

## A atratividade da carreira docente na perspectiva de ex-bolsistas do PIBID de um curso de Educação Física<sup>1</sup>

### The attractiveness of teaching career in view of PIBID alumni of a Physical Education course

Fernando Paulo de Lima <sup>2\*</sup>, Shirléia dos Santos Peixoto<sup>1</sup>, José Jairo Vieira<sup>3</sup>,

---

#### RESUMO

A temática acerca da atratividade da carreira docente tem ocupado nos últimos anos, 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. Nessa pesquisa, elegemos o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) como unidade de análise, haja vista seus objetivos se relacionarem mais diretamente a necessidade de atrair professores para a escola pública. Dessa forma, objetivamos compreender a influência do PIBID 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. 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

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 XXI century. In this research, we will take the Institutional Program 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 aim to understand the influence of PIBID the decision graduates alumni of a course in physical education (PE) a mining public university to adopt the school as a professional acting locus, considering the different trailers factors to career attractiveness teacher. Finally, we conclude that the working conditions and specifically devaluation of school PE directly affect the attractiveness of the teaching profession, discouraging alumni to work in public schools.

**Keywords:** Attractiveness of the teaching profession; PIBID; Physical Education;

---

<sup>1</sup> O artigo, é um recorte da pesquisa desenvolvida na dissertação de mestrado intitulada: “A atratividade da carreira docente: uma análise na perspectiva de ex-bolsistas do PIBID do curso de Educação Física”, defendida em fevereiro de 2016.

<sup>2</sup> Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro / Universidade Federal do Rio de Janeiro

\*E-mail: diversidade.desigualdade.educa@gmail.com

<sup>3</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

## INTRODUÇÃO

A temática acerca da atratividade da carreira docente tem ocupado nos últimos anos, 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. Evidencia-se atualmente, a dificuldade em atrair professores qualificados para a escola pública. Esse quadro vem sendo debatido e problematizado em vários países, e medidas emergenciais vêm sendo discutidas a fim de reverter esse quadro.

A responsabilização a partir dos resultados em avaliações em larga escala, 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) como os motivos que têm afastado bons professores das salas de aula, além de ocasionar um desinvestimento na escolha dos cursos de licenciatura, ou mesmo 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).

Nesse contexto, a formação de professores é outro desafio, pois 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), que 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. Dessa forma, como melhorar a atratividade da carreira docente? Como a formação inicial e continuada deve ser desenvolvida para manter professores qualificados na profissão?

Buscando minimizar essa situação, o governo federal atribuiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a função de direcionar a formação dos profissionais do magistério. Dessa maneira, a CAPES deve 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).

Nessa pesquisa, elegemos o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) como unidade de análise, haja vista seus objetivos se relacionarem mais diretamente a atratividade da carreira docente, temática desse estudo. Como política de formação de professores que visa o incentivo e a valorização do magistério, o PIBID 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 PIBID 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 bolsas de ensino, para desenvolver suas atividades.

O fato de o Programa estar em desenvolvimento no Brasil há apenas nove 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 editais, o total de 26.918 bolsas, sendo que 21.849 foram destinadas aos licenciandos com o objetivo de iniciá-los à docência. Já no ano de 2014, o número de bolsas concedidas pelo PIBID atingiu o número de 90.254 bolsas, sendo 70.192 para os licenciandos. Este 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.

Reconhece-se o empenho do PIBID como uma política de formação de professores em diminuir o fosso 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?

Dentre as disciplinas que compõem o currículo escolar, temos a Educação Física (EF), que diante de diferentes períodos históricos a assumiu, no interior da escola, características, conteúdos e funções variadas (BRACHT, 1997). Dessa maneira, a disciplina ora vista como componente curricular, ora vista como atividade, apresenta-se dentro do currículo escolar como um “não-lugar”, caracterizando aos professores da disciplina um papel de desprestígio diante da comunidade escolar (DAOLIO, 1995).

Desse modo, o objetivo desse estudo foi 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.

### **A atratividade da carreira docente e seus determinantes históricos**

O referencial teórico é apresentado aqui tendo como foco os determinantes históricos encontrados a partir da literatura que influenciam a atratividade da carreira docente: formação de professores (no caso, a formação inicial, considerando o PIBID), as condições de trabalho, valorização do magistério (especificamente em EF) e a remuneração.

