

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TATIANA MORAES QUEIROZ DE MELO**

**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO INÍCIO DA DOCÊNCIA MEDIADAS PELO  
PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE  
SANTANA, BAHIA**

**VITÓRIA - ES**

**2015**

**TATIANA MORAES QUEIROZ DE MELO**

**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO INÍCIO DA DOCÊNCIA MEDIADAS PELO  
PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE  
SANTANA, BAHIA**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo  
como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação,  
na Linha de Pesquisa Cultura, Currículo e Formação de  
Educadores.**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvana Ventorim**

**VITÓRIA - ES**

**2015**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Setorial de Educação,  
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

Melo, Tatiana Moraes Queiroz de, 1980-

M528e      Experiências formativas no início da docência mediadas pelo  
PIBID educação física da Universidade Estadual de Feira de  
Santana, Bahia / Tatiana Moraes Queiroz de Melo. – 2015.

185 f.

Orientador: Silvana Ventrórim.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade  
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
(Brasil). 2. Educação física. 3. Professores – Formação. I.  
Ventrórim, Silvana. II. Universidade Federal do Espírito Santo.  
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---



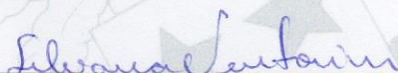
## TATIANA MORAES QUEIROZ DE MELO

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO INÍCIO DA DOCÊNCIA  
MEDIADAS PELO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA NA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, BAHIA

Dissertação apresentada ao  
Curso de Mestrado em  
Educação da Universidade  
Federal do Espírito Santo como  
requisito parcial para obtenção  
do Grau de Mestre em  
Educação.

Aprovada em 09 de março de 2015.

### COMISSÃO EXAMINADORA



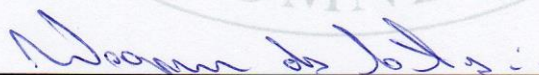
---

Professora Doutora Silvana Ventorim  
Universidade Federal do Espírito Santo



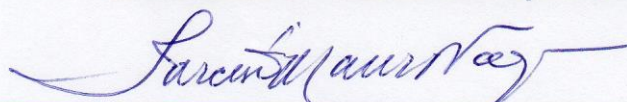
---

Professora Doutora Valdete Côco  
Universidade Federal do Espírito Santo



---

Professor Doutor Wagner dos Santos  
Universidade Federal do Espírito Santo



---

Professor Doutor Tarcísio Mauro Vago  
Universidade Federal de Minas Gerais

*A toda a minha família, pai e mãe, esposo e filho, irmãos e irmã,  
cunhadas e cunhados, amigos e amigas que muito me incentivaram a  
ir adiante.*

*Meu muito obrigada!!!!!!*

## AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos àqueles que, de diversas maneiras, estiveram presente nesta aventura:

Ao grupo do PIBID Educação Física da UEFS, por ter me acolhido e constituído parcerias que permitiram o desenvolvimento da pesquisa.

À professora Silvana Ventrone, pela oportunidade concedida com a entrada no mestrado, pela confiança depositada ao acreditar nas produções, pela paciência com as orientações e revisões, pelo olhar singular diante do material, por ter me ajudado a ampliar o olhar sobre a pesquisa, por..., por..., por..., lista longa para esta guerreira, mãe, amiga, parceira que vai administrando sua vida com muita desenvoltura!

À professora Valdete Coco que muito contribuiu para “mover o pensamento”, me auxiliando a materializar as ideias da pesquisa com suas sugestões e críticas.

Ao professor Wagner dos Santos, pelos encontros na UFES, pelas considerações no trilhar do trabalho, pelo olhar criterioso na qualificação e pelas ideias acordadas a partir destas contribuições.

Ao professor Tarcísio Mauro Vago pela atenção dada ao aceitar o convite. Agradeço pelo investimento do seu tempo e suas considerações para o trabalho.

Aos colegas e amigos que ganhei no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, especialmente aqueles que estiveram mais do que perto, me auxiliando, sorrindo, se divertindo e se angustiando comigo: Eduardo Valadares, Dalva Ricas e Bárbara Cazé. Especialmente à Dudu a quem tenho que fazer vários agradecimentos e um pedido: pendura a conta!

Ao meu irmão Silvestre, minha cunhada Cida e minhas sobrinhas Dani e Patrícia por terem me acolhido e ao meu filho Bruno neste ano de muitas transformações na vida de cada um. Obrigada pela paciência e pelo lar emprestado.

Às colegas da rede municipal e estadual de educação de Feira de Santana que me incentivaram à conquista, em especial a professora Maria Goretti Cerqueira Silva e a professora Josilda Borges Moura que muito me apoiaram nesta trajetória; sem vocês não teria conseguido!

À Secretaria de Educação do Estado da Bahia, representada pela diretora da Direc 2- Feira de Santana, Nívea Maria de Oliveira e à CAPES pelo apoio financeiro.

Ao colega Edson do Espírito Santo que acreditou no projeto e contribuiu com considerações pertinentes para sua finalização.

Ao meu esposo Benivaldo, que teve paciência com o tempo e saudade em razão da distância neste momento de estar longe geograficamente, mas perto nos pensamentos.

Ao meu nego louro Bruno, meu filho, por embarcar nesta jornada sem muito reclamar, mas sentindo a falta do “ninho” que existe na minha família.

Aos meus irmãos, Bel, Marcos e Nên, irmã Conceição e irmã emprestada Rose pela atenção, incentivo e carinho incondicional neste momento de ausência. Também agradeço a minhas cunhadas Rose e Ieda, cunhados Chico e Izo, e a minha avó Josefa, que me chamaram de corajosa (ou seria doida?), sempre me parabenizando pelas conquistas.

Aos meus pais, Tico e Eurico, pelos eternos ensinamentos, conselhos, carinho e motivação. Saibam que dentro de mim carrego muito de vocês!

Ao meu bom Deus, que vive me cobrindo de bênçãos!

Que coisa boa, ô coisa linda! A experiência foi maravilhosa, intensa e produziu marcas. Tentei aprender na lentidão, especialmente porque meu ritmo está bem próximo da velocidade da luz. E parei no olhar acolhedor daqueles que se entrelaçaram comigo nesta aventura que foi o mestrado. Obrigada demais, continuo dizendo: só tenho a agradecer...

## RESUMO

O presente trabalho objetiva compreender como o Coordenador, os Supervisores e 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 no PIBID Educação Física – UEFS. Por meio da Pesquisa Narrativa, numa perspectiva de pesquisa e de formação, oportunizamos aos sujeitos da pesquisa entrevistas narrativas compostas pela reflexividade crítica necessária na constituição da docência. Analisamos a produção acadêmica sobre a temática da iniciação à docência no tempo da formação inicial nos bancos de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e discutimos com Antonio Nóvoa, Carlos Marcelo e Molina Neto sobre as concepções de formação e as experiências vividas no início da docência e buscamos em Walter Benjamin e Jorge Larrosa ancoragens para o entendimento do conceito de experiência. Os resultados apontam para o reconhecimento do PIBID como um programa que aproxima do campo de atuação interferindo na escolha pela docência. Sinalizam que o programa possibilita a articulação entre a universidade e a escola fortalecendo a perspectiva de formação que acontece coletivamente. Confirmam que o PIBID permite a constatação dos desafios presentes na escola e da necessidade de transformação desta realidade com a articulação dos saberes acadêmicos e os escolares. Neste sentido, constatamos a afirmação da entrada na carreira, como uma experiência formativa que intensifica o desenvolvimento profissional docente e, portanto, deve ser concebida como política nacional institucionalizada de iniciação à docência.

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



## ABSTRACT

The present work aims to understand how the Coordinator, the Supervisors and the Fellows of the PIBID Physical Education from the State University of Feira de Santana (UEFS) in the city of Feira de Santana - Bahia understand the processes in teaching initiation in initial teacher training of Physical Education in the PIBID Physical Education - UEFS. Through the Narrative Research in a research and training perspective, we give opportunity of narrative interviews composed of the necessary critical reflexivity in the constitution of teaching to the research subjects. We analyzed the academic productive about teaching initiation at the time of initial formation on the databases of the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPED) and the Brazilian Sports Science Congress (CONBRACE) and we also discussed with Antonio Novoa, Carlos Marcelo and Molina Neto about training concepts and lived experiences in the teaching initiation and we seek Walter Benjamin and Jorge Larrosa to anchor understanding of the concept of experience. The results point to the recognition of PIBID as a program that brings closer the playing field interfering in the choice for teaching. Indicate that the program enables the articulation between the university and the school to strengthen the training prospect that happens collectively. And confirm that the PIBID allows the verification of challenges present in the school and the necessity of transforming this reality with the articulation of academic and school knowledges. In this sense, we notice the affirmation of career entry, as a formative experience that intensifies the professional development of teachers and, therefore, it must be designed as an institutionalized national policy in teaching initiation.

Keywords: Teaching initiation. Physical Education. PIBID.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento dos trabalhos no Banco ANPED .....	43
Quadro 2 - Organização dos trabalhos em subtemas no Banco ANPED .....	44
Quadro 3 - Organização dos trabalhos em subtemas para dialogar com a pesquisa no Banco ANPED.....	45
Quadro 4 - Levantamento da pesquisa no Banco CONBRACE .....	55
Quadro 5 - Organização dos trabalhos em subtemas - Banco CONBRACE .....	56
Quadro 6 - Organização dos trabalhos em subtemas para dialogar com a pesquisa no Banco CONBRACE .....	56
Quadro 7 - Tempo de estudo no curso de Licenciatura em Educação Física na UEFS .....	99
Quadro 8 - Faixa Etária dos Bolsistas .....	99

## LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
IES	Instituição de Ensino Superior
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

## SUMÁRIO

1 O CONTEXTO DO ESTUDO: MOTIVAÇÕES E ANDANÇAS .....	14
1.1 A Pesquisa Narrativa na Construção das Experiências Formativas por Meio do PIBID-Educação Física/UEFS .....	21
1.2 Procedimentos da Pesquisa .....	24
1.2.1 Análise documental .....	25
1.2.2 Entrevistas semiestruturadas .....	27
1.2.3 Entrevistas narrativas coletivas .....	28
1.3 O Campo de Pesquisa.....	31
1.3.1 O PIBID .....	31
1.3.2 O PIBID-Educação Física/UEFS .....	34
1.3.3 O contexto escolar do Colégio Estadual José Ferreira Pinto.....	37
2 OS MOVIMENTOS DO INÍCIO DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL: DIÁLOGOS COM AS PESQUISAS ACADÊMICAS.....	39
2.1 Aproximações com o Banco ANPED .....	42
2.1.1 Formação e identidade profissional.....	45
2.1.2 Formação e ações colaborativas .....	45
2.1.3 Formação e estágio.....	47
2.1.4 Formação de professores e PIBID.....	51
2.1.5 Movimentos reflexivos.....	53
2.2 Aproximações com o Banco CONBRACE.....	54
2.2.1 Formação e identidade profissional na Educação Física.....	57
2.2.2 Formação e ações colaborativas na Educação Física .....	57
2.2.3 Formação e estágio na Educação Física .....	60
2.2.4 Formação e PIBID na Educação Física.....	62
2.2.5 Movimentos reflexivos.....	70
2.3 Os Movimentos de Entrelaçamentos Entre os Bancos ANPED e CONBRACE .....	72
3 A FORMAÇÃO E O INÍCIO DA DOCÊNCIA NA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE .....	75
3.1 A Formação Inicial em Discussão: Propostas, Conceitos e Outros Diálogos .....	77

3.2 Sobre a Iniciação à Docência na Formação Inicial: Os Desafios e as Possibilidades .....	86
3.3 As Experiências Formativas e o Início da Docência na Constituição da Profissão Docente .....	91
3.4 Movimentos Permanentes e Inconclusos da Formação de Professores.....	96
<b>4 AS MARCAS DO INÍCIO DA DOCÊNCIA: DIÁLOGOS COM OS SUJEITOS DA EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DO PIBID-EDUCAÇÃO FÍSICA/UEFS .....</b>	<b>98</b>
4.1 A Possibilidade da Escolha pela Docência.....	101
4.2 Experiências com o Contexto Escolar.....	107
4.3 O Encontro Entre a Universidade e a Escola no Contexto do PIBID-Educação Física/UEFS .	117
4.4 Relações estabelecidas entre os Bolsistas e os Coordenadores do PIBID-Educação Física/UEFS .....	122
4.5 Relações estabelecidas entre os Bolsistas e os professores Supervisores do Colégio Estadual José Ferreira Pinto.....	126
4.6 Relações Entre o PIBID e as Práticas de Estágio.....	136
4.7 O PIBID na Integração dos Conhecimentos Teórico-Práticos.....	138
4.8 O PIBID na Constituição da Docência.....	146
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>153</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>160</b>
Apêndice A - Quadro de Trabalhos: Reunião Anual da ANPED.....	168
Apêndice B - Quadro de Trabalhos: CONBRACE .....	170
Apêndice C - Entrevista Semiestruturada.....	178
Apêndice D – 1ª Entrevista Narrativa.....	179
Apêndice E – 2ª Entrevista Narrativa Coletiva .....	180
Apêndice F – 3ª Entrevista Narrativa Coletiva.....	181
Apêndice G – Termo de Livre Consentimento.....	183
Apêndice H – Autorização Para Utilização do Nome da Escola.....	185

## 1 O CONTEXTO DO ESTUDO: MOTIVAÇÕES E ANDANÇAS

O início da docência como possibilidade de investigação sobre os processos de formação de professores surgiu quando da construção do meu memorial para uma seleção de mestrado. Parar para deixar as memórias ocuparem o lugar que lhes é de direito, me fez perceber a intensidade desse momento formativo no meu desenvolvimento profissional docente em Educação Física. Quantas angústias, lamentações, inseguranças, tentativas e desafios vividos acabaram por contribuir na produção dos saberes da docência e na constituição da minha identidade profissional. Assim, foi na produção desta narrativa que assumi esta etapa formativa como campo de pesquisa, reconhecendo as implicações deste momento para a constituição da docência.

Compreendo<sup>1</sup> 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 percepção deste momento formativo, o início da docência, como uma dimensão a ser considerada nas discussões sobre formação de professores e no trabalho docente persiste como possibilidade de enfatizar esta etapa como um movimento que potencializa aprendizagens significativas para os professores iniciantes, pois, 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, os contratos temporários de serviço, os programas de extensão e, mais recentemente, com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

---

<sup>1</sup> A flexão do verbo utilizada na primeira pessoa se refere às experiências vividas pela pesquisadora, no entanto, a pesquisa é concebida como trabalho conjunto realizado com a orientadora, por isso, também será utilizada a flexão do verbo na primeira pessoa do plural.

Reconheço no ensino público trajetórias de escolarização que foram me compondo como pessoa, mulher e educadora. Experiências vividas no baleado<sup>2</sup> durante o intervalo nas aulas do Ensino Fundamental II que me faziam lembrar as brincadeiras de infância marcando minha trajetória profissional com o interesse pelos jogos e brincadeiras, nas apresentações de trabalhos desenvolvidas no Ensino Médio que vão me colocando no mundo da docência com o planejamento de atividades, nas competições esportivas durante toda a adolescência que fortaleceram a escolha profissional pela área de Educação Física. Nas minhas trajetórias percebo os professores da educação básica com suas práticas e ensinamentos que edificaram a construção da minha identidade profissional compondo um arcabouço pessoal de experiências que contribuíram e contribuem para o desenvolvimento da docência.

