

Iniciação à docência em Educação Física: experiências formativas pelo Pibid

Tatiana Moraes Queiroz de Melo* 

Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, Brasil.

Fernanda Bindaco da Silva Astori** 

Silvana Ventorim*** 

Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, ES, Brasil.

Resumo

Objetiva compreender como o coordenador, os supervisores e os bolsistas depreendem os processos de iniciação à docência na formação inicial de professores de Educação Física, mediados pelo Pibid-UEFS. Discute com António Nóvoa, Carlos Marcelo Garcia e Vicente Molina Neto sobre a formação e início da docência. Busca, em Walter Benjamin e Jorge Larrosa Bondia, ancoragens sobre o conceito de experiência e, em Elizeu Clementino de Souza, sobre a pesquisa narrativa. Os resultados apontam que o Pibid possibilita a colaboração entre universidade e escola e expressa um processo de iniciação à docência como uma experiência formativa no desenvolvimento profissional docente na graduação, que enseja ser concebido como política nacional institucionalizada de iniciação à docência.

Palavras-chave: Iniciação à docência; Educação Física; Formação de professores.

Abstract

Initiation to teaching in Physical Education: training experiences by Pibid

It aims to understand how the coordinator, supervisors and scholarships teachers perceive the processes of initiation to teaching in the Physical Education teacher's induction training, mediated by the Pibid (Program of Initiation to Teaching Scholarships) – UFES. Discuss with António Nóvoa, Carlos Marcelo Garcia and Vicente Molina Neto about training and beginning of teaching. Search in Walter Benjamin and Jorge Larrosa Bondia anchorages on the concept of experience and in Elizeu Clementino de Souza on narrative research. The results indicate that the Pibid allows collaboration between university and school and expresses a process of initiation to teaching as a formative experience in the teacher's professional development in undergraduate, which motivates to be granted as an institutionalized national policy of initiation to teaching.

Keywords: Initiation to teaching; Physical Education; Teacher's training.

* E-mail: tecamoraroz@yahoo.com.br

* E-mail: fernanda_bsastori@hotmail.com

* E-mail: silventorim@hotmail.com

Resumen

Iniciación a la docencia en Educación Física: experiencias en la formación mediante el Pibid

El objetivo es entender como el coordinador, los supervisores e los becados ven el proceso de iniciación en la formación inicial de profesores de Educación Física, intermediado por el Pibid-UEFS. Discutir con António Nóvoa, Carlos Marcelo Garcia y Vicente Molina Neto sobre formación e inicio en la enseñanza. Buscar en Walter Benjamin y Jorge Larrosa Bondia sustentación para los conceptos de experiencia e en Elizeu Clementino de Souza para la investigación narrativa. Los resultados apuntan que el Pibid posibilita la colaboración entre universidad y escuela y expresa un proceso de iniciación en la docencia como una experiencia formativa en el desarrollo profesional del docente en la graduación, esperase que sea concebido como política nacional institucionalizada para la iniciación a la docencia.

Palabras clave: Iniciación a la docencia. Educación Física. Formación de profesores.

Introdução

A iniciação à docência compõe experiências significativas que podem ser investigadas e sistematizadas na tradução de políticas de inserção na carreira do magistério, articuladas à formação inicial e continuada, consideradas, nesse contexto, como próprias da constituição da profissionalidade do professor. Nessa perspectiva, o encontro entre as universidades e as escolas da educação básica, num contexto colaborativo de formação por meio de políticas de iniciação à docência nos cursos de licenciatura, fortalece o processo de adesão à profissão. Esse processo é permeado por diferentes elementos de constituição da docência como as condições de trabalho e da carreira e a valorização profissional, sobretudo, a formação inicial e continuada.

As pesquisas sobre a formação de professores (GATTI et al., 2014; BARRETO, 2015) apontam a necessidade de uma docência produzida na coletividade, com base no trabalho articulado e na partilha de experiências. Com Nóvoa (2009), pressupomos um olhar específico para o início da inserção na docência que possa integrar formação inicial e continuada no desenvolvimento da profissionalidade docente, no exercício do trabalho docente.

Entre as ações que impulsionam as políticas de inserção dos licenciandos no trabalho docente, na formação inicial, investigamos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Pibid objetiva estimular a formação e a valorização docente pela integração entre universidade e escola, desenvolvendo ações

colaborativas que mobilizem os professores da educação básica a serem mediadores no processo de formação dos estudantes de licenciatura.

