

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SABRINA APARECIDA DE LIMA

**A ATRATIVIDADE DA CARREIRA DOCENTE:
UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DE EX-BOLSISTAS DO PIBID DO CURSO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2016

SABRINA APARECIDA DE LIMA

**A ATRATIVIDADE DA CARREIRA DOCENTE:
UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DE EX-BOLSISTAS DO PIBID DO CURSO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

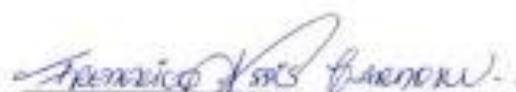
VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2016

SABRINA APARECIDA DE LIMA

**A ATRATIVIDADE DA CARREIRA DOCENTE:
UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DE EX-BOLSISTAS DO PIBID DO CURSO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Disseração apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 29 de fevereiro de 2016.


Frederico Assis Cardoso


Alvanize Valente Fernandes Ferenc


Rita de Cássia de Alcântara Braúna
(Orientadora)

Dedico este trabalho aos excluídos pelo sistema.
Aos que não tiveram as oportunidades que eu tive.

“Ele enxugará dos seus olhos toda lágrima, e não haverá mais morte, nem haverá mais
tristeza, nem choro, nem dor. As coisas anteriores já passaram.”

(Apocalipse, 21:4)

Na Carreira
(Chico Buarque e Edu Lobo)

Pintar, vestir
 Virar uma aguardente para a próxima função
 Rezar, cuspir
 Surgir repentinamente na frente do telão
 Mais um dia, mais uma cidade pra se apaixonar
 Querer casar, pedir a mão

Saltar, sair
 Partir pé ante pé antes do povo despertar
 Pular, zunir
 Como um furtivo amante antes do dia clarear
 Apagar as pistas de que um dia ali já foi feliz
 Criar raiz e se arrancar

Hora de ir embora
 Quando o corpo quer ficar
 Toda alma de artista quer partir
 Arte de deixar algum lugar
 Quando não se tem pra onde ir

Chegar, sorrir
 Mentir feito um mascate quando desce na estação
 Parar, ouvir
 Sentir que tatibitate que bate o coração
 Mais um dia, mais uma cidade para enlouquecer
 O bem-querer
 O turbilhão

Bocas, quantas bocas a cidade vai abrir
 Pruma alma de artista se entregar
 Palmas pro artista confundir
 Pernas pro artista tropeçar

Voar, fugir
 Como o rei dos ciganos quando junta os cobres seus
 Chorar, ganir
 Como o mais pobre dos pobres dos pobres dos plebeus
 Ir deixando a pele em cada palco e não olhar pra trás
 E nem jamais
 Jamais dizer
 Adeus!

AGRADECIMENTOS

Sempre preferi agradecer a ter que pedir. Tenho a impressão que com o agradecimento sempre vem a sensação do dever cumprido, da dívida paga. E em momentos como esse – uma defesa de mestrado, o fim de mais um ciclo –, agradecer torna-se urgente. Não que eu seja uma pessoa mal-agradecida ou coisa do tipo, mas, simplesmente, porque daqui há 10 ou 20 anos, ler esses agradecimentos me fará lembrar uma época, um momento, “o momento”.

Agradeço primeiramente a Jeová, Deus de Abraão, de Moisés, Daniel e tantos outros que nos deixaram histórias magníficas do amor e do poder do “Senhor dos Exércitos”. Nesses últimos tempos, aprendi que por mais que as coisas estejam difíceis, por mais que nos sintamos fracos e desamparados, existe alguém que nos olha e que cuida de nós. Essa trajetória me fez perceber o quanto Deus esteve ao meu lado ao longo de todos esses anos e como ele tem mudado a minha vida. Hoje eu posso dizer que Jeová é MEU Deus, MEU Pai e MEU Amigo.

Agradeço aos meus pais, Inaldo e Laudicéia, por todo amor demandado, por tentarem sempre fazer o melhor e, principalmente, terem me incentivado a seguir estudando sempre. Se comemoro mais essa conquista acadêmica é porque tive um pai e uma mãe que sempre investiram e acreditaram em mim. Essa vitória é deles também!

Aos meus irmãos, em especial ao Evandro, que mais que meu irmão é meu amigo. Amparou-me nos momentos que mais precisei, sobretudo financeiramente, e em seu amor de irmão.

À minha querida e amada Adely, companheira há quase 12 anos, numa parceria que me faz sentir a pessoa mais importante do mundo, todos os dias. Fez muitos gráficos e me apoiou nos momentos mais difíceis desse percurso. E principalmente, sempre me aceitou como eu sou!

À minha “coautora” de dissertação, Elis Regina. Mais que uma cachorra, uma amiga! Quantas madrugadas ela passou deitada debaixo da minha escrivaninha com olhar de “cão pidão” querendo atenção. Companheira!

Gostaria de fazer uma menção ao meu avô Messias (*in memoriam*), que faleceu perto da minha formatura, mas que da última vez que nos vimos disse que torcia muito pelo meu sucesso nos estudos. Uma pena que não pôde me ver indo mais longe. Ao Alvacir (*in memoriam*) como sempre, e minha avó Berenice (*in memoriam*). Tem muito deles em mim até hoje, com certeza.

Agradeço à escola pública e aos professores que me fizeram acreditar no meu potencial. A gente sofre, mas um dia chega lá!

Ao meu braço direito em 2015, Joseane Baracat, que se tornou uma amiga, primeiro de graduação, e depois de muita insistência (dela) se tornou um instrumento para me apresentar a Deus. Minha monitora preferida dos estágios supervisionados. Made in PIBID! Psicóloga nas horas vagas... Simplesmente, Jose!

Ao Rodrigo Matias, pelas caminhadas e partidas de FIFA, um amigo que levarei para sempre e que sentirei saudades.

À minha amiga Ranah Manezenco (nem chamo mais de professora), por ter me impulsionado a ingressar no mestrado no final de 2013, por tudo o que me ensinou, e por me conduzir a saltos cada vez mais altos! O Rio é logo ali.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFV, em especial aos professores que me ensinaram muito... Juro que achei que não daria conta! Não posso me esquecer da Eliane, que me aguentou nos tempos de matrícula. Agradeço também ao coordenador do Programa, professor Eduardo Simonini, pela disponibilidade em tudo o que precisei.

Aos professores que compuseram a banca de qualificação dando excelentes sugestões, professor Anderson da Cunha Baía e professora Wânia Lacerda. Posteriormente, no seminário de dissertação, às professoras Alvanize Ferenc e Ana Cláudia Saraiva. Sem palavras para dizer como as contribuições enriqueceram esta pesquisa.

Um agradecimento especial à professora Ana Cláudia (novamente), que foi minha professora em 2009, no meu primeiro ano de graduação, e desde então sempre me tratou com um carinho e um respeito que não tem lógica! Um exemplo para mim como docente do Ensino Superior.

Agradeço também à professora Joana D'arc Hollerbarch, pelas excelentes aulas na graduação, a partir da disciplina EDU 144, e pelos textos riquíssimos que compuseram parte do referencial teórico dessa pesquisa. Que a força do proletariado em Marx esteja com você!
rs

Aos colegas que conheci no mestrado e, em especial, às minhas três amigas das quais morrerei de saudades: Ana Elisa, Nayara e Renata. Foi um prazer conhecer vocês.

Não posso deixar de agradecer à CAPES, pelo financiamento desde 2012.

Ao PIBID/EF da UFV, por ter ressignificado minha licenciatura, meu curso, minha carreira... Desenvolver uma pesquisa sobre um tema tão familiar é um prazer, mas ao mesmo tempo um desafio: depois de ingressar no mestrado, distanciei-me do Programa procurando

não enviar minha análise e ao mesmo tempo tive a oportunidade de reviver momentos, rever amigos, explorar lembranças...

Um agradecimento muito especial aos sujeitos da pesquisa! Eles mesmos, os ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV. Sem eles, nada disso teria sido possível.

Aos meus alunos da graduação e ao Departamento de Educação Física da UFV, onde tive a oportunidade de experimentar a docência no Ensino Superior (mesmo que por pouco tempo, foi muito significativo).

Agradeço à professora Rita Braúna, minha orientadora, por ter acreditado em mim na seleção e ter me oportunizado essa experiência maravilhosa. Faço parte de um grupo seletivo de orientandos que tiveram a honra de crescer como pesquisadores e como pessoas com ela. Uma orientadora exigente, que realmente orienta! Foi um prazer fazer o Estágio em Ensino na EDU 155, onde me diverti tanto. Agradeço a paciência, a generosidade, a compreensão, a confiança, o estímulo, o apoio, o empenho... Nunca vou me esquecer do quanto cresci nesses dois anos. Nunca vou esquecer de você!

Por fim, à Universidade Federal de Viçosa e à cidade de Viçosa. Cheguei aqui para fazer Zootecnia em 2007, com 20 quilos a menos, achando que não servia para nada, sem nem um pingão de juízo e com marra de gente de cidade grande. Saio falando “uai”, tropeçando em cada lembrança dessa cidade e com a certeza de que eu vou, mas meu coração fica aqui. Que experiência fantástica! Foram 9 anos de muito crescimento... Cheguei sem saber fazer arroz, sem acreditar em Deus, sem valorizar minha família, sem saber o preço de uma conta de luz e achando que ia ser fácil que nem no Ensino Médio... Cheguei sem saber o que eu era, ou quem eu era! Hoje eu sei quem sou e o que eu não sou: uma pessoa covarde!

Se a Sabrina passou por tudo isso e conseguiu ter sucesso, imagina as proezas que o Fernando alcançará... Que ele não cometa os mesmos erros (cometa novos) e consiga conquistar tudo o que não foi possível. Que ele seja muito feliz!

RESUMO

LIMA, Sabrina Aparecida de. M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, fevereiro de 2016. **A atratividade da carreira docente:** uma análise na perspectiva de ex-bolsistas do PIBID do curso de Educação Física. Orientadora: Rita de Cássia de Alcântara Braúna.

Nos últimos anos, a temática acerca da atratividade da carreira docente tem ocupado os debates sobre a valorização do magistério, sobretudo nas políticas que buscam diminuir a defasagem da qualidade do ensino, atraindo profissionais qualificados para atuar no contexto educacional do século XXI. Nesta pesquisa, tomaremos o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) como unidade de análise, haja vista seus objetivos se relacionarem mais diretamente à necessidade de atrair professores para a escola pública. Dessa forma, definimos como objetivo geral compreender a influência do Programa na decisão de ex-bolsistas egressos de um curso de Educação Física (EF) de uma universidade pública mineira, em adotar a escola como *locus* de atuação profissional, considerando os diferentes fatores atrelados à atratividade da carreira docente. Especificamente, buscamos: 1) Caracterizar o perfil dos ex-bolsistas do PIBID; 2) Investigar o *locus* de atuação profissional de ex-bolsistas do PIBID egressos de um curso de EF; e 3) Identificar as razões para a decisão ou não do exercício do magistério nas escolas públicas relacionando o *locus* de atuação profissional ao perfil dos egressos investigados, a partir do referencial teórico sobre atratividade da carreira docente. Para tanto, optamos inter-relacionar os elementos quantitativos e qualitativos, pois, nas palavras de Gamboa (2010, p. 105), “[...] esse movimento dialético permite a visão dinâmica dos fenômenos a partir de sua totalidade”. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos questionários e entrevista semiestruturada. O referencial teórico que orientou nosso estudo pautou-se nas pesquisas sobre a atratividade da carreira docente, destacando o estudo de Gatti et al. (2014), que enfatiza os principais aspectos que influenciam a escolha pela licenciatura por estudantes do Ensino Médio. Outro estudo que contribuiu para a construção da conjuntura do trabalho docente a partir da reestruturação produtiva e o avanço neoliberal foi a obra organizada por Gentili (1995). Consideramos também a especificidade da EF escolar a partir do seu desenvolvimento histórico e o fato da disciplina ocupar um não-lugar no contexto educacional, visto que não se legitimou enquanto componente curricular (BRACHT, 1997). Com base na análise dos dados extraídos dos questionários e das entrevistas, temos que a maioria dos sujeitos considera a experiência do PIBID significativa, sendo as maiores contribuições do Programa a inserção na realidade escolar, o planejamento e

o trato com conteúdos não vistos na graduação. Todavia, a vivência no Programa não garantiu a decisão dos sujeitos em adotar a escola como *locus* de atuação após o término da graduação, visto que a maioria dos sujeitos da pesquisa atua nas áreas do bacharelado. Por fim, concluímos que as condições de trabalho e a desvalorização especificamente da EF escolar atingem diretamente a atratividade da carreira docente, desestimulando os ex-bolsistas a atuar na escola pública.

Palavras-chave: Atratividade da carreira docente. PIBID. Educação Física.

ABSTRACT

LIMA, Sabrina Aparecida. M. Sc, Universidade Federal de Viçosa, February 2016. **The attractiveness of the teaching profession:** An analysis from the perspective of alumni of PIBID the course of Physical Education. Advisor: Rita de Cássia Alcântara Braúna.

The theme on the teaching career attractiveness has occupied in recent years, discussions on the enhancement of teaching, especially in policies that seek to reduce the gap in the quality of education, attracting qualified professionals to work in the educational context of the twenty-first century. In this research, we will take the Institutional Program of Introduction to Teaching (PIBID) as the unit of analysis, considering your goals relate more directly the need to attract teachers to the public school. Thus, we defined as a general objective to understand the influence of PIBID the decision of graduates alumni of a course in physical education (PE) of a mining public university to adopt the school as a professional acting locus, considering the different factors linked to attractiveness of the teaching profession. Specifically, we sought: 1) to characterize the profile of alumni of PIBID; 2) investigate the locus of professional acting alumni of PIBID graduates of an EF course; 3) identify the reasons for the decision whether or not the exercise of teaching in public schools relating the locus of professional performance profile of the investigated graduates from the theoretical attractiveness of the teaching career. To this end, we chose to interrelate the quantitative and qualitative elements, as in the words of Gamboa (2010, p. 105), "this dialectical movement enables dynamic view of the phenomena from its totality." As data collection instruments, we use questionnaires and semi-structured interview. The theoretical framework that guided our study was guided in research on the attractiveness of the teaching profession by emphasizing the study Gatti et al (2014), which emphasizes the main aspects that influence the choice of degree for high school students. Another study that contributed to the construction of the teaching situation from the productive restructuring and the neoliberal advance was the work organized by Gentili (1995). We also consider the specificity of school PE from its historical development and the fact that discipline occupy a non-place in the educational context, since there has been legitimized as a curriculum component (BRACHT, 1997). Based on the analysis of data taken from questionnaires and interviews, it has most subjects consider the experience of significant PIBID, being the major contributions of the program the inclusion in the school reality, planning and dealing with unseen at graduation contents. However, the experience in the program did not ensure the decision of individuals to adopt the school as a

place of work after completion of graduation, since most research subjects operates in the areas of Baccalaureate. Finally, we conclude that the working conditions and specifically the devaluation of school PE directly affect the attractiveness of the teaching profession, discouraging alumni to act in the public school.

Keywords: Attractiveness of the teaching profession. PIBID. Physical Education.

Sumário

LISTA DE FIGURAS	xii
LISTA DE QUADROS	xiv
LISTA DE SIGLAS	xvi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – A ATRATIVIDADE DA CARREIRA DOCENTE SOB A ÉGIDE DO CAPITAL	14
1.1 A título de tese: A atratividade da carreira docente e seus determinantes históricos	21
1.2.1 Formação de professores: o PIBID em foco	22
1.2.2 Condições de trabalho docente: intensificação e precarização.....	25
CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO FÍSICA “NA” ESCOLA x A EDUCAÇÃO FÍSICA “DA” ESCOLA: AINDA EM BUSCA DE SUA LEGITIMIDADE	33
2.1 O processo de construção histórica da EF.....	34
2.2 A EF “ainda” busca sua legitimidade e os professores... Buscam respostas!.....	37
2.3 O PIBID da UFV: o subprojeto da Educação Física	45
CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO	48
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	53
4.1 Quem são os ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV?.....	54
4.1.1 Caracterização socioeconômica	55
4.1.2 Formação acadêmica	62
4.1.3 A participação no PIBID/EF da UFV.....	77
4.2 Onde estão atuando os ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV?	102
4.2.1 A atuação na licenciatura	105
4.2.2 A atuação no bacharelado.....	120
4.3 A atratividade da carreira docente e o percurso profissional dos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV.....	130
4.3.1 A decisão de cursar EF.....	132
4.3.2 A experiência do PIBID e o reconhecimento da escola pública como <i>locus</i> de atuação.....	136
4.3.3 A atratividade da carreira docente e o papel do professor na contemporaneidade... ..	141
4.3.4 A permanência ou não na profissão	145
4.3.5 Pontos positivos e pontos negativos da atuação profissional	149
4.3.6 As perspectivas futuras para a atuação profissional	152
A TÍTULO DE SÍNTESE	154
REFERÊNCIAS	159
ANEXOS.....	169

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura representativa do referencial teórico.	22
Figura 2 – Comparativo entre a renda mensal familiar anterior ao ingresso no curso de graduação e a renda mensal familiar atual dos sujeitos.....	57
Figura 3 – Nível de escolaridade do pai.....	59
Figura 4 – Nível de escolaridade da mãe.	59
Figura 5 – Comparativo entre a ocupação dos pais dos sujeitos da pesquisa.....	60
Figura 6 – Comparativo dos tipos de escola nas quais os sujeitos estudaram durante a Educação Básica.....	61
Figura 7 – Ano de ingresso dos ex-bolsistas no curso de Educação Física da UFV.....	64
Figura 8 – Modalidade(s) de graduação realizada(s) pelos sujeitos da pesquisa – licenciatura e/ou bacharelado.	65
Figura 9 – Tipos de projetos que os sujeitos participaram durante a graduação (ensino/pesquisa/extensão).....	67
Figura 10 – Ano de formatura dos sujeitos da pesquisa.....	69
Figura 11 – Continuidade dos estudos dos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV.....	70
Figura 12 – Tempo médio de atuação dos ex-bolsistas no PIBID/EF da UFV.....	78
Figura 13 – Atividades desenvolvidas durante o programa pelos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV.	82
Figura 14 – Classificação da experiência do programa para a formação na percepção dos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV.....	85
Figura 15 – Classificação da relação com os outros agentes envolvidos no programa (colegas/supervisor/coordenador de área) na percepção dos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV.....	87
Figura 16 – Escala de percepção da influência das experiências durante a formação inicial para a desistência de atuar na Educação Básica.....	95
Figura 17 – Áreas nas quais os ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV estão atuando.	103

Figura 18 – Nível de atuação e tipo de estabelecimento nos quais os ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV exercem a docência.	106
Figura 19 – Cidades nas quais os ex-bolsistas do PIBID/EF atuaram com a docência.....	107
Figura 20 – Relação entre o tipo de instituição (pública ou privada), nível de ensino, valorização e satisfação atribuídos pelos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV.....	109
Figura 21 – Influência da experiência no PIBID/EF para a decisão de atuar com a docência.....	111
Figura 22 – Relação entre a satisfação e a valorização atribuídas pelos ex-bolsistas do PIBID/EF que atuam nas áreas do bacharelado.	122
Figura 23 – Relação entre a satisfação atribuída pelos ex-bolsistas do PIBID/EF que atuam com a docência e nas áreas do bacharelado.	125
Figura 24 – Relação entre a valorização atribuída pelos ex-bolsistas do PIBID/EF que atuam com a docência e nas áreas do bacharelado.	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação entre os objetivos traçados, instrumentos e o procedimento de coleta de dados e análise utilizados na pesquisa.....	51
Quadro 2 – Forma de ingresso dos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV.....	63
Quadro 3 – Níveis de formação e áreas de conhecimento escolhidos pelos sujeitos da pesquisa para a continuidade dos estudos.....	71
Quadro 4 – Respostas e justificativas dos sujeitos da pesquisa acerca da contribuição do curso para o exercício da profissão.....	73
Quadro 5 – Relação do ano de entrada e de saída dos ex-bolsistas no PIBID/EF.....	79
Quadro 6 – Relação entre classificação da experiência no PIBID, o tempo de atuação e o estabelecimento de ensino.....	86
Quadro 7 - Opinião e justificativa dos ex-bolsistas sobre as contribuições do PIBID/EF para a vida profissional.....	89
Quadro 8 – Justificativa dos sujeitos acerca da nota atribuída às experiências durante a formação inicial para a desistência em trabalhar com a docência na Educação Básica.....	96
Quadro 9 – Relação entre a renda e a valorização atribuída pelos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV.....	110
Quadro 10 – Justificativa dos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV sobre a decisão de atuar com a docência.....	112
Quadro 11 – Justificativa dos ex-bolsistas do PIBID/EF para a continuidade ou o abandono da docência.....	114
Quadro 12 – Principais dificuldades encontradas no exercício da docência da EF escolar.....	117
Quadro 13 – Relação entre a renda e a valorização atribuída pelos ex-bolsistas do PIBID/EF que atuam nas áreas do bacharelado.....	123
Quadro 14 – Relação entre a renda média mensal familiar e a área de atuação dos ex-bolsistas do PIBID/EF.....	123

Quadro 15 – Principais dificuldades relatadas pelos ex-bolsistas do PIBID/EF no exercício profissional do bacharel em EF.....	127
Quadro 16 – Caracterização dos entrevistados.....	132

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBC – Conteúdo Básico Comum

CES – Câmara de Educação Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONFED – Conselho Federal de Educação Física

CREF – Conselho Regional de Educação Física

EF – Educação Física

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituição de Ensino Superior

IGC – Índice Geral dos Cursos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MG – Minas Gerais

OBEDUC – Observatório da Educação

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica

PET – Programa de Educação Tutorial

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGs – Programas de Pós-Graduação

PRE – Pró-Reitoria de Ensino da Universidade Federal de Viçosa

PRODOCÊNCIA - Programa de Consolidação das Licenciaturas

Sisu – Sistema de Seleção Unificada

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UFV – Universidade Federal de Viçosa

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a temática acerca da atratividade da carreira docente tem ocupado os debates sobre a valorização do magistério, sobretudo nas políticas que buscam diminuir a defasagem da qualidade do ensino, atraindo profissionais qualificados para atuar no contexto educacional do século XXI. A partir das avaliações em larga escala, em especial do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), torna-se evidente o lugar que países emergentes, como o Brasil¹, ocupam quando se trata do desempenho de seus estudantes. Contudo, faz-se necessário frisar que esses resultados abaixo da média de vários países avaliados são atribuídos nos discursos oficiais à capacitação e trabalho dos professores e professoras que atuam na Educação Básica pública brasileira.

Essa responsabilização, aliada à deterioração da carreira docente, à desvalorização social que a docência tem enfrentado nas últimas décadas, além das péssimas condições de trabalho e baixa remuneração, são alguns dos fatores apontados pela literatura (LAPO; BUENO, 2003; SOUTO; PAIVA, 2013; MAUÉS; CAMARGO, 2014) como os motivos que têm afastado bons professores das salas de aula, além de ocasionar um desinvestimento na escolha dos cursos de licenciatura, ou até a desistência da profissão antes mesmo da conclusão da graduação. Cabe ressaltar que, embora muito discutida atualmente, a atratividade da carreira docente é uma temática ainda pouco explorada no Brasil (GATTI et al., 2014).

Um estudo que oferece alguns indícios acerca da representação do magistério na visão de estudantes do Ensino Médio como possível carreira a ser seguida é o trabalho desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas em parceria com a Fundação Victor Civita, de autoria de Gatti et al. (2014), denominado “A atratividade da carreira docente no Brasil”. A investigação teve como foco estudantes concluintes do Ensino Médio de escolas particulares e públicas das cinco regiões brasileiras, e apresentou como resultado o desinteresse da maioria dos estudantes em ingressar em algum curso de licenciatura, sobretudo pela desvalorização da carreira e condições salariais.

A desvalorização do magistério tem ocasionado a diminuição da procura pelos cursos de formação de professores no Brasil (BARRETO; GATTI, 2009), indo de encontro à

¹ Em 2012, num ranking de 65 países, o Brasil teve como resultados: 55º lugar em leitura; 58º em matemática; e 59º em ciências, figurando abaixo da média dos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em todas as disciplinas. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2013/12/ranking-do-pisa-2012>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

ampliação do número de vagas decorrente da democratização² do Ensino Fundamental ao longo do século XX, e do Ensino Médio nas últimas décadas do século passado, acarretando uma ampla demanda de alunos e um déficit no número de professores, sobretudo nas disciplinas de Química, Biologia, Física e Matemática.

Esse quadro vem sendo debatido e problematizado em vários países, e medidas emergenciais vêm sendo discutidas pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2006). Dentre as constatações registradas nos documentos oficiais, evidencia-se a dificuldade em atrair professores qualificados para a escola pública, suscitando as seguintes questões: como melhorar a atratividade da carreira docente? Como a formação inicial e continuada deve ser desenvolvida para manter professores qualificados na profissão?

Em 2007, buscando esclarecer essas questões no contexto brasileiro, o Ministério da Educação lançou um documento denominado “Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais”, chegando à seguinte conclusão: “O grande déficit de professores no Ensino Médio tenderá a ampliar-se nos próximos anos, diante da necessidade de universalização das matrículas nessa etapa da educação, exigindo ações emergenciais e de caráter estrutural” (BRASIL, 2007, p. 2).

O documento aponta, como fatores estruturais que contribuem para a escassez no quadro profissional docente para atuar no Ensino Médio, a necessidade da ampliação e democratização da educação pública, considerando a defasagem no número de matrículas oferecidas historicamente no contexto brasileiro para a última etapa da Educação Básica (BRASIL, 2007). Além disso, as questões ligadas às condições de trabalho e valorização da carreira, como o adoecimento docente, pouco interesse pela profissão, violência nas escolas, superlotação das salas de aula e a ausência de um plano de carreira, têm contribuído para a desistência do professorado em continuar atuando na profissão (OCDE, 2006).

A formação de professores é outro desafio. Além do fato dos professores que estão atuando, em sua maioria, não contarem com a formação específica na disciplina que ministram, há ainda a elevada evasão dos licenciandos, sobretudo nos cursos de Química, Física, Matemática e Biologia, conforme indicado por Gatti et al. (2014). Tal fato vem acarretando um desequilíbrio ainda maior entre o número de ingressantes na carreira e os professores em fase de aposentadoria ou que se afastam da sala de aula.

² O processo de “democratização” ou “massificação” da escola pública brasileira ocorreu a partir da inserção das camadas populares ao processo de escolarização. Processo esse, que embora tenha ocorrido de maneira desordenada, sem os investimentos necessários é um direito de todos, previsto desde a Constituição de 1934.

A fim de tornar a carreira docente mais atrativa, o documento recomenda medidas de curto e médio prazo: constituição e efetividade do Sistema Nacional de Educação; instituição da Política Nacional de formação de professores; participação permanente das Instituições de Ensino Superior (IES) na formação continuada dos professores; reformulação dos currículos; contratação de professores e capacitação dos que já estão atuando na rede pública de ensino; aumento dos investimentos na Educação Básica; e instituição do piso salarial nacional para os professores³. No plano estrutural, as soluções apresentadas são: formação de professores por licenciaturas polivalentes; estruturação de currículos envolvendo a formação pedagógica; instituição de programas de incentivo às licenciaturas; e criação de bolsas de incentivo à docência. Por fim, como soluções emergenciais: contratação de profissionais liberais como docentes; e o aproveitamento emergencial de alunos de licenciatura como docentes.

Buscando atender as recomendações apresentadas pelo documento citado anteriormente, o Governo Federal sancionou o Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Dessa maneira, a CAPES passou a atuar no fomento a programas de formação inicial e continuada, com o objetivo de valorizar e atrair os estudantes de licenciatura, além de planejar e implementar a formação continuada, a partir da “[...] indução e no apoio logístico e financeiro à formação inicial de professores para a Educação Básica e no fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação que contribuam para a qualificação e valorização do magistério da Educação Básica” (CAPES, 2012, p. 1).

Buscando operacionalizar essas ações, a CAPES, em conjunto com o Ministério da Educação (MEC), criou e implementou programas como:

- a) Observatório da Educação (OBEDUC – 2006) – objetiva proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de Educação Básica, e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado;
- b) Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA – 2006) – visa apoiar a realização de projetos que visem contribuir para elevar a qualidade dos cursos de licenciatura, na perspectiva de valorizar a formação e a relevância social dos profissionais do magistério da Educação Básica;

³ Cabe ressaltar que em 2008 foi instituído o Piso Salarial Profissional Nacional – Lei nº 11.738, de 16/7/2008.

- c) Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR – 2007) – busca induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de Educação Básica;
- d) Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID – 2007) – objetiva o aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para a Educação Básica, desde a formação inicial até a continuada, concedendo bolsas e aproximando as instituições formativas da escola; e
- e) Programa Novos Talentos (2010) – objetiva apoiar propostas para realização de atividades extracurriculares para professores e alunos da Educação Básica, tais como cursos e oficinas, visando à disseminação do conhecimento científico, ao aprimoramento e à atualização do público-alvo e à melhoria do ensino de ciências nas escolas públicas do país.

Nesta pesquisa, tomaremos o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID)⁴ como unidade de análise, haja vista seus objetivos se relacionarem mais diretamente a atratividade da carreira docente, temática deste estudo. Como política de formação de professores que visa o incentivo e a valorização do magistério, o Programa atua como “ponte” que estreita a relação entre a educação superior e a Educação Básica, entre os saberes do professor da escola e o conhecimento científico da Universidade e, por fim, entre o campo de formação e o campo de atuação profissional.

Lançado em 2007 com o objetivo prioritário de formar professores, principalmente para atuarem no Ensino Médio nas áreas de Química, Física, Biologia e Matemática, e tendo em vista os primeiros resultados positivos oriundos dos discursos oficiais, em 2009, o Programa passou a atender todas as licenciaturas. O Programa acontece por meio de convênios entre a CAPES, as Instituições de Ensino Superior e as escolas públicas de Educação Básica. Assim, o Programa conta com a colaboração de licenciandos, professores da Educação Básica e docentes das IES, que recebem bolsas⁵ de ensino, para desenvolver suas atividades.

⁴ O decreto n. 7.219/2010 institucionalizou o PIBID, indicando, assim, a preocupação com a sua consolidação e continuidade, o que sinaliza para a configuração do PIBID como uma política de Estado.

A Lei n. 12.796 de 4 de abril de 2013, inseriu o PIBID na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/96, no artigo 62, parágrafo 5º, que instituiu: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na Educação Básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior”.

⁵ Os valores das bolsas recebidas para cada agente envolvido no Programa são: a) **Iniciação à docência** – para estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelo subprojeto. Valor: R\$400,00 (quatrocentos reais); b)

Os objetivos do PIBID são:

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 co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (CAPES, 2013, p. 2-3).

O fato de o PIBID estar em desenvolvimento no Brasil há apenas oito anos e já representar o maior programa de bolsas da CAPES voltado para a formação de professores chama a atenção. No período de 2009 a 2011 foram aprovadas, por meio de editais⁶, o total de 26.918 bolsas, sendo que 21.849 foram destinadas aos licenciandos com o objetivo de iniciá-los à docência. Já em 2014⁷, o número de bolsas concedidas pelo PIBID foi de 90.254, sendo 70.192 para os licenciandos. O fato representa um alto investimento de recursos na formação de professores, especificamente na formação inicial. Com todo esse investimento, cabe questionar se o PIBID tem incentivado os ex-bolsistas ao exercício da docência na escola pública de Educação Básica e em que medida o Programa tem contribuído para preparar os futuros professores para a realidade da escola pública brasileira.

Desse modo, o foco desta pesquisa será buscar compreender a influência do PIBID na decisão de ex-bolsistas egressos de um curso de Educação Física em adotar a escola como locus de atuação profissional, considerando os diferentes fatores atrelados à atratividade da carreira docente.

Nesse sentido, a necessidade de tornar a carreira docente atrativa no Brasil tem sido amplamente discutida, com o intuito de cativar e manter profissionais qualificados dentro das

Supervisão – para professores de escolas públicas de Educação Básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura. Valor: R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais); c) **Coordenação de área** – para professores da licenciatura que coordenam subprojetos. Valor: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais); d) **Coordenação de área de gestão de processos educacionais** – para o professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES. Valor: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais); e) **Coordenação institucional** – para o professor da licenciatura que coordena o projeto Pibid na IES. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional. Valor: R\$1.500,00 (um mil e quinhentos reais).

⁶ Relatório de gestão da Diretoria de Educação Básica Presencial da CAPES (BRASIL, 2014).

⁷ Relatório de gestão da Diretoria de Educação Básica Presencial da CAPES (BRASIL, 2014).

escolas públicas brasileiras, a partir de políticas de valorização do magistério. Essa preocupação está materializada em pelo menos duas metas do Plano Nacional da Educação (PNE, 2011-2020) em que, dentre as estratégias propostas, a formação de professores se encontra de maneira articulada com a valorização da carreira, além de incluir a colaboração da União, Estados, Distrito Federal e municípios na execução da meta de formar os professores em sua totalidade na área do conhecimento em que atuam, além de ressaltar a ampliação do PIBID (BRASIL, 2009).

Além da preocupação da formação específica dos professores, encontramos na meta 16, o compromisso de “formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação *stricto e lato sensu*, em cursos de especialização, mestrado e doutorado, e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação” (BRASIL, 2010, p. 93). Ao analisar as metas de valorização da profissão docente, a partir do PNE, Scheibe (2010, p. 989-89) salienta que

O PNE tem como uma das suas tarefas primordiais aprofundar a articulação da formação inicial com a formação continuada, o que envolve destacar a busca constante da relação entre os locais de formação, sistemas de ensino e escolas básicas. Destaca-se nesta articulação o papel dos centros, institutos e faculdades de Educação.

Dessa maneira, a formação deve ser vista como algo contínuo, construída em diferentes fases: pré-treino, formação inicial, fase de iniciação e formação permanente (GARCIA, 1999). Portanto, estamos falando de uma formação inicial que possibilite ao licenciando conhecer e compreender a dinâmica e organização escolar, especificamente a realidade da escola pública brasileira. Contudo, o convívio com essa realidade tem afastado os licenciandos da profissão, antes ainda da conclusão do curso de licenciatura, dada a precarização e intensificação do trabalho docente.

Scheibe (2010) alerta para o fato de que a inexistência de um Sistema Nacional de Educação no Brasil possa ser uma das razões pelas quais a *profissão docente* se apresenta, hoje, extremamente diferenciada e fragmentada. Estados e municípios, considerados entes autônomos, conforme a Constituição Federal de 1988 correspondem cada um a um sistema de ensino. Oliveira (2010) salienta que essa situação origina planos de carreira distintos (ou ausência de planos), salários diferenciados e duplicação de jornada em carreiras diferentes: estadual/municipal; pública/privada; e Educação Básica/educação superior.

Na intenção de atrair e manter os professores na escola pública, as metas 17 e 18 do PNE buscam valorizar o magistério público da Educação Básica, equiparando o rendimento

médio dos professores com os demais profissionais com escolaridade equivalente; e propõe assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino (BRASIL, 2010). De fato, o salário médio dos professores apresenta-se quase 36% menor em relação aos demais grupos profissionais com escolaridade similar (LOUZANO et al., 2010).

Percebe-se que o documento considera a valorização dos profissionais de ensino a partir de dois pilares: formação e remuneração. Seriam esses os principais fatores para tornar a carreira docente mais atrativa? Quem escolhe na atualidade ser professor? Quais os desafios a enfrentar durante a formação inicial para incentivar os licenciandos a seguirem o magistério mesmo diante das condições desfavoráveis da profissão? O PIBID como política de formação de professores tem incentivado os ex-bolsistas a permanecerem no magistério?

Nessa direção, Gatti et al. (2014) argumentam que o trabalho do professor está cada vez mais complexo e exige responsabilidades cada vez maiores, seja no que se refere às atividades pedagógicas propriamente ditas, seja em razão de questões que extrapolam a mediação com o conhecimento, como a violência e as drogas.

Esse cenário, atrelado ao desprestígio social da carreira docente, tem desgastado a imagem do magistério e colocado o professor como centro dos problemas/soluções da educação. Fanfani (2007) analisa sociologicamente a relação entre o imaginário social e a atuação do professorado, apresentando que a sociedade espera mais do que a escola pode produzir. Ou seja, existe uma distância entre a imagem ideal da função docente e a realidade da prática educativa.

Dessa maneira, a profissão docente no Brasil vem sofrendo inúmeras modificações, ocasionadas sobretudo pela reestruturação do mundo do trabalho, que implica em reformas educacionais que têm interferido nas condições de trabalho e na escolha profissional dos jovens e, até mesmo, dos licenciandos ao final de seus cursos, ou no início de carreira.

Embora o magistério tenha se desenvolvido no Brasil e no exterior com sua identidade atrelada ao “sacerdócio” e à “vocação”, cada vez mais temos assistido ao abandono da profissão ou a sua simples não-escolha. Lapo e Bueno (2003, p. 73), ao investigarem os motivos do abandono da sala de aula na rede estadual de São Paulo de ensino, constataram que:

O que fica bastante evidente é que a questão salarial, embora tenha aparecido como o motivo mais referido, veio, na maioria dos casos, acompanhada de outros motivos, relacionados, sobretudo, à falta de perspectivas de crescimento profissional e às péssimas condições de trabalho, aspectos claramente decorrentes do modo como o estado gere a educação e o ensino público.

Dessa forma, o desafio das políticas de formação de professores na atualidade, além de atrair bons profissionais para a Educação Básica pública, também corresponde à manutenção do professorado na profissão. A literatura (NÓVOA, 1995; IMBERNÓN, 2010; SOUTO; PAIVA, 2013; FELÍCIO, 2014; MAUÉS; CAMARGO, 2014) tem apontado que a formação inicial tem papel substancial no reconhecimento dos limites/possibilidades da docência e na constituição da identidade profissional. Percebe-se que programas criados, como o PIBID, demonstram a afinação do Brasil com as recomendações internacionais, que vêm ocorrendo em função da preocupação com a qualidade do ensino e da valorização dos profissionais do magistério, buscando atraí-los e mantê-los na docência.

O conjunto de medidas adotado pelo Governo Federal demonstra que foi então incentivada a expansão dos cursos de formação de professores e de inúmeros programas de formação de professores cujo objetivo central voltava-se para a qualificação de professores em nível superior, sobretudo porque são cursos que demandam baixo investimento, e cuja mensalidade na maioria das vezes, era bancada pelo próprio professor. Todavia, “[...] fica cada vez mais evidente que as políticas de formação de professores precisam ser articuladas às de valorização do trabalhador docente” (MAUÉS; CAMARGO, 2014, p. 86).

Outro fator preponderante na atualidade acerca da formação docente é o processo de massificação⁸ que vem ocorrendo nas universidades públicas brasileiras. André et al. (2010, p. 128) entrevistaram professores formadores cujos depoimentos revelam “[...] como as transformações econômicas, sociais e culturais em curso na sociedade contemporânea vêm afetando o trabalho dos docentes, os alunos que eles buscam formar, suas estratégias e as práticas de ensino”.

Entre essas mudanças, destacam-se aquelas relativas ao perfil do estudante que ingressa na universidade, trazendo novas demandas ao trabalho dos formadores, que buscam reconstruir seus saberes e adequar suas respostas a esse desafio. Os aspectos mais recorrentes

⁸ Constatada a escassez de professores para atuar nas disciplinas de Química, Física, Biologia e Matemática, o Governo Federal a partir do Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009 institui como um de seus objetivos, no Art. 3º, inciso II: “apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior”. (p.2). Esse processo, além de ampliar o número de cursos, também expandiu o número de vagas nas licenciaturas, em muitos casos, de maneira desordenada e sem os investimentos necessários.

nos depoimentos dizem respeito às mudanças de interesse, motivação, postura e expectativas desse novo aluno, em especial à relação que ele estabelece com a docência e a situação de precariedade da escola básica (ANDRÉ et al., 2010).

Se, por um lado, os professores formadores enfrentam o desafio de lidar com estudantes que são marcados por uma história escolar deficitária; por outro, os futuros professores se defrontam, em suas atividades de estágio, ou em Programas como o PIBID, com uma escola básica precária, o que os deixa inseguros sobre a opção profissional pela docência.

Nesse sentido, a carreira docente se torna pouco atrativa, pois, apesar de exigir um enorme investimento pessoal e familiar (diplomas e aprovação em concursos), oferece um futuro profissional bastante incerto, baixos salários, limitadas possibilidades de ascensão pessoal, condições precárias de trabalho, além de requerer uma grande versatilidade; o exercício do magistério implica inevitavelmente a conciliação da atividade de ensinar e de outras que lhe são complementares, seja por sua natureza, seja em razão da organização do trabalho escolar.

Não obstante, a decisão em atuar no magistério também está ancorada subjetivamente na decisão consciente ou inconsciente tomada durante a escolarização média – ou até mesmo antes dela – em razão da atração que a carreira docente exerce sobre o jovem estudante. Nesses casos, como aponta Valle (2006), esses jovens acreditam poder conquistar essa posição e apostam na sua revalorização, contentando-se com uma solução provisória e com as perspectivas de uma promoção futura. Ou ainda, pode ser provocada pela impossibilidade de concretizar um outro projeto profissional, tornando a docência, cada vez mais, como uma “profissão de passagem” para alcançar outra ocupação no futuro.

Nessa direção, pesquisas recentes como as de André et al. (2010), Souto e Paiva (2013) e Vieira-Júnior (2013) constatam que a realidade da escola básica brasileira, em especial da escola pública de maneira geral, assusta os estudantes e leva muitos deles a pensar em desistir, em mudar de profissão. Nesse ponto, Maués e Camargo (2014, p. 81) salientam

[...] a importância da existência de uma carreira que seja capaz de atrair os jovens para a profissão e também de retê-los na medida em que é indicada a possibilidade de crescimento profissional com o respectivo aumento salarial, além da melhoria das condições de trabalho. Outro fator considerado se refere à remuneração e aos incentivos que deverão estar articulados para estimular o trabalho docente.

Reconhece-se o empenho do PIBID como uma política de formação de professores em diminuir a distância entre a escola pública e a universidade, inserindo o licenciando

antecipadamente no cotidiano dessa escola. Nesse sentido, é importante acompanhar a trajetória profissional dos ex-bolsistas do PIBID, pois a escolha ou não pela sala de aula oferece indícios dos limites das políticas de valorização da formação inicial, ao passo que os investimentos devem ter como meta atrair e reter o professorado ao comprometimento com a Educação Básica pública brasileira. Todavia, cabe ressaltar que esses estudos são recentes no Brasil, e carecem de maior aprofundamento em sua análise.

Nesse sentido, elaboramos algumas questões iniciais de estudo, a saber: qual o destino profissional dos licenciandos que participam do PIBID? Qual a influência do PIBID na decisão pela docência na Educação Básica? Quais as possibilidades/limitações encontradas na realidade profissional que permitem/impedem atrair e permanecer na sala de aula?

Buscando responder essas questões, definimos como objetivo geral: compreender a influência do PIBID na decisão de ex-bolsistas egressos de um curso de Educação Física de uma universidade pública mineira, em adotar a escola como *lócus* de atuação profissional, considerando os diferentes fatores atrelados à atratividade da carreira docente. Especificamente, buscamos:

- a) Caracterizar o perfil dos ex-bolsistas do PIBID;
- b) Investigar o *lócus* de atuação profissional de ex-bolsistas do PIBID egressos de um curso Educação Física; e
- c) Identificar as razões para a decisão ou não do exercício do magistério nas escolas públicas relacionando o *lócus* de atuação profissional ao perfil dos egressos investigados, a partir do referencial teórico sobre atratividade da carreira docente.

A escolha em investigar a influência da participação no PIBID na decisão dos ex-bolsistas egressos do Programa em adotar a escola como o *lócus* de atuação tem relação com minha formação inicial em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Nesse período, tive a oportunidade de vivenciar inúmeras experiências significativas dentro do tripé que rege a universidade pública: o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Considero que a minha trajetória como bolsista do PIBID – em que pude imergir na realidade escolar, e aprender coletivamente com meu grupo de trabalho e meu supervisor – foi um momento no qual as indagações acerca dos limites/possibilidades do exercício da docência se tornaram latentes.

Quando escolhi cursar Educação Física minha motivação era trabalhar com o treinamento esportivo no futebol feminino. A única certeza que eu tinha era que não queria ser professora. Todavia, durante a graduação, as disciplinas pedagógicas e a atuação de alguns professores contribuíram para que eu olhasse para a licenciatura de maneira diferente.

Ingressei no PIBID pelo interesse econômico na bolsa. Porém, durante minha participação no Programa, compreendi que embora a docência seja socialmente desvalorizada, meu desejo era atuar no ensino.

A partir da experiência no PIBID, vivenciei a possibilidade de trabalhar os conteúdos da Educação Física em suas diversas dimensões, tornando a aprendizagem significativa e relacionando-a com a realidade do aluno. Considerar a escola como instituição produtora de conhecimento (e não mera reprodutora) é valorizar a experiência dos professores que estão atuando, e iniciativas como o PIBID permitem aproximar a teoria e a prática, num movimento de práxis pedagógica.

Como bolsista do PIBID por um ano e meio, reconheço o crescimento pessoal e profissional que o Programa me proporcionou. Por meio dele tive a oportunidade de ressignificar minha licenciatura. Apresentei inúmeros trabalhos em congressos e eventos, conheci autores que inclusive embasaram teoricamente esta pesquisa, criei vínculos com a escola, iniciei o desenvolvimento da minha identidade profissional, perdi a timidez, aprendi a trabalhar em grupo, etc. Acredito que essa experiência contribuiu inclusive para o meu ingresso no mestrado em Educação. Contudo, todas essas experiências não me convenceram a atuar na Educação Básica pública. A partir daquele momento, foquei na escolha de atuar com a docência no Ensino Superior. Dessa forma, o caminho para atingir esse objetivo seria cursar o mestrado.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), distanciei-me do PIBID, e tive a oportunidade do contato com as teorias sobre a Educação Contemporânea, Formação de Professores, Trabalho e a Profissionalização Docente. Constatei, por meio das leituras, que o eixo “Políticas Educacionais para a Formação de Professores”, perpassa pelas disciplinas que tive contato. A atratividade da carreira docente no trabalho desenvolvido por Gatti et al. (2014), juntamente aos fatores historicamente construídos e a ela relacionados, e a escolha profissional nos primeiros anos de carreira, fizeram-me repensar as minhas escolhas e as de tantos outros egressos do curso de Educação Física.

Ao elaborar a atualização do estado do conhecimento dos últimos dez anos, a partir dos termos “atratividade” e “carreira docente”, no Banco de Teses e Dissertações da Capes, obtivemos aproximadamente oito resultados, sendo que nenhum dos trabalhos tratavam da atratividade da carreira em si, mas, sim, de elementos a ela associados: carreira e formação de professores, ancoradas ao plano de carreira e à remuneração; às necessidades formativas que

implicam nos desafios encontrados no início da docência; ao trabalho docente e a sua intensificação, que resulta na evasão dos professores; à profissionalização do magistério; à escolha da carreira; e às políticas de valorização docente. Contudo, não encontramos nenhum trabalho que trouxesse a atratividade da carreira docente como foco da pesquisa.

Os mesmos termos-chave foram buscados nos periódicos indexados à SciELO, e apenas dois artigos foram encontrados, e estes sim, com a temática central na atratividade da carreira docente. O primeiro artigo, intitulado “Alunos do Ensino Médio e atratividade da carreira docente no Brasil” (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010), investiga a visão de alunos do Ensino Médio e a atratividade da carreira docente no Brasil; já o segundo artigo, denominado “A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma Licenciatura em Matemática” (SOUTO; PAIVA, 2014), constata a pouca atratividade da carreira docente entre egressos de uma licenciatura no exercício da profissão. Esses dados corroboram a afirmativa de Gatti et al. (2014), quando os autores afirmam que, embora a atratividade da carreira docente no Brasil seja o foco das políticas de valorização do magistério, são escassos os estudos que sistematizem de maneira substancial a problemática.

Objetivando complementar a atualização do estado do conhecimento, foi realizado outro levantamento com os descritores “egressos de cursos de licenciatura” e “ex-bolsistas PIBID”. Partindo do pressuposto que o Programa é uma política de valorização que objetiva inserir os licenciandos na realidade escolar ainda durante sua formação inicial, deve ser alvo de estudos também em sua efetividade, ou seja, na caracterização do número de bolsistas que, após o ingresso no mercado de trabalho, procurem exercer a profissão nas escolas públicas. Nesse sentido, no Banco de Teses e Dissertações da Capes, encontramos 26 estudos relacionados ao PIBID que, de maneira geral, tratam das experiências ainda na formação inicial dos bolsistas. Também não encontramos nenhum sobre a atuação profissional de egressos dos cursos de licenciatura, que passaram pelo Programa. Mesma característica dos 12 trabalhos encontrados que tratam do PIBID nos periódicos indexados ao SciELO.

Portanto, justificamos cientificamente a escolha do objeto de estudo pela escassez de pesquisas que acompanhem a atratividade da carreira docente, de maneira sistematizada. A escolha do grupo a ser investigado parte da minha vivência como bolsista do PIBID, uma política relativamente recente e que apresenta maciço investimento do Governo Federal, com o objetivo de valorizar a docência. Socialmente, acreditamos que a pesquisa tende a contribuir positivamente, a partir da delimitação das contribuições que o PIBID tem trazido para seus

bolsistas e ex-bolsistas, considerando a experiência do Programa que se encerra ao término da graduação, mas em articulação constante com a formação continuada e os desafios que a realidade da profissão apresenta, além de outras políticas de valorização docente nos diferentes âmbitos.

Considerando as questões propostas neste trabalho, para melhor organização e compreensão das ideias trabalhadas, estruturamos a dissertação em capítulos, a saber: 1 e 2) Referencial Teórico; 3) Percurso Metodológico; 4) Resultados e Discussão; e 5) A título de síntese. Primeiramente, apresentaremos as categorias de estudo que fundamentaram o processo de construção da pesquisa (a título de tese). Em seguida, discorreremos acerca do percurso metodológico da pesquisa que utilizaremos para atingir nossos objetivos. Posteriormente, mostraremos os resultados e análise destes (antítese colhida a partir dos dados da realidade). Por fim, encerraremos nossa investigação ao tecermos as considerações finais (formulação de uma nova síntese) e, sobretudo, considerando que este trabalho em si não tem a pretensão de esgotar o assunto, mas, sim, apresentar novos elementos para discussões futuras.

CAPÍTULO 1 – A ATRATIVIDADE DA CARREIRA DOCENTE SOB A ÉGIDE DO CAPITAL

Discutir a questão da atratividade da carreira docente na atualidade perpassa por compreender o lugar do “ser professor” diante das necessidades do capitalismo contemporâneo. Para tanto, faz-se necessário realizar um resgate histórico das modificações ocorridas nas últimas décadas nos campos econômico e educacional e suas consequências para o exercício da docência. Segundo Saviani (2007, p. 429) a crise da sociedade capitalista, que eclodiu na década de 1970, conduziu à reestruturação dos processos produtivos, revolucionando a base técnica da produção e levando à substituição do fordismo pelo toyotismo.

Antunes (2008) aponta que o elemento causal da crise capitalista seria encontrado nos excessos do fordismo e da produção em massa, prejudiciais ao trabalho, e supressores da sua dimensão criativa. Sobre o sistema de produção fordista, o autor aponta:

Entendemos o fordismo fundamentalmente como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário-massa, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões (p. 24).

Dessa maneira, a década de 1980 presenciou, nos países de capitalismo avançado, profundas transformações no mundo do trabalho, nas suas formas de inserção da estrutura produtiva, nas formas de representação sindical e política. Essas mudanças tiveram como característica um grande salto tecnológico. A automação, a robótica e a microeletrônica invadiram o universo fabril, inserindo-se e desenvolvendo-se nas relações de trabalho e de produção do capital (ANTUNES, 2008).

Novos processos de trabalho emergem, nos quais o cronômetro e a produção em série e de massa são "substituídos" pela flexibilização da produção, pela "especialização flexível", por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado. O autor ainda aponta que para a efetiva flexibilização do aparato produtivo, é também imprescindível a flexibilização dos trabalhadores (ANTUNES, 2008). Além da flexibilidade do aparato produtivo, é preciso haver a flexibilização da organização do trabalho.

Buscando solucionar a crise do capitalismo nas últimas décadas do século XX, o toyotismo consiste em um modelo produtivo que recusa a produção em massa, típico da grande indústria fordista, e recupera uma concepção de trabalho que, sendo mais flexível, estaria isenta da alienação do trabalho intrínseca à acumulação de base fordista, denominada “acumulação flexível”⁹. Estrutura-se, assim, a partir de um número mínimo de trabalhadores, por meio de horas extras, funcionários temporários ou subcontratação, a expropriação dos direitos trabalhistas historicamente conquistados. Desaparece o trabalho repetitivo, ultrassimples, desmotivante e embrutecedor. “Os direitos também se tornam flexíveis, de modo a dispor desta força de trabalho em função direta das necessidades do mercado consumidor” (ANTUNES, 2008, p. 25). Como característica, o sistema toyotista supõe uma intensificação da exploração do trabalho.

E como esse “novo” trabalhador deveria ser formado? Eis que o Estado (ou a ausência dele) assume essa função a partir da incorporação de ajustes advindos do pensamento neoliberal. Gentili (1995) aponta que o neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica, que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 1960 e começo dos 1970. Na mesma linha, Frigotto (1995) salienta que a ideia balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade.

Peroni (2003) indica que para a teoria neoliberal não é o capitalismo que está em crise, mas o estado. A estratégia, portanto, é reformar o Estado ou diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado é que deverá superar as falhas do Estado, portanto, a lógica do mercado deve prevalecer inclusive no próprio Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo. Dentre as consequências da sua diminuição, estão a perda dos direitos sociais e a concepção restrita de cidadania. A deterioração do serviço público promove o discurso de enaltecimento do setor privado, contribuindo para a mercantilização das leis trabalhistas e das condições de emprego e o Estado passa a se configurar como assistencialista.

Dessa forma, conforme aponta Soares (2002), o ajuste neoliberal é caracterizado – dentre outros fatores – pela diminuição do papel do Estado nos diversos setores sociais, bem

⁹ A acumulação flexível caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (ANTUNES, 2008).

como pela informalidade no trabalho, pelo desemprego, pelo subemprego, pela desproteção trabalhista e, conseqüentemente, por uma nova pobreza. Portanto, o ajuste não é apenas de natureza econômica; faz parte de uma redefinição global do campo político-institucional e das relações sociais. Assim sendo, o Estado neoliberal como pacto de dominação e como sistema administrativo autorregulado exerce um papel central como mediador no contexto da crise do capitalismo, especialmente nas contradições entre acumulação e legitimação (TORRES, 1995).

Como consequência do pensamento neoliberal para a educação, Frigotto (1995, p. 79) aponta que “[...] o ideário neoliberal, sob as categorias de *qualidade total, formação abstrata e polivalente*¹⁰, *flexibilidade, participação, autonomia e descentralização* estão impondo uma atomização e fragmentação do sistema educacional e do processo de conhecimento escolar”. Nessa direção, Gentili (1995, p. 244) afirma:

O neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias. Uma política de reforma cultural que, em suma, pretende negar e dissolver a existência mesma do direito à educação.

Portanto, o neoliberalismo precisa, em primeiro lugar – ainda que não unicamente –, despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado, como mercadoria, para garantir assim o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas. Martins (2013), ao analisar o papel da educação na contemporaneidade, argumenta que, atendendo à lógica do capital, a educação escolar assume o papel de preparar recursos humanos para impulsionar o desenvolvimento econômico, teoria conhecida como “capital humano¹¹”. Nesta, segundo o autor, a escolarização exerce importância em seu valor econômico, visto que os investimentos em educação aumentariam a qualificação dos trabalhadores – logo, do capital humano –, e conseqüentemente do lucro e das riquezas da nação. Assim, a educação deve ser planejada como fator do desenvolvimento econômico e não como direito social.

¹⁰ Capacidade do trabalhador em operar com várias máquinas, combinando "várias tarefas simples".

¹¹ A teoria do “capital humano” elaborada nos anos 1970 por Teodoro Schultz, parte da premissa que o conceito de “capital” não se refere só às coisas materiais, mas também aos seres humanos. Schultz se refere às habilidades adquiridas, principalmente pela educação escolar, que interferem na atividade produtiva. O conhecimento e as habilidades técnicas seriam expressões particulares de “capital”, uma vez que vinculam ao aumento da capacidade de produção (MARTINS, 2013).

A outra função da educação escolar residiria na formação para a cidadania, que traz implicações no sentido de que na sociedade capitalista, “[...] o acesso ao conhecimento sistematizado está subordinado à condição de classe” (MARTINS, 2013, p. 32), podendo ser alternado em função dos resultados provisórios das lutas políticas na educação. Nesse sentido, as disputas envolvendo o acesso ao conhecimento ocorrem porque a ciência e a tecnologia se converteram em força produtiva e instrumento de poder. O controle sobre o conhecimento sistematizado, portanto, passou a fazer parte da estratégia de dominação de classe na sociedade capitalista.

O fato de ser cidadão não assegura uma igualdade de condições de vida e trabalho em um contexto de profunda desigualdade econômica, política e social. Muito menos assegura a possibilidade de ser diferente no contexto em que a igualdade formal se estabelece procurando uniformizar a todos. A cidadania, portanto, anuncia a possibilidade de atuação política de indivíduos e orienta práticas sociais dentro dos limites da ordem existente. Não é a intenção invalidar a importância da cidadania no passado e no presente da sociedade capitalista, mas, sim, a de assinalar que vincular o projeto de educação à formação da cidadania é insuficiente, pois a cidadania não pressupõe a superação da ordem capitalista (TONET, 2005).

O projeto social da construção de uma cidadania democrática esbarra nas desigualdades que permeiam a educação. Ao estado neoliberal não coube apenas garantir as condições para que a reestruturação produtiva ocorresse a partir da legitimação das desigualdades, mas, também, expandir o sistema educacional para os mais pobres. Duarte (2010) alega que, em termos educacionais, vários países latino-americanos se caracterizam por apresentar um processo tardio de escolarização de sua população, exibindo desigualdades em termos de oportunidades de acesso à Educação Básica, ao rendimento e à qualidade.

As décadas de 1980 e 1990 foram férteis em reformas educacionais na América Latina, buscando adequar a escola pública às mudanças da lógica de regulação capitalista e a expansão do Ensino Primário e Básico. “Essas reformas estavam articuladas com as políticas de organismos internacionais de empréstimos para os países latino-americanos” (DUARTE, 2010, p. 162). Dentre esses organismos internacionais, destacamos a atuação do Banco Mundial, que exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial. Sua importância hoje se deve não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural (SOARES, 1998).

