

O PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PERCEPÇÕES SOBRE O INÍCIO DA DOCÊNCIA

Tatiana Moraes Queiroz de **Melo** – Seduc/BA

Silvana **Ventorim** – UFES

Resumo

O presente trabalho objetiva compreender como os Bolsistas do PIBID Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) no município de Feira de Santana – Bahia percebem os processos de iniciação à docência na formação inicial de professores de Educação Física. Por meio da Pesquisa Narrativa, numa perspectiva de pesquisa e de formação, realizamos com os sujeitos da pesquisa entrevistas narrativas e analisamos o documento que rege o PIBID nacionalmente e os relatórios produzidos pelos Bolsistas no primeiro semestre de 2014. Respaldamos teoricamente o trabalho discutindo com Antonio Nóvoa, Carlos Marcelo e Molina Neto sobre as concepções de formação e os processos de iniciação à docência. Os resultados apontam para o reconhecimento do PIBID como um programa que aproxima o estudante ao campo de atuação profissional interferindo na escolha pela docência, que possibilita a articulação entre a universidade mediada pela problematização dos desafios da escola, bem como da necessidade de transformação desta realidade com a articulação dos saberes acadêmicos e os escolares.

Palavras-chave: Iniciação à docência. Educação Física. PIBID.

O PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PERCEPÇÕES SOBRE O INÍCIO DA DOCÊNCIA

Introdução

O início da docência, como uma das dimensões a ser considerada nas discussões sobre formação de professores e no trabalho docente, persiste como possibilidade de reconhecer esta etapa como um movimento que potencializa aprendizagens significativas para o desenvolvimento profissional docente. A inserção no cotidiano da

escola vem acontecendo cada vez mais cedo nos cursos de licenciatura com a realização dos estágios curriculares e não curriculares, com os contratos temporários de serviço, com os programas de extensão e, mais recentemente, com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Entendemos que o início da docência deveria ser marcado pelas experiências com o trabalho pedagógico, com a organização escolar e com a troca de saberes com os colegas, na busca de uma formação que se traduza em processos de investigação e reflexão sobre as práticas educativas. Este período formativo também contribui para a construção de redes de aprendizagem coletivas que facilitam a entrada no campo de atuação e a apropriação da cultura docente e, por isso, devem se constituir como política de formação institucionalizada, inclusive como aspecto a ser acompanhado e avaliado quando da inserção do profissional da educação no campo de trabalho.

A formação exige um constante estado de estudo, é o “estar” em formação que significa o permanente movimento de investigação. Isto traduz perspectivas pessoais, processos reflexivos e de autoformação que se iniciam desde as primeiras vivências como estudantes e tem continuidade em uma sucessão de experiências que vão compondo a identidade e a profissão docente. Com esta constatação identificamos um discurso nas políticas de formação que perceberam este *continuum* e intensificaram a realização de programas e projetos que contemplassem o professor como um profissional investigativo. Neste sentido, entendemos que a formação inicial de professores não dá conta de todos os desafios da escola, mas acreditamos que este momento se constitui como uma das etapas para a construção permanente da docência.

Apesar da realização de programas e investimentos na área de formação durante na última década, este processo ainda é apontado como permeado por lacunas que implicam em dificuldades encontradas pelos professores iniciantes no enfrentamento dos desafios no cotidiano escolar. Alguns autores (NÓVOA, 2002; MOLINA NETO, 1997b) apontam que a realização de cursos de formação nos quais os professores não são consultados sobre as reais demandas da escola acabam prejudicando o processo de entrada na profissão. Para determinados autores este período de iniciação à docência se caracteriza como um período de sobrevivência pessoal e profissional devido ao choque com a realidade encontrada, a falta de suporte e, conseqüentemente, o trabalho isolado,

além das dificuldades em articular os conhecimentos discutidos na universidade com as especificidades da escola (HUBERMAN, 2000).

Nóvoa (2002) reforça que a formação não é produto de um processo de depósito de informações, mas que este movimento é pautado em ações reflexivas sobre o trabalho docente e a constante (re)construção da identidade profissional. Segundo Marcelo (2009a; 2009b) é neste processo de aprendizagem ao longo da vida que ocorre o desenvolvimento profissional dos professores assim como a identidade docente que possui um caráter inconcluso, sofrendo influências pessoais, sociais e cognitivas.