Gatti et al. (2014) assinalam que a institucionalização das licenciaturas e seus currículos vem sendo questionada por não tomar como centralidade de investigação as práticas escolares. Entendem que são muitos os desafios dos cursos de licenciatura, como a estrutura institucional, os conteúdos curriculares generalistas de tradição disciplinar, a oferta de modelo único de educação a distância, a acomodação de um enorme contingente de estudantes na iniciativa privada, principalmente nos cursos de Pedagogia e Educação Física. Assim, Gatti et al. (2014) compreendem que a formação de professores tem de basear-se no campo de prática, de modo a confluir aos conhecimentos provenientes de seus fundamentos, alinhados às mediações didáticas, pressupostos que reconhecemos entre as finalidades do Pibid. Barreto (2015) assinala que, apesar dos avanços do Pibid, não basta inserir os sujeitos formandos na escola básica, cabendo investigar a prática docente, seus fundamentos, suas condições e possibilidades de mudança, suas implicações no contexto social, bem como se contrapor à distância entre escolas e instituições de ensino superior que fragmenta o processo de formação de professores.

Na esteira desse debate, buscamos analisar como o coordenador, os supervisores e os bolsistas do Pibid-Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)¹, localizada no município de Feira de Santana – Bahia, depreendem os processos de iniciação à docência na formação inicial de professores de Educação Física. Problematicamos as implicações do Pibid na formação inicial de professores, especialmente na expectativa de que o programa estreite os vínculos entre universidade e escola e favoreça o diálogo entre os saberes produzidos nesses espaços.

A formação e o início da docência na constituição da profissionalidade docente

Para Molina Neto (1997a) e Marcelo (2009a, 2009b), a iniciação à docência caracteriza-se como um período de sobrevivência pessoal e profissional ante a comple-

¹ O programa foi iniciado em 2009 e o curso de licenciatura em Educação Física começou a ser contemplado pelo programa em 2012. No subprojeto “Educação Física Escolar: ressignificando saberes e práticas”, apresentado à Capes, o Pibid-Educação Física da UEFS envolveu a educação regular, a educação especial e a educação do campo, com 48 bolsas de iniciação à docência, três coordenadores que atuavam no âmbito da Instituição de Ensino Superior (IES) e oito professores da educação básica que atuavam como supervisores (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 2013).

xidade da realidade escolar e as precárias condições de trabalho e revela movimentos de tensão permeados por tentativas, acertos e erros e pela busca de apropriação da cultura escolar. Nesse cenário, nos primeiros anos de socialização da profissão, os iniciantes interiorizam normas, valores, condutas da cultura escolar.

Em favor de uma profissão constituída na prática reflexiva e investigativa sobre o próprio trabalho, argumentamos que o início da docência deve acontecer ancorado em projetos desenvolvidos na/pela escola. Nóvoa (2002, 2009) ressalta a importância da experiência com o contexto escolar para o processo formativo dos professores, ou seja, dentro da sua profissão. A organização de comunidades de aprendizagem fortalece a escola como espaço de experiência e de reflexão sobre a experiência e potencializa a formação de professores. Nesse sentido, o autor aponta que as parcerias entre os professores, a produção e a revisão coletiva do trabalho e as ações colaborativas entre a escola e a universidade são oportunidades singulares de produção de conhecimentos sobre as experiências docentes.

Os saberes dos professores no início da docência afirmam-se nas práticas cotidianas em que são experimentados, confrontados, comprovados e até abandonados. Segundo Bondia (2002), o par experiência/sentido cria “[...] realidades e, às vezes, funciona como potentes mecanismos de subjetivação” (BONDIA, 2002, p. 21), em que as palavras compõem o pensar e produzem sentidos sobre o que somos e o que nos acontece nos processos formativos.

Tanto Benjamin (1994) quanto Bondia (2002) refletem sobre a pobreza das experiências, uma vez que a técnica vem impondo sua anulação e esquecimento. Como salienta Benjamin (1994), a experiência está em baixa e continua perdendo seu valor, de modo que é preciso resistir à barbárie do apagamento desses saberes e à destruição de culturas produzidas no magistério. Para tanto, torna-se necessário investigar como essas experiências acontecem e como desenvolvem um importante potencial formativo nos processos de iniciação à docência, mediados pelo Pibid.

Os caminhos metodológicos do estudo

Ao assumirmos a pesquisa narrativa (auto)biográfica (SOUZA, 2006), iniciamos um processo investigativo que também é formativo, visto que os participantes são envolvidos em movimentos reflexivos sobre as experiências vividas, retomando, em suas memórias, as histórias que marcaram sua vida pessoal e profissional (SOUZA,

2006). Assim, o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando reflete sobre o vivido, num processo que inter-relaciona experiência e partilha (BENJAMIN, 1994), ou seja, conteúdo e ação.

A entrevista biográfica assumiu eixos de análise que mobilizaram a narração dos sentidos produzidos mediante as experiências mais significativas vividas no Pibid (BONDIA, 2002). A ausência de perguntas diretivas permite que o participante eleja o que narrar e estabeleça nexos que podem revelar as referências para a produção de sentidos. Foram realizadas três entrevistas biográficas com o grupo dos 12 bolsistas.

Os eixos de análise apresentados aos bolsistas para a produção de suas narrativas foram: Pibid: universidade e escola na formação de professores; a opção pela docência; as experiências vividas no contexto escolar, como participante do Pibid; as relações entre os bolsistas e os coordenadores do Pibid-Educação Física/UEFS; as relações entre os bolsistas e os professores supervisores do Colégio Estadual; o Pibid na integração dos conhecimentos teórico-práticos; o Pibid na constituição da docência em Educação Física.

