas remotas, a fim de propiciar um ambiente de problematizações, trato de temas apresentados pelas/os alunas/os em busca de uma construção coletiva, assim como trocas de conhecimentos e experiências. A análise sobre a prática no período do programa sinaliza a preocupação do grupo em avaliar o contexto das aulas e considerar o contexto social vivenciado por todas/os durante a pandemia (SANCHES NETO *et al.*, 2022).

Em meio às lutas para (re)existir em um contexto pandêmico, em vigência de um (des)governo genocida e disseminador de *fake news*, passamos pela incerteza do pagamento das bolsas do PIBID e PRP por dois meses. A regularização da remuneração deu-se a partir da lei I N° 14.241, a qual permitiu novo recurso de crédito para quitar os atrasos e garantir os meses subsequentes até a conclusão dos programas. De acordo com Freire (1997), a necessidade de união entre interesses homogêneos em direção à defesa para assegurar os direitos das/os professoras/es como direitos à liberdade, crítica, autonomia, tempo livre, formação continuada, melhores condições dos ambientes de trabalhos, remuneração para garantir a formação permanente assim como salários dignos. Segundo Freire (1997), para que

esses direitos sejam mais do que apenas retórica, é necessário o processo de luta enquanto classe progressista contra ações limitadoras e conservadoras.

Por conseguinte, a participação em 2022 no PRP iniciou em uma escola da rede pública estadual de ensino médio com ações presenciais. Nessa escola, o grupo de bolsistas era composto por mim, o professor preceptor e mais cinco graduandas/os, o que nos proporciona novas experiências na aproximação entre universidade e escola. Assim como conhecer as complexidades para inserirmo-nos e intervirmos no contexto educacional como futuras/os docentes, em um contexto de aproximação dialógica com a/o professor/a das escolas-campo como uma relação de trocas de experiências.

O contexto escolar do ensino médio a princípio acarretou em algumas reflexões a respeito da nova proposta curricular do ensino médio. Tal qual a escolha dos temas a serem abordados nas aulas foram selecionados em blocos temáticos, de acordo com as inquietações que as/os alunas/os apresentavam nas aulas ou nos intervalos para as/os residentes. Durante o período na escola as residentes e o residente permaneciam no pátio da escola durante os intervalos, com isso de vez enquanto algum/a aluna/o aproximavam se para conversar e tirar dúvidas, tal qual utilizamos desses momentos para direcionar as aulas também. Dessa forma, dialogavam residentes e professor preceptor para decidir em qual momento abordar determinada temática, assim como planejarmos as aulas.

A partir disso, decidimos que iríamos observar as demandas das/os alunas/os sobre quais temas eram mais pertinentes para elas/es, com isso percebemos as temáticas de padrão de beleza, pressão estética, distorção de imagem, gordofobia e anabolizantes apresentadas pelas/os alunas/os. Buscamos organizar as aulas com apresentação dos conteúdos, a partir da contextualização, como somos afetadas/os por tal e o que as/os alunas/os conheciam a respeito. A maioria das aulas tiveram participação exitosas delas/es, a maioria apresentava experiências próprias e/ou de conhecidos a respeito da temática.

O período na escola de ensino médio apresentou diversos momentos de partilhas entre residentes, preceptor e alunas/os na construção e nas discussões durante as aulas, que todas/os foram ativos no processo de ensino e aprendizagem. O professor preceptor apresentou todas as propostas e demandas da escola para as/os residentes, para que todas/os pudessem participar de forma efetiva das solicitações da escola. Em diálogos para alinhar as tarefas para o semestre decidimos que iríamos planejar juntas/os, ministrar aulas em conjuntos

e individuais. Assim como ao final do dia nos reunimos para dialogar e refletir sobre as aulas ministradas. Nesses momentos, o preceptor apresentava suas anotações a respeito do que tinha ocorrido nas aulas e sobre a postura de cada residente. Também as/os residentes apresentavam algum anseio ou recorte de algum acontecido na aula para dialogarmos, refletirmos e identificar a possibilidade de mudanças metodológicas.

O processo de planejar as aulas em conjunto com as/os residentes e a colaboração do preceptor mostrou-se de grande valia para aprendizagem de como refletir sobre a própria práxis. Nesse contexto, alguns estudos apresentam e (re)afirmam essa proposta de que as/os graduandas/os que participam do PRP proporcionam maior autonomia e participação na escolha dos conteúdos, assim como maior retorno das atividades e sobre o desempenho ao ministrarem aulas (LIMA et al. 2023).