Cursar o Magistério possibilitou-me a primeira experiência como professora no campo escolar. Os saberes constituídos nesta etapa possibilitaram um Ensino Superior mais consistente em alguns conhecimentos da área de Psicologia da Educação e da Didática. As experiências com o esporte nos jogos da comunidade e com o lazer dentro da igreja também me auxiliaram na construção dos saberes específicos da Educação Física, campo de estudo escolhido para o nível superior. Apontar estes contextos formativos significa o reconhecimento da formação imbricada por diversas experiências. É a percepção da profissão marcada pelos acontecimentos, pelo que me tocou e o que criou sentidos na minha vida pessoal e profissional.

Ao iniciar a graduação em Educação Física na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) sabia do grande campo de trabalho na área, mas, em momento algum, escolhi percorrer este campo por um único caminho. Meu objetivo sempre foi experimentar todas as áreas possíveis, buscando sempre uma formação mais ampla. Pela condição econômica, filha de pais que vieram do interior da Bahia aventurar uma mudança de vida, quinta filha de um total de sete e última a nascer de parteira, estudante em toda a sua vida de escola pública, tive logo que procurar uma renda financeira por meio dos estágios não curriculares.

Esta formação vivida nas academias de musculação, escolinhas de treinamento esportivo, clubes de lazer e aulas de ginástica foram me compondo como professora de Educação Física. Nestes espaços fui buscando integrar os saberes acadêmicos com as experiências vividas sem, naquele momento, conseguir estabelecer muitas articulações. Neste sentido, percebo a necessidade de que durante a graduação ocorra articulação entre as disciplinas, o que

---

<sup>2</sup> Brincadeira infantil também conhecida como queimada e baleô em outras regiões do Brasil.

implicaria em possibilitar uma visão integrada dos conhecimentos produzidos e sua relação com os contextos de atuação.

Esta reflexão fortalece a ideia de que a formação em nível superior poderia ser mais consistente se promovesse o encontro entre a universidade e a escola, num contexto colaborativo de formação. Neste sentido, os programas não seriam desenvolvidos apenas pela universidade, pois as escolas também deveriam ser estimuladas a organizar projetos em colaboração com estas instituições. Isto significa a possibilidade de “estar junto” com os sujeitos que compõem o cotidiano escolar e pensar, inclusive com eles, a formação mais próxima da realidade das escolas.

Na especialização em Metodologia da Educação Física e Esporte, vivida na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pude ampliar os saberes concernentes à Educação Física que obtive na formação inicial. Foi um momento formativo fértil que ampliou concepções, instigou e fortaleceu a produção de saberes. Pensar sobre este momento significa pensar as redes de aprendizagem colaborativas que deveriam existir dentro da profissão docente, pois este momento formativo possibilitou a troca de experiências, os diálogos sobre uma Educação Física que acontecia na singularidade e na diversidade de contextos existentes no estado da Bahia. Estas trocas contribuíram para a constatação de realidades distintas e tão próximas em dificuldades e potencialidades que implicaram no entendimento da docência como uma profissão coletiva em que se torna necessária a partilha de saberes.

Apesar de ter trabalhado na rede particular com aulas de esportes, considero o início da minha docência a partir do ingresso na rede municipal de ensino da cidade de Feira de Santana. Esta entrada na profissão foi marcada por dúvidas, explorações e tentativas, se caracterizando como um período de sobrevivência pessoal e profissional devido ao choque com a realidade encontrada, a falta de suporte, bem como as dificuldades em articular os conhecimentos discutidos na universidade com as especificidades da escola.

Fui concebendo a escola como campo de investigação e assim percebendo diversos aspectos presentes naquele contexto. Currículo, materiais didático-pedagógicos, relações e inter-relações com os estudantes e colegas foram alguns dos aspectos que permearam este encontro com a escola. Foi um momento de também confirmar a função social da escola e da Educação Física nesta conjuntura, de estabelecer conexões com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e modificar as práticas pedagógicas existentes, já que as aulas eram utilizadas para aprimorar a leitura e a escrita dos alunos com temas concernentes à área de Educação Física.



As primeiras dúvidas vieram em relação aos conteúdos: 1) quais os saberes específicos da área de Educação Física; 2) o que eu ensinarei? Posteriormente, surgiram as dúvidas quanto às práticas metodológicas: 1) como organizar as aulas de uma disciplina que possui o movimento humano como objeto de ensino, mas que existe numa escola que não possui espaço nem recursos didáticos para contemplá-lo? 2) O que avaliar? 3) Como avaliar? 4) Quais os elementos a serem observados que sejam específicos à minha disciplina e comuns a todas? 5) Como implementar esta proposta curricular sem refletir sobre todos estes aspectos? Estas dúvidas foram significativas na entrada da carreira e me motivaram a investigar o campo de atuação e a estabelecer relações com o vivido na universidade e durante minha vida estudantil.

Já na atuação profissional cheguei à escola do campo, localizada na zona rural da cidade de Feira de Santana e encontrei a Educação Física como disciplina que era utilizada para melhorar a escrita e a leitura dos alunos com temas concernentes à área, mas sendo lecionada por professores com formação diferente da licenciatura em Educação Física. O PPP dessa escola reconhece a necessidade de um trabalho coletivo para lidar com o desafio de alfabetizar os alunos que chegam no 6º ano do Ensino Fundamental sem domínio da leitura e da escrita. Foi também com esta perspectiva que comecei a organizar o Plano de Curso e planejar aulas que buscassem ampliar o trato com os conhecimentos da Educação Física, diversificar as práticas pedagógicas, conhecer e articular as manifestações corporais próprias do distrito<sup>3</sup> e auxiliar no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos.

O ingresso na rede estadual possibilitou o que eu buscava solitariamente nas minhas angústias, a formação continuada que nunca tive oportunidade na rede municipal. A participação em seminários e cursos ofertados pela Diretoria Regional de Educação de Feira de Santana (DIREC 02)<sup>4</sup>, por meio do Instituto Anísio Teixeira<sup>5</sup> foi o que me impulsionou a aprofundar meus estudos. Foi a percepção da formação como um movimento permanente e inconcluso que me impulsionou a repensar as contribuições da formação inicial. Entendo que este momento formativo não dá conta de todos os desafios da docência, e é assim que evidencio a necessidade do estudo permanente e de uma política de formação que colabore com a perspectiva da formação contínua, e que especialmente contemple o início da docência.

---

<sup>3</sup> Distrito de Jaguara.

<sup>4</sup> Atualmente designada como Núcleo Regional de Educação – NRE 19.

<sup>5</sup> O Instituto Anísio Teixeira é órgão em regime especial de administração direta da Secretaria Estadual da Educação da Bahia que planeja e coordena estudos e projetos referentes a ensino, pesquisa, experimentações educacionais e qualificação de recursos humanos na área de educação. Disponível em: <http://educadores.educacao.ba.gov.br/apresentacao>. Acesso em 08 fev. 2015.

Meu encontro com a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) marca um momento de buscas por novas investigações e aprendizagens na tentativa de voltar à academia para construir as articulações possíveis com a escola, com as experiências e inquietações advindas do trabalho docente. Neste contexto me reportei às minhas experiências no início da docência<sup>6</sup>, e pude refletir sobre os desafios iniciais e como este momento foi me constituindo como docente. Pensei nos estágios curriculares e não curriculares de que participei, atentei que estas experiências me ajudaram no ingresso da profissão e que o trabalho coletivo desenvolvido na escola básica, que iniciei no ensino público, tiveram contribuições significativas neste processo de “preencher as lacunas” da formação inicial.

Refletir sobre a formação inicial projetou minha atenção para este início da docência que para muitos ocorre neste período. Assim, ao estabelecer relações com estudantes que trabalhavam como estagiários contratados pela rede municipal, percebi algumas inquietações deste processo de entrada na profissão como a falta de acompanhamento didático e pedagógico dos futuros professores que não estavam sendo acolhidos nem pela escola nem pela universidade. No entanto, foi ao tomar conhecimento de uma seleção para supervisor do PIBID por meio de um grupo de contatos na rede estadual, que percebi um cenário de estudo que poderia responder às minhas indagações sobre os desafios encontrados na formação inicial, pois o programa surgia como proposta de melhoria deste processo em articulação com a formação continuada.

As escolas que leciono não constavam na lista de instituições que seriam contempladas pelo programa, por isso não poderia me inscrever como supervisora. No entanto, como a entrada na docência criou marcas significativas na minha vivência pessoal e profissional, foi neste movimento de conhecer o programa que fui instigada a pesquisar como o PIBID estava implicando na formação inicial e marcando o início da docência dos futuros professores de Educação Física.

Assim comecei a problematizar como o PIBID se estruturava, que condições eram oferecidas para a participação dos sujeitos envolvidos e quais as implicações desta ação para a formação inicial. Fui instigada pelas possibilidades que podiam ser desenvolvidas por meio do programa, afinal as lacunas ainda estavam latentes: seria o PIBID um encontro entre a universidade e a escola? Poderia o programa permitir a articulação entre os saberes discutidos

---

<sup>6</sup> A formação inicial com foco no início da docência tem sido objeto de estudo do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (PROTEORIA) em que a orientadora deste estudo está vinculada.

no ensino superior com a educação básica? Como o programa poderia contribuir para com os desafios do início da docência como as relações e inter-relações com estudantes e profissionais da escola? Quais os conceitos de docência são abraçados pelo PIBID? Como se estabelecem as relações com coordenadores, supervisores e bolsistas dentro do programa? Como se organizam os encontros de planejamento e estudo? Como a formação continuada estava sendo contemplada neste processo? Quais as contribuições destas experiências para os coordenadores, supervisores e especialmente para os bolsistas, professores em formação no início da docência?

Diante deste amplo e complexo conjunto de questionamentos que possibilitam muitas investigações, elegemos como problemática para este estudo de mestrado a seguinte indagação: Como o Coordenador, os Supervisores e os Bolsistas do PIBID-Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) no município de Feira de Santana – Bahia compreendem os processos de iniciação à docência na formação inicial de professores de Educação Física?

Assim, busquei evidenciar a necessidade de políticas de formação que contemplem o início da docência como espaço de pesquisa e intervenção, pois a necessidade de uma política nacional de apoio à iniciação à docência é apontada pela literatura como um passo inicial na implantação de políticas para a formação dos profissionais da educação. Especificamente em relação ao PIBID, os resultados sinalizam como fator positivo o aspecto motivacional incentivado pelo programa para os novos docentes que estão ingressando na profissão e para os professores da educação básica que se envolvem em um processo colaborativo na revisão e na construção de novas práticas docentes.

Nesta perspectiva, a pesquisa busca contribuir para um movimento que fortalece as atuais perspectivas de pesquisa em educação que entende a escola como locus de formação de professores. Refletindo sobre este movimento, abro um momento para pensar sobre este elemento dentro deste espaço de pesquisa: o mestrado. Passei a graduação e a pós-graduação em Educação Física tentando compreender e fortalecer a importância do movimento dentro da escola. No entanto, quando chego ao mestrado percebo quanto movimento existe na pesquisa e no ato de estudar! Tudo envolve movimento, o ir e vir, atravessar e retomar, entrelaçar e esticar. A dedicação inclui o movimento. Movimento para uma leitura, uma reflexão, uma discussão.

Partindo destas reflexões resolvi compreender cada momento de elaboração da pesquisa como um movimento de construção de leituras, de diálogos, de escrita e de implicações. Partindo desta premissa, informamos que neste primeiro capítulo estamos apresentando a contextualização e as iniciais problematizações desta pesquisa, bem como seus encaminhamentos metodológicos.

No segundo capítulo, na busca por identificar os movimentos nas atuais discussões sobre o início da docência durante a formação inicial, escolhemos dois bancos consolidados da área de pesquisa em educação e Educação Física: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE). Com eles compomos um diálogo apresentando os objetivos, as metodologias e os resultados dos trabalhos socializados nestes eventos.

No terceiro capítulo apresentamos as ancoragens necessárias na nossa discussão com foco na fundamentação teórica sobre a formação inicial e o início da docência. Para tanto, buscamos em Antonio Nóvoa, Carlos Marcelo e Vicente Molina Neto conceitos que nos orientassem na análise dos dados. Além destes autores também nos reportamos a Jorge Bondía Larrosa e Walter Benjamin para compreender como as experiências vividas por meio do PIBID contribuem para o início da docência na formação inicial e, por consequência, na constituição do seu desenvolvimento profissional.

No quarto capítulo dialogamos com os dados produzidos buscando compor uma discussão com os sujeitos e fontes de pesquisa, com a fundamentação teórica e com os estudos que encontramos na revisão de literatura. Este movimento é reflexo de uma concepção de formação imbricada por diversos aspectos e contextos, numa visão de tessitura e entrelaçamentos pertinentes à docência.

Nas considerações finais apresentamos os principais achados e marcas que foram experienciados no estudo, cientes de que as apropriações do leitor podem apontar para novas marcas e outras considerações. Buscamos não finalizar a discussão, mas sinalizar para a necessidade de estudos para ampliar o debate sobre o processo de entrada na docência, fortalecendo a importância de olhar para este período como político de formação de professores, sendo, portanto, um momento primordial para o desenvolvimento profissional docente.

Assim, na continuidade do diálogo apresentamos os caminhos metodológicos desta pesquisa orientados pela pesquisa narrativa conforme fundamentado por Souza (2006a, 2006b e 2010). Partimos do entendimento das narrativas como um recurso metodológico usado na pesquisa, no contexto da formação de professores, que possibilita a compreensão dos sentidos das experiências produzidos no início da docência por meio do PIBID Educação Física. Realizamos uma reflexão sobre o uso da pesquisa narrativa na área educacional e apontamos como procedimentos a análise de documentos, as entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE C) e a produção de narrativas (APÊNDICES D, E e F). Também identificamos o campo de pesquisa, caracterizando o PIBID, o subprojeto PIBID-Educação Física/UEFS e a escola que acolhe os bolsistas e os sujeitos participantes desta investigação.

### **1.1 A Pesquisa Narrativa na Construção das Experiências Formativas por Meio do PIBID-Educação Física/UEFS**

A pesquisa narrativa vem sendo utilizada na área educacional como perspectiva de pesquisa e formação. Para Souza (2006b):

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).

Tem-se como princípio que o desenvolvimento de pesquisa pode se constituir por meio da produção de narrativas orais e escritas, possibilitando a compreensão dos sentidos e sentimentos produzidos durante o processo formativo (SOUZA, 2010). Assim, segundo Souza (2010), desde o final da década de 1980, estabelece-se um campo fértil de discussões sobre a pesquisa narrativa e os aspectos concernentes às fontes, à produção, análise e interpretação dos dados no contexto da pesquisa em formação docente.

Souza (2006a) afirma ainda que as diferentes terminologias nas áreas das Ciências Sociais das pesquisas com história de vida estão compreendidas dentro da vertente da História Oral. Na área de educação as investigações apontam para a utilização de termos como pesquisa narrativa, história de vida e o método autobiográfico. Partindo de alguns autores (PAZOS, 2002; FRAGO, 2002), Souza (2006a) aponta uma diversidade de terminologias para a pesquisa narrativa, tais como estudos narrativos, métodos de experiência pessoal, entrevistas autobiográficas e arquivos autobiográficos.

Baseado nas considerações de Pineau (1999), Souza (2006a) apresenta a biografia, a autobiografia, os relatos orais e as histórias de vida como categorias que diferenciam terminologicamente a abordagem biográfica. Assim, para o autor a biografia é compreendida como a narrativa da vida do outro, a autobiografia como a escrita da própria vida, o relato de vida é a indicação de uma história e a história de vida se refere às aprendizagens desenvolvidas e aos sentidos produzidos pelas experiências vivenciadas por toda a vida.

Percebendo o processo de investigação e formação da docência, Souza (2006a) entende a abordagem (auto)biográfica<sup>7</sup> 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. Identificamos nesta discussão um movimento de mão dupla que consiste no refletir sobre as experiências dos percursos de vida, produzindo as narrativas de formação, ao mesmo tempo em que possibilita a investigação. Neste sentido constatamos a busca pelo reconhecimento do subjetivo na pesquisa, ou seja, dos sentidos construídos no cotidiano escolar, do que é singular e compõe um coletivo.