Optamos pela entrevista semiestruturada para a abordagem ao coordenador² e aos dois supervisores³, sendo uma entrevista com cada um deles em momentos distintos. Por meio da análise documental, procedemos ao estudo da Portaria nº 96/2013, do Ministério da Educação (MEC), documento regulador do Pibid, além do Subprojeto-Educação Física/UEFS e dos relatórios produzidos pelos bolsistas no primeiro semestre de 2014.

Entre as oito escolas vinculadas ao Pibid-Educação Física/UEFS, optamos pelo Colégio Estadual por se localizar no entorno da universidade e acolher um número significativo de projetos nela desenvolvidos, inclusive o Pibid-Educação Física, desde 2013.

Ao tomarmos como referência o primeiro semestre de 2014, identificamos que os encontros entre coordenadores, supervisores e bolsistas aconteciam quinzenalmente na UEFS, às quartas-feiras, à noite, com duração de quatro horas. Eles eram media-

² Embora tenhamos realizado a entrevista semiestruturada apenas com o coordenador do Colégio Estadual, os bolsistas participaram de reuniões com os demais coordenadores do Pibid Educação Física – UEFS.

³ Identificados como Supervisor 1 e Supervisor 2, obedecendo à ordem das entrevistas semiestruturadas.

dos pelos coordenadores e suas pautas deliberavam sobre as condutas e as inserções dos bolsistas na escola, o planejamento e a avaliação de suas atividades, em especial a organização dos horários de observação da prática pedagógica dos supervisores e dos procedimentos de coleta de dados referentes ao subprojeto, numa perspectiva colaborativa prevista no subprojeto Educação Física/UEFS. Nesses momentos realizamos as entrevistas com esses sujeitos.

No escopo dessa abordagem, não podemos avançar em todas as ações previstas⁴ no subprojeto Educação Física/UEFS e seus resultados, de modo que nos detivemos à análise de elementos apontados pelos participantes como os mais significativos para a experiência vivida no Pibid. Na discussão dos dados, organizamos as narrativas e os documentos a partir dos eixos de análise referidos, produzindo entrelaçamentos entre as fontes dessa pesquisa.

Encontros de formação entre a universidade e a escola

As narrativas dos entrevistados permitem-nos inferir que existe um movimento que articula os saberes escolares com os saberes acadêmicos, fortalecendo a concepção dos espaços da escola e da universidade como espaços de formação, sendo o Pibid um possível mediador desse encontro. A narrativa da Bolsista 10 reitera:

O programa 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).

Constituir-se professor na iniciação à docência, mediada por experiências formativas em processos que articulam a pesquisa – na escola e sobre a escola – e seus sujeitos e as práticas pedagógicas como práticas formativas, parece-nos, conforme a Bolsista 10, a grande contribuição do Pibid para a formulação de políticas de formação de professores.

⁴ Outras atividades foram previstas no subprojeto: organização de festivais comunitários de Educação Física, Esporte e Lazer, promoção de atividades culturais e de divulgação do projeto, cujos resultados não são analisados no escopo deste estudo, em virtude de não terem sido computados até o fim da pesquisa.

Embora reconheça o potencial da relação colaborativa entre universidade e escola, o coordenador discorre sobre a distância entre o que é ensinado nas universidades e o que é vivenciado na escola, como apontado por Marcelo (2009a), ao considerar que a universidade ainda não reconhece os contextos formativos da escola. Para esse entrevistado, o Pibid toma a escola como ambiente de aprendizagem e de produção de saberes, ao mesmo tempo em que reflete sobre os currículos dos cursos de licenciatura e as bases epistemológicas de construção de conhecimentos nessa etapa formativa. Assim, o coordenador afirma:

[...] eu creio que a universidade, com certeza, passa a ter tanto uma relação mais de proximidade, de acolhimento, *né*, da escola básica, dentro dos seus espaços, como também de respeitá-la enquanto campo de práticas e saberes já constituídos, já historicizados, enfim, a universidade precisa dar conta de que há uma realidade fora dela [...] (Coordenador).

O encontro entre o ensino superior e a escola é percebido na articulação entre os saberes acadêmicos e os desafios da escola. A Bolsista 10 também sinaliza para a necessidade de estabelecer relações entre o que é estudado e a realidade da escola na seguinte narrativa: “[...] hoje percebo que uma base teórica ampla e firme é indispensável, mas, se eu não tiver a capacidade de uma rápida tomada de decisão, mudança de planos, interpretação daquele conhecimento para usá-lo na escola, fico perdida” (Bolsista 10).

Percebemos indícios de uma atitude reflexiva no contexto da formação centrada na escola em direção ao autodesenvolvimento reflexivo na docência (NÓVOA, 2002). Como afirma Benjamin (1994), só tem a experiência quem passa pela experiência, quem as vive, e esse processo precisa ser construído pela perspectiva colaborativa.