No setor social, o Banco Mundial vem dando ênfase especial à educação, vista não apenas como instrumento de redução da pobreza, mas principalmente como fator essencial para a formação de capital humano adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação. Soares (1998, p. 32) indica que “[...] com o início do regime militar, no Brasil, o Banco Mundial foi progressivamente ampliando seus empréstimos para o país, tornou-se, nos anos de 1970, o maior detentor desses empréstimos”. O Banco Mundial reflete a perspectiva neoliberal, constitui uma instituição central na despolitização da política educacional, exerce um papel central no processo de globalização do capitalismo (TORRES, 1995).

No intuito de compreender os impactos do pensamento neoliberal no contexto educacional, Santana (2009, p. 6893) afirma:

Evidencia-se nessa concepção de adaptabilidade exigida dos indivíduos e da escola, uma total subserviência da educação aos padrões mercadológicos e produtivos hegemônicos na presente sociedade. O pensamento neoliberal quanto à questão educacional exige a formatação do fenômeno educacional para que este se mantenha atualizado aos avanços tecnológicos empresariais. Assim, os grandes órgãos internacionais que fomentam o desenvolvimento econômico dos países em desenvolvimento têm interesse na escola na medida em que esta se atualiza e se qualifica para inserir no mercado de trabalho indivíduos flexíveis e plenos das competências necessárias ao novo mundo globalizado da presente era.

Nesse sentido, as reformas na América Latina, e especificamente no Brasil, tiveram início na década de 1990, referindo-se ao direito à educação como serviço educativo (DUARTE, 2010). Dentre as diretrizes dessa reforma, podemos citar as modificações nos critérios de avaliação da educação, das escolas, dos professores e dos alunos; a proposição de gestão compartilhada entre escola e comunidade; e a implementação de uma nova estrutura de sistemas educativos, que organiza a educação geral básica com duração de nove anos (DE ROSSI, 2005).

Duarte (2010) aponta que essas mudanças foram divididas em três gerações de reformas educacionais: a primeira voltou-se para a reorganização da gestão, do financiamento e a ampliação do acesso aos sistemas; a segunda abordou os aspectos relativos à qualidade dos processos e aos resultados; e a última, por fim, buscou redefinir as relações entre as responsabilidades públicas e o direito à educação. Podemos enumerar, como consequência dessas reformas, a universalização do Ensino Fundamental que atrelada à queda do financiamento público para a educação, ampliou a desigualdade educacional a partir da descentralização administrativa.

Houve também a descentralização administrativa da educação, seguida de uma descentralização pedagógica, resultando em maior “autonomia” para as escolas, além de uma sobrecarga de trabalho administrativo. Esse processo aumentou a responsabilização dos resultados das escolas nas avaliações de larga escala e o trabalho do professor passou a ter sua “eficiência” respaldada pelos resultados obtidos pelos estudantes. Atrelado a isso, foi criado um mecanismo que relaciona o financiamento da educação ao rendimento dos alunos aferidos nessas provas nacionais, ampliando a concorrência entre as escolas, e muitas vezes, entre os próprios professores.

Outra consequência é a parceria entre as redes públicas e instituições privadas como forma de atingir a tão almejada “qualidade da educação” imposta pelas avaliações e ditadas por uma lógica mercantil. O mercado tem sido o parâmetro de qualidade para a educação, o que é denominado, por alguns autores, de quase-mercado. Por meio deste, a propriedade permanece sendo estatal, mas a lógica de mercado é que orienta o setor público (PERONI, 2003; DUARTE, 2010; MARTINS, 2013).

Dessas medidas neoliberais que impactam a educação – sobretudo das maiorias –, os principais atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, no caso, professores e alunos, passaram a conviver com o mesmo objetivo: concretizar o processo ensino-aprendizagem, porém, com diferentes interesses. Sendo Saviani (2007, p. 440), “[...] aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável”. E ao Estado, cabe o papel de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade.

Sobre o desempenho das camadas populares na educação pública básica, Connell (1995) aponta que as crianças vindas de famílias pobres são, em geral, as que têm menos êxito se avaliadas através dos procedimentos convencionais de medida e as mais difíceis de serem ensinadas por meio dos métodos tradicionais. Podemos dizer, assim, que “[...] a democratização das oportunidades de acesso à escola não trouxe uma democratização efetiva do direito à educação para os latino-americanos” (DUARTE, 2010, p. 179).

Segundo Libâneo (2006), a democratização da escola pública deve ser entendida como ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando à elevação cultural e científica das camadas populares, contribuindo, ao mesmo tempo, para responder à suas necessidades e aspirações mais imediatas – melhoria de vida – e à sua inserção num projeto coletivo de

mudança da sociedade. A responsabilidade do professor estaria na compreensão de que a prática escolar sofre a influência de determinantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc.

Todavia, faz-se necessário questionar: os professores estão sendo preparados para atuar diante das novas necessidades educacionais? A reestruturação produtiva trouxe a necessidade de um novo modelo de formação da mão de obra, e quais os impactos para a formação e atuação docente? Nesse sentido, Santana (2009, p. 6891) indica que:

Vale a pena destacar que o ideário neoliberal sobre a formação dos professores vem ganhando força no atual contexto brasileiro, quando se transfere da qualificação para as competências a prioridade da formação dos educadores. Assim, quando a perspectiva das competências assume o lugar de excelência na formação do educador, transfere-se para a educação o caráter empresarial, demonstrando a flagrante submissão da educação ao capital econômico.

Assim, o processo ensino-aprendizagem passa a ser guiado pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho (GENTILI, 2002, p. 51). Cabe à escola desenvolver competências que permitam preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, tornarem-se cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. Saviani (2007) enfatiza que mesmo diante de toda essa gama de possibilidades, caso o indivíduo não atinja a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão.

Nessa conjuntura, o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. O “aprender a aprender” liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade. Assim, a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas (SAVIANI, 2007).

Krawczyk (2003) salienta que as dificuldades institucionais para criar alternativas curriculares são utilizadas para reforçar a ideia, presente em muitos órgãos oficiais, de que os professores são os responsáveis por grande parte das dificuldades de implementar diversas inovações que procuram a melhoria da qualidade do ensino, porque colocam seus interesses acima das necessidades dos alunos. Connell (1995) considera ainda que a complexidade das

relações entre os/as professores/as e o poder do estado amplia a importância do profissionalismo docente, que segundo o autor, funciona como um sistema de controle indireto em relação à valorização docente. O profissionalismo é um fator importante de ligação entre os/as professores/as e o currículo hegemônico. A questão da desqualificação docente por meio de um controle administrativo mais restrito e de currículos pré-empacotados é altamente relevante para a prática de um bom ensino em escolas em desvantagem, uma vez que essas necessitam de máxima flexibilidade e imaginação.

Considerando todas as consequências resultantes do processo de reestruturação do sistema produtivo nas últimas décadas do século XX, além da ofensiva neoliberal como conjuntura política, chegamos ao século XXI apresentando como características da profissão docente a ausência de autonomia, a precarização de suas condições de trabalho, além do desprestígio social. Observando a conjuntura econômica, política e social na qual a docência está inserida atualmente, procuraremos, na seção a seguir, compreender historicamente como os fatores inerentes à atratividade da carreira docente se desenvolveram sob a égide das transformações no mundo do trabalho.

1.1 A título de tese: a atratividade da carreira docente e seus determinantes históricos

A revisão de literatura é apresentada aqui tendo como foco os determinantes históricos que influenciam a atratividade da carreira docente: formação de professores – no caso, a formação inicial, a partir da inserção na escola, por meio do PIBID; as condições de trabalho; a valorização do magistério; e a remuneração. Essas categorias foram escolhidas a partir dos levantamentos acerca da temática da atratividade, que corresponde como categoria-síntese desta investigação, conforme representado pela Figura 1.



Figura 1 – Estrutura representativa do referencial teórico.

Fonte: elaborada pela autora.

1.2.1 Formação de professores: o PIBID em foco

Um dos desafios da formação docente na contemporaneidade está em preparar os professores para a realidade do mundo do trabalho, cada vez mais complexo a partir da reestruturação produtiva. Espera-se que a Educação Básica prepare os estudantes para esse contexto, e, por conseguinte, o professor se encontre como o agente responsabilizado por esse processo. Todavia, os cursos de formação de professores estão de fato formando o professor para essa realidade? Em que medida as licenciaturas têm preparado seus professores para atuar diante desses desafios?

Saviani (2009, p. 151) aponta que, no Brasil, historicamente a questão do preparo de professores encontra o confronto entre os dois modelos¹²: aquele centrado nos conteúdos *culturais-cognitivos* e aquele referido ao aspecto *pedagógico-didático*. Dessa maneira, o desafio dos cursos de formação está em articular essas duas dimensões formativas, embora o autor ressalte que a estrutura dos cursos de formação tem enfatizado os conteúdos culturais-

¹² Saviani diferencia dois modelos de formação considerando o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, como o modelo onde a formação dos professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Já o modelo pedagógico-didático, contrapõe-se ao anterior, visto que este modelo considera que a formação propriamente dita dos professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

cognitivos, precarizando o diálogo entre o conteúdo específico da disciplina e as ciências da educação.

Segundo Pimenta (2005), as pesquisas sobre a formação de professores no Brasil apontam que as universidades incorporam essa formação de maneira tardia e ainda não conseguiram equilibrar as disciplinas teóricas e práticas, comprometendo a formação dos futuros professores, além desta estar sendo aligeirada e empobrecida em termos de currículo teórico e prático, comprometendo a qualidade da formação.

Nesse sentido, Pérez-Gómez (1995) analisa duas maneiras de compreender a formação de professores: primeiramente, o professor como técnico-especialista, ou seja, a formação pautada nas regras do conhecimento científico; e o professor como prático-autônomo, que se trata do professor reflexivo. O autor ainda aponta os limites da racionalidade técnica para a prática docente, no sentido da dificuldade que existe em criar analogias entre o rigor científico das ciências naturais e a complexidade que existe na escola e na prática de ensino.

Em contrapartida, Nóvoa (1995) assinala que historicamente existe no imaginário social, em relação ao ensino, a visão de uma atividade que se realiza com naturalidade, isto é, sem a necessidade de qualquer formação específica, na sequência da detenção de um determinado corpo de conhecimentos científicos. Corroborando as ideias do autor, Gauthier (2006) afirma a existência de saberes específicos inerentes ao exercício da docência, embora sua identidade profissional seja vacilante em virtude da banalização histórica do ensino.

Schön (1995) aponta que a crise de confiança no conhecimento profissional nas diferentes áreas, principalmente para os profissionais recém-formados, é resultante do abismo entre teoria e prática. Os efeitos dessa formação universitária inadequada têm contribuído para a evasão dos professores em início de carreira. Portanto, o autor sinaliza a necessidade de uma nova epistemologia da prática, a partir de uma aprendizagem contextualizada, ou seja, que permita ao professor em formação refletir na ação, auxiliando os alunos em diferentes caminhos a chegar à resposta certa, partindo daquilo que o aluno apresenta como sua realidade. Gatti, Barreto e André (2011) argumentam que há uma crise na formação inicial de professores para a Educação Básica, a partir do modelo oferecido pelas instituições formadoras.

Com o objetivo de pensar a formação de maneira significativa, Zeichner (2010) propõe a criação de um “terceiro espaço” de formação. O “primeiro espaço”, caracterizado pelo modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, no qual a aprendizagem de teorias, centradas em disciplinas, que como já discutido, ocupa grande parte de um curso de licenciatura; o

“segundo espaço”, caracterizado pelo modelo pedagógico-didático, alocado, geralmente, nos momentos finais do curso, dedicado aos conhecimentos pertinentes à ação docente que se configuram, no currículo, sob a modalidade de estágio ou práticas de ensino. Dessa maneira, o “terceiro espaço” seria caracterizado pela elaboração de espaços/tempos híbridos que reúnam o conhecimento prático ao acadêmico de modo menos hierárquico, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação.

Ao dialogar com a possibilidade de criação do “terceiro espaço” para a formação docente, iniciativas como o PIBID têm sido analisadas como forma de diminuir a distância entre a teoria e a prática na formação inicial. Felício (2014, p. 423) aponta o Programa como o possível “terceiro espaço” de formação pelos seguintes motivos:

Distingue-se do estágio curricular obrigatório na consideração do cenário escolar; permite a inserção antecipada do licenciando na escola, que se assume como parceira no processo de formação inicial docente, ao acolhê-lo, por intermédio dos supervisores; compreende uma configuração que possibilita a participação de professores da universidade (coordenador de área), responsáveis diretos pelos licenciandos bolsistas, e do professor da escola de Educação Básica (supervisor), responsável pelo licenciando, quando ele se encontra na escola desenvolvendo as atividades de iniciação à docência; pressupõe um diálogo constante entre licenciando, coordenador de área e supervisor; são previstas ações visando iniciar o licenciando na docência tendo por base experiências reais, advindas do contexto escolar; assume o movimento de reflexão–ação–reflexão como pressuposto fundamental para o desenvolvimento das atividades; propicia a permanência contínua dos licenciandos no cotidiano escolar, por um período de, pelo menos, dois anos.

Corroborando os argumentos supracitados, Canan (2012) indica que o diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico de formação recíproca e crescimento contínuo, que representa uma via de mão dupla, em que tanto a escola quanto a universidade – por meio de seus professores e alunos – aprendem e ensinam ao mesmo tempo, retroalimentando a relação entre teoria e prática. Todavia, essa rede de relações ainda carece de um refinamento. Nesse sentido, Ambrosetti et al. (2013, p. 70) apontam que:

[...] ao analisar experiências de colaboração entre universidades e escolas, Zeichner (2010) destaca que uma das limitações desses programas é colocar o foco principalmente na criação de novos papéis para os formadores de professores, mantendo separadas suas culturas e formas de discursos, o que limita as possibilidades de renovação dos modelos de formação. Entendemos que essa é uma característica também observada no PIBID, ou seja, o processo de aproximação e diálogo ocorre principalmente pelas iniciativas individuais e relações pessoais estabelecidas pelos participantes. Não se observa ainda um processo interinstitucional, que implique na possibilidade de transformação dos modelos formativos. Ainda assim, esse processo de aproximação pode trazer benefícios mútuos, como se destaca na análise dos dados.

Outra questão levantada por recentes estudos sobre o PIBID (VIEIRA JUNIOR, 2013; EUFRÁZIO, 2014; AQUINO, 2015) tem apontado que este tem valorizado a formação inicial e que, na visão dos licenciandos, ele ajuda na opção pela docência, porém, em outro nível – que não o da Educação Básica, – uma vez que as condições de trabalho e a remuneração daquele professor não se mostram atrativas para que o recém-formado continue no exercício da docência.

Portanto, as diversas variáveis construídas historicamente no país, tais como condições inadequadas de trabalho, desvalorização do exercício docente e do papel do professor na sociedade, salários pouco atrativos e sobrecarga de trabalho, contribuem para que os licenciandos almejem a docência no Ensino Superior e não na Educação Básica (FELÍCIO, 2014). Esse reconhecimento da contínua precarização das condições de trabalho docente, conforme os estudos de Oliveira (2004), contribuem para o sentimento de desprofissionalização e de perda da identidade profissional, ocasionando, conseqüentemente, na falta de estímulo para a escolha da carreira.

1.2.2 Condições de trabalho docente: intensificação e precarização

Historicamente, as condições de trabalho docente acompanharam as mudanças da reestruturação do mundo do trabalho, interferindo diretamente na atratividade da carreira, e no perfil do professorado. Hypólito (1997) aponta, no caso brasileiro, duas tendências constituídas por meio de matizes discursivas essencialmente distintas. No primeiro momento, entre o século XVI a meados do século XIX, o trabalho docente era influenciado pela igreja, e a vocação e o sacerdócio eram as principais fontes que expressavam o significado da prática docente. Posteriormente, da segunda metade do século XIX, advém a inserção do discurso liberal moderno, a partir dos movimentos de professores que se caracterizavam pela adoção de princípios liberais, que buscava organizar profissionalmente e se desvencilhar da tutela do Estado e da igreja.

A partir da década de 1940, o desenvolvimento industrial brasileiro provocou o aparecimento de novas forças sociais, como a burguesia industrial e o operariado urbano. A categoria do magistério tendeu a ser composta de pessoas de origem e situação de classe diferenciada, com uma concentração na nova classe média que crescia. Este grupo encaminhava suas filhas às Escolas Normais, pois viam nelas uma preparação para o lar e

para a família. Alguns autores (OLIVEIRA et al., 2002; FERREIRA; BITTAR, 2006; ALVES, 2009; RÊSES, 2012) argumentam que o trabalho docente começa a sofrer o processo de precarização, a partir da década de 1970, como reflexo da política econômica da ditadura militar e da ampliação do direito à educação pública, e nesse processo, o professorado – antes ocupado pelos filhos da classe erudita – passa gradativamente a ser preferido pelos filhos – e principalmente filhas – da camada popular.

Atrelado a esse processo, Ferreira Jr. e Bittar (2006, p. 1162) apontam que:

No caso brasileiro, a proletarização do professorado não significou apenas o empobrecimento econômico, mas também a depauperação do próprio capital cultural que a antiga categoria possuía, ou seja, a velha formação social composta de profissionais liberais, como advogados, médicos, engenheiros, padres etc. constituía um cabedal cultural amalhado em cursos universitários de sólida tradição acadêmica. Ao contrário, as licenciaturas instituídas pela reforma universitária do regime militar operaram um processo aligeirado de formação com graves consequências culturais.

Oliveira et al. (2012) apresentam uma retomada histórica do processo de expansão da rede pública de ensino de maneira desordenada, pouco planejada e com todos os atropelos característicos das contradições do próprio regime autoritário, combinando elementos de descentralização administrativa, com o planejamento centralizado. A década de 1980 foi marcada pela busca por uma identidade profissional, e, após o fim do regime militar, a atuação dos sindicatos passa a compor a busca de uma escola pública democrática que contemplasse as condições de trabalho como fator indispensável à realização de um ensino de qualidade.

Todavia, obtiveram pouco sucesso, pois a década de 1990 no Brasil pode ser caracterizada como o período da reforma educacional, pois ela ocorreu nos níveis federal, estadual e municipal, em cascata ou em concomitância, atingindo vários aspectos educacionais: as formas de ensinar, de avaliar, de planejar e administrar a educação. Segundo Oliveira et al. (2012), as reformas educacionais da década de 1990 trouxeram mudanças que representam uma real intensificação do trabalho, gerando uma sobrecarga trazida pelos novos processos de ensino e avaliação; forçando os professores a encontrarem meios alternativos para responder as demandas crescentes.

Os professores têm sentido o seu trabalho sofrer, além da referida intensificação, com consequências no aumento de seu ritmo de trabalho e no volume das atividades em contraponto com uma maior precarização de suas condições de trabalho, incluindo salários. Oliveira (2004, p. 1128) defende que “[...] as teses sobre desvalorização e desqualificação da

força de trabalho, bem como sobre a desprofissionalização do magistério, continuam a ensejar estudos e pesquisas de carácter teórico e empírico”. A autora ainda aponta que a partir das pesquisas que vem desenvolvendo, percebe-se que “[...] os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo” (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Alves (2009) salienta que o ingresso de inovações tecnológicas no mundo do trabalho acarretou mudanças organizacionais no processo produtivo, no final do século XX, no Brasil, e na introdução de conceitos como globalização, flexibilização e competências. O reflexo dessas mudanças produziu um processo de precarização estrutural do trabalho, com aumento do desemprego, aumento do trabalho temporário e a instabilidade, parcialidade e terceirização do trabalho. Dessa maneira, uma maior escolarização tem se estabelecido como a principal alternativa à inserção no mercado. Para o atendimento às novas demandas da organização dos sistemas de produção, espera-se da escola e, principalmente do docente, a formação de um profissional flexível, polivalente, de acordo com os novos padrões de qualificação (OLIVEIRA et al., 2012).

Essas questões são duplamente vivenciadas na educação: pela adoção de novos padrões de remuneração e contratação dos professores conforme o padrão flexível e, mais ainda, pela materialização de propostas de reformas curriculares para as escolas, de políticas de formação de professores, afetando, sobremaneira, o trabalho docente (ALVES, 2009). Tal situação conduz os professores à insegurança, refletindo na sua prática no cotidiano escolar. O estresse e outros problemas de saúde, a impossibilidade de se aperfeiçoar constantemente e a falta de tempo para preparar e refletir criticamente sobre o seu trabalho são consequências deste quadro. As questões acerca da formação atreladas às péssimas condições de trabalho docente no Brasil tornam a docência uma profissão de passagem, interferindo na atratividade da carreira e na sua valorização.

Nesse contexto, a valorização do professorado em muitos casos tem sido atribuída à remuneração que, em uma sociedade capitalista, torna-se evidentemente um dado objetivo para a escolha e permanência em qualquer profissão. Todavia, a profissionalização da docência vem sendo discutida historicamente como um fator que contribui também para a valorização da carreira, visto a necessidade da carreira contar com o respaldo social no que tange a natureza da prática docente. Vimos, anteriormente, que a docência se desenvolveu no Brasil ancorada numa lógica do sacrifício e do sacerdócio. A partir das reformas educacionais

e da flexibilização do trabalho, a caracterização do papel do professor e sua identidade estão em crise, comprometendo a própria especificidade da profissão. Gatti, Barreto e André (2011) argumentam que não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de base sólida de conhecimentos e formas de ação. Daí a importância de uma sólida formação inicial, solidez que também necessita de reconhecimento pelo conjunto societário.

Nessa perspectiva, Oliveira (2010) destaca que a profissionalização do professor se constitui como um processo de construção histórica que varia com o contexto socioeconômico a que está submetida, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e consolidando-se. O magistério, tradicionalmente, segundo a autora, é visto como uma profissão de pouco prestígio, pois nos próprios meios de comunicação prolifera a ideia de que para ser professor não é necessário obter uma especialidade; pode-se contar com voluntários para o exercício da docência.

Nesse sentido, o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. Para muitos a primeira finalidade da educação e – por conseguinte, de seus agentes – é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho.

Portanto, escolher a carreira docente e permanecer nela é estar dentro de duas lógicas contraditórias que, segundo Valle (2006, p. 181), evoluem em sentido inverso:

A docência figura entre as carreiras valorizadas socialmente, porque combina um certo status profissional com estabilidade de emprego (características até há pouco tempo exclusivas das profissões tradicionalmente reputadas como “nobres”), colocando os professores ao abrigo das grandes flutuações do mercado; ela pode também servir de lugar de passagem ou trampolim para algumas funções administrativas.

Silva e Wittizorecki (2013) atentam para o fato de que, para o senso comum, aquilo que faz o professor no contexto escolar não é visto como um trabalho, como uma profissão. Nessa perspectiva, Roldão (2005, p. 107) questiona:

O que é um *professor*? Como se reconhece socialmente a actividade de professor? Qual a sua valia, especificidade e necessidade social, nas sociedades actuais e face às mudanças que as atravessam? Que consequências tem, no plano da qualidade, cada vez mais inevitavelmente exigida aos sistemas de ensino, a aproximação ou o afastamento da actividade do professor ao estatuto de *profissional* pleno?

Buscando responder a essas questões, a autora define a profissionalidade como “aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma

profissão de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas” (ROLDÃO, 2005, p. 108). Portanto, a construção da profissionalidade, isto é, aquilo que caracteriza uma atividade de uma profissão, deve ser marcada por certas características que legitimem socialmente a atuação de determinada classe profissional, valorizando-a.

Analisando os principais marcadores que delimitam uma profissão, Roldão (2005, p. 109) aponta para:

O reconhecimento social da **especificidade da função** associada à actividade (por oposição à indiferenciação); o **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza; o **poder de decisão** sobre a acção desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o **controlo** sobre a actividade e a autonomia do seu exercício; e a **pertença a um corpo colectivo** que partilha, regula e defende, intra-muros desse colectivo, quer o exercício da *função* e o acesso a ela, quer a definição do *saber* necessário, quer naturalmente o seu *poder* sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima.

Dessa maneira, ao buscar compreender a docência e defini-la como profissão é necessário enquadrar seu processo histórico aos marcadores estabelecidos pela literatura. Primeiramente, sua profissionalização tem sofrido o processo de esvaziamento e enfraquecimento, haja vista que no quesito poder de decisão, a posição dos professores está cada vez mais subalternizada nas definições de medidas no campo educacional, além dos mecanismos de regulação do seu trabalho no cotidiano escolar. A pertença a um corpo coletivo vem sendo fragilizada pelas diferentes carreiras presentes, com remunerações e direitos distintos, nas esferas municipal, estadual e federal. No caso da especificidade da função, a escassez de docentes vem acarretando o aligeiramento dos cursos de formação, além de profissionais sem formação pedagógica estarem assumindo aulas na educação pública, que torna o saber da profissão o elo mais fraco de sua profissionalização: onde existe a ideia que qualquer um pode ser professor.

Esta breve análise, torna a docência na definição de alguns autores, como Gimeno Sacristán (1995), que designa seu *status* de *semiprofissionalidade*. Por conseguinte, o processo histórico de proletarização da docência e desprofissionalização tem acarretado a perda de interesse dos licenciandos ou mesmo de estudantes do Ensino Médio, de escolher e permanência na profissão. Ens et al. (2014) constataram que, de maneira geral, os professores que se manifestam a favor da permanência na profissão evidenciam representações fortemente atreladas ao vínculo afetivo com os alunos e com a finalidade de seu trabalho, assumido como uma missão. Nesse sentido, as representações dos professores são marcadas por uma visão

romantizada, sem uma análise crítica dos aspectos políticos e da falta de condições objetivas de trabalho, que ainda é uma realidade no país.

Dentre os fatores presentes nos estudos acerca da atratividade da carreira docente, o mais recorrente é a remuneração dos profissionais do magistério. Apenas em 2008, o Governo Federal implementou o Piso Salarial Profissional Nacional (Lei nº 11.738, de 16/7/2008). Sabe-se que historicamente, a remuneração docente é alvo de críticas e reivindicações, e isso se deve ao fato de que a discrepância entre o salário dos professores e outros profissionais com o mesmo tempo de escolarização ser considerável. Mesmo entre os professores, há diferenças entre os que atuam na Educação Básica pública e na privada, entre os estados da federação e município.

Tanto o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), implantado em 1998, quanto sua alteração para o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação que substituiu o FUNDEF), em 2007, determinaram que todos os estados e municípios são obrigados a gastar 60% dos recursos vinculados à educação com o Ensino Fundamental, no caso do FUNDEF, e na Educação Básica como um todo, no FUNDEB. Dentre outras medidas, em ambos ficou determinado que 60% do total de recursos devem ser gastos com a remuneração de professores.

Nessa perspectiva, Britto e Waltenberg (2014) apontam que a hipótese adotada em estudos que avaliam o impacto dos salários sobre a atração dos profissionais mais bem preparados considera que o diferencial de remuneração é fator preponderante quando um indivíduo considera docência *versus* outras carreiras. Dessa forma, salários mais altos tenderiam a aumentar a motivação dos professores no exercício de suas funções, provavelmente, a contribuir para reter (bons) docentes na profissão, e certamente, a atrair indivíduos bem preparados para a carreira. Louzano et al. (2010) corroboram afirmando que a evidência empírica mostra que existe relação entre incentivos financeiros e a entrada na carreira docente.

Em média, um professor na escola pública ganha 36% menos do que outros trabalhadores qualificados no setor privado e 19% menos do que seus colegas em escolas particulares. As diferenças são ainda mais acentuadas entre os professores de escolas públicas e outras ocupações no setor público, ou seja, 52% menos (LOUZANO et al., 2010). Além disso, o aumento dos programas de responsabilização de professores, o excesso de horas trabalhadas fora da sala de aula (jornada não necessariamente reconhecida, nem captada em

pesquisas domiciliares), a alegada piora no comportamento dos alunos e nas condições de segurança nas escolas brasileiras, períodos de férias gradualmente reduzidos, podem estar fazendo com que fatores não pecuniários percam espaço como aspectos compensadores da menor remuneração mensal na escolha ocupacional pela docência (BRITTO; WALTENBERG, 2014).

Com o objetivo de minimizar a discrepância referente à remuneração docente em relação aos outros profissionais com o mesmo nível de escolarização, o PNE (2014, p. 55) apresenta em sua 17ª meta: “[...] valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.” O documento relaciona ainda o desenvolvimento do país à valorização docente, que é atribuída à remuneração docente, além de estar diretamente atrelada à baixa procura dos jovens pelos cursos de licenciatura. Nesse sentido, o discurso oficial do Governo Federal é de que a evasão dos professores da Educação Básica pública tem como principal causa a defasagem histórica na remuneração dos professores, que colocaria em risco inclusive o cumprimento de outra meta do PNE: a universalização da Educação Básica nos próximos anos.

Moriconi (2008, p. 6), em seu estudo acerca do papel da remuneração na escolha e permanência na carreira docente, apresenta algumas evidências que apontam para a caracterização da relação entre a atratividade e o fator salarial:

Entre os principais resultados, obtivemos evidências que indicam que os professores com formação de nível médio possuem remunerações atrativas frente às demais ocupações, enquanto aqueles com formação de nível superior, justamente os que se quer atrair, encontram salários bem mais atrativos em ocupações alternativas. Além disso, dado o fato de homens conseguirem salários bem melhores que os das mulheres em ocupações alternativas, a remuneração do magistério é bem mais atrativa para mulheres que para homens. Por fim, obtivemos evidências de que a atratividade da remuneração de professores públicos é melhor para profissionais no início da carreira, e pior para profissionais na etapa final da carreira, o que pode gerar abandono da carreira e prejudicar o desempenho desses professores.

Nesse sentido, Alves e Pinto (2011) ressaltam que por trás da discussão da remuneração estão presentes fatores relevantes para a garantia de uma escola pública de qualidade, tais como: atratividade de bons profissionais para a carreira e de alunos bem preparados para os cursos de licenciatura; valorização social do professor num contexto de precarização e flexibilização do trabalho docente em decorrência das reformas educacionais recentes; financiamento dos sistemas de ensino, uma vez que o custeio dos salários dos

professores representa em torno de 60% dos custos das secretarias de educação e é, portanto, um item-chave para as projeções de investimentos no setor. Por fim, com o advento das novas regras previdenciárias, a atratividade da docência no setor público, em particular, poderá reduzir-se ainda mais.

CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO FÍSICA “NA” ESCOLA X A EDUCAÇÃO FÍSICA “DA” ESCOLA: AINDA EM BUSCA DE SUA LEGITIMIDADE

O processo de educação formal é de extrema relevância para uma sociedade “a ser” constituída por indivíduos críticos e capazes de transformá-la. Entendemos a escola, assim como apontam Taques et al. (2009), como espaço público e instituição responsável pela democratização do saber elaborado e sistematizado, que visa contribuir para essa transformação. A escola, nesse contexto, trabalha não apenas aproximando os alunos de uma cultura erudita, mas também considerando toda a bagagem de conhecimento trazida pelos alunos, ou seja, trabalho não-material, ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. De acordo com González e Fensterseifer (2009, p. 21): “A escola tem entre suas funções a de introduzir os alunos no mundo sociocultural que a humanidade tem construído, com o objetivo de que eles possam incluir-se no projeto, sempre renovado, da reconstrução desse mundo”.

Dentro de uma perspectiva pedagógica coerente com os objetivos escolares, consideramos que os conhecimentos interessam enquanto há a necessidade de os homens os assimilarem, tendo em vista a constituição de algo que, nas palavras de Saviani (2012), é classificado como uma segunda natureza: o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelo homem, e aí se inclui o próprio homem. Educar é produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade.

No que tange ao conhecimento que deve ser apropriado pelo aluno dentro de um currículo escolar, temos o da Educação Física (EF) e seus conteúdos. Segundo Bracht e González (2005), o século XX presenciou, nas sociedades ocidentais, a consolidação da EF na escola sustentada no conhecimento médico-biológico e orientada pela ideia de que sua função principal era a promoção da saúde, articulada discursivamente como uma ideia genérica de educação integral do homem no sentido do desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

No caso da EF brasileira, percebemos que, diante de diferentes períodos históricos a disciplina assumiu, no interior da escola, características, conteúdos e funções variadas. Dessa maneira, a disciplina ora era vista como componente curricular, ora vista como atividade, apresenta-se dentro do currículo escolar como um “não-lugar”. Buscaremos, a seguir, delimitar a construção histórica da EF, a problemática que inviabiliza a sua legitimidade diante do conhecimento que a escola deve transmitir e, por conseguinte, o “não-lugar” também do professor de EF diante dos professores das outras áreas.

2.1 O processo de construção histórica da EF

A EF, no âmbito escolar, vem mudando, ao longo do tempo, de acordo com os princípios éticos da sociedade e os projetos político-pedagógicos construídos em cada época. Assim, o que hoje estamos chamando de Educação Física passa, necessariamente, pela reflexão sobre o seu processo de constituição como componente curricular na história da escola moderna.

O documento do Estado de Minas Gerais que direciona a proposta curricular para o trato dos conteúdos das diferentes disciplinas, denominado Conteúdo Básico Comum (CBC), no caso da EF aponta que:

Inicialmente denominada Gymnastica, sua inserção como componente curricular foi motivada por um conjunto de fatores condicionados pela emergência de uma nova ordem social na Europa dos séculos XVIII e XIX, fundamentada, especialmente, nos conhecimentos da Medicina e na necessidade de constituição do Estado Nacional (MINAS GERAIS, 2007, p. 12).

Assim, o ideário de civilidade exigia uma nova forma de lidar com o corpo e conceber a vida, pautada na conquista individual do organismo sadio e da vontade disciplinada (SOARES, 2001). Por essa razão, a ciência moderna destacou a importância do movimento como forma de promoção da saúde. O corpo passou a ser entendido como uma estrutura mecânica passível de ser conhecido no seu funcionamento, mas também controlado e aperfeiçoado (BRACHT, 1999).

Com esse objetivo, no século XIX a EF foi incorporada ao currículo do Ensino Secundário brasileiro na forma de exercícios ginásticos, esgrima e evoluções militares (MINAS GERAIS, 2007). Sua inserção no currículo do curso primário da escola pública mineira, por exemplo, em 1906, foi motivada pela ideia de que ela seria capaz de higienizar, disciplinar e corrigir os corpos das crianças que frequentavam as escolas como uma prática ortopédica eficiente para endireitar o que era considerado torto, empenado, tosco, buscando-se, com ela, a consolidação de uma nova ordem escolar, além do preparo dessas crianças – especialmente as empobrecidas – para a vida no meio urbano e para o trabalho (VAGO, 2002).

Dessa maneira, ela vem participando de diferentes projetos educacionais, idealizados por diversas instituições, dentre as quais estão o Estado, o Exército, a Medicina, a Igreja e a Indústria. Ao longo do século XX, esses projetos foram orientados por expectativas em torno

de suas possibilidades de intervenção na educação de crianças e dos jovens, quase sempre com a finalidade de adaptar seus corpos às necessidades sanitárias, morais, cívicas, de controle social, do mundo da produção, dentre outras (MINAS GERAIS, 2007). Todavia, esse processo traz consequência à legitimação da área até a atualidade. Para González e Fensterseifer (2009) a EF se encontra “entre o não mais e o ainda não”, ou seja, entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver. Essa problemática interfere na formação e constituição do trabalho do professor de EF.

Retomando a retrospectiva histórica que trouxe a EF do século XXI, cabe ressaltar que a Educação Física também teve seu ensino vinculado a teorias raciais – muito em voga na passagem do século XIX para o XX –, que defendiam um projeto de eugenia e aperfeiçoamento da “raça brasileira”, tida como fraca, doente e inapta ao trabalho – dentre outras alegações, em decorrência da miscigenação, considerada causa da degeneração da raça. O corpo das crianças pobres, considerado raquítico e fraco, deveria então, ser fortalecido, disciplinado e robustecido com a prática de exercícios físicos na escola (VAGO, 2002).

Nesse movimento, promover a saúde foi outro objetivo atribuído à EF, que a acompanha desde sua inserção nos currículos escolares no século XIX, atravessando o século XX, vinculada à ideia da ausência de doença, revelando, quase sempre, uma compreensão bastante restrita e empobrecida de corpo humano reduzido à sua dimensão biológica (MINAS GERAIS, 2007). Antes da Segunda Guerra Mundial, o Brasil vivia a expansão de sua industrialização, e novas exigências foram colocadas para a escola, com destaque para a responsabilidade de formar homens produtivos, aptos para o mercado de trabalho, agora cada vez mais voltado para a máquina e a técnica. Todas as disciplinas escolares foram se adequando a essas novas exigências. Podemos, assim, conceber que a Teoria do Capital Humano também atingiria a EF escolar.

Da EF uma nova tarefa era esperada: não apenas corrigir e endireitar o corpo das crianças, mas educá-lo também para torná-lo eficiente, eficaz, produtivo – tratava-se, agora, de moldá-lo ainda mais radicalmente para as demandas do mundo do trabalho (VAGO, 2002). Nesse movimento, a ginástica deixa de ser o conteúdo hegemônico nas aulas de EF, dando lugar ao esporte, que corresponde aos interesses e características de uma sociedade industrializada: competição, rendimento, resultado, eficiência. Tal fato estava acompanhado pelo fenômeno da expansão esportiva em todo Planeta, e principalmente, pelo fato do esporte ter se tornado um produto lucrativo.

Vale observar que estamos assistindo a uma radicalização desse movimento neste início do século XXI e tudo indica a sua progressiva expansão. Como decorrência, a EF passou a ser compreendida como a área responsável pelo estudo e ensino do esporte, que passou a ocupar o centro de suas preocupações, desde a formação de professores até a organização de seu ensino na escola (MINAS GERAIS, 2007). Começava um processo denominado esportivização da EF, que atravessou toda a segunda metade do século XX, sendo a escola responsável por ser a base da “pirâmide esportiva nacional”, ou seja, caberia à EF e à escola descobrir e formar atletas. O período da ditadura militar propiciou – dentro da escola e a partir do militarismo – uma visão funcionalista da EF com predominância do tecnicismo na atuação dos professores. Todavia a precarização da escola pública convertida na ausência de condições materiais – quadras, ginásios, bolas e outros equipamentos – e estruturais da escola – organização do tempo escolar, do número de alunos por turma, do número de aulas dos professores – certamente dificultou a efetivação de tal projeto (MINAS GERAIS, 2007).

Contudo, essa situação não impediu que alguns dos valores presentes na organização dos esportes de alto rendimento orientassem, em certa medida, a vivência dessa prática cultural nas aulas de Educação Física: a preocupação com o resultado, a otimização da vitória, a referência às regras universais de cada modalidade, a exacerbação da competição são alguns exemplos. A legislação também impulsionou esse processo, haja vista o Decreto n. 69.450 – vigente de 1971 a 1996 –, que concebia a EF como “[...] atividade, que, por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimoram forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constituindo um dos fatores básicos da educação nacional” (BRASIL, 1971, p. 10).

De acordo com esse decreto, a EF, tendo como referência a aptidão física dos educandos, só deveria interessar-se por corpos jovens e saudáveis, preferencialmente os que apresentassem potencial para se tornar atletas ou incorporar-se às forças armadas. Assim, estavam dispensados: os maiores de 30 anos; as mulheres com prole; os portadores de qualquer “anomalia”; dentre outros – dispensas que, lamentavelmente, acabam de retornar à legislação do ensino, como veremos logo adiante.

No final da década de 1970, emerge no país um processo de mobilização social em defesa da democratização da sociedade brasileira que promove um repensar da educação como processo de formação humana. A EF não se isola deste contexto e um segmento de intelectuais vinculados à área – a maioria deles com formação em pós-graduação no campo

das ciências humanas – passa a problematizar o papel e as concepções de EF. Esse processo desencadeou inúmeros debates/embates que deram origem a uma crise de identidade e de legitimidade, culminando na grande questão dessa década: o que é a Educação Física?

Na década de 1980, uma das respostas à pergunta levantada nos anos anteriores foi a compreensão da EF como uma prática pedagógica que ocorre no interior da escola. Emerge a partir dessa explicação a teorização da área de conhecimento e surgem diferentes propostas pedagógicas para tratar pedagogicamente os conteúdos da disciplina. Tais propostas se consolidaram durante a década de 1990, ora convergindo, ora divergindo em relação à função da EF e a metodologia a ser utilizada.

2.2 A EF “ainda” busca sua legitimidade e os professores... Buscam respostas!

Na década de 1990, a EF passa a ser integrada à proposta pedagógica da escola, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Art. 26, §3º “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996). Desta forma, todos os alunos têm o direito assegurado por lei a ter EF em seus currículos, incluindo os anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2001). A redação desse artigo da LDB foi alterada duas vezes. Primeiramente, incluindo o termo obrigatório, por meio da Lei n. 10.328, de 12 de dezembro de 2001, e em 1º de dezembro de 2003, pela Lei n. 10.793, incorporando a seguinte redação:

- Art. 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:
- a) Que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
 - b) Maior de trinta anos de idade;
 - c) Que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
 - d) Amparado pelo Decreto-Lei n. 1.044, de 21 de outubro de 1969;
 - e) Que tenha prole.

Essa alteração da LDB merece reflexão, pois contém um avanço, mas também um retrocesso. Se de um lado avança, ao incluir a EF em todos os turnos de ensino da Educação Básica – eliminando, com isso, a discriminação de estudantes dos cursos noturnos –; de outro, retrocede ao prescrito na antiga LDB, ao se fundamentar no pressuposto de que esse

componente curricular é essencial apenas para os alunos e alunas saudáveis, menores de 30 anos, sem filhos, que não trabalham. Consideramos esse dispositivo legal já completamente ultrapassado e sem fundamento. A Educação Física na escola constitui direito de todos, e não privilégio dos considerados jovens, hábeis e produtivos.

A partir da reflexão referente ao sentido que habilita a EF como disciplina no currículo escolar, levamos em conta como esse conhecimento foi desenvolvido e qual o seu papel enquanto elemento construtivo e atuante na realidade social dos alunos. Isso quer dizer que se deve explicar ao aluno que a produção humana, seja intelectual, científica, ética, moral, afetiva etc., expressa um determinado estágio da humanidade e que não foi assim em outros momentos históricos (COLETIVO DE AUTORES, 1992), preservando um aspecto importante do aluno: a singularidade. Por meio dessa organização pretende-se formar um cidadão crítico e consciente da realidade social em que vive, com poder de nela intervir.

De acordo com Hurtado (2003, p. 40):

A Educação Física se justifica na escola já que não há outra prática pedagógica que se ocupe da dimensão cultural de que só a Educação Física trata que é a cultura de movimento humano, expressa nos jogos, nas danças, nas lutas, nos esportes e nas ginásticas. Se o objetivo da escola é atender à educação global do aluno, deixar de lado este aspecto de nossa cultura, parte do patrimônio cultural da humanidade, que está tão presente em nosso dia-a-dia, é algo impensável. Temos que dar nossa contribuição para que nosso aluno possa conhecer, escolher, vivenciar, transformar, planejar e ser capaz de julgar os valores associados à prática da atividade física, mais do que apenas praticar sem entender essa prática, simplesmente aderindo (ou não) à moda da atividade física.

Além da LDB de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação para a Educação Básica, atribuem à EF valor igual ao dos demais componentes curriculares, abandonando o entendimento de ser mera atividade destituída de intencionalidade educativa – como na legislação de 1971 –, e passa a ser considerada como área do conhecimento. A EF deve, portanto, receber o mesmo tratamento dispensado aos demais componentes curriculares, como por exemplo, ter horário garantido na grade curricular do turno e não ser utilizada como “moeda de troca” na negociação para que os alunos se comportem durante as outras aulas.

Bartholo, Soares e Salgado (2011) analisaram teses e dissertações, tomando como objeto a EF escolar e seus dilemas no território contestado do currículo. Os autores apontam que o ponto comum que pode ser extraído dos estudos são os dilemas vividos e representados da EF no cotidiano de escolas da Educação Básica. O primeiro dilema vivenciado pela disciplina na escola é a ausência de sua identidade. A questão sobre a qual o conhecimento

específico deve tratar a EF na escola prejudica a demarcação das fronteiras dos conteúdos, que parece ser relevante na luta por *status* dentro da escola. Podemos pensar que algumas disciplinas, como matemática, língua portuguesa ou história, parecem ter suas fronteiras consensualmente demarcadas no atual modelo curricular adotado pela escola brasileira.

Ao construir uma concepção atual sobre a disciplina, Sousa e Vago (1997, p. 140) afirmam que “[...] o ensino da Educação Física se configura como um lugar de produzir cultura, sendo os professores e os alunos os sujeitos dessa produção”. Entretanto, a Educação Física contemporânea parece ter dificuldade para demarcar seus conteúdos específicos, objetivos e finalidades. Embora a disciplina apresente sua especificidade e busque sua legitimação no âmbito escolar, muitas vezes o que a comunidade escolar espera desta disciplina é o trabalho com os valores de justiça, limites, respeito mútuo, solidariedade, cooperação, reflexão sobre o individual e coletivo, alegria, união, tolerância pelas diferenças etc. Ou seja, esvazia-se a EF de conteúdos específicos da cultura de movimento em troca de dimensões atitudinais genéricas da formação cidadã.

A reflexão a qual somos convidados a participar é: O que torna a EF relevante para o currículo escolar? E ainda, nas palavras de Bracht (1997, p. 25): “É interessante notar que, num regime autoritário, a legitimidade confunde-se com a legalidade.” A última tende a subsumir a primeira e, assim, esta questão é reduzida a um problema de legalidade da EF – se por decreto ou não, não é o problema. É preciso que a autonomização pedagógica da EF compreenda uma reflexão crítica do próprio papel da escola em nossa sociedade de classes.

Outro ponto de controvérsia apontado pelos autores, refere-se a um processo de tensão, não explícito, entre os profissionais da EF e os outros profissionais que também cuidam da “formação corporal intencional e sistematizada” no cenário observado (BARTHOLO; SOARES; SALGADO, 2011, p. 207). A forma pela qual as disciplinas escolares estão organizadas parece demarcar territórios ou especializações cujas fronteiras dificilmente são quebradas, apesar do discurso da interdisciplinaridade ou das tentativas de flexibilização do modelo curricular disciplinar, como, por exemplo, a ideia dos temas transversais. No caso da EF, a falta de especificidade da disciplina a partir do imaginário social contribui para que qualquer outro professor se considere capacitado para conduzir as aulas da disciplina.

Todavia, devemos refletir sobre o (não) lugar do professor de EF no que tange as leis, visto que a LDB 9.394/96 a garante como componente obrigatório em qualquer fase da Educação Básica, mas não assegura a presença do professor de EF especialista nos anos

iniciais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Essa questão acende outra discussão acerca da EF na escola: qualquer um pode dar aula da disciplina? Qual a especificidade do trabalho docente da EF? Estudar durante quatro ou cinco anos para ser professor de EF tem valido a pena?

Assim sendo, dada à especificidade da EF e seus conteúdos na formação integral dos escolares, outras possibilidades se abrem a partir do momento em que se muda a discussão, da legalidade para a competência (SILVA et al., 2008). Quando a discussão se encerra em qual profissional é o responsável pela EF deixa-se “[...] em segundo plano um elemento fundamental para a sobrevivência dessa área no currículo, ou seja, a dimensão pedagógica e cultural das práticas corporais nos projetos político-pedagógicos das escolas” (FRAGA, 2002, p. 29).

Entretanto, a discussão se a EF deve ou não ser trabalhada por um professor especialista ou suas condições de trabalho, ou ainda sua legalidade enquanto disciplina do currículo escolar, são questões antigas, mas ainda superficialmente discutidas sobre a perspectiva da autonomia e sua legitimação. Sobre o campo de atuação da Educação Física, Bracht (1997, p. 15) aponta dois sentidos para o termo:

No seu sentido “restrito”, o termo Educação Física abrange as atividades pedagógicas, tendo como tema o movimento corporal e que toma lugar na instituição educacional. No seu sentido “amplo” tem sido utilizado para designar, inadequadamente a meu ver, todas as manifestações culturais ligadas à ludomotricidade humana, que, no seu conjunto, parecem-me melhor abarcadas por termos como cultura corporal ou cultura de movimento.

Portanto, neste estudo, ao falarmos de campo de atuação da EF, estamos nos referindo ao sentido restrito, em que a especificidade do conteúdo exige uma formação que passa pela legitimidade de sua atuação. Assim sendo, a EF deve ter em seu conteúdo o compromisso para a formação do indivíduo crítico e emancipado. O tema EF, como mencionado, é o movimento corporal – é o que confere especificidade à EF no interior da escola. Mas o movimento corporal ou movimento humano que é seu tema, não é qualquer movimento, não é todo movimento. É o movimento humano com determinado significado/sentido que, por sua vez, lhe é conferido pelo contexto histórico-cultural (BRACHT, 1997).

Todavia, cabe ressaltar que esse “não-lugar” do professor de EF diante de suas aulas foi tema de estudo de Daolio (1995). Ao ouvir os professores da rede pública de ensino do estado de São Paulo, o pesquisador constatou que a problemática acerca da desvalorização do professor de EF é vista dentro da escola de maneira naturalizada, e que os professores se

legitimam dentro do espaço escolar por atividades extracurriculares ou que nada tem a ver com as suas aulas. Os professores de EF que participaram da pesquisa relataram que suas atribuições dentro da escola estão desde trocar lâmpadas queimadas, ensaiar quadrilha, organizar as festividades da escola, treinar as equipes para campeonatos, entre outras situações que não correspondem à prática pedagógica docente.

Daolio (1995, p. 91) problematiza que “[...] o caráter diferencial da EF em relação às outras disciplinas escolares é percebido quando os professores não conseguem falar da especificidade da sua área de atuação na escola, e na própria definição que dão de EF”. Quando questionados sobre o por quê da escolha em cursar EF, os professores, de maneira geral, relacionaram a escolha às suas infâncias e às atividades corporais que realizavam quando crianças. A intenção com essa pergunta foi a de que os professores relatassem atividades infantis que se relacionassem não só com a própria escolha vocacional que eles viriam a realizar, mas com a própria prática profissional futura. De maneira geral, “[...] optaram, então, por uma profissão que pudesse ser exercida ao ar livre, que permitisse o contato com crianças e que desse uma sensação de liberdade” (DAOLIO, 1995, p. 62).

Sobre a escolha, a inserção na carreira e a permanência no magistério em EF, Folle et al. (2009) realizaram uma investigação com o objetivo de compreender os motivos da escolha e permanência de quatro professores de EF em momentos distintos da carreira. Os autores argumentam que o impacto inicial enfrentado pelo professor ao ingressar na carreira – ou seja, a transição de estudante para profissional, de conceitos acadêmicos para aplicabilidade prática, de rotinas em grupo para a sustentação e posicionamento individual – suscitam determinados questionamentos, visto que, ao ingressar na profissão, o docente assume responsabilidades profissionais cada vez mais crescentes, para as quais muitas vezes não se sente devidamente preparado.

Sobre a experiência dos professores e os motivos que os levaram a escolher a profissão, destacam-se as vivências práticas em diferentes modalidades esportivas, a influência de professores de EF que marcaram a trajetória escolar dos sujeitos da pesquisa, além do gosto pela ginástica de academia (FOLLE et al., 2009). Após a vivência de alguns anos na profissão, alguns docentes destacaram que caso fossem novamente optar pela EF, além da experiência esportiva, teriam como fator de influência a busca de conhecimentos didáticos e teóricos que pudessem auxiliar na sua intervenção pedagógica.

O choque com a realidade escolar apresentou-se como outro fator preponderante em alguns dos depoimentos, visto que esse ambiente se difere significativamente do contexto das

suas experiências anteriores com as escolinhas e outros espaços de atuação. A mudança de turmas divididas por gênero para turmas mistas exigiu a adaptação do trabalho pedagógico, principalmente na organização das atividades e os desafios para remediar os problemas de indisciplina (FOLLE et al., 2009).

Há casos em que a escolha profissional pela EF ocorre como segunda opção, ou mesmo, um “degrau” para alcançar a formação em outra área:

Um dos professores relatou que no momento da sua escolha profissional, a EF era considerada como segunda opção de formação. Mas, por não ter condições financeiras para realizar o curso desejado e, ao mesmo tempo em que dispunha de habilidades em modalidades esportivas, acabou optando por este campo de intervenção profissional. A experiência no cotidiano escolar mudou sua motivação inicial em relação à profissão de professor de EF. Assim, caso hoje tivesse que realizar a opção pela profissão, não escolheria a Educação Física como formação inicial. Mesmo se optasse por esta área, não teria como contexto de intervenção o espaço escolar, mas investiria no treinamento esportivo, na preparação física ou na atuação enquanto personal trainer (FOLLE et al., 2009, p. 36-7).

Dentre os principais desafios apontados pelos professores entrevistados, a violência escolar, o desrespeito dos alunos para com os docentes, o medo de dirigirem-se às escolas para desempenharem suas funções são fatos que têm marcado o momento atual da carreira docente. Arelado a esses fatores, indicam ainda o elevado número de alunos nas turmas, a falta de material adequado e suficiente e os problemas de indisciplina das crianças e jovens, o que tem justificado a vivência de uma fase de conservadorismo (FOLLE et al., 2009). De maneira geral, os professores demonstraram impotência diante da impossibilidade de participarem das decisões sobre o rumo do ensino, ao excesso de burocracia e à falta de apoio e reconhecimento do trabalho por parte das instâncias superiores do sistema educacional, o controle do trabalho do professor, a escassez de recursos materiais, a falta de apoio técnico-pedagógico e a falta de incentivo ao aprimoramento profissional.

Objetivando analisar a valorização profissional e social na percepção do professor de EF da rede pública de ensino do município de Bocaiúva/MG, Veloso et al. (2010) aplicaram questionários à quinze professores. Dentre os resultados, destacamos que a remuneração dos profissionais de EF está concentrada entre 1 a 6 salários mínimos, com média entre 3 a 4 salários mínimos, ou seja, de acordo com o resultado a maioria dos professores possui uma renda de R\$1.500,00.

Em relação à satisfação do docente no mercado de trabalho em EF, o nível de insatisfação apresentado foi bastante representativo (67%), se somarmos pouco satisfeito com razoavelmente satisfeito, pelos participantes (VELOSO et al., 2010). A maioria dos

professores declarou "insatisfação com o salário e com as condições de trabalho", destacando o "convívio e a afetividade com os alunos como sendo o principal motivo do sentimento de satisfação com a docência na escola" e a "falta de estrutura física e material para trabalhar, como sendo o principal motivo do sentimento de insatisfação com a docência na escola".

Diante ao resultado de baixo índice de perspectiva de melhora para o professor da rede pública (47% para opção pouca perspectiva), fica clara a influência da valorização profissional sob a avaliação da satisfação e da perspectiva futura, pois em todos os níveis de satisfação pode ser notado que os professores fazem referência à valorização ao reconhecimento profissional (VELOSO et al., 2010). Em contrapartida os baixos salários, os níveis de insatisfação quanto às perspectivas futuras, fatores expressados pelos participantes da pesquisa, não estão ligados ao sentimento de escolha profissional, que na maioria (73,33%) apontaram "vocação", como fator principal para sua escolha pela profissão.

Quando perguntados sobre as maiores dificuldades encontradas no exercício da profissão nas escolas da rede pública, 33,33% responderam que é a falta de materiais e a ausência de espaço físico adequado para as aulas; 20% alegaram a falta de interesse diante a implantação de projetos pedagógicos relacionados a educação física escolar; 86,67% apontaram as questões salariais; e 33,33% indicaram a falta de cursos de capacitação profissional oriundos das deficiências de órgãos públicos (VELOSO et al., 2010).

Dessa forma, não podemos desconsiderar o ingrediente político vital à profissionalização do professor e à prática educativa: seu compromisso social e político, e seu trabalho devem estar ancorados no projeto político-pedagógico da escola. De acordo com o Coletivo de Autores (1992, p. 13), um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações. Para tanto, uma reflexão sobre "qual Educação Física estamos planejando construir", ou ainda, qual visão de educação os futuros professores estão utilizando em sua prática pedagógica necessita ser problematizada.

A EF, historicamente, se construiu sob o paradigma dos corpos perfeitos, saudáveis e produtivos. Essas marcas permanecem arraigadas no imaginário social, e muitas vezes, no interior dos cursos de formação de professores. Um dos desafios para uma educação de qualidade e que contribua para a formação integral do sujeito perpassa por transpor a problemática e considerar cada indivíduo como único. Devemos considerar que a perspectiva da EF escolar, que tem como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física do

homem, tem contribuído historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Portanto, a formação docente deve se preocupar também em dar subsídios para a reflexão dos futuros professores diante às novas necessidades educativas.

A educação democrática deve estar pautada como elemento central na busca do rompimento com as pedagogias tradicionais, ou os modelos segregadores presentes na lógica social capitalista. Candau (2013), nos convida a refletir que diante do contexto no qual vivemos, temos de buscar, no meio de tensões, contradições e conflitos, caminhos de afirmação de uma cultura dos direitos humanos que penetre todas as práticas sociais e seja capaz de favorecer processos de democratização, de articular a afirmação dos direitos fundamentais de cada pessoa e grupo sociocultural, de modo especial os direitos sociais e econômicos, com o reconhecimento dos direitos à diferença.

Nesse contexto, a partir da década de 1980, com a “virada cultural”¹³, a EF passa a reconhecer uma nova visão de corpo e corporeidade. Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 29):

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas das da tendência anterior. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

Superando uma perspectiva tradicional e a partir de uma nova concepção de prática educativa, comprometida com a inclusão, emancipação do indivíduo e transformação social, a educação física torna-se a disciplina responsável pela reflexão dos elementos da cultura corporal. Marques (2008, p. 182) salienta que “[...] a organização e seleção de conteúdos, metodologias e recursos, torna-se para o professor um trabalho individual e solitário. Portanto, faz-se necessário tal postura ceder lugar ao trabalho em grupo”. Buscar coletivamente as soluções e alternativas pedagógicas, bem como a conjugação de recursos didáticos e de metodologias convencionais com recursos alternativos e metodologias

¹³ A partir da década de 1980 surge na EF escolar o movimento denominado “virada cultural”, que corresponde à mudança epistemológica a respeito do conhecimento que a EF deve tratar na escola. Se anteriormente, a EF tinha como fundamento para o trato de seus conteúdos a partir do enfoque positivista e biológico, teóricos advindos das Ciências Humanas passaram a reivindicar que os conteúdos da EF partissem da cultura corporal de movimento ou cultura de movimento.

inovadoras. Nesse sentido, o PIBID possibilita a oportunidade do trabalho coletivo permite essa discussão e troca entre os bolsistas e o professor supervisor durante as intervenções.

