

FORMAÇÃO INICIAL E INICIAÇÃO A DOCÊNCIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO SUBPROJETO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA¹

ANA NATHALIA CALLAI

RESUMO

Procuramos compreender as contribuições e implicações do subprojeto “PIBID Educação Física Ensino Fundamental Anos Finais” à formação inicial e à iniciação docente de acadêmicos bolsistas deste programa. Este trabalho caracteriza-se, quanto aos objetivos, como um estudo descritivo e, quanto aos procedimentos, a um estudo de campo. Entre os resultados, destacamos que o subprojeto supracitado visa qualificar a formação de seus bolsistas no sentido de corroborar para a construção de sua identidade docente. Nesse contexto, concluímos que as trocas de experiências entre a universidade e a escola são imprescindíveis, pois os saberes articulados em ambas podem auxiliar os acadêmicos a melhor compreender as práticas educativas e a atuação profissional.

Palavras-chave:

PIBID; Formação inicial; Iniciação a docência.

INITIAL TRAINING AND INITIATION OF TEACHING: AN ANALYSIS FROM THE SUBPROJECT PIBID PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT

We search to understand the contributions and implications of subproject “PIBID Physical Education Elementary School Initial Years” to initial education and teacher initiation of academic scholarships of this program. This research is characterized, as regards objectives, as a descriptive study, and as to the procedures, such as a field study. By the results we highlight that subproject above mentioned aims to qualify the training of its scholarships in the sense of corroborating with construction of teaching identity. In this context, we conclude that experiences exchange between university and school are essential, because the knowledge articulated in both can to help the academics to understand better the educative practices and the professional performance.

Keywords:

PIBID; Initial education; Teaching Initiation.

FORMACIÓN INICIAL E INICIACIÓN LA DOCENCIA: UN ANÁLISIS A PARTIR DEL SUBPROJETO PIBID EDUCACIÓN FÍSICA

RESUMEN

Hemos buscado comprender las contribuciones e implicaciones del subproyecto “PIBID Educación Física Enseñanza Fundamental Secundaria” la formación inicial y a iniciación docente de académicos becarios de este programa. Este trabajo se caracteriza como un estudio descriptivo cuanto a los objetivos y a un estudio de campo cuanto a los procedimientos. Por los resultados destacamos que este subproyecto tiene lo objetivo de

¹ Estudo financiado pelo Fundo de Incentivo à Pesquisa (FIPE) da Universidade Federal de Santa Maria.

calificar la formación de sus becarios en el sentido de apoyar para la construcción de su identidad docente. Concluimos que los cambios de experiencias entre la universidad y la escuela son imprescindibles, pues los saberes articulados en ambas pueden auxiliar los académicos a mejor comprender las prácticas educativas y la actuación profesional.

Palabras clave:

PIBID; Formación inicial; Iniciación a la docencia.

Introdução

Esse trabalho traz a temática formação inicial e iniciação à docência, no intuito de provocar reflexões iniciais sobre os desafios que são apresentados no exercício da docência de acadêmicos nas escolas. Esses assuntos fazem referência aos resultados das primeiras observações identificadas na execução do subprojeto “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Educação Física Ensino Fundamental Anos Finais”. Entendemos que esse estudo tem sua importância em virtude de trazer elementos para o acadêmico que, ao assumir uma docência “precocemente” na escola, poderá remeter-se, segundo Silva e Bracht (2005), como uma oportunidade de melhor compreensão sobre as lacunas existentes na formação inicial.

Salientamos que essas temáticas vêm sendo debatidas em seminários, cursos, congressos e outros eventos que se debruçam à Educação Básica (EB). Neste estudo, também destacamos sobre a importância dessa preocupação com a formação inicial, tendo em conta as exigências contemporâneas para o exercício da docência de futuros professores ao vivenciar situações concretas no ambiente escolar. Além do mais, uma das problemáticas percebidas em cursos de licenciatura é que, no período inicial, tem-se uma vasta concentração de conteúdos teóricos, sendo que, apenas nos últimos semestres, são ofertadas disciplinas destinadas aos conhecimentos pedagógicos e às práticas de ensino. De acordo com Silva (2009), esse paradigma impossibilita que os acadêmicos de licenciatura tenham aproximações fundamentais entre as dimensões que necessariamente se articulam enquanto professor, justificando, desse modo, a relevância da aproximação com a escola, pois é onde se depara com as situações conflituosas, inesperadas e cotidianas.