A escolha pela docência

Constatamos que as experiências de iniciação à docência mediadas pelo Pibid são buscadas pelos bolsistas com o objetivo de conhecer o campo escolar e analisar as possibilidades de atuação. Os bolsistas reconhecem que o Pibid possibilita a aproximação com a cultura escolar, um encontro que influencia a escolha pela docência ou a sua negação, como também cria percepções sobre o trabalho do professor. Observamos as narrativas:

Desde quando eu entrei no curso eu tinha esse interesse na escola, de ter essa oportunidade e de saber como lidar nesse campo. [...] Mas eu entrei agora

no Pibid [...] eu tô achando muito interessante, muito proveitoso, tendo a oportunidade de ter aprendido algumas coisas [...] (Bolsista 8).

Eu ainda não fiz a escolha pela docência. [...] por isso a escolha pelo Pibid, buscando uma aproximação com a docência e assim me sentir mais seguro de estar à frente de uma turma e saber se escolho ou não a docência (Bolsista 3).

Alguns bolsistas demonstram preocupação em realizar intervenções nas aulas e apontam que o acolhimento e a orientação do professor supervisor colaboram na apropriação da cultura escolar, dos pressupostos didáticos, dos conteúdos da Educação Física e das relações com os estudantes. Narram que estão em processo de decisão sobre a área em que vão atuar, indicando tanto o desejo de ser professor, quanto o medo e a insegurança. Mas, acreditam que o Pibid colabora nessa decisão.

O debate sobre a profissão docente atravessa o currículo dos cursos de licenciatura, sobretudo a partir dos anos 2000 (BARRETO, 2015), indicando a centralidade da teoria e da prática como eixos estruturantes desses cursos, especialmente das práticas de ensino e dos estágios curriculares supervisionados somados aos programas de iniciação à docência. Para Nóvoa (2009), essa aproximação é uma das marcas do desenvolvimento profissional docente, pois este acontece dentro do contexto escolar, nos desafios e potencialidades da escola. A escolha pela profissão, contrária aos possíveis desinvestimentos e abandonos, tem relação importante com as apropriações do Pibid narradas por esses bolsistas.

Quando, nas narrativas, os bolsistas fazem referência à rotina escolar vivenciada no papel de estudantes, reportamo-nos à concepção de formação de Nóvoa (2002), que aponta as histórias de vida dos professores como elementos que contribuem para a constituição da docência, num processo permanente. Nesse sentido, Molina Neto (1997a) anuncia que a docência possui marcas do período em que o professor era ainda um estudante, como evidenciam os sujeitos:

Durante a graduação eu sempre guardei lembranças das vivências e realidade da escola em que fiz o ginásio. É uma escola pública pequena, sem quadra ou qualquer outro espaço destinado às práticas esportivas [...] (Bolsista 10).

Acredito que a maioria dos que optam por licenciatura em Educação Física, além da possível afinidade com alguma atividade da área, optam por tentar entender ou descobrir se a Educação Física se restringe apenas ao baleado e futebol [...] (Bolsista 2).

Marcelo (2009a; 2009b) demarca que a aprendizagem da profissão docente acontece como um processo inconcluso, determinado por elementos pessoais, sociais e cognitivos, e aponta que a identidade docente se constitui como num movimento de

interpretação e reinterpretação de experiências. Com relação à escrita sobre as experiências, encontramos, no Relatório 2014/1, da Bolsista 6, reflexões que valorizam a narrativa das experiências em seu potencial formativo, uma vez que, no ato da escrita, ela constrói sentidos e se reconhece em processo formativo:

Enquanto escrevia esse relatório, pude perceber o quanto de experiência vivi na escola que contribuíram de forma significativa para minha formação. Essa atividade de observação foi muito prazerosa e acrescentou bastante na minha formação me ajudando a desempenhar o papel de docente e, com certeza, foi um instrumento de aquisição de um mundo novo, num ponto de vista crítico e esclarecedor (Bolsista 6).

Nessa perspectiva, o intercâmbio de experiências assume traços que, segundo Benjamin (1994), possibilitam um movimento de reflexão, narrativa e escrita, a partir da posição do observador que “vem de fora”, o bolsista. Deste lugar, o ato de contar e/ou escrever amplia o entendimento do processo formativo que constitui a docência e sua vinculação com o passado e o presente profissional, com a reflexão sobre os motivos que atravessam a escolha pela docência.

As experiências com o contexto escolar

Nóvoa (2009) e Marcelo (2009b) prezam pela percepção da escola como espaço formativo. Esse apontamento foi encontrado nas narrativas dos bolsistas quando expuseram que o Pibid contribui para o desenvolvimento de uma postura investigativa sobre o trabalho escolar, que fortalece a formação docente.