Para Marques (2008, p. 226):

A conscientização é concebida como um ato de conhecimento, compreensão do mundo real que cerca o homem. Por ela, o homem adentra as causas profundas dos acontecimentos da realidade social, e, por conhecê-las, tende a comprometer-se com a realidade, sinalizando o tipo de sociedade e de mundo que se acha comprometido a construir. Assim, os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação.

Para uma prática pedagógica comprometida com esses ideais, prioritariamente, a formação inicial deve ser capaz de preencher possíveis lacunas deixadas pelo processo histórico e social de implementação da EF escolar.

2.3 O PIBID da UFV: o subprojeto da Educação Física

Criado em 2007, o PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica. O Programa surge com a necessidade de amenizar o problema da falta de interesse pelas licenciaturas em determinadas disciplinas do currículo escolar: as disciplinas concentradas na área de Exatas (Física, Matemática e Química) e Biológicas (Biologia). Assim sendo, o Programa passou a conceder bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por IES em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino.

Em 2007, a UFV passa a compor o rol das IES atendidas pelo PIBID, com os subprojetos das seguintes licenciaturas: Física, Matemática, Química e Biologia. Em 2009, o Programa é ampliado e a instituição passa a desenvolver os subprojetos também nas áreas de Pedagogia, Letras-Português, Letras-Língua Inglesa, Educação Física, Geografia e História. Dessa forma, os estudantes passaram a ser inseridos nas escolas públicas do município de Viçosa-MG. O Programa cresceu nos editais seguintes (no número de licenciaturas atendidas e no número de bolsas) e, no edital de 2012 (ao qual esse relato é contemplado), atinge a doze licenciaturas (História, Geografia, Educação Física, Educação Infantil, Química, Letras-Ingês, Letras-Português, Física, Sociologia, Pedagogia, Biologia e Matemática), além do

edital de 2011, em que há a inserção da licenciatura em Dança, e das licenciaturas em Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Matemática e Química no campus de Florestal.

A licenciatura em EF da UFV passa a fazer parte do PIBID a partir de 2009, com o número de vinte bolsas, para dois professores supervisores, atendendo duas escolas estaduais da Educação Básica de Viçosa. Já no subprojeto de 2012, o número de bolsas passa para trinta, sendo três professores supervisores, e contemplando os três segmentos da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, e Ensino Médio. A fim de preservar a identidade das instituições vamos denominá-las: Escola A (Ensino Fundamental), Escola B (Ensino Médio), e por fim, Escola C (Educação Infantil).

Segundo o subprojeto, os bolsistas seriam distribuídos em núcleos interdisciplinares, que teriam como objetivos: promover a intervenção pedagógica orientada e consciente na escola; promover eventos que visem a socialização de conhecimentos e experiências; propor projetos que articulem a vida acadêmica nos seus diversos cursos, centros e áreas de conhecimento; promover ações interdisciplinares; articular a comunidade escolar para a realização das atividades propostas; apoiar professores e futuros professores nas atividades a serem desenvolvidas; atender e subsidiar professores da escola com estudos no Módulo II; desenvolver oficinas, encontros e projetos que busquem a qualificação; e criar espaços de discussão interdisciplinar que possam integrar as diversas áreas de conhecimento. São eles: o Núcleo Interdisciplinar de Docência (todos os bolsistas); o Núcleo Interdisciplinar de Ciências Exatas; o Núcleo Interdisciplinar de Ciências Humanas e Artes; o Núcleo Interdisciplinar de Ciências Biológicas e Meio Ambiente; e, ainda, o Núcleo Interdisciplinar de Educação Infantil (DETALHAMENTO DO SUBPROJETO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 2012).

As ações previstas do subprojeto são: análise documental; prática docente; intervenções pedagógicas; interface de saberes: atividades interdisciplinares; educação para a cidadania; troca de experiências, estudo e relatórios; e atividades complementares para os períodos de recesso escolar. Ao final do processo, espera-se que o subprojeto tenha sido capaz de: proporcionar aos futuros docentes o conhecimento do espaço escolar em seus diversos ambientes: normativo, administrativo e pedagógico; promover a intervenção pedagógica dos bolsistas como parte de sua atividade; promover uma integração entre o conhecimento produzido na universidade e a realidade escolar; proporcionar aos docentes da escola o contato com novas metodologias de ensino através de oficinas pedagógicas; realizar reuniões de estudo mensais em conjunto com os professores e futuros docentes para discutir a prática

pedagógica; elaborar relatos de experiência a partir dos resultados das atividades e projetos para divulgar as diferentes fases de elaboração, execução e avaliação das atividades; buscar soluções para eventuais dificuldades encontradas durante a execução dos trabalhos; qualificar a intervenção pedagógica dentro de cada área a partir da atuação dos núcleos interdisciplinares; estabelecer uma prática pedagógica coerente para manter os resultados qualitativos e quantitativos alcançados; e consolidar o processo de formação de docentes no âmbito da escola, a partir da intervenção pedagógica específica e com a elaboração e execução de aulas (DETALHAMENTO DO SUBPROJETO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 2012).

O subprojeto deixa nítida a base epistemológica que o rege, dada a especificidade da EF como uma prática pedagógica que se desenvolve no ambiente escolar e que tem por finalidade transmitir um saber que lhe é específico: a cultura corporal como uma linguagem a ser aprendida. Dessa forma, as diretrizes do trabalho pedagógico adotadas nas ações formativas previstas apresentam a cultura corporal como elemento balizador, pautado nas tendências progressistas da metodologia de ensino em EF. A escolha desse referencial teórico-metodológico permite trabalhar a EF em sua totalidade, como área de conhecimento capaz de contribuir para a formação integral dos sujeitos.

CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO

Tendo em vista o objetivo geral da presente pesquisa, a saber: compreender a influência do PIBID na decisão de ex-bolsistas egressos de um curso de Educação Física de uma universidade pública mineira, em adotar a escola como *lócus* de atuação profissional, considerando os diferentes fatores atrelados à atratividade da carreira docente, optamos inter-relacionar os elementos quantitativos e qualitativos, pois, nas palavras de Gamboa (2010, p. 105), “[...] esse movimento dialético permite a visão dinâmica dos fenômenos a partir de sua totalidade”.

Especificamente, pretendíamos: investigar o *lócus* de atuação profissional dos ex-bolsistas do PIBID egressos de um curso Educação Física e, posteriormente, caracterizamos seu perfil. Por fim, buscamos identificar as razões para a decisão/ou não do exercício do magistério nas escolas públicas relacionando o *lócus* de atuação profissional ao perfil dos egressos investigados, a partir do referencial teórico sobre atratividade da carreira docente.

O grupo de interesse da pesquisa foi composto pelos ex-bolsistas do subprojeto PIBID/EF do edital 2009. A escolha especificamente desse edital ocorre pelo fato de ser o único finalizado pelo PIBID/EF da UFV. O edital 2009 entrou em vigor em 2010, com prorrogação até julho de 2012, e contava com 20 bolsas. Já em 2012, especificamente em agosto, houve ampliação para 30 bolsas. Dessa maneira, o edital 2009 teve duração até fevereiro de 2014. O universo de bolsistas encontrados a partir dos resultados disponibilizados na página da Pró-Reitoria de Ensino (PRE)¹⁴, no site da UFV, apontou o número de 76 sujeitos.

Para tanto, esta pesquisa ousou partir de elementos do enfoque materialista-histórico, utilizando-se da dialética como norteadora no processo de construção do conhecimento. Segundo Frigotto (2010, p. 84), “[...] o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto”. Dessa forma, o método se constitui como uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformações dos fenômenos sociais. Netto (2011) aponta o materialismo histórico como método de pesquisa que, por meio de procedimentos analíticos, propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto.

¹⁴ Disponível em: <http://www.pre.ufv.br/?page_id=1453>. Acesso em: 10 ago. 2015.

Inicialmente, realizamos uma pesquisa bibliográfica a fim de levantar as referências que constituem o quadro teórico deste estudo, que posteriormente, serão a título de tese o ponto de partida para a antítese encontrada a partir dos dados da realidade. Benite (2009) aponta que esta etapa busca a compreensão acerca do tema, pois o pesquisador deve olhar as ações e criar situações onde as ações possam ocorrer. Assim, compreender o tema direciona ações e expressões. A partir desse referencial, delimitamos as categorias iniciais do nosso estudo. Todavia, cabe ressaltar que as categorias aqui inicialmente apresentadas foram o ponto inicial da investigação, podendo através da contradição explicitada pelos dados da realidade, serem reformuladas e superadas.

Quanto aos procedimentos metodológicos, solicitamos à PRE/UFV os resultados dos questionários socioeconômicos (Anexo II) que os graduandos responderam anteriormente ao ingresso na universidade, no processo seletivo. Aplicamos também um questionário *online*¹⁵ (Anexo I) aos 76 ex-bolsistas, em que dividimos as perguntas em 3 temas: a) formação acadêmica; b) participação no PIBID/EF; e c) atuação profissional. Como método de análise dos questionários, utilizamos estatística descritiva (questões fechadas) e análise de conteúdo (questões abertas). Benite (2009) aponta a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações baseadas em operações de desmembramento do texto em unidades, ou seja, em descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias.

Para Bardin (1977) a utilização da análise de conteúdo prevê três etapas principais: a) A pré-análise – que trata do esquema de trabalho que envolve os primeiros contatos com os documentos de análise, a formulação de objetivos, a definição dos procedimentos a serem seguidos e a preparação formal do material; b) A exploração do material – que consiste na exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequencial) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro); e c) O tratamento dos resultados – em que os dados são lapidados, tornando-os significativos, sendo que a interpretação deve ir

¹⁵ Os questionários foram aplicados entre julho e agosto de 2015 e o contato com os ex-bolsistas foi realizado por meio do Facebook. O Termo de Consentimento do questionário *online* deveria ser preenchido numa caixa de diálogo presente na primeira página do questionário, que consistiu na apresentação dos objetivos da pesquisa.

além dos conteúdos manifestos nos documentos, buscando descobrir o que está por trás do imediatamente apreendido.

A partir dos questionários aplicados, obtivemos a resposta de 64 sujeitos (84,2%). Dessa amostra, realizamos um recorte para a entrevista semiestruturada (Anexo 3) com um grupo de 08 sujeitos¹⁶ que estivessem atuando no mercado de trabalho a partir dos seguintes critérios: 03 sujeitos atuantes exclusivamente com o ensino (Educação Básica ou Superior); 03 sujeitos atuantes especificamente em áreas do bacharelado (academia, clubes etc.); e por fim, 02 sujeitos atuantes tanto com o ensino quanto as áreas do bacharelado. Outro critério considerado foi a modalidade de formação¹⁷, em que selecionamos os ex-bolsistas que se graduaram tanto na licenciatura quanto no bacharelado. Por fim, consideramos o tempo de participação no PIBID, distribuindo os sujeitos entre 06 meses e 03 anos.

As entrevistas foram realizadas no período de 14 a 23 de dezembro de 2015 e, considerando que os sujeitos da pesquisa residem em diferentes estados e regiões do país, as aconteceram pessoalmente ou via Skype, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, utilizando aparelho de gravador de áudio. Realizamos um primeiro contato por meio do Facebook, convidando 09 sujeitos em potencial para participarem das entrevistas. Posteriormente, solicitamos aos 08 sujeitos que aceitaram participar que lessem com atenção o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo IV), e agendamos a data e hora da entrevista. Cabe ressaltar que, pelo fato de a maioria dos entrevistados terem participado do Programa com a pesquisadora e serem contemporâneos durante a graduação, o clima das entrevistas foi de confiança e cordialidade.

Para a transcrição das entrevistas, seguimos as recomendações de Manzini [s. d., p. 1-2], que sugere:

No momento da transcrição o pesquisador se distancia do papel de pesquisador-entrevistador e se coloca no papel de interpretador de dados. O pesquisador, no momento da transcrição, vai distanciar-se de um fato vivido - que foi o processo de coleta - ao mesmo tempo em que revive esse fato em outro momento e com outro enfoque intencional. Neste momento, olha-se para aquilo que foi feito.

¹⁶ Esse número corresponde a 14% da amostra que respondeu ao questionário. Ainda que existissem outros sujeitos que correspondessem aos critérios supracitados, consideramos também a qualidade das respostas nas questões abertas do questionário, ou seja, buscamos identificar aqueles sujeitos que apresentaram em suas respostas indícios significativos para os objetivos da pesquisa, a partir do aprofundamento nas entrevistas semiestruturadas. Além disso, consideramos a disponibilidade para a realização das entrevistas.

¹⁷ Nesse ponto, cabe lembrar que o curso de Educação Física da UFV permite a formação em duas modalidades: a licenciatura e o bacharelado. Portanto, o campo de atuação profissional se torna amplo, permitindo ao profissional realizar escolhas por onde irá atuar.

Por essa razão, já na transcrição procuramos realizar a pré-análise dos dados. Consideramos também a transcrição integral das entrevistas que, segundo Manzini [s.d., p. 5], trata-se do “[...] princípio básico para constituir uma boa análise, na qual todas as verbalizações são transcritas”. Utilizamos o *software IBM Via Voice 9*, um programa que reconhece a voz e transcreve as palavras ditadas, corrigindo as distorções apresentadas sempre que necessário. Por fim, analisamos as entrevistas semiestruturadas a partir da análise de conteúdo, indicada por Bardin (1977).

No Quadro 1 apresentamos uma relação entre os objetivos traçados e os procedimentos adotados nesta pesquisa:

Quadro 1 – Relação entre os objetivos traçados, instrumentos e o procedimento de coleta de dados e análise utilizados na pesquisa.

Objetivo	Descrição	Instrumentos	Procedimento
Geral	Compreender a influência do PIBID na decisão de ex-bolsistas egressos de um curso de Educação Física de uma universidade pública mineira, em adotar a escola como <i>lócus</i> de atuação profissional, considerando os diferentes fatores atrelados à atratividade da carreira docente.	Revisão bibliográfica/ Questionários socioeconômicos)/ Questionários online/ Entrevista semiestruturada	Formulação da síntese
Específico	Caracterizar o perfil dos ex-bolsistas do PIBID/EF.	Revisão bibliográfica/ Questionários socioeconômicos)/ Questionários online	Análise quantitativa descritiva/ Análise de conteúdo
Específico	Investigar o <i>lócus</i> de atuação profissional de ex-bolsistas do PIBID egressos de um curso Educação Física.	Revisão bibliográfica/ Questionários online	Análise quantitativa descritiva/ Análise de conteúdo
Específico	Identificar as razões para a decisão/ou não do exercício do magistério nas escolas públicas relacionando o <i>lócus</i> de atuação profissional ao perfil dos egressos investigados, a partir do referencial teórico sobre atratividade da carreira docente.	Revisão bibliográfica/ Entrevista semiestruturada	Análise de conteúdo

Fonte: Elaborado pela autora.

Ancorados em Frigotto (2010), apresentamos e analisamos os dados extraídos da realidade concreta a partir do pensamento dialético, a saber: tese – antítese – síntese. A tese corresponde ao ponto de partida da pesquisa, em que levantaremos o conhecimento historicamente construído, que servirá como direcionamento para a compreensão do fenômeno; a antítese é a contradição, ou seja, os dados trazidos da realidade concreta em oposição à tese afirmada anteriormente; e a síntese, como o nome indica, é o resultado do contraste entre as duas primeiras. A síntese supera a tese e a antítese – portanto, é algo de natureza diferente –, ao mesmo tempo que conserva elementos das duas e conduz a discussão, nesse processo, a um grau mais elevado. E, na sequência, dá origem a uma nova tese, que inicia novamente o ciclo.

Portanto, compor a realidade concreta do fenômeno, consiste em estabelecer os aspectos essenciais, através da elaboração da síntese. Assim, compreender a influência do PIBID na decisão de ex-bolsistas egressos de um curso de Educação Física de uma universidade pública mineira, em adotar a escola como lócus de atuação profissional, considerando os diferentes fatores atrelados à atratividade da carreira docente, apresentou-se como o fruto do estabelecimento dos aspectos essenciais do fenômeno, “[...] partindo do vital, caótico, imediato, enfim, do concreto (o ato pedagógico em sua manifestação) e através do pensamento ascender deste concreto ao abstrato e racional” (BENITE, 2009, p. 11).

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse momento, expomos a descrição e a análise dos dados coletados na pesquisa. Inicialmente, buscamos responder o primeiro objetivo específico desta pesquisa: a) Caracterizar o perfil dos ex-bolsistas do PIBID/EF. Para tanto, utilizaremos os dados oriundos dos questionários socioeconômicos fornecidos pela UFV, além dos questionários *online*. O perfil foi caracterizado a partir da situação socioeconômica dos sujeitos, sua formação acadêmica e a participação no PIBID/EF da UFV.

Em seguida, procuraremos responder ao segundo objetivo específico desta pesquisa, a saber: b) Investigar o *locus* de atuação profissional de ex-bolsistas do PIBID/EF. Nesse segundo momento, estabeleceremos uma relação entre o *locus* de atuação (áreas voltadas ao exercício profissional do bacharelado e/ou licenciatura) e o perfil caracterizado anteriormente a partir dos questionários *online* aplicados aos sujeitos da pesquisa, buscando, assim, indícios para a decisão de atuar ou não na Educação Básica.

Posteriormente, a partir das entrevistas semiestruturadas, aprofundamos nossa análise acerca da contribuição do PIBID e os fatores atrelados à atratividade da carreira docente para a decisão de atuar ou não com a EF escolar, respondendo ao objetivo específico: c) Identificar as razões para a decisão/ou não do exercício do magistério nas escolas públicas relacionando o *locus* de atuação profissional ao perfil dos egressos investigados, a partir do referencial teórico sobre atratividade da carreira docente.

Por fim, retornaremos ao objetivo geral, a saber: “compreender a influência do PIBID na decisão de ex-bolsistas egressos de um curso de EF de uma universidade pública mineira, em adotar a escola como *locus* de atuação profissional, considerando os diferentes fatores atrelados à atratividade da carreira docente”, tecendo considerações acerca dos limites/possibilidades do programa diante dos desafios apresentados pela atuação profissional do professor de EF na contemporaneidade.

Como estratégia de análise, confrontaremos os dados da realidade a partir de sua descrição e comparação (movimento tese/antítese) com a literatura que discute os temas suscitados em cada tópico. Consideraremos também a especificidade da EF como área de atuação, visto que sua gênese histórica como componente curricular na escola e em outros *locus* de atuação apresenta desafios e contornos inerentes a sua constituição enquanto área de conhecimento. Para tanto, faz-se necessário buscar na literatura relativa à EF suas possíveis contradições.

4.1 Quem são os ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV?

Com a finalidade de conhecer os ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV, solicitamos à coordenação institucional do PIBID a relação com os nomes dos sujeitos que participaram do subprojeto da EF desde o início de sua implementação – 2010 –, ao final daquele edital vigente, em fevereiro de 2014. A partir desse levantamento, chegamos ao número de 76 ex-bolsistas. Em posse dessa relação, solicitamos à Pró-Reitoria de Ensino (PRE) o questionário socioeconômico que os estudantes preencheram ao ingressar na universidade.

A fim de realizar a caracterização socioeconômica, a partir dos questionários, selecionamos os dados referentes ao sexo, idade, cor ou raça, renda familiar (antes do ingresso na universidade e a renda atual), e também, a instrução e a ocupação dos pais. Quanto ao percurso escolar dos sujeitos, selecionamos o tipo de instituição – pública ou privada – onde foi realizada a escolarização (Ensino Fundamental e médio) e o nível de leitura informado pelos ex-bolsistas.

Relacionamos a renda familiar informada a partir do questionário socioeconômico da PRE (anterior ao ingresso na universidade) com a renda familiar após a conclusão da graduação (dados obtidos a partir do questionário *online*), objetivando compreender o impacto financeiro da conclusão do curso para as famílias dos sujeitos.

Buscando caracterizar a formação acadêmica dos sujeitos que participaram do PIBID, selecionamos do questionário socioeconômico fornecido pela PRE o ano e a forma de ingresso (vestibular, transferência interna, Sisu¹⁸, etc.) dos sujeitos no curso de EF. Partindo dos resultados coletados no questionário *online*, perguntamos aos sujeitos: a(s) modalidade(s) na(s) qual(is) se graduaram (licenciatura e/ou bacharelado); de qual(is) tipo(s) de projeto participaram durante a graduação (ensino, pesquisa e/ou extensão); ano de formatura; investimentos na formação continuada (pós-graduação ou outra graduação); e, por fim, questionamos também se os sujeitos consideram que a formação inicial contribuiu para o exercício da profissão no mercado de trabalho.

Posteriormente, consideramos a experiência vivenciada dos ex-bolsistas do PIBID a partir dos seguintes aspectos: tempo de atuação no Programa; ano de entrada e de saída; escola na qual realizou as intervenções; atividades desenvolvidas no Programa; avaliação da

¹⁸ O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual instituições públicas de Ensino Superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A UFV passou a utilizar o Sisu como sistema de ingresso de seus integrantes gradativamente a partir de 2011, com 50% das vagas pelo sistema. Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/sisu>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

experiência, da relação com os colegas, com o supervisor e com o coordenador do subprojeto; e, por fim, se houve ou não contribuições do PIBID para a vida profissional dos ex-bolsistas.

Dessa forma, procuramos delimitar o perfil dos sujeitos da pesquisa a fim de conhecê-los e, nesse primeiro momento, buscar indícios para compreender a origem, trajetória acadêmica e a participação no PIBID.

4.1.1 Caracterização socioeconômica

Observamos que, dos 76 sujeitos da pesquisa, 49 declararam ser do sexo feminino (64,4%) e 27 do sexo masculino (35,6%). O predomínio das mulheres é um fato comum de se observar em cursos de licenciatura do país (GATTI; BARRETO, 2009). Todavia, podemos observar diferença com relação a outros cursos, como por exemplo, o de Pedagogia da UFV, em que Eufrázio (2014) apontou que as 19 bolsistas (100%) do PIBID participantes de sua pesquisa eram mulheres.

Percebemos também que a idade dos sujeitos da pesquisa variou de 20 a 31 anos, mantendo uma média de idade aproximada de 25 anos. Nesse sentido, podemos traçar um paralelo com a situação dos jovens brasileiros que ingressam nas universidades:

[...] apesar do intenso crescimento observado no Ensino Superior, o percentual de acesso dos jovens é ainda muito restrito – abrange 19% na faixa etária de 18 a 24 anos. Quando comparamos a situação brasileira com a de outros países mais desenvolvidos, vemos que o acesso ao Ensino Superior, em 1997, já atingia 45% dos jovens de 18 a 21 anos nos EUA e 69% na Coreia do Sul (ANDRADE, 2012, p. 18).

Em relação à cor ou raça, 56,2% (42) dos sujeitos declararam ser da cor branca, seguidos de 27,6% (21) que se declararam pardos e 17,1% (13) **negros**. A predominância no número dos que se declaram brancos sob os não-brancos autodeclarados, corrobora o levantamento realizado por Andrade (2012). A partir dos dados do PNAD¹⁹ (2009) a autora afirma que o sucesso escolar e o ingresso no Ensino Superior têm relação à cor ou raça e à renda familiar dos estudantes, sendo que a população não-branca e os menos favorecidos

¹⁹ A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) é uma pesquisa feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em uma amostra de domicílios brasileiros que, por ter propósitos múltiplos, investiga diversas características socioeconômicas da sociedade, como população, educação, trabalho, rendimento, habitação, previdência social, migração, fecundidade, nupcialidade, saúde, nutrição etc., entre outros temas que são incluídos na pesquisa de acordo com as necessidades de informação para o Brasil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12521:informacoes-gerais-sobre-a-pnad>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

economicamente encontram maiores dificuldades para avançar nos ciclos da Educação Básica e no ingresso no Ensino Superior.

Ao realizar um levantamento acerca do perfil socioeconômico do estudante de graduação a partir de uma análise de dois ciclos completos do ENADE²⁰ (2004 a 2009), Ristoff (2013, p. 2) aponta que “[...] a democratização do acesso à educação superior está profundamente relacionada às precárias condições socioeconômicas de parcela majoritária dos nossos jovens”. Nesse sentido, o autor problematiza a contradição existente no que diz respeito ao censo do IBGE de 2010, em que pretos e pardos formam o grupo majoritário da população brasileira, com 51%, enquanto 48% identificam-se como brancos. Em contrapartida, seu levantamento com estudantes do Ensino Superior, aponta que 65% dos sujeitos que participaram do ENADE nos anos recortados se declararam brancos, seguidos de 24% pardos e 6% declarados pretos.

No caso específico da EF, o estudo apontou que 64,4% se declararam brancos, seguidos de 23,8% pardos e 8,3% pretos (RISTOFF, 2013). Esses números se aproximam dos encontrados dentre os ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV, visto que conforme descrito anteriormente, mais da metade dos sujeitos se declararam de cor branca. Todavia, o número de pretos e pardos está próximo do número de 51% que corresponde à população brasileira, com 44,7% dos sujeitos da pesquisa. Esses números tendem a se aproximar ainda mais nos próximos anos, conforme descrito por Ristoff (2013), a partir das políticas afirmativas de cotas para estudantes de camadas desfavorecidas da sociedade.

Nesse sentido, buscamos compreender os impactos do ingresso na universidade para a situação socioeconômica das famílias dos sujeitos desta pesquisa. Para tanto, comparamos a renda familiar média dos 64 sujeitos que responderam ao questionário *online* com os 63 sujeitos que responderam ao questionário socioeconômico antes de ingressar na graduação, conforme a Figura 2. A partir do questionário socioeconômico, temos que 85,7% das famílias dos sujeitos apresentavam renda média mensal de até 03 salários²¹ mínimos. Esse dado corrobora a pesquisa de Ristoff (2013). Ao contrastar com os dados da PNAD-2011, o estudo mostra que o percentual de famílias que se situam nessa faixa de renda chega a 52%, enquanto

²⁰ O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar. A primeira aplicação ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/enade>>. Acesso em: 29 ago. 2015.

²¹ Embora nos questionários socioeconômicos e o *online* fossem perguntados aos sujeitos da pesquisa sobre a renda média familiar em valores, consideraremos o salário mínimo de 2015 para a comparação com outros estudos, no valor de R\$ 788,00.

em sua pesquisa, 45% dos sujeitos que responderam ao questionário se encontravam nessa faixa. No caso especificamente da EF, o autor aponta que esse número é de 44,7%, ou seja, pouco menos da metade em relação aos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV. Dessa forma, podemos afirmar que a maioria dos sujeitos desta pesquisa é de origem econômica menos favorecida.

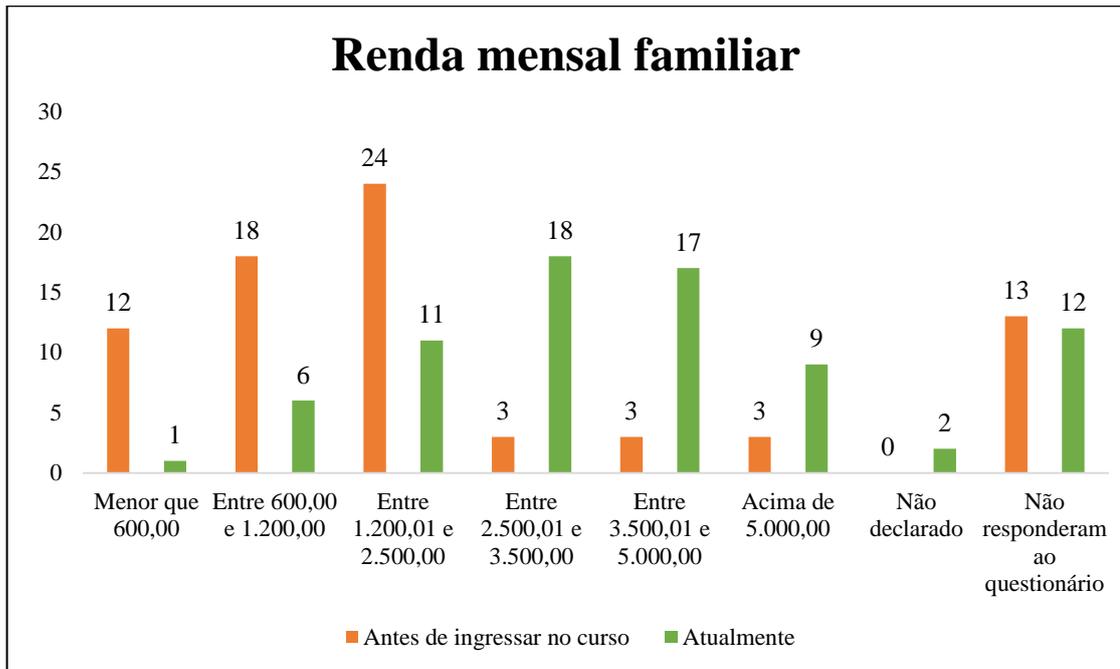


Figura 2 – Comparativo entre a renda mensal familiar anterior ao ingresso no curso de graduação e a renda mensal familiar atual dos sujeitos.

Fonte: questionário socioeconômico/dados da pesquisa, 2015.

Todavia, percebemos também que esses percentuais se alteram consideravelmente após o término da graduação e a inserção dos sujeitos no mercado de trabalho. Atualmente, a renda mensal familiar de 68,7% (37) dos sujeitos da pesquisa se encontra concentrada acima de 03 salários mínimos, sendo que anteriormente ao ingresso no curso de graduação, esse número era de apenas 14,3% (09). O número de famílias cuja renda mensal ultrapassa 06 salários mínimos passou de 4,7% (03) para 14% (09). Dessa maneira, esses números corroboram Gatti e Barreto (2009). Os autores afirmam que a carreira docente tem atraído principalmente jovens oriundos das classes menos favorecidas, para quem o magistério representa, ainda, alguma forma de econômica, e possivelmente, social.

Podemos relacionar a atual situação econômica dos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV com a pesquisa de Souto e Paiva (2013), na qual os autores procuraram compreender a partir da trajetória profissional de egressos de um curso de Matemática, os fatores atrelados à atratividade da carreira docente para esses sujeitos. Em sua pesquisa, os autores investigaram

a situação da renda média familiar de 27 ex-alunos oriundos de famílias de camada popular, com renda média de até três salários mínimos, anteriormente à graduação. Dessa amostra constataram que 86,6% possuíam na época da pesquisa renda de até 06 salários mínimos, sendo que, do total de sujeitos, 40% apresentavam renda de até 03 salários mínimos. No caso dos sujeitos de nossa pesquisa, 85,9% possuem renda de até 06 salários mínimos, e desse grupo, 28% recebem até 03 salários mínimos.

Portanto, nesse caso, temos indícios de que embora nas escolas as aulas de EF sejam distribuídas em menor número do que as aulas de Matemática, a conclusão do curso e inserção no mercado de trabalho modificou de maneira mais significativa para a renda familiar dos sujeitos que cursaram EF do que Matemática. Nesse sentido, Gatti e Barreto (2009) afirmaram ao comparar os cursos de EF e Língua Portuguesa (que contém o número de aulas semelhantes às aulas de Matemática), que a área de atuação do profissional formado em EF é mais ampla quando comparada às outras licenciaturas que comportam também os cursos de bacharelado, e dessa forma, aumenta as oportunidades de inserção e atuação profissional.

Seguindo a caracterização do perfil socioeconômico dos sujeitos desta pesquisa, questionamos a escolaridade e ocupação dos pais dos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV. Isso porque, segundo Ristoff (2013), a maioria das famílias brasileiras ainda apresenta baixos níveis de renda, acompanhada por baixos níveis de escolaridade. Gatti e Barreto (2009) constataram que os estudantes que buscam os cursos de licenciatura, em sua maioria, provêm de famílias que possuem baixo nível de escolarização dos pais, o que implica diretamente no nível do capital cultural²² dos licenciandos. A partir desse pressuposto, percebemos que 34,9% (22) dos pais dos sujeitos não foram alfabetizados, seguidos de 23% (15) que possuem o Ensino Fundamental incompleto (Figura 3). Percebemos um número significativamente menor de mães que não foram alfabetizadas, representando apenas 4,7% (03). Evidenciamos, também, um número maior de mães com o Ensino Superior completo 14,2% (09) e com mestrado completo 4,7% (03), conforme a Figura 4.

²² Para Pierre Bourdieu, pioneiro na sistematização do conceito, é a segunda mais importante expressão do capital, o qual precede apenas o capital econômico portado pelos agentes sociais. Engloba prioritariamente, a variável educacional, embora não se limite apenas a ela. Para o autor, a educação/capital cultural consiste num princípio de diferenciação do quase tão poderoso como o do capital econômico, uma vez que toda uma nova lógica da luta política pode ser compreendida tendo-se em mente suas formas de distribuição e evolução. Isto porque, o sistema escolar realiza a operação de seleção mantendo a ordem social preexistente, isto é, separando alunos dotados de quantidades desiguais ou tipos distintos de “capital cultural”. Mediante tais operações de seleção, o sistema escolar separa, por exemplo, os detentores de capital cultural herdado daqueles que são dele desprovidos. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/capcul.html>>. Acesso em: 28 set. 2015.

Os dados encontrados a partir do nível de escolaridade dos pais dos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV destoam dos encontrados por Ristoff (2013) em relação aos pais dos sujeitos dos cursos de EF que participaram do ENADE: o índice de analfabetismo do pai é de apenas 3,5%, enquanto a porcentagem dos pais com Ensino Fundamental completo é de 70,3%. Assim como os dados desta pesquisa, as mães também apresentam uma escolaridade maior quando relacionada aos pais (RISTOFF, 2013).

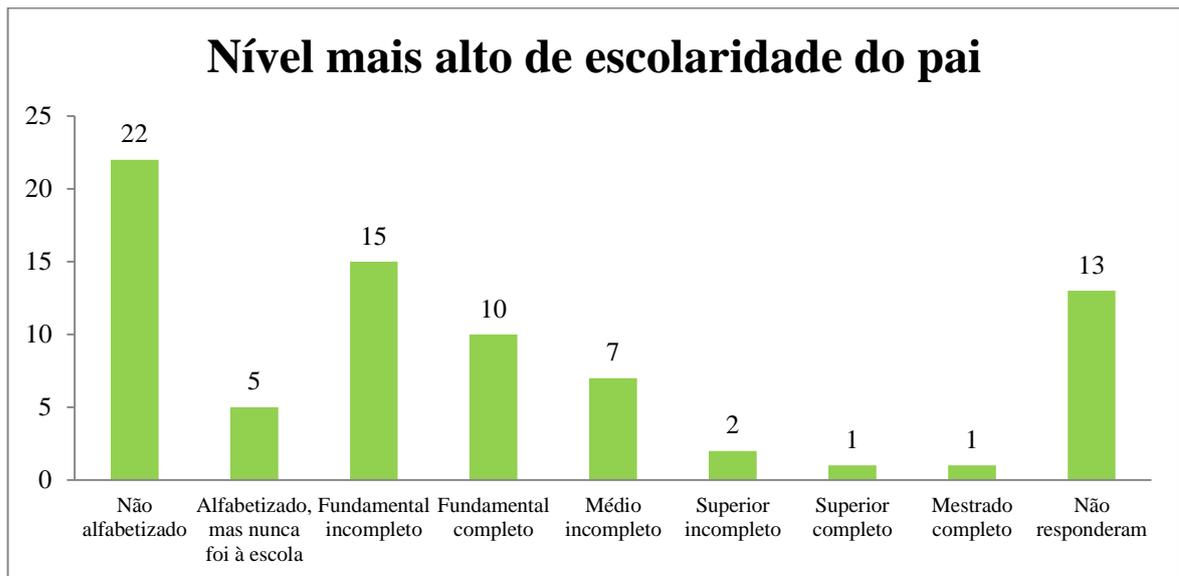


Figura 3 – Nível de escolaridade do pai
Fonte: questionário socioeconômico, 2015.

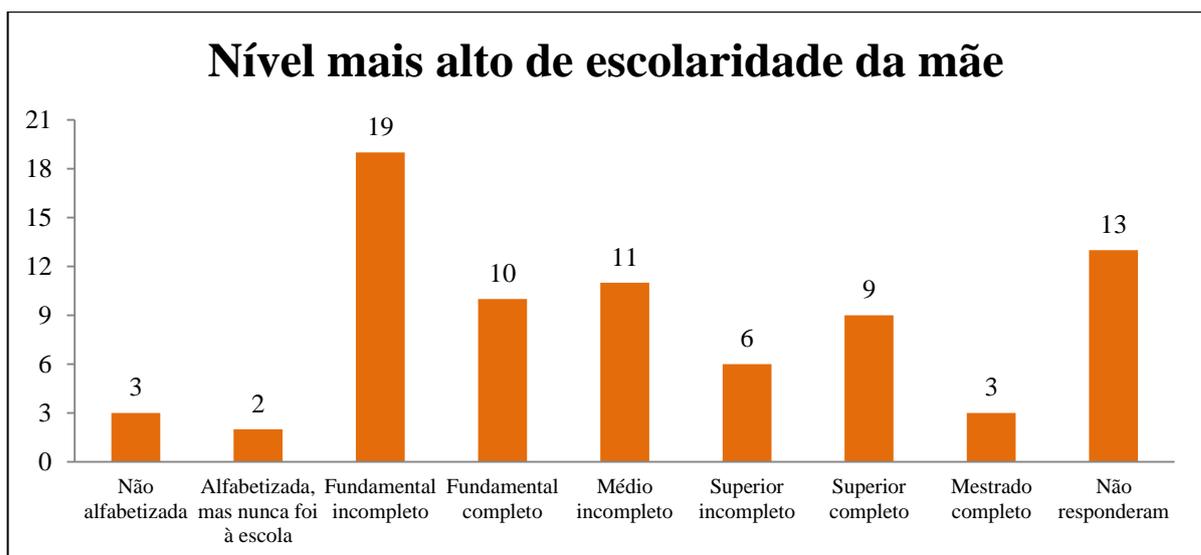


Figura 4 – Nível de escolaridade da mãe.
Fonte: questionário socioeconômico, 2015.

Tanto o grau de escolarização do pai, quanto o grau de escolarização da mãe correspondem ao nível socioeconômico dos valores encontrados nos resultados referentes à renda média familiar anterior ao ingresso dos sujeitos no curso superior. Essa constatação reforça a relevância da graduação dos sujeitos da pesquisa para o aumento da renda familiar. Outro fenômeno importante que vem ocorrendo nas universidades, segundo Ristoff (2013, p. 20), configura-se no fato de que

[...] uma boa parcela dos pertencentes aos cursos com maior proporção de trabalhadores e com pais de baixa escolaridade faz parte da primeira geração de universitários nas suas famílias (no caso dos estudantes de Pedagogia, por exemplo, essa parcela representa 97%). Este é um indicador de um fato social muito relevante: o do aumento do número de jovens filhos de pais sem escolaridade que ingressam na universidade.

Dessa forma, num país tão desigual como o Brasil, os jovens sofrem consequências particulares dessa desigualdade – como a baixa escolarização; a dificuldade para entrar e permanecer no Ensino Médio; e as barreiras para entrar e permanecer no Ensino Superior. Ao realizarmos um comparativo referente à ocupação dos pais²³ (Figura 5), podemos perceber que embora as mães apresentem maior nível de escolaridade do que os pais, 42,8% (27) estão no agrupamento 6, que corresponde à ocupação de dona de casa. Os dados sugerem, também, que o fato dessas mães terem uma maior escolaridade, mas não estarem ativas no mercado de trabalho, talvez possa ter contribuído para um acompanhamento mais assíduo e incentivo no estudo dos filhos.

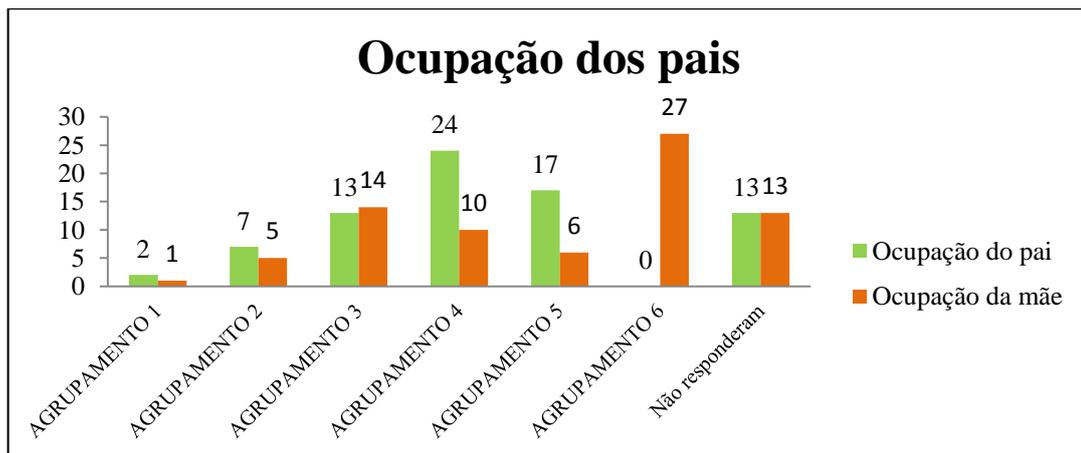


Figura 5 – Comparativo entre a ocupação dos pais dos sujeitos da pesquisa.
Fonte: questionário socioeconômico, 2015.

²³ Os agrupamentos das profissões apontadas no questionário socioeconômico correspondem a seguinte ordem: sendo o agrupamento 1 aquele com maior necessidade de instrução e de maior remuneração, seguindo para os demais. O agrupamento 6 corresponde à ocupação de dona de casa. A listagem com as profissões se encontra no Anexo II.

Tratando-se de investimento nos estudos dos filhos, procuramos conhecer a trajetória dos sujeitos da pesquisa a partir do tipo de escola onde cursaram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, comparando-os (Figura 6). Assim sendo, constatamos que 64,5% (40) dos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV que responderam ao questionário socioeconômico, cursaram todo o Ensino Fundamental na escola pública; 29% (18) cursaram parte em escola pública e parte em escola particular; e 6,5% (04) cursaram todo em escola particular. Apenas 01 sujeito completou o Ensino Fundamental por meio de supletivo. Já em relação ao Ensino Médio, podemos perceber que houve um maior investimento financeiro, possivelmente com o foco no vestibular, ao crescer o número de sujeitos que cursaram esse nível de escolaridade todo em escola particular, correspondendo a 21,3% (13). Todavia, 57,3% (35) dos sujeitos da pesquisa são oriundos da escola pública, e ainda, 02 sujeitos realizaram supletivo no Ensino Médio.

Esse resultado vai ao encontro com a pesquisa realizada por Aquino (2015). Ao analisar a origem escolar de bolsistas do PIBID do curso de Ciências Biológicas da UFV, o autor constatou que a maioria dos sujeitos havia cursado o Ensino Fundamental e Médio todo em escola pública, também aumentando o número de indivíduos que optaram em investir no Ensino Médio privado. Ristoff (2013) aponta que em 2009, 87% dos alunos de Ensino Médio no Brasil estudavam na rede pública, e que em contrapartida, no mesmo ano, o número de estudantes em cursos de graduação oriundos da escola pública era de 51%. No caso especificamente da EF, o autor encontrou 61,7% que cursaram o Ensino Médio todo em escola pública.

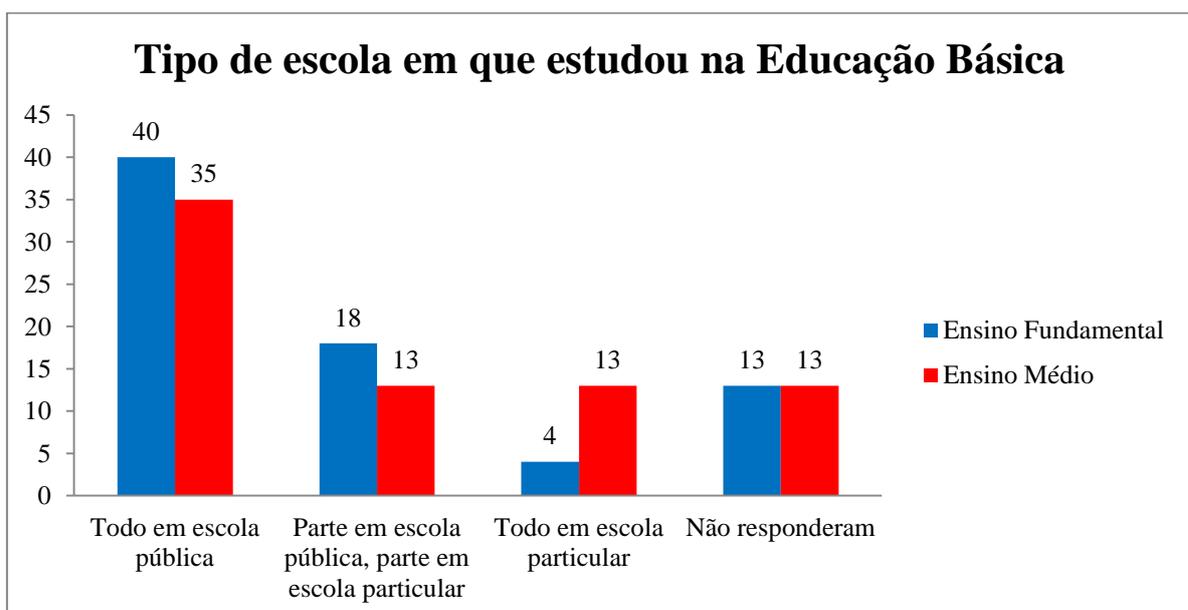


Figura 6 – Comparativo dos tipos de escola que os sujeitos estudaram durante a Educação Básica. Fonte: questionário socioeconômico, 2015.

Buscando inferir a relação entre a origem escolar dos sujeitos e seu interesse e frequência de leitura (jornais ou revistas de informação) apresentada no ano do processo seletivo para o ingresso na universidade, temos que 50,8% (32) dos sujeitos afirmaram que liam eventualmente, enquanto 25,4% (16) liam raramente, seguidos de apenas 23,8% (15) que tinham o hábito de ler diariamente. Esses números corroboram as angústias dos professores formadores entrevistados na pesquisa de André et al. (2010), que apontaram que a ausência do hábito de ler corresponde na atualidade em um desafio trazido pelos estudantes de licenciatura oriundos, em sua maioria, da escola pública. Por esse motivo, os estudantes têm ingressado nos cursos de graduação com déficit de leitura e escrita, dificultando o processo formativo.

De acordo com Oliveira e Silva (2010), o tipo de escola – pública ou particular – frequentada pelo estudante interfere diretamente na escolha de sua carreira, pois nesse ambiente o aluno cria sua história e molda seus interesses baseado na sua realidade e perspectivas de futuro. E ainda, a escolha pela escola dos filhos tem relação direta com as condições socioeconômicas dos pais. No mesmo sentido, Saraiva e Ferenc (2010), remetendo-se ao perfil socioeconômico das discentes do curso de Pedagogia, identificaram que se trata de alunos oriundos da classe média e média baixa, cujo acesso ao Ensino Superior pode representar possibilidades de ascensão social e econômica.

Gatti et al. (2014) constataram em seu estudo acerca da atratividade da carreira docente com estudantes de Ensino Médio da rede pública e da rede privada, que o curso de EF é o quinto mais preferido pelos estudantes da escola pública, enquanto na escola privada, aparece como a 17^o opção. Esse dado corrobora o perfil de estudantes que encontramos até o presente momento: sujeitos em sua maioria mulheres, oriundos de escolas públicas, com pouco hábito de leitura, que apresentavam antes da graduação renda média familiar de até três salários mínimos, sendo a primeira geração a ingressar no Ensino Superior, visto que os pais possuem o nível de escolarização baixo e que, com a graduação e o ingresso no mercado de trabalho, melhoraram a condição financeira de suas famílias.

4.1.2 Formação acadêmica

Delimitado o perfil socioeconômico dos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV, iremos agora conhecer a trajetória acadêmica e os investimentos realizados pelos sujeitos após a graduação, além do impacto da formação inicial para a atuação profissional. Todavia, a fim de

contextualizar a trajetória formativa dos sujeitos da pesquisa, cabe conhecer brevemente a história do curso de EF da UFV²⁴.

O curso foi implementado em 1975, apenas com a modalidade de licenciatura, visto que naquele momento histórico não havia a divisão entre licenciatura e o bacharelado na formação dos profissionais da área. Como característica no processo seletivo, contava com 50 vagas, sendo 25 destinadas para homens e a outra metade para mulheres. A formação ocorria em três anos. Apenas em 1986, ou seja, 11 anos depois, o curso tornou-se o pioneiro no país em oferecer a modalidade do bacharelado como opção de formação. Historicamente, o curso de EF desenvolveu forte tradição na extensão universitária, sendo considerado um curso de excelência em todos os processos avaliativos externos aos quais fora submetido.

Até 2009 as duas modalidades eram oferecidas concomitantemente, podendo o sujeito se graduar tanto na licenciatura quanto no bacharelado de uma vez. Após os dois primeiros anos de curso, o licenciando decidia cursar a licenciatura ou o bacharelado. Atualmente, o curso oferece 70 vagas por meio do Sisu e a entrada no curso é unificada.

Quanto à forma de ingresso dos sujeitos desta pesquisa (Quadro 2), observamos que 82,9% ingressaram por meio do vestibular, enquanto o restante se dividiu entre a mudança de curso, transferência e processo seletivo alternativo, 3,9% cada. Por fim, sujeitos que ingressaram por meio do Sisu corresponderam a 5,2%.

Quadro 2 – Forma de ingresso dos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV.

Forma de ingresso dos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV	
Processo seletivo	Nº de sujeitos
Vestibular	63
Mudança de curso	03
SiSU - Sistema de Seleção Unificada	04
Transferência	03
Processo Seletivo Alternativo - Vestibular	03
TOTAL	76

Fonte: elaborado pela autora a partir do questionário socioeconômico, 2015.

²⁴ O breve histórico do curso de Educação Física da UFV teve como fonte o site oficial do Departamento de Educação Física. Disponível em: <http://www.des.ufv.br/?page_id=524>. Acesso em: 05 jan. 2016.

Nesse sentido, temos que os 76 sujeitos que participaram do PIBID entre 2010 a 2014 ingressaram no curso de EF da UFV entre 2006 e 2013 (Figura 7), sendo que 70,9% (54) ingressaram anteriormente ao segundo semestre de 2009. A maior concentração de sujeitos ingressou em 2008, com 15 sujeitos representando 19,7%. Em contrapartida, apenas 01 sujeito ingressou no curso em 2012 e três em 2013. A partir desses dados, podemos inferir preliminarmente que a entrada no PIBID para esse grupo de sujeitos aconteceu após a metade do curso.

O sistema de ingresso na UFV passou a ser via Sisu a partir de 2011 e, por essa razão, os dados referentes ao tipo de ingresso corroboram o número de sujeitos que participaram do PIBID ingressantes a partir de 2011. Outro fator que podemos inferir é que como a partir de 2010 os sujeitos teriam que escolher cursar a licenciatura ou o bacharelado após o 4º período, o número de sujeitos que ingressaram nesses anos e participaram do PIBID começou a diminuir, pois para participar do Programa os estudantes precisariam estar obrigatoriamente matriculados na licenciatura.



Figura 7 – Ano de ingresso dos ex-bolsistas no curso de Educação Física da UFV.

Fonte: questionário socioeconômico, 2015.

Procuramos, a partir do questionário *online*, levantar as modalidades de graduação (bacharelado e licenciatura) nas quais os sujeitos da pesquisa se graduaram. Dessa maneira, poderíamos delimitar os participantes potenciais para participar das entrevistas, visto que um dos critérios seria ter se graduado em ambas as modalidades, ampliando as possibilidades de

atuação dos egressos. Quanto à escolha em cursar as modalidades – bacharelado e/ou licenciatura (Figura 8) – temos que a maioria, composta por 46 sujeitos da pesquisa (71,8%), formou-se tanto na licenciatura como no bacharelado, seguidos de 06 que se formaram apenas no bacharelado (9,3%), 04 sujeitos se graduaram apenas na licenciatura (6,25%), 06 ainda não haviam concluído a licenciatura (9,3%), 01 ex-bolsista ainda não havia concluído o bacharelado (1,56%); e por fim, 01 abandonou o curso antes de concluir a graduação em qualquer uma das modalidades (1,56%).

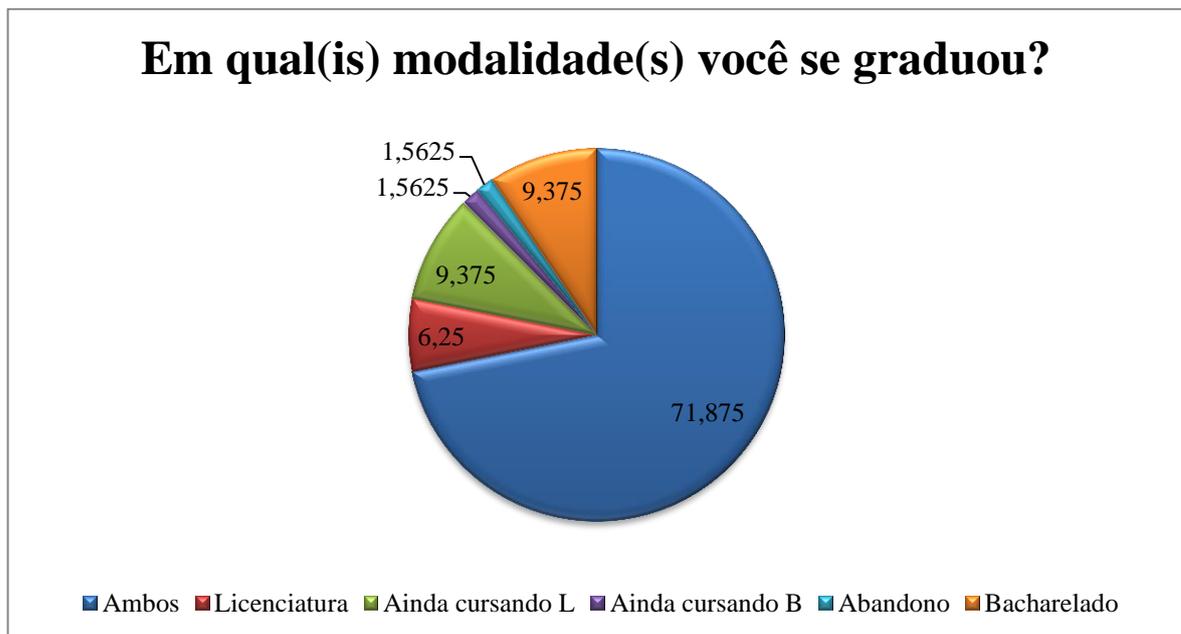


Figura 8 – Modalidade(s) de graduação realizada(s) pelos sujeitos da pesquisa – licenciatura e/ou bacharelado.

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

A respeito da divisão entre o bacharelado e a licenciatura, Neto, Fraga e Molina (2012) apontam que do ponto de vista da organização da Educação Física como área de conhecimento e campo de trabalho pedagógico, nenhum outro dispositivo legal agiu com tanta eficácia quanto a Resolução CNE/CP n. 1, de 18/02/2002, que instituiu diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, curso de Licenciatura e Graduação Plena. Dessa forma,

[...] preocupada com a melhora da qualidade da formação de professores para a Educação Básica, ela incidiu e acentuou uma importante divisão na formação desse coletivo docente e fragmentou definitivamente o conhecimento e o trabalho pedagógico desse trabalhador da educação, algo já previsto desde a Resolução 03/87 do antigo Conselho Federal de Educação – a existência de Licenciados e Bacharéis em Educação Física, estes para atuarem em ambientes educativos não-escolares e, aqueles, em ambientes educativos escolares, conforme a interpretação corporativa antes mencionada (NETO; FRAGA; MOLINA, 2012, p. 322).

Outro marco que contribuiu para aumentar a distância entre o bacharelado e a licenciatura foi a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em EF, em nível superior de graduação plena (Resolução CNE/CES n. 7/2004). Com base nessas Diretrizes, o licenciado em EF deveria ser preparado para atuar como professor da Educação Básica. Já o graduado (antigo bacharel) seria formado para atuar no campo não escolar, em lugares como clubes, academias e outros campos que oportunizassem práticas de atividades físicas, recreativas e esportivas (MENDES; PRUDENTE, 2011).

Com base nas reflexões dos autores acerca dos impactos das Resoluções CNE/CP n. 1, de 18/02/2002 e a CNE/CES n. 7/2004 e, assim, relacionando-as ao contingente de sujeitos que ingressaram até 2010 (ano em que o curso de EF da UFV passou a solicitar que os estudantes escolhessem em qual modalidade decidiriam cursar após o 4º período de graduação), podemos inferir que, anterior a esse processo, os sujeitos, dada a possibilidade de se graduar nas duas modalidades concomitantemente, escolheram colar grau em ambas.

Outra hipótese que foi testada no momento das entrevistas é que a decisão em se graduar nas duas modalidades amplia as possibilidades de inserção no mercado de trabalho, como sugerido por Mendes e Prudente (2011). Os autores, ao analisarem os impactos dessa divisão para os cursos de graduação de algumas universidades mineiras e a escolha dos alunos, constataram que além de ocasionar tensões e desdobramentos prejudiciais aos currículos dos cursos de formação em EF, ainda resultaram na fragmentação e disputa no campo de atuação profissional da área.

Dentre as oportunidades que a UFV oferece na participação de projetos, temos a pesquisa, o ensino e a extensão. O PIBID caracteriza-se como um projeto de ensino para estudantes que estejam regularmente matriculados na licenciatura, enquanto a pesquisa e a extensão podem receber, também, estudantes matriculados no bacharelado. Nesse sentido, indagamos aos sujeitos em quais tipos de projetos participaram durante a graduação (Figura 9), com o objetivo de caracterizar as experiências vivenciadas, buscando indiciar possíveis relações com o *lôcus* de atuação, posteriormente. Embora nossos sujeitos tenham sido caracterizados especificamente por terem participado do PIBID, questionamos também se haviam participado de outros projetos de ensino.

Obtivemos que, dos 64 sujeitos que responderam ao questionário, 59,3% (38) dos ex-bolsistas se dedicaram às atividades de ensino e/ou extensão, enquanto 40,7% (26) sujeitos tiveram experiência na pesquisa. 26,5% (17) dos sujeitos tiveram experiência no tripé que rege a universidade pública: ensino, pesquisa e extensão. Quando relacionamos a participação

em projetos ao ano de ingresso no curso de EF, temos que dos 17 sujeitos que participaram dos três tipos de projeto, todos ingressaram antes ou em 2010, o que indica que a divisão na grade curricular entre a licenciatura e o bacharelado pode estar restringindo as possibilidades de participação dos diferentes tipos de projetos.