Um dos desafios da formação docente na contemporaneidade está em preparar os professores para a realidade do mundo do trabalho. 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 modelos: 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-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 a formação de professores de maneira tardia e ainda não conseguiram equilibrar as disciplinas teóricas e práticas, comprometendo a formação dos futuros professores, além da formação de professores estar sendo aligeirada e empobrecida em termos de currículo teórico e prático, comprometendo a qualidade da formação.

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.

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 o fosso

entre a teoria e a prática na formação inicial. Felício (2014) 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 (p. 423).

Corroborando com 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 (através 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) 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 (p.70).

Outra questão levantada por recentes estudos sobre o Programa tem apontado que o PIBID 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 licenciando, recém-formado, continue no exercício da docência (AQUINO, 2015).

Portanto, as diversas variáveis construídas historicamente no país, tais como condições inadequadas de trabalho, desvalorização do exercício da profissão 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).

Acerca da discussão sobre a valorização da docência, 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).

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, p. 25). 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 precárias condições de trabalho docente no Brasil tornam a docência uma profissão de passagem, interferindo na atratividade da carreira e na sua valorização.

Dentre os fatores presentes nos estudos acerca da atratividade da carreira docente, o mais recorrente é a remuneração dos profissionais do magistério. Apenas no ano de 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 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.

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 (ALVES, 2009).

Com o objetivo de minimizar a discrepância referente à remuneração docente em relação aos outros profissionais com o mesmo nível de escolarização, o Plano Nacional da Educação (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 a 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, por exemplo, que é a universalização da educação básica nos próximos anos.

Neste sentido, Alves (2009) ressalta 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.



## **A (DES)VALORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE EF**

Considerando a gênese da EF escolar brasileira e as influências externas à escola que interferiram em seu desenvolvimento histórico no contexto educacional (a medicina e o militarismo), temos que a disciplina, ainda na atualidade, enfrenta um quadro de descrédito diante da comunidade escolar, não se legitimando enquanto componente curricular (BRACHT, 1997). Bartholo, Soares e Salgado (2011) analisaram teses e dissertações de mestrado 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.

Ao construir uma concepção atual sobre a disciplina, Bracht (1997) afirma 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 EF contemporânea parece ter dificuldade para demarcar seus conteúdos específicos, objetivos e finalidades. Ou seja, esvazia-se a EF de conteúdos específicos da cultura corporal (jogos e brincadeiras, lutas, danças, esportes e a ginástica) em troca de dimensões atitudinais genéricas da formação cidadã, como a cooperação, por exemplo.

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). 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 garante a EF como componente obrigatório em qualquer fase da Educação Básica, mas não assegura a presença do professor de Educação Física especialista nas séries 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. Nesse sentido, 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 têm a ver com as suas aulas.

Dessa forma, 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.

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. Assim, esses desafios levam muitos professores a abandonar a carreira docente (LAPO; BUENO, 2003).

## MATERIAIS E MÉTODOS

Tendo em vista o objetivo do presente estudo: 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, 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”. O grupo de interesse da pesquisa foi composto pelos ex-bolsistas do subprojeto PIBID/EF de uma universidade pública mineira que participaram do Programa entre 2010 e 2014. Assim, o universo da pesquisa corresponde a 76 sujeitos.

Quanto aos procedimentos metodológicos, aplicamos um questionário *online*<sup>4</sup> aos 76 ex-bolsistas, onde dividindo as perguntas em 03 temas: a) caracterização socioeconômica e acadêmica; b) participação no PIBID/EF; e c) atuação profissional. Como método de análise dos questionários, utilizamos estatística descritiva (questões fechadas). A partir dos questionários aplicados, obtivemos a resposta de 64 sujeitos (84,2%).

Dessa amostra de 64 sujeitos, realizamos um recorte para a entrevista semiestruturada com um grupo de 08 sujeitos que estejam atuando no mercado de trabalho a partir dos seguintes critérios, a saber: 03 sujeitos que estejam atuando exclusivamente com o ensino (Educação Básica ou Superior); 03 sujeitos que estejam atuando especificamente em áreas do bacharelado (academia, clubes etc.); e por fim, 02 sujeitos que estejam atuando tanto com o ensino quanto áreas do bacharelado. Outro critério considerado foi a modalidade de formação<sup>5</sup>, da qual 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.

---

<sup>4</sup> Os questionários foram aplicados entre julho e agosto de 2015 e o contato com os ex-bolsistas foi realizado através 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.