O subprojeto Educação Física Escolar – UEFS também reconhece a escola como espaço que produz saberes, ao observar que “[...] os espaços de formação da IES e da Educação Básica, somam diferentes conhecimentos, experiências e habilidades que orientam a formação para a docência a partir das realidades e das experiências” (UEFS, 2013, p. 2). Nesse sentido, a observação dos elementos que compõem a cultura escolar impulsiona a associação de saberes e a construção de uma postura investigativa necessária à profissão docente, em particular na Educação Física (MOLINA NETO, 1997a).

Nos espaços escolares, os bolsistas e os supervisores compartilhavam experiências durante o planejamento coletivo das atividades que envolvia, também, a participação dos docentes da área de linguagem. Os bolsistas e os professores de Educação Física especificamente planejavam atividades relacionadas aos esportes, às danças, aos jogos, às ginásticas e às lutas, passando por temáticas da área da saúde, do treinamento

e da higiene, em articulação com os três projetos institucionais desenvolvidos pela escola durante o ano, vinculados à prevenção às drogas, ao meio ambiente e sustentabilidade e à conservação da escola. As maiores dificuldades apontadas pelos participantes para a realização do trabalho pedagógico na escola estão relacionadas à precariedade dos espaços, às discussões de gênero e ao interesse dos estudantes pelas práticas pedagógicas vivenciadas apenas com os jogos e os esportes.

A observação do contexto escolar contribui para a identificação do espaço de atuação docente com seus desafios de ordem estrutural, tais como a falta de espaço e de recursos pedagógicos para as aulas de Educação Física, bem como a atitude profissional, o planejamento de aulas, o uso de ferramentas tecnológicas e a abertura para a troca de experiências entre professores. Observemos a narrativas:

[...] hoje a gente percebe uma crise no nível de opção por ser professor [...] falta de estrutura dentro da escola, a precariedade de espaços e equipamentos, a própria questão dos ambientes pedagógicos da escola, e aí a gente pode tá citando a questão mesmo das condições salariais, das condições de trabalho, quer dizer essa precarização tem levado grande parte dos estudantes a não desejarem atuar na escola. Eu creio que a grande contribuição do Pibid é nesse sentido de dizer: Olha, existe um campo, né? E esse campo é um campo fértil. E a partir desse conhecimento tornar os meninos, os estudantes desejosos de intervir nesse campo (Coordenador).

A experiência proporcionada pelo Pibid promove o conhecimento de múltiplas formas de atuação frente aos desafios do trabalho docente. De forma geral, nossos achados convergem para as análises de Gatti et al. (2014), os quais evidenciam que a implementação do Pibid contribui “[...] para uma formação voltada para a reflexão e problematização de situações reais relacionadas à atividade docente” (p. 16).

Assim, a experiência é percebida como um encontro que marca o desenvolvimento profissional docente, como um processo que produz sentidos sobre o que acontece, criando transformações no sujeito (BONDIA, 2002). Para os bolsistas, a experiência com a escola, a percepção das fragilidades de organização didática da Educação Física e as relações com os sujeitos são elementos que fortalecem a influência do Pibid na afirmação pela docência.

As relações entre os bolsistas e os coordenadores do Pibid-Educação Física – UEFS

Na compreensão das relações entre os coordenadores e os bolsistas, por meio do Pibid-Educação Física, partimos do entendimento da docência como uma pro-

fissão coletiva (NÓVOA, 2002). No subprojeto Educação Física Escolar – UEFS, encontramos o objetivo da realização de trabalho coletivo na organização de grupos de estudo, que propõe a sistematização de atividades que impreterivelmente envolvam esses sujeitos em

[...] estudos e discussões sobre ações do subprojeto desenvolvido na escola; Espaço para a reflexão sobre práticas pedagógicas observadas/desenvolvidas, e análise coletiva das ações docentes, considerando a realidade e as possibilidades de cada escola e dos conhecimentos nelas produzidos (UEFS, 2013, p. 3).

A Bolsista 10 afirma que “[...] conhecer o modo de ensinar de cada um ajuda a esquematizar modelos, e a me apropriar ou não de certas características para o meu exercício docente”, demarcando a centralidade da experiência do outro. O Bolsista 1 também percebe essa visão da profissão com erros e acertos, tentativas que deixam transparecer um contínuo, uma formação permanente que reconhece as dificuldades e a necessidade de responder aos desafios da docência. Nesse sentido, constatamos um diálogo que indica a construção da identidade docente na relação entre os pares, no exercício profissional e nas representações subjetivas que são construídas no processo.

A reflexão sobre as tensões do cotidiano escolar compõe o processo formativo e ratifica o olhar dos bolsistas para o coordenador como referência de docente e pesquisador. Ao mesmo tempo, percebemos a existência de processos reflexivos críticos, por parte dos bolsistas, sobre a postura profissional dos seus professores da graduação quanto ao distanciamento das práticas escolares. Essa discussão expressou o reconhecimento de que o docente da universidade contribui fundamentalmente na apropriação da cultura profissional, como posto por Marcelo (2009a), sobre a importância do acompanhamento no processo de iniciação à docência.