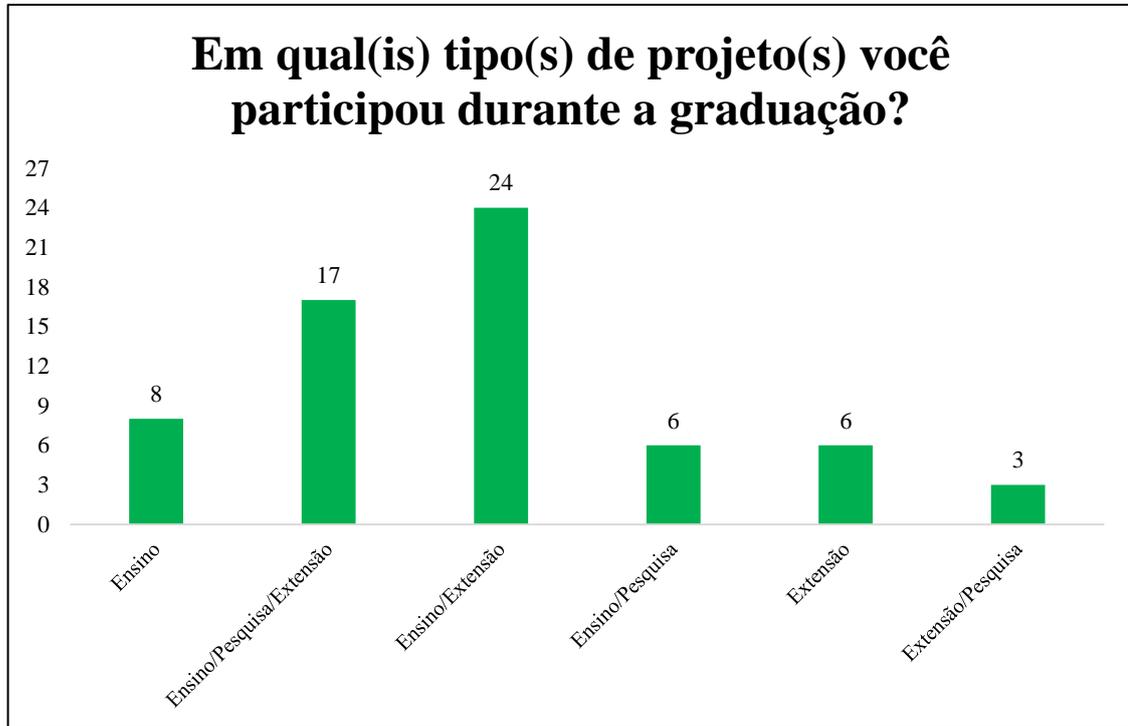


Figura 9 – Tipos de projetos que os sujeitos participaram durante a graduação (ensino/pesquisa/extensão).
Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Belem et al. (2011), com o objetivo de traçar um perfil dos egressos do curso de EF da Universidade Estadual de Maringá (UEM), formados no período de 2000 a 2009, no currículo de Licenciatura Plena, questionaram a 153 egressos sobre suas participações em atividades extracurriculares durante a graduação. Dessa forma, os resultados encontrados foram que a maioria (quase 90%) participou de programas de iniciação científica e participou do Programa de Educação Tutorial (PET)²⁵. Alguns afirmaram ter participado ainda de mais de uma atividade durante o período da graduação sendo os mais citados a realização de estágios não obrigatórios e programas de iniciação científica (11,8%), seguido de estágios e projetos de extensão (9,8%) e participação no PET em conjunto com a Iniciação Científica (4,6%).

²⁵ O Programa de Educação Tutorial foi oficialmente instituído pela Lei n. 11.180/2005 e regulamentado pelas Portarias n. 3.385/2005, n. 1.632/2006 e n. 1.046/2007. A regulamentação do PET define como o programa deve funcionar, qual a constituição administrativa e acadêmica, além de estabelecer as normas e a periodicidade do processo de avaliação nacional dos grupos. O PET é desenvolvido por grupos de estudantes, com tutoria de um docente, organizados a partir de formações em nível de graduação nas Instituições de Ensino Superior do País orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da educação tutorial. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet>>. Acesso em: 14 set. 2015.

Relacionando o estudo de Belem et al. (2011) com as respostas dos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV, temos que os sujeitos desta pesquisa proporcionalmente vivenciaram maior variedade de experiências extracurriculares. Considerando que o PIBID foi criado em 2007, alcançando os cursos de EF a partir de 2009, podemos considerar que os sujeitos da pesquisa da UEM não tiveram a oportunidade de participar do Programa e que, sendo exclusivamente voltado para as licenciaturas, o PIBID tem proporcionado experiências que valorizam a formação de professores.

Aquino (2015), ao realizar um levantamento junto aos bolsistas do PIBID/Biologia da UFV – 30 sujeitos – acerca de suas participações em projetos extracurriculares, constatou que, 15 haviam participado apenas do PIBID. Na outra metade que havia participado de outros projetos, houve predominância de Projetos de Extensão e de atividades de Iniciação Científica, em igual número. Portanto, ao compararmos aos sujeitos desta pesquisa, podemos dizer que nesse caso também os ex-bolsistas do PIBID/EF tiveram mais experiências em diferentes tipos de projetos e que o predomínio na participação em projetos de ensino e extensão podem corresponder à tradição da área de conhecimento, que historicamente se desenvolveu em torno do viés prático, e do curso, desenvolvido em torno da extensão universitária.

Ao observarmos as respostas dos ex-bolsistas, constatamos que 09 sujeitos afirmaram não ter participado de projetos de ensino. Dessa maneira, podemos inferir que para esses sujeitos o PIBID não é considerado um Projeto/Programa de ensino, mas, sim, de extensão. Essa questão pode demonstrar que para alguns ex-bolsistas ir para a escola e/ou participar do PIBID não se tratava de um Programa comprometido com a formação de professores, mas de intervenção na comunidade escolar (característica de projetos de extensão).

Outro elemento que procuramos delimitar em nossa caracterização acerca da formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa foi o ano de formatura. O tempo médio de formação do curso de EF da UFV antes da divisão entre a licenciatura e bacharelado era de 5 anos. Atualmente, o tempo de formação corresponde de 3 a 3,5 anos para a licenciatura e 4 anos para o bacharelado. Em caso de complementação, o tempo médio é de 01 a 1,5 anos. Encontramos nas respostas dos sujeitos da pesquisa, que 20,3% (13) se formaram em 2014, seguido de 18,4% (12) em 2012, apresentando os dois anos com maior número de formaturas. Em contrapartida, 17,1% (11) ainda não haviam se formado até o período de aplicação dos questionários.

Em relação ao ano em que os ex-bolsistas do PIBID colaram grau, observamos que o maior índice de indivíduos se formou nos anos correspondentes aos períodos de término da primeira etapa do PIBID de EF (meados de 2012). Atrelado a isso, a renovação do Programa e dos bolsistas – que aconteceu na metade de 2012 e que durou até o término do edital 2012, em fevereiro de 2014 – acompanhou novamente um número expressivo de bolsistas (13) se formando ao término do edital. Esses números podem indicar que apesar de o Programa apresentar uma rotatividade entre os bolsistas, aqueles que ingressaram no PIBID a partir da metade do curso permaneceram até o término da graduação.

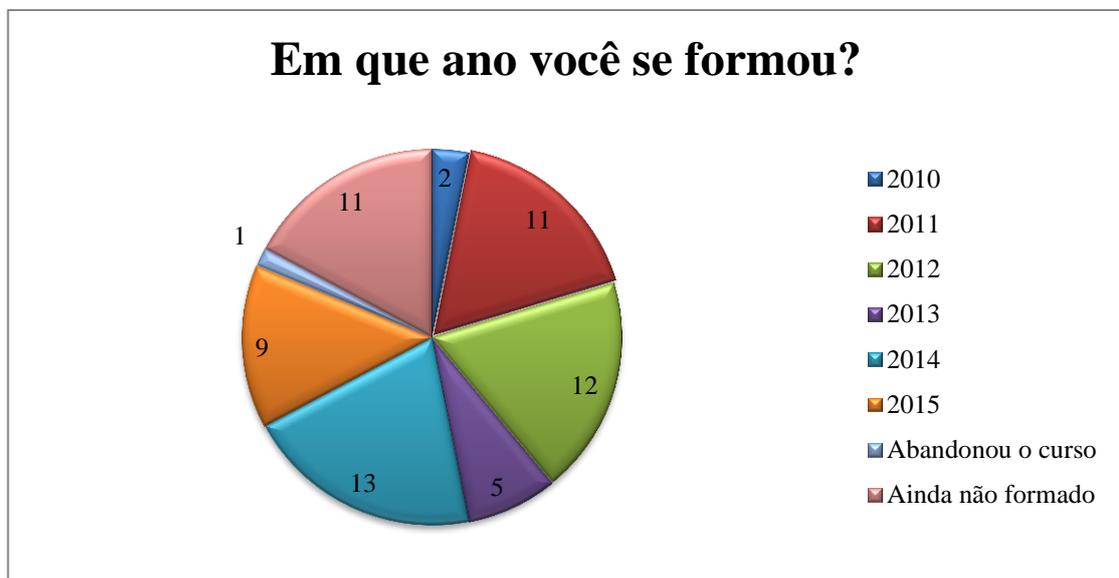


Figura 10 – Ano de formatura dos sujeitos da pesquisa.

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Questionamos também sobre os investimentos na formação acadêmica após a conclusão do curso, no sentido de saber se os sujeitos cursaram ou estão cursando pós-graduação e/ou outra graduação. Nosso intuito é comparar posteriormente os investimentos com a área de atuação profissional e com a experiência no PIBID, visto que, por vivenciarem um Programa com o objetivo de formar professores para a Educação Básica, seus investimentos deveriam estar relacionados com a EF escolar. Dessa maneira, a área de formação continuada dos sujeitos da pesquisa pode dar indícios acerca do *lôcus* de atuação, e também, da influência do PIBID na decisão de seguir estudando sobre a educação ou a EF escolar.

No que tange a continuidade dos estudos, 59,3% (38) dos ex-bolsistas do PIBID/EF não estão cursando ou não cursam pós-graduação ou outra graduação. Daqueles que cursaram ou cursam pós-graduação e/ou outra graduação, 38,4% (10) cursaram especialização, seguidos

de 30,7% (08) que cursaram ou cursam mestrado e 3,9% (01) que cursa doutorado. Quanto à outra graduação, 26,9% (07) decidiram investir em outra formação inicial.



Figura 11 – Continuidade dos estudos dos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV.
Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Na pesquisa com egressos em EF de Belem et al. (2011), dos 153 sujeitos consultados 68% possuem pós-graduação, dentre estes 54,2% têm como maior nível de titulação a especialização, 13,1% são mestres e 1,3% possuem doutorado, no entanto, o maior grau de titulação de 29,4% dos sujeitos é a graduação. Traçando um paralelo com os sujeitos desta pesquisa, vemos que uma parcela menor – 40,7% – decidiu investir numa formação continuada. Podemos perceber também que em ambos os casos o maior número de investimentos foi em especializações. Esses números podem indicar mais uma vez o aspecto prático que permeia a atuação profissional dos sujeitos formados em EF, além do fato de que uma pós-graduação *stricto sensu* exige um nível maior de recursos, como por exemplo, dedicação exclusiva. Como vimos na caracterização socioeconômica desta pesquisa, um dos principais apontamentos dos sujeitos que cursam licenciatura é a necessidade de retorno financeiro imediato após a conclusão do curso.

Além de questionar se estão investindo ou não em outro curso ou em pós-graduação, solicitamos que especificassem a temática sobre a qual decidiram direcionar seus estudos com a finalidade de conhecer as áreas de conhecimento (Quadro 3) que os sujeitos têm escolhido para prosseguir estudando. Observando as áreas escolhidas pelos ex-bolsistas para formação em nível de pós-graduação, podemos perceber o domínio das especializações, mestrado e

doutorado na área das Ciências da Natureza, com 83,3% (21) dos investimentos realizados. O restante se divide em uma especialização em Gestão Pública e outra em Psicologia do Desenvolvimento Humano. Relacionados especificamente com a Educação, temos um sujeito que optou pelo mestrado em Educação e outro na Educação Especial. O restante investiu na continuidade nos estudos ou na área da saúde ou no treinamento esportivo. Os investimentos em outra graduação também seguiram a lógica da pós-graduação, sendo direcionados para as áreas da Saúde, Ciências Contábeis e Ciências da Computação. Apenas 01 sujeito cursou outra licenciatura, no caso, em Filosofia. Esse resultado corrobora a lógica que a EF se desenvolveu em seu processo histórico, com ênfase na dimensão biologicista de conceber o corpo (VAGO, 2002).

Quadro 3 – Níveis de formação e áreas de conhecimento escolhidos pelos sujeitos da pesquisa para a continuidade dos estudos.

Nível de Formação	Área de conhecimento	Nº de sujeitos
Especialização	Atividades físicas e esportivas para pessoas com deficiência	04
	Meio ambiente e educação sustentável	02
	Orientação escolar, Supervisão escolar, Inspeção escolar e Gestão escolar.	01
	Exercício Físico aplicado à reabilitação cardíaca e grupos especiais	01
	Síndrome de dominância muscular	01
	Futebol	01
	Medicina do esporte e da atividade física	01
	Treinamento esportivo	01
	Formação pedagógica para profissionais da saúde	01
	Gestão Pública	01
	Psicologia do desenvolvimento humano	01
Mestrado	Educação	01
	Educação Física ²⁶	05
	Educação Especial	01
	Ciências do Esporte	01
Doutorado	Nutrição	01
Outra graduação	Fisioterapia	04
	Filosofia	01
	Ciências Contábeis	01
	Ciências da Computação	01

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

²⁶ A Educação Física pertence à Área 21 na Classificação da CAPES dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) que envolvem quatro áreas de atuação acadêmica e profissional: Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional.

Ao caracterizar os investimentos de egressos de uma licenciatura em Matemática, Souto e Paiva (2013) constataram que a maioria dos sujeitos participantes da pesquisa prosseguiram os estudos em áreas que não necessariamente correspondiam à atuação profissional na docência. Dessa forma, os autores inferiram que os sujeitos estavam realizando esse investimento com a finalidade de futuramente abandonar a docência. No caso dos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV, podemos inferir que ainda que os sujeitos tenham vivenciado a experiência do PIBID durante a graduação, seus investimentos em sua formação continuada não prosseguiram na área da EF escolar ou da educação. Portanto, assim como o estudo mencionado, existem indícios de que esses sujeitos não estejam atuando na escola ou, caso estejam, não intencionem permanecer no ensino.

Na última questão referente à caracterização da formação acadêmica, perguntamos aos sujeitos da pesquisa: “Caso tenha concluído o curso (licenciatura e/ou bacharelado), você considera que sua formação inicial lhe preparou para o exercício da profissão? Justifique”. Objetivamos nessa questão oportunizar aos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV – que já se formaram e estão atuando no mercado de trabalho – expressar suas percepções acerca do curso de EF no qual concluíram sua graduação, a fim de relacionar os desafios encontrados na atuação profissional com um dos pilares que a literatura aponta como fundamental para a atratividade da carreira docente: a formação de professores.

Nesse sentido, 33 sujeitos (51,6%) afirmaram que sim, a formação oferecida pelo curso de EF da UFV foi crucial para a inserção e o exercício da profissão no mercado de trabalho. Em contrapartida, 09 sujeitos (14%) afirmaram que o curso não contribuiu; 10 sujeitos (15,7%) que afirmaram que o curso os preparou para o mercado em partes. Por fim, 12 sujeitos (18,7%) não haviam se formado e exercido a profissão. No Quadro 4 temos as principais justificativas apontadas pelos sujeitos em suas respostas.

Quadro 4 – Respostas e justificativas dos sujeitos da pesquisa acerca da contribuição do curso para o exercício da profissão.

Você considera que sua formação inicial lhe preparou para o exercício da profissão? Justifique.		
Sujeitos		
Eixo Temático	Nº de sujeitos	Porcentagem
<p>1. Projetos (Ensino, Pesquisa e Extensão) <i>“Sim! Todavia, acredito que a formação acadêmica, sem a ajuda de nenhum projeto de ensino/pesquisa/extensão ou estágios fora da UFV, não é capaz de preparar inteiramente para o mercado de trabalho. Para estar pronto para o mercado o profissional deve saber unir a teoria que é visto durante toda a graduação com a prática, que só é possível adquirir com os projetos e estágios.”</i></p> <p><i>“Minha formação no curso de Educação Física teve sim um importante papel na minha preparação para o mercado de trabalho. Faço tal afirmação principalmente devido as oportunidades de participação em projetos (pesquisa, ensino e extensão) que a UFV me ofereceu. Esses contribuíram muito para minha formação pelos estudos, discussões e aplicação prática dos trabalhos desenvolvidos. Tudo isso me levou a uma proximidade com a profissão durante a graduação.”</i></p>	12	18,8%
<p>Participação no PIBID e Estágios Supervisionado/Acadêmico <i>“Sim, creio que os estágios obrigatórios e o PIBID me deram boa base para atuar na escola.”</i></p> <p><i>“Os estágios e principalmente a participação no PIBID me deram experiências e segurança para atuar no mercado de trabalho.”</i></p>	07	10,9%
<p>Excelência da Instituição <i>“Sim. A UFV me proporcionou uma formação diferenciada e acima da média para atuar como profissional de Educação Física.”</i></p> <p><i>“Sim. A formação obtida na UFV me possibilitou entrar no mercado de trabalho tranquilamente.”</i></p>	08	12,5%
<p>Pontos positivos relacionados ao curso – Licenciatura e Bacharelado; <i>“Sim. A partir dos conhecimentos vistos durante a graduação, tenho a possibilidade de prestar concursos, e continuar estudando, além de atuar na profissão.”</i></p> <p><i>“Sim. As disciplinas básicas em conjunto com os estágios aliaram a teoria à prática e foram essenciais para o aprendizado.”</i></p>	06	9,4%

Quadro 5 – Respostas e justificativas dos sujeitos da pesquisa acerca da contribuição do curso para o exercício da profissão (continuação).

Sim, o curso de EF me preparou para o exercício da profissão.	33	51,6%
<p>Desafios relacionados ao curso – Licenciatura e bacharelado</p> <p><i>“Achei minha formação no bacharelado precária. Cinesiologia e biomecânica são coisas que não aprendi na graduação e precisei estudar muito após a graduação. O curso também não nos preparou para atender pessoas lesionadas.”</i></p> <p><i>“Acredito que a graduação em Educação Física - seja bacharelado ou licenciatura - da UFV, prepara de modo superficial os discentes para o mercado de trabalho. Esse sujeito, ainda em formação, possui o dever de aprofundar seus estudos em possíveis áreas de interesse, porque se for depender apenas do curso, ele será um professor a quem de seus concorrentes.”</i></p>	05	7,9%
<p>Metodologia de ensino do(a) professor(a) formador(a)</p> <p><i>“Pouco. Algumas matérias deixam a desejar devido aos seus docentes e a forma como é aplicada, não dando dinâmica necessária para que o aluno enfrente o mercado, tornando-as muito teóricas.”</i></p> <p><i>“Parcialmente. Algumas disciplinas tiveram mais êxito em preparar para o mercado de trabalho, outras foram disciplinas que pouco acrescentaram pra minha formação profissional. Variou de acordo com a abordagem dos professores responsáveis pelas disciplinas.”</i></p>	07	10,9%
<p>“Abismo” entre a graduação e o mercado de trabalho.</p> <p><i>“Não, o curso nos prepara pouco para o mercado de trabalho.”</i></p> <p><i>“O mercado de trabalho e o mundo acadêmico são realidades diferentes. Me preparei para o mercado a partir do momento em que comecei o contato com o mundo extra campus. A universidade apenas influenciou no meu currículo.”</i></p>	07	10,9%
O curso de EF me preparou para o exercício da profissão em partes.	10	14%
O curso de EF não me preparou para o exercício da profissão.	09	15,7%
Não formaram	12	18,7%
TOTAL	64	100%

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Podemos relacionar as respostas dos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV com a pesquisa realizada por Belem et al. (2011) com os egressos do curso de EF da UEM. No estudo, 71,3% se sentiam seguros para atuar sozinhos após concluir o curso de graduação, 13,7% afirmaram se sentirem seguros para atuar sobre supervisão de um profissional com maior qualificação e experiência e 14,4% se sentiam inseguros para atuar no mercado de trabalho. Em relação ao grau de satisfação com a graduação, 25,5% se sentiram insatisfeitos e 74,5% se sentiram satisfeitos. Dessa maneira, dos 52 sujeitos atuantes desta pesquisa, ao menos 63,4% (33) consideraram que o curso os preparou para o mercado, juntamente com os 19,2% (10) que afirmaram que o curso os preparou em partes, correspondem a um número significativo (mais de 80%) que se considera satisfeito com a formação inicial e com segurança para atuar no mercado de trabalho. Portanto, as médias das duas situações se aproximam consideravelmente.

A justificativa mais recorrente, evidenciada por 12 sujeitos, relacionou-se com a afirmação que a formação inicial os preparou para o mercado de trabalho a partir da participação nos diferentes projetos extracurriculares (ensino, pesquisa e extensão). Essa afirmação em várias respostas apareceu relacionada com a diminuição da distância entre a teoria e a prática – problema que historicamente tem prejudicado a formação de professores e sua atuação profissional (SCHON, 1995; PIMENTA, 2005).

Dessa maneira, iniciativas como o PIBID em inserir os licenciandos na realidade escolar tem acarretado vivências que contribuem para a formação inicial, preparando de maneira menos abstrata os futuros professores a partir de situações concretas. Por essa razão, exclusivamente a participação no PIBID apareceu nas respostas de pelo menos 07 sujeitos. Assim, conforme apontado por Canan (2012) e Felício (2014), o Programa tem valorizado as licenciaturas oportunizando um “terceiro espaço” de formação.

A excelência da instituição apareceu como outra justificativa na resposta de 08 sujeitos, visto que eles afirmaram que se sentem melhor preparados para atuar pelo fato de terem estudado em uma universidade de excelência²⁷. As possibilidades proporcionadas pelo curso de EF também foram lembradas nas justificativas de 05 sujeitos que, a partir da

²⁷ O Ministério da Educação (MEC) divulgou em dezembro de 2015 os dados referentes a 2014 pelo, que avaliou mais de duas mil universidades, faculdades e centros universitários. A UFV ficou na oitava colocação no âmbito nacional e em segundo lugar em Minas Gerais. Mais uma vez, a Universidade Federal de Viçosa obteve o conceito máximo (5) no Índice Geral de Cursos (IGC). Disponível em: <<http://www.folhadamata.com.br/noticia-ufv-obtem-conceito-maximo-no-indice-geral-de-cursos-do-mec-285>>. Acesso em: 12 de jan. 2016.

infraestrutura, da atualização dos professores e das disciplinas oferecidas, proporcionou a aprovação em concursos e programas de pós-graduação.

Entre os sujeitos que responderam que o curso os preparou em partes ou não os preparou, 05 apontaram que as disciplinas em algumas áreas não foram satisfatórias. No caso da licenciatura, alguns apontaram a ausência de horas para as disciplinas optativas e o pequeno número de professores para atuar especificamente com as disciplinas. Já com relação ao bacharelado, o principal desafio apontado pelos sujeitos é a superficialidade de algumas áreas específicas de atuação, como o treinamento esportivo, além da deficiência no conteúdo de algumas disciplinas básicas, como a Cinesiologia e a Musculação. Essas afirmativas corroboram Mendes e Prudente (2011) e Neto, Fraga e Molina (2012), quando os autores problematizam a separação da licenciatura e do bacharelado e sua subsequente fragmentação curricular dos cursos, além de esvaziamento de conteúdos.

As metodologias inadequadas dos professores formadores do curso de EF foram elementos que contribuíram para a falta de preparação dos egressos para o mercado de trabalho, na opinião de 07 sujeitos. Essa questão tem historicamente sido debatida por diferentes autores, como Pérez-Gómez (1995). O autor afirma que os cursos de formação de professores têm se caracterizado a partir do viés técnico-especialista em detrimento da formação de profissionais reflexivos. A prática do professor formador reflete sobre qual pressuposto esse professor acredita e se ancora em relação ao ensino, à organização da disciplina etc. Portanto, conforme salienta Saviani (2009), desde a origem dos cursos de formação no Brasil, suas diretrizes têm sido ancoradas nos saberes culturais cognitivos em detrimento dos conteúdos pedagógicos didáticos. Isso porque, conforme aponta Gauthier (2006), a docência – e inclusive no Ensino Superior – configura-se como uma profissão de identidade vacilante.

Com relação ao último item categorizado a partir das respostas dos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV, o abismo entre a graduação e o mercado de trabalho apareceu na resposta de 07 sujeitos. Esse fenômeno corresponde ao que Gentili (1995) e Antunes (2008) chamam de efeitos da reestruturação do sistema produtivo. Ou seja, por fatores ligados à formação ou ainda com a instabilidade do mercado de trabalho, os indivíduos saem da graduação com a sensação de que o conhecimento visto durante toda a trajetória acadêmica seja obsoleto. Dessa maneira, cabe ao indivíduo se atualizar para ingressar no mercado, ou ainda, ser responsabilizado caso não consiga. Nas diferentes justificativas desse tópico, quase por unanimidade, os sujeitos afirmaram que cabe ao profissional se atualizar para se manter

competitivo, e que o curso serviu apenas para “ensinar onde buscar o conhecimento”. Retomamos, assim, a ideia de Saviani (2007) sobre a pedagogia das competências: mais relevante do que aprender os conteúdos, os indivíduos devem aprender a aprender por conta própria. Essa visão de formação além de exacerbar a competitividade, amplia o individualismo e reforça a polivalência necessitada pelo sistema produtivo, alienando o trabalhador do conhecimento que fundamenta seu ofício.

Finalizando a caracterização acerca da formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa, temos que a maioria ingressou por meio do vestibular, antes de 2010, graduando-se em ambas as modalidades de formação (bacharelado e licenciatura). Durante a graduação, os sujeitos da pesquisa participaram principalmente de projetos de ensino e extensão, e a maioria formou-se em dois ciclos: 2012 e 2014, exatamente os anos de renovação e término do edital 2009 do PIBID, respectivamente. A maioria dos ex-bolsistas do Programa não cursou ou cursa pós-graduação ou outra graduação, e os que cursaram ou cursam – cerca de 40,7% – investiram principalmente em áreas relacionadas às Ciências da Natureza, afastando-se da EF escolar ou da educação. Após a formação e a inserção no mercado de trabalho, 51,6% afirmaram se sentirem aptos para a atuação profissional em EF.

A seguir, analisamos os dados referentes à participação no PIBID pelos sujeitos desta pesquisa. Assim, consideramos que a partir de três itens: caracterização socioeconômica, formação acadêmica e participação no Programa, poderemos delimitar quem são os ex-bolsistas do PIBID da UFV.

4.1.3 A participação no PIBID/EF da UFV

Conforme mencionado, o PIBID/EF da UFV teve seu primeiro edital em 2009, tendo sua vigência iniciada em 2010 até agosto de 2012, quando o subprojeto teve o edital renovado até fevereiro de 2014. Durante esse processo, o subprojeto ampliou o número de bolsas de 20 para 25 em 2011 e, por fim, para 30 bolsistas em 2012, e o número de escolas envolvidas de duas para três. A coordenação do subprojeto também foi alterada em meados de 2013. A responsável se afastou para pós-graduação e outros dois docentes do curso de EF assumiram o subprojeto. Todavia, até o término do edital em 2014, as diretrizes do PIBID/EF foram mantidas.

Dessa forma, objetivamos caracterizar e analisar a participação no PIBID/EF da UFV, a fim de relacionarmos posteriormente com o *locus* de atuação desses sujeitos, procurando compreender a influência do PIBID na decisão de atuar/ou não na Educação Básica, relacionando com os fatores atrelados à atratividade da carreira docente. Para a análise desse tópico, utilizaremos a pesquisa encomendada pela CAPES à Fundação Carlos Chagas, que consiste em um estudo avaliativo do PIBID com o objetivo de compreender seu papel indutor a partir dos significados atribuídos pelos seus participantes (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014). Para tanto, foram ouvidos coordenadores de área, supervisores e bolsistas das cinco regiões do Brasil. Buscaremos dar enfoque às percepções dos bolsistas do estudo, que corresponderam a mais de 16.000 sujeitos, contrastando com as respostas e percepções dos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV.

Acreditamos que o tempo de atuação no Programa é um fator que pode contribuir para que a experiência seja significativa, ou não. Portanto, questionamos aos sujeitos da pesquisa por quanto tempo participaram do PIBID/EF (Figura 12). A partir das respostas encontradas, temos que o tempo de atuação variou entre 03 a 36 meses, sendo que a maioria dos ex-bolsistas (39%) indicaram ter participado por até um ano do Programa, seguidos de 21,8% que participaram por até 02 anos, e 18,7% que tiveram sua experiência de até 06 meses, e 18,7% permaneceram por até 02 anos. Um sujeito permaneceu no Programa por 03 anos. Assim sendo, como o critério de seleção para as entrevistas foi o tempo de atuação no PIBID/EF, selecionamos sujeitos de todas as faixas temporais encontradas: de 06 meses a 03 anos.

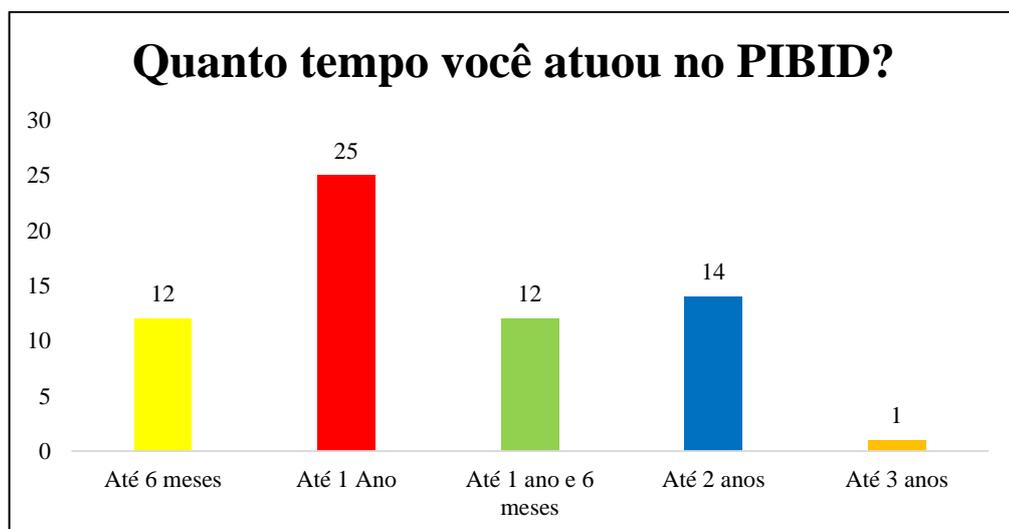


Figura 12 – Tempo médio de atuação dos ex-bolsistas no PIBID/EF da UFV.

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Ao relacionarmos o tempo de permanência no PIBID com o ano de ingresso dos sujeitos, temos que, em 2009, os ingressantes participaram do Programa por 21 meses em média; seguido pelos sujeitos que ingressaram em 2012 com 17 meses; 2008 e 2010 com 14 meses; 2007 e 2011 com 13 meses; e, por fim, 2006 e 2013 com 10 meses. Dessa forma, podemos inferir que os sujeitos que responderam ao questionário de 2012 e 2013 ingressaram no Programa antes da metade do curso, enquanto os estudantes de 2006 a 2011, pelo tempo médio de atuação, possivelmente se encontravam na segunda metade da graduação, considerando que o PIBID/EF começou suas atividades em 2010 e a média do tempo de formação na licenciatura juntamente com o bacharelado era de 05 anos.

Procuramos, também, questionar os sujeitos sobre o ano de entrada e o ano de saída do Programa (Quadro 5), objetivando caracterizar a rotatividade de bolsistas no subprojeto, e indicar possíveis razões para a saída dos sujeitos do PIBID. Dessa forma, a partir das respostas encontradas, temos que os dois períodos com o maior número de ingresso de bolsistas correspondem exatamente com o primeiro ano de implementação do subprojeto, com 18 sujeitos e o ano de renovação do edital 2009, em 2012, com 20 bolsistas. Em contrapartida, os anos com o maior número de saídas correspondem ao término da primeira etapa, em 2012 e 2013, período de transição das diretrizes do subprojeto e do número de bolsistas, e 2014, em que houve o encerramento do edital 2009 com a saída de 18 bolsistas do Programa. Cabe ressaltar que a alteração da coordenação do subprojeto aconteceu em 2013, o que pode ter acarretado uma mudança também no grupo de bolsistas.

Quadro 6 – Relação do ano de entrada e de saída dos ex-bolsistas no PIBID/EF.

Ano	Nº de bolsistas que ingressaram no Programa	Nº de bolsistas que saíram no Programa
2010	18	07
2011	12	10
2012	20	12
2013	11	14
2014	03	18
2015	---	03

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Ao relacionarmos os anos de saída dos bolsistas com os anos de formatura, temos que 42,1% (27) dos sujeitos saíram do PIBID/EF ao término do curso. Os anos com maior índice de formatura foram 2014, com 13 sujeitos se formando; 2012 com 12; e, 2011 com 11

sujeitos. Esses resultados corroboram as impressões que viemos desenvolvendo de que os bolsistas ingressaram no Programa a partir da segunda metade do curso, permanecendo até o final da graduação. Outro dado relevante é que 45,3% (29) dos bolsistas saíram do PIBID/EF no período de renovação do edital, e 23,4% (15) se formaram ao término do período de renovação (2012) e final do edital (2014). Esses resultados indicam que o subprojeto do PIBID/EF da UFV apresentou rotatividade de seus bolsistas a partir de elementos pontuais como a renovação, o término do edital e a mudança na coordenação.

Questionamos, também, em quais escolas os sujeitos desenvolveram suas experiências durante a participação no PIBID/EF da UFV, com a finalidade de compreender suas percepções sobre o Programa a partir das instituições nas quais intervíram durante suas vivências. As escolas com as quais o PIBID/EF desenvolve parceria estão situadas no município de Viçosa/MG, sendo que as Escolas A e B são estaduais e a Escola C é municipal.

A Escola A está situada dentro do *campus* universitário da UFV e é caracterizada por receber alunos de várias regiões do município, sendo um estabelecimento de ensino bem reputado e procurado pelos cursos de licenciatura da UFV para o desenvolvimento de diferentes projetos. A escola conta com uma sala de materiais para as aulas de EF diversificada se comparada com as escolas públicas de maneira geral, porém não possui cobertura na quadra. Nessa escola, as turmas envolvidas pelo PIBID/EF são as dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

A Escola B está situada em uma área de vulnerabilidade social, e recebe o público daquela região. A escola, embora seja conhecida por ser uma instituição modelo onde o governo estadual realiza experiências pedagógicas no município de Viçosa, convive com altos índices de violência e criminalidade. A escola possui uma sala com poucos materiais para as aulas de EF, porém há uma estrutura com duas quadras cobertas. O PIBID/EF nessa escola atuou junto às turmas de Ensino Médio.

Por fim, a Escola C está situada na periferia do município de Viçosa e recebe crianças dos bairros ao redor, também sendo uma região de vulnerabilidade social. Nessa escola, não existe quadra, sendo que as aulas EF são realizadas em um pátio que fica muito próximo das salas de aula, e não possui materiais adequados para as aulas de EF. Nessa escola, o subprojeto do PIBID/EF foi desenvolvido juntamente com as turmas da Educação Infantil, a partir de 2012.

Encontramos, mediante as respostas dos sujeitos da pesquisa, que 21 ex-bolsistas (33%) tiveram sua experiência no PIBID exclusivamente na Escola A; 20 (21%) atuaram

apenas na Escola B; e 05 (8%) atuaram somente na Escola C. O restante vivenciou o PIBID a partir de duas escolas: 09 sujeitos (14%) nas Escolas A/C; e os outros 09 (14%) nas Escolas B/C.

Podemos inferir, a partir dos dados da realidade, que a Escola A recebeu, ao todo, quase metade (30) dos ex-bolsistas do Programa. Esse fato pode estar relacionado às condições e reputação da escola. A Escola B também recebeu um número significativo de 29 sujeitos. O fato das duas terem sido as primeiras instituições a receberem o PIBID/EF da UFV possivelmente contribuiu para esses números. Por fim, a Escola C contou com a passagem de 14 ex-bolsistas, sendo a instituição com maior índice de rotatividade. Esse fato pode ter relação com dois fatores: a) A distância entre a escola e a universidade; ou b) O fato do subprojeto ser desenvolvido junto às turmas da Educação Infantil. Nesse sentido, Sayão (1999) problematiza a EF na Educação Infantil a partir do que a autora denominou como os riscos, conflitos e controvérsias, visto que não existe nos cursos de formação de professores de EF a tradição de preparar esses profissionais para atuar no referido ciclo de escolarização. Isso porque existem tensões nesse campo que envolvem diferentes formações acadêmicas, planos de carreira, visões de infância e diferentes *status* dentro da instituição escolar.

Portanto, durante nossas análises, buscaremos relacionar a percepção dos ex-bolsistas a respeito de sua participação no PIBID, além da escola na qual atuaram, também ao nível de escolarização ao qual vivenciaram sua formação.

Outro fator que consideramos relevante para conhecer as contribuições da participação dos sujeitos no PIBID/EF da UFV, relacionou-se às atividades que desenvolveram durante sua trajetória no Programa (Figura 13). As opções de atividades foram baseadas nos projetos apresentados à coordenação institucional e às ações previstas pelo subprojeto.

Nesse sentido, encontramos que todos os 64 sujeitos da pesquisa relataram ter participado de reuniões, e apenas um não participou de intervenções em sala de aula. As reuniões do subprojeto de EF ocorriam semanalmente, com a presença do coordenador de área e dos supervisores. Um dos critérios para a seleção e participação no PIBID/EF era a disponibilidade para comparecer às reuniões. As reuniões consistiam em momentos em que eram apresentadas coletivamente as questões emergentes da prática durante a semana, para que todos os núcleos (grupos de bolsistas das escolas A, B e C) discutissem as situações ocasionadas nas escolas. Já as intervenções, ocorriam semanalmente nas escolas com o acompanhamento e coparticipação dos professores supervisores. Ao relacionarmos a ocorrência de um único ex-bolsista que não participou das intervenções na escola,

encontramos que o sujeito participou por apenas 03 meses do Programa, especificamente no período de férias escolares.

Durante as reuniões também acontecia o estudo de textos, relatado por 55 sujeitos, voltados para questões relacionadas ao planejamento, legislação educacional e questões específicas da EF escolar. O direcionamento sobre qual assunto estudar partia de problemas da prática e era orientado pelo professor coordenador. A atividade de planejamento das aulas foi lembrada por 59 sujeitos, e consistia na sistematização dos conteúdos e construção dos planos de ensino e de aula. Nessa etapa, os núcleos se reuniam coletivamente com o professor supervisor e buscavam alternativas para possíveis problemas que surgiam da execução do planejamento. Outro tipo de atividade desenvolvida na escola eram os projetos extracurriculares, relatados por 54 ex-bolsistas, que permitiam o trabalho interdisciplinar com outros subprojetos do PIBID, além de propiciar a visibilidade da EF e sua relevância para a comunidade escolar. Por fim, dentre as atividades mais citadas pelos sujeitos desta pesquisa, está a confecção do relatório final, lembrada por 49 sujeitos, que era uma exigência do Programa ao final do ano letivo. Cada núcleo construía o seu e apresentava para o restante na última reunião do ano, com o resumo de todas as atividades desenvolvidas ao longo do ano.

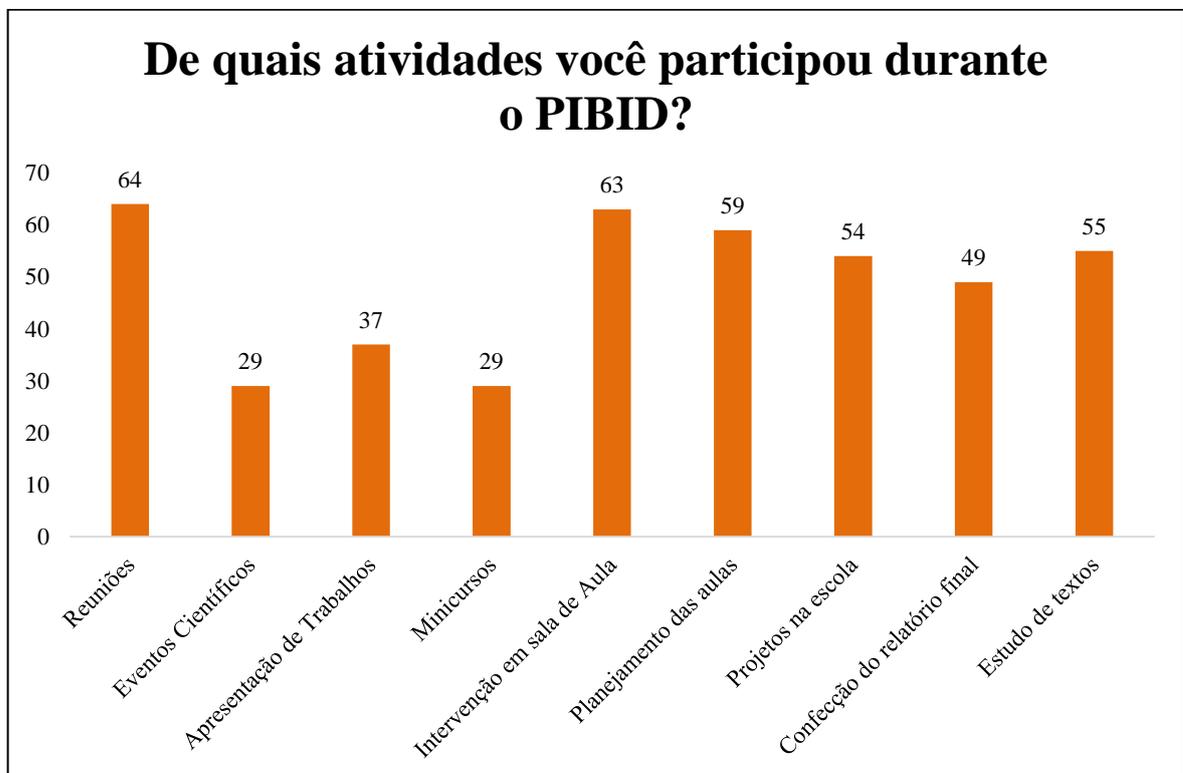


Figura 13 – Atividades desenvolvidas durante o Programa pelos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV.
Fonte: dados da pesquisa, 2015.

A frequência em eventos científicos (29), minicursos (29) e apresentação de trabalhos (37) foram as atividades com o menor número de experiências relatadas. Embora o PIBID seja um projeto de ensino, um dos objetivos do Programa é a divulgação de experiências a partir da participação e apresentação em eventos científicos. Todavia, conforme vimos anteriormente, a maioria dos ex-bolsistas não teve experiência com projetos de pesquisa durante a graduação, o que pode ter contribuído para um menor interesse na produção científica e participação em eventos.

Ao compararmos as atividades desenvolvidas no PIBID/EF com o levantamento das atividades do PIBID/Biologia da mesma instituição de ensino realizado por Aquino (2015), podemos perceber as especificidades que compõem a EF escolar enquanto componente curricular obrigatório. Em seu estudo, o autor encontrou dentre as principais respostas, além da intervenção e acompanhamento das aulas, a participação dos bolsistas no acompanhamento dos alunos da escola por meio de reforço e monitorias; o desenvolvimento de atividades e materiais didáticos; o acompanhamento no processo de avaliação; e, por fim, a participação em reunião de professores, colegiado e conselhos de classe. Interessante salientar que esses itens não são citados nos subprojetos de 2009 e de 2012 (renovação) do PIBID/EF.

Esse contraste pode estar diretamente relacionado com: a) As diretrizes do PIBID enquanto política pública educacional, visto que um dos objetivos do Programa é a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas. Como a EF não participa das avaliações de grande escala que compõem o IDEB, seu foco não está necessariamente na recuperação dos alunos e alunas. Inclusive, cabe ressaltar que a EF historicamente se desenvolveu na escola com sua legitimidade contestada, conforme afirma Bracht (1997), sem apresentar de maneira bem delimitada o quê ensinar, como ensinar e, por fim, como avaliar (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009); b) O não-lugar da disciplina e do professor de EF confere ao trabalho docente na matéria um desafio de convencimento dos alunos e da comunidade escolar em participar e valorizar as aulas, visto que a matéria não reprova, e que os professores de EF são valorizados na escola não pelo seu trabalho pedagógico, mas por questões que vão além de sua atuação (DAOLIO, 1995). Por isso, as ações do PIBID/EF se preocupam em atualizar os licenciandos em sentido prático, em detrimento das outras atividades que compõem a profissão docente; c) A presença do professor de EF nas rotinas administrativas (reuniões, conselho de classe, etc.) é uma exceção na maioria das escolas, conforme aponta Fraga (2002).

Portanto, ao relacionarmos a EF com as outras disciplinas do currículo escolar, devemos ter como critério de leitura da realidade a especificidade que compõe a área de atuação. Uma comparação interessante que podemos traçar entre o grupo de 30 bolsistas do PIBID/Biologia investigado por Aquino (2015) e os ex-bolsistas do PIBID/EF é em relação ao número de publicações científicas. Enquanto apenas 13% (04) dos bolsistas do PIBID/Biologia publicaram trabalhos científicos, 45,3% (29) sujeitos do PIBID/EF publicaram durante sua participação no Programa. Esse dado é realmente inesperado, pois o curso de Ciências Biológicas possui uma forte tradição na pesquisa, enquanto a EF se configurou como área mais relacionada com a prática. Assim sendo, podemos inferir que esse fato está diretamente relacionado com as intencionalidades e estruturação dos subprojetos em questão.

Buscando compreender a percepção dos sujeitos da pesquisa sobre a participação no PIBID para a sua formação (Figura 14), solicitamos a eles que classificassem a experiência numa escala com os dois extremos, representados por “Excelente” e “Péssima”. Dessa forma, encontramos como as maiores frequências na classificação dos sujeitos as opções “Ótima”, com 25 respostas, “Excelente” e “Boa”, com respectivamente 16 indicações cada. As manifestações insatisfatórias em relação à participação trouxeram um número menor de respostas, sendo “Ruim” com 04 respostas, “Razoável” na concepção de 02 sujeitos e, por fim, apenas 01 ex-bolsista classificou a experiência no Programa como “Péssima”. Esses dados indicam que, de maneira geral, os participantes da pesquisa classificaram como relevante a passagem pelo PIBID/EF da UFV.

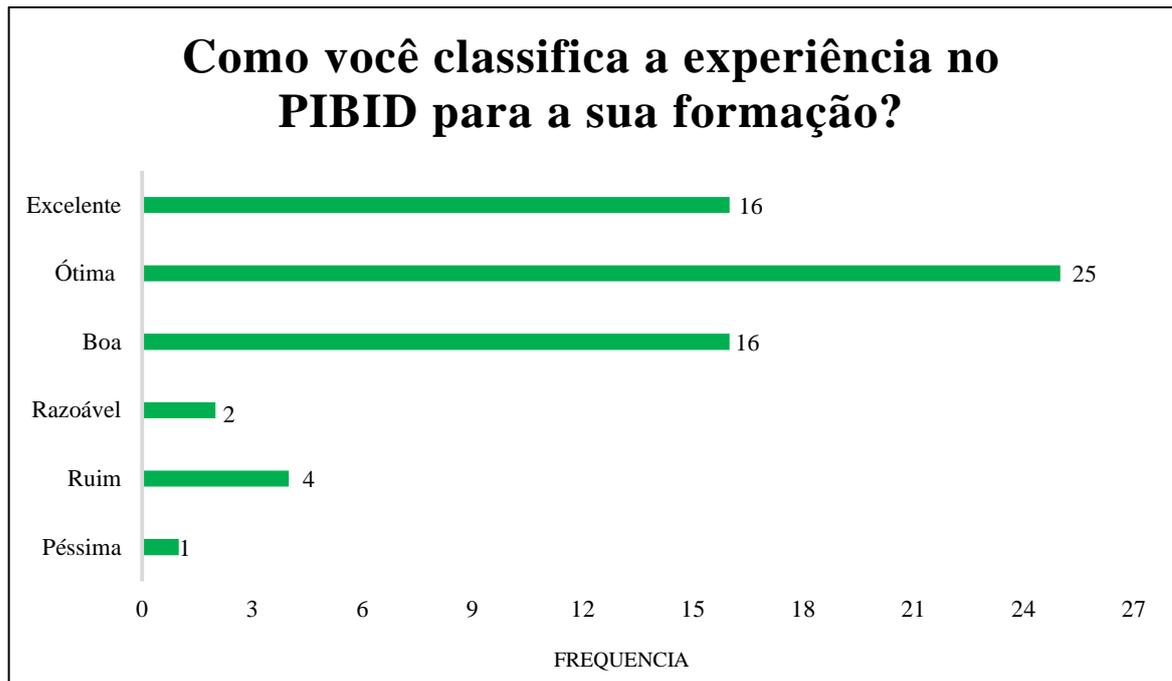


Figura 14 – Classificação da experiência do Programa para a formação na percepção dos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV.

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Com a finalidade de inferir possíveis razões para a classificação atribuída pelos ex-bolsistas com relação à participação no PIBID/EF, procuramos comparar a classificação com o tempo de atuação e os estabelecimentos de ensino nos quais os sujeitos participaram (Quadro 6). Dessa maneira, conseguimos inferir que a classificação atribuída à experiência está diretamente relacionada ao tempo de atuação no Programa. Quanto maior o tempo médio de atuação dos sujeitos da pesquisa, mais significado teve. Quanto ao estabelecimento de ensino, as classificações negativas se relacionaram exclusivamente com as escolas mais antigas (Escolas A e B) que receberam o subprojeto. Portanto, possivelmente, esses sujeitos que consideraram a experiência no Programa como não satisfatórias atuaram em 2010, ou seja, no período de sua implementação. Em relação às classificações satisfatórias (“Excelente”, “Ótima” e “Boa”), temos que os sujeitos que desenvolveram suas atividades exclusivamente na Escola A consideraram – em sua maioria – a experiência do PIBID como “Excelente” ou “Boa”. Os sujeitos que escolheram a mesma resposta passaram pela Escola B, classificando a experiência como “Ótima”. Por fim, temos que nenhum dos sujeitos da pesquisa que desenvolveram suas atividades na Escola C classificaram suas experiências como insatisfatórias.

Quadro 7 – Relação entre classificação da experiência no PIBID, o tempo de atuação e o estabelecimento de ensino.

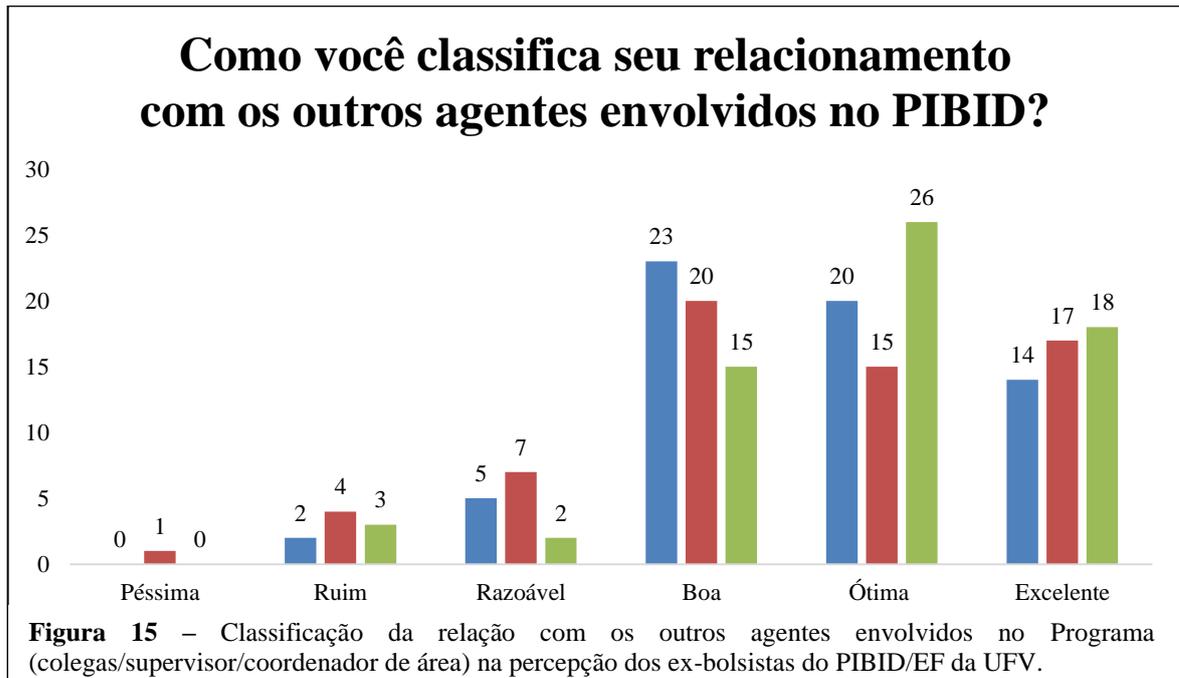
Classificação	Tempo de atuação (média)	Escola(s)	Nº de sujeitos
Excelente	16 meses	A	07
		B	03
		C	01
		A e C	03
		B e C	02
Ótima	14 meses	A	05
		B	11
		C	02
		A e C	04
		B e C	03
Boa	13 meses	A	06
		B	03
		C	02
		A e C	03
		B e C	02
Razoável	12 meses	A	01
		B	01
Ruim	09 meses	A	03
		B	01
Péssima	06 meses	B	01

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Solicitamos, posteriormente, que os sujeitos da pesquisa classificassem seu relacionamento com os outros agentes envolvidos no PIBID – colegas, supervisores e coordenadores de área –, conforme elucidado na Figura 15. Consideramos que a classificação dessas relações possa estar ligada aos estabelecimentos de ensino nos quais os sujeitos desenvolveram sua participação e que, por sua vez, interferiram no conceito atribuído à participação no Programa.

Dessa maneira, temos que o maior número de respostas que atribuíram “Excelente” aos agentes envolvidos relacionou-se aos coordenadores, com 28,1% (18). Os supervisores foram os segundos mais lembrados, com 26,5% (17), seguidos da relação com os colegas, que recebeu 21,8% (14) do conceito máximo. Também na classificação “Ótima” os coordenadores de área foram os mais bem-conceituados, com 40,6% (26) das respostas. Todavia, nesse item a relação com os colegas foi o segundo segmento com maior número de referências, apresentando 31,2% (20) e, por fim, a relação com os supervisores recebeu 23,4% (15) das indicações nessa classificação. A categoria “Colegas” foi mais citada apenas na classificação “Boa”, com 35,9% (23) das respostas. Os supervisores foram os mais citados nas categorias

insatisfatórias – “Regular”, com 10,9% (07); “Ruim”, com 6,2% (04); e a única categoria a receber a classificação “Péssima”, com 01 resposta. Portanto, podemos considerar que, de maneira geral, os ex-bolsistas do PIBID/EF consideram que seu relacionamento com os coordenadores de área e com os colegas eram melhores do que em relação aos professores supervisores da escola.



Precisamos aprofundar nossa análise sobre o relacionamento entre os agentes do Programa, pois, considerando as classificações atribuídas pelos sujeitos e o fato dos supervisores serem co-formadores atuando diretamente de maneira mais incisiva no cotidiano das ações do PIBID na escola, esses números podem refletir significativamente na percepção da contribuição do Programa para a formação dos ex-bolsistas, interferindo, inclusive, no aumento ou não do desejo de atuar na escola. Nesse sentido, temos que dos 07 sujeitos que atribuíram a classificação “Razoável” para a relação com o supervisor; 05 atuaram na Escola B; 01 atuou nas Escolas B e C; e o outro atuou na Escola A. Dos 05 que atuaram na Escola B, 04 atribuíram a classificação “Ótima” para sua participação no PIBID e 01 sujeito a classificou como “Ruim”. Os 02 sujeitos que atuaram na Escola A e nas Escolas A e C, classificaram suas participações como “Boa” e “Ótima”, respectivamente. O conceito “Ruim” foi atribuído à relação com o supervisor por 04 sujeitos, sendo que desses, 03 atuaram na Escola A e consideraram a experiência no Programa também como “Ruim”. O outro ex-bolsista restante atuou nas escolas B e C e conceituou sua trajetória no PIBID como

“Excelente”. Por fim, o único sujeito que atribuiu “Péssima” para a relação com o supervisor atuou na Escola B e também conceituou como “Péssima” sua participação no Programa.

Aparentemente, a relação com o supervisor não foi um fator preponderante para a baixa classificação na percepção dos sujeitos acerca de sua experiência no PIBID/EF da UFV. Isso porque, dos 12 sujeitos que classificaram sua relação com os supervisores como insatisfatória (“Regular”, “Ruim” ou “Péssima”), 41,6% também atribuíram conceitos semelhantes em relação à participação no Programa. Em contrapartida, a relação entre os estabelecimentos de ensino e a relação com os supervisores indicou que o maior índice de sujeitos insatisfeitos com a atuação do professor da escola relacionou-se com os ex-bolsistas que atuaram na Escola B, com 50% das ocorrências, seguida da Escola A, com 35,% e, por fim, a Escola C, com 14,3% dos sujeitos. Podemos considerar, mais uma vez, que o fato das Escolas A e B terem sido as primeiras a desenvolver o subprojeto do PIBID/EF pode indicar a razão para os supervisores das duas escolas serem os mais lembrados negativamente pelos estudantes. Outra hipótese a ser considerada corresponde ao esclarecimento dos agentes do Programa naquele momento de inserção do subprojeto acerca das atribuições de cada um e da própria desorganização das ações, características comuns ao momento de implementação de projetos desconhecidos.

Procuramos especificamente compreender as contribuições que os sujeitos atribuem ao PIBID para sua atuação profissional. Para tanto, fizemos o seguinte questionamento: “Em sua opinião, houve contribuições do PIBID para sua vida profissional? Justifique”. O resultado foi que, dos 64 ex-bolsistas, 60 (93,7%) responderam que “Sim, o Programa trouxe contribuições para minha vida profissional”. O restante se dividiu em 03 (4,7%) sujeitos que disseram que a experiência vivenciada contribuiu em termos, e por fim, 01 (1,6%) sujeito respondeu que o PIBID não lhe trouxe aprendizagens significativas. No Quadro 07, temos a distribuição das justificativas que melhor representam as respostas concedidas, divididas em eixos temáticos que iremos discutir adiante.

Quadro 8 - Opinião e justificativa dos ex-bolsistas sobre as contribuições do PIBID/EF para a vida profissional.

