

## Desenvolvimento profissional de professores de Educação Física mediados por programas de incentivo à docência em escolas de educação básica

### RESUMO

Identificou e analisou possíveis implicações da participação de três professores licenciados em Educação Física (duas mulheres e um homem) em programas de incentivo à docência no desenvolvimento profissional em escolas de educação básica. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, a partir de entrevista semiestruturada com professores licenciados em Educação Física. A análise dos dados mostrou que os impactos das vivências nos programas de incentivo à docência relacionam-se com a percepção do real papel de ser docente, com a tomada de consciência mais crítica e ampliada a partir do caráter colaborativo e coletivo nas discussões temáticas, nos planejamentos de atividades de ensino e pesquisa. Verificou-se ainda que os programas influenciaram no reconhecimento, por parte dos professores, da importância da continuidade do processo formativo, com ênfase para novas formas na abordagem dos conteúdos, através da retomada das metodologias de ensino, o repensar do binômio teoria-prática no processo ensino e aprendizagem, além da inclusão na seleção dos conteúdos trabalhados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desenvolvimento profissional; Educação física; Programa de incentivo à docência

**Jairo Antônio da Paixão**

PhD

Universidade Federal de Viçosa,  
Departamento de Educação Física,  
Viçosa, Minas Gerais, Brasil  
jairopaixao@ufv.br

<http://orcid.org/0000-0003-1413-9081>

**Caroline Marques de Castro**

Mestra

Universidade Federal de Viçosa,  
Departamento de Educação Física,  
Viçosa, Minas Gerais, Brasil  
caroline.marques@ufv.br

<https://orcid.org/0000-0003-4605-0014>

## **Professional development of physical education teachers mediated by programs to encourage teaching in elementary schools**

### **ABSTRACT**

It identified and analyzed possible implications of the participation of three Physical Education teachers (two women and one man) in programs to encourage teaching in professional development in basic education schools. A qualitative research was carried out, based on semi-structured interviews with teachers licensed in Physical Education. Data analysis showed that the impacts of experiences in teaching incentive programs are related to the perception of the real role of being a teacher, with a more critical and expanded awareness of the collaborative and collective character in the thematic discussions, in the planning of teaching and research activities. It was also verified that the programs influenced the recognition, by the teachers, of the importance of the continuity of the formative process, with emphasis on new ways of approaching the contents, through the resumption of teaching methodologies, the rethinking of the theory-practice binomial in teaching and learning process, in addition to inclusion in the selection of contents worked on.

**KEYWORDS:** Professional development; Physical education; Teaching incentive program

## **Desarrollo profesional de profesores de educación física mediado por programas de fomento de la enseñanza en escuelas primarias**

### **RESUMEN**

Identificó y analizó posibles trascendencias de la participación de tres profesores licenciados en Educación Física (dos mujeres y un hombre) en programas de fomento de la docencia en el desarrollo profesional en escuelas de educación básica. Se realizó una investigación cualitativa, basada en entrevistas semiestructuradas a docentes licenciados en Educación Física. El análisis de los datos mostró que los impactos de las experiencias en programas de incentivos docentes están relacionados con la percepción del rol real del ser docente, con una conciencia más crítica y ampliada del carácter colaborativo y colectivo en las discusiones temáticas, en la planificación de la enseñanza y Actividades de investigación. También se verificó que los programas influyeron en el reconocimiento, por parte de los profesores, de la importancia de la continuidad del proceso formativo, con énfasis en nuevas formas de abordar los contenidos, a través de la reanudación de las metodologías de enseñanza, el replanteamiento de la teoría-práctica binomio en el proceso de enseñanza y aprendizaje, además de la inclusión en la selección de contenidos trabajados.

**PALABRAS-CLAVE:** Desarrollo profesional; Educación física; Programa de incentivos docentes

## INTRODUÇÃO

As perspectivas para o desenvolvimento profissional docente são históricas e contextualizadas em função de questões políticas, sociais e econômicas, refletidas por processos de âmbitos nacional e internacional. Os embates enfrentados pelos professores no ambiente escolar e a dificuldade ou não em lidar com eles fazem-se presentes no processo de tornar-se professor. Ademais, a formação ao longo da trajetória profissional configura-se condição necessária aos permanentes desafios da inovação e da mudança e, simultaneamente, condição de promoção do desenvolvimento pessoal e profissional de professores, os quais podem atualizar suas práticas e encontrar respostas para os inúmeros desafios enfrentados no ambiente escolar (GONÇALVES JUNIOR; LEMOS; CORRÊA, 2013).

O conceito de desenvolvimento profissional docente tem se modificado em face da evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar (MARCELO; ANTUNES, 2009). Desenvolvimento profissional se refere a uma determinada concepção de formação continuada dos professores em exercício, envolvendo uma perspectiva institucional e uma perspectiva pessoal do professor. A primeira envolve ações sistemáticas, individuais e coletivas que visam modificar as práticas, conhecimentos e crenças dos professores, enquanto a segunda projeta uma disposição interna do professor em buscar permanentemente seu crescimento pessoal e profissional (FIORENTINI; CRECCI, 2013; SOARES; CUNHA, 2010).