Os coordenadores, responsáveis pela mediação entre bolsistas e supervisores, devem assumir uma perspectiva integradora e colaborativa por meio de parcerias de trabalho, demonstrar disponibilidade em auxiliar na construção das ações. As narrativas também anunciam que os coordenadores orientam quanto à escolha profissional pela docência, numa relação pautada no diálogo coletivo e aberto, que busca articular todos os sujeitos no desenvolvimento do programa, garantindo a formação como um processo coletivo. Os bolsistas pontuam que as relações assimétricas de poder entre professores universitários e professores da educação básica afetam negativamente a formação dos futuros professores.

O coordenador, por sua vez, destacou que o Pibid tem rompido as barreiras que apartam a universidade e a escola, se constituindo como uma experiência de relações respeitadas e acolhedoras dos diferentes saberes, que toma a realidade da escola pública como centralidade de pesquisa e formação.

As relações entre os bolsistas e os professores supervisores do Colégio Estadual

As relações entre os bolsistas e os professores supervisores também refletem a perspectiva de aprendizagem docente que acontece coletivamente pela troca de saberes. Para fortalecer essa ideia, a Portaria Ministerial/MEC nº 96/2013 institui como objetivo do Pibid, em seu art. 4º, inciso V, a mobilização dos professores da educação básica como cofomadores.

Quando passamos a dialogar sobre as relações com os supervisores, percebemos que a Bolsista 6 reconhece as experiências desse profissional como significativas para sua formação. Nas narrativas dos bolsistas, foi possível perceber que a aprendizagem da cultura docente também ocorre por meio da investigação do contexto e da análise do que é observado com o supervisor, reforçando concepções e ações na docência que são acolhidas como experiências na profissão. Trazemos a narrativa da Bolsista 4, no Relatório 2014/1, sobre a importância da partilha de experiências:

Nesta atividade conversei com o professor [...], para pensarmos como serão as intervenções [...] sendo feitas as devidas adequações na minha intervenção e o tempo todo com o auxílio dele. Esta atividade é ótima, pois podemos ter a visão de um profissional atuante na área e já formado, que nos dá caminhos que podemos seguir e muitas vezes nos dá soluções em dificuldades que encontramos (Bolsista 4).

Como enfatiza o Bolsista 1, uma boa experiência vivida no Pibid é aquela em que o supervisor “[...] tem muita experiência e está disposto a compartilhar [...]”. Verificamos, nas narrativas, que os bolsistas dão relevância à forma como são acolhidos pelos supervisores na escola. Já o Supervisor 1 considera como um desafio as vinculações dos bolsistas com a licenciatura, pois alguns estudantes não se identificam, nesse momento, com a docência. Considera que:

[...] a tentativa do programa é boa, mas o perfil dos alunos que têm chegado para nós como supervisores é complicado, os alunos que... Eu poderia tá dizendo que eles estão muito mais interessados na bolsa do que com a experiência [...]. Eu acho que tem despertado naqueles que já têm uma pré-disposição para a docência, [...] o perfil não é: [...] Até pelas reuniões nós temos percebido [que] são poucos realmente que procuram intervir,

que procuram integrar com as discussões. E nesse momento nós estamos realizando o diagnóstico e a própria dificuldade que eles têm de comparecer às escolas, para as visitas, nós disponibilizamos vários horários para estar recebendo os alunos e eles sempre com outras atividades [...] (Supervisor 1).

Constatamos tensões que implicam as relações estabelecidas entre bolsista e supervisor, especialmente quando as ausências dos bolsistas são interpretadas como falta de compromisso e interesse pela docência. O Supervisor 1 considera que, se os bolsistas entraram para o Pibid, precisam ter disposição para a aprendizagem da profissão. Sobre essa questão, Nóvoa (2009) afirma que o professor precisa ter *disposição* para se apropriar e internalizar *a cultura profissional* com suas rotinas e especificidades. Por outro lado, a Bolsista 10 insinua uma postura fechada do supervisor:

Em minha primeira experiência junto ao professor supervisor, senti falta de um planejamento conjunto mais aberto, senti dificuldade em ter essa orientação e muito mais coleguismo. A sensação de distanciamento para estes momentos em que eu e minha dupla ainda tínhamos inseguranças sobre o ambiente, a turma e de como lecionar o tema escolhido prejudicou esta primeira experiência (Bolsista 10).

Na contraposição, Nóvoa (2002) argumenta a necessidade de mudar a concepção da profissão docente como um trabalho isolado e solitário, passando a uma percepção da docência como campo de atuação coletiva, composto por redes de aprendizagem colaborativas. Constatamos que os entrevistados reconhecem que ocorre um estímulo à sua formação, diante da necessidade de contribuir no processo formativo dos bolsistas.

Eles ainda destacam que as relações estabelecidas com os estudantes de Educação Física os ajudam a retomar os vínculos com a universidade. As experiências vividas com os licenciandos foram assinaladas em sua potencialidade reflexiva e investigativa.