Segundo Souza (2004), as narrativas (auto)biográficas possibilitam o desenvolvimento de “[...] reflexões sobre as experiências formadoras, um aprofundamento sobre o conhecimento de si, bem como ampliam os significados da prática didático-pedagógica vivenciada através de suas experiências individuais e com seus alunos” (p. 3). Assim, as narrativas se constituem como instrumento formativo que alarga os sentidos da docência estabelecendo um diálogo entre as experiências e as aprendizagens de cada professor, como também do coletivo do qual faz parte.

Discutindo sobre o papel do pesquisador e dos sujeitos na pesquisa, Souza (2006a), baseado em Pineau e Legrand (1993), apresenta três modelos que discorrem sobre as relações estabelecidas na produção do estudo. Para o autor, o modelo biográfico mantém uma distância entre o pesquisador e o sujeito; o modelo autobiográfico elimina o pesquisador e centraliza a produção no sujeito; e o modelo interativo ou dialógico consegue contemplar o sujeito e o pesquisador na produção de sentidos e aprendizagens do contexto investigado. Neste sentido, não só os atores da pesquisa vivenciam um momento de reflexividade crítica na produção das narrativas, mas o pesquisador também constrói experiências significativas por meio dos

---

<sup>7</sup> 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.

relatos e experiências compartilhadas. Portanto, é neste último modelo que nos apoiamos para desenvolver esta pesquisa.

No Brasil, a partir da década de 1990, Souza (2006a) destaca as pesquisas realizadas com o uso do método autobiográfico e com as narrativas de formação pelo Grupo de Estudo sobre Docência, Memória e Gênero da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GEDOMGE/FEUSP) e pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Imaginário Social da Universidade Federal de Santa Maria (GEPIS/UFSM). No contexto destes grupos fortalece-se a perspectiva de investigar a formação de professores e a constituição das experiências docente por meio das narrativas de formação.

Utilizando o termo Pesquisa Narrativa, Souza (2004; 2006a) cita uma diversidade de autores – Antonio Nóvoa, Denice Bárbara Catani, Belmira Oliveira Bueno, Elizeu Clementino de Souza, Marie-Christine Josso, Mathias Finger, Franco Ferraroti – que reconhecem as experiências e os sentidos imbricados no desenvolvimento dos processos constitutivos da docência, colocando o professor no centro das discussões sobre a formação. No entanto, o autor assume o uso das denominações narrativas (auto)biográfica ou narrativa de formação nos estudos que desenvolve, pois a pesquisa narrativa “[...] possibilita inicialmente um movimento de investigação sobre o processo de formação e, por outro lado, [...] entender os sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de formação e autoformação” (SOUZA, 2006a, p. 34).

Percebemos que refletir sobre as experiências por meio do PIBID-Educação Física/UEFS significa um mergulho para que a narrativa produza sentidos e implique 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 (SOUZA, 2004; 2011).

É com esta perspectiva que nos encontramos com o PIBID-Educação Física/UEFS, buscando compor momentos de autoformação, pois para Nóvoa (2011) a construção de narrativas sobre as experiências pedagógicas podem ser entendidos como potentes momentos formativos. Assim tentamos possibilitar um momento de análise reflexiva e balanço retrospectivo sobre a participação dos Bolsistas neste projeto, o qual se caracteriza para Nóvoa (2002, p.39) como “momentos de formação e investigação, que estimulam o desenvolvimento pessoal e a socialização profissional dos professores”. Neste sentido, criamos movimentos de trocas de

experiência e partilha estimulando uma formação coletiva e buscando em cada Bolsista um despertar para o papel de formador e formando.

Foi com o objetivo de motivar uma atitude reflexiva nos Bolsistas sobre a sua atuação no PIBID-Educação Física/UEFS, que nos propusemos a escutar as narrativas ao mesmo tempo em que possibilitamos aos entrevistados a escuta de si mesmos. Partindo desse entendimento, percebemos que as narrativas de formação e de investigação são compostas por meio das experiências dos Bolsistas num processo formativo e autoformativo, pois o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando reflete sobre o que foi vivido, se colocando na posição de investigador ao mesmo tempo em que é sujeito do processo. Com esta perspectiva associamos a este processo de produção de narrativas a análise documental e as entrevistas semiestruturadas buscando ampliar este processo autoformativo para todos os sujeitos envolvidos no programa.

## **1.2 Procedimentos da Pesquisa**

A presente pesquisa objetiva compreender como o Coordenador, os Supervisores e os Bolsistas percebem os processos formativos de iniciação à docência que acontecem por meio das experiências do PIBID-Educação Física da UEFS, contextualizando estes processos por meio da pesquisa narrativa de natureza qualitativa. Buscamos nesta conjuntura constatar como o PIBID pode se tornar um encontro possível entre o ensino superior e a educação básica no sentido de superar o binarismo teoria-prática e ampliar os processos constitutivos da formação docente. Neste sentido, também indagamos como acontece a articulação dos saberes acadêmicos e os escolares, como se estabelecem as relações e inter-relações com os sujeitos envolvidos concomitante aos processos de formação continuada e como esta experiência contribui para o desenvolvimento profissional docente no que concerne à entrada na profissão durante a formação inicial.

Na pesquisa qualitativa o sujeito do estudo representa uma parte de um todo e não é concebido separado do seu contexto natural, sendo respeitada a subjetividade do mesmo. A compreensão da realidade estudada é imprescindível e o pesquisador deve olhá-la sem impressões anteriores, percebendo o contexto (SILVA, 1996). Para obter as informações necessárias utilizamos como procedimentos a análise documental dos Editais, Decretos e Portarias que regem nacionalmente o PIBID, do subprojeto PIBID-Educação Física da UEFS



e dos relatórios produzidos pelos sujeitos envolvidos no projeto durante o primeiro semestre de 2014. Também realizamos entrevistas semiestruturadas com um Coordenador da área de Educação Física e com os dois Supervisores que trabalham no Colégio Estadual José Ferreira Pinto, bem como a realização de três entrevistas narrativas coletivas com os onze estudantes bolsistas que atuam no programa nesta escola.

### **1.2.1 Análise documental**

Para a análise documental, como parte desta pesquisa, assumimos as orientações de Lüdke e André (1986) que sinalizam a análise documental como instrumento que complementa os dados que produzimos com as entrevistas semiestruturadas e narrativa, dando mais estabilidade aos dados. Sendo assim, dos documentos “[...] podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações [...]” (LUDKE; ANDRÉ, p. 39), as quais no contexto da pesquisa se referem às narrativas produzidas pelo Coordenador, os Supervisores e os Bolsistas.

Seguindo os procedimentos metodológicos apresentados por Lüdke e André (1986) para a análise de documentos, apresentamos a seguir a caracterização dos documentos que regulamentam o PIBID, expressando concomitantemente os caminhos para a análise propriamente dita. Iniciamos com a Portaria nº 72 de 09 de abril de 2010 que institui o PIBID no âmbito da CAPES, apresentando os objetivos, as áreas de conhecimento e níveis de ensino contemplados e dispõe sobre os projetos de iniciação à docência organizados pelas IES, além de conceituar os cargos e funções atrelados à concessão de bolsas; esta Portaria apresenta nova redação para a Portaria nº 122 de 16 de setembro de 2009. O Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 que dispõe sobre as regras gerais do programa, conceituando os sujeitos participantes, suas funções dentro do projeto, os objetivos do PIBID, a concessão de bolsas e demais orientações para a organização dos recursos financeiros. Ressalta-se que este decreto e a Portaria nº 72 de 09 de abril de 2010 dispõem sobre os mesmos aspectos do PIBID.

A Portaria nº 260 de 30 de outubro de 2010, que apresenta as normas para o PIBID, é substituída pela Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013, que aperfeiçoa e atualiza as normas do PIBID. Estes documentos também tratam dos objetivos do PIBID, orientam a organização dos projetos e subprojetos, estabelecem os critérios para a seleção destes, identificam as atribuições da CAPES e da IES e as regras para financiamento, bem como os requisitos para

seleção dos Coordenadores, Supervisores e Bolsistas, estabelecendo a concessão de bolsas e a função dentro do programa, entre outros aspectos. O Edital nº 61/2013 de 02 de agosto de 2013 aponta as entidades beneficiadas com o programa.

Nestes documentos buscamos caracterizar as regras que regem o PIBID nacionalmente, identificando os objetivos do programa, as normas de seu desenvolvimento e o quantitativo atendido no edital de 2013. Ao analisar estes documentos, percebemos que alguns vão revogando e atualizando as diretrizes para o desenvolvimento do PIBID, por isso utilizaremos com ênfase a Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013, por esta ser o último documento que rege o programa.

Analisamos ainda o subprojeto Educação Física/UEFS, buscando caracterizar os objetivos do programa na área identificando as modalidades de ensino contempladas e suas ações. Com o reconhecimento das 15 ações pudemos analisar as perspectivas de formação que o projeto acolhe, o entendimento do papel da Educação Física no contexto escolar, o incentivo à pesquisa e a produção acadêmica e a presença das ações colaborativas como primordiais para o desenvolvimento do programa. Estes documentos foram analisados com base nas unidades temáticas, estabelecidas com a primeira entrevista narrativa coletiva - realizada com os Bolsistas<sup>8</sup> - e com as entrevistas semiestruturadas - realizadas com o Coordenador e os Supervisores.

Também analisamos nove relatórios produzidos pelos Bolsistas no primeiro semestre do ano de 2014, que descreveram as observações realizadas na escola, o andamento das reuniões gerais que foram feitas na UEFS e a análise do Plano de Curso do Colégio Estadual José Ferreira Pinto. Este procedimento foi iniciado com a leitura e fichamento dos relatórios, buscando sua organização com base nas unidades temáticas. Assim, nosso olhar foi direcionado para os diálogos sobre as relações estabelecidas entre os sujeitos da pesquisa (Coordenadores, Supervisores e Bolsistas), as percepções de cada Bolsista sobre a escola, a articulação universidade e escola presente nas narrativas escritas e a relação entre os saberes acadêmicos e os escolares percebidos no contexto formativo.

---

<sup>8</sup> Estabelecer estas unidades temáticas só após a entrevista narrativa coletiva com os Bolsistas teve como objetivo não determinar categorias, mas produzir a análise a partir das percepções encontradas no processo do estudo. Com isso também ressaltamos a importância da produção da revisão de literatura para potencializar este momento da pesquisa com a constatação das discussões atuais sobre o início da docência no tempo da formação inicial.

Apesar de a pesquisa envolver 11 Bolsistas, dois Bolsistas, por motivo não explicitado, não entregaram o relatório para a pesquisadora. Assim, trabalhando com um conjunto de 09 relatórios pudemos identificar que estes possuíam estruturas organizacionais diferenciadas, mas se voltavam a descrever os momentos de observação da escola, as reuniões gerais realizadas na universidade e as percepções dos Bolsistas sobre o Plano de Curso do Colégio Estadual José Ferreira Pinto. Seis Bolsistas seguiram um modelo para estruturar o relatório, no entanto, dois Bolsistas não desenvolveram o tópico ‘Relato crítico-analítico e reflexivo das atividades’. Assim percebemos que os Bolsistas organizaram os relatórios com poucas reflexões sobre o que foi observado, ou seja, apenas descrevem o que foi vivenciado, manifestando pouca reflexão sobre as experiências. No entanto, quatro relatórios apresentaram uma textualidade mais analítica sobre as experiências vividas na escola reconhecendo os desafios do espaço escolar como a organização do trabalho pedagógico, a indisciplina e a falta de interesse de alguns estudantes da escola básica com a disciplina Educação Física.

### **1.2.2 Entrevistas semiestruturadas**

Tanto com as entrevistas semiestruturadas quanto com as entrevistas narrativas pretendemos entender os sujeitos envolvidos como pessoas e profissionais definidos pelas suas singularidades e diversidades. Estamos cientes do desafio de dar conta da complexidade da profissão docente, por isso nos colocamos em busca de um diálogo coletivo e cooperativo durante estas etapas do projeto.

As entrevistas semiestruturadas, para Minayo (2012), são consideradas conversas com finalidade, compostas por perguntas abertas e fechadas abrindo possibilidade do entrevistado dialogar sobre o eixo de discussão sem se apegar a pergunta inicial. Nosso objetivo é permitir a construção com o Coordenador e com os Supervisores de diálogos “que tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia” (MINAYO, 2012, p. 65). Neste sentido, esta realidade se refere às experiências vividas por meio do subprojeto PIBID-Educação Física/UEFS e os sentidos produzidos neste processo.

Com as entrevistas semiestruturadas buscamos, junto ao Coordenador e os Supervisores, construir um perfil relativo à idade, sexo, formação acadêmica, tempo de atuação na educação básica e no próprio programa. Também identificamos as percepções de cada entrevistado

sobre as contribuições do PIBID-Educação Física/UEFS para a própria formação, para a formação dos Bolsistas e Supervisores. Tomando como referência as experiências vividas dialogamos sobre o encontro possível entre a escola e a universidade no PIBID e sobre a melhoria na qualidade das intervenções educacionais tanto dos Supervisores quanto dos Bolsistas neste processo formativo.

Foram realizadas três entrevistas semiestruturadas com duração total de 58 minutos gravados em áudio. O Coordenador foi entrevistado no dia 27 de maio de 2014 no campus universitário. Os Supervisores foram entrevistados no Colégio Estadual José Ferreira Pinto, sendo a primeira entrevista realizada no dia 3 de junho de 2014 e a segunda no dia 17 de junho do mesmo ano. Posteriormente, estas entrevistas foram transcritas e guardadas em arquivo digital, totalizando 19 páginas, com seu conteúdo sendo analisado a partir das unidades temáticas estabelecidas.

### **1.2.3 Entrevistas narrativas coletivas**

A entrevista narrativa para Jovchelovitch e Bauer (2002) possibilita que o entrevistado conte o que aconteceu, socializando suas experiências e explicando determinados momentos que fazem parte da sua vida individual e social. Percebemos nesta definição traços dos conceitos de experiência apresentados por Larrosa (2002), pois o contar indica que o que está sendo relatado é o que aconteceu, o que tocou o entrevistado.

Estes autores afirmam que as narrativas possuem informações indexadas, ou seja, se referem a acontecimentos que têm data e local reais, concretos. Assim estas indexações fazem alusão às experiências pessoais e são descritas com base nos acontecimentos e, por isso, possuem uma sequência, um contexto narrado composto por lugares, tempos e motivações. A narrativa neste discurso se caracteriza como uma tessitura de acontecimentos que ao ser tecida permite a produção de sentidos.

Se nós considerarmos os acontecimentos isolados, eles se nos apresentam como simples proposições que descrevem acontecimentos independentes. Mas se eles estão estruturados em uma história, as maneiras como eles são contados permitem a operação de produção de sentido do enredo (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 92).

Assim, podemos perceber que é o enredo que cria o sentido para a narrativa permitindo a percepção do contexto e dos acontecimentos que compõem a história, especialmente quando buscamos a dimensão proferida pelas funções e sentidos.

Partindo do pressuposto apresentado por Benjamin (1994b), percebemos que a nossa habilidade de contar, escrever e narrar nossas experiências anda se tornando cada vez mais rara. Este autor reforça que “as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo” (BENJAMIN, 1994b, p. 198). Pensamos que a experiência e narrativa se inter-relacionam, pois o narrador bebe em suas experiências, utiliza sua “faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1994b, p. 198).