Para essa mesma autora, “é nessa experiência de ensino que o aluno-mestre irá validar, negar, desenvolver e consolidar os saberes teóricos, transformando-os em experiências a partir de sua prática e de sua experiência individual e coletiva no ambiente escolar como um todo” (SILVA, 2009, p. 25). Diante disso, a falta de proximidade entre a formação inicial de professores e a realidade escolar dificulta a compreensão da relação entre teoria e prática, ou seja, a transposição didática dos conhecimentos acadêmicos para o contexto específico do ensino escolar. Neste contexto, compreendemos que, para o acadêmico que se insere na docência “precocemente”, toda e qualquer experiência na escola agregam saberes para melhor compreender sua atuação. Em vista do que foi exposto, procuramos analisar que contribuições e implicações o Programa ‘PIBID Educação Física’ vem proporcionando à formação inicial de acadêmicos bolsistas deste subprojeto enquanto iniciação docente. O estudo trará uma descrição sobre o funcionamento do programa PIBID, e a relação existente entre universidade e escola na formação inicial de professores e o saber da docência.

Referencial teórico

Programa PIBID

O Ministério da Educação oferece alguns programas que contribuem com a qualidade de formação inicial docente buscando fazer uma aproximação com a EB. O PIBID é um desses incentivos, o qual foi criado em 2007, sendo coordenado pela Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (BRASIL, 2009). Este programa busca fazer a integração da Educação Superior com a EB, estabelecendo projetos de cooperação que melhorem a qualidade de ensino nas escolas de rede pública, tendo entre seus objetivos qualificar a formação inicial de professores, de modo que eleve a qualidade das ações pedagógicas, fomentando a prática docente e experiências metodológicas, e que torne a escola pública um espaço para reflexão e crescimento docente (BRASIL, 2009).

Além do mais, o PIBID colabora não apenas na construção de “um espaço de intervenção profissional por meio da iniciação à docência em busca de construir estratégias inovadoras” (WELTER; SAWITZKI, 2014, p. 263), mas também de análises, problematizações e discussões da realidade em que a Educação Física se encontra inserida nos espaços escolares. A respeito da finalidade desse programa, salientamos que:

O PIBID vem como uma proposta de inserir os futuros/as docentes quase que diariamente junto às escolas, fazendo com que os mesmos se sintam professores/as realmente e assim podendo refletir sobre sua graduação, sobre escola, sobre o saber e o fazer, sobre o ser professor/a e que papel desempenham na escola. (LOPES; TOMAZETTI, 2013, p. 115).

A inserção do subprojeto PIBID Educação Física, ocorreu no ano de 2010 e passou por quatro momentos, desde a sondagem e o diagnóstico das escolas participantes (conhecimento da realidade escolar em todos os seus sentidos, estruturais, espaciais, materiais, alunos, funcionários, demais professores e toda a comunidade em geral, cultura escolar esportiva existente); o segundo momento reflexões a partir das observações da realidade encontrada; o terceiro, intervenção na escola com, aplicação de práticas esportivas e formativas nas aulas de Educação Física (parte prática, na qual os bolsistas realizavam suas inserções profissionais a partir da iniciação à docência); e última caracterizada pela avaliação do subprojeto e intervenções realizadas nas escolas (SAWITZKI, 2013). Com isso, percebemos que esse programa promove a inserção dos estudantes nos contextos das escolas públicas para que, desde o início da sua formação acadêmica, os mesmos desenvolvam práticas pedagógicas sob a orientação de um professor da escola e um docente da licenciatura.

Relação entre universidade e escola na formação inicial de professores e o saber da docência

A formação de professores é algo complexo e que pode futuramente limitar a inserção profissional na escola devido à falta de aproximação existente entre as instituições formadoras (universidade/escola). Entretanto, a formação inicial pode oportunizar conhecimentos que serão mais eficazes se não ficarem restritos apenas à reprodução de teorias. E a prática profissional é considerada um elemento importante para auxiliar na reflexão sobre essas experiências vivenciadas, oportunizando o confronto entre o conhecimento e a realidade escolar (GRAÇA, 2001).