Nóvoa (2009) aponta para o uso das práticas profissionais como espaços de reflexão e formação, ressaltando a importância do contexto escolar dentro da formação. Molina Neto (1997a) também afirma que a experiência desenvolvida dentro da escola pelo professor, com o que lhe é familiar, fortalece a cultura docente em Educação Física. Nesta mesma vertente, Marcelo (2009a) aponta para a transição de uma formação docente que ocorria fora da escola para o reconhecimento deste espaço permeado por potentes contextos de desenvolvimento profissional.

Estes autores refletem sobre os encontros possíveis entre as universidades e as escolas como potenciais caminhos de aprendizagem para superar os desafios da profissão sinalizando para a organização de dispositivos de parcerias que envolvam todos os sujeitos escolares, ou seja, a organização de comunidades de aprendizagem que fortaleçam a escola como espaço de experiência e de reflexão sobre a experiência.

A literatura indica que a organização da escola dificulta a partilha de saberes entre o professorado. Quando pensado para o início da docência, as pesquisas apontam para um momento solitário de inserção na profissão que se perpetua ao longo da carreira. Para Nóvoa (2002) isto prejudica o desenvolvimento de “experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica” (p. 39), assim conseguimos compreender a necessidade de um acompanhamento na integração à cultura docente, inclusive com análise da prática para fortalecer e ampliar o processo de entrada na carreira.

Marcelo (2009b) evidencia o descaso com o início da docência quando da ausência de uma política que se volte para a inserção no campo de atuação docente e para o

desenvolvimento dos futuros professores. Este período é definido como o processo de transição do estudante para o docente, sendo permeado por tensões e situações de aprendizagens intensivas, já que este profissional deve ensinar e aprender a ensinar concomitantemente.

Partindo do entendimento desta discussão pensamos que debater sobre as experiências do início da docência significa compreender a experiência como um encontro que nos conduz a uma pausa, nos deixando marcas, e se tornando algo que pode ser provado, e por tal nos toca e nos transforma (LARROSA, 2002). Larrosa (2002) diz que o saber da experiência vai se constituindo no sentido ou no sem-sentido do que nos acontece, é adquirido nas formas que respondemos ao que nos acontece durante toda a vida e “no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (p. 27).

É esta experiência que buscamos evidenciar no estudo buscando compreender como os Bolsistas do PIBID Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) no município de Feira de Santana, Bahia, percebem os processos de iniciação à docência que acontecem à luz desse programa.

O percurso metodológico do estudo

Percebendo o processo de investigação e formação da docência, Souza (2006) entende a abordagem (auto)biográfica¹ como um processo formativo e autoformativo dos professores, pois o movimento de refletir sobre as trajetórias da vida se compõem como um momento que potencializa a constituição da docência. Para Souza (2006) a pesquisa narrativa

configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Por outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história (p. 139).

Percebemos que refletir sobre as experiências por meio do PIBID-Educação Física/UEFS significa um mergulho para que as narrativas produzam sentidos e

¹ A utilização dos parênteses no termo (auto)biográfico é usada para justificar o duplo sentido da expressão que indica o movimento de investigação e de formação. Souza (2006a) sinaliza que a expressão foi inicialmente utilizada por Antonio Nóvoa.

impliquem em experiências formadoras que questionem as aprendizagens. Portanto, entendemos que ao narrar sobre as experiências com o PIBID-Educação Física/UEFS, o Bolsista seria estimulado a refletir e compreender a sua própria prática.

Partindo desse entendimento, sinalizamos que as narrativas de formação e de investigação são compostas por meio das experiências dos Bolsistas do PIBID-Educação Física/UEFS, num processo formativo e autoformativo. Neste sentido, o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando reflete sobre o que foi vivido, se coloca na posição de investigador ao mesmo tempo em que é sujeito do processo. Com esta perspectiva associamos a este processo de produção de narrativas, que foram realizadas em três encontros, sendo a primeira oral e as outras produções escritas, a análise documental dos relatórios produzidos pelos Bolsistas no primeiro semestre de 2014 e dos documentos que regem o Pibid – Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013 e Subprojeto PIBID-Educação Física/UEFS – buscando ampliar este processo autoformativo para todos os sujeitos envolvidos no programa.

O PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior² (CAPES) e suas normas de desenvolvimento mais recentes são apresentadas na Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013 que atualiza e aperfeiçoa as normas de desenvolvimento do programa. De acordo com o site PIBID UEFS³, o programa foi iniciado no ano de 2009, acolhendo cinco cursos, mas foi em 2012 que o curso de Licenciatura em Educação Física começou a ser contemplado pelo programa. De acordo com o subprojeto “Educação Física Escolar: ressignificando saberes e práticas” apresentado à CAPES, o PIBID-Educação Física da UEFS possui 48 bolsas de iniciação à docência, oito supervisores e três coordenadores que compõem o grupo de trabalho.