Em sua opinião, houve contribuições do PIBID para sua vida profissional?		
Justifique.		
Sujeitos	Nº de sujeitos	Porcentagem
Eixo Temático		
<p>Reconhecimento da realidade escolar</p> <p><i>“Sim, sem dúvidas. A partir do PIBID pude conhecer melhor a realidade da escola pública, além de me preparar de maneira coletiva.”</i></p> <p><i>“Sim, um tempo maior de vivência prática na escola nos dá a oportunidade de conhecer a realidade, diferente do estágio que dura pouco tempo.”</i></p> <p><i>“Evidentemente. O PIBID de forma geral permite que seus participantes, sejam discentes ou docentes, estejam primeiramente em contato direto com a realidade das escolas públicas brasileiras e não menos importante, que busquem através do diálogo constante com a ciência a melhoria desse espaço. Deste modo, considero que o programa permitiu um amadurecimento fundamental para o mercado de trabalho e também um processo de formação aprofundado sobre a escola, a Educação Física Escolar e as relações que lá são construídas.”</i></p>	22	34,4%
<p>Aprendizagem da docência</p> <p><i>“As contribuições do PIBID foram inúmeras, tanto para vida profissional, quanto pessoal - entendendo que ambas não devem estar desassociadas em nosso processo de formação. Valores e princípios da ação docente eram reforçados e ensinados constantemente, o compromisso político e social de fazer parte de um Programa que incentiva e preza por uma educação pública de qualidade nos era lembrado sempre.”</i></p> <p><i>“Sim, muita! Posso dizer que foi a maior contribuição para entender sobre a atuação prática do professor de educação física no mercado de trabalho.”</i></p> <p><i>“Apesar de você enquanto bolsista não ter grandes responsabilidades sozinho no conduzir das aulas, você tem uma visão real do funcionamento da escola, da postura e envolvimento que um professor deve ter com o ambiente escolar e todos que fazem parte dele, as experiências são muito válidas.”</i></p>	11	17,2%
<p>Planejamento e sistematização de conteúdos não vistos na graduação</p> <p><i>“Sim, porque no planejamento das intervenções, era possível a descoberta de novos meios de se trabalhar determinados temas.”</i></p> <p><i>“Sim. Sou professora da rede pública do Distrito Federal e utilizo nos meus planejamentos, que foram conhecimentos adquiridos no PIBID.”</i></p> <p><i>“Sim, pois atuei 2 anos na área de licenciatura e as atividades desenvolvidas nas escolas onde atuei, tiveram muitos conteúdos que aprendi com o projeto.”</i></p>	09	14%

Quadro 9 - Opinião e justificativa dos ex-bolsistas sobre as contribuições do PIBID/EF para a vida profissional (continuação).

<p>Superação da dicotomia teoria/prática</p> <p><i>“Sim. As experiências que o projeto PIBID proporciona são magníficas para a prática docente nas escolas, pois permite colocar em prática o que vemos na graduação e refletir a respeito de nossa prática na escola.”</i></p> <p><i>“O PIBID é uma ótima oportunidade para que os estudantes vivenciem a prática escolar. Muitas vezes, a teoria se contrapõe à realidade.”</i></p> <p><i>“Sim, aprendi a aplicar a teoria no dia a dia da escola. Teoria esta, que muitas das vezes temos que aprender a adaptar caso a caso, de escola para escola.”</i></p> <p><i>“Sim. Pude aprender muito, além da graduação. A troca com os coordenadores, supervisores, com a literatura por eles recomendada, com o ambiente escolar, com os demais funcionários da escola e também com outros colegas, em alguns casos com mais experiências, me proporcionou o confronto da teoria e da prática.”</i></p>	09	14%
<p>Aquisição de conhecimentos para a atuação além da licenciatura</p> <p><i>“Apesar de atualmente não atuar na área de licenciatura, todo ensino é válido e contribui mesmo que indiretamente na vida profissional. Assim, mesmo não atuando no ensino na Educação Básica, me considero uma professora de Pilates no qual utilizo alguns aspectos aprendidos no PIBID como base.”</i></p> <p><i>“Sim, o PIBID surge como um divisor de águas mesmo que no fim da graduação. Através dele é que conheci realmente a educação física escolar e suas diferentes abrangências. Acredito que mesmo o PIBID sendo um programa voltado para a formação na área da licenciatura, o mesmo contribui para o meu crescimento enquanto bacharel também. Este projeto permitiu a reflexão da importância dos professores de educação física na formação dos indivíduos nos diferentes contextos de atuação, independente das diferenças sociais, políticos, econômicos, e etc., e me instigou mais ainda a atuar numa prática pedagógica auxiliie a formação de cidadãos conscientes e críticos.”</i></p>	08	12,5%
<p>Desistência da docência na Educação Básica</p> <p><i>“Contribuiu para a desistência de trabalhar com a docência em escolas de nível básico. Condições precárias das escolas, péssimas condições de trabalho, isso dos professores de todas as disciplinas na escola. Além do salário e plano de carreira desinteressante.”</i></p>	01	1,6%
<p>Sim, o PIBID contribuiu em minha vida profissional.</p>	60	93,7%

Quadro 10 - Opinião e justificativa dos ex-bolsistas sobre as contribuições do PIBID/EF para a vida profissional (continuação).

<p>Limitações referentes ao início do PIBID/EF <i>“Não o quanto eu gostaria. Talvez pelo projeto estar se iniciando na Educação Física quando participei e, também, por logo ter me formado e assim, deixado o projeto antes do período.”</i></p> <p><i>“O meu PIBID por ser a primeira turma do projeto, enfrentou problemas de estruturação e planejamento, Não tinha uma ideia clara de como ele atuaria na escola. No meu caso, todas as vezes que fui à escola, não havia professores, ou seja, a bola era dada aos alunos que iam brincar em qualquer lugar da escola. Não havia nada o que colocar nos relatórios de positivo, já que naquela altura nos não podíamos intervir com atividades.”</i></p>	03	4,7%
<p>O PIBID contribuiu para a minha vida profissional em termos.</p>	03	4,7%
<p>Desorganização do subprojeto e relações interpessoais <i>“Nenhuma, pois na escola em que eu trabalhava os projetos, os eventos, e as intervenções nas salas de aula eram feitas de modo desorganizado, fazíamos reuniões para as respectivas intervenções, e em algumas vezes, a coordenadora mudava os temas ou dava outra atividade nada a ver com o programado, ela não tinha perfil de liderança e muitas vezes não sabia orientar. Outro aspecto que deixava a desejar, era a quantidade de bolsistas, pois eram muitos bolsistas e poucos deles mostravam comprometimento com o projeto e a coordenadora e a supervisora nunca tomaram nenhuma medida para que isso fosse mudado. Nesse tempo em que estive, produzimos poucas coisas e nunca escrevemos um projeto, nem participamos de nenhum minicurso e as intervenções em aulas eram poucas. Ficávamos mais observando aulas, nada mais, além disso.”</i></p>	01	1,6%
<p>Não, o PIBID não contribuiu para a minha vida profissional.</p>	01	1,6%
<p>TOTAL</p>	64	100%

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Analisando as justificativas dos sujeitos da pesquisa que afirmaram que a participação no PIBID contribuiu para a atuação profissional, temos que as respostas mais recorrentes que foram transformadas em eixos temáticos correspondem aos seguintes aspectos: a) Reconhecimento da realidade escolar (34,4%); b) Aprendizagem da docência (17,2%); c) Planejamento e sistematização dos conteúdos não vistos na graduação (14%); d) Superação da dicotomia teoria/prática (14%); e) Aquisição de conhecimentos para além da licenciatura (12,5%); e f) Desistência da docência na Educação Básica (1,6%). Os ex-bolsistas que afirmaram que a experiência no Programa contribuiu em termos (4,7%) alegaram as “limitações referentes ao início do subprojeto” como causa da vivência não ter sido totalmente favorável. Por fim, o único sujeito (1,6%) que alegou que o Programa não contribuiu em nada

para a sua formação apontou a “desorganização do subprojeto e as relações interpessoais” como fatores que propiciaram sua passagem pelo PIBID como improdutiva.

Em pesquisa encomendada pela CAPES à Fundação Carlos Chagas (2014)²⁸, mais de 16.000 bolsistas do PIBID de todo o Brasil foram questionados sobre quais as contribuições do Programa. O relatório justifica o estudo a partir de constatações semelhantes ao que viemos discutindo até o momento acerca da relevância do Programa, ao afirmar que as novas exigências ao trabalho dos professores na sociedade contemporânea e o reconhecimento de que a formação nos cursos de licenciatura não vem oferecendo os conhecimentos e habilidades necessárias para enfrentar os desafios da docência colocam em questão a atuação da universidade na formação dos docentes (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014).

As respostas encontradas com maior recorrência giraram em torno dos seguintes aspectos: a) Proporciona contato direto dos licenciandos bolsistas, já no início de seu curso, com a escola pública, seu contexto, seu cotidiano, seus alunos; b) Permite a aproximação mais consistente entre teoria e prática; c) Estimula a iniciativa e a criatividade, incentivando os licenciandos a buscar soluções, planejar e desenvolver atividades de ensino e a construir diferentes materiais didáticos e pedagógicos; d) Estimula o espírito investigativo; e) Contribui para a valorização da docência por parte dos estudantes; e f) Proporciona formação mais qualificada dos licenciandos (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014). Podemos perceber a partir das respostas da pesquisa em larga escala, que a maioria dos argumentos apresentados corrobora as justificativas dos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV. Todavia, procuraremos tecer algumas considerações refletindo nas contribuições do Programa, especificamente no contexto da formação de professores de EF.

Dessa forma, o **reconhecimento da realidade escolar** deveria estar presente não apenas na experiência do PIBID, mas, sim, em todo o processo de formação inicial, pois a partir dessa leitura contextualizada da realidade concreta, os licenciandos poderiam se conscientizar sobre os limites e as possibilidades da docência ainda durante o processo formativo (SOUTO; PAIVA, 2013; FELÍCIO, 2014; MAUÉS; CAMARGO, 2014). Todavia, conforme apontado por Pimenta (2005), as universidades e os cursos de licenciatura, ao formularem a grade curricular do processo formativo, não superaram a dificuldade de equilibrar os componentes teóricos e práticos, tornando a formação abstrata.

²⁸ A pesquisa foi organizada por um grupo de pesquisadores, a saber: Bernardete A. Gatti, Marli E. D. A. André, Nelson A. S. Gimenes e Laurizete Ferragut.

Por essa razão, Gatti, Barreto e André (2011) salientam que os cursos de licenciatura na atualidade estão em crise, pois o trabalho docente tem se intensificado e se tornado complexo a partir das reformas educacionais da década de 1990 (DUARTE, 2010), e a formação de professores não acompanhou essas mudanças. Nesse sentido, a **aprendizagem da docência** precisa estar relacionada com o lócus de atuação profissional dos futuros professores. Programas como o PIBID contribuem para que esse distanciamento entre a escola e a universidade seja minimizado, conforme apontam Canan (2012) e Felício (2014).

No caso especificamente da EF escolar, esses dilemas em relação à formação de professores têm tomado caminhos ainda mais complexos. Não é de se estranhar que quase 100% dos sujeitos da pesquisa tenham afirmado que o Programa trouxe contribuições para a atuação profissional, visto que, conforme Fraga (2002), a dimensão pedagógica nos cursos de EF tem sido negligenciada historicamente. Por isso, confrontar a realidade da escola e a atuação do professor ainda durante a graduação se torna favorável e significativa para os licenciandos.

Na busca em compreender os caminhos da docência no caso da EF, Bartholo, Soares e Salgado (2011) apontam os dilemas que permeiam a existência da disciplina no currículo escolar: a ausência de identidade (ainda hoje não está claro no imaginário social a função da EF escolar); a falta de especificidade, visto que a própria legislação permite que profissionais formados em outras áreas ministrem as aulas de EF; e o impasse sobre qual o conteúdo da EF escolar.

Ainda que obras como o livro *Metodologia do Ensino da Educação Física*, publicado no início da década de 1990, tenham procurado responder a essas perguntas, buscando legitimar a disciplina como a responsável em tratar os conteúdos da cultura corporal (jogos e brincadeiras, danças, lutas, esportes e a ginástica) como especificidade de uma linguagem corporal que precisa ser aprendida pelos alunos na escola, a cultura bacharelesca e a ênfase nos componentes técnico-biológicos e no esporte ainda têm determinado o currículo de um curso esvaziado pedagogicamente, pautado na lógica do fazer.

Nesse sentido, considerando o processo ensino-aprendizagem como uma ação intencional (COLETIVO DE AUTORES, 1992), o **planejamento e sistematização de conteúdos não vistos na graduação** ganha escopo em iniciativas como o PIBID. Conforme mencionado, a cultura dos cursos de graduação em EF ainda está ancorada numa formação direcionada ao ensino dos esportes de maneira técnica, herança do período militar. Por isso, outros conteúdos da cultura corporal não são oferecidos na graduação, e o PIBID é uma

oportunidade de aprender inclusive sobre essas temáticas ao pesquisar sobre os conteúdos e sistematizar as aulas, testando metodologias de ensino, além da compreensão do planejamento como algo inerente à prática docente.

A **superação da dicotomia teoria/prática** é um dos fatores mais recorrentes nas pesquisas que procuram delimitar as contribuições do PIBID para a formação docente (CANAN, 2012; FELÍCIO, 2014; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014). No caso dos sujeitos desta pesquisa, esse dado foi apenas a terceira opção mais mencionada. A **aquisição dos conhecimentos para além da licenciatura** corresponde à utilização do conhecimento adquirido no PIBID na atuação nos contextos não escolares. Essa justificativa pode estar relacionada ao processo de divisão entre a licenciatura e o bacharelado, já discutido anteriormente e que, conforme salientado por Neto, Fraga e Molina (2012), contribuíram para o empobrecimento pedagógico tanto do currículo da licenciatura, quanto para a atuação no bacharelado, que também necessita dispor dessa dimensão do conhecimento.

Considerando o objetivo geral deste estudo, tivemos na resposta de 01 sujeito o primeiro indício, de maneira mais evidente, dos efeitos dessa política para a formação de professores e a percepção dos sujeitos sobre a realidade da educação pública brasileira. O sujeito respondeu que a experiência no Programa contribuiu para a **desistência da docência na Educação Básica**, no mesmo caminho das pesquisas desenvolvidas por Vieira-Júnior (2013), Eufrázio (2014) e Aquino (2015) que, ao buscarem compreender as contribuições para ex-bolsistas do PIBID, encontraram na fala dos sujeitos o desejo de trabalhar com a docência apenas no Ensino Superior, devido aos problemas da escola pública. Lapo e Bueno (2003) afirmam que muitos professores abandonam a docência por medo de adoecerem.

Os 04 sujeitos que não consideraram que o Programa contribuiu plenamente para suas atuações profissionais alegaram questões que já haviam sido indiciadas nas perguntas anteriores sobre a classificação acerca da experiência do PIBID e a relação com os outros agentes do subprojeto. Torna-se evidente, a partir dos diferentes dados apresentados, que a implementação do PIBID/EF da UFV, em 2010, foi um momento crucial para a experiência e participação dos primeiros bolsistas, sendo um período controverso e com muitas dúvidas com relação ao funcionamento do Programa. A relação entre os agentes envolvidos no subprojeto também tem sido uma variável que indica a possibilidade de ser um fator importante para o desenvolvimento da experiência no PIBID. No relatório da Fundação Carlos Chagas (2014, p.107), uma das críticas apontadas pelos diferentes sujeitos da pesquisa foi a “falta de maiores esclarecimentos quanto ao desenvolvimento do programa na escola,

para todos os envolvidos”. Portanto, essa situação não diz respeito apenas ao PIBID/EF da UFV.

Reconhecendo as limitações da formação inicial e os componentes curriculares e extracurriculares específicos que concernem à licenciatura (disciplinas pedagógicas, estágios supervisionados, práticas pedagógicas e o próprio PIBID), questionamos os sujeitos da pesquisa como essas experiências inerentes à formação de professores contribuíram para a decisão de não atuar na Educação Básica. Elaboramos, num primeiro momento, uma escala de 0 a 10, em que os sujeitos teriam que atribuir um valor, sendo que os valores próximos a 0 significariam que essas experiências não os desestimularam a atuar com a EF escolar, e os valores próximos de 10 significariam que as vivências relacionadas com o ensino os desencorajaram a exercer o magistério nas escolas públicas. A representação gráfica dos valores atribuídos e suas respectivas frequências estão apresentadas na Figura 16.

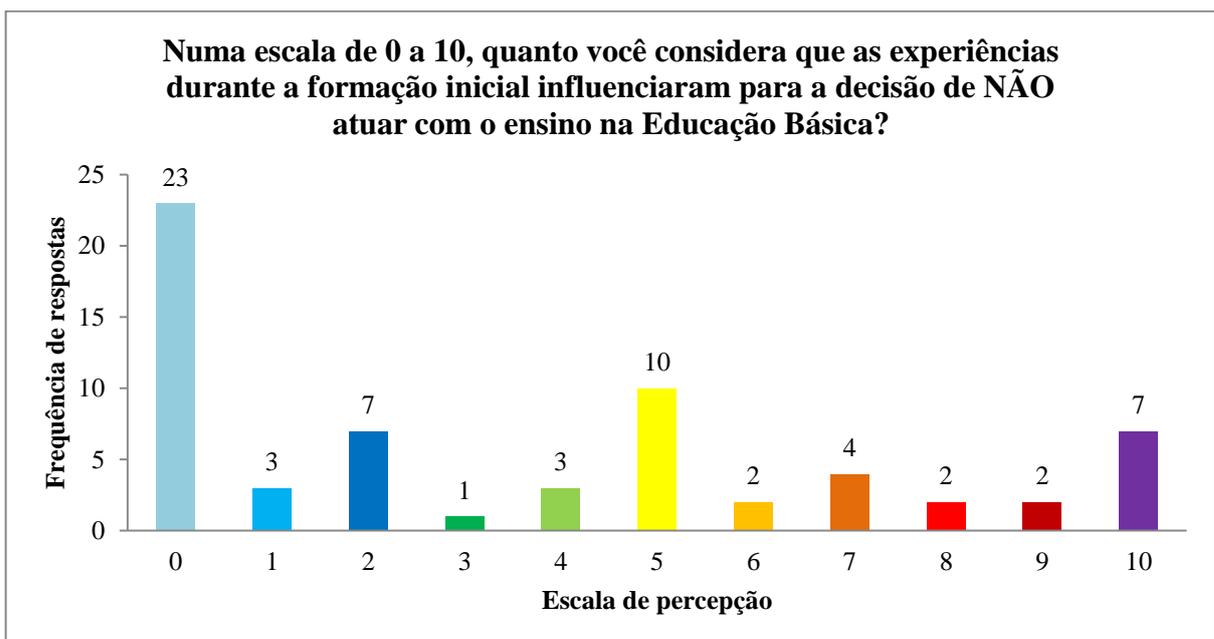


Figura 16 – Escala de percepção da influência das experiências durante a formação inicial para a desistência de atuar na Educação Básica.

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

A Figura 16 demonstra que, para a maioria dos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV, as experiências vivenciadas durante a graduação não afetaram a decisão de atuar com a docência na Educação Básica. Isso porque, 57,8% (37) dos sujeitos atribuíram valores entre 0 e 4, enquanto 26,5% (17) apresentaram notas entre 6 e 10. Dividimos a escala nesses dois extremos e atribuímos o valor 05 como um grupo independente, por ser exatamente o centro da escala. Assim sendo, 15,7% (10) classificaram a influência de suas vivências em relação à

licenciatura como fatores determinantes para a decisão de não atuar no magistério público básico. Decidimos, nessa questão, não especificar apenas o PIBID como principal fator por acreditarmos que a formação e as experiências com o ensino vão muito além da experiência no Programa.

Por essa razão, solicitamos aos sujeitos que justificassem as notas atribuídas nessa questão para que eles indicassem o que fora determinante para a classificação dada anteriormente. Selecionamos os depoimentos mais significativos e dividimos as respostas em 03 grupos a partir dos intervalos das notas concedidas: Grupo 1 – notas de 0 a 4; Grupo 2 – nota 5; Grupo 3 – notas de 6 a 10. Conforme apresentado no Quadro 8, dos 64 participantes da pesquisa, 09 sujeitos (14%) – embora tenham atribuído a nota – não apresentaram a justificativa. Por essa razão, separamo-nos em um grupo a parte.

Quadro 11 – Justificativa dos sujeitos acerca da nota atribuída às experiências durante a formação inicial para a desistência em trabalhar com a docência na Educação Básica.

Justificativas para a nota atribuída na questão anterior.		
Grupo/Justificativa	Classificação	Porcentagem
GRUPO 1	0 a 4	50%
<p>A. Contribuições exclusivamente do PIBID <i>“O projeto PIBID, me fez conhecer uma realidade escolar diferente do que escutamos no dia a dia e entender que é possível sim dar uma boa aula quando fazemos o que gostamos e nos dedicamos em nossa profissão.”</i></p> <p><i>“As experiências adquiridas no PIBID me incentivaram a atuar com o ensino na Educação Básica.”</i></p> <p><i>“Através do PIBID percebi que tenho vontade de atuar como professor na Educação Básica.”</i></p>		
<p>B. Contribuições da formação inicial <i>“As experiências que tive durante a graduação, apesar de muitos desafios e problemas me fizeram concluir que quero atuar na licenciatura.”</i></p> <p><i>“As experiências ao longo da graduação me aproximaram ainda mais da escola. Minhas participações na área da Licenciatura só contribuíram ainda mais para eu gostar da Educação Básica.”</i></p>		

Quadro 12 – Justificativa dos sujeitos acerca da nota atribuída às experiências durante a formação inicial para a desistência em trabalhar com a docência na Educação Básica (continuação).

GRUPO 2	5	14%
<p>A. Conflitos nas diferentes experiências formativas</p> <p><i>“A minha experiência negativa foi no PIBID apenas no qual não tirei quase nada para a minha formação, mas a disciplina de Estágio Supervisionado contribuiu bastante para a minha formação, pois peguei professores e monitores competentes em minhas aulas que me direcionaram bem no meu conhecimento e a disciplina era bem organizada em orientar o aluno para trabalhar na escola.”</i></p> <p><i>“Os estágios supervisionados em grande parte me proporcionaram experiências que influenciaram para não escolha de ser professor, acredito que seria pela forma que fui avaliado durante o mesmo e também pelas dificuldades encontradas nas escolas. por outro lado, as práticas pedagógicas e principalmente o PIBID, mudou muito a minha forma de pensar e ajudaram a gostar cada vez mais de ser professor.”</i></p>		
GRUPO 3	6 a 10	22%
<p>A. Reconhecimento da realidade escolar a partir do PIBID</p> <p><i>“Não descartaria ir para a escola, pois gosto de dar aula! Durante o PIBID, descobri que minha área de atuação será a docência, porém não na Educação Básica, pois não é uma realidade que eu estaria disposta a encarar por toda minha vida profissional.”</i></p> <p><i>“Bem, o PIBID apresenta uma realidade da profissão, e ser professor realmente não é fácil. No programa, por exemplo, tive contato com assuntos burocráticos da escola, com dificuldades variadas (financeira, reconhecimento e respeito por parte de alunos e professores da escola, espaços, materiais etc.) e isso pode desestimular, pois as situações das escolas públicas não são as melhores.”</i></p> <p>B. Desvalorização da EF escolar</p> <p><i>“As minhas experiências nos quesitos mencionados acima somente confirmaram o desleixo com a Educação, principalmente com os anos finais da Educação Básica, por isso considero que ela contribuiu 80% da minha decisão de não atuar com ensino básico. Inicialmente, quando entrei no curso de Educação Física, tinha uma perspectiva de querer mudar a Educação Física na Educação Básica, devido as minhas vivências nas aulas, quando aluna do Ensino Fundamental e Médio, pois durante este período me deparei com dois tipos de professor; um professor "rola-bola" e outro o oposto, preocupado realmente com um ensino de qualidade deste componente curricular. Diante disso, escolhi o curso para que eu pudesse desenvolver aulas de Educação Física, como o último professor aqui mencionado, porém ao longo do curso percebi o quão difícil é SER PROFESSOR e ainda mais de EDUCAÇÃO FÍSICA, classe pouco valorizada e desrespeitada.”</i></p> <p><i>“Ser professor não é uma tarefa fácil, ainda mais ser um professor de Educação Física.”</i></p> <p>C. Fatores atrelados à atratividade da carreira docente (condições de trabalho, valorização, remuneração)</p> <p><i>“Creio que as principais experiências que levam a apontar que houve uma influência a não continuar na área de licenciatura, foram questões mais gerais, que envolvem políticas públicas, observando as condições de trabalho dos professores, porém tirando essas influências, a maioria das experiências fez com que me aproximasse mais da licenciatura.”</i></p>		

“Porque vivenciando estes momentos podemos perceber o quanto é difícil lidar com os alunos, com a precária estrutura física e material das escolas.”

“O que realmente influencia para a não atuação é a perspectiva salarial.”

“Através das vivências dentro da graduação percebi que o ambiente escolar é bastante desgastante. A baixa remuneração, a falta de apoio e participação dos pais e inúmeros outros fatores me mostraram que ser professor pode não ser a melhor escolha em vista de carreira profissional.”

D. Falta de identificação com a docência

“Não me identifiquei com o perfil de licenciada. Justificando assim minha atuação atual somente como bacharel.”

“A formação foi excelente, cada uma das experiências, aprendi e amadureci em cada uma delas. Porém, me fez enxergar que não é isto, professor de escola, que quero ser.”

E. Relação entre o PIBID, os Estágios e as Práticas Pedagógicas

As práticas pedagógicas e o estágio supervisionado não tiveram influências negativas relevantes, já que nas PP as aulas eram dadas para os próprios alunos do curso, com excelentes materiais e espaços, o que facilita muito. No estágio supervisionado, as aulas eram poucas e os alunos de certa forma, já estavam acostumados a esse tipo de intervenção. Já o PIBID, onde desenvolvi ações com o Ensino Médio, foi crucial para essa nota, tendo em vista a má organização escolar, a clara falta de interesse dos alunos com a aula e a falta de educação dos mesmos.

Os estágios e práticas pedagógicas não nos permitem o contato que o PIBID permite e assim acabam nos levando a situações que não contribuem muito.

Não apresentaram justificativa	0 a 10	14%
TOTAL		100%

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

As justificativas relacionadas no Grupo 1 correspondem a 50% das respostas, apresentadas em dois grandes eixos: a) As contribuições exclusivamente do PIBID; e b) As contribuições da formação inicial. Basicamente, esses dois eixos trataram das experiências bem-sucedidas vivenciadas pelos sujeitos que, embora reconheçam os desafios da atuação docente, reafirmaram sua decisão em prosseguir na licenciatura e atuar na Educação Básica. Essas justificativas corroboram o resultado da pesquisa nacional da Fundação Carlos Chagas (2014): o PIBID fortalece e valoriza o magistério e o trabalho do professor na escola. Para os professores entrevistados na pesquisa de Daolio (1995), ainda que a docência em EF seja repleta de problemas, desde a formação inicial eles sabiam o que queriam e foram atuar na escola pública.

O Grupo 2, por ter atribuído suas respostas exatamente no centro da escala, apresentou um número menor de respostas comparado aos outros dois grupos, com 14% das justificativas. O eixo principal das respostas foi o conflito nas diferentes experiências formativas, visto que enquanto o PIBID foi uma experiência bem-sucedida, as práticas pedagógicas e/ou os estágios não foram, e vice-versa. Dessa maneira, os sujeitos consideraram em termos não atuar na escola após a conclusão do curso. Esse tipo de resposta pode indicar um descompasso na concepção de formação docente entre o curso e o subprojeto do PIBID/EF e, também, internamente ao próprio curso.

Por fim, o Grupo 3 é representado pelos 22% dos sujeitos que atribuíram as notas mais altas e as justificaram, relacionando as experiências vividas durante a formação inicial com a decisão de não atuar na Educação Básica. Consistiu no grupo que mais apresentou diferentes argumentos para sua decisão, a saber: a) Reconhecimento da realidade escolar a partir do PIBID; b) Desvalorização da EF escolar; c) Fatores atrelados à atratividade da carreira docente; d) Falta de identificação com a docência; e e) Relação entre o PIBID, os estágios e as práticas pedagógicas.

O reconhecimento da realidade escolar nessa questão aparece com o sentido antagônico em relação aos objetivos do PIBID. Inserir o licenciando no contexto escolar compreende oferecer a ele a oportunidade de reconhecer a situação em que se desenvolve o trabalho do professor. Segundo Maués e Camargo (2014), as políticas de formação de professores precisam se alinhar às de valorização da profissão docente. Encontramos então a primeira contradição do Programa: ao invés de incentivar a docência, afasta o desejo do licenciando em atuar na escola antes mesmo de se formar. Na questão anterior sobre as contribuições do PIBID, ficou nítido que se trata de uma experiência – na fala dos sujeitos – que difere dos outros momentos formativos, proporcionando ao futuro professor uma relação mais direta com a escola. E quais seriam os efeitos dessa aproximação, quando a escola não apresenta condições favoráveis de trabalho e quando a carreira não é atrativa?

A desvalorização da EF escolar foi outra justificativa para a decisão de não atuar na Educação Básica. Conforme González e Fensterseifer (2009) afirmam, a disciplina ocupa na escola um “não-lugar”, ou seja, a comunidade escolar não reconhece a relevância da EF e, por isso, os professores precisam fazer um trabalho de convencimento a todo momento sobre o que fazem e o porquê fazem. Segundo Folle et al. (2009), essa desvalorização torna a permanência na escola algo complicado para muitos professores. A ausência de legitimidade da EF no currículo escolar traz aos professores um *status* inferior às outras áreas de

conhecimento, acarretando a desistências de muitos docentes. No próprio curso de graduação, alguns professores do bacharelado atribuem à escola um local de pouco prestígio, desestimulando os licenciandos.

Os fatores discutidos até aqui agravam a dificuldade em atrair professores de EF para atuarem junto à Educação Básica. Além dos fatores historicamente associados à atratividade da carreira docente (remuneração, condições de trabalho, valorização e formação inicial), o professor de EF ainda precisa lidar com o descrédito da comunidade escolar. Como expressado em uma das respostas: “Ser professor não é uma tarefa fácil, ainda mais ser um professor de Educação Física”. Veloso et al, (2010), ao entrevistar docentes da disciplina, concluiu que os principais fatores que os deixavam insatisfeitos eram a remuneração e as condições de trabalho. Isso porque as aulas de EF são dependentes de materiais esportivos e de um espaço adequado (quadra) para o êxito. Além disso, para muitos professores a falta de materiais é um fator limitante no momento de planejamento (DAOLIO, 1995).

Outra contradição encontrada a partir das respostas dos sujeitos desta pesquisa e de outros estudos (VIEIRA-JÚNIOR, 2013; EUFRÁZIO, 2014; AQUINO, 2015) é que, de acordo com o relatório da Fundação Carlos Chagas (2014), os licenciandos participantes da pesquisa apontaram que uma das contribuições do PIBID é o aumento da atratividade para o magistério/reforço da opção pela docência. O estudo aponta que:

Muitos depoimentos mostram que o PIBID tem um grande papel como reforçador da escolha para ser professor e para incentivar estudantes a escolher a licenciatura. A oportunidade de entender e viver a escola, o entusiasmo de outros “pibidianos”, a existência de projetos com significado fazem com que eles se voltem para a docência e atribuam valor à atividade de ensino na Educação Básica (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 62).

O questionamento que fazemos à afirmação do relatório é: como podemos garantir que a carreira docente tem se tornado mais atrativa a partir do PIBID se as condições de trabalho, a remuneração e a valorização docente não sofreram transformações significativas? Os sujeitos da pesquisa, quando responderam, ainda estavam participando do Programa. Qual a garantia de que esses licenciandos irão atuar na Educação Básica após a conclusão do curso? Seria função do PIBID reforçar a atratividade da carreira docente? Caso daqui a alguns anos o número de professores nas escolas públicas continue caindo, o insucesso será atribuído ao Programa? Quais os limites do PIBID diante da ofensiva neoliberal contra a profissão docente? Essas questões acompanham uma necessidade de estudar essa política com maior

profundidade. Nesse sentido, acreditamos que podemos contribuir para uma reflexão inicial a partir da experiência dos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV.

A falta de identificação com a docência foi outra justificativa para a decisão de não atuar no contexto escolar, todavia, houve algumas respostas que afirmaram o intuito de se graduar na licenciatura, para garantir mais uma oportunidade de ingressar no mercado de trabalho. Por fim, algumas respostas também desse grupo reforçaram a incongruência entre o PIBID, os estágios e as práticas pedagógicas, sendo que o PIBID se tornou decisivo para essa avaliação insatisfatória, visto que a oportunidade de reconhecer o ambiente de precarização da escola pública, com a ausência de uma formação inicial coerente com as reais necessidades da docência, faz com que alguns prefiram não atuar na Educação Básica.

Dessa forma, finalizamos as impressões acerca da experiência dos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV destacando alguns pontos: o subprojeto da EF iniciou suas intervenções em 2010 e foi sendo ampliado até atingir 30 bolsas e três escolas públicas localizadas em Viçosa, em 2012. A maioria dos sujeitos permaneceu no Programa pelo menos por um ano, e as entradas e saídas no subprojeto ocorreram pontualmente nos anos de abertura e renovação do edital (2009), e também, com a troca na coordenação em 2013. Quase 50% dos sujeitos deixaram o Programa por motivo de formatura. As atividades das quais os ex-bolsistas mais afirmaram terem participado foram as reuniões, intervenções em sala de aula e o planejamento. Em contrapartida, as menos relatadas foram as participações em eventos científicos, apresentação de trabalho e participação de minicursos. A maioria dos sujeitos classificou a experiência do PIBID entre “Boa”, “Ótima” e “Excelente”, e também, pudemos inferir a partir das respostas, que a maioria dos ex-bolsistas possuíam uma relação melhor com o coordenador do subprojeto, seguida dos colegas e, por fim, com os professores supervisores. Os resultados não foram conclusivos para dizermos que o estabelecimento de ensino influenciou diretamente a classificação dos sujeitos quanto à experiência no Programa. Já a variável tempo de permanência demonstrou que quanto maior o período de participação do ex-bolsista no PIBID/EF, maior seu grau de satisfação. Mais de 90% dos sujeitos afirmaram que houve contribuições do Programa para suas respectivas vidas profissionais, e 57,8% avaliaram que, apesar das dificuldades encontradas a partir da realidade da escola pública, as experiências durante a graduação reafirmaram a decisão de atuar na Educação Básica, sobretudo a experiência no PIBID.

A partir das três dimensões exploradas até o momento, a saber: a) Caracterização socioeconômica; b) Formação acadêmica; e c) A experiência no PIBID/EF da UFV,

procuramos responder ao primeiro objetivo específico da pesquisa: quem são os ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV? Dessa primeira parte, pudemos perceber que esses sujeitos correspondem ao perfil comum de indivíduos que decidem cursar licenciatura. Refletimos, também, sobre as especificidades que permeiam a EF escolar e como o seu “não-lugar” no contexto educacional afeta ainda mais a atratividade da carreira docente. Por fim, encontramos que o PIBID foi uma experiência significativa para sua formação docente, contribuindo para o reconhecimento da escola como *lócus* de atuação.

Partiremos agora para a próxima questão da pesquisa, que corresponde ao segundo objetivo específico: onde estão atuando os ex-bolsistas do PIBID/EF?

4.2 Onde estão atuando os ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV?

Reconhecer o *lócus* de atuação dos sujeitos da pesquisa corresponde a buscar indícios para compreender se de fato aqueles que consideraram a experiência no PIBID significativa seguiram para a docência na Educação Básica, após o término da graduação. Por essa razão, essa segunda parte da análise e discussão será dividida em dois subtópicos: a atuação na licenciatura e a atuação no bacharelado. Buscaremos ir além de constatar onde os sujeitos estão atuando e, a partir dos dados da realidade, tentaremos evidenciar as possíveis justificativas para a decisão dos ex-bolsistas em atuar ou não com a docência na Educação Básica e também na Superior. Consideramos aptos para responder essa seção apenas os ex-bolsistas que já se formaram em uma das duas ou nas duas modalidades, ou seja, licenciatura e bacharelado, e que estejam atuando profissionalmente, excluindo estágios de qualquer natureza.

Dessa forma, no primeiro subtópico analisaremos as respostas dos sujeitos que estão atuando com a docência, a partir dos seguintes indicadores: a) Tempo médio de atuação; b) Relação entre o tipo de estabelecimento (público ou privado) e o nível de ensino: Educação Básica (EB) – Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EnF) e Ensino Médio (EM), ou Ensino Superior (ES); c) Cidade de atuação; d) Relação entre a satisfação e valorização atribuídas e o nível de ensino; e) Relação entre a renda e a valorização atribuída; f) Influência do PIBID em atuar na docência; g) Razões para a escolha do exercício do magistério; h) Expectativa da continuidade ou abandono da docência; i) Razões para não atuar com o ensino;

j) Formação continuada; k) Principais dificuldades em atuar como professor; e l) Justificativa acerca da decisão de cursar a licenciatura.

Já o segundo subtópico, que discutirá alguns pontos da atuação no bacharelado, terá como indicadores: a) Tempo médio de atuação; b) Relação entre a satisfação e a valorização na atuação com o bacharelado; c) Relação entre a renda e a valorização atribuída; d) Relação entre a satisfação atribuída pelos profissionais que atuam na licenciatura e no bacharelado; e) Relação entre a valorização atribuída pelos profissionais que atuam na licenciatura e no bacharelado; f) Principais dificuldades na atuação do bacharel; e g) Justificativa acerca da decisão de cursar o bacharelado. Das respostas sobre a atuação no bacharelado e na licenciatura, selecionaremos os sujeitos que participarão das entrevistas, cujos critérios serão: estar atuando; ter se graduado em ambas as formações (bacharelado e licenciatura); e ter permanecido no Programa entre 06 meses a 03 anos.

A partir das respostas, temos que 62,5% (40) estão ativos no mercado de trabalho, enquanto 37,5% (24) não atuam no momento. Daqueles que atuam com a EF, 27,5% (11) estão atuando exclusivamente com a docência na EB ou ES, enquanto 17,5% (07) dividem-se entre a atuação na docência e com áreas do bacharelado (academias/clube/estúdio). O restante, ou seja, 55% (22), atua exclusivamente com o bacharelado (academias/clubes). Na Figura 17 podemos observar a distribuição dos bolsistas por área de atuação.

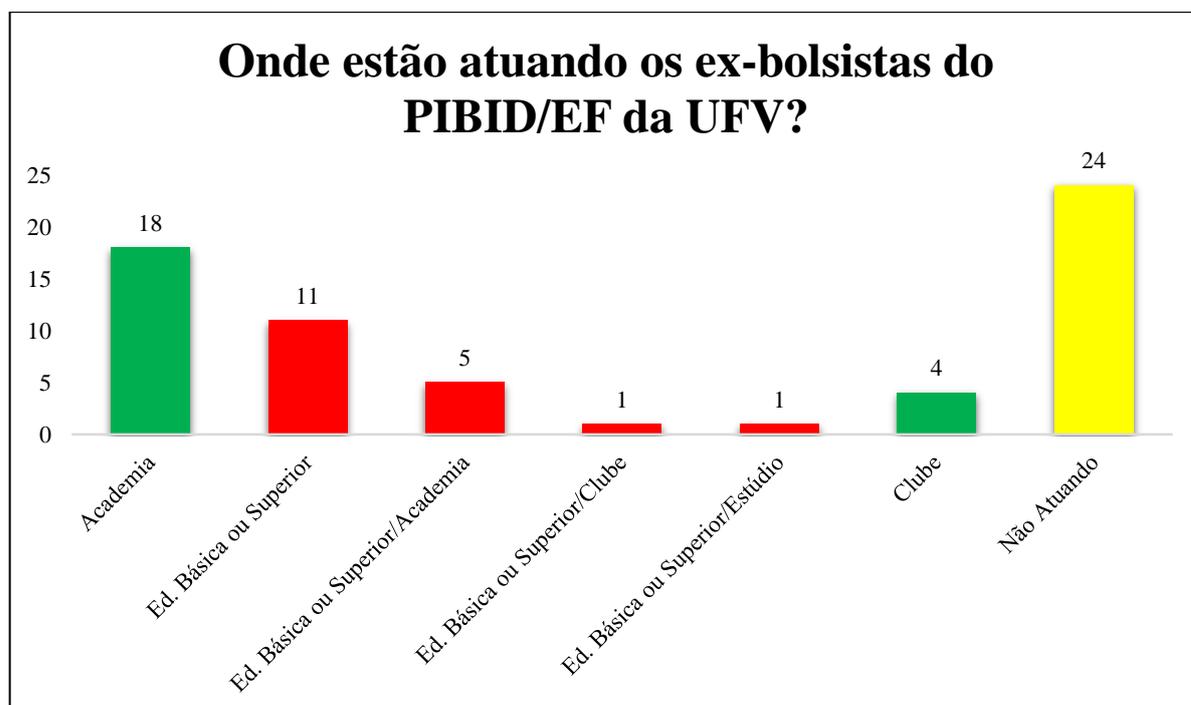


Figura 17 – Áreas nas quais os ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV estão atuando.
Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Selecionamos três estudos sobre o *lócus* de atuação profissional de egressos de cursos de EF em licenciatura plena para compararmos com os dados da realidade fornecidos pelos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV. O primeiro deles refere-se aos egressos do curso de EF da Universidade de Caxias do Sul, elaborado por Jesus (2004). O autor constatou que, dos 29 sujeitos da pesquisa, 18 (62%) estavam atuando em escolas públicas ou privadas. O restante, composto por 38%, atuava em áreas não escolares. O segundo estudo, realizado por Belem et al. (2011) sobre egressos do curso de EF da UEM formados entre 2004 e 2009, apontou que, dos 153 entrevistados, 41,5% estavam atuando com áreas relacionadas ao bacharelado, 24,8% atuavam com a docência, 28,5% atuavam em ambas as áreas e, por fim, 5,2% dos sujeitos haviam abandonado a EF enquanto área de atuação. No terceiro estudo sobre o destino profissional de 149 egressos do curso de EF da Universidade Federal do Piauí, Araújo et al. (2015) relataram que 33% estão atuando na escola, enquanto o restante, ou seja, 67% estão atuando em áreas relacionadas ao bacharelado.

Podemos perceber que nos estudos mencionados, com exceção do estudo de Jesus (2004), a maioria dos sujeitos da pesquisa está atuando com áreas relacionadas ao bacharelado. Dessa forma, a distribuição das áreas de atuação dos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV corresponde aos casos encontrados nas outras universidades pesquisadas. Ao compararmos o percentual de sujeitos que atuam em ambas as áreas com o estudo de Belem et al. (2011), percebemos que um número menor de sujeitos desta pesquisa se dividem na atuação tanto na licenciatura, quanto no bacharelado. Já em relação ao percentual de sujeitos que atuam apenas no bacharelado, constatamos que os dados desta pesquisa se aproximam do estudo de Araújo et al. (2015), com mais de 50% dos sujeitos atuando em áreas não escolares. Os números descritos por Jesus (2004), em que a maioria dos sujeitos apontou estar atuando com a docência, pode estar relacionada com o ano da pesquisa, visto que especificamente nesse ano foram implementadas as diretrizes para a diferenciação na formação de bacharéis e licenciados em EF, rompendo com a formação por meio da licenciatura plena em várias IES – essas mudanças possivelmente alteraram inclusive a distribuição dos novos egressos no mercado de trabalho.

Assim sendo, considerando o número expressivo de sujeitos que decidiram atuar em áreas voltadas para o bacharelado, ou que dividem a atuação entre espaços escolares e não escolares, iremos, a partir de agora, buscar indícios que possam ajudar a responder qual a influência da participação no PIBID para a decisão de estar ou não atuando na escola, considerando os elementos relacionados à atratividade da carreira docente – condições de

trabalho, remuneração, formação inicial e a valorização. Primeiramente, focaremos nos 18 sujeitos que estão atuando com a docência.

4.2.1 A atuação na licenciatura

Consideramos neste subitem os sujeitos que estão atuando exclusivamente com a docência ou que atuam com o ensino e também em áreas do bacharelado. Dessa forma, temos um grupo de 18 ex-bolsistas, sendo 12 do sexo feminino e 06 do sexo masculino. Esse grupo ingressou no curso de EF entre 2006 e 2010, tem idade média de 26 anos – com variação entre 23 a 33 anos –, todos se formaram em ambas as modalidades (bacharelado e licenciatura) entre 2010 e 2014, sendo que o maior número de sujeitos se formou entre 2012 e 2014. Sobre a questão que perguntava se a formação inicial os preparou para atuar no mercado de trabalho, 61,1% (11) responderam que sim, 22,2% (04) responderam que em partes e 16,7% (03) responderam que não se sentiam preparados pela formação inicial ao saírem da graduação. Acerca da participação no PIBID, os sujeitos que atuam (ou atuaram) com a docência permaneceram no Programa em média 16 meses, variando entre 06 meses e 03 anos. Todos os sujeitos consideraram sua experiência no PIBID como significativa e que trouxe contribuições para a atuação profissional.

A partir da consideração do perfil acadêmico e da participação no PIBID dos sujeitos que já atuaram ou atuam com a docência, buscaremos delimitar alguns aspectos da atuação profissional. O tempo médio de atuação dos sujeitos na docência é de 02 anos, variando entre 02 meses e 04 anos. Quanto ao tipo de estabelecimento de ensino, temos que 83,4% (15) atuam exclusivamente em escolas/universidade públicas, enquanto 16,6% (03) estão atuando na iniciativa privada. Considerando que 06 sujeitos atuam em mais de um nível de ensino, temos que 02 sujeitos atuam no ES; 05 sujeitos atuam na EI; 14 sujeitos atuam no EnF; e 05 sujeitos atuam no EM. Na Figura 18, apresentamos a distribuição dos sujeitos pelo tipo de estabelecimento e nível de ensino.

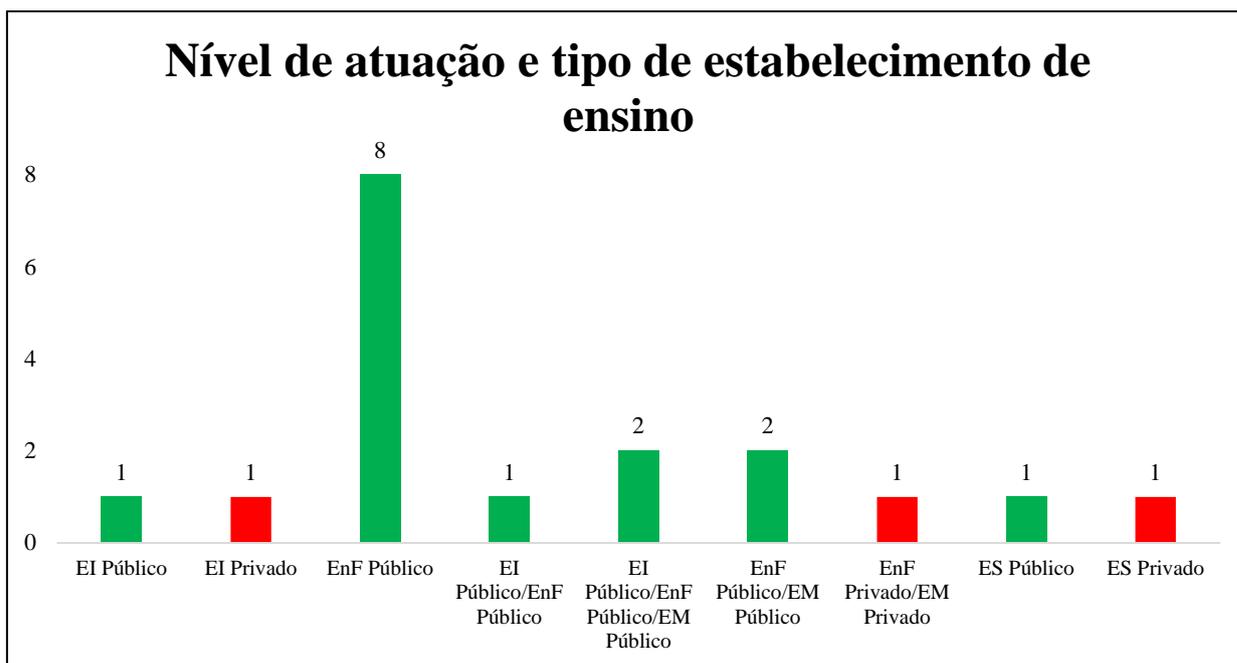


Figura 18 – Nível de atuação e tipo de estabelecimento nos quais os ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV exercem a docência.

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Souto e Paiva (2013), ao levantarem o *lôcus* de atuação de licenciados em Matemática de uma universidade pública mineira, constataram que, dos 56 entrevistados, 59% atuavam na EB pública; 14% atuavam na EB privada; 7% exerciam a docência no ES; 7% atuavam em cursos pré-vestibulares; e outros 13% atuavam entre cursos técnicos e instituições de outra natureza. Dessa forma, ao compararmos aos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV, podemos perceber que o número de sujeitos que atuam na EB pública é superior aos encontrados no estudo sobre os egressos da Matemática. Já com relação à EB privada, esse número é menor, visto que 11,1% dos sujeitos desta pesquisa atuam na iniciativa privada e, na pesquisa de Souto e Paiva (2013), esse o percentual é de 14%. Por fim, o mesmo ocorre em relação à atuação no ES, visto que 11,1% dos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV exercem a docência no ES e 7% dos licenciados em Matemática atuam no mesmo nível de ensino.

Devemos considerar que o ensino da Matemática possui uma variedade maior de possibilidades que a atuação profissional do licenciado em EF, como no estudo citado, em que 20% dos sujeitos se distribuem em cursos técnicos ou pré-vestibulares. Nesse sentido, o destino profissional dos professores de EF desta pesquisa acaba sendo os ambientes formais de ensino, ou seja, escolas e universidades.

Com relação à cidade onde os sujeitos atuaram com a docência (Figura 19), temos que 44,4% (08) dos ex-bolsistas do PIBID atuam no município de Viçosa; 11,2% (02) em Viçosa e em outras cidades; e, por fim, 44,4% (08) atuam em outras cidades.

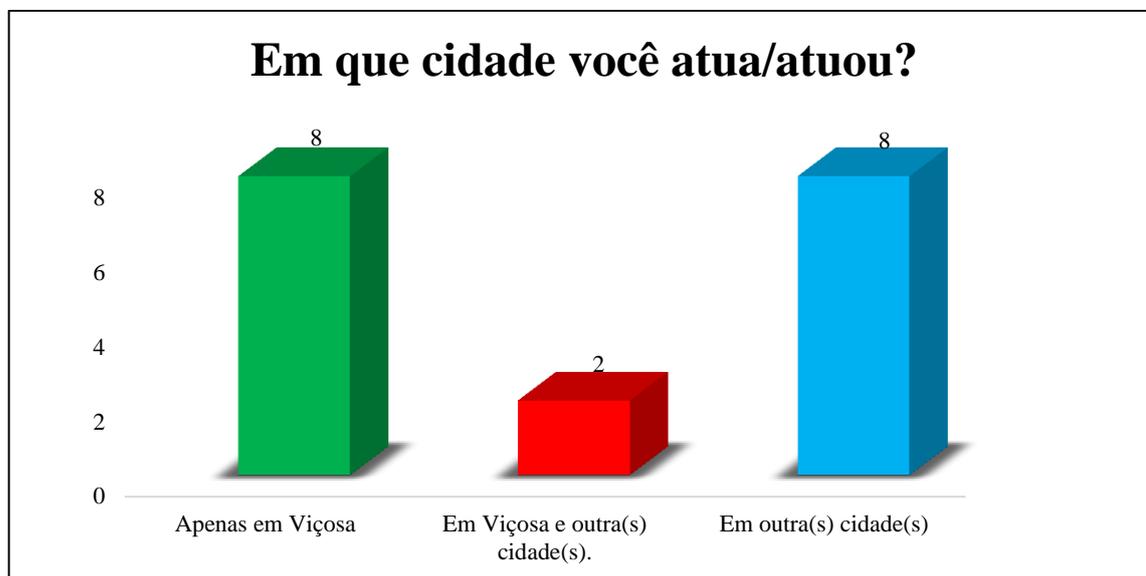


Figura 19 – Cidades nas quais os ex-bolsistas do PIBID/EF atuaram com a docência.
Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Os licenciados egressos do curso de Matemática da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), em sua maioria – em torno de 69% – atuava em outras cidades, enquanto apenas 19% permaneceram no município da IES, e ainda, 12% atuavam no município da universidade e em outras cidades (SOUTO; PAIVA, 2013). Comparando a cidade de atuação dos egressos da EF com os licenciados em Matemática do estudo de Souto e Paiva (2013), podemos perceber que um número significativamente maior iniciou sua atuação profissional no município de Viçosa, onde concluiu sua graduação, o que indica uma absorção positiva das instituições de ensino do município em relação aos egressos que participaram do PIBID/EF, e também, pode estar relacionado ao fato que a rede de ensino de Viçosa é mais ampla do que a de São João Del Rei²⁹.

Questionamos, também, sobre a satisfação dos sujeitos da pesquisa em atuar com a docência. Elaboramos uma escala com valores entre 0 e 10 e pedimos que apontassem um valor – os valores próximos a 0 significam “totalmente insatisfeitos” e os valores próximos a

²⁹ A rede de ensino da cidade de Viçosa é composta por 41 instituições dos diferentes níveis que compõe a Educação Básica, sendo 34 públicas e 07 particulares. Já a rede de ensino da cidade de São João Del Rei conta com 31 instituições de ensino, sendo 20 escolas públicas e 11 particulares. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Vi%C3%A7osa_\(Minas_Gerais\)#Educa.C3.A7.C3.A3o](https://pt.wikipedia.org/wiki/Vi%C3%A7osa_(Minas_Gerais)#Educa.C3.A7.C3.A3o)> e <<http://sresjdelrei.educacao.mg.gov.br/>>. Acesso em: 18 de jan. 2016.

10, “plenamente satisfeitos”. Dessa maneira, temos que os valores 10 e 9 foram atribuídos por 22,2% (04) dos sujeitos. Mais da metade – ou seja, 55,5% (10) – atribuíram o valor 8 para a satisfação em serem professores, e 11,1% (02) apontaram a nota 7. Apenas 02 sujeitos atribuíram valores insatisfatórios com relação à docência, sendo 3 e 4 as menores notas. Podemos comparar as notas atribuídas pelos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV com os egressos da Matemática da pesquisa de Souto e Paiva (2013), em que a maioria dos egressos (33) atribuiu nota entre 6 e 9, sendo que, assim como no caso dos sujeitos desta pesquisa, 8 foi a nota mais frequente (14 respostas). Esse resultado denota que os professores das duas pesquisas estão, de certa forma, satisfeitos com a profissão.

Em contrapartida, na pesquisa de Souto e Paiva (2013), um número maior de sujeitos – 08 respondentes – deu notas abaixo de 6, sendo que a menor delas foi 2. Outro ponto que podemos comparar com o referido estudo é o fato de apenas um sujeito que atua no ES se mostrar plenamente satisfeito, atribuindo nota 10 ao seu grau de satisfação, assim como nesta pesquisa, em que um sujeito que atua na ES também atribuiu nota máxima para a satisfação em atuar com a docência. Todavia, ao contrário dos egressos da Matemática, em que nenhum professor que atua na EB atribuiu nota máxima, um ex-bolsista do PIBID que atua na EI privada se considera plenamente satisfeito em atuar com o magistério. É interessante notar também que, entre os professores de Matemática que atuam na iniciativa privada, não foram atribuídas notas inferiores a 6, assim como na EF, em que a nota mais baixa dos atuantes na iniciativa privada foi 7.

Perguntamos, também, o quanto os sujeitos da pesquisa se sentem valorizados por serem professores de EF. Assim como no caso anterior, criamos uma escala de 0 a 10 e solicitamos aos sujeitos que atribuíssem uma nota a partir de sua percepção. Os resultados encontrados foram inferiores aos números referentes à satisfação em atuar com a docência. Nenhum sujeito atribuiu a nota 10, e a maioria das notas atribuídas variou entre 5 e 2, sendo citada por 10 sujeitos. No caso da valorização, tanto os sujeitos que atuam na iniciativa privada, quanto os professores atuantes nas escolas públicas, atribuíram valores insatisfatórios. Os dois sujeitos que atuam no ES não deram o maior valor atribuído, sendo que de todas os valores apontados, o maior deles foi a nota 9, indicada por um professor que atua no EnF público. Na Figura 20, podemos evidenciar a relação entre o nível de ensino; o tipo de estabelecimento; a satisfação em atuar com a docência; e a valorização como professor de EF.

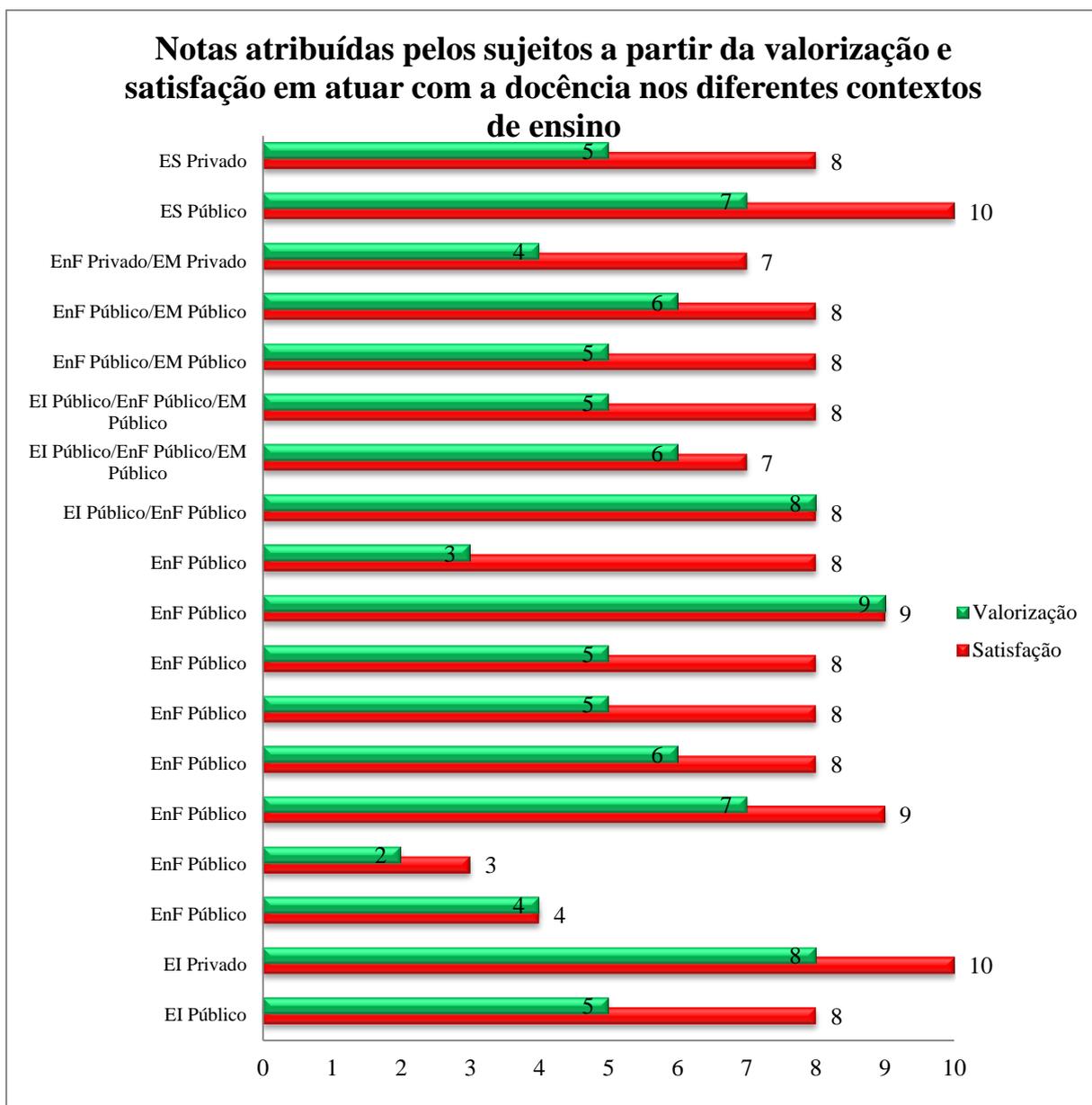


Figura 20 – Relação entre o tipo de instituição (pública ou privada), nível de ensino, valorização e satisfação atribuídos pelos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV.