Nesta direção, Ramalho, Nuñez e Oliveira (2014) definem desenvolvimento profissional como um processo de maturação e consolidação das potencialidades pedagógicas do professor, nas suas relações com as influências formativas, sendo importante compreendê-lo como um processo amplo, dinâmico, flexível, evolutivo e pessoal, caracterizado por diferentes etapas. Dessa forma, percebe-se, como afirma Marcelo e Antunes (2009), que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Desse modo, percebe-se como as demandas profissionais relacionadas à docência são variadas e exigem investimentos pessoal e profissional do professorado, além de evidenciar a necessidade de promoção, pelas instituições universitárias, de ações diversas voltadas para o aperfeiçoamento da qualidade do ensino (SOARES; CUNHA, 2010). Entretanto sabe-se que não é papel apenas das instituições fomentar esse tipo de ações, pois a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 afirma o direito à formação e capacitação dos profissionais docente (BRASIL, 1996).

Sendo assim, buscar espaços que estimulem o desenvolvimento profissional de docentes atuantes na educação básica e formas de potencializá-los configura movimento importante na busca por uma educação de qualidade, reconhecimento e valorização profissional, permitindo que os professores se sintam preparados para desenvolver ações diversas em resposta às demandas escolares. Para isso, são necessárias, como afirma Gatti (2014), ações conscientes, baseadas em uma reflexão mais objetiva sobre a realidade experimentada, as quais promoverão ações inovadoras que se traduzirão em práticas efetivas de mudança, pois o desenvolvimento profissional se alia a se ter uma visão mais clara do que impede a transformação da realidade educacional.

Sob essa ótica, vale destacar iniciativas do governo federal como o Programa Residência Pedagógica (PRP) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que vem atuando como espaços potenciais para a promoção do desenvolvimento profissional docente, através de um trabalho conjunto entre as instituições mediados por docentes e estudantes do ensino superior e da educação básica. Embora sejam programas de incentivo à docência, ambos os programas impactam também a formação dos demais professores envolvidos, ou seja, supervisores e coordenadores. Em pesquisa realizada por Gatti et al. (2014), professores supervisores destacaram que a maior contribuição do PIBID se refere ao desenvolvimento profissional, uma vez que se sentiram estimulados a buscar novos conhecimentos, possibilitando que eles reflitam sobre a própria prática e se aproximem mais do ambiente acadêmico.

A compreensão de como vem ocorrendo o processo de desenvolvimento profissional docente nas diferentes áreas de ensino, poderá abrir novas possibilidades e formas de potencializar os espaços de formação. Nessa direção, o PIBID e PRP emergem como uma possibilidade de espaço para essas discussões e acabam auxiliando na redução dos impactos dessa deficiência formativa, além de funcionarem também como espaços potenciais para o desenvolvimento profissional docente nos diferentes momentos da carreira. A partir de uma investigação realizada sobre o tema, Bahia e Souza (2013) observaram que os estudantes dos cursos de licenciatura, participantes dos referidos programas, expressavam no decorrer das discussões a presença de interlocução entre teoria e prática na ambiência de ensino aprendizagem, uma progressiva transição qualitativa de um discurso do senso comum, para uma perspectiva crítica e reflexiva sobre a escola pública, desprovida de uma concepção eivada pelo preconceito e discriminação, rumo à um espaço detentor de potencial para a formação básica. Soma-se a isso, conforme apontam Freitas et al. (2020), a permuta recíproca de saberes diversos entre a escola e a universidade, o que favorece, sobremaneira, com a aproximação da formação acadêmica da realidade cotidiana e demandas do ensino público. Outro aspecto marcante proposto nos programas de incentivo à docência é o caráter de imersão dos estudantes de licenciatura no decorrer na formação inicial.

Geralmente, ações de natureza pedagógicas como os programas PIBID e PRP, que promovem a aproximação e parceria entre a universidade e as escolas de educação básica têm o potencial de auxiliar os professores nas diversas questões pedagógicas referentes à sala de aula e ao processo de desenvolvimento docente. Estabelece-se uma via de mão dupla, pois ao mesmo tempo que os professores da educação básica buscam apoio teórico-metodológico da academia para lidar com os desafios do cotidiano escolar, a universidade, por sua vez, consegue avançar em suas pesquisas visando a melhoria do ensino básico, pre requisito indispensável do ingressante no ensino superior (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Nessa perspectiva, o objetivo do presente estudo foi analisar a percepção de professores de Educação Física, atuantes em escolas de educação básica sobre sua participação em programas de incentivo à docência (PIBID e PRP), tendo em vista possíveis implicações no processo de desenvolvimento profissional. Os argumentos que conformam este estudo fundamentam-se no trabalho de mestrado em Educação desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), no período de 2019 a 2021.