As ações deste subprojeto estão voltadas para a formação inicial e continuada no que tange aos processos de constituição da docência a partir do trabalho colaborativo, da articulação entre a teoria e a prática e da reflexão sobre a ação. Tem como objetivo partilhar conhecimentos, experiências e habilidades entre as instituições formadoras do professorado: a escola e a universidade.

² Os projetos de iniciação à docência elaborados e desenvolvidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) são submetidos à avaliação desta Coordenação para sua aprovação e consequente recebimento de verbas para custeio dos mesmos.

³ Disponível em: http://prograd.uefs.br/PIBID/?page_id=51. Acesso em 17 out. 2013.

Dentre as oito escolas vinculadas ao PIBID-Educação Física/UEFS o Colégio Estadual José Ferreira Pinto foi o escolhido, por se localizar no entorno da universidade acolhendo um número significativo de projetos desenvolvidos pela UEFS e, também, pelo PIBID-Educação Física ser desenvolvido na instituição desde 2013.

Para propor a discussão dos dados, organizamos o diálogo com os 11 Bolsistas em oito unidades temáticas que se complementam para fins de compreensão do objeto desse estudo. São elas: *A possibilidade da escolha pela docência; Experiências com o contexto escolar; Encontro entre a Universidade e a Escola no contexto do PIBID-Educação Física/UEFS; Relações estabelecidas entre os Bolsistas e os Coordenadores do PIBID-Educação Física/UEFS; Relações estabelecidas entre os Bolsistas e os professores supervisores do Colégio Estadual José Ferreira Pinto; Relações entre o PIBID e as práticas de Estágio; O PIBID na integração dos conhecimentos teórico-práticos; e O PIBID na constituição da docência.*

Estas unidades temáticas são apresentadas com o objetivo de dialogar com diferentes sujeitos e fontes sobre eixos de discussão que atravessam as narrativas dos Bolsistas. Também apresentaremos as análises dos relatórios produzidos pelos Bolsistas referentes ao primeiro semestre do ano de 2014, da Portaria que rege nacionalmente o PIBID e do subprojeto “Educação Física Escolar: ressignificando saberes e práticas do curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS”. Buscamos neste movimento produzir entrelaçamentos com os diversos dados, conscientes de que nem todas as unidades temáticas serão contempladas pelo conjunto de sujeitos e fontes que compõem a pesquisa.

Considerando o entendimento de Minayo (2012) sobre o método de interpretação dos sentidos para a análise desses dados, buscamos inicialmente a leitura de todas as narrativas presentes nas entrevistas semiestruturadas e narrativas coletivas (oral e escrita) e dos documentos obtidos como fonte para posteriormente, num processo de refletir, discutir e dialogar com os dados perceber os sentidos produzidos com o estudo.

A Possibilidade da Escolha pela Docência

Na primeira entrevista narrativa coletiva também foi recorrente entre os Bolsistas indicar o PIBID como uma experiência que contribuiria para uma definição pelo campo de atuação docente. Assim, percebemos que uma das marcas significativas nas narrativas sobre o PIBID-Educação Física/UEFS é a possibilidade de escolha pela docência, pois os Bolsistas assumem o programa como uma experiência que aproxima do campo de trabalho impulsionando uma decisão para o trabalho docente na escola. Estudos de Molina Neto (1997a), Marcelo (2009b) e Nóvoa (2009) apontam a entrada na profissão como um momento decisivo para a carreira docente, pois as experiências vividas neste período contribuem significativamente para o desenvolvimento profissional docente, influenciando na construção da identidade profissional, na assimilação da cultura docente, na percepção da escola como campo de formação e investigação, e na construção de redes coletivas de trabalho e aprendizagem. Nesta discussão apresentamos as narrativas dos Bolsistas 1, 2, 4, 5 e 6:

[...] um projeto que foi a minha opção porque eu [...] até o momento ainda não decidi qual seria o ramo da Educação Física que eu iria trabalhar. Então eu preferi, eu optei por vivenciar todos os espaços pra fazer essa escolha e aí eu optei pelo PIBID [...] (Bolsista 1).

[...] eu tô [...] tentando me decidir em que área eu pretendo atuar depois da graduação, ainda não decidi [...] e a docência ainda não me fechei. [...], mas espero que o PIBID pelo menos me dê um norte se eu vou querer isso mesmo ou não. Pretendo sair do PIBID com essa certeza se é isso que eu quero ou não, é isso (Bolsista 2).