Percebe-se isso, muitas vezes, ao iniciar os estágios curriculares, onde se deparam diante de uma realidade escolar totalmente desvinculada àquela idealizada nas salas de aula durante o curso de licenciatura. Neste contexto, Ferreira (2005) nos faz remeter aos

estágios curriculares como aplicação de conhecimentos “ensináveis” e “aprendíveis” durante a licenciatura no sentido de que:

As principais críticas estão centradas nas estruturas curriculares vigentes, geralmente concebidas por um modelo de aplicação do conhecimento científico, ou seja, os alunos assistem aulas com o objetivo de conhecer e aprender sobre os conhecimentos disciplinares e depois (ou junto com esse aprendizado) eles vão aplicar esses conhecimentos em seus estágios. Contudo, quando formados, e agora atuando como professores, eles percebem que a prática profissional se mostra de outra forma, pois a mera aplicação dos conhecimentos científicos aprendidos na faculdade não dá conta de resolver os problemas que cotidianamente acontecem na ação docente. (FERREIRA, 2005, p. 66).

Essas reflexões sobre a prática profissional, no pensamento de Ferreira (2005), são importantes e nos fazem pensar sobre os desafios existentes na formação inicial que, segundo Rezer e Fensterseifer (2008), precisam ser enfrentados o quanto antes, se possível, ainda ao longo do seu processo formativo. No entanto, se não enfrentados, esses problemas poderão ser alvos e ter sérios desdobramentos quando se iniciar a carreira docente (REZER; FENSTERSEIFER, 2008). Deste modo, “uma aproximação com a realidade das escolas traria maior experiência aos acadêmicos” para que os mesmos estivessem “mais preparados para enfrentarem os desafios quando fossem atuar como professores no âmbito escolar” (COLOMBO; CARDOSO, 2008, p. 121).

Em estudo realizado com acadêmicos de graduação em Educação Física - Licenciatura exercendo docência precoce, Silva e Bracht (2005, p. 60) expõem que “no decorrer do curso de licenciatura não identificamos iniciativas sistematizadas para aproveitar ou mesmo orientar as experiências docentes precoces, apesar de elas influenciarem de forma contundente os rumos da formação acadêmica”. Da mesma maneira, Silva e Pires (2006) afirmam que as universidades formadoras de professores, privilegiadas, são aquelas que priorizam os programas institucionais de formação, a partir da intervenção das escolas e os professores como parceiros, influenciando positivamente a formação inicial de professores de Educação Física. Em relação a isso, Silva e Bracht (2005) reforçam a afirmação de que:

Em tese, as experiências docentes precoces acontecem num momento que podem enriquecer sobre maneira o trabalho pedagógico, consolidando uma formação inicial com melhores alicerces. O aproveitamento dessas vivências pode ser considerado como um reconhecimento das influências que o cotidiano escolar na construção de identidades e dos saberes da docência. (SILVA; BRACHT, 2005, p. 62).

Conforme Selles (2002), o professor deve reconhecer que o aprendizado se constrói numa via de “mão-dupla”, ou seja, não é apenas o conhecimento produzido na universidade que tem a contribuir com sua formação inicial, mas também a vivência de experiências do trabalho diário na escola. Com isso, torna-se necessário que a relação universidade e escola não seja unidirecional, onde apenas a universidade produza e leve o conhecimento para a escola, mas que essa relação seja encarada como uma via dupla, onde a escola também possa ser considerada como um espaço que gera e carrega conhecimentos para a universidade. Deste modo, oportunizando a articulação entre os saberes científicos e acadêmicos com os saberes profissionais ou experienciais.

Entre essas exigências, segundo García (1999), do professor, é requerida uma capacidade de adaptação às mudanças, habilidade em trabalhar com as incertezas, com a

provisoriamente do conhecimento, com a descrença nas chamadas “verdades científicas” e etc.. Libâneo (2004) nos auxilia essa compreensão ao levantar sobre essa questão cultural:

O professorado, diante das novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos presentemente na sua formação profissional, precisaria de formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e a diferença. (LIBÂNEO, 2004, p. 77).

Ainda, García (1999) assinala que o professor deve ter a capacidade de estar pronto para adquirir novas habilidades para dinamizar os processos de ensino e aprendizagem. Desta forma, torna-se imprescindível o oferecimento de apoio para que os educadores possam desenvolver-se durante toda sua carreira, pois a sociedade em que vivemos exige dos profissionais uma permanente atividade de formação e aprendizagem (GARCÍA, 1999).