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

A partir dos dados deste estudo, temos que, independentemente do tipo de instituição e do nível de ensino, em nenhum dos casos a nota da valorização foi maior que a satisfação. Tal resultado indica que, embora a maioria dos sujeitos se sinta satisfeita em atuar com o ensino, a maioria também se considera desvalorizada, considerando as notas entre 0 e 5 como “desvalorização” e entre 6 e 10 como “valorização”. Outro fator é que apenas 02 sujeitos atribuíram a mesma nota para os dois indicadores de maneira satisfatória, o que pode estar relacionado ao nível de ensino em que atuam (EI e EnF pública), visto que nos dois níveis de

ensino a lógica curricular³⁰ é menos evidente e a hierarquia dos conteúdos escolares menos delimitada ou ao contexto em que as escolas estão inseridas. No caso da iniciativa privada, temos que, com exceção do sujeito que atua na EI, o restante – inclusive o sujeito que atua no ES – atribuiu valores baixos para a valorização.

Alguns estudos (OLIVEIRA, 2004; MORICONI, 2008; LOUZANO et al., 2010; BRITO; WALTENBERG, 2014) apontam que a atratividade da carreira docente, juntamente com a valorização do professor, está diretamente relacionada à questão da remuneração. Por essa razão, relacionamos a renda média mensal dos sujeitos da pesquisa com a nota referente à valorização (Quadro 9).

Quadro 13 – Relação entre a renda e a valorização atribuída pelos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV.

Valorização	Frequência de notas atribuídas				
	Entre 600,00 e 1.200,00	Entre 1.200,01 e 2.500,00	Entre 2.500,01 e 3.500,00	Entre 3.500,01 e 5.000,00	Acima de 5.000,00
10					
9					01
8				02	
7			01	01	
6				02	01
5		02	01	01	02
4			01	01	
3	01				
2				01	
1					
0					
Renda	Entre 600,00 e 1.200,00	Entre 1.200,01 e 2.500,00	Entre 2.500,01 e 3.500,00	Entre 3.500,01 e 5.000,00	Acima de 5.000,00

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Consideraremos como “satisfatório” os valores atribuídos entre 6 e 10 e como “insatisfatório” os valores entre 0 e 5. Assim sendo, podemos perceber no Quadro 9 que a renda daqueles que atribuíram valores satisfatórios em relação à valorização varia entre R\$ 2.500,01 a acima de R\$ 5.000,00. Nenhum dos sujeitos que deu notas menores que 6 possui a renda média familiar mensal abaixo desses valores. Todavia, não podemos concluir que a renda influenciou essa manifestação acerca da valorização, pois, embora 03 sujeitos atribuísem notas abaixo de 6, possuindo renda entre R\$ 600,00 a R\$ 2.500,00, a maioria dos

³⁰ Podemos considerar a lógica curricular na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I como menos evidentes, visto que nesses níveis de ensino as turmas são geralmente conduzidas por professoras(es) regentes. A partir dessa organização, temos a atuação do professor de EF nesses contextos é o único momento, na maioria das escolas, onde as crianças têm a presença de outra(o) professora(a). Por essa razão, até o 5º ano do Ensino Fundamental a hierarquia entre os professores e as áreas de conhecimento é menos evidente, quando comparado aos anos seguintes de escolaridade, o que pode ocasionar um sentimento de maior valorização dos professores de EF envolvidos.

ex-bolsistas, ou seja, 08 sujeitos que atribuíram notas insatisfatórias também estão entre as maiores faixas de renda – R\$ 2.500,01 e acima de R\$ 5.000. Inclusive, 02 sujeitos que têm suas rendas médias acima de R\$ 5.000,00 também não se sentem valorizados de acordo com as notas 5 atribuídas.

Buscando evidenciar os indícios para a decisão de atuar com a docência e considerando o objetivo geral desta pesquisa, solicitamos aos ex-bolsistas que atribuissem uma nota de 0 a 10 para a influência do PIBID na escolha de atuar como professores de EF (Figura 21). A partir das respostas dos sujeitos, temos que 61,1% (11) dos ex-bolsistas que atuam com a docência atribuíram nota igual ou maior que 7, considerando a influência direta do Programa na decisão pela atuação profissional como professores de EF. Os outros 38,9% (07) atribuíram nota 5 ou abaixo desse valor, sendo que nenhum dos sujeitos escolheu o valor 0 na escala. Dos 18 ex-bolsistas, 22,2% (04) atribuíram a nota 10 para a influência do Programa nessa decisão. Portanto, torna-se evidente que participar do PIBID/EF da UFRV foi crucial para que a maioria dos sujeitos que atuaram ou atuam com a docência decidissem adotar a sala de aula/quadra como *locus* de atuação.

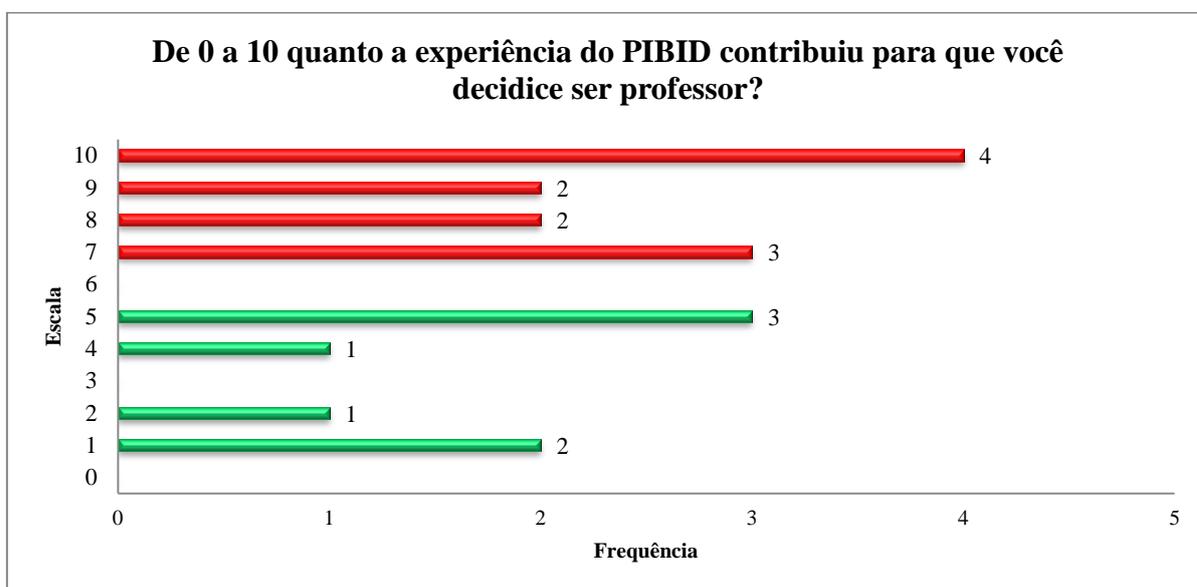


Figura 21 – Influência da experiência no PIBID/EF para a decisão de atuar com a docência.
Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Questionamos, ainda, se atuar com a docência foi uma escolha. Isso porque, o fato de terem atuado ou estarem atuando com o ensino de EF não significa necessariamente que os ex-bolsistas tenham decidido trabalhar na licenciatura. Nesse sentido, 83,4% (15) dos sujeitos responderam que escolheram ser e atuar como professores. Em contrapartida, 16,6% (03)

afirmaram que atuar com o ensino não foi uma escolha. O Quadro 10 apresenta as principais justificativas dos sujeitos para suas respostas.

Quadro 14 – Justificativa dos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV sobre a decisão de atuar com a docência.

Você decidiu atuar com a docência?		
Justifique.		
Eixo Temático	Nº de sujeitos	Porcentagem
Identificação com a licenciatura <i>“Sim. Minha identificação com a licenciatura me fez escolher o ensino. Não faria nada diferente.”</i> <i>“Sim, atuo em ambas as vertentes do curso e devido a experiência que adquiri no PIBID estarei voltando minha carreira para o ensino.”</i>	03	16,6%
Desejo de ser professor(a) <i>“Sim. Dentro da Educação Física temos muitas opções de mercado que estão em ascensão, porém escolhi me dedicar ao magistério.”</i> <i>“Sim, foi minha escolha. Por isso fiz licenciatura. É por isso que disse que o PIBID não influenciou nisto. Ao contrário, por eu querer ser professor que procurei fazer parte do projeto.”</i>	06	33,4%
Satisfação pessoal <i>“Ótima... Satisfação pessoal”.</i> <i>“Sim. Pois atualmente trabalho com Atividade Física Personalizada e em termos de remuneração esta atividade é mais lucrativa se comparada ao salário que recebo como professora de EF. Mas mesmo assim tenho prazer em trabalhar com os jovens e crianças no meio escolar.”</i>	04	22,2%
Desejo de fazer a diferença <i>“Uma escolha corajosa! É uma área muito difícil, tem uma grande importância, mas é vista como inferior. Na sociedade atual você é louco se tiver orgulho em ser professor! Mas foi uma escolha própria de quem tem o interesse de fazer o mínimo de diferença, assim como aqueles que fizeram em minha vida estando nessa posição de educador. Vejo a importância desse profissional e desejo ser importante enquanto essa profissional. Fazer a diferença de alguma forma.”</i>	02	11,2%
Primeira oportunidade de trabalho <i>“Não, foi uma oportunidade assim que formei.”</i> <i>“Não foi uma escolha, mas a primeira oportunidade que tive no mercado de trabalho, logo após ter formado.”</i>	03	16,6%
TOTAL	18	100%

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

A partir das justificativas dos sujeitos sobre a decisão ou não de atuar com a docência, temos que 33,3% (06) realmente desejavam ser professores. A segunda resposta com maior recorrência foi a satisfação pessoal, apontada por 22,2% (04) dos ex-bolsistas. Alguns inclusive atuam em outras áreas voltadas para o bacharelado, com maior valorização e remuneração, mas apontam a docência como fonte de realização profissional e pessoal. A identificação com a licenciatura foi a terceira justificativa mais citada, com 16,6% (03) das respostas, sendo que o PIBID aparece em algumas delas como o fator preponderante para o desejo de investir na docência. O desejo em fazer a diferença foi a quarta resposta mais encontrada, com 11,2% (02) das menções. Por fim, os 16,6% (03) que afirmaram que não foi uma decisão atuar na docência, justificaram sua resposta em virtude de ter sido a primeira oportunidade de trabalho ao término da graduação.

Valle (2006) aponta que os sujeitos advindos da camada popular veem-se como “agentes de transformação social” e procuram ingressar na docência com valores de natureza intrínseca – claramente privilegiados nas lógicas de integração e profissionalização – com valores exógenos, esses relacionados sobretudo com o dever comunitário, o valor social. Conforme afirmam Gatti et al. (2014), independente das dificuldades que a docência traz, os licenciados decidem atuar com o ensino a partir de experiências que tiveram, da representação que o “ser professor” interfere no momento de escolher sua profissão.

Embora esses 18 ex-bolsistas estejam atualmente exercendo a docência nos diferentes níveis de ensino, questionamo-nos sobre o desejo de permanecer atuando como professores e solicitamos que justificassem os motivos para permanecer ou abandonar a docência. Dessa forma, temos que 13 sujeitos (72,2%) pretendem continuar atuando e 05 sujeitos (27,8%) pretendem abandonar o ensino nos próximos anos. Somam-se a esses números, outros 07 sujeitos dos 64 ex-bolsistas participantes desta pesquisa, que disseram já ter atuado na docência. Desses, 04 manifestaram o desejo de voltar a atuar com o ensino, enquanto 03 disseram que abandonaram a profissão definitivamente. Portanto, podemos considerar que 12,5% dos 64 sujeitos abandonaram ou têm o desejo de abandonar a profissão docente. Todavia, esses números ainda são inferiores aos licenciados em Matemática do estudo de Souto e Paiva (2013), em que 45,2% dos 67 sujeitos entrevistados pretendem abandonar ou já abandonaram o magistério. No Quadro 11, apresentaremos as principais justificativas para a permanência ou o abandono da docência.

Quadro 15 – Justificativa dos ex-bolsistas do PIBID/EF para a continuidade ou o abandono da docência.

Você pretende continuar atuando na docência?		
Justifique.		
Eixo Temático	Nº de sujeitos	Porcentagem
Apenas na Educação Superior <i>“Sim. Porém com a educação superior, e de preferência pública.”</i>	02	11,2%
Anseio de transformar a sociedade <i>“Como disse, vejo a importância do professor, acredito nela e desejo fazer a diferença, ainda que no mínimo.”</i>	02	11,2%
Gosto pela atuação como professor(a) de EF <i>“Sim. Gosto de atuar com a Educação Básica, mesmo com a falta de recursos e com a desvalorização dos profissionais.”</i>	06	33,2%
Relação com os alunos <i>“A relação enriquecedora com os alunos e o amor pela Educação Física é o que me segura.”</i> <i>“Sim, eu amo lecionar, adoro ensinar o movimento. Gosto mais ainda quando vejo o brilho nos olhos dos meus alunos dizendo muito obrigada professora por me passar um pouco do seu conhecimento. Não há nada mais gratificante.”</i>	03	16,6%
Não foi a primeira opção <i>“Não, como já disse na minha resposta anterior, não era minha primeira opção. Minha última experiência na área me deixou e me deixa bastante descontente, em relação à quantidade de alunos, espaços físicos, a educação dos alunos e suas idades.”</i>	03	16,6%
Desvalorização social <i>“A área de ensino além de interessante, também tem grande importância para a vida. Apenas não tem valor para o estado. O que torna difícil de se dedicar a ela.”</i> <i>“Não, a pouca valorização e um dos pontos que mais me fizeram migrar pra outros pontos da educação física.”</i>	02	11,2%
TOTAL	18	100%

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

A partir das justificativas dos ex-bolsistas, podemos perceber que os fatores intrínsecos relacionados ao desejo de ser professor ou de transformar a realidade ainda são as justificativas preponderantes para permanecer na docência. A maioria das respostas positivas que se relacionaram com a continuidade na profissão, mas que considerava os fatores que afetam a atratividade da carreira docente, veio acompanhada de termos como “embora”,

“mesmo que”, “ainda que”. Essas expressões demonstram que a decisão de continuar atuando com o ensino é maior do que as dificuldades encontradas, quase que como um “sacrifício”. Podemos relacionar esse sentimento de abnegação com o que Hypólito (1997) trouxe em sua retrospectiva histórica acerca da constituição da docência e sua relação com o sacerdócio, ou a vocação. Esse discurso desconstrói a profissionalidade docente defendida por Roldão (2005) e atribui à docência um *status* de que, para ser professor, precisa-se apenas “amar a profissão”. Dessa forma, a permanência na profissão fica condicionada ao relacionamento com os estudantes ou outros fatores extraprofissionais (ENS et al., 2014).

O condicionamento à permanência na profissão relacionado ao nível de ensino, no caso o ES, corrobora os achados de Vieira-Júnior (2013), Eufrazio (2014) e Aquino (2015). Os autores constataram, a partir do relato de bolsistas do PIBID, que o desejo de atuar com o ensino também estaria condicionado a ser no ES. No caso dos sujeitos que afirmaram não pretender continuar na docência, temos como principais justificativas o fato de a docência não ter sido uma escolha, mas, sim, a primeira oportunidade que apareceu. Nessa situação os 03 sujeitos da questão anterior apenas mantiveram suas opiniões, manifestando a decisão de abandonar o ensino. Por fim, os 02 sujeitos que pretendem deixar a docência por questões relacionadas à desvalorização profissional corroboram os estudos de Lapo e Bueno (2003) e Gatti et al. (2014), que atribuem à desvalorização social da docência um dos principais aspectos que afastam os professores das salas de aula.

Sobre a relação entre o abandono da profissão e a satisfação em atuar com a docência, Souto e Paiva (2013, p. 217) apontam que:

Numa primeira análise, parece incoerente haver uma taxa tão elevada de abandono da docência e, ao mesmo tempo, uma declaração quase generalizada de satisfação com a profissão. Podemos pensar, nessas circunstâncias, que não se trata exatamente de satisfação, mas de apreço pela profissão docente. Talvez, como é comum na classe dos professores, também os nossos licenciados percebam as atividades que exercem mais como uma “missão” ou “vocação” do que como uma prática profissional. E, apesar dos percalços e das contingências que os obrigam, muitas vezes, a buscar outras atividades profissionais, continuam valorizando a profissão de professor, atribuindo-lhe um mérito intrínseco.

Quando os 46 sujeitos da pesquisa que não estão atuando foram questionados sobre o porquê não atuaram ou nunca atuariam com o ensino, as principais respostas foram: a) Mudança de área; b) Falta de identificação; c) Falta de oportunidade; d) Continuação dos estudos (pós-graduação); e) Falta de preparo e motivação; f) Ausência de “dom”; g) Experiência no PIBID; h) Baixo salário e péssimas condições de trabalho; e i) Ainda não

concluiu a licenciatura. Essas razões sugerem que as justificativas para não atuar na docência estão de acordo com a literatura apresentada no referencial teórico até aqui. Porém, evidenciam que, embora a experiência no PIBID tenha sido satisfatória para mais de 90% dos ex-bolsistas, o Programa parece não estar alcançando seu objetivo: incentivar os licenciandos a adotarem a EB como *locus* de atuação após a conclusão do curso, dada a complexidade encontrada na realidade do exercício da docência na atualidade. Necessitaremos aprofundar essa análise posteriormente a partir das entrevistas com os sujeitos que foram selecionados, procurando evidenciar as respostas a partir dos caminhos que os levaram ou não a encarar a docência como uma possibilidade real e desejável de atuação.

Acerca da formação continuada, dos 18 sujeitos que estão atuando, 61,1% manifestaram que estão realizando formação continuada; 27,7% manifestaram que pretendem realizar formação continuada, porém não agora; e 11,2% manifestaram não ter interesse em realizar a formação continuada. No caso dos licenciados em Matemática, 27% estão realizando a formação continuada; 31% pretendem realizar, mas não agora; 7% não pretendem investir na continuidade dos estudos; 30% não continuaram na docência, por isso não querem continuar estudando para se capacitarem para o ensino; e por fim, 5% não responderam à questão (SOUTO; PAIVA, 2013). O número de professores de EF que estão realizando a formação continuada é muito superior aos professores de Matemática. O fato destes demonstrarem uma maior preocupação em se capacitar e investir na formação continuada pode indicar a intenção de permanecer no ensino.

Devemos considerar a permanência ou não em atuar com o ensino a partir das dificuldades que os professores enfrentam em suas diferentes realidades profissionais. Nesse sentido, questionamos aos sujeitos que estão atuando e àqueles que já atuaram e nesse momento estão afastados da docência, ou seja, 25 sujeitos, quais as maiores dificuldades em atuar como professor(a) de EF. As respostas giraram em torno de 07 eixos principais que podem ser separados em duas categorias: 04 eixos que correspondem a questões específicas da EF escolar e 03 eixos que correspondem a problemas da educação de maneira geral, intimamente relacionados com a atratividade da carreira docente. O Quadro 12 representa a descrição e distribuição das principais respostas obtidas.

Quadro 16 – Principais dificuldades encontradas no exercício da docência da EF escolar.

Quais as maiores dificuldades em atuar como professor(a) de Educação Física?		
Sujeitos		
Eixo Temático	Nº de sujeitos	Porcentagem
Falta de reconhecimento do papel da EF na escola <i>“A falta de reconhecimento do papel e importância da Educação Física escolar.”</i> <i>“A não valorização da disciplina pelos pais dos alunos.”</i>	06	24%
Desvalorização social do professor de EF <i>“A desvalorização do professor de Educação Física dentro da escola por toda a comunidade escolar, como se fôssemos burros e preguiçosos. Somos vistos como os ‘quebra-galho’ da escola”.</i>	03	12%
A EF não reprova <i>“Alunos que não veem a necessidade da Educação Física por esta não ter avaliação em notas.”</i>	02	08%
Problemas com os professores de EF “rola-bola” <i>“A falta de comprometimento de alguns alunos pela atuação de rola-bola de professores anteriores e de alguns colegas de trabalho que não consideram a Educação Física uma disciplina como outra qualquer.”</i>	04	16%
Condições de trabalho e falta de materiais <i>“Falta de espaço físico e material adequado.”</i> <i>“A quantidade de alunos por turma, a falta de educação dos mesmos, espaços disponíveis para o acontecimento das aulas, assim como qualidade e disponibilidade de materiais.”</i>	06	24%
Baixa remuneração <i>“Precariedade dos salários.”</i>	02	08%
Ausência de formação adequada <i>“Desvalorização constante do diploma.”</i> <i>“Formação inadequada.”</i>	02	08%
TOTAL	25	100%

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Podemos perceber, a partir das respostas, que 60% das dificuldades encontradas no exercício da docência em EF estão relacionadas a problemas específicos da própria disciplina escolar. É visível a situação de marginalização em que se encontra a EF, decorrente de um complexo histórico em que foi utilizada com finalidades diversas e da má qualificação de seus profissionais. Este fato contribuiu e ainda contribui para a constante degradação da disciplina dentro de sua conturbada trajetória (GUIMARÃES et al., 2001).

Por essa razão, os fatores apontados como problemáticos para a atuação dos professores de EF correspondem ao quadro de dupla desvalorização: além da carreira docente enfrentar uma série de dificuldades de maneira geral, no caso da EF escolar os profissionais ainda convivem com a desvalorização em relação à disciplina e a sua presença contestada no currículo escolar. A falta de interesse e desrespeito por parte dos alunos também se apresenta com um fator que dificulta a prática da docência em EF. Darido et al. (2006) entendem que os casos de indisciplina não são – ou pelo menos não deveriam ser – responsabilidade exclusiva do professor. O comportamento do aluno na sala de aula deve ser uma incumbência do grupo social a que o aluno pertence, da sua família e de todas as instâncias em que convive.

O fato da disciplina não reprovar, ou não atribuir necessariamente nota aos alunos, é outro ponto de descrédito para a aula de EF. Historicamente, a EF escolar enfrenta desafios com relação a uma maneira de avaliar os estudantes. O CBC de Minas Gerais aponta que os conteúdos devem ser avaliados em suas três dimensões: procedimental, conceitual e atitudinal. Todavia, os professores ainda apresentam muitas dificuldades em estabelecer esses critérios avaliativos. Um avanço foi a inclusão de questões referentes à EF no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nos últimos anos na área de Linguagens e suas Tecnologias. Esta tem sido uma justificativa que os professores têm utilizado para convencer os alunos a participarem das aulas.

Daolio (1995) relatou em sua pesquisa que o professor de EF muitas vezes se legitima nas escolas por funções extracurriculares. Esse foi um dos fatores apontados pelos sujeitos que corroboram a desvalorização do professor da disciplina. Jeber (1996) apontou que, além dos fatores mencionados, inclui-se o constante distanciamento do professor de EF da sala de professores. Por terem sua própria sala, e pela visão distorcida que os docentes das demais disciplinas têm da função dos professores de EF, seu trabalho muitas vezes é taxado como fácil, despreocupado e sem importância. O chamado “professor bola” – que muitas vezes é confundido com “moleza” – pode ser, na verdade, esgotamento profissional.

As condições de trabalho e ausência de materiais também foram relatadas pelos sujeitos da pesquisa. Sabe-se que essas são questões que permeiam a prática docente de muitos professores de diferentes áreas do conhecimento. Todavia, pesquisas como as de Canestraro, Zulai e Kogut (2008), apontam a falta de materiais como uma das principais dificuldades enfrentadas pelos professores de EF. Em relação ao espaço, Silva e Damázio (2008) relatam que a ausência ou precariedade do espaço físico nas escolas para as aulas de EF podem ser observadas sob dois aspectos: o da não valorização social desta disciplina

(desvalorização de sua importância no desenvolvimento integral do educando) e o descaso das autoridades para com a educação destinada às camadas populares.

Por mais que a remuneração seja uma das principais queixas dos professores de maneira geral, apenas 8% dos 25 participantes desta pesquisa apontaram como uma dificuldade no exercício da profissão. Conforme vimos anteriormente, não ficou nítida a relação entre o sentimento de valorização profissional atribuído e a renda dos ex-bolsistas do PIBID. Essa característica aponta para uma possível constatação: o fato de a EF apresentar a desvalorização do professor e da disciplina no contexto escolar como o fator mais evidente, até o momento, pode retirar o foco da questão da remuneração, visto que pela amplitude da área de atuação (bacharelado e licenciatura) os sujeitos insatisfeitos financeiramente podem recorrer a outras atividades com maior rentabilidade. Porém, como o grau de satisfação em atuar como professor de EF é uma característica preponderante diante do sentimento de valorização profissional atribuído pelos sujeitos da pesquisa, o principal desafio enfrentado na docência em EF pode ser o convencimento da comunidade escolar da legitimidade da disciplina enquanto parte integrante do currículo escolar.

A formação inadequada apontada por 02 sujeitos corresponde à sensação de desamparo enfrentada nos primeiros anos de docência e à necessidade constante de aperfeiçoamento para acompanhar as mudanças no mercado de trabalho. Discutimos no referencial teórico que a reestruturação do mundo do trabalho delega ao sujeito a necessidade de se atualizar constantemente e sentir que seu conhecimento está ultrapassado (ANTUNES, 2008). Por essa razão, iniciativas como o PIBID contribuem para uma formação contextualizada que une a teoria à prática ao inserir os sujeitos na realidade da escola. Cabe ressaltar que nenhum ex-bolsista apontou dificuldades com o planejamento, trato com os conteúdos ou questões de ordem pedagógicas. Conforme vimos na questão sobre a contribuição do PIBID para a formação, podemos inferir que o Programa os preparou para esse desafio.

Finalizando essa primeira parte, que buscou delimitar alguns elementos que nos ajudem a compreender a influência do PIBID para a atuação profissional – especificamente dos ex-bolsistas que atuam com a docência –, questionamos os sujeitos sobre a justificativa para terem cursado a licenciatura. As principais respostas foram: a) Vivenciar os diferentes momentos do curso (Disciplinas/Estágios/PIBID) (02); b) Possibilidade de dupla formação (bacharelado e licenciatura) (03); c) Vivenciar na prática como é ser professor(a) (02); d) Gosto pela escola (02); e) Trabalhar com os esportes (02); f) Vivências significativas

enquanto estudante na Educação Básica (02); g) Opção a mais de trabalho (02); h) Transformar a EF (02); e i) Ajudar as pessoas (01). Podemos perceber, a partir das respostas dos sujeitos, que existe coerência entre as justificativas dadas e os fatores discutidos até esse momento, extraídos dos dados da realidade. Os sujeitos da pesquisa, em sua maioria, que atuam com a docência têm conseguido alcançar seus objetivos iniciais ao escolherem se formar na licenciatura.

Buscaremos agora delimitar alguns elementos referentes à atuação profissional dos sujeitos que exercem a profissão na área do bacharelado. Como a pesquisa tem foco na atratividade da carreira docente, os indicadores selecionados na atuação dos bacharéis não serão tão explorados como no caso dos sujeitos que exercem a docência e procuraremos, a partir das respostas, selecionar sujeitos que estejam atuando especificamente com o bacharelado.

4.2.2 A atuação no bacharelado

Consideramos neste subitem os sujeitos que estão atuando exclusivamente nas áreas do bacharelado ou que atuam com o bacharelado e também com o ensino. Dessa forma, temos um grupo de 29 ex-bolsistas, sendo 15 do sexo feminino e 14 do sexo masculino. Já nesse primeiro item, o sexo, vemos que a proporção entre homens e mulheres é menos desigual do que aqueles que atuam com a docência, demonstrando a característica de feminização do magistério (GATTI, 2009). Esse grupo também ingressou no curso de EF entre 2006 e 2010, tem idade média de 26 anos com variação entre 23 a 32 anos, todos se formaram em ambas as modalidades (bacharelado e licenciatura) entre 2010 e 2015, sendo que o maior número de sujeitos se formou entre 2011 e 2014.

Sobre a questão que perguntava se a formação inicial os preparou para atuar no mercado de trabalho, 68,9% (20) responderam que sim, 17,2% (05) responderam que em partes e 13,9% (04) responderam que não se sentiam preparados pela formação inicial ao saírem da graduação. Podemos perceber que com relação aos sujeitos que atuam com a docência, os ex-bolsistas que atuam com o bacharelado se sentem mais preparados pela formação inicial, que pode indicar os maiores desafios advindos da realidade do magistério, e também, as características do curso de graduação mais voltadas para o preparo profissional do

bacharel em EF em relação ao licenciado, conforme citado em algumas respostas que relataram o pequeno número de optativas para a licenciatura e a ausência de professores formadores especificamente da área.

Acerca da participação no PIBID, os sujeitos que atuam (ou atuaram) com a docência permaneceram no Programa por 15 meses em média, variando entre 06 meses e 03 anos. Ao contrário dos ex-bolsistas que atuam com a docência, nem todos os sujeitos consideraram sua experiência no PIBID como significativa, ou que trouxe contribuições para a atuação profissional, sendo que 02 sujeitos disseram que a participação no Programa não foi satisfatória. Inclusive, 01 sujeito disse que a participação no PIBID o fez desistir da docência na Educação Básica.

A partir da consideração do perfil acadêmico e da participação no PIBID dos sujeitos que atuam no bacharelado, buscaremos delimitar alguns aspectos da atuação profissional. O tempo médio de atuação dos ex-bolsistas é de 38 meses, variando entre 06 meses e 09 anos de exercício profissional. Assim como fizemos com os ex-bolsistas que atuam com o ensino, questionamos aos egressos que atuam nas áreas do bacharelado qual sua percepção acerca da satisfação em atuar como profissional de EF e o sentimento de valorização percebida no exercício da profissão (Figura 22). Consideraremos, mais uma vez, os valores de 0 a 5 como insatisfatórios e de 6 a 10 como satisfatórios. A partir das respostas, temos que, assim como os sujeitos que atuam com a docência, a maioria atribuiu notas maiores à satisfação do que a valorização. Na distribuição das notas acerca da satisfação, 82,7% (24) dos sujeitos atribuíram notas entre 6 e 10, sendo 8 a de maior frequência (08). O restante dos ex-bolsistas, em torno de 17,3% (05), caracterizou sua insatisfação na atuação como profissionais que atuam nas áreas do bacharelado, a partir de notas entre 1 e 5. Em relação ao sentimento de valorização no exercício profissional, 58,6% (19) dos sujeitos se sentem valorizados, visto que as notas atribuídas estão entre 6 e 10, sendo 6 o valor que apresentou o maior número de menções (06). Já os insatisfeitos, cerca de 41,4% (12), atribuíram suas notas entre 1 e 4. Tanto na satisfação quanto na valorização, 02 sujeitos indicaram estar plenamente satisfeitos, com a nota máxima. Assim como no caso dos sujeitos que exercem a docência, os egressos que atuam nas áreas do bacharelado apresentam também um número representativo de sujeitos que se sentem desvalorizados profissionalmente. Nesse sentido, percebe-se que, assim como na docência, a questão da falta de valorização profissional na atuação de profissionais de EF é uma constante em ambas as áreas.

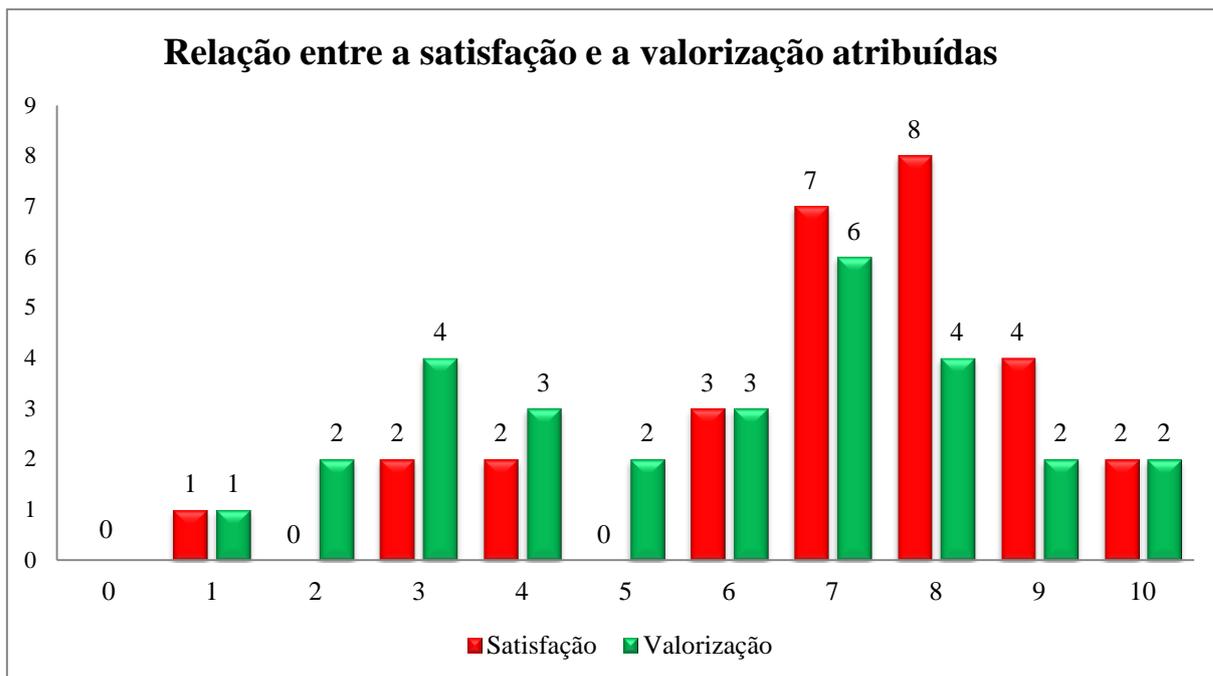


Figura 22 – Relação entre a satisfação e a valorização atribuídas pelos ex-bolsistas do PIBID/EF que atuam nas áreas do bacharelado.

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Buscando compreender se o baixo índice da valorização atribuída tem relação com a remuneração, comparamos esses dois indicadores considerando que a renda média familiar dos sujeitos da pesquisa é fonte de subsistência de famílias com média de 03 pessoas. Dessa forma, temos que a faixa de renda com maior frequência foi entre R\$ 2.500,01 a R\$ 3.000,00, correspondendo ao rendimento de 34,4% (10) dos sujeitos. A renda daqueles que atribuíram valores satisfatórios em relação à valorização, varia de R\$ 600,00 a acima de R\$ 5.000,00. Nesse sentido, podemos perceber que a variação em relação aos ex-bolsistas que atuam nas áreas do bacharelado é maior. Todavia, mais uma vez, não podemos concluir que a renda influenciou essa manifestação acerca da valorização, visto que as notas insatisfatórias (até 5) também foram atribuídas pelos sujeitos que possuem rendimento médio mensal familiar acima de R\$ 5.000,00, e mais, dos 04 sujeitos que possuem a renda máxima estipulada, 03 atribuíram nota 3. No Quadro 13, apresentaremos a distribuição das notas atribuídas.

Quadro 17 – Relação entre a renda e a valorização atribuída pelos ex-bolsistas do PIBID/EF que atuam nas áreas do bacharelado.

Valorização	Frequência de notas atribuídas				
	10				02
9			01		
8			02	02	
7		01	04		01
6	01	01		01	
5			01	01	
4	02		01	01	
3	01				03
2			01	01	
1				01	
0					
Renda	Entre 600,00 e 1.200,00	Entre 1.200,01 e 2.500,00	Entre 2.500,01 e 3.500,00	Entre 3.500,01 e 5.000,00	Acima de 5.000,00

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Comparando a renda média dos sujeitos que atuam exclusivamente com o ensino ou os que também atuam com o bacharelado, e os sujeitos que atuam exclusivamente nas áreas do bacharelado, temos que os ex-bolsistas que exercem exclusivamente o magistério e/ou também acumulam sua atuação nas áreas do bacharelado relativamente possuem um rendimento médio mensal familiar maior do que aqueles que atuam exclusivamente com o bacharelado. Ainda que o número de sujeitos envolvidos com o magistério seja menor, eles ocupam as faixas com maior rentabilidade, conforme apresentado no Quadro 14.

Quadro 18 – Relação entre a renda média mensal familiar e a área de atuação dos ex-bolsistas do PIBID/EF.

Faixa de renda	Área de atuação		
	Lic.	Bac.	Lic./Bac.
Entre 600,00 e 1.200,00	0	03 (13,6%)	01 (14,2%)
Entre 1.200,01 e 2.500,00	02 (18,1%)	02 (9%)	0
Entre 2.500,01 e 3.500,00	02 (18,1%)	09 (40,9%)	01 (14,2%)
Entre 3.500,01 e 5.000,00	04 (36,3%)	05 (22,9%)	04 (57,4%)
Acima de 5.000,00	03 (27,5%)	03 (13,6%)	01 (14,2%)

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

A partir dos resultados obtidos até o momento, podemos perceber que embora as áreas de atuação na EF sejam divididas entre licenciatura e bacharelado, com espaços de exercício

da profissão diferenciados e formações específicas, as questões que permeiam a atuação e que influenciam a satisfação e valorização profissional parecem ser as mesmas. Mais uma vez, parece que a remuneração não é o fator central para a escolha do *locus* de atuação. Dessa forma, qual seriam as razões que influenciam a decisão de onde atuar? Vimos que a maioria dos sujeitos está atuando nas áreas do bacharelado (academias, clubes, estúdios etc.), porém a questão salarial parece não ser o principal elemento que ancora essa decisão, tampouco a experiência do PIBID, visto que, embora a maioria tenha classificado a participação no Programa como significativa, ainda assim menos da metade optou em exercer o magistério. Nesse sentido, acreditamos que aprofundaremos a compreensão dessas questões a partir das entrevistas.

Ao compararmos as notas atribuídas pelos ex-bolsistas acerca da satisfação e a valorização em atuar com a docência (licenciatura) e nas diferentes áreas do bacharelado (Figuras 24 e 25), temos que no indicador satisfação os profissionais das duas áreas atribuíram notas aproximadas, sendo que os professores de EF são relativamente mais satisfeitos (16 sujeitos – 88,8%) em relação aos profissionais que atuam nas áreas do bacharelado (24 sujeitos – 82,7%). Todavia, quanto ao quesito valorização essa diferença se inverte e aumenta, sendo que os egressos que atuam na área do bacharelado se sentem mais valorizados (17 sujeitos – 58,6%) do que os ex-bolsistas que exercem o magistério (08 sujeitos – 44,4%). Consideramos a efeito de classificação como “satisfatório” e “valorizado”, as notas entre 6 e 10. A partir dessa comparação, podemos perceber dois aspectos: a) A valorização em ambas as áreas de atuação é relativamente baixa quando comparada com os níveis de satisfação, indicando que a questão da valorização no exercício profissional da EF, independente da área de atuação, sofre a influência da sua desqualificação histórica, relacionada à tradição Iluminista³¹ hegemônica do “Penso, logo existo” de Descartes; e b) Embora a desvalorização exista em ambas as áreas de atuação, na escola esse fator é ainda mais evidente. Menos da metade dos sujeitos que atuam com a docência se consideram

³¹ O Iluminismo contribuiu decisivamente para a constituição da EF como “campo do conhecimento” científico, estruturada para servir ao novo sistema de produção que consolidou as Revoluções Industrial e Burguesa (chamada também de Dupla Revolução) e promoveu um novo olhar sobre o ser humano que, ao ser dicotomizado (em corpo e mente) compôs as transformações ocorridas nas relações sociais de trabalho. Essa divisão trouxe a exaltação da razão em detrimento das práticas corporais, onde o corpo passaria a ser controlado pela mente, e assim, as dimensões procedimentais (“o fazer”) teriam uma conotação social de menor relevância. Essa tradição contribuiu para que a EF se desenvolvesse historicamente buscando se legitimar como ciência a partir do enfoque reducionista biológico, que trouxe consequências que contribuíram para a desvalorização da área tanto na escola, quanto nos espaços não-escolares (BRACHT, 2000). Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/753/427>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

valorizados enquanto professores de EF. Possivelmente, esse pode ser um fator decisivo no momento de não escolher a escola como *locus* de atuação.

Lapo e Bueno (2003) apontam que a desvalorização e as condições de trabalho são fatores que contribuem para o adoecimento docente e posteriormente, o abandono da profissão. González e Fensteiseifer (2009) apontaram que o não-lugar da EF no currículo escolar provoca no imaginário social um sentimento de descrença com relação à disciplina na comunidade escolar, e inclusive, no professor de EF, que precisa muitas vezes convencer a direção, os outros professores e os alunos sobre a importância de suas aulas, dos conteúdos que ministra e de sua atuação na escola. Nesse sentido, Bartholo, Soares e Salgado (2011), a partir de sua pesquisa, corroboram as indagações apresentadas até aqui, quando afirmam que a principal dificuldade na atuação profissional do professor de EF é a ausência de identidade da área, além da falta de especificidade e das disputas que ocorrem dentro da escola em relação aos espaços e ao próprio conhecimento.

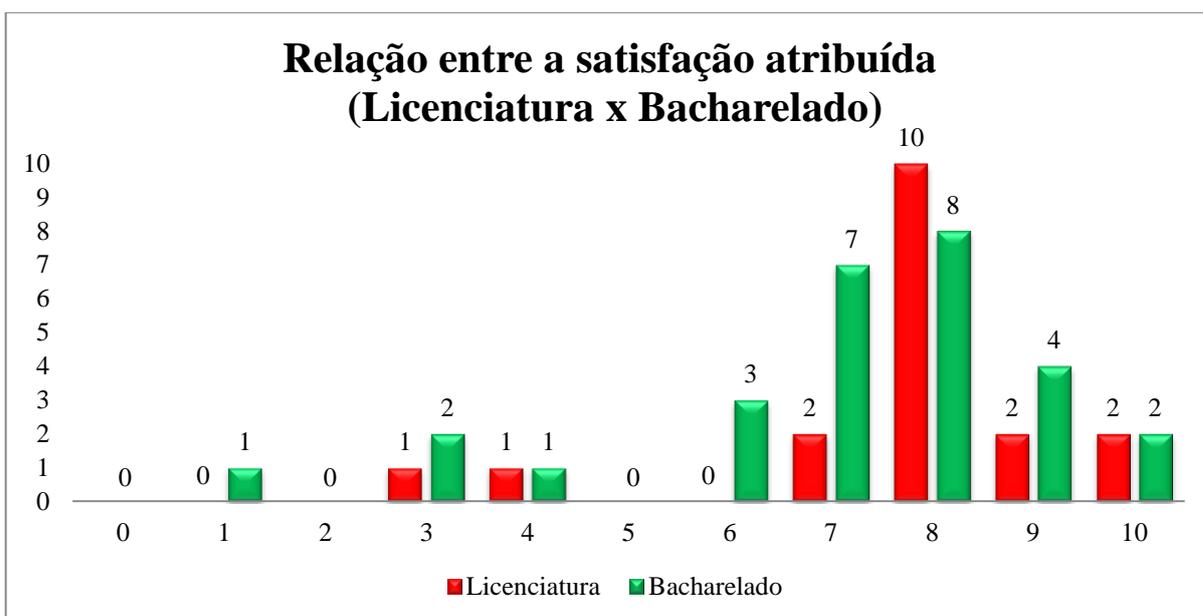


Figura 23 – Relação entre a satisfação atribuída pelos ex-bolsistas do PIBID/EF que atuam com a docência e nas áreas do bacharelado.

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

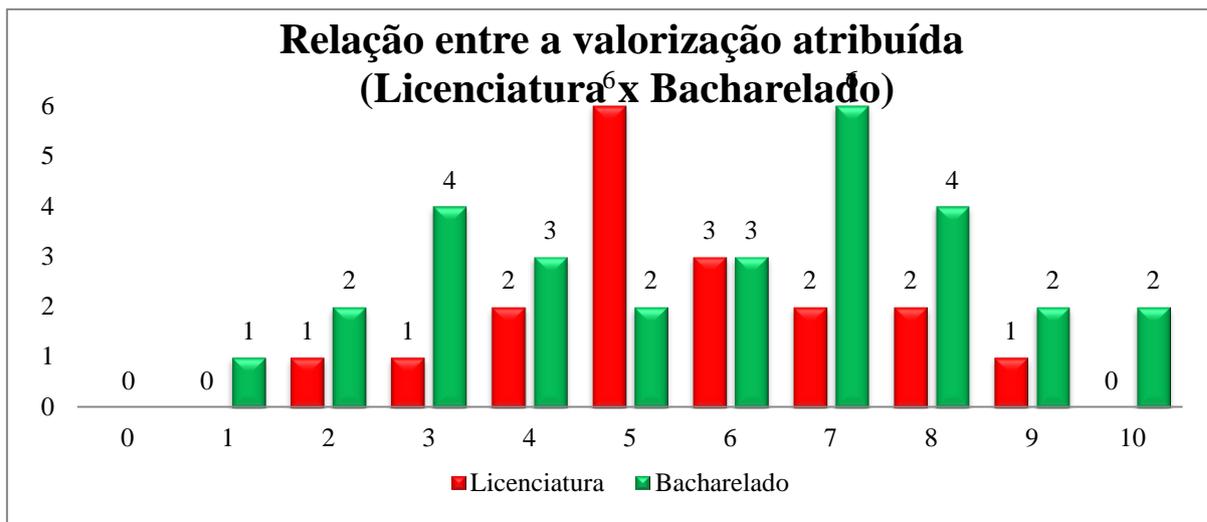


Figura 24 – Relação entre a valorização atribuída pelos ex-bolsistas do PIBID/EF que atuam com a docência e nas áreas do bacharelado.

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

Procurando outros fatores que possam explicar a decisão de atuar nas diferentes áreas do bacharelado, solicitamos aos ex-bolsistas que indicassem as principais dificuldades no exercício profissional. Dessa maneira, os egressos apresentaram suas respostas, que dividimos em 06 eixos, a saber: a) Falta de valorização na área (34,4%); b) Conselho ineficiente (13,7%); c) Formação inadequada (10,3%); d) Saúde – desgaste físico (6,8%); e) Remuneração (10,3%); e f) Ética profissional (6,8%). O restante dos sujeitos (17,7%) não respondeu a questão. O detalhamento de algumas respostas está presente no Quadro 15.

Quadro 19 – Principais dificuldades relatadas pelos ex-bolsistas do PIBID/EF no exercício profissional do bacharel em EF.

Quais as maiores dificuldades em atuar no bacharelado?		
Sujeitos		
Eixo Temático	Nº de sujeitos	Porcentagem
<p>Falta de valorização da área <i>“A falta de valorização é o principal empecilho. Vindo não só de donos das empresas (academias, estúdios, clubes...), mas até o próprio CREF³² que não defende o profissional da forma que deveria. Atualmente estamos no modismo fitness do encrustado nas redes sociais onde todos se intitulam "sabedor" de nutrição e atividade física desvalorizando ainda mais o profissional que realmente estudou”.</i> <i>“Acredito que a baixa valorização e credibilidade da profissão devido ao pouco conhecimento das pessoas no geral, com relação à importância da formação para que o profissional em Educação Física possa atuar”.</i></p>	10	34,4%
<p>Conselho ineficiente <i>“A falta de apoio do CREF em relação à fiscalização e apoio ao trabalho do profissional realmente capacitado e credenciado.”</i> <i>“Péssima (para não dizer nenhuma) atuação do Conselho Regional de Educação Física (CREF)”</i></p>	04	13,7%
<p>Formação inadequada <i>“A quantidade de profissionais ruins e medíocres é bem maior do que os profissionais competentes e responsáveis.”</i></p>	03	10,3%
<p>Saúde (desgaste físico) <i>“Cansaço físico imenso”.</i> <i>“Uma carga-horário muito pesada”.</i></p>	02	6,8%
<p>Remuneração <i>“O salário é a maior dificuldade, mas isso me referindo ao Brasil. Eu me sinto valorizado nessa área, porque trabalho nos EUA, pois não acho que se estivesse no Brasil seria valorizado dessa maneira.”</i></p>	03	10,3%
<p>Ética profissional <i>“Falta de ética profissional”.</i> <i>“Devido a muitos profissionais ruins no mercado, o valor pago ao profissional é baixo. Muitos se sujeitam a receber valores muito baixos, o que prejudica os demais profissionais.”</i></p>	02	6,8%
Não responderam	05	17,7%
TOTAL	29	100%

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

³² Sistema CONFED/CREF é o conjunto coordenado formado pelo Conselho Federal de Educação Física e pelos quatorze Conselhos Regionais de Educação Física, cujas jurisdições cobrem os vinte e seis estados brasileiros e o Distrito Federal. O objetivo desse órgão é garantir à sociedade que o direito constitucional de ser atendida na área de atividades físicas e esportivas seja exercido por profissionais de Educação Física. Criado pela Lei nº 9696/98, é uma instituição de direito público, com sede e foro no município Rio de Janeiro, destinada a orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício das atividades próprias dos profissionais de Educação Física. Órgão Federal, ele supervisiona e coordena o funcionamento dos Conselhos Regionais de Educação Física (CREFs). Disponível em: <<http://www.educacaofisica.com.br/carreiras2/sistema-confef-cref2/o-que-e-sistema-confef-cref/>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

Antes de considerarmos as respostas dos sujeitos de maneira pontual, cabe ressaltar que existem poucos estudos que consideram a atuação profissional do bacharel em EF. A maioria das pesquisas encontradas preocupa-se em delimitar as dificuldades do professor de EF escolar. Por essa razão, compreender a especificidade dessa área de atuação, embora não seja o foco deste trabalho, justifica-se a partir dessa escassez. Ao observarmos as principais respostas dos sujeitos que atuam nas diferentes áreas do bacharelado, podemos perceber que a maioria das dificuldades encontradas no exercício da docência reaparece também nos ambientes não escolares.

A falta de valorização, embora tenha sido melhor classificada pelos atuantes no bacharelado, é o fator mais citado entre os sujeitos da pesquisa. Esse fator demonstra que a desvalorização é uma constante no exercício da EF, independente do *locus* de atuação. Alguns relacionaram a desvalorização à remuneração, todavia, a maior frequência de respostas referentes à falta de valorização está relacionada com o conhecimento da EF ou, em outras palavras, à maneira como a sociedade enxerga a área e o profissional. Neuenfeldt e Rosa (2013), ao analisarem a formação inicial e os campos de atuação de um curso de licenciatura plena em EF a partir da experiência de 252 egressos, constataram que mais de 70% estavam atuando em áreas não escolares. Esse resultado corrobora este estudo, pois constatamos que a maioria dos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV está atuando nas áreas do bacharelado. Com relação às dificuldades encontradas na atuação profissional dos espaços não escolares, os autores evidenciaram, a partir das respostas dos egressos, que a formação ineficiente, a falta de valorização e a baixa remuneração foram os principais fatores apontados. Dessa forma, podemos considerar que os problemas considerados são reafirmados nesta pesquisa. Os autores ainda apontam que a questão da falta de reconhecimento da Educação Física no contexto escolar é um aspecto que permeia o discurso dos professores, contudo, também está presente no contexto não escolar (NEUENFELDT; ROSA, 2013).

Acerca da insatisfação com o Conselho Regional de Educação Física (CREF), no estudo de Mendes (2010), ao analisar as condições de trabalho de 53 educadores físicos atuantes nas academias de Brasília, a autora aponta que as diretrizes do Conselho e suas repercussões na valorização da atuação profissional são insuficientes e que a luta do Sistema CONFEF/CREF parece estar em prol dos proprietários de academia, ao invés dos trabalhadores. A autora afirma, ainda, que essa omissão do Conselho tem acarretado perdas significativas nos direitos trabalhistas dos profissionais, e que em seu estudo, encontrou sujeitos que atuavam em até 04 empregos diferentes para conseguir se sustentar, devido à

baixa remuneração e às condições exaustivas de trabalho, ocasionando o adoecimento e afastamento precoce dos profissionais. Além disso, outro fator que resulta da ausência da atuação do CREF é a questão de ética profissional. Uma das queixas mais recorrentes nas respostas dos sujeitos foi a falta de ética dos colegas de trabalho que se submetem a preços irrisórios, desvalorizando a profissão.

Dessa forma, podemos perceber que a atuação do profissional do bacharelado também é cercada por questões que dificultam o exercício profissional. Embora na pesquisa de Mendes (2010) as condições de trabalho sejam o principal elemento de análise, no caso dos ex-bolsistas do PIBID/EF elas aparecem em menor número quando comparadas com as situações relatadas pelos sujeitos que atuam na docência. Seriam as condições de trabalho o elemento fundamental no momento de decidir o *locus* de atuação no caso dos sujeitos desta pesquisa? Vimos que, embora a valorização profissional seja um fator que aparece nas dificuldades de ambas as áreas, na escola ela parece ter desdobramentos mais significativos. Dessa maneira, qual a influência das condições de trabalho na atratividade da carreira docente? Esperamos aprofundar essas questões nas entrevistas semiestruturadas.

Por fim, questionamos os sujeitos sobre os motivos que os levaram a cursar o bacharelado. As principais respostas foram: a) Possibilidade de dupla formação (08); b) Realização pessoal (04); c) Amplitude do mercado (06); c) Gosto pelos esportes/treinamento esportivo/experiência (05); d) Possibilidade de inserção no mercado (03); e e) Interesse em academias/fitness/saúde (02). Podemos inferir, a partir das respostas dos ex-bolsistas, que a maior preocupação em cursar o bacharelado em EF está relacionada com a inserção no mercado de trabalho. Essa característica se difere das respostas atribuídas pelos sujeitos que atuam com a docência, visto que a opção pela licenciatura considerou fatores afetivos, como “transformar a EF”, ou “ajudar as pessoas”, e ainda, “gosto pela escola”.

Embora todos os sujeitos que estão atuando, sejam eles com o ensino ou com as áreas não escolares, tenham concluído a dupla formação, percebe-se que no momento de decidir investir na formação inicial, a licenciatura contou com um apelo oriundo da própria trajetória dos sujeitos, da sua vivência como estudante na Educação Básica. Todavia, essa experiência não se converteu na decisão de atuar de fato como professor, sendo a escola o destino profissional da minoria dos sujeitos. Dessa forma, buscaremos compreender as razões para essa não escolha a partir do percurso profissional dos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV, por meio das entrevistas semiestruturadas.

4.3 A atratividade da carreira docente e o percurso profissional dos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV

Até o presente momento, a partir dos questionários respondemos a dois objetivos específicos, que consistiu em caracterizar o perfil dos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV e delimitar onde os sujeitos estão atuando profissionalmente, considerando a docência e as áreas de exercício profissional do bacharelado. O terceiro objetivo específico consistiu em identificar as razões para a decisão/ou não do exercício do magistério nas escolas públicas relacionando o *locus* de atuação profissional ao perfil dos egressos investigados, a partir do referencial teórico sobre atratividade da carreira docente. A partir dos questionários, pôde-se inferir que aparentemente a questão da remuneração não é o principal fator para a decisão do *locus* de atuação profissional, já que a renda dos ex-bolsistas que atuam com o ensino, de maneira geral, é maior quando comparada aos egressos que atuam no bacharelado – assim como a experiência do PIBID parece não ter sido contundente para a decisão de atuar no magistério, visto que apenas 18 dos 40 sujeitos que estão exercendo a profissão estão atuando com a docência.

A fim de aprofundar nossa compreensão e responder aos questionamentos da pesquisa apresentaremos neste subtópico a análise das entrevistas semiestruturadas, objetivando responder aos objetivos que ainda não foram esclarecidos.

Para tanto, o roteiro das entrevistas foi dividido em eixos temáticos: a) A decisão de cursar EF; b) A experiência do PIBID e o reconhecimento da escola pública como *locus* de atuação; c) A atratividade da carreira docente e o papel do professor na contemporaneidade; d) A permanência ou não na profissão; e) Pontos positivos e pontos negativos da atuação profissional; e f) As perspectivas futuras para a atuação na profissão. Para efeito de análise, consideraremos as respostas referentes às lacunas que ainda não haviam sido respondidas com os questionários, e grifamos em negrito as passagens significativas ao tema explorado.

Os nomes dos sujeitos da pesquisa foram escolhidos por eles mesmos no momento do preenchimento do questionário *online*, protegendo-os em sigilo, assim como os nomes das escolas e dos outros agentes do PIBID ou da UFV são fictícios. Todos os ex-bolsistas da pesquisa concordaram em fornecer a entrevista e foram alertados sobre os riscos, preenchendo assim o TCLE. Entramos em contato com 09 ex-bolsistas e apenas 01 sujeito não quis participar da entrevista. As entrevistas foram realizadas ou pessoalmente, ou via Skype, dependendo da distância e da disponibilidade dos entrevistados.