Eu já entrei no curso querendo a docência, gosto de ensinar [...], sinceramente é o único campo da Educação Física que me interessa. O PIBID e os estágios só me adiantaram a viver essa experiência para ter a certeza de continuar (Bolsista 4).

A educação sempre foi algo que sempre me chamou a atenção [...]. Já vim mesmo pra área da Educação Física com o intuito de ir para a área de educação e ao procurar uma bolsa eu preferi estar me oportunizando a vivenciar esta experiência que é do PIBID [...] (Bolsista 5).

Já tive experiências na área da saúde, trabalhei em academia, e realmente eu gostei da experiência. Entretanto, achava que faltava algo [...]. Por conta disso decidi me inscrever no programa PIBID, por querer me aproximar mais da docência [...] (Bolsista 6).

Apesar da confirmação de dois Bolsistas pela profissão de professor, constatamos uma “incerteza” em três Bolsistas nas narrativas acima apresentadas. É importante destacar que este processo de escolha acontece num curso de licenciatura, ou seja, um curso de nível superior que tem como princípio a formação de professores para a educação básica. Ainda assim, os estudantes de Educação Física da UEFS ingressam no curso

com dúvidas sobre a atuação como professores na escola já que reconhecem o amplo campo de trabalho como as academias de ginástica e musculação e os espaços de lazer e saúde.

Experiências com o Contexto Escolar

Percebemos que a aproximação com a escola é vista como potencial para a formação pelos Bolsistas, pois possibilita o entendimento da realidade em que eles atuarão. A observação das singularidades da escola, das relações estabelecidas, da estrutura, dos tempos vividos, ou seja, do que compõe a cultura escolar impulsiona a associação de saberes e a construção de uma postura investigativa necessária para a profissão docente como confirmado na narrativa da Bolsista 5:

O PIBID é um programa que oportuniza aos acadêmicos poder passar um tempo na escola observando como funciona o dia-a-dia, os problemas que permeiam a escola, as dificuldades enfrentadas por alunos e professores. Então o PIBID [...] permite que eu olhe para escola com um olhar mais crítico, e tenha vontade de mudar a realidade.

A Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013 também apresenta como objetivo do programa esta aproximação com a escola em seu 4º Artigo, reconhecendo uma cultura produzida no espaço escolar como também a existência de experiências que contribuem para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, o documento apresenta:

Art. 4º São objetivos do PIBID:

[...]

VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (BRASIL, Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013, 2013).

A experiência com a realidade da escola é concebida por quatro bolsistas como um momento de apreensão, que os deixou assustados tanto em relação ao comportamento dos estudantes por causa da indisciplina e da falta de atenção com a Educação Física, quanto dos professores supervisores quando desenvolviam práticas pedagógicas que pareciam não ter sentido para os alunos e assim pouco contribuíam para a formação dos estudantes da educação básica. Também percebemos nas narrativas a valorização das experiências no campo profissional como algo que deixa marca e que cria sentidos

sobre o que somos e sobre o que nos acontece compondo nosso desenvolvimento profissional docente (LARROSA, 2002).

Nesta discussão constatamos que foi recorrente a ideia de melhorar a Educação Física na educação básica, já que o que eles observam é uma realidade que não lhes agrada quanto aos conteúdos desenvolvidos, às práticas pedagógicas desenvolvidas, a falta de reconhecimento do papel da disciplina no contexto escolar, as relações estabelecidas com os estudantes da educação básica e assim os Bolsistas apontam mudanças nas narrativas:

[...] em relação às aulas ministradas pelo professor de Educação Física assim, eu acho que são aulas muito vazias, [...] os alunos saem de lá sem aprender. Então assim, me dá vontade de querer mudar isso, de ser uma pessoa diferente [...] (Bolsista 6).

O plano como um todo, segue uma sequência de conteúdos bimestrais, muitas vezes com duas ou três temáticas, acho um tempo muito curto, enquanto professor gostaria de ter mais tempo, para garantir o conhecimento, menos quantidade, mais qualidade (Bolsista 2).

Constatamos que estes Bolsistas refletem sobre a estrutura curricular das aulas de Educação Física sinalizando sobre o tempo pedagogicamente necessário para a aprendizagem dos conteúdos escolhidos pelos estudantes. Como também percebemos indagações a cerca da organização do trabalho didático que apontam para a necessidade do planejamento para qualificar o andamento da aula. Percebemos assim que as narrativas fortalecem a ideia da formação construída dentro da profissão docente, como apoiado por Nóvoa (2009), Molina Neto e Molina (2002) e Marcelo (2009b) que prezam pela percepção da escola como espaço formativo.