A partir disso, levamos em conta que a aprendizagem da docência faz parte da formação, o que é válido também considerar a soma de todas as partes deste processo. Shulman (1987) aponta essa aprendizagem como uma parte da sabedoria da prática, pois a aprendizagem da docência está inserida no contexto da ação diária do professor que constrói a partir de sua prática profissional, e, com isso, aprende a ensinar. Para Knowles, Cole e Presswood (1994) e Mizukami et al. (2002), aprender a ensinar e a se tornar professor são processos e não eventos. Processos estes que são pautados em diversas experiências e modos de conhecimento e que são iniciados antes da preparação formal (MIZUKAMI et al., 2002), prosseguindo ao longo desta e que permeiam toda a prática profissional vivenciada. Conforme Reali e Mizukami (2009, apud ROCHA, 2013, p. 34):

A aprendizagem da docência é um processo que: a) se inicia antes dos cursos formais de preparação de professores, pois as pessoas já estão expostas, desde crianças, a processos de escolarização por meios dos quais começam a construir suas concepções sobre o que consideram como ensino, escola, conhecimento, aprendizagem (aprendizagem por observação; b) envolve um período determinado de preparação formal em instituições de ensino superior que culmina com a certificação para exercer a função docente; e c) se prolonga por toda a trajetória profissional docente. Envolve diferentes tipos de conhecimentos, bem como diferentes fontes pelas quais tais conhecimentos são construídos.

Essa sequência não é estática, pois aprender a ensinar é um processo complexo que envolve fatores afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho, etc. (COLE; KNOWLES, 1993), os quais permeiam em cada fase da vida e faz com que as nossas concepções sejam repensadas e reavaliadas. Esse conjunto pode representar os saberes da docência – experiência, como ressalta Pimenta (1997, p. 7), ao afirmar que, “quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor”. Saberes estes de suas experiências de alunos, que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar (PIMENTA, 1997). Segundo a mesma autora, essa experiência lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em saber ensinar.

Nesse sentido, entendemos que as aprendizagens da docência não se constituem apenas nos cursos superiores em licenciatura, mas também em todo processo de socialização dos indivíduos. Além disso, estas aprendizagens podem ter mais sentido e se

tornar mais importantes quando é possibilitado ao acadêmico da graduação vivenciar desde cedo experiências docentes nas escolas para compreender o espaço de atuação profissional e os desafios que são (im)postos nesse ambiente escolar. Isso tudo, no intuito de aprender, contribuir, agregar e enriquecer ainda mais para a formação inicial de futuros professores e, inclusive, para pensarmos na ideia de melhor desenvolver nosso papel social e educativo enquanto no exercício da docência.

Metodologia

Esta pesquisa tem caráter qualitativo, segundo Gil (2008), quanto aos objetivos, aproximando-se de um estudo descritivo, pois, descreve características de determinadas populações ou fenômenos. Esse tipo de estudo pretende descrever fatos de determinada realidade, exigindo do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar (TRIVIÑOS, 1987). Quanto aos procedimentos técnicos, esta pesquisa se caracteriza como um estudo de campo, procurando aprofundar-se em uma realidade específica tomando como base sua realização por meio da observação direta das atividades do grupo estudado para captar as explicações e interpretações que ocorrem nessa realidade (GIL, 2008).

Para entender o contexto onde foram coletados os dados, é necessário saber sobre a organização do Subprojeto PIBID em estudo. O mesmo abrange três escolas, onde cada uma tem representação de um professor supervisor (PS); cada professor conta com a disponibilidade e participação, em média, de cinco acadêmicos (ID); as aulas têm como público alunos de sexto (6º) a nono (9º) anos, sendo que para cada atividade trabalhada contam-se, no máximo, com três acadêmicos e um PS por turma; a organização geral do subprojeto é realizada pelo coordenador da área (CA), que é um professor de Educação Física da Universidade. Com isso, participaram do estudo, no corrente ano de 2016, os seguintes sujeitos descritos anteriormente: dezesseis acadêmicos (ID) do curso de Licenciatura em Educação Física, três professores da Educação Básica (PS) e um professor universitário do mesmo curso (CA).