## MATERIAL E MÉTODOS

Tendo em vista o fenômeno estudado, a trilha científica das ciências humanas e sociais se mostrou a mais indicada para nortear a sua averiguação, em face dos procedimentos metodológicos adotados nessa investigação. Desta forma, este estudo caracterizou-se como uma pesquisa de natureza qualitativa na qual, de acordo com Minayo (2011), trabalha-se com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Isso corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizada entrevista semiestruturada, conduzida e fundamentada nos estudos de Marconi e Lakatos (2003), que descrevem que a entrevista busca obter informações referentes à determinado assunto, mediante uma conversação de perspectiva profissional entre dois indivíduos, objetivando, de maneira verbal, obter as informações necessárias. Vale ressaltar que, em virtude da pandemia de COVID 19, a coleta de dados aconteceu de forma online, por meio da plataforma *Google Meet*. Durante a realização das entrevistas, utilizou-se a função *gravar reunião*.

Participaram desta pesquisa três professores (duas mulheres e um homem) licenciados em Educação Física pela UFV e com idade entre 24 e 55 anos. Dois professores atuaram como supervisores no PIBID e orientadores no PRP. Dois participantes haviam concluído a Pós-Graduação

stricto sensu e um estava com o curso em andamento. Quanto ao período de conclusão da formação inicial, identificou-se acentuada faixa temporal que se inicia em 1988 e vai até 2018, ou seja, uma diferença de 30 anos de conclusão de curso entre alguns participantes.

Os participantes foram escolhidos a partir dos seguintes critérios de inclusão: ser licenciado em Educação Física pela UFV, ter participado de programas de incentivo à docência (PIBID ou PRP) na condição de preceptor/orientador estar atuando como docente na educação básica e ter concordado com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi disponibilizado no momento da entrevista. Dentre os critérios de inclusão, a opção por professores que se graduaram na UFV se deveu ao fato de, ainda que o curso passa por reformulações regulares, se buscou mitigar possíveis discrepâncias nas formações iniciais presentes em instituições de ensino superior distintas.

Na análise dos dados, após a transcrição das informações contidas nas entrevistas, foi utilizada a técnica análise de conteúdo (BARDIN, 2011). De acordo com a autora citada, identificam-se três etapas que configuram a técnica de análise de Conteúdo: pré análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação. A primeira etapa é uma fase de organização, que pode utilizar vários procedimentos, como: leitura flutuante, hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação. Na segunda, os dados são codificados a partir de unidades de registro. Finalmente, na última etapa se fez a categorização, que consiste na classificação dos elementos segundo suas semelhanças e por diferenciação com posterior reagrupamento em função de características comuns (BARDIN, 2011).

Na execução deste estudo, foram consideradas as diretrizes regulamentadas pela Resolução nº 466/12 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, sendo o projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Viçosa, em 04 de maio de 2020, conforme Parecer nº 4.005.549. Visando manter o anonimato dos participantes, foram atribuídos os códigos P1, P2 e P3 nos depoimentos destacados na seção Resultados e Discussão.

A discussão dos resultados obtidos desenvolveu-se por meio da análise dos dados das entrevistas realizadas com os professores participantes, a bibliografia utilizada que vinha ao encontro da temática abordada e, também, as posições assumidas pelos autores da investigação em relação ao tema. Desta forma, foi possível a compreensão e discussão aprofundada da categoria de análise que emergiu dos dados, a qual buscou abordar as vivências dos professores nos programas de incentivo à docência e as possíveis implicações no processo de desenvolvimento profissional dos mesmos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Vivências nos programas de incentivo à docência e possíveis implicações no processo de desenvolvimento profissional

Ao relatarem sobre como tiveram conhecimento do PIBID e do PRP, os supervisores/preceptores afirmaram tê-los conhecido através dos próprios coordenadores e também pela escola, uma vez que é comum a ida dos coordenadores às instituições escolares da educação básica para apresentar os programas à direção das escolas.

Quando questionados sobre as motivações para a vinculação aos programas, as respostas foram a oportunidade de formação, o próprio contato do coordenador e os objetivos do programa. Questões relacionadas à formação também foram apontadas em outros estudos (JARDILINO; OLIVERI, 2013; CALIL, 2014; SANTOS; MELO; SOUZA, 2021) como um dos principais elementos motivacionais para que professores da educação básica de diferentes áreas se vinculassem tanto ao PIBID quando a Residência Pedagógica, o que revela o interesse dos professores em se desenvolverem profissionalmente.

O interesse formativo também ficou visível quando os participantes foram questionados sobre as expectativas que possuíam em relação aos programas, pois eles apontaram o desejo em contribuir com a formação dos estudantes, renovar os conhecimentos e de repensar a própria prática como principais expectativas. Resultados semelhantes foram encontrados por Andrade e Simões (2016) que, ao analisar o impacto do PIBID na formação inicial de licenciandos em Educação Física e na prática pedagógica de professores supervisores da área, identificou que as expectativas iniciais dos supervisores estavam relacionadas à ideia de contribuir com a formação inicial dos licenciandos a partir da própria experiência profissional, como também aprender com os alunos-bolsistas. Os supervisores/preceptores assim como os ex-bolsistas afirmaram que os programas atenderam às expectativas.