O Encontro Entre a Universidade e a Escola no Contexto do PIBID-Educação Física/UEFS

Diante desta unidade temática os Bolsistas percebem a necessidade de estar articulando o campo escolar com a universidade, de estabelecer uma ponte de ligação entre estas instâncias para a formação docente, e assim apontam para o PIBID como um mediador deste encontro.

Nesta perspectiva de encontro entre a universidade e a escola a Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013 sinaliza que o projeto precisa integrar estes campos formativos e também

reconhece a escola como espaço de produção de conhecimento da práxis docente como confirmado nos seguintes trechos:

[...]

Art. 4º São objetivos do PIBID:

[...]

III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

[...]

Art. 7º O projeto deve ser desenvolvido por meio da articulação entre a IES e o sistema público de educação básica e deve contemplar:

I – a inserção dos estudantes de licenciatura nas escolas da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente (BRASIL, Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013, 2013).

Partindo deste entendimento das práticas existentes na escola apontado pela Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013, constatamos que entre os Bolsistas existe um reconhecimento de que a universidade e a escola se complementam como espaços formativos que contribuem para a constituição da docência. Nóvoa (2002) afirma que a formação docente deve ser pensada com o professor dentro da escola, pertencente a um coletivo profissional e a uma organização escolar. Marcelo (2009b) apresenta alguns princípios que buscam transformar os sistemas educacionais para que os desafios atuais da educação consigam ser superados. O reconhecimento da potencialidade desta articulação para qualificar a formação docente é percebido na seguinte narrativa do Relatório 2014/1:

Contribui na formação tendo em vista que o PIBID permite aos licenciandos a aproximação com o campo escolar, a pesquisa e as vivências, sendo estas contribuições importantes no processo formativo que se inicia dentro da universidade, mas não se restringe apenas a ela, nem ao período de uma graduação; a continuidade deste processo traz a possibilidade de crescimento que pode ser iniciada e/ou aprimorada através do PIBID (Bolsista 10).

Também constatamos esta mesma concepção de formação permanente nas narrativas do Bolsista 8 que deixa transparecer uma perspectiva de aprendizagem que não finda no nível superior. Isto traduz o entendimento de que as experiências vão lhe compondo como docente, vão constituindo seus saberes e suas práticas numa rede de aprendizagem coletiva em que se associam a escola e a universidade (NÓVOA, 2002).

Relações estabelecidas entre os Bolsistas e os Coordenadores⁴ do PIBID-Educação Física/UEFS

Partindo do entendimento de que a profissão docente não deve prescindir de um trabalho coletivo e de que a entrada na carreira pode ser potencializada quando ocorrida dentro de redes de aprendizagem colaborativas, passamos a compreender como as relações entre os sujeitos estavam se estabelecendo por meio do PIBID Educação Física.

No subprojeto “Educação Física Escolar – UEFS” encontramos orientações para o trabalho coletivo entre estes sujeitos do programa, pautadas numa perspectiva colaborativa com indicações que apontam para a perspectiva de um professor que investiga e reflete sobre sua prática educacional. Assim,

[...] a formação inicial e continuada dos bolsistas (ID⁵, coordenadores e supervisores) materializar-se-á no trabalho colaborativo, na reflexão sobre a ação, na articulação teoria-prática e na vinculação ensino-pesquisa-extensão e prática pedagógica (SUBPROJETO Educação Física Escolar – UEFS, p. 2, 2013).

Para os Bolsistas, os Coordenadores contribuem para a formação investigativa dos mesmos quando apresentam situações reais vivenciadas na prática destes professores em sua experiência com a educação básica, ocorrendo uma troca de saberes. A Bolsista 5 aponta que os relatos de experiência contribuem na percepção das necessidades presentes na prática pedagógica, o que ajuda a pensar em estratégias para que estas necessidades sejam sanadas. Neste sentido, podemos indicar que os Bolsistas valorizam a experiência compartilhada pelos coordenadores, concebendo-a como momentos de formação mútua, nos quais os professores e estudantes se encontram como sujeitos e objetos da própria formação (Nóvoa, 2002).

As tensões compõem o processo formativo e ratificam o olhar dos Bolsistas para o Coordenador como referência de docência. Assim, percebemos a existência de processos reflexivos sobre as posturas dos outros professores do nível superior, das ausências e presenças registradas no cotidiano da graduação. Esta discussão impulsionou a construção de momentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas e perspectivas que o Bolsista quer internalizar e seguir, pois estes reconhecem que o

⁴ Embora tenhamos realizado a entrevista semiestruturada apenas com o Coordenador do Colégio José Ferreira Pinto, os Bolsistas participaram de reuniões com os demais coordenadores do PIBID Educação Física – UEFS fazendo referência assim em suas narrativas sobre esses encontros.