Para coletar os dados, definimos as técnicas utilizadas para a pesquisa de campo empregando observações (MINAYO, 2010), tendo como base apontamentos registrados pela pesquisadora (que também atuava como relatora) por meio do uso de diário de campo durante as reuniões semanais que aconteciam no subprojeto. Esses registros fazem referência aos relatos dos participantes supracitados discutidos nesses encontros, os quais se mostravam estar pautados em distintos temas como, por exemplo, assuntos relacionados à avaliação das práticas pedagógicas, apresentação do que os acadêmicos e supervisores estavam desenvolvendo nas escolas e outros.

Para analisar os dados, empregamos a análise do discurso (AD) como método de análise. Conforme aponta Orlandi (2005, p. 26-27), a AD “visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos”, e isso “implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido”, de tal forma que, para isto, precisamos entender como o discurso é produzido. A AD não busca o conteúdo de um texto, mas como este texto significa, entendendo que esta significação é material, constituída historicamente, buscando a compreensão dessa materialidade: “o que temos, como produto da análise, é a compreensão dos processos de produção de sentidos e de constituição dos sujeitos em suas posições” (ORLANDI, 2005, p.72).

Com isso, acreditamos que dispomos das condições fundamentais de produção de um discurso como os sujeitos (ideológicos) e a situação, a qual, conforme Orlandi (2005), pode ser considerada em sentido estrito como o contexto imediato (local, pessoas que

falam, eventos sendo vivenciados, etc.) e em sentido amplo como o contexto ideológico (sócio histórico). Sendo assim, para a organização dos dados, como propõe Minayo (2010), neste contexto buscamos descrever com clareza os elementos presentes no registro das observações realizadas na seção seguinte traremos algumas falas mais frequentes anotadas durante as reuniões pelos bolsistas ID, que vem tratar dos resultados deste estudo dialogados com a literatura específica.

Resultados e discussão

A partir da análise dos dados, identificamos que os discursos apontavam uma maior frequência a assuntos relacionados à teoria e à prática, não no viés que sejam tratados separadamente, mas no sentido de entender a articulação entre ambos durante a prática pedagógica. Ainda, notamos que essa necessidade emergiu a partir das dificuldades encontradas em relação à transposição dos conhecimentos apreendidos na formação inicial e o seu desdobramento na escola, conforme ilustra o trecho a seguir:

“O PIBID foi a porta de entrada para a escola, foi onde tive o primeiro contato com uma turma, frente aos alunos. Aprendi coisas antes mesmo dos estágios supervisionados, o que facilitou a inserção. Me surpreendi muitas vezes e ainda me surpreendo, a cada dia é uma nova descoberta, a cada dia aprendo mais, inclusive com os erros. Creio que é errando que se aprende, se uma aula que tu planejas não dá certo hoje, amanhã tu tentas de novo, até acertar. Amadureci muito com o PIBID.” *Bolsista A*

O trabalho de Silva e Bracht (2005) também aponta diálogos entre acadêmicos e professores que vão nessa direção:

[...] de forma independente, este embate entre teoria e prática no decorrer do curso (consciente ou inconscientemente) e que, ao se discutir novas formas de organização de estágio, algum tipo de articulação com as experiências docentes precoces será uma atitude assaz proficiente para a formação dos/as professores/as de Educação Física. (SILVA; BRACHT, 2005, p. 74).

Em relação aos termos ‘teoria’ e ‘prática’, ambos sendo um dos assuntos que teve mais ênfase de debate e discussões nos encontros do subprojeto, também continuam se apresentando, por vez, de modo incompreensível de articulações na prática pedagógica docente. Ao dialogarmos com Figueiredo (2014, p. 32-33) para melhor compreender essa questão, a mesma corrobora conosco em sua afirmação justificando essa dificuldade, pois, “os dilemas comumente abordados relativos à formação inicial, propriamente, nas licenciaturas, focalizam a falta de articulação entre teoria e prática e de unidade no processo de formação, pela dicotomia entre formação específica e formação pedagógica [...]”.