Conforme descrevemos no Percurso Metodológico da pesquisa, selecionamos os sujeitos de acordo com alguns critérios, a saber: tempo de atuação no Programa (06 meses a 03 anos); modalidade de formação (bacharelado e licenciatura); disponibilidade; e significância em relação aos objetivos da pesquisa – de acordo com as respostas nas questões abertas no questionário *online*. A partir da análise dos questionários, estabelecemos mais alguns parâmetros: período de atuação no Programa (início do edital 2009 e renovação em 2012), ano de ingresso no curso de EF (entre 2006 e 2009)³³, pois foram os anos com maior incidência de bolsistas nos períodos citados anteriormente; áreas de atuação: 03 sujeitos que atuem exclusivamente com o ensino; 03 sujeitos que atuem exclusivamente nas áreas do bacharelado; e, por fim, 02 sujeitos que atuem tanto com a docência como nas áreas de atuação profissional do bacharel em EF.

Entrevistamos 06 ex-bolsistas do sexo feminino e 02 do sexo masculino. A identificação das falas dos sujeitos na transcrição da entrevista foi caracterizada da seguinte forma: nome fictício, tempo de atuação no PIBID/EF, *locus* de atuação profissional. Apresentamos os sujeitos entrevistados, no Quadro 16.

³³ Consideramos também o fato que a partir de 2010 os licenciandos deveriam escolher cursar a licenciatura ou o bacharelado a partir do 4º período. Vimos no tópico “formação acadêmica” que as atividades extracurriculares vivenciadas pelos sujeitos diminuíram a partir dessa divisão. Por essa razão, optamos por selecionar apenas os sujeitos para a entrevista semiestruturada que ingressaram na instituição entre 2006 e 2009.

Quadro 20 – Caracterização dos entrevistados.

Nome (Fictício)	Idade	Ano de ingresso (curso)	Ano de ingresso (PIBID)	Tempo de atuação (PIBID)	Lócus de atuação profissional
Freitas	25	2009	2011	36 meses	Educação Básica ³⁴ / Academia
Dean	25	2009	2011	24 meses	Educação Básica ³⁵ / Academia
Maria de Fátima	25	2008	2010	24 meses	Educação Básica ³⁶
Alexandre	25	2009	2012	18 meses	Educação Básica ³⁷
Angélica	28	2007	2010	12 meses	Ensino Superior/ ³⁸ Educação Básica
Katyele	25	2009	2012	18 meses	Academia ³⁹
Charlote	26	2008	2012	12 meses	Academia ⁴⁰
Cindy	28	2006	2010	06 meses	Academia ⁴¹

Fonte: dados da pesquisa, 2015.

4.3.1 A decisão de cursar EF

Considerando que o objetivo desta pesquisa busca compreender os fatores que contribuíram para a decisão de atuar ou não com a docência na Educação Básica, inclusive a experiência do PIBID, indagamos aos sujeitos acerca da decisão de cursar EF, suas aspirações iniciais com relação ao bacharelado e a licenciatura para descobrir se naquele momento existia o desejo em ser professor, e qual o desdobramento durante o percurso da formação inicial para que isso se concretizasse, ou não. Embora o foco deste estudo não seja discutir a escolha profissional dos sujeitos, acreditamos que conhecer os aspectos que impulsionaram os ex-bolsistas a ingressar no curso contribuam para a análise dos elementos que compõem a atratividade da carreira docente, como a valorização, as condições de trabalho, a remuneração e a formação inicial.

Dessa forma, a partir do relato dos entrevistados, constatamos que a escolha pelo curso de EF, para a maioria dos sujeitos (07), aconteceu ainda no Ensino Médio e as

³⁴ Atua na Educação Infantil de uma escola privada no município de Viçosa/MG.

³⁵ Atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Itapecerica da Serra/SP.

³⁶ Atua nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio da rede estadual no município de Viçosa/MG.

³⁷ Atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na APAE e na Zona Rural da cidade de Paula Cândido/MG.

³⁸ Já atuou na Educação Infantil e nos anos iniciais da rede privada. Atualmente, atua no curso de licenciatura e bacharelado de uma faculdade particular no município de Ubá/MG.

³⁹ Atua em academias no município de Belo Horizonte/MG.

⁴⁰ É proprietária e atua em uma academia no município de Guiricema/MG.

⁴¹ Atua em uma academia no município de Sete Lagoas/MG.

principais justificativas foram: a) A identificação com a EF como disciplina escolar (04); b) A prática de atividade física e dos esportes (02); e c) Questões de saúde (01). O único sujeito que decidiu pelo curso posteriormente ingressou na EF por transferência após cursar um ano em outra graduação. Vejamos algumas falas que confirmam essas afirmativas:

“Escolhi EF por ser a disciplina que sempre gostei na escola, e por ter em Viçosa, já que meus pais não teriam condições de me mandar para fora estudar, e também por ter tido uma boa EF durante toda a minha vida escolar, tanto que aprendi esportes que muitas pessoas nem sabem que existe” (Cindy, 06 meses, Academia).

“Sendo bem sincera, quando eu fui fazer minha escolha eu era bem novinha tinha começado a ter alguns problemas de coluna e o médico fez indicação de pilates. A partir daí eu fui fazendo aulas de pilates e fui gostando. **E com o tempo eu percebi que se eu fosse educadora física eu poderia dar aula de pilates.** Então essa foi a primeira fagulha que eu tive pra poder entrar no curso. Eu sempre soube que eu gosto de curso na área da saúde” (Charlotte, 12 meses, Academia).

“A escolha pelo curso de EF se deu desde o início da prática esportiva que eu tenho desde os meus 08 anos com o futsal” (Katyele, 18 meses, Academia).

“Foi bem tranquilo. Eu decidi até muito cedo, vamos dizer assim. **Eu tive experiências excelentes com o professor de EF,** principalmente com relação a jogos escolares mesmo” (Maria de Fátima, 24 meses, Educação Básica).

As respostas concedidas pelos entrevistados corroboram o estudo realizado por Maschio et al. (2009), que procuraram compreender as motivações de graduandos da Universidade Federal de Santa Maria para a escolha do curso de EF. Dessa maneira, as justificativas encontradas foram: o gosto pela prática de atividades físicas e esportivas; a relação do curso com outras áreas da saúde; e o gosto e identificação com o curso. No mesmo sentido, Becker, Ferreira e Krug (1999) afirmaram que o gosto pelo esporte é o principal motivo pelo qual as pessoas escolhem a EF como profissão. Podemos perceber que essas características se repetem nas respostas dos ex-bolsistas do PIBID/EF, e que o espaço escolar se torna, para a maioria dos sujeitos que escolhem a EF, o espaço para o primeiro contato com a profissão.

Nesse sentido, questionamos como era a relação dos entrevistados com a disciplina EF na escola, durante a Educação Básica. Todos os entrevistados relataram que tiveram professores com a prática de “rola bola”, ou seja, aulas sem sistematização e sem a intervenção dos professores no processo ensino-aprendizagem. Essa prática inclusive foi a razão para a escolha da Angélica em cursar EF:

“Quando eu fui pro Fundamental II numa escola estadual, eu não tinha aula, era rola bola. O professor deixava a bola e saía. No Ensino Médio, numa escola Federal, eu vi uma EF diferente, aonde ia além do gesto técnico vendo a EF como um todo. Aí eu perguntei: ‘Por que existe essa diferença? Por que alguns alunos têm a oportunidade de vivenciar um tipo de EF e outros não?’ A partir desse momento, que eu escolhi cursar a EF” (Angélica, 12 meses, Educação Básica/Ensino Superior).

Segundo Darido (2010), a prática do “rola bola” é bastante condenável, pois se desconsidera a importância dos procedimentos pedagógicos dos professores. Para González e Feinsterseifer (2009), trata-se de uma herança resultada do não-lugar da EF escolar, que desqualifica ainda mais a área de conhecimento diante das outras disciplinas curriculares. Embora a experiência dos sujeitos com a EF na Educação Básica tenha sido marcada na/pela prática profissional de professores que negligenciavam a especificidade da disciplina, 06 entrevistados relataram que quando decidiram fazer o curso sua intencionalidade era a docência na Educação Básica:

“Entrejustamente pela experiência que eu tinha na escola e porque eu pensava assim: ‘Ah! Dentro da escola é uma área que eu gosto e eu posso fazer uma diferença’. Enfim, pra mim fez muita diferença e aí eu acreditava muito naquilo” (Maria de Fátima, 24 meses, Educação Básica).

“Então eu me inspirei nos meus professores da escola. E eu queria também ser professora de EF. **A experiência que temos na escola é o que a gente vai levar pra vida inteira!**” (Cindy, 06 meses, Academia).

“Mas um ponto determinante foi durante a prática da EF escolar, durante o Ensino Fundamental. Uma professora fez a diferença! Trouxe diferentes conteúdos da EF, só que depois disso, pela restrição de alguns professores pela prática de EF de alguns esportes como futsal pra meninas, isso me deixou um pouco revoltada, e isso motiva a querer ir para a prática e mudar essa realidade” (Katyete, 18 meses, Academia).

Podemos perceber, a partir das respostas dos sujeitos, que a experiência escolar e o contato com a disciplina contribuíram para a escolha de cursar EF. Todavia, o ímpeto de exercer o magistério não se concretizou após a graduação. Sobre esse aspecto, Valle (2006) afirma que embora a escolha pela docência resulte de uma decisão consciente ou inconsciente tomada durante a escolarização média, ou até mesmo antes dela, essa decisão pode, por outro lado, ser provocada pela impossibilidade de concretizar outro projeto profissional. Por essa razão, questionamos os sujeitos a respeito do lugar da EF no momento da escolha do curso, e as expectativas sobre o exercício profissional e a atratividade da carreira. Todos os entrevistados afirmaram que pensaram em escolher outros cursos, porém o gosto, a amplitude do mercado em EF ou a impossibilidade de ingressar em outra carreira socialmente mais valorizada e concorrida foram os fatores decisivos para essa escolha:

“E quando eu fiz o vestibular, eu escolhi por exclusão. Nessa época tinha um índice de desemprego muito grande, **e na EF por mais que você ganhe pouco, você não fica desempregado**. Essa é a realidade da nossa área. A área de atuação do educador físico é muito ampla” (Cindy, 06 meses, Academia).

“**Como na época eu me achava incapaz de fazer outra coisa, pensei em fazer EF**. Na época do Ensino Médio eu pensei em outros cursos... Pensei em fazer EF, pensei fazer Medicina Veterinária, pensei em fazer Administração, pensei em fazer Enfermagem, pensei em fazer Direito... Depois que eu não passei no vestibular pela primeira vez e fiz cursinho, no ano do cursinho eu pensei em fazer Agronomia, Engenharia Agrícola, Jornalismo... **Mas eu achava que eu não era capaz de passar em outro curso, porque no cursinho eu percebi que não tinha visto aquelas matérias na escola**. Enquanto os outros estavam revisando, eu estava tentando aprender. Não sabia quase nada... Nunca vi logaritmo na escola, nunca vi matriz” (Dean, 24 meses, Educação Básica/Academia).

“**Pelo gosto e pela paixão pela EF era minha primeira opção**, mas se fosse pesar a influência da família de ir atrás de um aporte financeiro, respaldo para vamos dizer assim, ficar mais tranquilo em termos de vida, tinha outras opções: Administração, Contabilidade, mais voltada para área de exatas. Bem oposto da EF. Isso sempre foi deixado assim: só se nada der certo. Mas eu procurei fazer o que eu gostava” (Katyele, 18 meses, Academia).

A impossibilidade de ingressar em outras carreiras mais concorridas e a escolha pela licenciatura, como no caso do Dean, é uma característica comum de estudantes de camada popular que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao Ensino Superior (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010).

Embora estejamos considerando os aspectos relativos à atratividade da carreira docente nesta pesquisa, uma das características dos entrevistados foi terem concluído a graduação em EF nas modalidades da licenciatura e do bacharelado. Nesse sentido, questionamos se os sujeitos conheciam a diferença na área de atuação do bacharel e do licenciado em EF, e qual razão os levou a realizar a dupla formação. Apenas um sujeito conhecia a diferença na atuação e na formação das duas modalidades, e todos afirmaram ter cursado tanto a licenciatura quanto o bacharelado com o objetivo de ampliar as possibilidades de atuação no mercado de trabalho. Essas respostas corroboram Santos e Hallal (2001), quando afirmam que os acadêmicos que entram nos cursos de Educação Física conhecem muito pouco sobre a realidade da profissão.

A partir das respostas dos sujeitos sobre a escolha em cursar EF, percebemos que há influência enquanto estudantes na Educação Básica. Ainda que tenham vivenciado práticas inadequadas de professores, foi determinante para essa decisão – ancorada no gosto pela prática esportiva e de atividade física. Constatamos, também, que a maioria (06) escolheu cursar EF por querer exercer o magistério na Educação Básica, embora para alguns esse desejo não tenha se realizado. Por fim, percebemos que os sujeitos realizaram a dupla

formação (licenciatura e bacharelado) pela ampliação das possibilidades no mercado de trabalho. Agora, analisaremos a influência da participação no PIBID/EF na escolha do *locus* de atuação profissional.

4.3.2 A experiência do PIBID e o reconhecimento da escola pública como *locus* de atuação

Embora o PIBID seja um Programa que tem por objetivo inserir os licenciandos na escola, buscando estimulá-los a adotar a docência como profissão após o término da graduação, constatamos a partir dos questionários *online* que menos da metade dos sujeitos que estão atuando no mercado de trabalho decidiram exercer o magistério. Assim, considerando o objetivo geral do estudo que é compreender a influência do PIBID para essa decisão, exploramos a experiência do PIBID no segundo trecho da entrevista. Primeiramente, questionamos os entrevistados acerca das motivações para a participação no Programa, e os três principais fatores apontados foram: a) A bolsa (05); b) Conhecer a realidade da escola (02); e c) Aprendizagem da docência (01). A seguir, algumas das justificativas apresentadas:

“A bolsa influenciou, com certeza, porque se naquele momento não houvesse uma bolsa eu não teria tentado. Naquele momento eu precisava ganhar um dinheiro, eu precisava ter um sustento, sabe?” (Alexandre, 18 meses, Educação Básica).

“Estaria tendo uma oportunidade de uma vivência maior dentro desse ambiente, então era uma forma de estar conhecendo melhor e realmente era uma forma de estar vendo um pouco do que era meu projeto de futuro. Era o interesse de uma profissão. **Então foi mesmo essa a motivação de estar conhecendo a escola de forma diferenciada**” (Maria de Fátima, 24 meses, Educação Básica).

“A motivação foi pra saber como atuar na escola. Nenhum estágio supervisionado me deu essa base, nem a prática pedagógica serviram pra nada! E eu queria trabalhar na escola. A medida que eu fiz o estágio, eu dei uma desanimada, porque está sendo muito difícil trabalhar com crianças. Aí eu pensei que seria uma oportunidade de ver como é trabalhar na linha de frente” (Cindy, 06 meses, Academia).

“Eu ingressei no PIBID porque detesto amadorismo e percebi que tinha menos conhecimento que meus colegas de graduação que participavam do projeto. Fui convidada e aprendi a trabalhar a educação física da maneira correta (pelo menos que eu acho que seja correta). **Eu tinha muito medo de ir para a escola e não dar conta, então me tornei bolsista**” (Charlotte, 12 meses, Academia).

O relatório da Fundação Carlos Chagas (2014), ao considerar as principais motivações de mais de 16.000 bolsistas do PIBID das 05 regiões do país, constatou que a principal justificativa dos licenciandos para o ingresso no Programa era o reconhecimento da realidade escolar. No mesmo sentido, Aquino (2015), ao realizar o mesmo questionamento ao entrevistar 09 bolsistas do PIBID/Biologia da UFV, encontrou 08 respostas referentes à “experiência em sala de aula”. Portanto, podemos inferir que a motivação financeira apontada pela maioria dos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV pode ser explicada pelo perfil socioeconômico dos sujeitos, visto que, conforme vimos na caracterização a partir dos questionários analisados, a renda média da maioria dos sujeitos da pesquisa era entre 01 e 03 salários mínimos. Acreditamos, também, que a sinceridade em assumir o interesse em ingressar no Programa apresentando interesse na bolsa possa ser explicada pela relação dos entrevistados com a pesquisadora. Também não podemos deixar de considerar que o aporte financeiro do PIBID foi uma evolução para as licenciaturas e para a valorização da formação inicial.

Outra indagação que procuramos explorar nas entrevistas foi a relação entre o período de participação no Programa e a escola⁴² onde a experiência se desenvolveu. A partir da análise dos questionários *online*, pareceu-nos que o período de implementação do subprojeto, em 2010, contribuiu para que a experiência no Programa não fosse significativa para alguns sujeitos, além de questões relativas ao relacionamento entre os agentes envolvidos e funcionamento na Escola B, agravando o grau de descontentamento dos ex-bolsistas. Por essa razão, questionamos aos sujeitos sobre a organização do subprojeto e das ações nas escolas.

“Eu não considero que minha experiência no programa foi significativa, pela forma como foi conduzido. Pela forma como o PIBID foi inicialmente proposto, ele não estava tendo os resultados esperados. Por mais que a gente tentasse fazer o que estava propondo, a gente não tinha uma orientação concisa. A parte do professor da escola ficou muito perdida. O professor não sabia o que estava fazendo lá, a gente não sabia o que estava fazendo lá... A ideia era muito bacana, mas a aplicação era inviável e a gente não tinha quem conduzir. E a gente ficava por a gente mesmo. **O PIBID ficou perdido no primeiro ano dele, pelo menos na escola que eu estava, que era a Escola B.** Fiquei lá por um ano, no ano de 2010, no primeiro ano dele. Quando eu cheguei pra ministrar uma atividade onde os alunos me avisaram que eu tinha que dar aula com a mochila nas costas, porque senão iam me roubar... Eu me perguntei: ‘que mundo nós estamos?’” (Angélica, 12 meses, Ensino Superior/Educação Básica).

⁴² Distribuição dos entrevistados por escola: a) Escola A – Charlotte, Katyele e Alexandre; e b) Escola B – Dean, Cindy, Angélica, Maria de Fátima e Freitas.

“A minha foi a primeira turma do PIBID, estava em estágio experimental ainda... A gente se perdeu bastante, depois se achou... O PIBID naquele momento era uma novidade na escola. **Primeiro, porque a realidade da EF na escola, que era na Escola B, era a realidade de uma não-existência da EF.** Teve uma professora que falou assim comigo: ‘A EF pra eles é uma hora de lazer, se vocês forem tentar dar alguma coisa, eles não vão aceitar, pois vai tirar o lazer deles! É a hora deles não fazer nada. Eles não vão aceitar!’ Foi bem de descrença mesmo... E eles reforçavam isso pros alunos” (Cindy, 06 meses, Academia).

Podemos perceber, a partir da fala das duas ex-bolsistas, que a desorganização do subprojeto e o não-lugar da EF naquela escola foram cruciais para o funcionamento das ações do PIBID naquele momento. Uma crítica recorrente acerca do funcionamento do Programa em nível nacional é a falta de maiores esclarecimentos quanto ao desenvolvimento do Programa na escola, para todos os envolvidos (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014). Importante salientar que apenas para Angélica a experiência do PIBID não foi significativa, enquanto os outros entrevistados consideraram a participação no Programa como satisfatória. Esse dado amplia a importância da experiência no PIBID ser organizada de forma a contribuir para a formação dos bolsistas, visto que uma vivência não estruturada em um ambiente que não seja propício para a iniciação à docência pode ocasionar um efeito reverso ao objetivo do Programa, que seria a desistência do magistério (ANDRÉ et al., 2010).

Nesse sentido, encontramos nos relatos dos entrevistados sentimentos adversos em relação à experiência no PIBID e o desejo de exercer a docência:

“Primeira contribuição que ele me deu é: **eu não quero trabalhar com Ensino Médio em escola pública!** Ponto final. Isso foi o principal fator que eu tirei da minha vivência. Eu não suportaria trabalhar numa escola como aquela” (Angélica, 12 meses, Ensino Superior/Educação Básica).

“**Depois da experiência do PIBID eu percebi que meu primeiro emprego seria na área da Educação, na escola pública.** Pra mim, o PIBID foi tudo! Se não fosse o PIBID eu não teria entrado como entrei aqui, sabe? Apesar de eu ter apanhado um pouco no começo assim, o PIBID me deu a estrutura, me deu um alicerce assim para o meu campo de trabalho” (Alexandre, 18 meses, Educação Básica).

Além das questões relacionadas à organização do subprojeto nas diferentes escolas, temos que a própria realidade da escola pública brasileira tem sido um desafio para os docentes formadores, que são responsáveis pela inserção e em incentivar os licenciandos a adotarem o exercício do magistério (ANDRÉ et al., 2010). Nesse sentido, questionamos aos sujeitos se após a experiência no PIBID a percepção deles acerca da realidade da escola havia mudado. As respostas variaram de acordo com a escola onde o subprojeto se desenvolveu:

“A minha percepção com relação a escola pública antes e depois do PIBID mudou muito, pois eu tinha um olhar diferente em relação à escola pública e até em relação à própria EF na escola pública, sabe? Igual eu te disse antes, a minha vida em relação à EF sempre foi, apesar que eu sempre gostei muito de fazer e tal, mas era muito rola bola... Era muito isso. O PIBID me mostrou como é... Em relação aos conteúdos da EF (ginástica, lutas, jogos e brincadeiras)... Que não era somente o esporte. Como a gente poderia trabalhar outros conteúdos da EF e como isso era prazeroso tanto pra gente quanto pras crianças. Isso eu achei muito gratificante, eu achei muito legal isso. Daí, comecei a me questionar: ‘Por que os professores só rolavam a bola? Não tinha como fazer outra coisa?’ Comecei a indagar isso... E no PIBID, nosso grupo ali principalmente, a gente trabalhou vários conteúdos, e nesse ponto, foi muito relevante” (Alexandre, 18 meses, Educação Básica).

“Quando eu me deparei com a escola pública... Eu estudei a vida inteira na escola pública, eu fiquei chocada! Eu ficava: ‘Meu deus! Como se dá uma aula nesse ambiente?’ Estranho, ninguém queria fazer nada, parecia que nada ia dar certo... Os meninos mandavam na professora, os meninos mandavam na escola... Que a Educação Física só fazia suar. E assim... Foi uma batalha constante” (Freitas, 36 meses, Educação Básica/Academia).

“Antes do PIBID, a gente tem a visão de estudante da escola e acho que essa visão piorou, pois ser professor é muito difícil. Cada vez mais, os alunos não estão nem aí pra nada” (Dean, 24 meses, Educação Básica/Academia).

A partir das falas dos sujeitos, podemos perceber o fato das experiências terem se desenvolvido em contextos diferentes (no caso de Dean e Freitas a atuação no PIBID aconteceu na Escola B, já Alexandre participou do Programa na Escola A). Além disso, podemos inferir que a escola onde o subprojeto é realizado pode proporcionar aos licenciandos percepções e desafios diferentes acerca da docência, contribuindo para motivá-los ou não com relação ao exercício do magistério. Nesse aspecto, André et al. (2010) afirmam que a tarefa de motivar os alunos para o exercício da docência exige que o professor mobilize diferentes saberes, recorra a diferentes estratégias didáticas, reveja suas crenças e princípios, e repense seu papel de formador.

Além da motivação – ou não – em exercer o magistério, questionamos aos sujeitos sobre as possíveis contribuições do Programa para sua vida profissional. Todos afirmaram que o PIBID contribuiu para suas práticas profissionais (tanto aqueles que atuam com o bacharelado, quanto os que atuam com a docência), apontando como os principais fatores: a) Planejamento e trato com os diferentes conteúdos (08); b) Reconhecimento da escola pública (06); c) Trabalho coletivo (03); d) Gosto pela docência (04); ed) Reconhecimento da realidade dos professores de EF (02). Nas falas isso ficou evidente:

“Minha participação foi significativa por vários aspectos: **primeiro pra conhecer melhor o interior das escolas, aprender a trabalhar a parte prática de dar aula...** Ajudou a aprender a planejar as aulas e ajudou a entender que realmente a escola é um lugar muito difícil de trabalhar” (Dean, 24 meses, Educação Básica/Academia).

“Uma contribuição que ele teve, foi nos poucos momentos que eu tive de dar aula, eu senti uma sensação gratificante de estar ali e poder partilhar o conhecimento com os alunos. **O PIBID possibilitou eu ver que consigo ensinar, né?** E quando um aluno reconheceu isso, foi muito gratificante pra mim” (Angélica, 12 meses, (Ensino Superior/Educação Básica).

“A principal contribuição que o PIBID me trouxe foi em saber como trabalhar com a EF dentro da escola... Eu também tinha muito essa visão: ‘Vou rolar uma bolinha ali...’ **Aprendi como é importante levar os conteúdos e como você consegue não apenas trabalhar tecnicamente o esporte dentro da escola, mas como você pode trabalhar os conteúdos no todo...** Relacionar o esporte com o contexto social das crianças, ou da escola, ou da comunidade... Então assim, a nossa área é muito ampla para gente focar só naquilo que as escolas hoje oferecem. Então, essa foi uma das maiores contribuições que o Programa me deu” (Freitas, 36 meses, Educação Básica/Academia).

“A maior contribuição do Programa pra mim foi a questão de tirar o amadorismo, eu aprender a dar aula, a fazer um planejamento. **O segundo ponto foi o trabalho em equipe**, pois nunca consegui trabalhar em equipe” (Charlotte, 12 meses, Academia).

“Em termos de sistematização dos conteúdos, acredito que tenha sido fundamental, né? A sistematização dos planos de forma conjunta, de reunião, discussão de todos os temas. O porquê que a gente vai fazer isso ou aquilo. De ter diferentes opiniões e visões. Sempre trazendo o contexto da escola, a importância daquilo no ensino dos alunos. **E acredito que tenha sido mais importante ainda a presença do professor que esta dentro da escola junto com os alunos na graduação, pois existe muito, ainda, essa separação de escola e universidade**” (Katyele, 18 meses, Academia).

As contribuições apontadas nas entrevistas corroboram os principais fatores encontrados na análise dos questionários *online* respondidos pelos 64 sujeitos participantes da pesquisa, que demonstra coerência nos dados coletados. Os fatores citados pelos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV confirmam também os fatores evidenciados pelos licenciandos consultados pela pesquisa em nível nacional da Fundação Carlos Chagas (2014), na qual o relatório apontou os seguintes itens: proporciona contato direto dos bolsistas, já no início de seu curso, com a escola pública, seu contexto, seu cotidiano, seus alunos; permite a aproximação mais consistente entre teoria e prática; estimula a iniciativa e a criatividade, incentivando os licenciandos a buscar soluções, planejar e desenvolver atividades de ensino e a construir diferentes materiais didáticos e pedagógicos; estimula o espírito investigativo; contribui para a valorização da docência por parte dos estudantes; favorece um diálogo mais efetivo entre a IES e a escolas públicas de Educação Básica, renovando práticas e reflexões teóricas; estimula e favorece o trabalho coletivo e/ou a interdisciplinaridade; fortalece e

valoriza o magistério e o trabalho do professor na escola (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014).

A experiência do trato com os diferentes conteúdos da EF apontados pelos entrevistados corresponde à mudança de concepção sobre a profissão docente. Ou seja, percebemos que os licenciandos vão se afastando de um senso comum que reduz a docência à transmissão do conteúdo tradicionalmente trabalhado na EF – no caso o esporte – e, ao mesmo tempo, aproximam-se de uma compreensão mais epistemológica da docência e de seu papel como ator social, oportunizando uma aprendizagem contextualizada (FELÍCIO, 2014). Da mesma forma, essa relação corrobora as defesas assumidas por Nóvoa (2009), quando o autor indica a necessidade de a formação inicial de professores também ser construída dentro da profissão, uma vez que é na escola e com os outros professores que se aprende a profissão e a cultura profissional.

Devemos considerar, na fala de Katyele, um elemento diferenciado na atuação do Programa: a presença do professor supervisor da escola no processo formativo e a diminuição da distância entre a escola e a universidade. Nesse sentido, Felício (2014) afirma que o PIBID, ao propor a articulação entre universidade e escola a partir de uma relação mais igualitária, evidencia algumas fragilidades das licenciaturas, sobretudo aquelas que dizem respeito à rigidez dos desenhos curriculares que continuam afirmando um modelo de formação marcado pela polaridade teoria/prática. Todavia, é preciso considerar o PIBID como um Programa de motivação para a docência durante os cursos de licenciaturas. Porém, isso não garante a permanência na docência, no nível de ensino – alvo do Programa –, uma vez que muitos dos egressos do PIBID que assumem o apreço pelo ensino acabam se inserindo em programas de pós-graduação para exercerem a docência no Ensino Superior (FELÍCIO, 2014).

No próximo subitem da entrevista, exploraremos as percepções dos entrevistados acerca da atratividade da carreira docente e o papel do professor na atualidade.

4.3.3 A atratividade da carreira docente e o papel do professor na contemporaneidade

Procuramos evidenciar, nesse trecho da entrevista, a opinião dos sujeitos sobre a atratividade da carreira docente e as características e dificuldades na atuação do professor de EF. Para tanto, fizemos a seguinte pergunta: “para você, o que é ser professor nos dias de hoje?” As principais respostas encontradas foram: a) Desafio (02); b) É complicado (02); c)

Uma guerra! (01); e d) Exercer funções além das suas atribuições (02). Apenas um sujeito (Alexandre) apresentou uma resposta positiva em relação à sua percepção acerca de ser professor, enaltecendo a progressão dos alunos nas aulas como um elemento que o satisfaz enquanto docente. Vejamos as principais respostas apresentadas:

“Ser professor nos dias de hoje... Eu vejo... Têm várias formas de você olhar, eu tento ver sempre de maneira positiva. Por exemplo, **você ver a progressão do aluno**, você ver a interação do aluno... Às vezes o aluno que não participava da aula, ou era excluído pela turma... Começa a participar... O aluno que não conseguia fazer uma certa, por exemplo, um certo movimento, começa a fazer da maneira dele, sempre respeitando a individualidade de cada um, né?” (Alexandre, 18 meses, Educação Básica).

“Desafio. Eu tive até uma experiência lá na Escola A esse ano, que teve uma acordo entre o governo de Minas com relação ao salário. Aí eu vi uma professora extremamente feliz com a conquista... E aí ela super comemorando um aumento que era nada diante de um salário que também é nada, sabe? Uma profissão que merecia muito mais valor, ter uma importância muito maior. Eu me lembro muito dela comemorando e eu comentava isso com uma professora amiga minha de artes a situação. **O que a gente pode esperar dessa profissão?**” (Maria de Fátima, 24 meses, Educação Básica).

“A primeira palavra que vem na minha cabeça é desafio! Creio que pra nós hoje, enquanto professores seja no Superior ou no Ensino Básico, nós temos fatores limitantes. **E principalmente a EF, por conta do seu histórico, a desvalorização dentro das instituições de ensino**, tanto no Superior quanto no Básico, a gente tem o desafio do aluno como chega pra gente” (Angélica, 12 meses, Ensino Superior/Educação Básica).

“Ser professor nos dias de hoje, é uma guerra! **Uma guerra, porque o professor perdeu a autoridade e a criança e o adolescente ganhou uma autonomia que ele acaba não sabendo usar**. Você não pode por limites e fica difícil... Não pode por de castigo... Ser professor de criança e adolescente é quase ser um super-herói, porque você não consegue mais dominar os alunos” (Cindy, 06 meses, Academia).

“Olha... Ser professor nos dias de hoje é carregar uma responsabilidade além do que está ao alcance dele. **Pra mim, se tivesse que atuar na escola, seria um fardo!**” (Charlotte, 12 meses, Academia).

“Ser professor é muito complicado, pois você tem desafios em todas as idades. Cada idade traz um desafio diferente” (Dean, 24 meses, Educação Básica/Academia).

Podemos perceber que, na concepção dos entrevistados, a docência na atualidade é uma carreira caracterizada por uma responsabilização aliada à deterioração, à desvalorização social que o magistério tem enfrentado nas últimas décadas, além das péssimas condições de trabalho e baixa remuneração (LAPO; BUENO, 2003; SOUTO; PAIVA, 2013; MAUÉS; CAMARGO, 2014). Nesse sentido, os resultados extraídos das entrevistas corroboram Gatti et al. (2014), que argumentam que o trabalho do professor está cada vez mais complexo e exige responsabilidades cada vez maiores, seja no que se refere às atividades pedagógicas

propriamente ditas, seja em razão de questões que extrapolam a mediação com o conhecimento, como a falta de respeito dos alunos e, no caso da EF especificamente, a falta de valorização da disciplina em relação às outras áreas de conhecimento escolar (BRACHT, 1997).

Para os sujeitos entrevistados, os principais fatores que afetam a atratividade da carreira docente estão relacionados, principalmente, com: a) Remuneração (08), b) Condições de trabalho (05); c) Desvalorização da EF escolar (04); e d) Indisciplina (04). O fato de a remuneração ter sido apontada como o maior complicador da atratividade da carreira docente refuta a hipótese que levantamos anteriormente a partir da análise dos questionários *online*, quando relacionamos a renda média com o sentimento de valorização atribuído, pelo menos na percepção dos sujeitos que concederam as entrevistas. As afirmativas dos sujeitos corroboram a afirmação de Louzano et al. (2010), que apontam a baixa remuneração, as condições de trabalho e o baixo *status* social da carreira como as razões para que os licenciados não escolham o magistério como profissão após o término da graduação.

A seguir, acompanhemos as falas dos sujeitos:

“Lecionar para as crianças sempre foi uma satisfação pra mim. Então por que não continuei? O primeiro fator é o financeiro, né? **O salário que a gente tem como professor de EF na escola, pelo trabalho que a gente tem, pelo pouco reconhecimento que a gente tem dentro da escola, não vale a pena.** No começo do curso eu queria dar aula na escola... No segundo ano de graduação, por eu ter me envolvido com a pesquisa e ter gostado, eu já queria fazer o mestrado. Quando comparei a diferença do salário, me fez optar ainda mais pelo Ensino Superior” (Angélica, 12 meses, Ensino Superior/Educação Básica).

“**O professor para mim hoje é para ter amor pela profissão... É gostar daquilo que faz, porque a valorização a gente não tem nenhuma.** No mundo hoje quem opta em ser é porque tem amor. Porque os pais acham que a escola que tem que dar toda a educação, e hoje os alunos que estão vindo podem ser considerados um dos maiores desafios” (Freitas, 36 meses, Educação Básica/Academia).

“A gente é muito exigido, rola um estresse. Você lidar com pessoas diferentes, muitos alunos numa turma só. Então é um estresse tremendo, é um trabalho de gente que você tem. Pra você se dedicar realmente. Pra você fazer um trabalho bem feito você vai ter um desgaste e você não é tão recompensado. É um desafio nesse sentido, de você encontrar essa motivação nas possibilidades, não só salarial. **Tipo, quando eu chego pra dar aula uma hora da tarde, eu não tenho uma quadra coberta, eu não tenho sequer um bebedouro próximo a essa quadra.** Isso me leva a pensar com um pouco de desânimo com tudo. Ser professora de EF hoje me leva a ter um pouco de desânimo com relação ao interesse das pessoas, e a desvalorização das pessoas pela área. Então, além do meu desgaste como professora de ter que montar as aulas, buscar o melhor pra os meus alunos, eu tenho que buscar o espaço e o respeito entre todos aqueles que deveriam estar colaborando pra que minha atuação seja realmente uma coisa importante e valorizada dentro da escola” (Maria de Fátima, 24 meses, Educação Básica).

A escolha do exercício da docência no Ensino Superior ao invés da Educação Básica, como no caso de Angélica, corrobora a constatação de Felício (2014). A autora afirma a influência das diversas variáveis construídas historicamente no país, tais como condições inadequadas de trabalho; desvalorização do exercício docente e do papel do professor na sociedade; salários pouco atrativos; e sobrecarga de trabalho, que reforçam a decisão de não exercer o magistério na escola. Gatti et al. (2014), ao investigarem os estudantes concluintes do Ensino Médio de escolas particulares e públicas das cinco regiões brasileiras, apresentaram como resultado o desinteresse da maioria dos estudantes em ingressar em algum curso de licenciatura, sobretudo pela desvalorização da carreira e condições salariais.

Segundo Oliveira (2004), o reconhecimento da contínua precarização das condições de trabalho docente contribui para o sentimento de desprofissionalização e de perda da identidade profissional. Esses fatores ocasionam, conseqüentemente, a falta de estímulo para a escolha da docência como atividade profissional. No caso específico da EF, temos ainda a ampliação do impacto das condições de trabalho para a atuação do professorado, pois a disponibilidade de diferentes materiais, além do fato de as aulas serem realizadas – na maioria dos casos – fora da sala de aula, expõe os professores a fatores climáticos como o sol, o vento ou a chuva. Arelado a essas questões, temos ainda o processo histórico de desvalorização da EF no contexto escolar. Segundo Folle et al. (2009), essa desvalorização torna a permanência na escola algo complicado para muitos professores. A ausência de legitimidade da EF no currículo escolar traz um *status* inferior às outras áreas de conhecimento, acarretando as desistências de muitos docentes.

Por essas razões, ainda que alguns sujeitos entrevistados tenham escolhido o curso de EF com o desejo de atuar na escola pública, a realidade que o professor dessa disciplina

enfrenta todos os dias é razão para o desestímulo em adotar a escola como *locus* de atuação, conforme afirmaram Dean e Cindy:

“O meu objetivo na EF nunca foi ser professor, mas eu fiz a licenciatura porque eu podia fazer os dois e o tempo era quase o mesmo. E todo mundo falava que o primeiro emprego era ser professor de escola, então foi mais ou menos que aconteceu, eu passei num concurso no município de Itapeceira da Serra, em São Paulo. **Quando a gente entra, a gente pensa que é muito fácil, pensa que vai virar preparador físico ou treinador do Real Madrid na Europa e depois você vê que as coisas não são tão simples assim**” (Dean, 24 meses, Educação Básica/Academia).

“Minha experiência no PIBID foi com o Fundamental II... **E minha experiência no PIBID contribuiu para eu não me esforçar para atuar na escola após a formatura. Não pelo PIBID, mas pela realidade da escola.** A realidade da escola me espantou um pouco. Porque eu vi ali salários baixos, pela quantidade de horas... Apesar de ser um salário mais alto do que de uma academia, é menos flexível esse horário... Condição zero de trabalho, muitos alunos pra pouco material... As quadras eram uma porcaria, com muro aberto, num bairro mais perigoso onde entravam e saíam pessoas o tempo todo. E realmente, um clima de descreditar na EF. Então assim, foi uma experiência meio chocante, vamos assim dizer” (Cindy, 06 meses, Academia).

As falas dos sujeitos da entrevista refutam a tese do relatório da Fundação Carlos Chagas (2014) de que o PIBID contribuiu para o aumento da atratividade da carreira docente. Em contrapartida, devemos considerar, conforme afirmam Ens et al. (2014), que programas como o PIBID, ou seja, que objetivam a valorização formação inicial dos licenciandos, no entanto, são insuficientes, pois não garantem a permanência destes após a conclusão da graduação e não alteram efetivamente as condições objetivas de trabalho docente.

4.3.4 A permanência ou não na profissão

Questionamos aos entrevistados se existe a pretensão ou não de continuar exercendo a EF na docência e/ou no bacharelado. Aqueles que atuam no momento apenas com a docência afirmaram o desejo de continuar na profissão: Alexandre recentemente foi aprovado no concurso para professor do Estado de Minas Gerais e deseja continuar atuando na Educação Básica e se inserir na academia; Angélica afirmou que continuará no Ensino Superior, não tem a intenção de atuar nas áreas do bacharelado e só atuaria na Educação Básica novamente, caso fosse com os anos iniciais do Ensino Fundamental e caso pudesse conciliar com sua atual ocupação; Maria de Fátima afirmou que a curto prazo pretende continuar atuando na escola e só exerceria a profissão nas áreas do bacharelado caso fosse com o treinamento

esportivo. A seguir, as justificativas acerca das escolhas profissionais futuras dos sujeitos que nesse momento atuam somente com o ensino:

“Sim, sem dúvidas! Eu passei nesse concurso, e no momento, é um cargo que eu não largaria. Eu me sinto satisfeito, não posso falar que não sou... **A única coisa que falta é a questão do salário do professor, mas eu sou feliz.** Não posso falar no estado, porque eu não tive lá ainda, mas essa experiência que eu tive aqui durante esses dois anos na prefeitura foi maravilhosa! **Eu tive apoio total, desde a questão de material, a secretária de educação, o prefeito...** Eles me apoiaram muito! Meu investimento agora na academia é porque eu vou ter um cargo e muito tempo livre e se eu pegasse dois cargos eu não ia conseguir dar o meu melhor, né? E eu comecei a malhar e na academia, conheci um médico que me chamou pra ser personal dele. Eu peguei pra fazer e tirar um dinheirinho a mais e deu muito certo! Eu pensei em arriscar nessa área e gostei também” (Alexandre, 18 meses, Educação Básica).

“**Em curto prazo sim, é um interesse meu.** Pretendo daqui uns cinco anos talvez, eu queira buscar outras coisas, mas a princípio é onde eu me vejo, é onde eu quero estar. Tenho projetos, tenho interesse em estar buscando mestrado ou algo desse tipo. Acho que o bacharelado é uma possibilidade. Talvez eu não descarte se eu conseguir trabalhar com esporte, desenvolver alguma coisa no sentido de treinamento. Talvez não descarte por isso, pois eu tenho pavor de academia, não consigo gostar, tenho pavor de musculação” (Maria de Fátima, 24 meses, Educação Básica).

“Sim. Eu pretendo continuar na docência, pois eu me sinto realizada enquanto estou dando aula. Por mais trabalho que eu tenha é muito gratificante você ver ao final do período letivo você ver o aluno se superando nas diferentes do conteúdo que seja. Isso no Ensino Superior e no Básico... Eu não me vejo fazendo outra coisa. Não me vejo dando aula numa academia... Só se eu precisasse muito mesmo, pois não é uma área que eu quero seguir. Se eu tiver condição de continuar no Ensino Superior e puder dar aula pro primeiro ano do Ensino Fundamental, eu vou! Se tiver essa possibilidade, sim! **Se não tiver essa possibilidade e eu tiver que optar ou o Ensino Básico ou o Superior, eu prefiro o Ensino Superior. Por causa da valorização, da remuneração, né?**” (Angélica, 12 meses, Ensino Superior/Educação Básica).

Pelos relatos até o presente momento, percebe-se que Alexandre é o ex-bolsista, dentre os entrevistados, cuja a experiência no PIBID acarretou maior motivação em atuar na docência, visto que suas aspirações ao ingressar no curso eram trabalhar com o treinamento de futebol. Posteriormente, ao se inserir na escola após a conclusão da graduação, suas vivências nas instituições municipais de sua cidade também foram bem-sucedidas, embora a questão salarial tenha sido salientada pelo sujeito em vários pontos da entrevista. No caso desse sujeito, parece-nos que os objetivos do PIBID foram alcançados, e que a condição de atuar em uma pequeno município⁴³ contribuiu para que seu sentimento de satisfação em atuar como professor e sua percepção acerca da valorização profissional fossem correspondidos.

⁴³ Alexandre atualmente é professor da rede municipal da cidade de Paula Cândido, que é um município do estado de Minas Gerais. Sua população, segundo censo IBGE de 2010, era de 9.271 habitantes. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Paula_C%C3%A2ndido>. Acesso em: 20 jan. 2016.

No caso de Maria de Fátima, que cursou EF pelo desejo de ser professora na Educação Básica, a condição de trabalho e a remuneração, além do sentimento de desvalorização em atuar na docência, parecem começar a desanimá-la em prosseguir no magistério. Nesse sentido, Lapo e Bueno (2003) apontam que a questão salarial, embora apareça como o motivo mais referido nas pesquisas, na maioria dos casos é acompanhado de outros motivos, relacionados, sobretudo, à falta de perspectivas de crescimento profissional e às péssimas condições de trabalho – aspectos estes decorrentes do modo como o estado gere a educação e o ensino público.

Por fim, para Angélica a questão salarial e a valorização são as principais razões para não abrir mão da docência no Ensino Superior. Embora a docente tenha atuado nos anos iniciais do Ensino Fundamental anteriormente, caso necessite escolher, optará pela formação de novos professores, corroborando a afirmativa de Felício (2014) sobre a preferência dos bolsistas do PIBID em não atuar na Educação Básica.

No caso dos entrevistados que atuam com a docência e nas áreas do bacharelado, Freitas pretende continuar atuando nas duas áreas. Já Dean, foi o único dos sujeitos que atuam na docência que manifestou o desejo de abandonar a escola pública e atuar apenas nas áreas do bacharelado. Vejamos sua justificativa para essa decisão:

“O meu desejo é não trabalhar mais com a escola. Por quê? Até esse momento, eu já fiz minha atribuição de aulas e tenho minhas escolas prontas pra dar aula ano que vem. Porém, minha intenção não é continuar com a Educação. **Por mais que o professor reclame que ganha pouco, até que ganha, mas ganha mais do que no bacharelado, pois você ganha também em horas de planejamento.** Só que ao contrário do que no bacharelado que você dá aulas de Step ou você dá aula de Jump, na academia que é extremamente cansativo, mas é um cansaço físico. **O que acontece na escola é um cansaço mental, que é pior.** Porque você tem, eu tenho, por exemplo, oito salas, hoje. É... São quarenta e cinco alunos por sala, a idade de seis, sete e oito anos. Por exemplo, a turma é muito heterogênea... E são alunos muito carentes. Tem alunos que não tem sapato, tem alunos que você pede pra vir de tênis e ele vem de sapato social... Roupas sujas, menino fedendo a xixi, menino que não comeu... Então são muitas realidades, e essas realidades dos alunos atrapalham muito durante as aulas, porque os desestruturam completamente. **Como ele vai sentar e vai aprender e fazer aquela atividade de forma digna?** Sempre têm aqueles três que são os piores... Quando um dos três falta, você vê que a turma faz a atividade de maneira diferente, porque eles que dominam a bagunça. Eles são terríveis, xingam, batem nos outros... Tem aluno que traz filme pornô, que mostra as partes íntimas pros colegas. Eu acho que eu posso me satisfazer financeiramente e profissionalmente em outras áreas, onde eu seja reconhecido pelo meu trabalho. **Aqui poucos pais reconhecem o meu trabalho, porque pra eles os alunos estão vindo brincar nas aulas de EF.** No bacharelado, já é diferente. Você dá aula de hidro, e os alunos fazem festa surpresa pra você te dão presente no final do ano e agradecem porque melhoraram, porque as dores passaram... Então eu acho que essas questões me trazem uma satisfação maior do que na área escolar. **Pretendo crescer no bacharelado me tornando empresário**” (Dean, 24 meses, Educação Básica/Academia).

A trajetória de Dean, desde a escolha em cursar EF, foi marcada pela impossibilidade de concretizar outros objetivos. Quando questionado sobre o porquê decidiu ingressar no curso, relatou que acreditava que não conseguiria passar em outro curso, por conta de sua defasagem escolar no Ensino Médio. Afirmou em alguns momentos que nunca quis ser professor e, ao ingressar no mercado de trabalho, encontrou a realidade da escola pública com os problemas de desigualdade social e as características comuns (falta de estrutura, indisciplina dos alunos, desvalorização social da docência) encontradas na maioria das redes educacionais dos municípios⁴⁴ brasileiros (LAPO; BUENO, 2003; MAUÉS; CAMARGO, 2009). Para esse sujeito, a valorização e as condições de trabalho docente são mais relevantes do que a remuneração, visto que ele afirma que no bacharelado a remuneração é menor, porém se sente mais valorizado do que atuando na escola pública, demonstrando que a precarização da Educação Básica torna a profissão docente pouco atrativa.

Krug (2008), com o objetivo de analisar se vale a pena ser professor de EF da rede pública de ensino de Santa Maria, no Estado do Rio Grande do Sul, questionou, por meio de entrevistas, 35 professores da disciplina que atuavam no Ensino Fundamental sobre os principais desafios do exercício da profissão, a partir das categorias remuneração, condições de trabalho, relações interpessoais (entre os professores, e entre os alunos) e a valorização do professor de EF. O estudo concluiu que a partir do quadro de mal-estar docente revelado pela investigação, pode-se considerar que naquele caso, não vale a pena ser professor de EF escolar. Dessa forma, podemos considerar que as dificuldades encontradas no exercício da docência da EF são semelhantes na maioria das escolas públicas brasileiras.

Por fim, as falas de Katyele, Cindy e Charote, que atuam apenas em academias, apontam o desejo das três em continuar atuando no bacharelado, todavia, apenas a primeira tem a pretensão de exercer o magistério na escola pública e alega que não atuou ainda com o ensino pela falta de oportunidade, visto que até o momento não conseguiu ingressar na escola. Katyele reclama da dificuldade dos recém-formados conseguirem ingressar na rede de ensino, já que o critério para a contratação é o tempo de experiência. A ex-bolsista sugere que iniciativas como o PIBID, além de proporcionar a aproximação entre a universidade e a escola pública, deveria também ser critério de seleção para atuar na Educação Básica:

⁴⁴ Dean atua como professor na rede municipal de ensino de Itapecerica da Serra é um município localizado, na Região Metropolitana de São Paulo. A população estimada em 2009 era de 161.983 habitantes. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Itapecerica_da_Serra>. Acesso em: 20 jan. 2016.

“O PIBID podia ir além disso, de preparar os profissionais, e a partir disso ter um critério, sei lá, de seleção, de vivência, de já ter uma experiência prévia, do fato de querer estar na escola, né? De querer modificar a atuação ali naquele contexto. Eu acho que falta um pouco disso na questão da formação dos professores e profissionais de EF com o mercado” (Katyete, 18 meses, Academia).

Dessa maneira, podemos perceber uma descontinuidade da política de formação inicial e incentivo à docência e as formas de inserção no magistério. Embora o PIBID tenha sido criado inicialmente para atrair os licenciandos principalmente para adotar a escola como *locus* de atuação no caso das disciplinas com menor número de professores atuando na rede (Matemática, Física, Química e Biologia), percebe-se que no caso de licenciaturas, como a de EF, o mercado de trabalho não apresenta as mesmas oportunidades ou a mesma carência de profissionais, que pode ser indício do número de sujeitos graduados no curso de EF⁴⁵.

4.3.5 Pontos positivos e pontos negativos da atuação profissional

A fim de compreender os limites e possibilidades nas duas áreas de atuação – licenciatura e bacharelado –, perguntamos aos entrevistados quais os principais pontos positivos e os pontos negativos que cerceiam o exercício da profissão. Acreditamos que os elementos apontados pelos sujeitos nos possibilitaram inferir sobre as razões que motivam ou desestimulam os ex-bolsistas do PIBID/EF a adotar a escola como *locus* de atuação.

Com relação ao exercício do magistério na Educação Básica, os principais pontos positivos apontados foram: a) Relacionamento interpessoal (04); b) Possibilidade de ensinar a EF escolar (04); c) Vantagens do cargo público (vantagens, financiamentos, etc.). Já os pontos negativos são: **a) Condições de trabalho (06); b) Desvalorização da EF escolar (04); c) Remuneração (03);** e d) Indisciplina dos alunos (01). Daqueles que atuam com a docência em EF, apenas Alexandre apontou a valorização como ponto positivo, tendo em vista o apoio que recebeu desde o início de sua atuação da comunidade escolar e da prefeitura. No mesmo sentido, 02 sujeitos consideraram a remuneração na licenciatura como positiva, quando comparada à remuneração no bacharelado. Vejamos algumas falas dos sujeitos que expressam as classificações apresentadas:

⁴⁵ Os dados do Censo da Educação Superior apontaram uma tendência de hegemonia da Educação Física entre as licenciaturas. Em 2013, as matrículas para professor na área foram 51% maiores do que em Matemática, 55% maiores do que em Português, 247% maiores do que em Química e 395% maiores do que em Física. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/queda-de-matriculas-em-licenciatura-no-pais-gera-temor-de-apagao-na-formacao-de-professores-13897981>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

“Então, os pontos positivos: **Eu tinha o apoio da prefeitura, eu tinha o apoio das minhas coordenadoras em relação ao material, em relação a respeitar meu espaço dentro da escola...** Das crianças fazerem a aula, questionavam a aula... Claro que criança é criança, né? Tem umas que reclamam, mas faz parte da vida. **A valorização seria um ponto positivo, mas acho isso uma obrigação!** O que a gente ouve sobre o professor de EF não é tão valorizado quanto deveria ser, mas aqui não, aqui eu me senti valorizado. Muito mesmo! Se eles tivessem ensaio de quadilha, que ensaiassem em outro horário! Na minha aula não! Tem vezes que tem passeio da escola, que eles perdem a aula de EF, mas perdem as outras também. Não prejudicaram apenas a EF” (Alexandre, 18 meses, Educação Básica).

“**O principal ponto negativo é a condição de trabalho.** Até na lista de materiais a serem comprados pela escola, que você vê o quanto está pedindo pra desenvolver sua aula não é levado a sério. Então tem os seus empecilhos, tem a dificuldade de considerar que o principal ponto negativo seja isso, das condições tanto da estrutura física – porque a nossa sala de aula é a quadra, principalmente – mas principalmente toda essa estrutura que não favorece muito toda essa estrutura que não favorece tal concentração dos alunos. Trabalhar no sol vai realmente dificultar” (Maria de Fátima, 24 meses, Educação Básica).

“**Na questão da remuneração, na licenciatura é maior,** a relação hora/aula paga mais que na academia” (Dean, 24 meses, Educação Básica/Academia).

A partir dos relatos dos entrevistados, podemos perceber que as condições de trabalho e a desvalorização da EF escolar são as maiores dificuldades encontradas no exercício profissional desses sujeitos. Ainda que a remuneração tenha aparecido em terceiro lugar e aparecido em outros trechos das entrevistas, no momento de elencar quais seriam os fatores negativos, ela não foi a mais citada. Possivelmente pelo fato de que ao compararmos o salário dos profissionais do bacharelado com os docentes em EF, esse problema se torna relativamente menor.

Na pesquisa de Krug (2008), a maioria dos professores de EF da rede pública de ensino de Santa Maria manifestou insatisfação com as condições de trabalho. Estes professores destacaram como principais fatores desse sentimento a falta de espaço físico adequado à prática da Educação Física, bem como a falta de materiais de EF para trabalhar. O autor ainda enfatiza que a falta de materiais e espaço físico disponível para a realização das atividades são fatores que interferem negativamente na prática pedagógica dos professores de EF. Acerca do “lugar” da disciplina no currículo escolar, o estudo constatou que a maioria dos professores de EF da rede pública de ensino de Santa Maria declarou que existe uma “desvalorização da EF escolar”, o que lhes acarreta um sentimento de insatisfação com a docência na escola (KRUG, 2008). Podemos perceber que as questões apontadas pelos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV relacionam-se com o referido estudo, indicando que as condições de trabalho e a desvalorização da EF escolar podem ser problemas enfrentados na maioria das escolas brasileiras pelos profissionais da área.

Ao realizarmos o mesmo questionamento sobre a atuação profissional do bacharel em EF, os principais pontos positivos foram: a) Amplitude do mercado de trabalho (04); b) Valorização social da área a partir do viés da saúde (02); e c) Relações sociais (02). Já os pontos negativos foram: **a) Remuneração (05)**; b) Sobrecarga de trabalho (02); c) Vida útil profissional (01); e d) Condições de trabalho (01). Podemos perceber que o exercício da profissão do bacharelado é caracterizado pelos sujeitos da pesquisa pela baixa remuneração. Todavia, conforme as respostas dos questionários *online*, a maioria (29) dos ex-bolsistas do PIBID/EF que estão ativos no mercado de trabalho (40) atuam nas diferentes áreas do bacharelado. A seguir, apresentaremos a fala dos sujeitos entrevistados:

“Questões do bacharelado: a remuneração é ruim, poderia ser melhor. Porém, é como muitos profissionais falam: **todo lugar precisa sempre de um profissional de EF, por isso o mercado está sempre aberto. Você não fica sem emprego.** A remuneração poderia ser melhor, principalmente na área da academia em si, não falando de personal, não falando da ginástica, mas da musculação em si” (Dean, 24 meses, Educação Básica/Academia).

“**Do bacharelado, negativo é o salário, a carga-horária é exaustiva, e eu vejo a vida útil do profissional do bacharelado menor do que a vida útil do professor.** Por que eu falo isso? Quais são os ramos que a gente tem no bacharelado? Ou você vai pro treinamento, que é um setor que é altamente competitivo, e se você não tiver competência e, uma “costa quente” ou um profissional que vá te apadrinhar ou te conduzir para esse lado do treinamento, sua vida útil é pequena e você vai treinar times de interior, enfim” (Angélica, 12 meses, Ensino Superior/Educação Básica).

“Não me importaria de forma nenhuma de trabalhar no sol, ou em quadra descoberta, mas eu acredito que na pressão em que o professor trabalha, a falta de respeito dos pais dos alunos para com o professor (claro que também tem outro lado, mas...), **a falta de respeito que existe com o professor na sociedade.** Fato é que quando você se dedica e o trabalho flui não tem dinheiro nenhum que paga o sorriso de uma criança. Agora, quando tudo conspira ao contrário é muito difícil! **Olha, e isso eu percebi no PIBID também... Não é culpa do projeto. Mas por adquirir essa experiência...** Eu adorei tudo, só que com este contato com os alunos, além do estágio supervisionado, percebi o desrespeito inclusive com os estagiários do PIBID e não gostei! Sem dúvidas, eu acredito que apesar de tudo, das duas áreas pertencerem à mesma profissão, **com certeza o bacharel é mais valorizado que o professor da escola.** O que eu acho muito triste, porque a EF é muito maior do que esses professores vêm trabalhando nas escolas” (Charlotte, 12 meses, Academia).

Acreditamos que a decisão de não atuar com a docência pode estar relacionada com a valorização social do bacharel em EF, em detrimento da desvalorização do professor de EF escolar, visto que o profissional que opera nas diferentes áreas do bacharelado tem sua atuação ancorada no viés saúde, principalmente na de prevenção de doenças. E, também, na amplitude do mercado de trabalho que proporciona remunerações diferenciadas e diferentes áreas de atuação. Dessa forma, podemos inferir que para os bolsistas do PIBID/EF da UFV

que atuam com o bacharelado, a valorização profissional e as condições de trabalho são mais relevantes do que a remuneração na hora de escolher o *lôcus* de atuação profissional.