⁵ Iniciação à Docência.

docente da universidade também auxilia na aprendizagem da cultura profissional como confirmado por Marcelo (2009a) sobre a importância do acompanhamento no processo de iniciação à docência.

Relações estabelecidas entre os Bolsistas e os professores Supervisores do Colégio Estadual José Ferreira Pinto

As relações entre os Bolsistas e os professores Supervisores também refletem a perspectiva de aprendizagem docente que acontece coletivamente, num processo de troca de saberes. Para fortalecer esta perspectiva de trabalho conjunto o subprojeto “Educação Física Escolar – UEFS” em sua ação de projetos e planejamentos coletivos aponta que

Perspectivamos que no processo de definição e elaboração das atividades a serem realizadas, façam parte a gestão escolar, coordenação de área da escola, professor supervisor, bolsista, e representação estudantil, para que juntos decidam por atividades que atendam as necessidades e anseios da escola [...] (SUBPROJETO Educação Física Escolar – UEFS, p. 4, 2013).

Para fortalecer esta ideia, a Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013 institui como objetivo do PIBID em seu Artigo 4º e Inciso IV a mobilização dos professores da educação básica como coformadores destacando seu papel na formação inicial dos futuros professores.

A Bolsista 4, no Relatório 2014/1, consegue perceber que as práticas pedagógicas são diferenciadas para cada professor/supervisor e que no contato com estes profissionais está a possibilidade de identificar caminhos e sugestões para a atuação docente. Percebemos, neste relatório, que a Bolsista valoriza a troca de experiências com os professores em exercício e reconhece as experiências formadoras que vão lhe marcando (LARROSA, 2002) no processo de entrada da docência.

[...] Pude perceber o trato da professora com a série e turma, percebendo como poderei lidar quando atuar nas intervenções do PIBID [...]. Pude perceber outra forma de trabalhar, modificando o professor que observamos as aulas é possível ver que existem várias formas de se trabalhar.

Percebemos nesta narrativa o momento de aprendizagem da cultura docente e também de investigação do contexto, elementos que são valorizados por Molina Neto (1997a).

Para ampliar a discussão, trazemos as narrativas da Bolsista 4 produzidos no Relatório 2014/1 reforçando esta importância da partilha de experiências:

Nesta atividade conversei com o professor [...], para pensarmos como serão as intervenções e decidimos que serão feitas nas próprias aulas dele, sendo feitas as devidas adequações na minha intervenção e o tempo todo com o auxílio dele. [...] (Bolsista 4).

Os entrevistados reforçam a palavra troca como um movimento que contribui para o processo de formação docente. Desta forma, eles também indicam a necessidade do trabalho coletivo dentro do contexto escolar, a partilha de experiências (NÓVOA, 2009) e as inter-relações estabelecidas entre as pessoas na garantia da aprendizagem da profissão.

Relações Entre o PIBID e as Práticas de Estágio

O ato de observar foi apontado pelo Bolsista 9 como um comportamento semelhante entre Bolsistas e estagiários. Quatro Bolsistas percebem uma relação recíproca entre estes espaços de formação, como se as experiências que acontecem no estágio contribuíssem para o desenvolvimento das atividades no PIBID e vice-versa.

Três Bolsistas apontam diferenças entre estes campos. Para estes, o estágio se caracteriza como um momento pontual de formação, com direcionamentos e com a cobrança de atividades por parte do professor da universidade. O Bolsista 5 e o Bolsista 7 não conseguem perceber que o menor tempo destinado ao estágio contribui para a existência de caminhos mais direcionados.

Já a Bolsista 10 percebe que o tempo é um fator que diferencia estes momentos formativos. Estes Bolsistas deixam transparecer a existência de práticas aligeiradas no estágio e também um processo de morosidade no PIBID, como confirmado em outras narrativas do Bolsista 7 e a Bolsista 4. A Bolsista 10 afirma:

Minhas vivências de estágio curricular supervisionado e PIBID coincidiram [...] o PIBID proporcionou um olhar ampliado ao ambiente escolar, porém são momentos de intervenção completamente diferentes. Durante o estágio supervisionado a visão é parcial, são algumas aulas pontuais, os alunos são 'preparados' pelo professor regente, em grande parte dos casos quem trata com a direção é o professor do estágio e o período dentro da escola também é mínimo e limitado pelo objetivo: aplicar/cumprir a carga horária de estágio. [...] Para mim as contribuições são bastante significativas para a compreensão

do espaço escolar, relações sociais, realidade dos alunos e como isto influencia as aulas; porém enquanto estrutura e ação os dois são bastante diferentes.