“Com relação à formação inicial, vejo que ela vem pecando a muito tempo em diversos aspectos, o afastamento da universidade com a comunidade em geral é um ponto forte, lentamente essa reaproximação vem acontecendo, os professores da graduação pouco sabem sobre o ambiente que estão preparando os futuros docentes, em sua maioria a atuação escolar foi apenas pelos estágios obrigatórios de seu tempo de graduação, estes normalmente estão muito focados em sua área de pesquisa que esquecem que estão em um curso de licenciatura, desconsiderando ligações ou até mesmo intervenções no ambiente escolar e em alguns casos estes professores possuem uma visão utópica da

escola, onde tudo é possível com diálogos e que a estrutura que as escolas públicas oferecem estão em ótimas condições, boa parte das disciplinas estão longe da realidade escolar, com conteúdos descontextualizados, métodos de ensino que praticamente não possuem aplicabilidade real no ambiente escolar, a forma como os professores da graduação ensinam, em muitas vezes nada se parece com uma sequência didática a ser aplicada no ambiente escolar”
Bolsista B

Durante as falas se percebe a dificuldade dos acadêmicos em fazer uma relação das aulas e disciplinas que tem na grade curricular com a futura atuação. Próximo a isso, outro assunto refletido entre o grupo foi a respeito das práticas pedagógicas, onde a maioria dos sujeitos a configuram como um espaço fértil, principalmente, devido à troca de experiências entre os agentes participantes, explicitando que, quando uma escola apresenta alguma dificuldade e/ou situação-problema, busca-se resolver os problemas em conjunto, com todos. Nesse sentido, compreendemos que aprender a profissão docente, na atualidade, tem um significado distinto daquele presente em outros contextos históricos devido à imprevisibilidade, às incertezas e às indefinições do contexto da sala de aula. A subjetividade presente nesses momentos é considerada importante para ajudar na construção da identidade docente e, a partir dessas situações inesperadas, é que são definidas algumas posturas e atitudes enquanto futuro professor. Desta maneira, ao pronunciarmos sobre alguns elementos pertinentes à própria construção da identidade do professor, não podemos esquecer que:

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor, ou que colabore para sua formação. [...] Dada à natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes-fazer docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, coloca-lhes no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA, 1997, p. 6).

Da mesma forma, torna-se interessante a gama de opções que o professor pode fazer uso de novas metodologias, não que o mesmo abandone as formas sobreditas ‘tradicionais’ de ensinar, porém que, ao menos, isso sirva para os docentes repensarem sobre elas e analisarem o que se tornaria mais produtivo para as aulas e para os educandos. Em meio a isso, as metodologias foi um dos assuntos tratados nas reuniões que apresentou tensão entre acadêmicos ID e PS. É possível que esse tensionamento seja devido a distintos tempos educativos e diferentes necessidades formativas entre ambos.

Antigamente o enfoque dos currículos dos cursos de graduação, tinha uma preocupação mais técnica, o que levava a uma conseqüente esportivização, onde muitas vezes o lado pedagógico não era disponibilizado nas grades/matrizes curriculares, se assim podemos mencionar na licenciatura (ou antiga licenciatura plena). Ao contrário disso, os currículos atuais (boa parte referendando aos cursos dos acadêmicos ID) contam com uma maior variedade de elementos pedagógicos para a formação inicial, com mais ênfase em diferentes metodologias e abordagens didáticas que o currículo anterior, o que poderia justificar os momentos difíceis para elaboração dos planejamentos em

conjunto, já que nem sempre havia um consenso em ambas as partes. Esse contratempo no planejamento coletivo foi um fato a destacar ao longo das observações, onde, na maioria das vezes, os acadêmicos acabavam elaborando seus planejamentos sozinhos e mostrando apenas para o PS.

Além disso, a escuta sensível dos relatos permitiu analisarmos que há, ainda, um distanciamento entre a universidade e a escola quanto à apresentação de recursos e materiais didáticos disponíveis às práticas educativas, principalmente, mostrando situações extremamente precárias e/ou ausência dessas ferramentas no âmbito escolar. Isso se torna notório ao exemplificar que em nossas vivências na formação inicial podemos contar, em sua maioria, com uma riqueza e diversidade de materiais como, por exemplo, vários tipos de bolas, cones, projetores, além de quadras cobertas. Ao contrário, quando nos deparamos com a realidade da escola pública sentimos o quão impactante isso se torna como relata um estudante (ID): “[...]os espaços para a realização da Educação Física, a maioria das atividades tinha que ser adaptada, pois as condições de (espaço físico) eram precárias, chão batido, lugares com areia e mato alto.” Bolsista C