Esta faculdade, como também a análise dos documentos, foi o foco do nosso trabalho, pois acreditamos que os processos de produção das narrativas ampliam a constituição da formação de professores já que permite um mergulho e uma reflexão sobre as experiências que lhes passaram. São as experiências formadoras que lhes deixaram marcas, inclusive as materializadas por meio da produção de relatórios, que fizeram com que eles tivessem um olhar para si e para as diversas atividades vividas por eles, construindo, neste contexto, sentidos. Foram nas entrevistas narrativas que buscamos os sentidos destas experiências e suas implicações na formação de professores. Assim, percebemos que a narrativa possibilita uma prática subjetiva e intersubjetiva no processo de formação, pois, o texto narrativo possui sentido para si e “congrega e carrega experiências diferentes e diversas, através das próprias escolhas, das dinâmicas e singularidades de cada vida” (SOUZA, 2006b, p. 141-142).

Jovchelovitch e Bauer (2002) apontam a entrevista narrativa como o momento de discorrer sobre um acontecimento da vida e do contexto social do entrevistado. Neste sentido, iniciamos a primeira entrevista narrativa coletiva com os Bolsistas tendo como eixo as experiências vividas por meio do PIBID Educação Física – UEFS.

Foram realizadas três entrevistas narrativas, sendo a primeira oral e as seguintes escritas. Estas entrevistas foram produzidas com falas e escritas individuais no encontro com todos os Bolsistas, portanto as identificaremos como coletivas. Na primeira entrevista narrativa coletiva construímos um breve perfil sobre os Bolsistas, identificando a faixa etária, o semestre de estudo e a existência de experiências com a educação básica anteriores ao ingresso no PIBID. Foram realizadas três entrevistas narrativas no campus da UEFS. A primeira entrevista narrativa coletiva oral com duração de 32 minutos foi realizada no dia 30 de julho de 2014, com seu áudio gravado e transcrito num arquivo com nove páginas. A segunda entrevista narrativa coletiva escrita aconteceu no dia 20 de agosto com duração de 2h10min e a terceira no dia 27 do mesmo mês com duração de 1h50 min.

A primeira entrevista narrativa coletiva oral teve como eixo os relatos sobre as experiências vividas no PIBID, assim cada Bolsista narrou os acontecimentos que mais lhe marcaram junto ao projeto. Foi a partir da análise desta entrevista narrativa que organizamos oito unidades temáticas que foram eixos para as entrevistas narrativas escritas seguintes. As unidades temáticas foram: *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.*

A segunda e a terceira entrevistas coletivas narrativas foram marcadas pela produção de narrativas escritas. Trouxemos para esta produção, indicada pelas unidades temáticas, narrativas dos Bolsistas produzidas na primeira entrevista coletiva. Desta forma, possibilitamos um segundo momento de reflexão sobre as experiências, buscando a produção de sentidos já sinalizados na primeira entrevista, e reconhecemos um modo de produção de dados mais aberto sem direcionamentos sobre os sentidos produzidos pelos sujeitos.

Após a utilização destes instrumentos de pesquisa, iniciamos a fase de análise dos dados. A análise de dados possuiu como orientação o método de interpretação de sentidos apresentado por Minayo (2012). Este método tem por objetivo ampliar a interpretação refletindo sobre o contexto, a dimensão subjetiva e o subtexto presentes nos dados da pesquisa para compreendê-los e criticá-los. Neste sentido, a interpretação é entendida buscando-se os “[...] sentidos das falas e das ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vão além do descrito e analisado” (MINAYO, 2012, p. 80).

Tomando como base a hermenêutica e a dialética, o método de interpretação dos sentidos busca trilhar entre estas duas perspectivas, possibilitando entender os sentidos do material que vai ser interpretado ao mesmo tempo em que estabelece uma crítica a respeito dos sentidos produzidos, suas contradições e relações com o contexto. Minayo (2012) ainda apresenta orientações para a interpretação dos dados que são: “[...] (a) buscar a lógica interna dos fatos, dos relatos e das observações; (b) situar os fatos, os relatos e as observações no contexto dos atores; (c) produzir um relato dos fatos em que seus atores nele se reconheçam” (MINAYO, 2012, p. 100).

O método de interpretação dos sentidos é organizado em três etapas que não se excluem e se complementam. A primeira etapa deste método consistiu na leitura compreensiva do material selecionado com o intuito de por “[...] um lado, ter uma visão de conjunto e, de outro aprender as particularidades do material” (MINAYO, 2012, p. 100). Neste sentido, organizamos uma estrutura classificando as informações coletadas a partir dos sentidos e informações identificadas na análise de documentos e nas entrevistas semiestruturada e narrativas, de onde emergiram as unidades temáticas.

A segunda etapa foi a exploração do material, na qual foram identificadas e problematizadas as informações explícitas e implícitas nos dados da pesquisa, refletindo, discutindo, dialogando e buscando sentidos mais ampliados para estas ideias. Na terceira etapa, foi elaborada uma síntese interpretativa que buscou articular “[...] os objetivos do estudo, a base teórica adotada e os dados empíricos” (MINAYO, 2012, p. 101). Nesta síntese interpretativa articulamos todos os dados produzidos organizando-os nas unidades temáticas estabelecidas. Assim, percebemos na produção um diálogo com os sujeitos da pesquisa num movimento de entrelaçamentos e de tensões vivenciadas com o PIBID. A seguir apresentamos o campo de pesquisa vivenciado no estudo.

### **1.3 O Campo de Pesquisa**

#### **1.3.1 O PIBID**

Nos últimos anos discussões têm sido travadas acerca do desenvolvimento de ações que buscam a melhoria dos cursos de formação inicial com o objetivo de qualificar a educação, ao mesmo tempo em que responde às demandas de uma política mundial de investimento no campo educativo. Podemos citar os decretos e leis promulgadas, o desenvolvimento de programas na formação inicial e continuada, a oferta das licenciaturas para quem leciona em área diferente da formação inicial como ações que buscam a qualificação deste processo e, por consequência, da educação.

Diante disto, a realização de programas que tenham como foco a formação inicial e, concomitantemente, a entrada na docência se tornou crescente. Dentre os programas que tentam contemplar a iniciação à docência na formação inicial podemos destacar o PIBID, que vem se consolidando pelo país, tendo selecionado 284 projetos no Edital nº 061/2013 com

atividades que foram iniciadas a partir de março de 2014. O PIBID possui como objetivo principal estimular o aperfeiçoamento e a valorização da formação de docentes. Este programa estabelece uma parceria entre as Instituições de Educação Superior (IES) e as escolas da rede pública de ensino. As ações colaborativas acontecem com a realização de projetos articulados pelas IES com o intuito de inserir o professor em formação (o estudante) na realidade educacional, com o auxílio de um docente da licenciatura e um professor da escola básica.

O PIBID faz parte da CAPES e suas normas de desenvolvimento são apresentadas pela Portaria nº 260 de 30 de dezembro de 2010. Este documento foi substituído pela Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013 que atualiza e aperfeiçoa as normas de desenvolvimento do programa. Desta forma, os projetos de iniciação à docência elaborados e desenvolvidos pelas IES são submetidos à avaliação desta Coordenação para sua aprovação e consequente recebimento de verbas para custeio dos mesmos como confirma a Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013:

[...]

#### Seção II – Da Seleção do Projeto

Art. 12. O projeto institucional será selecionado por meio de chamada pública promovida pela Capes.

[...]

Art. 14. A seleção da proposta será realizada conforme as seguintes etapas:

I – análise técnica: análise da formalidade, que será realizada pela área técnica do programa, com a finalidade de verificar o atendimento ao regulamento e às normas pertinentes ao PIBID, o envio da documentação solicitada e a adequação dos projetos às especificações e às condições estabelecidas em cada edital;

II – análise de mérito: avaliação do mérito dos projetos, que será realizada por comissão de consultores *ad hoc*, especificamente instituída para tal finalidade, a partir da indicação da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da Capes (DEB), composta por especialistas na área de formação de professores.

Art. 15. A comissão *ad hoc* avaliará:

I – a relevância das propostas;

II – a concepção da proposta e adequação aos objetivos, características e exigências mínimas para o desenvolvimento dos projetos;

III – a implementação, execução e avaliação do projeto institucional;

IV – a coerência dos subprojetos com o projeto institucional que os abrange;

V – os resultados e os impactos para formação de professores, apenas para as instituições que já tenham sido contempladas com recursos do programa em outros editais;



VI – outros critérios exigidos em edital.

Art. 16. Após a análise, a comissão *ad hoc* poderá recomendar:

I – aprovação integral: para propostas que tenham os subprojetos aprovados em sua totalidade e sem qualquer recomendação a ser atendida;

II – aprovação com recomendação: para propostas que não tenham subprojeto reprovado, mas tenham alguma recomendação a ser atendida;

III – aprovação parcial: para propostas que tenham um ou mais subprojetos reprovados;

IV – não aprovação.

Art. 17. A seleção final considerará a correção de assimetrias regionais, de acordo com critérios especificados em edital, e obedecerá aos limites orçamentários também estipulados em edital.

Art. 18. O resultado final da seleção será submetido pela DEB à presidência da Capes para homologação e publicação no Diário Oficial da União – D.O.U (BRASIL, Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013, 2013).

As IES públicas, confessionais, comunitárias e filantrópicas sem fins lucrativos podem se candidatar apresentando propostas que correspondam aos objetivos do PIBID, dentre eles, incentivar a formação de professores para a educação básica, valorizando o magistério. Neste sentido, o PIBID pode ser considerado como uma tentativa de integração entre a universidade e a escola, desenvolvendo ações colaborativas, principalmente quando tenta mobilizar os professores da educação básica como coformadores no processo de formação inicial de docentes. Estes aspectos são reforçados nos documentos a seguir:

[...]

#### 2.1.1. Quanto aos objetivos do PIBID

As propostas contendo os projetos institucionais devem atender aos objetivos do PIBID de:

- a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- b) contribuir para a valorização do magistério;
- c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica;
- d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- e) incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, Portaria nº 260 de 30 de dezembro de 2010, 2010).

[...]

Seção II – Dos Objetivos

Art. 4º São objetivos do PIBID:

I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II – contribuir para a valorização do magistério;

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

IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem;

V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

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).

Diante do exposto, percebemos que a inserção dos alunos de licenciatura por meio dos projetos específicos também possibilitaria o contato com o cotidiano escolar, seus problemas e necessidades, permitindo ao docente em formação a construção de experiências que possam transformar, numa ação conjunta, os desafios que compõem o trabalho docente.

### 1.3.2 O PIBID-Educação Física/UEFS

Segundo o site da instituição, o Curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS<sup>9</sup>, conforme Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEFS nº 28/96, de 04 de setembro de 1996, teve início no ano de 1997, tendo obtido seu reconhecimento conforme o Decreto nº 9.150 de 28 de julho de 2004, na forma do Parecer do Conselho Estadual de Educação (CNE) nº 198/2004, publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia de 13/07/2004. O curso está vinculado ao Departamento de Saúde da UEFS e com isso seu currículo inicial

<sup>9</sup> Informações encontradas em: <http://www.uefs.br/portal/colegiados/educacao-fisica> e <http://saude.uefs.br/graduacao/edfisica/estrutura.htm>. Acesso em 11 de dez. de 2014.

foi elaborado com o objetivo de formar profissionais para atuarem nas escolas, nas academias de ginástica e musculação e em outros campos de trabalho como o lazer, a saúde, a comunicação e o treinamento desportivo.

O currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS teve duas alterações importantes, sendo uma referente à carga horária - que de 2.880 horas passou para 3.090 horas - e a outra para cumprir as disposições das Resoluções do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 01 e CNE/CP nº 02 de 2002 do CNE - que buscou incorporar a pesquisa, a formação didático-pedagógica, os conhecimentos advindos da experiência com a prática profissional e uma estrutura curricular mais flexível na formação profissional dos discentes aproximando assim a articulação entre a produção do conhecimento, o ensino superior, o mundo do trabalho e os diversos setores da sociedade.

O curso é fundamentado filosoficamente a partir da compreensão da Educação Física como uma área de intervenção historicamente construída, que têm em seu eixo epistemológico de estudo os elementos da Cultura Corporal de Movimento como a dança, os jogos, os esportes, a capoeira e a luta. Assim a Educação Física deve dar tratamento pedagógico aos temas da cultura corporal, reconhecendo-os como dotados de sentidos, sendo construídos historicamente.

Atualmente o curso está estruturado em oito semestres, com componentes curriculares no formato de disciplinas obrigatórias e optativas, os quais são ofertados no turno diurno. Nessa perspectiva, as grandes áreas de conteúdo que compõem o currículo do curso são as Biológicas e Biomédicas, os Esportes, o Lazer, a Atividade Física e a Saúde, a História e os fundamentos da Educação Física e o Estágio. O curso possui os seguintes Núcleos de estudos, extensão e pesquisa: Grupos de Estudo, Pesquisa e Extensão Artes do Corpo (GEPAC), Grupo de Estudos do Laboratório de Atividade Física (GLAF), Núcleo de Educação Física e Esporte (NEFEA), Núcleo de Estudos e Pesquisas em Atividade Física e Saúde (NEPAFIS) e Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL/UEFS).

De acordo com o site PIBID UEFS<sup>10</sup>, 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 a CAPES, o PIBID-Educação Física da UEFS possui 48 bolsas de iniciação à docência, oito supervisores e três coordenadores que compõem

---

<sup>10</sup> Disponível em: [http://prograd.uefs.br/PIBID/?page\\_id=51](http://prograd.uefs.br/PIBID/?page_id=51). Acesso em 17 out. 2013.

o grupo de trabalho. A atuação envolve o Ensino Fundamental nas séries finais e o Ensino Médio, contemplando a educação regular, a educação especial e a educação do campo.

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.

Para tanto, o PIBID-Educação Física/UEFS prevê a participação em reuniões dos sujeitos envolvidos, o acompanhamento das aulas nas escolas da educação básica pelos iniciantes à docência, a organização de ações que possibilitem a ampliação da formação para a inclusão e a diversidade, a elaboração de materiais didático-pedagógicos com a utilização das novas tecnologias, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares entre os bolsistas de diversas áreas, o permanente estudo como um processo de reflexão e análise sobre as ações e práticas pedagógicas realizadas na escola (PIBID SUBPROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA/UEFS, 2013).

Este subprojeto também pretende incentivar a participação dos seus sujeitos em eventos, bem como a produção acadêmica com publicação em revistas e eventos científicos, a divulgação das realizações do PIBID nos diversos meios eletrônicos e mídia escrita, a oferta aos bolsistas de momentos de formação de leitura crítica e escrita científica apoiada nas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), o planejamento das atividades em conjunto com todos os sujeitos da escola dentro de uma proposta de ação colaborativa, a organização de festivais de Educação Física, Esporte e Lazer entre as instituições de ensino parceiras e a comunidade local como também a promoção de diversas atividades culturais.

As ações expostas indicam que o subprojeto PIBID-Educação Física/UEFS busca fortalecer a iniciação à docência dentro de uma perspectiva colaborativa, de trabalho coletivo e articulado entre os sujeitos escolares, voltado para o estudo e reflexão do trabalho docente. Percebemos também a valorização do espaço escolar como centro deste processo formativo carregado de possibilidades e potencialidades na formação de professores.

Com base no Edital PIBID/UEFS 01/2014, os bolsistas do PIBID-Educação Física/UEFS devem se dedicar ao programa durante doze horas semanais, sem que suas atividades discentes sejam prejudicadas. A participação nos eventos promovidos pelo PIBID/UEFS

também deve ser garantida, tal como a execução do plano de atividades. Os resultados do trabalho desenvolvido devem ser apresentados em forma de relatórios com possibilidade de divulgá-los em espaços acadêmicos. Podem participar do subprojeto estudantes do segundo até o antepenúltimo semestre.