Jardilino (2014) aponta em seu estudo que o estágio e o PIBID possuem semelhanças quando analisamos seus objetivos, mas são regidos por legislações diferenciadas, no qual o Estágio é uma disciplina curricular e o PIBID um programa de formação de iniciação à docência que concede bolsas aos seus participantes.

Diante das narrativas percebemos que todos os Bolsistas reconhecem estes campos como significativos para a formação, com alguns deles apontando um sentido de complementariedade entre o PIBID e o Estágio. Estes campos são valorizados especialmente porque proporcionam a experiência com a docência e com a cultura escolar compondo a profissão de professor.

O PIBID na Integração dos Conhecimentos Teórico-Práticos

A literatura vem tentando articular a teoria e a prática como momentos indissociáveis, no intuito de estimular no docente o entendimento de que as realidades das escolas são singulares e que para compreendê-las e transformá-las é necessária a constante reflexão sobre os aspectos da prática docente e o retorno às discussões vividas na academia para a formação de uma visão contextualizada no processo educacional.

A articulação entre a teoria e a prática também é um elemento citado na Portaria n° 96 de 18 de julho de 2013, presente no Artigo 4° que rege os objetivos do PIBID. Percebemos, no inciso VI, traços que apontam para o entendimento de que a atividade docente é teórica e prática, portanto o trabalho docente é a práxis pedagógica. No PIBID-Educação Física/UEFS os Bolsistas sinalizam que deve haver uma articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes da prática pedagógica, especialmente para utilizar os conhecimentos produzidos na graduação no campo de atuação docente.

Neste sentido, o ato de planejar é um momento em que os Bolsistas 2 e 9 e a Bolsista 6 percebem a ligação entre os saberes teóricos e práticos, pois reconhecem a importância do planejamento e a possibilidade de aprender a partir das experiências observadas na prática pedagógica do professor Supervisor.

O PIBID pode nos proporcionar um contato mais amplo com a escola, nos permite experimentar, utilizar métodos e práticas que aprendemos na universidade, suprindo algumas lacunas que o curso de formação não preenche (Bolsista 3).

Nesta narrativa constatamos a valorização do PIBID como um espaço que possibilita um olhar investigativo para a escola (MOLINA NETO, 1997a) e as práticas pedagógicas existentes, no sentido de acolhê-las como atividades que devem se entrelaçar com as experiências acadêmicas. Observamos assim que a relação teoria e prática se estabelece a partir da perspectiva de aplicabilidade com os Bolsistas aprendendo na graduação e aplicando na escola. Esta perspectiva deixa transparecer uma supremacia da teoria sobre a prática, no entanto as narrativas reconhecem a importância do contato com o cotidiano escolar e a construção de saberes produzidos a partir desta experiência como um movimento de reflexão sobre os acontecimentos que criam marcas e produzem sentidos (BENJAMIN, 1994; LARROSA, 2002).

Assim, identificamos algumas tensões das formas instituídas de formação que objetivam a integralização dos saberes docentes por meio do PIBID-Educação Física/UEFS. A busca pela unidade entre a teoria e a prática é um movimento que acontece no PIBID, ainda mais quando percebemos esta indissociabilidade materializada por alguns Bolsistas. Pensar estas relações indica a necessidade de perceber a constituição da docência e suas implicações para a formação de professores.

O PIBID na Constituição da Docência

Refletir sobre a constituição da docência a partir do subprojeto “Educação Física Escolar – UEFS” nos indica que as quinze ações referenciadas no subprojeto buscam esta constituição. Afinal, estas ações apontam para um trabalho colaborativo, reconhecem os saberes produzidos na escola, percebem a importância das relações estabelecidas no programa valorizando as experiências do processo e buscam o desenvolvimento de uma postura investigativa no Bolsista em formação.

É preciso entender que a constituição da docência é um processo permanente, seu desenvolvimento está ligado às experiências de ordem pessoal e profissional e aos saberes construídos em redes coletivas de aprendizagem. Refletir sobre estas experiências qualifica os professores; reviver as memórias impulsiona a construção de

novas aprendizagens, pois transforma o professor em investigador e sujeito da sua própria formação. Podemos encontrar estes conceitos nas narrativas:

Minha construção enquanto professora se utiliza do acúmulo e das várias análises e comparações que posso fazer com as experiências que obtive dentro da escola, junto aos conhecimentos teóricos as relações com outros colegas, professores supervisores, rotina da escola, perfil dos alunos; tais situações se inter-relacionam constantemente e agregam a minha construção (Bolsista 10).