4.3.6 As perspectivas futuras para a atuação profissional

Encerramos a entrevista solicitando aos sujeitos que expressassem suas perspectivas com relação à atuação profissional na EF. De maneira geral, as explanações reafirmaram o desejo de que a profissão seja mais valorizada socialmente e no que tange à questão salarial. Dos entrevistados que atuam com o ensino, apenas Alexandre se demonstrou confiante com relação à profissão docente, refletindo tudo o que temos discutido até o momento sobre as condições favoráveis da inserção profissional dele no magistério e o impacto do PIBID para a constituição de sua identidade como docente. Em contrapartida, apresentaremos a fala do Dean sobre suas perspectivas acerca de atuar no magistério nos próximos anos:

“Então, com relação ao futuro mais próximo é a melhor possível! Acredito que com relação ao professor, ele tem que se valorizar mais... **O professor de EF hoje não pode ter a ideia que é só rolar uma bola, não pode achar que a disciplina dele é inferior às outras. Isso eu aprendi no PIBID!** Não pode deixar que outras disciplinas ou a diretora usem sua aula pra fazer outra coisa. E o professor tem que buscar uma remuneração melhor, porque o trabalho que o professor desenvolve é de suma importância. Sem professor não tem engenheiro, sem professor não tem médico, e isso é muito desvalorizado. No Brasil, pois em país de primeiro mundo a gente não vê essa desvalorização. Eles não valorizam a Educação Básica, eles querem mudar a realidade de maneira errônea. Tem que valorizar o professor. **E a EF tem sua área, tem seu conteúdo e tem que valorizar isso aí... A partir do momento que a gente não trabalha isso, a gente tá tirando do aluno uma oportunidade, tá cometendo um crime**” (Alexandre, 18 meses, Educação Básica).

“**Eu acho que a Educação também tem uma questão de dom**, porque a pessoa tem que querer fazer aquilo, tem que gostar de fazer aquilo... Então se a pessoa já gosta, eu não posso falar da Educação como se fosse uma coisa ruim, é uma coisa ruim pra mim, mas é boa pra outros profissionais que estão aí e querer ajudar. Tem também os muito acomodados, que tão ali também só por causa do financeiro... E como a EF escolar precisa de pessoas boas é importante. **Eu não gosto! Não gostei, não gosto... Então eu espero não ficar muito tempo.** Quem quer fazer licenciatura, que não desista! Se você quer isso, boa sorte. Que vocês consigam ser bons profissionais e consigam seu espaço. Ressalvo que não é porque eu não gosto, que eu seja um mau profissional. **Eu procuro dar sempre meu melhor, procuro sempre aplicar o que aprendi nos meus estágios, o que aprendi no meu PIBID, no curso...** Aplico isso tudo na escola e no bacharelado, porque enquanto eu não estiver fazendo uma coisa que me satisfaça profissionalmente, eu acabo ficando muito mal comigo mesmo por estar fazendo uma coisa ruim. Então, por mais que eu não goste tanto, eu faço o meu melhor” (Dean, 24 meses, Educação Básica/Academia).

A partir dos depoimentos dos dois sujeitos, podemos perceber que as expectativas com relação à profissão e as diferenças nas condições de inserção no magistério após a graduação refletem o sentimento de querer ou abandonar a docência na Educação Básica.

A TÍTULO DE SÍNTESE

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender a influência do PIBID na decisão de ex-bolsistas egressos de um curso de EF de uma universidade pública mineira, em adotar a escola como *lócus* de atuação profissional, considerando os diferentes fatores atrelados à atratividade da carreira docente. Para tanto, inicialmente exploramos o referencial teórico que discute a atratividade da carreira docente no Brasil, ainda que esses estudos sejam escassos (GATTI et al., 2014).

Vimos que a reestruturação do sistema produtivo e o avanço das políticas neoliberais trouxeram mudanças para a atuação do professor, exigindo a formação de um novo trabalhador para o mercado do trabalho. Essas alterações atribuíram ao professor a responsabilidade de produzir capital humano para o desenvolvimento do país, afetando diretamente a atratividade da carreira docente a partir do processo de intensificação e precarização do ensino público. Dessa forma, elegemos a partir da literatura os principais fatores que incidem sobre a decisão de adotar a escola como *lócus* de atuação profissional: a formação inicial – focada especificamente no PIBID –; as condições de trabalho docente; a valorização; e a remuneração.

Consideramos, também, a especificidade da EF escolar, seu processo de construção histórica nas instituições de ensino, e constatamos que a disciplina sofreu inúmeras influências externas, distorcendo sua identidade e contribuindo para sua não legitimação enquanto componente curricular capaz de contribuir para a formação integral dos alunos (BRACHT, 1997). Por isso, a disciplina ocupa um não-lugar na escola e os professores de EF muitas vezes são reconhecidos por fatores que nada se relacionam com sua função pedagógica. Por fim, delimitamos o processo de implementação do subprojeto do PIBID/EF da UFV, suas principais ações previstas e suas diretrizes teóricas.

Como procedimentos metodológicos, utilizamos o questionário socioeconômico fornecido pela PRE/UFV e o questionário *online* que aplicamos aos 76 ex-bolsistas a fim de caracterizar o perfil dos sujeitos – desses, 64 responderam. Consideramos, para fins de caracterização, o nível socioeconômico, a formação acadêmica e a participação no PIBID. Investigamos também o *lócus* de atuação profissional de ex-bolsistas do PIBID/EF a partir dos questionários *online*. Por meio de entrevista semiestruturada identificamos as razões para a decisão ou não do exercício do magistério nas escolas públicas relacionando o *lócus* de atuação profissional ao perfil dos egressos investigados, a partir do referencial teórico sobre

atratividade da carreira docente. É importante destacarmos que os objetivos da presente pesquisa foram alcançados.

O perfil dos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV é composto em sua maioria por mulheres, estudantes oriundos de escolas públicas, com pouco hábito de leitura, que apresentavam antes da graduação renda média familiar de até 03 salários mínimos, sendo a primeira geração a ingressar no Ensino Superior, visto que os pais possuem o nível de escolarização baixo e que, com a graduação e o ingresso no mercado de trabalho, melhoraram a condição financeira de suas famílias. Acerca da formação acadêmica, a maioria ingressou por meio do vestibular antes de 2010, graduando-se em ambas as modalidades de formação (bacharelado e licenciatura). A maioria dos ex-bolsistas do Programa não cursou ou cursa pós-graduação ou outra graduação, e os que cursaram ou cursam (cerca de 40,7%) investiram principalmente em áreas relacionadas às Ciências da Natureza, afastando-se da EF escolar ou da educação. Após a formação e a inserção no mercado de trabalho, 51,6% afirmaram se sentir capacitados para a atuação profissional em EF.

Sobre a participação no PIBID, a maioria dos sujeitos permaneceu no Programa pelo menos por 01 ano. A maioria dos sujeitos ainda classificou a experiência do PIBID entre “Boa”, “Ótima” e “Excelente”, e também pudemos inferir a partir das respostas que a maioria dos ex-bolsistas possuía uma relação melhor com o coordenador do subprojeto, seguida dos colegas e, por fim, com os professores supervisores. A variável “tempo de permanência” demonstrou que quanto maior o período de participação do ex-bolsista no PIBID/EF, maior seu grau de satisfação em relação à experiência no Programa. Mais de 90% dos sujeitos afirmaram que houve contribuições do Programa para suas respectivas vidas profissionais, e 57,8% avaliaram que, apesar das dificuldades encontradas a partir da realidade da escola pública, as experiências durante a graduação reafirmaram a decisão de atuar na Educação Básica, sobretudo a experiência no PIBID.

Contudo, os dados encontrados apontam que a intenção de atuar na escola pública não se concretizou na prática, visto que, dos 40 sujeitos que atualmente estão ativos no mercado de trabalho, menos da metade (18) está exercendo o magistério, enquanto o restante atua em áreas do bacharelado, como academias e clubes. Os professores de EF atuam em escolas públicas e privadas nos diferentes ciclos de escolarização e, também, no Ensino Superior. A maioria dos sujeitos que atuam na docência é do sexo feminino. De maneira geral, os docentes se sentem satisfeitos em atuar com a EF escolar, porém sentem-se desvalorizados enquanto professores. Os ex-bolsistas apontaram como as maiores dificuldades no exercício

do magistério a falta de reconhecimento do papel da EF escolar e a desvalorização do docente, além das condições de trabalho precárias que comprometem sua prática pedagógica. Já na atuação no bacharelado, temos 29 sujeitos, sendo que o número de ex-bolsistas do sexo feminino e do sexo masculino é menos desigual (F=15; M=14). De maneira geral, a satisfação em atuar nas áreas do bacharelado se assemelha aos números apresentados pelos sujeitos que exercem o magistério, sendo que o sentimento de valorização profissional na atuação do bacharel é maior do que a do licenciado. Em contrapartida, os resultados indicaram que os sujeitos que atuam com a docência possuem rendimento médio mensal maior do que os que exercem a profissão nas diferentes áreas do bacharelado. Dessa forma, prosseguimos para as entrevistas a fim de compreender quais os fatores que incidiram na decisão da maioria: não adotar a escola como lócus de atuação profissional.

Selecionamos para as entrevistas 08 sujeitos, de acordo com o lócus de atuação (03 professores; 02 sujeitos que atuam tanto com a docência quanto com o bacharelado; e 03 que atuam exclusivamente com o bacharelado); tempo de permanência no Programa; ano de ingresso no curso e no PIBID; e, por fim, a partir das respostas concedidas nas questões abertas. Constatamos que a escolha do curso de EF se deu por meio do gosto pelas atividades físicas e esportivas, da identificação com a disciplina na escola e pelo interesse na área da saúde. Inicialmente, 06 sujeitos ingressaram no curso com o intuito de exercer a docência no magistério. Todos os entrevistados afirmaram ter se graduado nas duas modalidades pela maior oportunidade de inserção no mercado de trabalho.

Quanto à experiência no PIBID, 07 sujeitos afirmaram que foi significativa, sendo que apenas uma ex-bolsista alegou que o Programa pouco contribuiu para sua formação. Constatamos que o contexto (Escola B) no qual a vivência no subprojeto se concretizou e o ano de implementação do PIBID/EF (2010) refletiram em experiências conturbadas com relação aos objetivos do Programa. A partir dos relatos dos sujeitos, temos que as principais contribuições foram em relação ao planejamento e trato dos conteúdos da EF escolar, além do reconhecimento da escola como lócus de atuação, corroborando o relatório da Fundação Carlos Chagas (2014). Entretanto, chegamos à conclusão de que a experiência no PIBID influenciou, dentre os entrevistados, apenas um sujeito a adotar a docência como profissão. Os outros que atuam com a docência já ingressaram no curso com esse objetivo.

Para os sujeitos entrevistados, a docência é uma profissão caracterizada por desafios e o professor na atualidade exerce funções além de suas atribuições. Os ex-bolsistas apontaram que os principais fatores que afetam a atratividade da carreira docente são: a remuneração, as

condições de trabalho e a desvalorização da EF escolar. Quando questionados sobre a permanência ou não na profissão, apenas um sujeito (Alexandre) apontou com convicção o desejo em continuar atuando como professor, enquanto os outros 04 que atuam apresentaram a intenção de abandonar a docência (Dean), a pretensão de continuar por enquanto (Maria de Fátima e Freitas), e o intuito de atuar no Ensino Superior (Angélica). Daqueles que não atuam com a docência hoje em dia, apenas Katyele manifestou desejo em atuar com o magistério.

Acerca dos pontos negativos na atuação com a EF escolar, os sujeitos apresentaram as condições de trabalho, a desvalorização da EF escolar e a remuneração. Cabe ressaltar que, nas respostas, a questão da remuneração apareceu também como ponto positivo quando relacionada ao bacharelado. Portanto, para os entrevistados e de acordo com o que havíamos inferido na análise dos questionários, o rendimento do professor de EF é maior do que daqueles que atuam exclusivamente com o bacharelado. Em contrapartida, os sujeitos que atuam nas áreas do bacharelado se sentem mais valorizados socialmente, principalmente pelo fato de sua atuação estar relacionada com a área da saúde.

Assim, respondendo ao objetivo geral da pesquisa, podemos considerar que o PIBID enquanto política de valorização da formação inicial trouxe relevantes contribuições para a licenciatura em EF, que historicamente tem a formação de seus professores empobrecida pedagogicamente. Todavia, o efeito do Programa esbarra na realidade das escolas públicas brasileiras, na inexistência de uma carreira capaz de atrair e manter seus professores. Portanto, o PIBID não contribui para a atratividade da carreira docente, visto que as políticas de valorização do magistério ainda não modificaram a situação do professor, refutando a afirmativa do relatório da Fundação Carlos Chagas (2014), ao declararem que o PIBID aumentou a atratividade da carreira docente.

No caso da docência em EF, a desvalorização é ainda maior, pelo *status* de atividade descontextualizada no currículo escolar, sendo considerada como momento de “lazer” ou “dos alunos fazerem o que quiserem”. Essa desvalorização se converte na falta de investimentos na infraestrutura e na aquisição de materiais adequados para as aulas de EF, prejudicando a prática pedagógica dos professores e na desumanização do seu trabalho. Diante dessa conjuntura, aqueles profissionais que possuem dupla formação (licenciatura e bacharelado) decidem adotar os ambientes não-escolares que envolvem a atuação no Ensino Superior ou das áreas do bacharelado como lócus de exercício da profissão. Em muitos casos, como no relato dos sujeitos entrevistados, preferem ter uma remuneração menor a encarar a escola pública. Para tanto, necessitam assumir cargas de trabalho exaustivas, buscando uma condição

digna de remuneração e em troca da valorização social, por serem considerados profissionais da saúde.

Dessa forma, seriam necessários novos estudos que sistematizassem a atratividade da carreira docente nas diferentes licenciaturas para que comparássemos com o caso do PIBID/EF da UFV, pois não é possível, a partir de uma realidade, determinar os limites e possibilidades do Programa. Todavia, as indagações que surgem a partir desta pesquisa são: iniciativas de valorização na formação inicial como o PIBID contribuem para desconstruir o contexto de indiferença e descrédito da comunidade escolar com relação à EF? Como os subprojetos das diferentes IES podem contribuir para instrumentalizar o licenciando para essa realidade? Existe diferença na atratividade da carreira para as diferentes licenciaturas?

Ao analisarmos a atratividade da carreira docente na perspectiva dos ex-bolsistas do PIBID/EF da UFV inferimos que possivelmente a escola pública brasileira pode ter perdido (ou estar perdendo) professores que participaram do Programa e saíram da graduação dispostos a transformar a EF escolar a partir de sua atuação. A título de síntese sobre a efetividade do PIBID, temos a experiência do ex-bolsista Alexandre, que ingressou no curso interessado no bacharelado e se descobriu professor dentro do Programa. Ao ingressar na escola pública, contou com as condições necessárias para o exercício da profissão, demonstrando que quando a transição universidade/escola pública proporciona a inserção na profissão de maneira digna, a decisão de permanecer no magistério é reafirmada. Nossa expectativa é de que trajetórias como a de Alexandre deixem de ser exceção. A EF necessita de professores comprometidos com a transformação da disciplina, legitimando-a como participante na construção de sujeitos críticos e emancipados, construindo uma escola pública de fato democrática.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. E. S. Trabalho docente e proletarização. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 36, p. 25-37, dez. 2009.
- ALVES, T.; PINTO, J. M. de R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143, maio/ago. 2011.
- AMBROSETTI, N. B.; NASCIMENTO, M. das G. A.; ALMEIDA, P. A.; CALIL, A. M. G. C.; PASSOS, L. F. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013.
- ANDRADE, C. Y. Acesso ao Ensino Superior no Brasil: equidade e desigualdade social. **Revista Ensino Superior**, Unicamp, p.18-27, 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. A.; HOBOLD, M. de S.; AMBROSETTI, N. B.; PASSOS, L. F.; MANRIQUE, A. L. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.
- ANTUNES, R. Fordismo, toyotismo e acumulação flexível. In: _____. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 13. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 23-44.
- AQUINO, A. G. S. **As implicações do PIBID no processo de formação de professores: o caso dos licenciandos em Ciências Biológicas**. 2015. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2015.
- ARAÚJO, C. B.; FERRAZ, A. S. M.; RODRIGUES, A. M. da S.; SÁ, N. A. R. de. **O perfil dos alunos do curso de licenciatura plena em Educação Física da UFPI**. 2012. Disponível em: <<http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/view/2213>>. Acesso em: 11 dez. 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARTHOLO, T. L.; SOARES, A. J. G.; SALGADO, S. da S. Educação Física: dilemas da disciplina no espaço escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.204-220, Jul/Dez 2011.
- BECKER, A. L. K.; FERREIRA, L. M.; KRUG, H. N. O interesse ou desinteresse dos futuros professores pela atuação na Educação Física escolar. In: JORNADA ACADÊMICA INTEGRADA, XIV, 1999, Santa Maria. **Anais**. Santa Maria: CEFD/UFSM, 1999. p.1080.
- BELEM, I. C.; DELFINO, R. de O.; MOREIRA, V. F. R.; GARCIA, J. D. de A.; NARDO JUNIOR, N. Perfil dos egressos do curso de educação física formados entre 2000-2009. In: **Encontro Internacional de Produção Científica**, Maringá, 2011.

BENITE, A. M. C. Considerações sobre o enfoque epistemológico do materialismo histórico-dialético na pesquisa educacional. **Revista Iberoamericana de Educación (Online)**, v. 50, p. 1-19, 2009.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, Campinas, n.8, p.69-88, 1999.

BRACHT, V.; GONZÁLEZ, F. J. Educação física escolar. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005, p. 144-150.

BRASIL. **Decreto 69.450, 1º nov. 1971**. Regulamenta o art. 22 da lei n. 4.024, de 20 dez. 1961, e a alínea “c” do art. 40 da lei n. 5.540, de 28 nov. 1968, e dá outras providências.

_____. Lei n. 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília, 1996.

_____. Lei n. 10.172/01. **Plano Nacional de Ensino**. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura e Graduação plena**. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 7/2004. **Institui Diretrizes Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena**. Brasília, 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. Relatório produzido pela Comissão especial instituída para estudar medidas que visem superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB), 2007.

_____. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 ago. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009.

_____. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura (CEC). **Mais dez: o legislativo e a sociedade construindo juntos o novo Plano Nacional de Educação: uma nova**

educação para um novo Brasil; propostas para o PNE, 2011-2020. Brasília, DF: SENAC; CNE; SESC, 2010.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2014.

BRITTO, A. M. de; WALTENBERG, F. D. É atrativo tornar-se professor do Ensino Médio no Brasil? Evidências com base em decomposições paramétricas e não paramétricas. **Estudos Econômicos**, São Paulo, vol. 44, n.1, p.5-44, jan./mar. 2014.

CANAN, S. R. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 24-43, jan./jul. 2012.

CANDAU, V. M. **Multiculturalismo e direitos humanos**. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/multicutaralismo.html>>. Acesso em 21 ago. 2015.

CANESTRARO, J. de F.; ZULAI, L. C.; KOGUT, M. C. Principais dificuldades que o professor de educação física enfrenta no processo ensino-aprendizagem do Ensino Fundamental e sua influencia no trabalho escolar. In: **VIII Congresso Nacional de Educação-EDUCERE**. 8., 2008., Curitiba.

CAPES. **Diretoria de Educação Básica Presencial**: relatório de gestão 2009-2011. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONNELL, R. W. Pobreza e Educação. In: GENTILI, P. (org). **Pedagogia da Exclusão: O Neoliberalismo e a Crise da Escola Pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 11-42.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995.

DARIDO, S. C.; GASPATI, T. C.; SOUZA JÚNIOR, O.; MACIEL, V.; IMPOLCETTO, F.; VENANCIO, L.; ROSÁRIO, L. F.; IORIO, L.; DI TOMAZZO, A. Realidade dos professores de educação física na escola: suas dificuldades e sugestões. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, v. 14, n. 1, p. 109-137, 2006.

_____. **Para ensinar Educação Física**: Possibilidades de intervenção na escola. 6. ed. Campinas, SP: Editora Papyrus, 2010.

DE ROSSI, V. L. S. Mudança com máscaras de inovação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 935-957. Especial, out. 2005.

DUARTE, A. Tendências das reformas educacionais na América Latina para a Educação Básica nas décadas de 1980 e 1990. In: FARIA FILHO, L. M. de; NASCIMENTO, C. V. do;

SANTOS, M. L. dos. **Reformas educacionais no Brasil: democratização e qualidade da escola pública.** Belo Horizonte: Maza Edições, 2010. p. 161-185.

ENS, R. T.; EYNG, A. M.; GISI, M. L.; RIBAS, M. S. Evasão ou permanência na profissão: políticas educacionais e representações sociais de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 501-523, maio/ago. 2014.

EUFRÁZIO, V. L. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): dimensões do desenvolvimento profissional de licenciandas do curso de pedagogia.** 2014. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2014.

FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007.

FELÍCIO, H. M. dos S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014.

FERREIRA JR, A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

FOLLE, A.; FARIAS, G. O.; BOSCATTO, J. D.; NASCIMENTO, J. V. Construção da Carreira Docente em Educação Física: Escolhas, Trajetórias e Perspectivas. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 25-49, janeiro/março de 2009.

FRAGA, A. B. O lugar da Educação Física nas séries iniciais. **Caderno de textos: Séries Iniciais do Ensino Fundamental.** Porto Alegre: UFRGS, 2002. p. 28-30.

FRIGOTTO, G. Os Delírios da Razão: Crise do Capital e Metamorfose Conceitual no Campo Educacional. In: GENTILI, P. (Org). **Pedagogia da Exclusão: O Neoliberalismo e a Crise da Escola Pública.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 77-108.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 69-90.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID).** São Paulo: Fundação Carlo Chagas, 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora Ltda., 1999.

GATTI, B. A.; TARTUCE, G. L.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. A. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. Relatório de pesquisa.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. (Orgs.) **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 17-37.

GENTILI, P. Adeus à Escola Pública: a Desordem Neoliberal, a Violência do Mercado e o Destino da Educação das Maiorias. In: _____. (Org). **Pedagogia da Exclusão: O Neoliberalismo e a Crise da Escola Pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 228-252.

_____. Três teses sobre a relação trabalho e educação nos tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 45-60.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63- 92.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2009.

HURTADO, J. G. G. M. **O ensino da Educação Física: uma abordagem didática**. 2. ed. Curitiba, Paraná. Educa/Editer, 2003.

GUIMARÃES, A. A.; PELLINI, F. da C.; ARAUJO, J. S. R. de; MAZZINI, J. M. Educação Física Escolar: Atitudes e Valores. **Motriz**, Jan-Jun 2001, Vol. 7, n.1, pp. 17-22.

HYPÓLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. São Paulo: Papirus, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JEBER, L. J. **A Educação Física no Ensino Fundamental: um lugar ocupado na hierarquia de saberes**. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação Universidade Federal de Minas Gerais, 1996.

JESUS, S. N. O Perfil do Egresso do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul – Campus Universitário de Vacaria. **Katálisis**, Florianópolis, v.7, n. 2, p. 192-202, jul-dez, 2004.

KRAWCZYK, N. R. A escola média: um espaço sem consenso. **Cadernos de Pesquisa**: São Paulo, n. 120, p. 169-202, nov. 2003.

KRUG, H. N. Vale a pena ser professor... de Educação Física escolar? **Revista Digital EFdeportes**, Buenos Aires, Año 13, n. 122. Julio de 2008.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do Magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, págs. 65-88, mar. 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUZANO, P.; ROCHA, V.; MORICONI, G. M.; OLIVEIRA, R. P. de. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Estudos Avaliativos Educacionais**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

MASCHIO, V.; SILVA, A. R.; BASEI, A. P.; ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. As motivações para a escolha do curso de licenciatura em Educação Física: um diálogo com acadêmicos em formação inicial. **Boletim Brasileiro de Educação Física** (Brasília), v. 73, p. 1-9, 2009.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas**. [s. d.]. Disponível em: http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista. Acesso em: 18 de janeiro de 2016.

MARQUES, L. P. Diversidade, formação de professores e prática pedagógica. **Educação em Foco** (Juiz de Fora), v. 13, p. 175-184, 2008.

MARTINS, A. S. Sobre a função e especificidade da educação escolar no mundo contemporâneo. In: REIS, A. de P.; PEREIRA, C. C. C.; PINA, L. D.; LANDIM, R. A. A. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e Educação Física**. Juiz de Fora: UFJF, 2013. p. 23-46.

MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. M. de. A expansão do Ensino Superior, políticas de formação docente e atratividade da carreira. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, São Paulo. 8, n. 1, p.77-91, abr. 2014.

MENDES, A. D. **Atuação Profissional e Condições de Trabalho do Educador Físico em Academias de Atividade Física**. 2010. 235f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília, Brasília. 2010.

MENDES, C. L.; PRUDENTE, P. L. Licenciatura x Bacharelado: o currículo da educação física como uma arena de luta. **Revista Impulso**, Piracicaba. p. 97-108, jan.-jun. 2011.

MINAS GERAIS. **Conteúdo Básico Comum (CBC)**. Proposta para a Educação Física no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, 2007. p.01-54.

MORICONI, G. M. **Os professores públicos são mal remunerados nas escolas brasileiras: Uma análise da atratividade de carreira do magistério sob o aspecto da remuneração**. 86 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo), Escola de Administração de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2008.

NETO, V. M.; FRAGA, A. B.; MOLINA, R. K. Formação de professores de educação física: um projeto que revê a relação entre licenciatura e bacharelado. **Anais do XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Campinas, 2012. p. 320-331.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEUENFELDT, D. J.; ROSA, D. C. Análise da Formação Inicial e dos campos de atuação dos egressos de um curso de Educação Física – Licenciatura. **Anais do XVIII Congresso de Ciências do Esporte (CONBRACE)**, Brasília-DF, 2013.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p.15-33.

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

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

_____. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

_____; GONÇALVES, G. B. B.; MELO, S. D.; FARDIN, V.; MILL, D. Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor. 2012. Disponível em: <<http://www.redeestrado.org/web/archivos/publicaciones/10.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

OLIVEIRA, M. D. A.; SILVA, L. L. M. Estudantes universitários: a influência das variáveis socioeconômicas e culturais na carreira. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 23-34, jan/jun. 2010.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa. Dom Quixote, 1995, p. 95-114.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005, p.17-52.

RÊSES, E. S. Singularidade da profissão de professor e proletarização do trabalho docente na Educação Básica. **SER Social**, Brasília, v. 14, n. 31, p. 419-452, jul./dez. 2012.

RISTOFF, D. Perfil Sociológico dos estudantes de graduação: uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). **Cadernos do GEA**, n. 4, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.flacso.org.br/gea/documentos/Cadernos_GEA/Caderno_GEA_N4.pdf> Acesso em: 12 jan. 2016.

ROLDÃO, M. do C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, v. 12, no 13, jan./dez. 2005.

SANTANA, P. E. de A. Breve análise sobre as exigências Neoliberais na Formação Docente. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2009, Curitiba. **Anais do Evento**. Curitiba: PUCPR, 2009. CD-ROM. p. 6888-6900.

SANTOS, R. M. dos; HALLAL, P. R. C. Fatores que levam ao ingresso em Faculdade de educação Física. In: MARQUES, A. C.; ROMBALDI, A. J. (Orgs.). **XX Simpósio Nacional de Educação Física**. Coletânea de Textos e Resumos. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL-ESEF, p.334, 2001.

SARAIVA, A. C. L. C.; FERENC, A. V. F. **A escolha profissional do curso de Pedagogia: análise das representações sociais discentes**. 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6350--Int.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

SAVIANI, D. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo. In: _____. **História ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 425-442.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAYÃO, D. Educação Física na Educação Infantil: Riscos, Conflitos e Controvérsias. **Motrivivência**, Ano XI, n.13, nov. 1999.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

SILVA, G. A.; FREITAS, I. P.; FRAGOSO, L. da C. P. L.; MATOS, M. da C. **Professor especialista ou professor generalista?** Rio de Janeiro, 2008. Monografia de especialização em Educação Física escolar.

SILVA, M. A. da; WITTIZORECKI, E. S. Reflexões acerca da proletarização, da profissionalização e do trabalho docente: desafios à formação inicial dos professores. **Revista Didática Sistêmica**, p. 32-42. 2013.

SILVA, M. F. P.; DAMAZIO, S. M. S. O ensino da educação física e o espaço físico em questão. **Revista pensar a prática**, v. 11, n. 2, 2008.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOARES, L. T. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 07-45.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 15-40.

SOUTO, R. M. A.; PAIVA, P. H. A. Alunos da Licenciatura que não querem ser professores: traços do perfil dos estudantes do curso de Matemática da Universidade Federal de São João del-Rei. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2010, Salvador-BA. **Anais...** Salvador: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2010.

_____. A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma Licenciatura em Matemática. **Pro-Posições**, v. 24, n. 1, p. 201-224, jan./abr. 2013.

SOUSA, E. S.; VAGO, T. M. A nova LDB: repercussões no ensino da educação física. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n.15, p.18-29, jun./ago. 1997.

TAQUES, M. F.; CARVALHO, P. H. S. de; BÖNI, A. C. S. D.; FANK, E.; LEUTZ, M. A. O papel do pedagogo na gestão: possibilidades de mediação do currículo. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2009, Curitiba. **Anais do Evento**. Curitiba: PUCPR, 2009. CD-ROM. p. 3169-3181.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de. Alunos do Ensino Médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação**. Ijuí: INIJUÍ, 2005.

TORRES, C. A. Estado, Privatização e Política Educacional: Elementos para uma Crítica ao Neoliberalismo. In: GENTILI, P. (Org). **Pedagogia da Exclusão: O Neoliberalismo e a Crise da Escola Pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 109-136.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA/DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID**: Detalhamento do Subprojeto Licenciatura em Educação Física. Viçosa, MG, 2012. 12 p. Disponível em: < http://www.novoscursos.ufv.br/proreitorias/pre/www/?page_id=1053>. Acesso em: 10 out. 2015.

VAGO, T. M. **Cultura escolar, cultivo de corpos: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VALLE, I. R. Carreira do Magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, ago. 2006.

VELOSO, J. M.; MOURÃO, M. das G. M.; MACIEL, R. C.; GOMES, M. C. S.; SOARES, W. D. O professor de Educação Física: uma análise da valorização profissional e social. **Revista Digital EFdeportes**, Buenos Aires, Año 15, n. 144. Mayo de 2010.

VIEIRA JÚNIOR, J. M. **A construção do processo de aprendizagem profissional de professores iniciantes**. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, 2013.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010.

ANEXOS

ANEXO I

TCLE - QUESTIONÁRIO

Este questionário é parte da pesquisa intitulada “A atratividade da carreira docente: uma análise na perspectiva de ex-bolsistas do PIBID do curso de Educação Física” realizada por Sabrina Aparecida de Lima, sob a coordenação da professora Rita de Cássia de Alcântara Braúna. Agradecemos a sua colaboração ao responder as perguntas a seguir.

Essa pesquisa tem como objetivo compreender a influência do PIBID na decisão de ex-bolsistas egressos de um curso de Educação Física de uma universidade pública mineira, em adotar a escola como locus de atuação profissional, considerando os diferentes fatores atrelados à atratividade da carreira docente. Para tanto, sua participação é fundamental, além de ser voluntária e gratuita. Salientamos que os dados da pesquisa serão utilizados somente para fins acadêmicos, e seu nome não será divulgado em hipótese alguma.

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima identificado. Com o objetivo de convidá-lo (a) a responder um questionário online, caso aceite participar da pesquisa, viemos por meio deste TCLE pedir sua autorização. Para tanto, basta clicar no item “autorização”, aceitando participar e respondendo às perguntas do questionário. Caso existam dúvidas, favor enviar e-mail para a equipe de pesquisa, esclarecendo-as antes de autorizar a utilização dos dados coletados, a partir do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Coordenador da pesquisa

Nome: Rita de Cássia de Alcântara Braúna

Departamento: Departamento de Educação – UFV

Tel: (31) 3899-1647

E-mail: rbrauna@ufv.br

Equipe de pesquisa (mestranda)

Nome: Sabrina Aparecida de Lima

Departamento: Departamento de Educação – UFV

Tel: (31) 8467-4757

E-mail: sabrina.lima@ufv.br

*Obrigatório

AUTORIZAÇÃO *

Declaro para os devidos fins, que concordo em participar do estudo e permito que os dados coletados sejam utilizados para pesquisas futuras, desde que as informações sejam apresentadas de maneira sigilosa. Declaro também que estou ciente, que em caso de dúvidas não esclarecidas de maneira adequada pelo pesquisador responsável, de discordância com procedimentos ou irregularidade de natureza ética posso buscar auxílio junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa – CEP/UFV no seguinte endereço eletrônico: cep@ufv.br, ou pelo telefone: (31) 3899-2492.

QUESTIONÁRIO

Leia **TODAS** as perguntas, e responda das que forem pertinentes à sua trajetória. Em caso de dúvidas no preenchimento, envie e-mail para: sabrina.lima@ufv.br.

NOME: _____ . IDADE: _____ .

1. FORMAÇÃO ACADÊMICA

1.1 Qual ano de ingresso no curso de Educação Física da UFV?

_____ .

1.2 Em qual(is) modalidade(s) você é graduado(a)? (Pode marcar mais de uma opção)

- Bacharelado Licenciatura Ambos Abandonou o curso
 Ainda está cursando a licenciatura Ainda está cursando o bacharelado

1.3 Durante a graduação, você participou de projetos (Pode marcar mais de uma opção):

- Pesquisa Ensino Extensão

1.4 Em qual(is) ano(s) você se formou?

_____ .

1.5 Cursou (ou cursa) pós-graduação (especialização, mestrado, ou doutorado)?
Especifique o curso e a instituição.

_____ .

_____ .

1.6 Caso tenha concluído o curso (licenciatura e/ou bacharelado), você considera que sua formação inicial lhe preparou para o mercado de trabalho? Justifique.

_____ .

_____ .

_____ .

2. PARTICIPAÇÃO NO PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFV

2.1 Quanto tempo você atuou no PIBID? _____ .

2.2 Em que ano/período ingressou e em qual saiu? _____ .

2.3 Em qual(is) escola(s) desenvolveu as atividades?

_____ .

_____ .

2.4 Quem era o coordenador do subprojeto e o supervisor da escola com o qual atuou?

2.5 Assinale o(s) item(ns) do(s) qual(is) participou durante sua experiência no PIBID:

- Reuniões Eventos científicos Apresentação de trabalhos Minicursos
 Intervenções em sala de aula Planejamento das aulas
 Intervenções na escola Confecção do relatório final Estudo de textos

Outro(s): _____

2.6 Como você avalia a experiência no PIBID para sua formação?

- Péssima Ruim Razoável Boa Ótima Excelente

2.7 Como você avalia sua relação com os colegas bolsistas durante as intervenções?

- Péssima Ruim Razoável Boa Ótima Excelente

2.8 Como você avalia sua relação com supervisor(a) durante as intervenções?

- Péssima Ruim Razoável Boa Ótima Excelente

2.9 Como você avalia sua relação com o(a) coordenador do subprojeto?

- Péssima Ruim Razoável Boa Ótima Excelente

2.10 Na sua opinião, houve contribuições do PIBID para sua vida profissional?

Justifique.

3. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

(Apenas para ex-bolsistas que já se formaram em uma das duas ou nas duas modalidades, ou seja, licenciatura e bacharelado. Essas questões não se aplicam a estágio de qualquer natureza. Se você ainda está na graduação, FAVOR NÃO RESPONDER!):

3.1 Atualmente você atua (Pode marcar mais de uma opção):

- Ensino Academia Clubes Não estou atuando.

Outros: _____

Perguntas referentes à atuação profissional na LICENCIATURA:

3.2 Em que nível você atua? (Pode marcar mais de uma opção)

- Ensino Fundamental público
 Ensino Médio público

- () Ensino Fundamental privado
 () Ensino Médio privado
 () Ensino Superior
 () Outro. Especifique: _____.

3.3 Há quanto tempo você atua com a docência? _____.

3.4 Você atua/ou atuou como professor:

- () apenas em Viçosa
 () em Viçosa e outra(s) cidade(s). Especifique:
 () em outra(s) cidade(s). Especifique: _____.

3.5 Numa escala de 0 a 10, qual seu grau de satisfação em ser professor(a) de Educação Física?

- () 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10

3.6 Numa escala de 0 a 10, quanto você se sente valorizado enquanto professor(a) de Educação Física?

- () 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10

3.7 Numa escala de 0 a 10, quanto você considera que a experiência do PIBID influenciou para a escolha de ser professor(a) e atuar com o ensino?

- () 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10

3.8 Caso atue com o ensino, você considera que foi uma escolha? Justifique.

 _____.

3.9 Caso atue na Educação Básica e/ou Superior, você pensa em continuar trabalhando com o ensino?

- () Sim
 () Não. Justifique.

 _____.

3.10 Se você não trabalha como professor(a), assinale a alternativa que contempla a sua situação.

- () Já exerci a profissão, mas abandonei. Indique o tempo de exercício: _____.
 () Já exerci a profissão e pretendo voltar a exercer. Indique o tempo de exercício: _____.
 () Nunca exerci a profissão.

3.11 Caso não esteja atuando com o ensino, indique os motivos.

 _____.

3.12 Caso esteja atuando na Educação Básica e/ou Superior, você pretende investir em sua formação continuada?

- Sim, porém não agora.
- Sim, já estou complementando.
- Não. Exerço a profissão de professor de Educação Física, mas não me interesso em complementar minha formação.
- Não. Abandonei a carreira para seguir outra profissão.

3.13 Em sua opinião, quais são as maiores dificuldades encontradas no exercício da docência em Educação Física?

3.14 Se você abandonou a profissão docente, indique os principais motivos que acarretaram nessa decisão.

3.15 Por que você cursou licenciatura em Educação Física?

Perguntas referentes à atuação profissional no BACHARELADO:

3.16 Há quanto tempo você atua com atividades relacionadas à atuação profissional do bacharelado em Educação Física? _____.

3.17 Numa escala de 0 a 10, qual seu grau de satisfação para com a atuação como profissional de Educação Física?

- 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3.18 Numa escala de 0 a 10, quanto você se sente valorizado enquanto profissional de Educação Física?

- 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3.19 Em sua opinião, quais são as maiores dificuldades encontradas no exercício da atuação profissional em Educação Física?

3.20 Numa escala de 0 a 10, quanto você considera que as experiências durante a formação inicial (PIBID, Estágio Supervisionado, Prática(s) Pedagógica(s), etc.) influenciaram para a NÃO escolha de ser professor(a) e atuar com o ensino na Educação Básica? Justifique.

- 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3.21 Por que você cursou o bacharelado em Educação Física?

4. OUTRAS INFORMAÇÕES**4.1 Você mora:**

- sozinho (a)
- com os pais
- com cônjuge e/ou filhos
- outro. Especifique:

4.2 Qual é, aproximadamente, a renda familiar total (R\$)?

- Menor que 600,00
- Entre 600,00 e 1.200,00
- Entre 1.200,01 e 2.500,00
- Entre 2.500,01 e 3.500,00
- Entre 3.500,01 e 5.000,00
- Acima de 5.000,00

4.3 Quantas pessoas são sustentadas com essa renda?

- Uma
- Duas
- Três
- Quatro
- Cinco
- Mais de cinco

4.4 Como você gostaria de ser chamado(a) na pesquisa? (Escolha um nome fictício).

Agradecemos sua atenção.

ANEXO II

QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL

A Pró-Reitoria de Ensino da UFV está empenhada num estudo sobre a demanda de Ensino Superior nesta Instituição. O candidato deverá responder às questões a seguir, preenchendo o formulário de respostas que se encontra no requerimento de inscrição, colocando os códigos nas quadrículas correspondentes.

1 - Qual o seu sexo?		
01 – Masculino	02 – Feminino	
2 - Qual a sua idade em 31 de dezembro de 2014?		
01 – Até 17 anos	04 – 20 a 24 anos	
02 – 18 anos	05 – 25 a 29 anos	
03 – 19 anos	06 – 30 anos ou mais	
3 - Qual o seu estado civil?		
01 – Solteiro		
02 – Casado		
03 – Viúvo		
04 – Separado judicialmente ou divorciado		
05 – Outro		
4 - Qual a sua cor ou raça?		
01 – Branca	03 – Negra	05 – Parda
02 – Indígena	04 – Oriental	06 – Não quero declarar
5 - Onde você reside?		
01 – Acre	15 – Paraíba	
02 – Alagoas	16 – Paraná	
03 – Amapá	17 – Pernambuco	
04 – Amazonas	18 – Piauí	
05 – Bahia	19 – Rio Grande do Norte	
06 – Ceará	20 – Rio Grande do Sul	
07 – Distrito Federal	21 – Rio de Janeiro	
08 – Espírito Santo	22 – Rondônia	
09 – Goiás	23 – Roraima	
10 – Maranhão	24 – Santa Catarina	
11 – Mato Grosso	25 – São Paulo	
12 – Mato Grosso do Sul	26 – Sergipe	
13 – Minas Gerais	27 – Tocantins	
14 – Pará	28 – No exterior	
6 - Qual a distância da sua residência ao Campus para o qual está se inscrevendo		
01 – Localiza-se na mesma cidade do	05 – de 251 a 500 km	

Campus 02 – Até 50 km 03 – de 51 a 100 km 04 – de 101 a 250 km	06 – de 501 a 1000 km 07 – acima de 1000 km	
7 - Qual a sua situação familiar?		
01 – Pais vivos 02 – Pai falecido 03 – Mãe falecida	04 – Pais falecidos 05 – Situação materna desconhecida 06 – Situação paterna desconhecida	
8 - Você exerce atividade remunerada?		
01 – Não 02 – Sim, eventualmente 03 – Sim, até 20 horas semanais	04 – Sim, entre 21 e 30 horas semanais 05 – Sim, entre 31 e 40 horas semanais 06 – Sim, acima de 40 horas semanais	
9 - Com que idade você começou a trabalhar?		
01 – Antes dos 14 anos 02 – Entre 14 e 16 anos 03 – Entre 16 e 18 anos	04 – Acima dos 18 anos 05 – Nunca trabalhei	
10 - Você pretende trabalhar enquanto estiver cursando a Universidade?		
01 – Sim, desde o primeiro período em tempo parcial 02 – Sim, desde o primeiro período em tempo integral 03 – Sim, mas apenas eventualmente 04 – Sim, mas apenas em estágios para treinamento 05 – Não		
11 - Você mora:		
01 – Dividindo a moradia com colegas 02 – Sozinho, em imóvel próprio 03 – Sozinho, em imóvel da família 04 – Sozinho, em imóvel alugado	05 – Com a família, em imóvel da família 06 – Com a família, em imóvel alugado 07 – Em hotel, pensão ou pensionato 08 – Outra situação	
12 - Incluindo apenas os que moram em sua casa, inclusive você, quantas pessoas compõem sua família?		
01 – 1 pessoa 02 – 2 pessoas 03 – 3 pessoas 04 – 4 pessoas	05 – 5 pessoas 06 – 6 pessoas 07 – acima de 6 pessoas	
13 - Indique o principal responsável pelo sustento de sua família:		
01 – Pai 02 – Mãe 03 – Pai e mãe	04 – Você próprio 05 – Cônjuge 06 – Parentes	07 – Outros
14 - Em que faixa melhor se enquadra a renda bruta mensal (sem descontos) de seu grupo familiar (soma dos rendimentos dos seus pais, irmãos, cônjuge, filhos, etc.)?		

01 – Menor que 600,00 02 – Entre 600,00 e 1.200,00 03 – Entre 1.200,01 e 2.500,00 04 – Entre 2.500,01 e 3.500,00	05 – Entre 3.500,01 e 5.000,00 06 – Acima de 5.000,00
15 - Qual a sua participação na vida econômica de seu grupo familiar?	
01 – Não trabalho, sou sustentado pela família ou por outras pessoas 02 – Trabalho, mas recebo ajuda financeira da família ou de outras pessoas 03 – Trabalho, sou responsável apenas pelo meu próprio sustento 04 – Trabalho, sou responsável por meu próprio sustento e contribuo para o sustento da família 05 – Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família	
16 - Qual o grau de instrução mais alto de seu pai?	
01 – Não alfabetizado 02 – Alfabetizado, mas nunca foi à escola 03 – Fundamental incompleto 04 – Fundamental completo 05 – Médio incompleto 06 – Médio completo	07 – Superior incompleto 08 – Superior completo 09 – Mestrado incompleto 10 – Mestrado completo 11 – Doutorado incompleto 12 – Doutorado completo
17 - Qual o grau de instrução mais alto de sua mãe?	
01 – Não alfabetizado 02 – Alfabetizado, mas nunca foi à escola 03 – Fundamental incompleto 04 – Fundamental completo 05 – Médio incompleto 06 – Médio completo	07 – Superior incompleto 08 – Superior completo 09 – Mestrado incompleto 10 – Mestrado completo 11 – Doutorado incompleto 12 – Doutorado completo
18 - Em que ano você concluiu o Ensino Fundamental (antigo 1º Grau)?	
01 – Antes de 2000 02 – Entre 2000 e 2005	03 – Entre 2006 e 2009 04 – Entre 2010 e 2011
19 - Onde você cursou o Ensino Fundamental (antigo 1º Grau)?	
01 – Todo em escola pública federal 02 – A maior parte em escola pública federal 03 – Todo em escola pública estadual 04 – A maior parte em escola pública estadual 05 – Todo em escola pública municipal 06 – A maior parte em escola pública municipal 07 – Todo em escola particular 08 – A maior parte em escola particular 09 – Supletivo ou equivalente público 10 – Supletivo ou equivalente privado	
20 - Em que ano você concluiu (ou concluirá) o Ensino Médio (antigo 2º Grau)?	
01 – Antes de 2000	03 – Entre 2007 e 2013

02 – Entre 2001 e 2006		04 – Em 2014	
21 - Onde você cursou o Ensino Médio (antigo 2º Grau)?			
01 – Todo em escola pública federal 02 – A maior parte em escola pública federal 03 – Todo em escola pública estadual 04 – A maior parte em escola pública estadual 05 – Todo em escola pública municipal 06 – A maior parte em escola pública municipal 07 – Todo em escola particular 08 – A maior parte em escola particular 09 – Supletivo ou equivalente público 10 – Supletivo ou equivalente privado			
22 - Você já foi reprovado no Ensino Médio (antigo 2º Grau)?			
01 – Não 02 – Sim, uma vez		03 – Sim, duas vezes 04 – Sim, três vezes ou mais	
23 - Em que turno você cursou o Ensino Médio (antigo 2º Grau)?			
01 – Todo diurno	02 – Parte diurno	03 – Todo noturno	
24 - Você frequentou (ou freqüenta) cursinho?			
01 – Não 02 – Sim, por menos de um semestre 03 – Sim, por um semestre		04 – Sim, por um ano 05 – Sim, por mais de um ano 06 – Sim, junto com o Ensino Médio	
25 - Há quantos anos você está tentando ingressar em um curso superior?			
01 – Este é o primeiro ano 02 – Um ano		03 – Dois anos 04 – Três anos ou mais	
26 - Você já iniciou algum curso superior?			
01 – Não 02 – Sim, mas abandonei		03 – Sim, estou cursando 04 – Sim, mas já conclui	
27 - Qual religião ou culto?			
01 – Cristianismo 02 – Espiristimo 03 – Budismo 04 – Hinduísmo 05 – Islamismo		06 – Judaísmo 07 – Tradições indígenas 08 – Tradições africanas 09 – Nenhuma 10 – Não quero declarar	
28 - Como você avalia a sua capacidade de visão?			
01 – Nenhuma dificuldade ou corrigida por óculos/lentes 02 – Redução da visão de um olho com uso de óculos/lentes e sem visão no outro olho		03 – Redução acentuada do campo visual em ambos os olhos e uso de material ampliado para leitura 04 – Perda total da visão e uso de Braille ou material áudio gravado para leitura/escrita	

29 - Como você avalia a sua capacidade física/caminhar?	
01 – Nenhuma dificuldade 02 – Malformação ou amputação de mãos/braços, pés/pernas e uso de bengalas, próteses para caminhar/segurar objetos 03 – Paralisia de um lado do corpo com mobilidade reduzida, com ou sem uso de órteses, e sem alterações na fala	04 – Paralisia das pernas e uso de cadeiras de rodas sem alterações na fala 05 – Paralisia total com mobilidade em cadeira de rodas e uso de comunicação alternativa (bliss) ou softwares, tendo capacidade usar a audição e a visão 06 – Paralisia total com mobilidade em cadeira de rodas e uso de comunicação alternativa (bliss) ou softwares, tendo capacidade mínima de audição e de visão
30 - Como você avalia a sua capacidade de audição?	
01 – Nenhuma dificuldade 02 – Redução da audição, mas sem necessidade de usar aparelho auditivo, apenas ficar próximo (de frente) ao som	03 – Perda parcial da audição e uso de aparelhos auditivos para captação do som 04 – Perda total da audição e uso de Libras e, ou, visualização frontal dos lábios para comunicação
31 - A sua aprendizagem precisa de condições (tempo, métodos, instrumentos) diferenciadas devido a:	
01 – Nenhuma dificuldade 02 – Alta capacidade de raciocínio/desempenho 03 – Distúrbio na leitura (dislexia), na escrita (disgrafia, disortografia), na matemática (discalculia) 04 – Distúrbio na atenção e hiperatividade (TDAH); Autismo (Síndrome de Asperger) 05 – Deficiência da visão, da audição, ou física 06 – Problemas crônicos de saúde física (renal, cardíaca, diabetes, epilepsia etc) ou emocional (depressão, fobia social, síndrome do pânico etc.)	
32 - Você possui e, ou, utiliza computador? Onde?	
01 – Não possuo nem utilizo 02 – Sim, em casa, com acesso à <i>internet</i> , apenas para lazer 03 – Sim, em casa, sem acesso à <i>internet</i> , apenas para lazer 04 – Sim, em casa, com acesso à <i>internet</i> , para lazer e trabalhos escolares/profissionais 05 – Sim, em casa, sem acesso à <i>internet</i> , para lazer e trabalhos escolares/profissionais 06 – Sim, no trabalho, com acesso à <i>internet</i> 07 – Sim, no trabalho, sem acesso à <i>internet</i>	
33 - Qual o meio de transporte que você mais utiliza?	
01 – Bicicleta 02 – Carro próprio 03 – Carro da família	04 – Ônibus 05 – Motocicleta 06 – Outros
34 - Com que frequência você lê jornais ou revistas de informação?	
01 – Diariamente 02 – Eventualmente	03 – Raramente 04 – Nunca

35 - Como você ficou sabendo dos cursos oferecidos pela UFV?
01 – Jornal 02 – Rádio 03 – Televisão 04 – Publicações e folhetos sobre a UFV 05 – Divulgação pela UFV em sua escola 06 – Alunos e ex-alunos da UFV 07 – Professores e funcionários da UFV 08 – Eventos de divulgação/visita à UFV 09 – Outros
36 - Incluindo a UFV, em quantas instituições você está prestando vestibular?
01 – Apenas na UFV 02 – Em 2 instituições 03 – Em 3 instituições 04 – Em 4 instituições 05 – Em mais de 4 instituições
37 - Qual é a principal ocupação de seu pai? (Localize a sua resposta no agrupamento de ocupações abaixo e use o código correspondente. Caso a sua resposta não conste da lista, classifique-a no agrupamento que mais se assemelha.)
38 - Qual é a principal ocupação de sua mãe? (Localize a sua resposta no agrupamento de ocupações abaixo e use o código correspondente. Caso a sua resposta não conste da lista, classifique-a no agrupamento que mais se assemelha.)
AGRUPAMENTO 1 (código 1): Banqueiro; deputado; senador; diplomata; capitalista; alto posto militar (como general); alto cargo de chefia ou gerência em grandes organizações; alto posto administrativo no serviço público; grande industrial (empresas com mais de 100 empregados); grande proprietário rural (com mais de 2.000 hectares); e outras ocupações com características semelhantes.
AGRUPAMENTO 2 (código 2): Profissional liberal de nível universitário (como médico, engenheiro, arquiteto, advogado, dentista etc.; cargo técnico-científico (como pesquisador, químico-industrial, professor de universidade, jornalista ou outra ocupação de nível superior); cargo de chefia ou gerência em empresa comercial ou industrial de porte médio (10 a 100 empregados); posto militar de tenente, capitão, major, coronel; grande comerciante; dono de propriedade rural de 200 a 2.000 hectares; e outras ocupações com características semelhantes.
AGRUPAMENTO 3 (código 3): Bancário; oficial de justiça; professor primário e secundário; despachante; representante comercial; auxiliar administrativo; auxiliar de escritório ou outra ocupação que exija curso fundamental (antigo 1º grau ou ginásial) completo, incluindo funcionário público com esse nível de instrução e que exerça atividades semelhantes, posto militar de sargento, subtenente e equivalentes; pequeno industrial (até 9 empregados); comerciante médio; proprietário rural (de 20 a 199 hectares); e outras ocupações com características semelhantes.
AGRUPAMENTO 4 (código 4): Datilógrafo; telefonista; mecanógrafo; contínuo; recepcionista; motorista (empregado);

cozinheiro ou garçom de restaurante; costureiro; operário qualificado (que tenha um mínimo de aprendizado profissional, como mecânico, gráfico, metalúrgico, ferramenteiro); porteiro; chefe de turma; mestre de produção fabril; serralheiro; marceneiro; comerciário, como balconista, empregado de loja de artigos finos ou de estabelecimento comercial de grande porte (casa de roupa, sapataria, joalheria, farmácia, drogaria, loja de aparelhos domésticos, imobiliárias); funcionário público no exercício de atividades semelhantes; posto militar de soldado, cabo e equivalentes; pequeno comerciante; sitiante; pequeno proprietário rural (até 19 hectares); e outras ocupações com características semelhantes.

AGRUPAMENTO 5 (código 5):

Operário (não-qualificado); servente; carregador; empregada doméstica, como cozinheira, passadeira, lavadeira, arrumadeira; lixeiro; biscateiro; faxineiro; lavador; garrafeiro; pedreiro; garçom de botequim; lavrador ou agricultor (assalariado); meeiro; caixeiro de armazém ou de outro pequeno estabelecimento comercial varejista (quitanda, mercearia, peixaria, lanchonete, lojas de ferragens); e outras ocupações com características semelhantes.

AGRUPAMENTO 6 (código 6) :

Dona de casa.

ANEXO III

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

TEMÁTICAS:

1. **A ESCOLHA PELO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: LICENCIATURA E/OU BACHARELADO** – Como foi o processo de escolha? Essa escolha durante o curso em algum momento foi reconsiderada? Você considera que sua trajetória durante o curso contribuiu para reafirmar essa escolha?
2. **A EXPERIÊNCIA NO PIBID: O RECONHECIMENTO DA ESCOLA PÚBLICA COMO LÓCUS DE ATUAÇÃO** – Por que você ingressou no PIBID? Quais suas motivações? Você considera que sua participação no programa foi significativa? Quais contribuições o programa trouxe para a sua formação?
3. **A ATRATIVIDADE DA CARREIRA DOCENTE** – O que você pensa sobre ser professor nos dias de hoje? Quando escolheu cursar a licenciatura do curso de Educação Física, quais eram suas expectativas?
4. **A PERMANÊNCIA OU NÃO NA PROFISSÃO** – Caso atue com o ensino, você pretende continuar? Por quê? Caso atue, fale sobre sua percepção acerca do lugar da Educação Física no contexto escolar. Caso não esteja na escola ou nunca tenha atuado, quais as razões para essa escolha? Foi uma escolha?
5. **PONTOS POSITIVOS E PONTOS NEGATIVOS DA PROFISSÃO** – Indique os principais pontos positivos e negativos da atuação profissional. Considere as condições de trabalho docente e a remuneração em sua resposta.
6. **PERSPECTIVAS FUTURAS COM RELAÇÃO À PROFISSÃO** – Quais são suas perspectivas para o futuro na atuação como professor/profissional de Educação Física?

ANEXO IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ENTREVISTA

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "**A atratividade da carreira docente: uma análise na perspectiva de ex-bolsistas do PIBID do curso de Educação Física**". Nesta pesquisa pretendemos compreender a influência do PIBID na decisão de ex-bolsistas egressos de um curso de Educação Física de uma universidade pública mineira, em adotar a escola como lócus de atuação profissional, considerando os diferentes fatores atrelados à atratividade da carreira docente.

O motivo que nos leva a estudar o tema a partir da experiência dos ex-bolsistas do PIBID é que se trata de uma política relativamente recente e que apresenta maciço investimento do Governo Federal, com o objetivo de valorizar a docência. Socialmente, acreditamos que a pesquisa tende a contribuir a partir da delimitação das contribuições que o PIBID tem trazido para seus bolsistas e ex-bolsistas, considerando a experiência do Programa que se encerra ao término da graduação, mas em articulação constante com a formação continuada e os desafios que a realidade da profissão apresenta, além de outras políticas de valorização docente nos diferentes âmbitos.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: realização de pesquisa bibliográfica, aplicação de questionários online e realização de entrevistas. No caso, a população a ser estudada corresponde aos ex-bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Educação Física (campus Viçosa) da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Os questionários online foram aplicados aos 76 (setenta e seis) ex-bolsistas do PIBID/Educação Física da UFV.

Agora, para a realização das entrevistas, serão selecionados os ex-bolsistas que participaram por pelo menos 6 (seis) meses do programa, e que já concluíram a graduação, estejam eles atuando na Educação Básica e/ou Superior, ou em outras áreas de atuação do profissional formado em Educação Física. Sendo assim, você está sendo convidado a conceder uma entrevista, que terá a duração de aproximadamente uma hora. Caso concorde, a pesquisa será gravada de maneira a registrar nossa conversa.

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem ao constrangimento que os sujeitos participantes da pesquisa podem sentir ao responder às questões da entrevista. Além desses riscos, tem-se também o risco de serem identificados. Para controlar esses riscos, enfatizamos que sua participação não é obrigatória; que podem desistir de responder qualquer questão que considerar impertinente; que podem também desistir de participar da pesquisa em qualquer momento e que sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a Universidade Federal de Viçosa ou com o curso que fez. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e será assegurado o sigilo de sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído por um nome fictício, o qual o próprio participante escolher.

A pesquisa contribuirá para direta ou indiretamente aos participantes, ao procurar produzir conhecimento sobre os processos de formação inicial de professores; aperfeiçoar as estratégias formativas do Programa; e favorecer melhor compreensão da relação entre campo de formação e de atuação profissional, no caso, em Educação Física; compreender os

limites/possibilidades da carreira docente e sua atratividade.

Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o(a) Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O(A) Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o(a) Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (DPE/UFV) e a outra será fornecida ao(à) Sr.(a).

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos. As pesquisadoras tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, contato _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa "**A atratividade da carreira docente: uma análise na perspectiva de ex-bolsistas do PIBID do curso de Educação Física**", de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Viçosa, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) Participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Nome da Pesquisadora Responsável: Rita de Cássia de Alcântara Braúna

Endereço: Departamento: Departamento de Educação – UFV

Tel: (31) 3899-1647

E-mail: rbrauna@ufv.br

Equipe de pesquisa (mestranda)

Nome: Sabrina Aparecida de Lima

Endereço: Departamento: Departamento de Educação – UFV

Tel: (31) 8467-4757

E-mail: sabrina.lima@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

Cep: 36570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31)3899-2492

Email: cep@ufv.br

www.cep.ufv.br