No Edital PIBID/UEFS 02/2014 o supervisor é responsável na orientação dos bolsistas que se encontram na sua escola básica. Assim, cabe a este profissional controlar a frequência do bolsista e acompanhar as atividades presenciais. Este acompanhamento é realizado numa posição de coformador e deve ser registrado em forma de documentos para a coordenação do programa. O supervisor também deve participar das reuniões, seminários e demais eventos promovidos pelo PIBID UEFS dedicando oito horas semanais às atividades estipuladas no plano de atividades. Também cabe ao professor da escola básica manter os sujeitos da escola a par do trabalho desenvolvido pelo PIBID UEFS.

### **1.3.3 O contexto escolar do Colégio Estadual José Ferreira Pinto**

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. O colégio pertence à rede pública estadual da Bahia e localiza-se na área central do Conjunto VI<sup>11</sup>, atendendo um público de bairros adjacentes como Campo Limpo, George Américo, Novo Horizonte, Papagaio, José Ronaldo e Parque Ipê.

Com base no relatório produzido no ano de 2013 por uma Bolsista do PIBID-Educação Física/UEFS, o Colégio Estadual José Ferreira Pinto atende a uma comunidade de classe média baixa, com 2.100 alunos distribuídos em 57 turmas pertencentes ao Fundamental I e II e o Ensino Médio. O corpo docente é composto por 64 professores concursados que cumprem carga horária de 20 ou 40 horas semanais. De modo geral, a estrutura física e os recursos materiais estão em boas condições e a escola possui recursos tecnológicos para apoio didático-pedagógico. Ressalta-se, especialmente, a quadra poliesportiva que não possui

---

<sup>11</sup> Estes conjuntos são característicos da cidade – existem cinco – e foram implantados com financiamento do extinto Banco Nacional de Habitação no período de crescimento habitacional a partir da década de 1970 (SANTO, 2003).

cobertura e cujo estado de conservação é precário. O colégio possui quatro professores de Educação Física, todos graduados na área, sendo que três destes possuem especialização.

O colégio acolhe três projetos que se desenvolvem durante todo o ano como o “Mais Educação”, “Segundo Tempo” e o “PIBID”. Além destes, também são desenvolvidos projetos de “Prevenção às Drogas”, “Meio Ambiente e Sustentabilidade” e “Conservação da Escola”, que ocorrem em determinados períodos. A disciplina Educação Física é ofertada em todas as etapas de ensino, oferecendo também a prática de atividades esportivas no turno oposto por meio das Oficinas de Esporte<sup>12</sup>.

Com base neste mesmo relatório identificamos que os professores participam do planejamento coletivo juntamente com os demais docentes da Área de Linguagens e suas Tecnologias. Os conteúdos são compostos pelos esportes, pelas danças, pelos jogos, pelas ginásticas e as lutas, envolvendo também temáticas da área de saúde, do treinamento e da higiene. Os professores em exercício apontam algumas dificuldades com o andamento das aulas, como os espaços, as discussões de gênero e o interesse dos estudantes pelas práticas pedagógicas vivenciadas apenas com os jogos e os esportes.

Com este panorama, desenhamos o cenário experienciado pelos sujeitos do estudo, entendendo que conhecer estas informações influenciou tanto no trato com os dados produzidos como também na compreensão dos processos vividos por todos que compõem a pesquisa. Esta perspectiva fortalece a compreensão da complexidade que envolve o estudo e a profissão docente, das ligações que tecemos juntos levando sempre em consideração a singularidade dos contextos.

---

<sup>12</sup> A Secretaria de Educação do Estado da Bahia reconhece as Oficinas de Esporte dentro da distribuição de carga horária do professor. Para os professores que possuem 20 horas semanais é permitido ministrar 6 horas/aulas de esporte em turno oposto, e aqueles com 40 horas semanais podem ofertar 12 horas semanais de alguma modalidade esportiva. Fonte: Manual das Regras da Programação Escolar – 2014. Disponível em: [escolas.educacao.ba.gov.br/system/.../manualprogramacaoescolar2.pdf](http://escolas.educacao.ba.gov.br/system/.../manualprogramacaoescolar2.pdf). Acesso em 12 dez. 2014.

## **2 OS MOVIMENTOS DO INÍCIO DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL: DIÁLOGOS COM AS PESQUISAS ACADÊMICAS**

A formação de professores vem se constituindo como um campo significativo de pesquisa acadêmica, principalmente com a implementação de políticas educacionais que se estabeleceram a partir da década de 1990, impulsionando a criação de projetos e programas que tem como objetivo qualificar este processo formativo e, por consequência, a educação brasileira. Neste contexto, entender como a produção acadêmica sobre a formação de professores está se desenvolvendo, quais os resultados encontrados e como as discussões estão sendo contempladas entre as pesquisas nos orientariam sobre as condições em que a temática se estabelece, especialmente quando esta literatura faz referência à iniciação à docência no tempo da formação inicial.

Face ao exposto, reconhecemos que a análise de artigos em periódicos, teses, dissertações e de trabalhos em eventos com relevância sobre a formação inicial de professores permitiria o mapeamento das discussões sobre este eixo no campo acadêmico, como também a avaliação sobre as ações e a abertura de novas possibilidades investigativas.

Romanowski e Ens (2006) identificam a necessidade de estudos que realizem “um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes” (p. 38), pois existe uma intensificação de pesquisas que parecem não impulsionar mudanças significativas no campo da formação. Nossa perspectiva é colaborar com este campo, identificando os estudos desenvolvidos sobre o início da docência na formação inicial de professores, com foco nas ações estabelecidas por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Com o intuito de compor um cenário que expresse o campo da formação de professores, escolhemos para consulta os bancos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE).

A ANPED se constitui como uma sociedade civil sem fins lucrativos, sendo uma entidade científica na área de pesquisa em pós-graduação criada em 1976. Objetiva desenvolver e fortalecer os estudos e a pesquisa na área de Educação no Brasil, se estabelecendo como um espaço de ampla discussão sobre a multiplicidade que envolve a educação com 24 grupos de trabalho. Desta forma, possibilita a interlocução entre estudantes de pós-graduação,

professores da rede básica de ensino e do nível superior como pesquisadores do campo educacional. Possui uma diversidade de espaços de encontro como os Grupos de Trabalho (GT), as Sessões Especiais, os Minicursos, as apresentações de Trabalho, as Sessões Conversas, a apresentação de Pôsteres além de uma programação cultural. Além das reuniões científicas, a ANPED também é responsável pela publicação da Revista Brasileira de Educação.

O CONBRACE é o evento científico nacional do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, uma entidade científica criada em 1978 para contemplar pesquisadores da área de Educação Física e ciências do esporte. O congresso possui uma representatividade significativa na área sócio pedagógica da Educação Física e ocorre a cada dois anos. Este evento é composto por fóruns, conferências, reuniões institucionais, apresentação de trabalhos na forma de pôster e comunicação oral que se organizam nos grupos de trabalhos temáticos (GTTs). O CONBRACE busca ampliar e consolidar as pesquisas na área de Educação Física, incentivando a discussão e o diálogo entre estudantes de graduação, pós-graduação, professores em exercício na educação básica e no nível superior como pesquisadores no campo da Educação Física.

O PIBID foi criado com a Portaria Normativa nº 38 de 12 de dezembro de 2007. No entanto, foi com a Portaria nº 72, em 09 de abril de 2010 que se estabeleceu uma nova redação para o PIBID no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Com a Portaria nº 260 de 30 de dezembro de 2010 foram estabelecidas as normas gerais deste programa, embora esta portaria tenha sido substituída pela Portaria Capes nº 96 de 18 de julho de 2013, que atualiza e aperfeiçoa as normas do programa. Seu desenvolvimento recente limita a nossa revisão de literatura nos espaços-tempos pesquisados e, desta forma, resolvemos estabelecer um recorte temporal identificando os estudos sobre a temática de iniciação à docência na formação inicial de professores a partir do ano de 2010, ano em que a Capes publica seu primeiro regulamento geral sobre o PIBID.

Este recorte temporal se justifica quando tentamos analisar as novas discussões face um programa estabelecido pelo Governo Federal que reforça a política nacional de formação com ações que se voltam para a iniciação à docência, para as possíveis articulações entre a esfera acadêmica (as universidades e faculdades) e a escola básica. Esta necessidade de olhar para as especificidades da escola é uma reclamação muito recorrente nas pesquisas realizadas no



campo da formação de professores, se estabelecendo como um aspecto determinante nas discussões sobre as lacunas da formação inicial.

Sobre a formação inicial é relevante citar a obra *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*, realizada por Gatti, Barreto e André (2011) que teve como objetivo identificar e analisar as políticas educativas que se voltavam para a formação inicial e continuada de professores no Brasil. Nesta perspectiva, buscou-se verificar nesta pesquisa quais as ações políticas, como elas vêm se estabelecendo e quais as contribuições para o campo de formação de docentes, sua carreira e condições de trabalho.

O referido estudo aponta para uma crise neste campo, principalmente quanto se refere aos “aspectos de dinâmica curricular, aí incluídos os estágios, tanto nos cursos presenciais como nos a distância” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 259). As autoras ratificam que, apesar das pesquisas em educação apresentarem problematizações, as gestões educacionais e as universidades não conseguiram superar a fragmentação curricular. Assim, elas ressaltam que:

é preciso integrar essa formação em instituições articuladas e voltadas ao objetivo precípua – formar professores para a educação básica – com uma dinâmica curricular mais proativa, pensada e realizada com base na função social própria à educação básica e aos processos de escolarização, que pressupõe saber desenvolver ações pedagógicas para favorecer às novas gerações a apreensão de conhecimentos e consolidar valores e práticas coerentes com a vida civil (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 259).

Pensando nestas articulações entre as instituições, as autoras citam o “PIBID”, do Ministério da Educação (MEC), o Programa “Bolsa Estágio Formação Docente”, do Estado do Espírito Santo e o Programa “Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade”, do Estado de São Paulo, como iniciativas que articulam a universidade e a escola e permitem a integração de experiências e conhecimentos da escola básica com os conhecimentos das instituições de nível superior.

O estudo também sinaliza que existe em cinco secretarias (Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo - SEDU/ES; Secretaria da Educação do Ceará - SEDUC/CE; Secretaria Municipal de Educação de Jundiá - SEMED de Jundiá; Secretaria Municipal de Educação de Sobral - SEMED de Sobral e Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande - SEMED de Campo Grande) uma política de apoio aos professores iniciantes, atendendo a formação no início da carreira, e que em duas secretarias (SEMED de Sobral e SEMED de Campo Grande)

a ação é prolongada pelo estágio probatório com o acompanhamento dos docentes na escola básica.

Como desdobramento deste estado da arte, André (2012) no texto “Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciais no Brasil”, publicado nos Cadernos de Pesquisa, destaca a importância de políticas de iniciação à docência trazendo exemplos de países e estados brasileiros que já implementaram ações neste campo. Dentre estas ações, a autora também cita o PIBID e outros programas locais que se estruturam como ações formativas de apoio ao professor principiante. André (2012) também ressalta a necessidade de um espaço institucionalizado de estudo para os professores da educação básica que atuam como coformadores e/ou mentores para a valorização da profissão.

Papi e Martins (2010) apontam em seu estudo que a iniciação a docência é um tema da formação que ainda está iniciando nas pesquisas brasileiras, sendo contemplados os processos constitutivos do ser professor, tornando-o o centro das pesquisas. As autoras também ressaltam a importância das parcerias entre as universidades e as escolas de educação básica para flexibilizar as dificuldades encontradas no início da profissão.

Com o propósito de refletir sobre estes estudos, ampliando-os com base em dados mais recentes, iniciamos a consulta aos bancos utilizando os descritores formação inicial de professores, iniciação à docência, PIBID e PIBID-Educação Física. O diálogo com os bancos de pesquisas permitiram uma discussão sobre as ações no grande eixo de iniciação à docência na formação inicial, e das relações estabelecidas por meio do PIBID, possibilitando reflexões que se estruturaram num debate sobre o tema pesquisado.

Neste debate abordaremos algumas contribuições dos estudos encontrados, estabelecendo conexões com a proposta da pesquisa na tentativa de compor um cenário sobre as discussões do início da docência na formação inicial. Nesta perspectiva, analisamos os objetivos, as metodologias e os resultados encontrados nos estudos que se dedicaram a ampliar a produção sobre a temática. Este panorama da produção científica contribui para a temática, pois delinea uma conjuntura de produções sobre o PIBID, permitindo uma maior compreensão sobre os processos de iniciação à docência na produção de conhecimentos sobre a formação de docentes.

## 2.1 Aproximações com o Banco ANPED

Nas produções da ANPED, inicialmente pesquisamos os trabalhos do GT 08 - Formação de Professores, nos anos 2010, 2011, 2012 e 2013 que representam da 33ª à 36ª Reunião Anual, acerca da formação de professores no que concerne à sua formação inicial, à iniciação à docência e às experiências vividas por meio do PIBID. Ao perceber o número reduzido de trabalhos sobre o PIBID, resolvemos ampliar a pesquisa para todos os grupos de trabalhos<sup>13</sup> com o objetivo de tentar compor este cenário de forma mais abrangente.

Iniciamos a pesquisa com a leitura do título, do resumo e das palavras chaves dos trabalhos buscando os descritores que já estavam definidos. Diante do amplo banco pesquisado, percebemos a necessidade de organizarmos as pesquisas para identificar aquelas que realmente discutiam sobre o tema desta dissertação. A seguir, apresentamos o quadro que sintetiza os processos de levantamento de trabalhos no banco ANPED.

### Quadro 1- Levantamento dos trabalhos no Banco ANPED

1º MAPEAMENTO	2º MAPEAMENTO
Total de Trabalhos apresentados em todos os GT's da ANPED	Mapeamento de trabalhos organizados em subtemas
1.455	33

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da ANPED, 2014.

Com a leitura dos trabalhos<sup>14</sup>, partimos para organizá-los em subtemas com o objetivo de, posteriormente, escolher as investigações que dialogariam com a pesquisa. Assim distribuímos os estudos nos seguintes subtemas: *formação e identidade profissional* e suas implicações na construção da identidade docente; *formação e ações colaborativas* no que

<sup>13</sup> Grupos de Trabalho da ANPED: 02- História da Educação, 03- Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, 04- Didática, 05- Estado e Política Educacional, 06- Educação Popular, 07- Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 09- Trabalho e Educação, 10- Alfabetização, Leitura e Escrita, 11- Política de Educação Superior, 12- Currículo, 13- Educação Fundamental, 14- Sociologia da Educação, 15- Educação Especial, 16- Educação e Comunicação, 17- Filosofia da Educação, 18- Educação de Pessoas Jovens e Adultas, 19- Educação Matemática, 20- Psicologia da Educação, 21- Educação e Relações Étnico-Raciais, 22- Educação Ambiental, 23- Gênero, Sexualidade e Educação e 24- Educação e Arte.

<sup>14</sup> O acesso a alguns arquivos foi prejudicado diante de alguns impasses apresentados pelo site do evento, ou seja, o problema apresentado se refere a arquivos que, ao serem salvos na íntegra, não eram os mesmos indicados no link, ou ao arquivo não estar disponível na íntegra, só seu resumo.

concerne às parcerias estabelecidas entre a universidade e a escola nos processos formativos; *formação e o uso de tecnologias* e as possibilidades da formação inicial no trato com este recurso pedagógico; *formação e estágio* por este se constituir como um momento de articulação entre saberes e contato com a escola, características que podem ser compartilhadas com a estrutura do PIBID; *formação e inclusão* como discussão atual diante das políticas inclusivas na sociedade e *formação e PIBID* no que tange aos estudos que se referem a este programa de iniciação à docência. O quadro seguinte mostra o quantitativo de trabalhos distribuídos nos subtemas identificados.