A construção da docência é feita através de vivências e identidades, quando nos tornamos acadêmicos já existe uma bagagem de vivências, elas podem ser desconstruídas ou mais firmadas, o PIBID faz parte dessas vivências – experiências, nos ajuda a nos construir profissionalmente (Bolsista 11).

Estas narrativas demonstram o caráter inconcluso da identidade docente, o qual está em permanente construção como confirmado por Marcelo (2009b), inclusive sendo iniciado com experiências que aconteceram antes do ingresso na graduação. Neste sentido, podemos perceber que os Bolsistas estão conscientes de que a docência está em construção, sendo um processo inconcluso. Observamos que estes sujeitos percebem a continuidade e a complexidade como aspectos inerentes à profissão docente. Neste sentido as experiências no campo escolar contribuem para este desenvolvimento e se ampliam nas relações estabelecidas por meio do PIBID.

Considerações finais

As experiências formativas vividas no âmbito desta investigação buscavam possibilitar o reconhecimento das contribuições das experiências vividas por meio do PIBID-Educação Física para a constituição da docência dos Bolsistas, ou seja, compreender como estes sujeitos percebiam os processos de iniciação à docência vividos por meio do programa. Constatamos que as narrativas produzidas pelos Bolsistas representaram um momento formativo de conhecer a si próprio, de narrar as experiências refletindo sobre os contextos e as relações estabelecidas, especialmente porque coloca o sujeito numa posição de aprendiz.

Pensamos que a experiência e narrativa se inter-relacionam, pois o narrador bebe em suas experiências, utiliza sua “faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1994, p. 198). É neste contexto que percebemos que os sujeitos da pesquisa se tornam “formadores”, quando estabelecem sentidos sobre as experiências vividas.

No entrelaçamento dos dados constatamos o reconhecimento do campo de atuação como espaço de formação reafirmando a necessidade de pensar a formação dentro da profissão docente, ou seja, levando em consideração as situações concretas da escola e a percepção da prática pedagógica como campo de investigação. Neste contexto percebemos que as experiências vividas por meio do PIBID são momentos que influenciam na escolha e na permanência da carreira, pois são por meio destas experiências que os bolsistas visualizam o campo de atuação, desenvolvendo momentos reflexivos sobre os desafios da realidade da escola.

É pensando na organização de uma política de iniciação à docência que constatamos a importância de que ainda durante a formação inicial o futuro professor produza saberes que o formem para as condições do trabalho docente. Por isso a necessidade de aproximar a escola como campo de formação, espaço a ser investigado e refletido em todos os desafios e potencialidades. Por isso, indicamos que os processos de iniciação à docência sejam discutidos para que se tornem objeto de investigação nos cursos de formação, bem como no processo de inserção no campo profissional. Também apontamos que o início da docência seja concebido como política de formação, não apenas contempladas em programas, mas como política que envolva as instâncias governamentais e IES na organização de ações que acompanhem a entrada do professor no campo de trabalho.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 96**, de 18 de julho de 2013. Aperfeiçoa e atualiza as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: CAPES, 2013.

BENJAMIN, Walter. O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: Nóvoa, A. (Org.) **Vida de professores**. Porto Editora. 2000.

JARDILINO, José Rubens Lima. Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID. **Educação**. Santa Maria, vol. 39, n. 2, p. 353-366, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/12068/pdf>. Acesso em 9 jan. 2015.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**. N° 08, p. 7-22, jan/abr 2009a.

_____. A identidade docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p.109-131, ago/dez 2009b.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 32 ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOLINA NETO, Vicente. A cultura do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**. Ano IV, n° 7, p. 34-42, 1997a.

_____. A formação profissional em Educação Física e Esportes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. N° 19, p. 34-41, set. 1997b.

NÓVOA, Antonio. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa, Portugal: Educa, 2002.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**. N° 350, dez. 2009, p. 203-218. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re350.html>. Acesso em 17/11/2013.

PIBID. Programa Institucional de Iniciação à Docência. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em 20 ago. 2013.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa Narrativa e escrita (auto) biográficas: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Tempos narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

_____. Memórias e trajetórias de escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. In: 27ª REUNIÃO

ANUAL DA ANPED, 2004. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t133.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

SUBPROJETO Educação Física Escolar: resignificando saberes e práticas.
Departamento de Saúde. Universidade Estadual de Feira de Santana, 2013.