Em seu estudo, Macedo (2011) traz uma informação muito pertinente que, na visão unânime dos professores de Educação Física, as escolas não foram planejadas e construídas contemplando o espaço físico para as aulas práticas desse componente curricular. Esse impasse também é assinalado nos achados de Damazio e Silva (2008), Rodrigues (2011), Silva e Júnior (2015) e outros, que encontraram distintas limitações nas condições de infraestrutura nos educandários investigados. Damazio e Silva (2008), por exemplo, citam a ausência de quadras em uma escola e em outras de tamanho pequeno com cimento irregular, além de que o espaço destinado às aulas ser compartilhado entre duas ou mais turmas, ainda, com pouca e/ou nenhuma iluminação para as aulas noturnas. Inclusive, Silva e Júnior (2015) questionam:

Como o professor de Educação Física pode ministrar suas aulas de acordo com a grade curricular, se não existem quadras poliesportivas adequadas e materiais didáticos pedagógicos? Que estruturas e materiais encontram-se a disposição dos professores de Educação Física nas escolas? (SILVA; JÚNIOR, 2015, p. 456).

Algumas dessas mesmas dificuldades no âmbito escolar foram apontadas nos relatos das vivências dos sujeitos participantes do subprojeto, referenciando que as atividades pedagógicas acabavam sendo desenvolvidas dentro das condições de materiais e espaços existentes nas escolas, como em pisos brutos ou até mesmo nas gramas, além de dispor de poucos e/ou a falta recursos didáticos para as aulas de Educação Física na Educação Básica. Em vista disso, há também autores, como Lima (1986), que estão preocupados e questionam a condição das instalações físicas dos educandários, pois, segundo esse mesmo autor, a má conservação e baixa qualidade das mesmas podem afetar diretamente a aprendizagem e o desenrolar de propostas curriculares.

Nesse contexto, percebemos que diante dessas ideias, a busca e o uso de ferramentas alternativas se faziam necessárias, inclusive na utilização de materiais recicláveis criados e/ou adaptados às demandas das atividades escolares. Esse aspecto foi observado nos relatos dos participantes do subprojeto, ora quando o CA conseguia doações de materiais para as escolas, ora na ocasião em que os acadêmicos ID, dentro do possível, economizavam de seus próprios recursos financeiros para ajudar com a aquisição de aparatos educativos e a melhoria na estrutura disponível pelos educandários. Ambos na tentativa de auxiliarem e a suprirem as necessidades de materiais didático-pedagógicos para as aulas de Educação Física.

Conclusão

Nessa lógica, o PIBID surge como uma alternativa na formação inicial dos acadêmicos, buscando oportunizar novas experiências na docência, além dos estágios curriculares, com a intenção de aproximar os bolsistas (ID) a uma realidade profissional, próxima a que os mesmos estarão inseridos futuramente. Também há um contato direto com os professores que estão a mais tempo atuando na profissão, o que possibilita uma constante troca de conhecimentos.

Outro aspecto importante possibilitado pelo PIBID aos acadêmicos ID foi ao fornecer a estes sujeitos os elementos de compreensão e argumentação sobre as condições de trabalho, limites e outras possibilidades durante o seu processo formativo a modo de envolvê-los no debate público sobre questões que não fiquem apenas no campo de idealizações e sem base concreta para a Educação Básica, como a discussão sobre os materiais didáticos necessários e às condições de infraestrutura apresentados pelas escolas.

Sendo assim, fica claro para nós, inclusive, a implicação positiva desse programa desde a inserção dos acadêmicos ao meio escolar, onde os mesmos não são meros espectadores e observadores das atividades que acontecem nos educandários à regência dos PS, mas sim eles têm a possibilidade de exercer a docência (juntos). Principalmente, quando é “exigido” planejamento, reflexão posterior e análise da própria prática pedagógica, unindo aspectos para tornar mais evidente o local de sua futura atuação profissional, bem como a fazê-los pensar “para que” e “para quem” se está lecionando. Por fim, acreditamos que isso pode ajudá-los a afastar do improvisado quando desde cedo os compromissos e responsabilidades do ofício de ‘ser professor’ são apresentados.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID**. Subprojeto Cultura Esportiva da Escola, 2009.

COLE, A. L.; KNOWLES, J. G. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. **American Education Research Journal**, v. 30, n. 3, p. 473-495, 1993.