**Quadro 2 - Organização dos trabalhos em subtemas no Banco ANPED**

	<b>Formação e identidade profissional</b>	<b>Formação e ações colaborativas</b>	<b>Formação e uso de tecnologias</b>	<b>Formação e estágio</b>	<b>Formação e inclusão</b>	<b>Formação e PIBID</b>
<b>Estudos</b>	11	5	3	5	4	5

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da ANPED, 2014.

Partindo do pressuposto de que nosso tema se refere aos processos de iniciação à docência na formação inicial, excluímos os subtemas ‘formação e o uso de tecnologias’ e ‘formação e inclusão’ por não se constituírem como objeto deste estudo. Nas categorias ‘formação e identidade profissional’, ‘formação e ações colaborativas’, ‘formação e estágio’ e ‘formação e PIBID’, escolhemos os estudos que focalizavam o tema iniciação à docência na formação inicial apresentando contribuições pertinentes para a pesquisa. Assim, o quadro a seguir delinea o quantitativo de trabalhos abordados para compor o cenário sobre o tema da pesquisa.

**Quadro 3 - Organização dos trabalhos em subtemas para dialogar com a pesquisa no Banco ANPED**

	Formação e identidade profissional	Formação e ações colaborativas	Formação e estágio	Formação e PIBID	Total
Estudos	2	4	4	5	15

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da ANPED, 2014.

Com os 15 trabalhos escolhidos, fizemos uma leitura mais aprofundada tentando identificar os objetivos, as metodologias utilizadas e os resultados encontrados em cada estudo. Estes aspectos se constituirão como elementos para estruturar esta pesquisa com o objetivo de compor um desenho sobre as reflexões que estão visíveis neste banco.

### **2.1.1 Formação e identidade profissional**

Dentro do subtema “Formação e Identidade Profissional” foram encontrados dois trabalhos que se debruçam sobre os processos de constituição da profissão docente a partir de diferentes perspectivas. Coelho (2012) refletiu sobre as narrativas das experiências ocorridas no início da docência dos professores de Artes Visuais na função de estagiário. Martins e Rocha (2013) estudaram os indícios de constituição da identidade docente dos professores em formação no curso de Matemática e constataram que estes antecedem ao ingresso no nível superior. As autoras identificaram nas narrativas, traços das professoras dos anos iniciais da Educação Básica na prática pedagógica dos licenciandos.

Os estudos indicam que a abordagem (auto) biográfica permite a compreensão sobre o modo como se constrói a identidade profissional da docência. Além disso, Martins e Rocha (2013) apontaram as experiências no estágio e no PIBID com importante valor na construção identitária, pois possibilita a construção de um processo reflexivo de desenvolvimento profissional.

### 2.1.2 Formação e ações colaborativas

Quando se trata de compreender as políticas que articulam a universidade com a escola na produção de conhecimentos sobre a formação de docentes podemos identificar quatro trabalhos: Rinaldi (2012), Nogueira e Almeida (2012), Cartaxo (2013) e Nogueira et al. (2013) que se vinculam ao subtema “Formação e Ações Colaborativas”.

Identificamos que enquanto Rinaldi (2012) analisou as ações colaborativas entre a universidade e a escola no desenvolvimento profissional de professores experientes e futuros docentes de pedagogia, Nogueira e Almeida (2012) criaram circunstâncias formativas e reflexivas para os professores iniciantes da educação infantil, subsidiadas por intervenções e pelo apoio dos acadêmicos residentes. Já Cartaxo (2013) focalizou a articulação entre os cursos de graduação – as licenciaturas – com os anos iniciais da educação básica.

Ao tentar estabelecer cruzamentos entre a formação inicial e o início da atuação docente no que se refere aos saberes e práticas, observamos os trabalhos de Nogueira et al. (2013) que buscam diálogos entre a teoria e a prática na formação inicial e no exercício profissional docente de estudantes de pedagogia e professores iniciantes da educação infantil com o uso de escritas narrativas.

Rinaldi (2012) utilizou a metodologia da pesquisa-ação e propôs a formação pela pesquisa e na pesquisa em um diálogo conjunto e reflexivo entre professor em exercício e professor licenciando. Este movimento implica numa visão do professor como produtor dos seus saberes, na construção ou no (re) aprender a profissão, e no desenvolvimento de uma cultura reflexiva dos sujeitos que compõem a escola.

Alguns resultados apontados por Rinaldi (2012) indicam que houve uma troca de saberes e experiências entre os estagiários e os professores em exercício, mesmo encontrando dificuldades como a desistência de formadores e a ausência do mesmo no ambiente virtual. Estes dados demonstram algumas dificuldades na realização de uma ação colaborativa e, neste sentido, a adesão e o compromisso se tornam elementos indispensáveis para o sucesso de projetos neste âmbito.

No trabalho apresentado em 2012, Nogueira e Almeida (2012) ressaltaram a importância do contato dos futuros docentes com a escola no momento da formação inicial. A oportunidade de entrelaçar as práticas formativas e o contexto de trabalho possibilitaria uma experiência que contribuiria na construção de referências para a formação profissional. Já em 2013, com a

inserção de mais um autora, Nogueira et al. (2013) apontaram para a pesquisa-formação como uma estratégia mobilizadora e de transformação para o contexto formativo. A pesquisa-formação, utilizada como metodologia nos dois estudos, além de incentivar a reflexão dos professores sobre suas práticas também estimularia a produção dos seus saberes. Notamos também nesta pesquisa, como nos referenciados acima, a visão do professor como produtor de seus conhecimentos.

Cartaxo (2013) fez uso do estudo de caso como metodologia, conseguindo perceber que existem iniciativas dos cursos de licenciatura na aproximação da formação inicial com a realidade e necessidades da escola. Estas iniciativas refletem novas proposições no ensino, com a mobilização de práticas conscientes e transformadoras que, por sua vez, implicam nos processos constitutivos da formação docente, já que acontecem no momento de inserção da vida profissional.

Quando analisamos os resultados apresentados nos trabalhos podemos perceber que os estudos sobre identidade confirmam a profissão docente sendo desenvolvida de forma gradativa, composta por diversas experiências pessoais, sociais e profissionais, num processo contínuo. Os trabalhos sobre as ações colaborativas apontam para a construção de processos reflexivos sobre a escola e a profissão docente implicando sobre sua atuação, além de promover redes de aprendizagem colaborativa que superam o trabalho solitário docente.

### **2.1.3 Formação e estágio**

A escolha pelo subtema “Formação e Estágio” aconteceu devido a algumas aproximações com o PIBID, objeto desta pesquisa. Ambos podem ser considerados como o primeiro momento de encontro dos futuros docentes com seu campo de trabalho, além de provocar experiências que influenciarão na sua constituição como professor. Os trabalhos, num total de quatro encontrados, refletem sobre as concepções de estágio, como ele ocorre, suas implicações para a formação docente, como os estagiários estão sendo acompanhados e suas interações com os professores da educação básica.

Apesar dos objetivos diferenciados, os trabalhos estabelecem articulações quando apresentam os resultados encontrados e as propostas para superação das dificuldades. A indicação do estágio como um espaço de produção de conhecimento, troca de experiências e saberes pedagógicos é apontado por Feldkercher e Pinto (2011), Rodrigues (2012), Cyrino e Souza

Neto (2013) e Sambugari (2010). Estes estudos fortalecem a ideia de políticas de formação que articulem a universidade e a escola, evidenciando que os percursos de formação marcam as vidas dos professores, a sua profissionalidade.

O projeto de acompanhamento para estagiários sugerido por Cyrino e Souza Neto (2013), nomeado de “Interventoria”, se volta para a função do supervisor no estágio. Este desenvolveria uma interação além da simples intervenção, com o objetivo de permitir uma ação colaborativa entre a universidade e a escola, considerando a participação dos professores das escolas que aceitam os estagiários neste processo de formação.

Cyrino e Souza Neto (2013) escolheram a pesquisa qualitativa, utilizando fontes documentais e bibliográficas para discutir sobre a função da supervisão no estágio. Também fizeram uma pesquisa de campo utilizando os seguintes instrumentos: entrevistas semiestruturadas com alguns sujeitos envolvidos no processo e observações nas escolas, na disciplina Estágio Supervisionado e no curso de extensão oferecido pela professora da universidade. Apesar de descrever o percurso, os autores não delinham a metodologia.

A Interventoria objetiva o trabalho articulado entre estagiários, professores universitários e professores da escola básica. A instituição de nomes específicos para a função de supervisor, que se torna “Interagente” e do professor em exercício, que se modifica para “Professor-parceiro”, é realizada com o intuito de ampliar seus papéis numa perspectiva reflexiva, de interação e intervenção, transformando-os em corresponsáveis pela formação dos colegas e dos professores estagiários.

A sugestão apresentada por Cyrino e Souza Neto (2013) reflete uma dimensão de formação pautada em processos colaborativos, de interação entre a universidade e a escola, destacando o processo reflexivo de constituição da docência no que tange aos saberes desenvolvidos, experiências compartilhadas e o contato com a realidade profissional. Os autores confirmam uma visão de formação que parte de dentro da profissão docente.

Sambugari (2010) não identifica a metodologia e sim os instrumentos: questionários, observação não participante organizadas em notas de campo, diários de estágio, gravação e transcrição das reuniões de orientação para o estágio e entrevistas. A utilização de diversos instrumentos é justificada, segundo a autora, por causa do objeto de estudo, o estágio curricular, e o olhar sobre os processos de socialização estabelecidos entre as professoras regentes e os estagiários numa perspectiva sociológica.



O processo formativo estabelecido por meio da socialização presente nas relações entre professores em exercício e futuros professores foi o foco desta pesquisa que destaca as influências dos percursos de vida, dos modos de pensar e apreciar a docência, ou seja, os estagiários ingressam na docência com disposições construídas sobre sua atuação. A autora aponta os entrelaçamentos nos diversos espaços por eles vivenciados e suas implicações nas relações estabelecidas durante o processo de formação. Desta forma, esta autora, fortalece a ideia da complexidade encontrada na profissão docente, a qual não consegue separar o pessoal do profissional.

Ao longo dos episódios de socialização a autora verificou a existência de ensinamentos tanto instrucionais sobre o desenvolvimento das ações em sala de aula, quanto regulativos com o controle social dos alunos e estagiários exercido pelas professoras atuantes. Estes ensinamentos compõem a rede de trocas e de colaboração possível entre as interações dos profissionais envolvidos. Diante da identificação, pela autora, dos processos socializadores foi possível perceber os desafios e as dificuldades que permeiam as ações colaborativas no âmbito da iniciação à docência na formação inicial.

Rodrigues (2012) focaliza o estágio em seu trabalho buscando o cruzamento de saberes entre a escola e a universidade. Assim, compõe-se como mais um estudo que tenta estabelecer os resultados provenientes das ações colaborativas nestes espaços. Sua metodologia foi baseada na abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos as entrevistas, as observações de aulas (na escola e na universidade) com conseqüente registro e acompanhamento de reuniões com gravação e transcrição. A autora não identifica a metodologia.

Os resultados da sua pesquisa identificam, nos relatos dos estagiários, uma reclamação sobre a pequena participação dos mesmos neste processo, muito mais voltado para uma postura passiva, de observação. Os professores regentes ressaltam a necessidade de estabelecer relações humanas no contexto profissional docente, que permanentemente se caracteriza como coletivo. É com base nesta coletividade que os professores em exercício planejavam, discutiam, avaliavam as atividades e desenvolviam estratégias de ensino com os estagiários. Os dados sinalizaram que ocorreu uma troca de saberes e experiências num processo constante de diálogo que é fundamentado por uma concepção de formação mútua e contínua que implica na aprendizagem da profissão docente e na construção desta identidade.

Como Cartaxo (2013) e outros trabalhos organizados no subtema “formação e identidade profissional”, Rodrigues (2012) indica que o trabalho solitário do professor deve ser

substituído por um trabalho solidário, e que este elemento deve ser também enfatizado no início da docência.

Quando Rodrigues (2012) aponta para a necessidade de ocorrer uma circularidade de saberes entre os saberes científicos e da experiência, a autora claramente sinaliza para as ações colaborativas que devem permear o encontro entre a universidade e a escola, possibilitando o cruzamento de saberes destes espaços e a sua articulação como constituidora da formação do docente. Neste sentido, se torna evidente a necessidade de aproximações entre estes campos formativos, principalmente entre os professores universitários e os docentes da educação básica.

Este dado apontado na pesquisa pode ser interpretado como uma necessidade de retorno nas parcerias estabelecidas entre a universidade e a escola, fato já destacado nas pesquisas de Cyrino e Souza Neto (2013). Os autores, tanto Cyrino e Souza Neto (2013) quanto Rodrigues (2012), também se encontram nas discussões quando levantam a necessidade de uma maior organização temporal dos sujeitos envolvidos nestas ações colaborativas.

Feldkercher e Pinto (2011) não identificaram a metodologia, especificando somente o instrumento de coleta de dados que foi a entrevista semiestruturada. Os dados apresentados pelos autores apontaram para algumas lacunas nos processos de orientação do estagiário, indicando que a proposta de trabalho cooperativo no acompanhamento dos estágios está sendo prejudicada. Os resultados também refletem uma postura ausente do professor titular da escola básica que pouco acompanha o trabalho desenvolvido pelo estagiário.

Nesta perspectiva, fica evidente que não existem ações que colaborem para um trabalho coletivo entre os estagiários, o professor em exercício e o professor da universidade. Falta, neste contexto, um trabalho articulado entre a instituição do ensino superior e a escola básica para que o professor atuante se constitua como um orientador do estágio, numa perspectiva de coformação, aspecto que é regulamentado pelo Parecer CNE/CP nº 28/2001. Os autores concedem aos professores mais experientes um papel também de destaque no contexto formativo, pois os coloca como orientadores reconhecidos e experientes. Isto reflete uma concepção de formação que possui uma perspectiva de cooperação e de partilha do trabalho coletivo na construção/aquisição de uma cultura profissional.

Outro ponto abordado pelos autores é a ausência de um retorno do estágio às escolas em que ocorreram os estágios. Este retorno é identificado pelos autores como um elemento que

prejudica o processo formativo, indicando a necessidade de estabelecer discussões sobre todo o processo que envolve as ações estabelecidas entre a universidade e a escola. Nesta perspectiva, aparece nos trabalhos de Cyrino e Souza Neto (2013), uma possibilidade de retorno com a realização do curso de extensão promovido pela universidade com a professora do nível superior.

Mesmo com as dificuldades encontradas, os estagiários reconheceram neste momento de formação - o estágio - a reafirmação da escolha profissional, a possibilidade do contato com a escola e sua cultura própria e a potencialidade da construção da profissão docente. Estas aproximações são características do início da docência e a ocorrência delas só reforça a necessidade das mesmas acontecerem mediante um processo de acompanhamento, engajado e coletivo, com o aporte necessário para viver estas tensões e se constituir como professor, sendo na formação inicial, possivelmente, o melhor momento para que ela aconteça.

#### **2.1.4 Formação de professores e PIBID**

Os cinco trabalhos sobre o PIBID organizados no subtema “Formação e PIBID” buscaram identificar as implicações deste programa na formação inicial de professores. Os estudos contemplaram as licenciaturas de Matemática, Psicologia e Artes, além de se observar a utilização do PIBID na educação indígena e na educação etnicorracial.

Os estudos de Oliveira (2013), Silva e Silva (2013) e Zordan (2011) indicam que a proximidade com a escola proporciona outras possibilidades para a formação docente, possibilidades de aprendizagens abertas ao novo, não num processo de supra posição da universidade, mas no sentido de estar com e na escola, experimentando situações de tensões e desafios que contribuem para a constituição do se tornar professor.