Atualmente (em outubro de 2023, conforme escrevo este relato) situo-me no segundo semestre do programa em uma outra escola campo do PRP pública com os anos finais do fundamental. Tal qual modificamos os grupos de residentes nas escolas, com essa nova configuração tem-se a possibilidade de trabalhar com outras/os residentes, assim diversificar e compartilhar ideias e concepções pedagógicas. Nessa escola de ensino fundamental o grupo é composto por cinco residentes e a professora preceptora, a qual também é discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física na Universidade Federal do Ceará. Tal qual as/os residentes também colaboram com a pesquisa de mestrado da preceptora.

Como mencionado acima sobre a contribuição das/os residentes com as pesquisas de mestrado da preceptora é uma das formas de aproximar as/os estudantes de graduação a participarem e investirem no processo de formação continuada. Tal qual o PRP propõe esta aproximação entre a escola- universidade e os processos formativos, com isso a proposta de que as/os residentes busquem expandir a percepção sobre o processo formativo Queiroz, Solera e Souza (2021).

De acordo com Monteiro *et al.* (2020), a percepção das/os residentes sobre o PRP está relacionada à formação de uma identidade profissional, à práxis (aproximação entre teoria e prática), à autonomia e à convivência no ambiente escolar. Ressalto e concordo com essas percepções à medida que desfrutamos da participação em todo o sistema escolar – reuniões, semana pedagógica e planejamentos – em um ambiente configurado como um “espaço seguro” para compartilharmos reflexões e apontamentos sobre as ações.

A vivência nesse contexto de incentivo à pesquisa e busca por avaliar, refletir criticamente sobre a prática parece-me imprescindível para discentes do início do curso de Licenciatura em Educação Física para a aproximação com a docência. Assumir uma prática reflexiva é um processo de formação contínua, assim como transformar-se em professoras/es-pesquisadoras/es. De acordo com Venâncio e Sanches Neto (2022), para assumir tal postura é necessário que desde o período universitário cada licencianda/o possa considerar, compreender e reconhecer as próprias relações estabelecidas com os saberes e experiências.

Nessa perspectiva, Vieira et al (2023) destaca a importância da/os professor assumir-se como pesquisador/a de sua própria prática desde o início da carreira como uma forma de aprendizagem e reflexão para a construção da identidade docente. Nesse contexto, os programas de iniciação à docência podem ser uma proposta de incentivo a inserção das/os discentes no processo de graduação, haja visto que o PIBID e a PRP visam essa aproximação da educação básica com a universidade.

Segundo a pesquisa de Prestes e Silva Ilha (2022) sobre as contribuições do PIBID e do PRP, ambos os programas são vistos como um espaço importante na formação inicial de professoras/es e na formação continuada das/os docentes em diferentes níveis de carreira. No entanto, há necessidade de valorização dos programas, os quais precisam de maior incentivo de políticas públicas para abranger mais licenciandas/os. Nessa perspectiva, Paniago, Nunes e Belisário (2020) ressaltam a importância do PRP considerar as necessidades de cada contexto educacional para a formação das/os professoras/es. Com isso, há necessidade de políticas públicas que dialoguem de modo holístico com o processo de formação e valorizem o trabalho docente com remuneração, condições de trabalho e carga horária apropriada.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Desse modo, a importância dos programas de incentivo à formação docente – em colaboração entre bolsistas, professoras/es da educação básica e coordenadoras/es dos próprios programas – está no fortalecimento da aproximação entre universidade e escola para a contribuição no processo formativo da/o professor/a, assim como no incentivo à inserção dessa/e futuro professor/a ao assumir uma concepção de professor/a-pesquisador/a, que busque refletir sobre sua prática de forma crítica e problematização de questões sobre os

processo de ensino e da aprendizagem das/os alunas/os. Destacamos também, como apresentado por Cunha e Ribeiro (2023), a diversidade de trabalhos acadêmicos publicados sobre o PRP e os relatos das/os residentes sobre a formação inicial. Contudo, há certa escassez em relacionar o programa ao processo de formação continuada de professoras/es. Neste trabalho, procuramos aproximar ambas perspectivas formativas (inicial – a partir do relato autoral – e continuada) como parte do processo de formação permanente na docência.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria GAB nº 38/2007. Institui o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência PIBID. Brasília, 2007. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pibid](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid). Acesso em: 6 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria GAB nº 38/2018. Institui o Programa Residência Pedagógica. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 6 out. 2023.