COLOMBO, B. D.; CARDOSO, A. L. Formação inicial em Educação Física e atuação na escola: a hora da verdade. **Motrivivência**, Ano XX, n. 30, p. 111-127, Jun. 2008.

DAMAZIO, M. S.; SILVA, M. F. P. O ensino da educação física e o espaço físico em questão. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 2, p. 189-196, ago. 2008.

FERREIRA, L. A. As lições da interação professores e futuros-professores para a formação inicial em educação física. *In*: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2005, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: Universidade Estadual Paulista, 2005.

FIGUEIREDO, Z. C. C. **Formação de professores de educação física**: elementos para pensar uma epistemologia das práticas formativas. Vitória: EDUFES, 2014.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores** – para uma mudança educativa. (Coleção Ciências da educação: Século XXI) Porto: Porto Editora. 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAÇA, A. B. S. O conhecimento pedagógico do conteúdo: o entendimento entre a pedagogia e a matéria. *In*: GOMES, Paula Botelho; GRAÇA, Amândio Braga dos Santos. (Orgs.) **Educação Física e Desporto na escola: novos desafios, diferentes soluções**. Porto: FCDEF-UP, 2001. p. 107-120.

KNOWLES, J. G; COLE, A. L; PRESSWOOD, C. **Through preservice teachers' eyes: experiences through narrative and inquiry**. New York: McMillan College Publishing Co, 1994.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, M. W. S. (Coord.). **Espaços Educativos: uso e construção**. Brasília: MEC/CEDATE, 1986.

LOPES, A. R. L. V; TOMAZETTI, E. M. (Orgs.). **PIBID-UFSM: experiências e aprendizagens**. São Leopoldo: Oikos, 2013.

MACEDO, M. A. F. Esporte: Criação de Espaços Alternativos na aula de Educação Física. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2008**. v. 1. (Cadernos PDE). Curitiba: SEED, 2011. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_utfpr_educacao_fisica_artigo_marlene_aparecida_fornacia.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2017.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MIZUKAMI, M. da G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. 2ª. ed. São Carlos: EdUFSCar. 2002.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. 6ª ed. Campinas: Pontes, 2005.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. 3, set. 1999. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/50/46>. Acesso em: 15 nov. 2016.

ROCHA, C. C. T. **Saberes da docência aprendidos no PIBID: um estudo com futuros professores de sociologia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação. Ceará: UECE, 2013. 60 f.

REZER, R; FENSTERSEIFER P. E. Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade. **Pensar a prática**, v. 11, n. 3, p. 319-329, set./dez. 2008.

RODRIGUES, G. da S. **Infraestrutura para Educação Física Escolar**: Implicações na Prática Pedagógica do Professor de Educação Física. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade do Estado do Pará. Pará: UEPA, 2011.

SAWITZKI, R. L. Subprojeto PIBID Educação Física “Cultura Esportiva da Escola”. *In*: LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira; TOMAZETTI, Elizete Medianeira. (Orgs.). **PIBID-UFSM: experiências e aprendizagens**. São Leopoldo: Oikos, 2013. p. 27-46.

SELLES, S. E. Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores de ciências: anotações de um projeto. **ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 2, n. 2, p. 167-181, dez. 2002.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundation of the new reform. **Harvard Education Review**, v. 57, n. 1, fev. p. 1-22, 1987.

SILVA, M. da. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SILVA, M. S. da; BRACHT, V. Intervenção profissional durante a formação inicial: contradições e possibilidade das experiências docentes precoces em Educação Física. **Motrivivência**, ano XVII, n. 25, p. 57-76, dez. 2005.

SILVA, J. L; JÚNIOR; R. L. Infraestrutura para educação física na rede escolar estadual de Goiatuba – GO: uma descrição sobre a realidade escolar. **Enciclopédia Biosfera**, v.11, n. 20, p. 456-469, 2015.

SILVA, M. R; PIRES, G. de L. Formação Inicial e Capacitação continuada em serviço de professores de Educação Física: duas faces do mesmo desafio. **Motrivivência**, Ano XVIII, n. 26, p. 09–14, jun. 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Ática, 1987.

WELTER, J; SAWITZKI, R. L. As implicações do subprojeto Cultura esportiva na escola – PIBID/EDF para a formação inicial em Educação Física. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 262-276, dez. 2014.