Oliveira (2013) utilizou a técnica do grupo de discussão como instrumento de coleta de dados na pesquisa de cunho qualitativo. O autor buscou entender como as narrativas expressas pelos bolsistas do PIBID produziam sentidos para a formação com a escrita de relatórios das entrevistas coletivas e o diário de campo.

Os resultados de seu estudo indicam que a formação docente está centrada no domínio de técnicas pedagógicas para ensinar determinado conteúdo matemático, neste sentido, os professores se tornam meros executores, assujeitados no processo da própria formação

docente. Assim o autor detecta a necessidade de articular a investigação científica ao processo de formação possibilitando a discussão sobre os saberes docentes e a análise das práticas pedagógicas.

Silva e Silva (2013) se voltaram para as ações do “PIBID Diversidade” no âmbito da educação indígena identificando os documentos que regulamentam a formação específica de professores para a educação escolar indígena. O objetivo do projeto aprovado pela Capes é qualificar a prática dos estudantes/bolsistas nas escolas indígenas de Pernambuco e estabelecer um diálogo entre a Universidade Federal de Pernambuco e as comunidades indígenas, fortalecendo o curso de Licenciatura em Educação Intercultural.

As autoras se propuseram a compartilhar as ações e os desafios na implantação deste projeto, realizando uma análise documental do “PIBID Diversidade” para orientar o grupo de trabalho no planejamento e desenvolvimento das ações. Fazem referência a relatos dos bolsistas, depoimentos das supervisoras e testemunhos da comunidade escolar para ressaltar a importância do PIBID na ampliação da qualidade educacional das escolas indígenas. No entanto, não esclarece a metodologia, nem os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

Silva e Silva (2013) identificaram a delimitação do número de bolsas no PIBID como reflexo de um processo excludente já que limita o número de estudantes envolvidos no programa e por consequência sua cobertura nas escolas, desconsiderando as peculiaridades da realidade escolar, no caso específico deste estudo, das escolas indígenas.

Zordan (2011) levanta a discussão sobre o PIBID como uma iniciativa de inserção escolar que não deixa claro os meios, os modos e as maneira de desenvolvimento, além de se afastar da proposta de iniciação científica. A autora identifica a metodologia como uma revisão bibliográfica, mas também utiliza os relatos orais e textuais das estudantes do PIBID que receberam orientação nas observações realizadas nas escolas. Estas observações sinalizaram que ocorreu um esvaziamento de sentido no que tange à realização do PIBID, sendo o mesmo utilizado para aulas de reforço nas oficinas de Letras e tendo sido cogitada a mesma aplicação para o de Artes Visuais.

Balduino e Silva (2013) refletem sobre a formação dos professores de Psicologia apontando o PIBID como meio uma aproximação dos bolsistas de Psicologia com o professor no Ensino Médio para se discutir as contribuições que a Psicologia poderia oferecer a essa etapa da educação básica.

Os autores apresentam no estudo alguns relatos dos bolsistas indicando seu registro num seminário da universidade, não explicitando mais percursos metodológicos. No entanto apresentam um levantamento documental e bibliográfico acerca da formação para professores de psicologia.

As contribuições do PIBID para a formação dos professores de Psicologia sinalizam que o PIBID possibilita a construção de experiências docentes que fortalecem uma perspectiva de formação como prática social que se amplia na escuta e no contato com o outro. No entanto, os autores ainda ressaltam a necessidade de que o programa não seja encaminhado numa visão prático-utilitária e sim, mediado por reflexões e construções articuladas entre a teoria e a prática.

Souza (2012) investigou as opiniões de bolsistas do PIBID, estudantes de Pedagogia, sobre a possibilidade de uma educação etnicorracial aplicando um questionário que tentava entender as relações estabelecidas entre negros e brancos em todos os contextos escolares utilizando como recurso metodológico o discurso do sujeito coletivo. Os discursos analisados apontam para dificuldades e possibilidades no trabalho com uma educação etnicorracial por meio do PIBID, principalmente quanto aos conceitos internalizados pelas bolsistas.

### **2.1.5 Movimentos reflexivos**

A organização dos trabalhos em quatro subtemas é reflexo da tentativa de identificar e agrupar os objetivos das investigações. Nesta perspectiva conseguimos verificar que os estudos giram em torno dos seguintes objetivos: compreender a constituição da identidade docente, perceber como acontecem as ações colaborativas permeadas por seus sujeitos entre a escola básica e a universidade, entender o desenvolvimento da disciplina “Estágio Supervisionado” e suas implicações para a formação de professores, e identificar os impactos do PIBID para a formação inicial.

Com estes objetivos identificamos que as discussões sobre a iniciação à docência apontam para o reconhecimento da escola como locus de formação profissional, especialmente porque as pesquisas acontecem na escola, ou por meio da disciplina Estágio Supervisionado ou por outros projetos que também envolvem as instâncias educativas como, por exemplo, o PIBID.

Quando analisamos as metodologias apontadas fica claro que a abordagem qualitativa predomina entre os trabalhos. Os métodos podem variar, mas a utilização de narrativas nas entrevistas ou nos diários de campo é recorrente e, neste caso a narrativa é utilizada como instrumento de produção de dados. Os estudos sempre delineiam os instrumentos, mas deixam lacunas ao definir os métodos, o que pode prejudicar o entendimento da metodologia.

Os resultados nos ajudam a inferir que a formação docente antecede à entrada no nível superior, pois as percepções pessoais e sociais influenciam no desenvolvimento da profissão, fortalecendo a complexidade da docência. As pesquisas deixam refletir uma preocupação com o acompanhamento do estagiário durante sua experiência na escola, o que pode ser um indício de que as ações desenvolvidas neste processo precisam ser pensadas e revistas. Especialmente quando os dados afirmaram uma posição ausente do professor da escola básica mesmo com o reconhecimento do importante papel deste sujeito na troca e produção de saberes e experiências pelos investigadores das pesquisas.

Nas investigações o trabalho do professor é visto como solitário. Com esta concepção podemos perceber nos estudos uma necessidade latente de construir redes de aprendizagem coletivas, de transformar este trabalho individual em movimentos colaborativos de aprendizagem. Isto implica na adesão e compromisso das instituições formativas - escola e universidade - na organização de ações colaborativas que favoreçam os processos constitutivos do desenvolvimento profissional docente.

## **2.2 Aproximações com o Banco CONBRACE**

Com o objetivo de ampliar as discussões acerca do tema “iniciação à docência na formação inicial” nos voltamos mais especificamente para a área de Educação Física apresentando os trabalhos nos CONBRACE’s. Este evento é realizado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) a cada dois anos e possui grande destaque na área de Educação Física e Ciências do Esporte com grande participação de pesquisadores, professores acadêmicos e docentes da educação básica.

Decidimos dirigir nosso olhar para os GTT’s escolhendo dialogar com dois GTT’s que pudessem impulsionar a discussão e desenhar as peculiaridades da área da Educação Física. Desta forma, apontamos para o “GTT Escola”, por se constituir um dos campos da pesquisa, afinal o PIBID fundamentalmente se materializa neste contexto, e o “GTT Formação

Profissional e Mundo do Trabalho” por apresentar aspectos relevantes da iniciação à docência na formação inicial em Educação Física.

O recorte temporal foi seguido conforme foi realizado na ANPED, sendo pesquisados então os XVII e XVIII CONBRACE’s, ocorridos, respectivamente, em 2011 e 2013. Foram priorizados os trabalhos em português e também organizados em subtemas para facilitar a discussão e a composição deste olhar sobre o estudo. Inicialmente quantificamos todos os trabalhos, inclusive na modalidade pôster, nos GTTs escolhidos e posteriormente com a leitura exploratória de títulos, resumo e a íntegra dos trabalhos, elencamos aqueles que dialogariam com a nossa pesquisa, este quantitativo é apresentado no quadro 4.

#### Quadro 4 - Levantamento da pesquisa no Banco CONBRACE

	<b>Quantitativo total GTTs Escola; Formação profissional e Mundo do Trabalho</b>	<b>Quantitativo para diálogo GTTs Escola; Formação profissional e Mundo do Trabalho</b>
<b>XVII CONBRACE</b>	158	20
<b>XVIII CONBRACE</b>	201	35

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do CONBRACE, 2014.

Após a composição da lista de trabalhos que se voltavam para a temática, começamos a organizá-los em subtemas para facilitar a análise da pesquisa na escolha dos estudos que dialogariam com nosso trabalho. A organização por subtemas permitiu a construção de relações entre os trabalhos e uma visão geral das discussões e, desta forma, facilitou a escolha dos estudos que somariam reflexões às contribuições que pretendemos realizar no campo da iniciação à docência na formação inicial em Educação Física como também suas implicações e os impactos do PIBID nesta conjuntura. O quadro a seguir apresenta os dados deste mapeamento.

**Quadro 5 - Organização dos trabalhos em subtemas - Banco CONBRACE**

	<b>Formação e Identidade Profissional</b>	<b>Formação e Ações Colaborativas</b>	<b>Formação e Uso de Tecnologias</b>	<b>Formação e Estágio</b>	<b>Formação e Inclusão</b>	<b>Formação e PIBID</b>
Estudos	8	4	0	4	1	38

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do CONBRACE, 2014.

Novamente não tivemos como foco a discussão sobre formação e inclusão, por isso, este trabalho não será contemplado nesta pesquisa. O quadro a seguir sistematiza o quantitativo de trabalhos que discutem sobre o início da docência na formação inicial em Educação Física após a última organização, com a escolha dos estudos que comporiam esta etapa da pesquisa.

**Quadro 6 - Organização dos trabalhos em subtemas para dialogar com a pesquisa no Banco CONBRACE**

	<b>Formação e Identidade Profissional</b>	<b>Formação e Ações Colaborativas</b>	<b>Formação e Estágio</b>	<b>Formação e PIBID</b>	<b>Total</b>
Estudos	2	4	4	38	48

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do CONBRACE, 2014.

A partir desta sistematização, nos direcionamos a mergulhar nas investigações seguindo a dinâmica realizada com o banco ANPED. Desta forma, buscamos identificar os objetivos, as metodologias e os resultados que mais contribuíssem para a discussão aqui proposta.



### **2.2.1 Formação e identidade profissional na Educação Física**

As duas pesquisas de Silva (2011) e Gariglio e Reis (2013) compõem o subtema formação e identidade profissional. Silva (2011) utiliza a narrativa autobiográfica apresentando seus próprios relatos durante a própria iniciação à docência. Estes relatos indicam um processo de formação constituído por reflexões sobre a relevância dos saberes da experiência na formação inicial, sobre os aspectos específicos ao ingresso profissional, sobre as relações estabelecidas na escola e sobre os tensionamentos existentes neste contexto.

Para a autora a escrita autobiográfica é uma ferramenta que impulsiona o processo de formação docente, pois permite refletir sobre situações que influenciam na constituição do tornar-se professor, numa constante revisitação às memórias que trazem experiências significativas para este processo constitutivo de si e da profissão, inclusive no início da docência.

O trabalho de Gariglio e Reis (2013) é composto por uma proposta de pesquisa em desenvolvimento que tenta entender como se constitui a profissão docente nestes anos iniciais e a influência da formação na superação dos desafios encontrados nesta fase da carreira. Para tanto, os autores pretendem utilizar a narrativa escrita dos casos de ensino vivenciados pelos sujeitos da pesquisa e as entrevistas semiestruturadas.

### **2.2.2 Formação e ações colaborativas na Educação Física**

No subtema formação e ações colaborativas encontramos os quatro trabalhos de Mürmann e Lemos (2011), Bolzan, Poleze e Ventorim (2011), Nozaki, Hunger e Ferreira (2011) e Teixeira et al. (2011) que buscam analisar as contribuições de disciplinas específicas, (Oficinas de Experiência Docente e Estágio Supervisionado), ou de projetos de extensão (TANZ – Dança Criativa e outro) na iniciação à docência durante a formação inicial.

Os autores destes estudos ressaltam como estas atividades possibilitaram a ampliação dos saberes da experiência, a reflexão sobre a realidade educacional e sobre as ações pedagógicas na perspectiva do sujeito que compõe este processo, o graduando, que busca uma formação que contribua para uma prática socialmente comprometida com a educação.

Mürmann e Lemos (2011) focalizam as experiências ocorridas na disciplina “Oficinas de Experiência Docente” (OED). Os autores escolheram como metodologia o estudo de caso,

utilizando como instrumentos a entrevista semiestruturada, a filmagem das aulas, as observações de campo e a análise documental do projeto político pedagógico do curso, das ementas e do conteúdo programático das oficinas do curso de Educação Física da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

Diante dos resultados expostos, os autores confirmam que estas disciplinas possibilitaram a construção de experiências, a produção de saberes científicos, e a integração entre a teoria e a prática num processo significativo de aprendizagem por meio da organização de momentos de reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida. Os autores destacam o papel do professor formador na mediação de momentos de troca e de orientação provocando reflexões e a produção dos saberes da docência.

Os estudos de Mürmann e Lemos (2011) apontam que existe um distanciamento do currículo em relação à formação de professores e o âmbito da escola, o que demonstra que a ampliação dos espaços formativos está em importante processo de reconhecimento das potencialidades experienciais proporcionadas dentro da escola.

Nozaki et al. (2011) discorrem sobre a extensão universitária como uma possibilidade para superar os entraves da formação inicial, além de se compor como um espaço para a aproximação entre a universidade e a comunidade, permitindo a produção de saberes num contexto de troca e reconhecimento da realidade. A pesquisa qualitativa foi realizada com profissionais formados que vivenciaram um projeto de extensão universitária utilizando o questionário como técnica de coleta de dados.

Nozaki et al. (2011) acolhem uma concepção de formação que atravessa a vida dos professores, sendo desenvolvida num processo contínuo pessoal e social dos docentes. As autoras ainda salientam a importância da orientação e supervisão do professor universitário na produção de conhecimentos científicos, formulando e atestando hipóteses na sistematização da experiência vivida. Desta forma, os resultados apontam que a experiência possibilitou tanto o contato com a cultura escolar e suas especificidades, quanto à aproximação dos docentes em exercício com as produções científicas.

Este contato com a cultura escolar é materializado nas vivências oportunizadas, as quais devem ocorrer ainda durante a formação acadêmica. Desta forma, podemos estabelecer que o início da docência precisa aproximar a realidade da profissão com os saberes científicos impulsionando a produção de conhecimentos.

Teixeira et al. (2011) também pesquisam sobre os projetos de extensão, voltando-se para o desenvolvimento de um projeto que envolve a Dança Criativa e seus impactos na formação profissional das estudantes de Educação Física. O projeto foi divulgado em duas escolas da rede pública, mas utilizou os espaços da Universidade Federal do Rio Grande (UFRG) para o seu desenvolvimento. Para identificar estes impactos, as autoras utilizaram a entrevista que indica a dificuldade da inovação com os saberes da Educação Física. Houve uma resistência com conseqüente evasão, por parte das crianças envolvidas, em função do conteúdo abordado.

Os dados também apontam para uma aprendizagem da cultura escolar com suas rotinas, da necessidade do planejamento coletivo e do desenvolvimento das relações estabelecidas. Estes são elementos que compõem a formação docente e a construção da identidade docente. Mesmo com a divulgação do projeto nas escolas, a pesquisa não aponta para mais atividades desenvolvidas, nem que houve um envolvimento da instituição, apesar das crianças serem alunas da rede básica de ensino.

Apesar de ser um estudo desenvolvido por meio do estágio supervisionado, o trabalho de Bolzan et al. (2011) têm como objetivo entender a compreensão sobre a relação universidade e escola dos professores em exercício e dos licenciandos em processo de estágio no que tange às implicações para a formação inicial e continuada de professores. Para alcançar este objetivo, as autoras escolheram a abordagem metodológica descritiva, utilizando as entrevistas de caráter reflexivo como instrumentos.