CEARÁ. **Decreto nº 33.519**. Decreta situação de emergência em saúde no âmbito estadual, Ano XX, nº. 33.519, publicado em 19 março de 2020. Disponível em: <https://www.cge.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/20/2020/03/DECRETO-N%C2%BA33.519-de-19-de-mar%C3%A7o-de-2020.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria GAB nº 33/2023. Institui o reajuste dos valores das bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-capes-n-33-de-16-de-fevereiro-de-2023>

BRASIL, **Lei nº 14.244, de 22 de abril de 2021**. Abre aos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, em favor de diversos Órgãos do Poder Executivo e de Operações Oficiais de Crédito, crédito suplementar no valor de R\$ 4.113.646.125,00, para reforço de dotações constantes da Lei Orçamentária vigente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/c>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CUNHA, E. H. R.; RIBEIRO, G. M. Implicações do programa de residência pedagógica na formação continuada de professores. **Anais** do XXIII Congresso Brasileiro de Ciências do



Esporte e do X Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Fortaleza, 2023. Disponível em: <https://cbce.org.br/evento/conbrace23>. Acesso em: 6 out. 2023.

FLOR, B. J. M. S.; LIMA, C. E. S.; SILVA, I. C. C.; SANCHES NETO, L.; Venâncio, L. Planejamento Participativo como instrumento político e pedagógico em Educação Física Escolar no Programa Educação Física Escolar no de Residência Pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. 2, p. 123-132, 2020.

FERREIRA, P. C. C. SIQUEIRA, M. C. S. Residência pedagógica: um instrumento enriquecedor no processo de formação docente. **Rev. Práticas de linguagem**, UFJF v. 10 n. 1, P. 7 a 19 Residência Pedagógica em Debate, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34019/2236-7268.2020.v10.31448>

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREITAS, M. C.; FREITAS, B. M.; ALMEIDA, D. M. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. *Ensino em perspectivas*, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.

GIMENES, C. I. O Pibid e a licenciatura: veredas de uma mesma formação. **Pro-Posições**, Campinas-SP, v. 32, n. e20180096, pp. 1-25, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8666795>. Acesso em: 6 out. 2023.

LIMA, G. A.; JUCÁ, L. G.; FERREIRA, R. da S.; CRISTO JÚNIOR, C. H. N. de; MOURA, D. L. Comparação do nível de satisfação nas aulas de Educação Física de alunos participantes e não participantes do Programa de Residência Pedagógica. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo, [S. l.]*, v. 5, p. e510025, 2023. DOI: 10.47149/pemo.v5.e510025. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/10025>. Acesso em: 9 out. 2023.

MONTEIRO, J. H. L. O programa residência pedagógica: dialética entre a teoria e a prática. *HOLOS*, ano 36, v.3, e9545, 2020.

PANIAGO, R. N.; NUNES, P. G.; BELISÁRIO, C. M. Residência pedagógica em um instituto federal: narrativa dos (des) caminhos formativos. **Form. Doc., Belo Horizonte**, v. 13, n. 25, p. 67-80, set./dez. 2020.

PRESTE, V. T. SILVA, F. R. I. As contribuições dos programas PIBID e Residência Pedagógica na formação de acadêmicos. **Revista Humanidades e Inovação** - ISSN 2358-8322 - Palmas - TO - v.9, n.23.

QUEIROZ, L. C.; SOLERA, B.; SOUZA, V. F. M.; Dos entraves à busca por novos caminhos no planejamento da educação física escolar: residência pedagógica como uma ação participativa. *Formação docente*. Belo Horizonte, v. 13, n. 26. 2021.

SANCHES NETO *et al.* Autoconfrontação e argumentação prática de professores/as supervisores/as do PIBID: indícios de uma perspectiva Freiriana na educação física escolar. **Formação em Movimento** v.4, i.1, n.8, p. 586-609, 2022.

SILVA, A. J. F. *et al.* Desafios da educação física escolar em tempos de pandemia: notas sobre estratégias e dilemas de professores(as) no combate a covid-19 (SARS-COV-2). **Cenas Educacionais**, v. 4, p. e10618, 2021.

VIEIRA, E. L. S. As complexidades do início da carreira docente de um professor-pesquisador em educação física escolar: um olhar através do autoestudo. **Anais do XXIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do X Congresso Internacional de Ciências do Esporte** Disponível em: <https://cbce.org.br/evento/conbrace23> ISSN: 2175-5930.