O Pibid na integração dos conhecimentos teórico-práticos

A crítica à dicotomia entre teoria e prática é persistente na área educacional, como assinalam Pimenta (1994) e Molina Neto (1997b). A compreensão da teoria e da prática como indissociáveis contribui para a percepção dos movimentos de investigação que devem ser desenvolvidos sobre e/ou com a prática docente. Nesse sentido, entendemos que “[...] a reflexão sobre a prática, sua análise e interpretação constroem a teoria que retorna à prática para esclarecê-la e aperfeiçoá-la” (PIMENTA, 1994, p. 71), conformando a práxis pedagógica. No Pibid-Educação Física – UEFS,

os bolsistas sugerem que deve haver uma articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes da prática pedagógica, conforme a narrativa:

Nas aulas teóricas que tive, procurei absorver o máximo possível do conteúdo, [...]. E o Pibid está me instigando [...] está me dando a oportunidade de estar na escola observando como se dá a prática docente, me oportunizando a ver o professor planejando e aplicando a aula, e a partir daí eu posso me apropriar da metodologia do mesmo ou modificá-la caso a mesma não esteja dando certo (Bolsista 9).

Nessa narrativa, vimos a importância da construção de um olhar investigativo para a escola e para as práticas pedagógicas em Educação Física (MOLINA NETO, 1997a), no sentido de que devem entrelaçar-se com as experiências acadêmicas. Esses bolsistas acreditam que o conhecimento produzido na universidade estabelece relações com o cotidiano escolar como no planejamento das aulas de Educação Física e na contextualização das atividades da graduação, pois “[...] por meio das observações pode se compreender a prática pedagógica, a didática e a própria forma de organizar as aulas para que possa organizar da melhor forma possível os conteúdos” (Bolsista 5).

Nóvoa (2002) reforça que os professores precisam do autodesenvolvimento reflexivo para criar as ancoragens às suas práticas no cotidiano escolar, construindo uma concepção de profissional reflexivo que não aceita a separação técnica entre o conhecimento científico-curricular e as práticas escolares. A narrativa também reconhece o momento de observação como constituído de experiências para a produção de saberes, como um movimento de reflexão sobre os acontecimentos que criam marcas e produzem sentidos (BENJAMIN, 1994; BONDIA, 2002).

O Pibid na constituição da docência em Educação Física

As ações do subprojeto Educação Física Escolar – UEFS confirmam a constituição da docência como processo coletivo de aprendizagem e o reconhecimento da escola como espaço formativo. Para a Bolsista 6, estar na escola desperta para a docência e para a construção da identidade docente. Sobre esse processo, Marcelo salienta que “[...] requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente” (MARCELO, 2010, p. 18).

No contexto das trajetórias de escolarização, percebemos que o interesse pela docência traz as marcas das experiências escolares dos bolsistas, o gosto pelas práti-

cas esportivas, a crítica às precárias condições objetivas, como ausência de quadra ou outro espaço destinado às práticas esportivas, a escassez de professores de Educação Física e a grande rotatividade na contratação desses profissionais, bem como a forma assistemática do ensino (aulas livres). A trajetória na formação inicial, com destaque à clara opção do curso em formar o licenciado em Educação Física, foi indicada como uma importante direção para o fortalecimento do processo de se tornar professor. Nesse processo, entendemos que a adesão dos bolsistas à profissão se faz na apropriação do acúmulo cultural produzido na universidade e na escola, pela mediação do Pibid-Educação Física – UEFS.

Pareceu-nos que os bolsistas se sentem fortemente incentivados para a experiência da docência e, diante das atividades desenvolvidas antes de iniciarem sua participação na escola, há queixas sobre as dificuldades no cumprimento do cronograma, que lhes causa um estado de acomodação, como percebido na narrativa:

O Pibid tem me incentivado a pensar diferente quanto ao exercício docente, desde que entrei no curso sentia a necessidade de fazer a diferença na escola [...] No entanto, às vezes o supervisor desestimula algumas ações, querendo apenas que façamos oficinas, o que descaracteriza a real intenção do Pibid. [...] Só acho que o processo poderia ser mais acelerado e eficiente, pois atrasa muito o andamento o que acaba deixando-nos muito relaxado. Gostaria de ver mais ação, do que só falar e nada fazer (Bolsista 4).

A narrativa fortalece as ideias de Bondia (2002) sobre experiência, já que o bolsista reconhece os problemas do processo de orientação pelo supervisor como algo que o inquieta, que o marca. Essa reflexão, embora apresente as fragilidades da mediação do supervisor, indica que as experiências discordantes são potencialmente formativas para os sujeitos, compondo a profissionalidade docente de maneiras diferentes e singulares.

A Bolsista 6 narra que as experiências contribuíram para sua formação docente, reconhecendo as observações, as reuniões, o convívio com os estudantes e com os outros colegas bolsistas como elementos para o desenvolvimento de uma visão mais crítica sobre a Educação Física.