<sup>5</sup> Nesse ponto, cabe lembrar que o curso de Educação Física da instituição investigada 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.

Durante a transcrição das entrevistas procuramos realizar a pré-análise dos dados, que corresponde à fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Utilizamos o *software IBM Via Voice 9*, que é um programa que reconhece a voz e transcreve as palavras ditadas, corrigindo as distorções apresentadas pelo programa sempre que necessário. Por fim, analisamos as entrevistas semiestruturadas a partir da análise de conteúdo, indicada por Bardin (1977).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que tange a caracterização socioeconômica e acadêmica, observamos que dos 64 sujeitos que participaram da pesquisa, 41 declararam ser do sexo feminino (64,4%) e 23 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). Percebemos também, que a idade dos sujeitos da pesquisa variou de 20 a 31 anos, mantendo uma média de idade aproximada de 25 anos.

Os ex-bolsistas 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. Dessa maneira, esses resultados corroboram com Gatti e Barreto (2009), que afirmam que a carreira docente tem atraído principalmente jovens oriundos das classes menos favorecidas, para quem o magistério representa, ainda, alguma forma de ascensão social.

Quanto à escolha em cursar as modalidades – bacharelado e/ou licenciatura – temos que a maioria, composta por 46 sujeitos da pesquisa (71,8%), formou-se tanto na licenciatura, quanto no bacharelado, seguidos de 06 sujeitos 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%).

No que tange a continuidade dos estudos, a maioria dos ex-bolsistas do PIBID/EF, mais especificamente 59,3% (38) 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. Relacionados especificamente com a Educação, temos um sujeito que optou pelo mestrado em Educação e outro na Educação Especial. O restante, cerca de 83,3% (21 sujeitos) investiu a continuidade nos estudos ou na área da saúde ou no treinamento esportivo. Esse resultado corrobora com a lógica que a EF se desenvolveu em seu processo histórico, com ênfase na dimensão biologicista de conceber o corpo (BRACHT, 1997).

Sobre a participação no PIBID, temos que o tempo de atuação no PIBID/EF variou entre 03 a 36 meses, sendo que a maioria dos ex-bolsistas (39%) indicaram ter participado por até um ano no Programa, seguidos de 21,8% que participaram por até 02 anos, e 18,7% que tiveram sua experiência de até 06 meses, e 21,8% permaneceram no PIBID por até 02 anos. Um sujeito permaneceu no programa por 03 anos.

Buscando compreender a percepção dos sujeitos da pesquisa sobre a participação no PIBID para a sua formação, solicitamos a eles que classificassem a experiência numa escala<sup>6</sup> 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 (39%), “Excelente” e “Boa” com respectivamente 16 indicações cada (25% cada). As manifestações insatisfatórias em relação à participação trouxeram um número menor de respostas, sendo “Ruim” com 04 respostas (6,3%), “Razoável” na concepção de 02 sujeitos (3,1%), e por fim, apenas 01 ex-bolsista classificou a experiência no Programa como “Péssima” (1,6%). Esses dados indicam, que de maneira geral, os participantes da pesquisa classificaram como relevante a passagem pelo PIBID/EF.

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 atribuída com o tempo de atuação no Programa. Dessa maneira, conseguimos inferir que quanto maior o tempo médio de atuação no PIBID/EF, melhor a classificação atribuída pelos sujeitos da pesquisa.

Procuramos especificamente compreender as contribuições que os sujeitos atribuem ao PIBID para sua atuação profissional. Para tanto, fizemos o seguinte

---

<sup>6</sup> A escala em questão corresponde a classificação atribuída pelos sujeitos a partir dos conceitos “Excelente”, “Ótima”, “Boa”, “Razoável”, “Ruim” e “Péssima”. Elegemos como satisfatórias as classificações entre “Excelente” e “Boa”, em contrapartida, as insatisfatórias entre “Regular” e “Péssima”.

questionamento: “Em sua opinião, houve contribuições do PIBID para sua vida profissional? Justifique”. O resultado foi que dos 64 ex-bolsistas do PIBID/EF que participaram da pesquisa, 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.

Analisando as justificativas dos sujeitos da pesquisa que afirmaram que a participação no PIBID contribuiu para a atuação profissional, organizamos as respostas mais recorrentes em eixos temáticos, a saber: 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.