(...) nossa até mais, né? A Educação Física, na, na escola pública era tão... relegada, segundo plano, tão mal trabalhada, né? Tão mal planejada, tão mal estruturada, sabe? Tão deixada de lado, né? (...)então quando você, aí... por isso que eu vejo que superou as expectativas, porque quando eu li o que era o objetivo do programa a gente faz uma dimensão mínima né? do que pode ser, mas quando cê começa a vivência, né? E começa uma troca porque aí já não é só você e uma pessoa, porque vem um grupo né? São várias cabeças pensando, então às vezes cê tá lá em um conteúdo cê abre um leque de possibilidades de levar aquele conhecimento pro aluno... aquilo é uma riqueza, uma riqueza (P1).

(...) acho que até acima do que eu esperava. Acaba que, no PIBID, acaba que a gente tem que tá o tempo todo estudando, aprendendo mais né? Porque senão você fica pra



traz né? Então eu tive que até forçadamente eu tive que estudar. Eu sempre gostei de ler mesmo, mas eu passei a estudar alguns materiais que eu não tinha acesso até então (P2).

Com certeza... com certeza. Escrevemos dois livros né, nós temos lá um legado que a gente deixa provando né? que sim que dá certo, que a gente tem colhido frutos sim, a quantidade de artigos né que os, os, tanto os residentes quanto os pibidianos escrevem né, escreveram, escrevem, é... então acho que assim, atendeu sim, a gente tem, vai deixar esse legado aí (P3).

Os professores preceptores/orientadores também afirmaram que após a vinculação nos programas houve modificações nas percepções sobre a Educação Física e sobre a docência.

(...) às vezes a gente sem perceber a gente reproduz aquela vivência que nos formou, né? Eu fui formada dentro do tecnicismo, dentro da competição, dentro da repetição, né? Então por mais que eu tentasse, né? Trabalhar todos os conteúdos dentro da cultura corporal eu trabalhava numa perspectiva de repetição, né? (...) no momento que, aí você começa a aprofundar, que você começa a estudar, que você começa a fazer essa mudança, você dá um link ali o, pera aí... apesar de estar aqui verbalizando que eu trabalho com a cultura corporal, mas a minha prática não é isso que tá acontecendo, né? Então preciso mudar essa perspectiva, precisa aprofundar mesmo no que é essa cultura corporal e... e trabalhar dessa forma, e buscar e... e é um processo, você se libertar daquilo que te formou, né? Superar aquilo e, e viver aquela forma... aquilo que você começa a acreditar, né? Como sendo o melhor ali em termos de formação para os alunos, né? (P1).

(...) eu não conhecia aquelas teorias novas, aquele olhar para o sentimento dos alunos, eu nunca tive... é assim, não é que eu nunca tive, eu não prestava atenção né? A gente não prestava atenção nesses detalhes, então a prática, tudo que você, que leva você a refletir, faz, faz a sua prática mudar né? e... o principal no PIBID pra mim né? (...) foi esse fato de me fazer refletir mesmo. Aprender coisas novas e ter que refletir. E quando você aprender aquelas teorias, você tem que refletir mesmo e pensar como que está o seu trabalho ne? Que que você pode fazer para mudar (P2).

A possibilidade de refletir sobre as próprias práticas e a tomada de consciência da necessidade de atualizá-las e adequá-las a fim de buscar uma melhora na qualidade da atuação profissional levou os professores a construírem uma nova percepção sobre o ser docente. Além disso, os relatos demonstram como as experiências da formação inicial fazem-se presentes na atuação profissional mesmo que não atendam mais às necessidades educacionais atuais, o que ressalta as contribuições que espaços de valorização da docência podem trazer para a classe. Segundo Pimenta (1996), no processo de formação que engloba tanto a formação inicial quanto a continuada, os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com as experiências práticas e, é nesse confronto, junto a um processo coletivo de troca de experiências e práticas, que os professores vão construindo seus saberes.

Sendo assim, considerando que a profissão docente é uma tarefa complexa que envolve domínio rigoroso dos campos técnico e didático, além de constante postura de questionamento sobre sua ação (CARICATO, 2016), o desenvolvimento da prática reflexiva e a qualidade das vivências



nos diferentes espaços formativos tornam-se essenciais para a formação de profissionais capazes de se assumirem como autores da própria prática e não meros reprodutores de conteúdos.

Ainda sobre as experiências, em sua totalidade, os professores supervisores/preceptores as avaliaram de forma positiva, demonstrando assim, como as ex-bolsistas, uma valorização da prática, que também foi observada quando eles foram questionados sobre como percebiam o processo formativo atual. Os dois preceptores/supervisores (P1, P2 e P3) afirmaram que as vivências nos estágios, assim como nos programas de incentivo à docência, enriqueceram a formação, formando profissionais mais capacitados para atuar na carreira docente.