[...] esse primeiro encontro com o supervisor antes de iniciarmos as observações das aulas foi muito significativo, pois pudemos conhecer melhor a escola, o supervisor, assim como o perfil dos alunos que a escola atende [...]. Enfim, em resumo posso dizer que todas as observações feitas na escola, as discussões feitas nas reuniões gerais, as conversas com os supervisores, o convívio com os alunos da escola e com os próprios colegas de bolsa me proporcionaram acréscimos fundamentais que, com certeza, irá de alguma maneira contribuir na minha formação (Bolsista 6).

Essa ideia é confirmada pelo coordenador e pelo Supervisor 1, ao apontarem que o Pibid traz o sentido do “despertar para a docência”, bem como a indicação de que existe um campo de intervenção fértil, mesmo com todos os desafios presentes no trabalho docente. Para o coordenador, embora o Pibid possibilite a construção de um espaço de reflexão sobre a identidade docente e sobre o papel social do professor, não existe garantia de que os bolsistas acolhem esse campo de trabalho. Entendemos que essa interpretação do coordenador nos indica ser necessário realizar pesquisas que investiguem as trajetórias dos bolsistas após a participação no Pibid, com relação à sua integração na escola e à docência desse professor iniciante.

Considerações finais

No propósito de analisar como o coordenador, os supervisores e os bolsistas depreendem os processos de iniciação à docência na formação inicial de professores de Educação Física, os participantes da pesquisa consideram que viver a experiência do Pibid potencializa sua formação, ao possibilitar a inserção do estudante no cotidiano escolar para acompanhar as diversas demandas do exercício profissional, ao apostar na aprendizagem com os pares e nas relações que se estabelecem dentro do contexto escolar, ao fomentar a construção de uma postura investigativa necessária à profissão docente, ao resguardar a cultura do magistério constituída historicamente por meio da partilha de experiências entre os professores que já atuam e aqueles que estão iniciando a docência.

Como programa de formação que medeia a articulação entre a universidade e a escola, os sujeitos reconhecem o Pibid-Educação Física – UEFS como importante experiência para a formação inicial e formação continuada dos professores, gerando a expectativa de que o programa possa aprofundar os vínculos institucionais e o diálogo entre os sujeitos e saberes produzidos nesses espaços.

Para os bolsistas, experienciar as práticas escolares no lugar de estudante de licenciatura permite a percepção das fragilidades da organização didática da Educação Física, trazendo elementos para a reflexão sobre os processos educacionais. Entre os desafios apontados destacam-se aqueles relacionados à tomada de decisões seguras e assertivas, aos usos do tempo nas atividades docentes, ao conhecimento do currículo e planejamento das aulas, ao aprofundamento teórico-prático. Igualmente relevante foi a percepção dos bolsistas de que o professor precisa ter abertura para a troca de experiências e novas aprendizagens.

No que concerne à reflexão sobre as relações entre os bolsistas, o coordenador e os professores supervisores, os bolsistas indicam que as relações assimétricas de poder entre professores universitários e da educação básica afetam negativamente o processo formativo dos futuros professores. Outro aspecto é que os professores supervisores expressam a expectativa de que a sua formação continuada seja fortalecida na vinculação com a universidade, na medida em que o Pibid for ampliado e aprofundado.

Constatamos que as narrativas representaram um momento formativo de conhecimento sobre si próprio e sobre o outro, ao permitir a reflexão sobre as experiências na dimensão pessoal e profissional, em processo contínuo de produção de sentidos sobre as experiências vividas.

Por fim, buscamos mover reflexões sobre a vinculação entre a formação inicial e o desenvolvimento da profissionalidade docente, nos contextos da pesquisa sobre as políticas de formação de professores, com destaque para o início da docência, marcado por intensas aprendizagens. As pesquisas resultantes desses processos podem contribuir para a estruturação de políticas de iniciação à docência, a indução profissional e a formação continuada dos profissionais que atuam na educação.

Referências

- BARRETO, E. S. S. 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, jul./set. 2015. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206207>
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1994. p. 197-221.
- BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-8, jan./abr. 2002. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- GATTI, B. A. et al. *Um estudo avaliativo do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (Pibid)*. São Paulo, SP: Fundação Carlos Chagas, 2014.
- MARCELO, C. A identidade docente. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p.109-31, ago./dez. 2009b.

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, São Paulo, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009a.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente*, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MOLINA NETO, V. A cultura do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. *Movimento*, Porto Alegre, v. 4, n. 7, p. 34-42, 1997a. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2365>

_____. A formação profissional em educação física e esportes. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 34-41, set. 1997b.

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, n. 350, p. 203-218, dez. 2009.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade, teoria ou prática?* São Paulo, SP: Cortez, 1994.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA - UEFS. *Subprojeto educação física escolar: ressignificando saberes e práticas*. Feira de Santana, BA, 2013.

Submissão em: 03/06/2019

Aceito em: 08/02/2020