Dessa forma, corroborando com vários autores compreendemos que os elementos apontados pelos ex-bolsistas como positivos para a atuação profissional, deveriam 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 licenciando poderiam se conscientizar sobre os limites e as possibilidades da docência ainda durante o processo formativo, relacionando a teoria com a prática (SOUTO; PAIVA, 2013; FELÍCIO, 2014). O sujeito que atribuiu à experiência no Programa o sentimento de desistência da docência na Educação Básica corrobora com os achados de Aquino (2015), que ao buscar compreender as contribuições para ex-bolsistas do PIBID de um subprojeto de Biologia, encontrou na fala dos sujeitos o desejo de trabalhar com a docência apenas no Ensino Superior, em vista da conflituosa realidade da escola pública.

Em relação ao *locus* de atuação dos ex-bolsistas, temos que 62,5% (40) estão ativos no mercado de trabalho, atuando nas diferentes áreas da EF, enquanto 37,5% (24) não atuam no momento. Daqueles que atuam com a EF, 27,5% (11) estão atuando exclusivamente com a docência na Educação Básica ou no Ensino Superior, 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) atuam exclusivamente com o bacharelado (academias/clubes).

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 das entrevistas semiestruturadas buscamos indícios capazes de 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).

## A EXPERIÊNCIA DO PIBID E A DECISÃO DE (NÃO) ATUAR COM A DOCÊNCIA

Neste tópico, apresentamos as análises das entrevistas semiestruturadas, objetivando responder aos objetivos que ainda não foram esclarecidos. Entrevistamos 06 ex-bolsistas do sexo feminino e 02 do sexo masculino. A identificação das falas dos sujeitos na transcrição da entrevista será caracterizada da seguinte forma: (nome fictício, tempo de atuação no PIBID/EF, *lôcus* de atuação profissional). Apresentamos os sujeitos entrevistados, no Quadro 1.

**Quadro 1 - Caracterização dos entrevistados**

Nome (Fictício)	Idade	Tempo de atuação (PIBID)	<i>Lôcus</i> de atuação profissional
Freitas	25	36 meses	Educação Básica <sup>7</sup> / Academia
Dean	25	24 meses	Educação Básica <sup>8</sup> / Academia
Maria de Fátima	25	24 meses	Educação Básica <sup>9</sup>
Alexandre	25	18 meses	Educação Básica <sup>10</sup>

---

<sup>7</sup> Atua na Educação Infantil de uma escola privada na cidade de Viçosa/MG.

<sup>8</sup> Atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Itapeçerica da Serra/SP.

<sup>9</sup> Atua nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio da rede estadual na cidade de Viçosa/MG.

<sup>10</sup> Atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na APAE e na Zona Rural da cidade de Paula Cândido/MG.

Angélica	28	12 meses	Ensino Superior/ <sup>11</sup> Educação Básica
Katyele	25	18 meses	Academia <sup>12</sup>
Charlotte	26	12 meses	Academia <sup>13</sup>
Cindy	28	06 meses	Academia <sup>14</sup>

Fonte: dados da pesquisa, 2015

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); 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).

“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. Acreditamos que a sinceridade dos ex-bolsistas que participaram do nosso estudo em assumir o interesse em ingressar no Programa apresentando interesse na bolsa possa ser explicada pela relação<sup>15</sup> dos entrevistados com

---

<sup>11</sup> Já atuou na Educação Infantil e nas séries iniciais da rede privada. Atualmente, atua no curso de licenciatura e bacharelado de uma faculdade particular na cidade de Ubá/MG.

<sup>12</sup> Atua em academias na cidade de Belo Horizonte/MG.

<sup>13</sup> É proprietária e atua em uma academia na cidade de Guiricema/MG.

<sup>14</sup> Atua em uma academia na cidade de Sete Lagoas/MG.

<sup>15</sup> Os ex-bolsistas que participaram do estudo são contemporâneos à pesquisadora tanto no curso de graduação, quanto na participação no PIBID/EF, o que proporcionou um ambiente descontraído e impessoal durante as entrevistas.



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.

Outro ponto questionado relacionou-se com a importância do Programa para a formação inicial, na percepção dos sujeitos, pois consideramos 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, observamos 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 dos mesmos 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).

Podemos perceber a partir das falas dos sujeitos que a experiência no Programa ocasionou estranhamento em relação à realidade escolar. 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 a vida profissional dos mesmos. 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); d) Reconhecimento da realidade dos professores de EF (02). Nas falas a seguir 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).

“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).