Os relatos também evidenciam que as vivências nos programas trouxeram um forte impacto na atuação e nas percepções dos mesmos em relação à docência e a Educação Física.

(...) dentro do programa isso foi fundamental, né? Você vê qual é o seu papel enquanto profissional, enquanto professor de uma disciplina que precisa estar presente na escola como disciplina, não como um momento de lazer, né? Não como algo a parte, né? É uma disciplina do currículo que precisa ser trabalhada como tal. E é só quando você começa a discutir, a estudar, interiorizar, é que você começa a perceber isso. Então o programa para mim foi fundamental para isso (P1).

(...) essas mudanças que a gente tem, eu acho que elas impactam diretamente na, no nosso trabalho, né? É, aquele... o planejamento que a gente, que eu, por exemplo, o planejamento que eu fazia lá com os estudantes né, com aquele planejamento ele mudava um pouquinho a minha forma de trabalhar. Essa mudança eu levo ela para sempre, né? (P2).

(...) ajudou demais na minha formação, porque eu venho de uma formação antiga né, de professores com uma visão mais antiga, mais biológica ne (risos) (...) essa contribuição que os projetos trazem para a gente eu acho que, atualizar a minha formação e buscar coisa nova né? (...) parece que rejuvenesce, aquela coisa assim né: ow, vamos dar um *up* aí né? Nas suas aulas, vamos melhorar né (P3).

Os relatos apontam, novamente, um processo de desconstrução e reconstrução das percepções do ser e fazer docente, a partir das experiências formativas vivenciadas nos programas. Ademais, destacam a importância desses espaços na motivação dos docentes, uma vez que eles se sentem mais estimulados a inovar suas práticas e buscar novos conhecimentos. Essa motivação pode estar relacionada com a forma em que se dão as vivências nos programas. Como destaca Caricato (2016), o processo formativo é mais bem-sucedido quando acontece na própria escola, onde o professor pode discutir com seus pares os problemas cotidianos e buscar soluções apropriadas para eles.

Nessa perspectiva, o PIBID vem se consolidando como uma das mais importantes iniciativas do país, embora seja um programa destinado à formação inicial (SANTOS; FERREIRA; SIMÕES, 2016), possibilitando aos professores da educação básica o desenvolvimento da prática reflexiva e uma maior aproximação com o ambiente acadêmico. Por seguir lógica semelhante, o Programa

Residência Pedagógica também se apresenta como um espaço potencial pois, como afirmam Santos, Melo e Souza (2021), o programa contribui para a troca de experiências, para reaproximação do conhecimento acadêmico disciplinar e para o contato com residentes, possibilitando a atualização profissional dos seus preceptores.

A aproximação entre a universidade e a escola provocada pelos programas de incentivo a docência é um importante avanço rumo à melhora da qualidade do processo formativo (SOUZA; ALMOULOU, 2019; SILVA et al., 2019). De acordo com Zeichner (2010), a falta de conexão entre os cursos de formação de professores e o campo da prática tem sido um problema, considerando que é comum que os professores regentes, os quais irão acompanhar os estudantes em sua passagem pela escola, saibam muito pouco sobre a especificidade das disciplinas de metodologia e fundamentos que seus estagiários estudaram na universidade. O autor complementa que de certo modo, essa situação contribui para a perpetuação de um modelo formativo baseado na técnica e na repetição, que pouco valoriza o desenvolvimento de práticas inovadoras nas escolas e a construção de uma identidade profissional crítica (ZEICHNER, 2010).

Sabe-se que repensar o processo formativo não é uma tarefa fácil, entretanto, deve-se ter como premissa que as práticas de formação docente não devem ser concebidas apenas como meio de acúmulo de conhecimento ou aprendizado de novas técnicas (ANDRADE; SIMÕES, 2016), mas sim como um espaço em que os professores podem construir de forma coletiva novos modelos de intervenção, a partir da realidade em que estão inseridos. Para isso, deve-se também compreender que a escola está diretamente ligada ao processo de desenvolvimento profissional docente pois, como apontam Becker, Keller e Sawitzki (2017), é nela que ocorrem as mais diversas interlocuções no âmbito escolar, sejam entre os docentes, entre a direção escolar e os docentes, entre os alunos e os docentes e entre a comunidade local e os docentes.

Dessa maneira, a escola e os professores da educação básica apresentam-se respectivamente como espaço e agentes fundamentais para a compreensão das demandas escolares, entendendo que, para muitos, a escola é o lugar onde os professores aprendem, e aprendem a sua profissão (CANÁRIO, 1998), assim como os professores da Educação Básica, com todos os saberes experienciais que possuem, podem relatar as principais dificuldades, auxiliando no desenvolvimento de práticas e pesquisas que contribuam com a formação de futuras gerações de professores. Assim, se torna urgente ouvir os professores da educação básica antes de lhes propor intervenções formativas, passando a ajudá-los, de fato, a enfrentar as complexidades da profissão docente, a construir uma percepção mais positiva sobre a profissão e, conseqüentemente, motivá-los a inovar suas práticas.

Por fim, ao serem questionados sobre as contribuições oferecidas aos programas, os professores supervisores/preceptores apontam que se viram contribuindo com as experiências que possuem e com a vontade de investirem na própria formação.

(...) preciso me formar porque eu preciso contribuir, eu preciso formar uma pessoa melhor, um professor melhor, um professor mais consciente, né? Então eu tenho que tomar essa consciência para que isso transforme em atos, em ações que o outro perceba, porque não adianta eu agora né, continuar com os mesmos atos, (...) A gente forma é a partir das ações daquilo que o outro vê, não é só do que o outro escuta, né? Porque se você só falar o discurso, ele basta ele ler um livro e pronto. Mais muito da formação é do que a gente vê, do que a gente participa, do que a gente faz, isso fica para a gente. Por isso que, muitas vezes, fica difícil da gente desligar das nossas vivências né? (P1).

O relato do participante P1 ilustra como a mudança na percepção sobre o ser docente é fundamental para que o professor se assuma como agente formador capaz de contribuir socialmente, levando-o a questionar a si mesmo e suas práticas, bem como o papel que exerce no processo formativo daqueles que cruzam o seu caminho, além de enfatizar novamente a importância das vivências práticas ao longo da formação. A valorização do coletivo e da troca de experiências relatadas pelos participantes vai ao encontro do que afirma Nóvoa (2019), pois, segundo o autor, não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores.

Embora os participantes tenham trilhado caminhos diferentes ao longo do processo de desenvolvimento profissional docente, foi possível perceber, pelos relatos, que a forma como eles tomaram conhecimento dos programas, as motivações e as expectativas foram bastante semelhantes. Esse dado corrobora com estudo realizado por Andrade e Simões (2016) ao afirmar que a preocupação com o acesso a uma boa formação, seja inicial ou continuada, é uma constante no campo de formação e atuação docente.

Vale ressaltar que todos os participantes desta pesquisa afirmaram que os programas atenderam ou até mesmo superaram as expectativas, o que evidencia, de certa forma, que as vivências nos programas surtiram efeitos positivos tanto na formação inicial, quanto no desenvolvimento profissional dos participantes.

Percebeu-se também que todos os participantes vivenciaram um momento de desconstrução e reconstrução das percepções sobre a docência e a Educação Física, além de se sentirem mais preparados para iniciar a carreira, como foi o caso das ex-bolsistas PIBID ou motivados a investirem na própria formação, como apontaram os professores supervisores/preceptores.

Ademais, evidenciou-se que os participantes desenvolveram certo senso de coletividade, uma vez que, ao expressarem sobre a passagem deles nos programas, os investigados frisaram o trabalho

coletivo desenvolvido nos programas bem como a responsabilidade formativa sobre a qualidade educacional de futuras gerações.

Assim, por possibilitarem diferentes diálogos e a interação entre docentes em diferentes níveis de formação, tanto o PIBID quanto o Residência Pedagógica apresentam-se como espaços com grande impacto na formação inicial e no desenvolvimento profissional docente, bem como na construção identitária dos profissionais, possibilitando que eles se assumam enquanto professores, detentores de um saber e dever social, capazes de identificar as possibilidades da Educação Física e auxiliar na construção de uma nova percepção sobre a mesma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teve como objetivo analisar a percepção de professores de Educação Física, atuantes em escolas de educação básica sobre a sua participação em programas de incentivo à docência, tendo em vista possíveis implicações no processo de desenvolvimento profissional,

Como principais resultados entende-se que os professores consideram, em sua totalidade, positivas as experiências nos programas e relataram que estes trouxeram implicações no processo de desenvolvimento profissional na prática docente realizada na escola. Em sua maioria, os impactos relacionam-se com a percepção do real papel de ser docente, com a tomada de consciência da importância do desenvolvimento profissional e o sentimento de motivação para o trabalho docente.

Verificou-se que as vivências nos programas influenciaram no reconhecimento, por parte dos professores, da importância na continuidade do processo formativo, buscando distanciando-se da fase de desinvestimento profissional (HUBERMAN, 1989 apud NÓVOA, 1995), rumo ao desenvolvimento de uma série de habilidades profissionais, como por exemplo, novas formas na abordagem dos conteúdos, através da retomada das metodologias de ensino, o repensar do binômio teoria-prática no processo ensino e aprendizagem, além da inclusão na seleção dos conteúdos trabalhados. Foi possível identificar também que os participantes desenvolveram senso de coletividade e responsabilidade social. Coletividade por afirmarem que, ao longo das ações desenvolvidas nos programas, todos os integrantes participavam de forma colaborativa e de responsabilidade social por manifestarem interesse em melhorar a qualidade educacional e a formação de futuras gerações, a partir da própria formação.