“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 está dentro da escola junto com os alunos na graduação, pois existe muito, ainda, essa separação de escola e universidade**” (Katyete, 18 meses, Academia).

Os fatores citados pelos ex-bolsistas do PIBID/EF confirmam as contribuições evidenciadas 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, entre outros (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).

Assim, existe 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. Portanto 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 apeço pelo ensino acabam se inserindo em programas de pós-graduação para exercerem a docência no Ensino Superior (FELÍCIO, 2014).

Nesse sentido, questionamos acerca do desejo de permanecer ou abandonar a profissão. Apenas Alexandre demonstrou otimismo em continuar na docência na Educação Básica, enquanto os outros sujeitos não afirmaram a certeza de permanecer ou em atuar com o ensino de EF escolar. Para os entrevistados, os principais fatores que afetam a atratividade da carreira docente estão relacionados, principalmente: a) Remuneração (08), b) Condições de trabalho (05); c) Desvalorização da EF escolar (04);

d) Indisciplina (04). As afirmativas dos sujeitos corroboram com 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 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 possibilitou 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); d) Indisciplina dos alunos (01).**

Já 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); c) Relações sociais (02). Em contrapartida, os pontos negativos foram: **a) Remuneração (05); b) Sobrecarga de trabalho (02); c) Vida útil profissional (01); 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. Vejamos a fala de alguns sujeitos das duas áreas de atuação:

**“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).

“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 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 *locus* de atuação profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 *locus* 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).

A partir dos resultados obtidos por meio dos questionários e das entrevistas semiestruturados, parece-nos que 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 parece não contribuir para a atratividade da carreira docente, visto que as políticas de valorização do magistério ainda não modificaram as condições objetivas de trabalho docente, refutando a afirmativa do relatório da Fundação Carlos Chagas (2014) que afirma 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, 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 em estudo. Evidentemente que não é possível a partir de uma realidade determinar os limites e possibilidades do Programa.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Elisabeth Santos. Trabalho docente e proletarização. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.36, p. 25-37, dez. 2009.

AMBROSETTI, Neusa Banhara et al. 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.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *et al.* 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.

AQUINO, Alan Gustavo Silva. **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.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARTHOLO, Tiago Lisboa; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves; SALGADO, Simone da Silva. Educação Física: dilemas da disciplina no espaço escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.204-220, Jul/Dez 2011.

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

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

\_\_\_\_\_. 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

\_\_\_\_\_. 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.

CANAN, Silvia Regina. 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.

CAPES. **Diretoria de Educação Básica Presencial**: relatório de gestão 2009-2011. Brasília, 2012.

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

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

FOLLE, Alexandra et al. Construção da Carreira Docente em Educação Física: Escolhas, Trajetórias e Perspectivas. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 25-49, janeiro/março de 2009.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: Fundação Carlo Chagas, 2014.

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

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. Relatório de pesquisa.

\_\_\_\_\_; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do Magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, págs. 65-88, mar. 2003.

LOUZANO, Paula et al. 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.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

PIMENTA, Selma. Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: \_\_\_\_\_; GHEDIN, Evandro (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005, p.17-52.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

SOUTO, Romélia Mara Alves; PAIVA, Paulo Henrique Apipe Avelar de. 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.

ZEICHNER, Ken. 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.

## **AUTORES:**

### **Fernando Paulo de Lima**

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV); Licenciado e Bacharel em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Desigualdade e Diversidade de Corpo, Raça e Gênero (LADECORGEN) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de Educação Física no Ensino Fundamental das séries iniciais na Secretaria Municipal de Educação (SME) do Município do Rio de Janeiro.

### **Shirléia dos Santos Peixoto**



Mestranda em Políticas Públicas e Direitos Humanos no Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos (NEPP-DH) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pedagoga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Advogada pelo Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM). Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Desigualdade e Diversidade de Corpo, Raça e Gênero (LADECORGEN) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Diretora Adjunta de uma escola na Secretaria Municipal de Educação (SME) do Município do Rio de Janeiro.

### **José Jairo Vieira**

Doutor em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro (IUPERJ). Mestre em Sociologia do Esporte pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UREJ). Sociólogo pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Licenciado em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Coordenador do Laboratório de Pesquisa em Desigualdade e Diversidade de Corpo, Raça e Gênero (LADECORGEN) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em História Comparada (PPGHC), ambos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

*Recebido em: 15/12/2021*

*Aprovado em: 18/01/2022*

*Publicado em: 23/01/2022*