Percebeu também que a formação de parte dos docentes atuantes aconteceu em contextos que diferem do atual, o que evidencia a necessidade de investimento no desenvolvimento profissional desses professores, como forma de aproximá-los das necessidades educacionais atuais. Além disso, percebeu-se certa intensificação do trabalho docente, uma vez que parte dos participantes atua em

duas ou mais escolas e possui mais de um trabalho, devido à necessidade de complementar a renda, denunciando, mais uma vez, a baixa valorização e péssimas condições de trabalho docente. Vale ressaltar que, além das horas semanais de atuação efetiva nas salas de aula, os docentes precisam destinar um tempo para a realização de atividades extraclasse como planejamento de aulas e correção de atividade dos alunos. Além disso, o desenvolvimento profissional desses professores acaba ficando comprometido, pois eles passam a não dispor de condições temporais e financeiras para investir no próprio processo formativo e, conseqüentemente, a atuação e a qualidade do ensino ficam prejudicadas.

É importante assinalar que, para assegurar a ocorrência de mudanças nas práticas educativas, torna-se necessário incluir nas diretrizes curriculares nacionais voltadas a formação inicial e continuada de professores, fundamentação que os possibilitem lidar com as demandas surgidas no contexto social e que precisam ser tratadas no processo de formação dos alunos no decorrer da educação básica. O que poder-se-ia vir a contribuir no desenvolvimento profissional, possibilitando, por exemplo a esses docentes a capacidade de identificar, compreender e resolver os problemas cotidianamente enfrentados por eles nas realidades em que se encontram atuantes com a prática docente. Além disso, deve-se pensar em estratégias para motivar os professores a buscarem o desenvolvimento profissional, uma vez que para frequentar espaços formativos, são necessários investimentos intelectuais, financeiros e de tempo.

Em guisa de conclusões, acredita-se, a partir do presente estudo, que a participação nos programas de incentivo à docência implicou positivamente no processo de desenvolvimento profissional de professores de Educação Física, ao possibilitar que eles construíssem percepção mais crítica e ampliada a partir das vivências nos programas. Entretanto, torna-se necessária uma maior reflexão sobre como acontecem as desconstruções e reconstruções das percepções a partir das vivências, uma vez que esses acontecimentos podem ocorrer em diferentes momentos e de diferentes formas a partir das vivências nos programas. Sendo assim, são indicados a realização de outros estudos nessa área.

Contudo, é preciso considerar que questões relacionadas à vida pessoal, às instituições de atuação, ao papel atribuído à instituição, entre outros fatores, influenciam diretamente no desenvolvimento profissional docente e podem funcionar como balizadores desse processo, indicando as necessidades formativas dos mesmos e alcançando resultados mais significativos

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Ana Paula Soares de; SIMÕES, Regina. O impacto do PIBID-Educação Física na prática pedagógica de professores-supervisores. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 847-865, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/2856/2430> Acesso em: 27 jul. 2021.
- BAHIA, Norinês Panicacci; SOUZA, Roger Marchesini Quadros. Quem quer ser professor? O PIBID como uma possibilidade para o enfrentamento da desvalorização do magistério. **Notandum**, v. 1, p. 25-32, 2013. Disponível em: <http://www.hottopos.com/notand31/25-32NoriRoger.pdf> . Acesso em: 02 ago. 2022.
- BARBOSA, Andreza. Implicações dos baixos salários para o trabalho dos professores brasileiros. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, MG, v. 2, n. 2, p.384-408, 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/21902/12112> Acesso em: 02 ago. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições, 2011.
- BARRETO, Elba Siqueira Sá. Políticas de formação docente para a Educação Básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 679-701, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6dBCYcmPwf9BM447tNpYpgR/abstract/?lang=pt> Acesso em: 13 set. 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394. de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 13 out. 2020.
- BECKER, Eriques Piccolo; KELLER, Renata Val; SAWITZKI, Rosalvo Luis. As contribuições e implicações do PIBID na formação continuada em serviço de professores (as) supervisores (as). **Revista Kinesis**, Santa Maria, v.35, n.2, p. 36-42, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/26514/pdf> Acesso em: 15 set. 2021.
- CALIL, Ana Maria Gimenes Côrrea. O desenvolvimento profissional dos professores supervisores do PIBID. **Revista Cocar**, Belém, v. 8, n. 15, p. 8-15, 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/Jairo/Downloads/belfares,+cocar15\\_artigo01-1.pdf](file:///C:/Users/Jairo/Downloads/belfares,+cocar15_artigo01-1.pdf) Acesso em: 17 out. 2021.
- CANÁRIO, Rui. A escola: O lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, s/v, n. 6, p.6-27, 1998. Disponível em: <file:///C:/Users/Jairo/Downloads/42874-Texto%20do%20artigo-121869-1-10-20190517.pdf> Acesso em: 12 set. 2020.
- CARICATO, Italy Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/ZGXLgG4kzTjqx5bqcc9pshS/?lang=pt> Acesso em: 13 ago. 2021.
- CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da Educação Básica**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/1005> Acesso em: 15 ago. 2021.
- FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, MG, v. 05, n. 08, p.11-23, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Jairo/Downloads/74-Texto%20do%20artigo-208-212-10-20180703.pdf> Acesso em: 13 set. 2021.
- FREITAS, Monica Cavalcanti de; FREITAS, Bruno Miranda de; ALMEIDA, Danusa Mendes. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p.1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540/5196>



Acesso em: 15 ago. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina (org). **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência** (Pibid). São Paulo: FCC, SP, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/298> Acesso em: 11 ago. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Revista Avaliação**, Campinas-Sorocaba - SP, v. 19, n. 2, p. 373-384, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/bbJ9b8YpTbBsSVdQ57MwxJv/abstract/?lang=pt> Acesso em 13 set. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, SP, v.1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Jairo/Downloads/arqueologia+gatti.pdf> Acesso em: 14 ago. 2021.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz.; LEMOS, Fábio Ricardo Mizuno; CORRÊA, Denise. Motivações para a (falta de) escolha pela Licenciatura em Educação Física. **Revista Científica do Claretiano**, Batatais, SP, v. 3, n.1, p. 9-30, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Jairo/Downloads/sumario2.pdf> Acesso em: 21 jun. 2022.

JARDILINO, Jose Rubens Lima; OLIVERI, Andressa Maris Rezende. A formação continuada de professores no âmbito do PIBID na região dos Inconfidentes (MG). **Revista EntreVer**, Florianópolis, SC, v. 3, n. 4, p. 237-249, 2013. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/4875> Acesso em: 05 de mai. 2020.

MARCELO, Carlos; ANTUNES, Cristina. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Jairo/Downloads/8-Texto%20do%20artigo-24-25-10-20180509.pdf> Acesso em: 10 set. 2021.

MARCONI, Marina; LAKATOS; Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília Souza. (Org). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 30 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MIZUKAMI, Maria Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2005-2006. Disponível em <file:///C:/Users/Jairo/Downloads/3106-Texto%20do%20artigo-7005-1-10-20100629.pdf> Acesso em: abr.2021.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/> Acesso em: jun. 2020.

NÓVOA, António (Org.). **Vida de Professores**. 2ª edição: Porto Editora. Portugal, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551996000200004&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551996000200004&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: ago. 2021.

PIVETTA, Hedioneia Maria; ISAIA, Silvia Maria Aguiar. Grupo reflexivo de professores da educação superior: Estudo sobre seus movimentos construtivos. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Portugal, v.27, n.1, p. 111-132, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/4300> Acesso em: 18 abr. 2021.



RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; OLIVEIRA, Marcus Vinicius Faria. professor como profissional: um olhar sobre as representações de professoras. In.: RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; OLIVEIRA, Marcus Vinicius Faria (Orgs). **Formação, representações e saberes docente: elementos para se pensar a profissionalização dos professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

SANTOS, Luiz Anselmo Menezes; MELO, Ana Karollyny Livramento.; SOUZA, Fabio Kalil. Estudo descritivo acerca dos efeitos do Programa Institucional de Residência Pedagógica/UFS no processo de formação continuada dos professores preceptores. **Revista Brasileira de Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 13, n. 26, p. 201-218, 2021. Disponível em: <http://www.revformacaodocente.com.br> Acesso em: abr.2021.

SANTOS, Maria Adriana Borges; FERREIRA, Heraldo Simões; SIMÕES, Luiza Luila Feitoza. Saberes da docência aprendidos no PIBID: Um estudo de caso com professores supervisores de Educação Física. **Revista Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 104-120, 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/103> Acesso em: 23 mai. 2022.

SILVA, Marina Karoline Leite da. et al. Consciência fonológica: articulação entre teoria e prática por meio do programa residência pedagógica. Trabalho apresentado no **III Encontro das Licenciaturas Região Sul**, Curitiba, Brasil, 2019. Disponível em: <https://eventos.ufpr.br/enlic/ENLICSUL2019/paper/view/2315> Acesso em: 24 nov. 2020.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-9788523211981.pdf> . Acesso em: 13 ago.2020.

SOUZA, Maria Aparecida Silva de.; ALMOULOU, Saddo Agg. Contribuições do PIBID na formação inicial do professor de matemática: saberes da docência. **Revista Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v.21, n.5, p. 589-603, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/45503> Acesso em: 24 nov. 2020.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1.ed. Curitiba: Ed. UTFPR.2012.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, SP, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2357> Acesso em: 23 mai. 2022.

## NOTAS DE AUTOR

**AGRADECIMENTOS** - Não se aplica.

**CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA** - Não se aplica.

**FINANCIAMENTO** - Não se aplica.

**CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM** - Não se aplica.

## APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Viçosa, em 04 de maio de 2020, conforme Parecer nº 4.005.549.

## CONFLITO DE INTERESSES

Não há conflitos de interesses.

## LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência - ISSN 2175-8042** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

## PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

## EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

## EDITOR DE SEÇÃO

Bianca Poffo

## REVISÃO DO MANUSCRITO E METADADOS

Juliana Rosário; Maria Vitória Duarte

## HISTÓRICO

Recebido em: 11 de maio de 2022

Aprovado em: 16 de fevereiro de 2023