Os resultados sinalizam para uma concepção de estágio supervisionado que possibilita o contato com o cotidiano escolar e proporciona aprendizagens coletivas no que concerne à articulação da unidade teoria-prática e a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Como apontado nos estudos de Cyrino e Souza Neto (2013) e Rodrigues (2012), estas autoras também ressaltam as dificuldades temporais dos sujeitos envolvidos (adequação do calendário escolar, tempo de estágio efetivo, exercício individual da docência) na organização dos estágios como práticas colaborativas, principalmente devido à falta de supervisão dos docentes universitários.

Assim como Teixeira et al. (2011) com a extensão universitária, Bolzan et al. (2011) também afirmaram que a experiência do início da docência por meio do estágio supervisionado contribuiu para o processo de construção de saberes docentes a partir de uma perspectiva colaborativa, como também para o desenvolvimento de uma identidade docente.

Sobre as ações colaborativas estabelecidas, a pesquisa de Bolzan et al. (2011) aponta para a necessidade de firmar alianças entre a universidade e a escola, tanto no maior envolvimento desta última nos momentos colaborativos, como por exemplo, no estágio, quanto na construção de estratégias, pela universidade, que deem retorno à educação básica.

### **2.2.3 Formação e estágio na Educação Física**

A escolha pela leitura das pesquisas que discorrem sobre as práticas de estágio nos aproximam de projetos que tentam identificar as contribuições deste momento formativo para o início da docência e, por consequência, a constituição do tornar-se professor. Nesta perspectiva encontramos quatro investigações de Luiz (2011), Sá et al. (2011), Pereira e Resende (2013) e Madela et al. (2013).

A leitura do estudo de Luiz (2011) nos leva a inferir que a autora realizou uma pesquisa documental bibliográfica a respeito do estágio curricular supervisionado no curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás/Campus Jataí (UFG/CAJ).

A autora caracteriza a atuação do professor em exercício da escola campo - que se organiza como o professor supervisor - como diferenciada das práticas engessadas da Educação Física, pois supera a reprodução acrítica dos saberes da área. É por meio da interferência deste docente que os estagiários refletem sobre os processos de ensino e aprendizagem de si e dos estudantes. Estas considerações nos induzem a perceber o relevante papel do docente da educação básica na constituição dos futuros professores.

Neste contexto, Luiz (2011) ressalta a necessidade da valorização das ações colaborativas entre a escola e a universidade como espaço de produção de saberes a partir da realidade social. Diante disso o estágio se constitui como momento de diálogo entre estas instâncias de saber que podem ser associadas numa produção conjunta da constituição docente.

Sá et al. (2011) apresentam reflexões de um grupo de professores que atuam como docentes da disciplina estágio curricular supervisionado. Os autores não delinearão a metodologia, no entanto inicialmente apresentam a proposta da referida disciplina, abordando sua estrutura organizacional - aspecto que se assemelha a uma abordagem documental bibliográfica. Posteriormente, identificam as condições de trabalho dos docentes orientadores no desenvolvimento do estágio que apontam para a precarização do trabalho desenvolvido com a

redução do tempo e do espaço para as orientações, inclusive dificultando o contato com os professores da escola campo.

Os autores aplicaram um questionário com os estudantes envolvidos na nova proposta e com os graduandos que vivenciaram a antiga proposta de estágio. Também utilizaram como instrumentos a análise dos registros dos cadernos de docência, as discussões em aula e as avaliações dos seminários. Os resultados sinalizaram a importância do trabalho articulado com o professor orientador e a produção de conhecimentos a partir do contato com a realidade escolar durante o estágio, independente da estrutura, pois as duas propostas, nova e antiga, tiveram avaliações parecidas.

Pereira e Resende (2013) investigaram como o estágio contribuiu para a formação dos professores de Educação Física em processo de formação inicial e os já atuantes, e para a escola adotando a pesquisa-ação como proposta metodológica da disciplina. Além de analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e alguns portfólios elaborados por estagiários em anos anteriores, os autores também utilizaram como instrumentos a observação da escola, a observação participante das aulas de Educação Física e a entrevista semiestruturada com professores de Educação Física, coordenadoras e direção da escola.

Os resultados apontaram o estágio como momento de aproximação com a cultura escolar, com a organização do trabalho pedagógico, com o acompanhamento e a participação efetiva como professor regente nas aulas de Educação Física. O professor em exercício também assumiu que a presença dos estagiários permitiu uma ampliação da sua prática pedagógica e formação profissional, pois possibilitou um contato com as discussões presentes na academia. Os dados apontam que a escola ganhou materiais alternativos, construídos pelos estagiários, para as aulas de Educação Física e para a modificação da rotina do recreio.

Pereira e Resende (2013) também apresentam a dificuldade da organização temporal no desenvolvimento do estágio e a ausência de estratégias, dentro da escola, de avaliar as contribuições do estágio para a unidade de ensino. Mesmo assim, a parceria estabelecida entre a universidade e a escola é concebida como potencializadora dos processos formativos da docência e da superação dos desafios educacionais.

Madela et al. (2013) analisaram as experiências produzidas pelos estudantes do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó, durante o estágio curricular obrigatório, o qual foi concebido como espaço de

(re) conhecimento contextualizado da sua área de atuação profissional. Apesar de identificar a utilização da técnica de grupo focal como instrumento para a coleta de dados, as autoras não especificam a metodologia utilizada. Mesmo assim, a pesquisa se apoia em autores referenciados na área de estágio e formação, fazendo uma revisão de literatura sobre o tema.

Os dados apresentados pelas autoras foram organizados em três categorias: o estágio e a escola como lócus ímpar da formação; a docência como tempo da relação entre teoria e prática e a cultura da Educação Física instituída nos espaços do estágio. Estas categorias apontam para discussões sobre o contato com a cultura escolar, o trato com o alunado, a reflexão sobre as ações pedagógicas, as potencialidades do planejamento, a articulação da unidade teoria e prática e a implantação de novas propostas pedagógicas.

#### **2.2.4 Formação e PIBID na Educação Física**

A investigação acerca dos estudos que apresentam as ações desenvolvidas por meio do PIBID na Educação Física tem por objetivo compor um desenho sobre como este programa está contribuindo para a formação deste professor. Encontramos um número significativo de pesquisas (37) relativas ao PIBID, impulsionando a organização dos estudos face aos objetivos identificados. Com esta intenção, conseguimos identificar três objetivos amplos para englobar os trabalhos encontrados, são eles:

- Ampliar os conteúdos pedagógicos da Educação Física compartilhando experiências no trato com os saberes para legitimar a Educação Física no contexto escolar - treze trabalhos: (Araújo et al., 2011; Silva et al., 2011; Farias et al., 2011; Cristo et al., 2013; Matos et al., 2013; Pereira et al., 2013; Ayoub, Toledo e Prodócimo, 2013; Felipe, Vieira e Colpas, 2013; Dias e Soares, 2013; Azevedo et al., 2013; Pereira et al., 2013; Vieira, Felipe e Colpas, 2013; Batista et al., 2013a);
- Identificar as percepções da comunidade escolar sobre a Educação Física - oito trabalhos: (Costa et al., 2011; Barros et al., 2013; Batista et al., 2013b; Souza et al., 2013; Lopes et al., 2013; Arcanjo et al., 2013; Marques et al., 2013; Silva et al., 2013);
- Identificar as contribuições para a formação docente - dezesseis trabalhos: (Silva et al., 2011; Barbosa et al., 2011; David et al., 2011; Ayoub e Prodócimo, 2011; Cordeiro,

Araújo e Rocha, 2011; Carvalho, Costa e Rosa, 2013; Caixeta et al., 2013; Fonseca e Torres, 2013; Belarmino e Amaral, 2013; Beltrão, 2013; Silva, Correia e Santos, 2013; Souza Neto, 2013; Assunção et al., 2013; Assaritti e Medeiros, 2013; Rosa et al., 2013; Fonseca e Nascimento, 2013).

Diante do grande número de trabalhos identificados nos propusemos a focalizar os estudos que tentam contemplar as contribuições do PIBID para a iniciação à docência na formação inicial. Desta forma, os diálogos com as pesquisas que possuem outros objetivos serão abordados, de maneira mais sucinta, com o sentido de identificar especificidades dos objetivos.

Nos estudos que se propuseram a ampliar os conteúdos pedagógicos da Educação Física identificaremos quais os conteúdos que estão compondo o trato pedagógico desta disciplina. Esta identificação se justifica diante da herança histórica de ordem biológica, militar e esportivista herdada pela Educação Física que implicou no desenvolvimento de uma monocultura esportiva nas aulas. A composição dos saberes ou grandes áreas da Educação Física busca legitimar sua presença dentro da escola, o que desencadeia no processo de formação docente, já que o conhecimento dos conteúdos a serem abordados compõe este processo.

Nesta perspectiva, identificamos que Araújo et al. (2011), Pereira et al. (2013) e Pereira et al. (2013) apresentam uma proposta pedagógica no trato com a dança. Silva et al. (2011) seguem a mesma linha, mas, se voltam para o conteúdo capoeira. Batista et al. (2013a), Farias et al. (2011) e Ayoub, Toledo e Prodócimo (2013) objetivaram descrever e analisar a prática pedagógica da ginástica como conteúdo de intervenção escolar por meio do PIBID. No entanto, Ayoub, Toledo e Prodócimo (2013) buscam, como objetivo principal, melhorar as relações interpessoais entre os alunos utilizando a ginástica geral.

Cristo et al. (2013) apresenta um relato de experiência sobre a inserção de novas práticas pedagógicas com diferentes temáticas nas aulas de Educação Física, tensionando o conceito de Educação Física como disciplina prática no âmbito do PIBID. Os resultados apontaram para algumas resistências no trato com alguns saberes (dança e ginástica) e a possibilidade de debate e problematização de alguns conceitos.

Matos et al. (2013) apresentam uma proposta para a disciplina Educação Física para ser desenvolvida no 3º ano do Ensino Médio. Os autores trabalharam com a Educação Física

considerando as questões instituídas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para esta disciplina. Já Felipe, Vieira e Colpas (2013) e Vieira, Felipe e Colpas (2013) tratam de uma discussão sobre as possibilidades de um trabalho interdisciplinar, sendo que o primeiro se volta para o tema esporte e doping na articulação com os professores de Química no ensino médio, e o segundo com o mesmo tema, mas com foco para os suplementos alimentares e os anabolizantes no ensino fundamental.

Dias e Soares (2013) apresentam um relato de experiência sobre o primeiro ano do “PIBID Educação Física” pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte que busca principalmente sistematizar os conteúdos da Educação Física e o planejamento de planos de aula conjuntamente com o professor/supervisor. Já Azevedo et al. (2013) utiliza a projeção de filmes como recurso para discutir temas da Educação Física; os autores afirmam o PIBID composto por experiências que influenciam o processo formativo.

Nos estudos que tentam identificar as percepções da comunidade escolar sobre a Educação Física apresentaremos os resultados que ilustram as tentativas de compor um desenho sobre a realidade da disciplina. Silva et al. (2013) sinaliza que a Educação Física vem perdendo espaço no ensino médio, principalmente porque não consegue contemplar a realidade dos alunos na proposição de intervenções pedagógicas significativas.

Costa et al. (2011) e Lopes et al. (2013) encontram propostas para o desenvolvimento da disciplina Educação Física com bases tecnicistas, biológicas e esportistas. Confirmando esta perspectiva, a pesquisa de Barros et al. (2013) sinaliza para uma falta de definição de conteúdos e de um referencial curricular que possa superar a esportivização dos conteúdos da Educação Física.

Os resultados das pesquisas de Arcanjo et al. (2013) apontam que a concepção da Educação Física como disciplina marginalizada e desvalorizada possui como um dos fatores determinantes a prática pedagógica desenvolvida pelo professor, ou seja, os elementos que o compõe como docente. Nesta perspectiva de olhar para o trabalhador docente, Souza et al. (2013) buscaram as percepções dos professores de Educação Física sobre a prática docente por meio de uma entrevista semiestruturada. Os dados encontrados indicam que os trabalhadores docentes estão adoecidos e desmotivados, além de perceberem outros professores com formação acadêmica diferenciada assumindo as aulas de Educação Física. Neste contexto, os autores destacam a necessidade de se construir novas políticas educacionais.



Marques et al. (2013) diagnosticaram problemas de infraestrutura, concepções diferenciadas de Educação Física e dificuldades nas relações interpessoais como caracterização da Educação Física escolar. Para os autores estes aspectos devem ser considerados no planejamento pedagógico para a superação e enfrentamento.

Diferentemente dos outros estudos Batista et al. (2013b) realizaram uma pesquisa bibliográfica tentando compreender como a Educação Física se constitui em valor na escola e para o professor de Educação Física. As leituras indicam uma concepção de Educação Física escolar com o papel de iniciação esportiva, convivência social e a promoção da qualidade de vida. Outros aspectos levantados que fortalecem esta desvalorização é a questão espacial (quadras com infraestrutura prejudicada ou espaços próximos às salas e secretarias interferindo sonoramente nestes locais), a carga horária, participação na aula utilizada como punição e/ou merecimento e preconceitos de gênero.

Os bolsistas constataram com estas investigações uma realidade escolar composta por desafios e dificuldades. Os autores afirmam que o PIBID permite um contato investigativo com o ambiente escolar e um entendimento sobre a unidade teoria e prática, possibilitando uma aproximação entre a escola e a universidade.

Para identificar as contribuições do PIBID para a formação inicial apresentaremos os trabalhos que elencam os impactos do programa para a formação de professores. Barbosa et al. (2011) utilizaram uma entrevista semiestruturada para afirmar que o PIBID é um programa que potencializa a escola, principalmente porque possibilita o trabalho conjunto entre estudantes universitários e professores atuantes, como também possibilita as ações colaborativas entre a universidade e a escola.

Silva et al. (2011) identificaram três categorias que refletem as percepções dos estudantes em relação ao PIBID. A primeira se refere ao estímulo à participação nas aulas e ao acesso aos saberes da Educação Física; a segunda categoria, às vivências de práticas corporais diferenciadas que refletiriam na melhoria das aulas; e a terceira à expectativa de êxito do programa, já que outros já tinham sido desenvolvidos na escola e não tiveram resultados nem constância.

Rosa et al. (2013) buscaram identificar os resultados das intervenções do PIBID para a comunidade escolar (professores, dirigentes e coordenadores). Os resultados das entrevistas apontam para a boa receptividade dos alunos em relação às práticas inovadoras desenvolvidas.

As autoras afirmam que o PIBID possibilita a articulação entre a teoria e a prática. Já Fonseca e Nascimento (2013) se voltam para o olhar dos alunos aos bolsistas e, assim, identificam que os mesmos estimulam a participação dos alunos nas atividades, que as relações interpessoais ainda são conflituosas e precisam ser mais orientadas. Neste sentido, os autores ainda constataam um processo significativo de formação mútua entre os bolsistas e os alunos. Este aspecto nos reporta a um conceito de formação que se concretiza no outro, na troca de experiências e sentidos, sempre num movimento constante, permanente.

Quando tentamos identificar as contribuições do PIBID para a formação docente encontramos os trabalhos de David et al. (2011) que destaca o objetivo do PIBID no sentido de discutir a formação inicial com foco no trabalho conjunto que prescindia a participação dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa e de ação no contexto escolar. A metodologia do seu estudo é a pesquisa-ação, sendo utilizados como instrumentos a observação, o processamento das informações e a experimentação. Os resultados sinalizam que as experiências adquiridas por meio do PIBID permitem potencializar a formação dos professores por meio de processos de participação coletiva, e possibilitar o contato/aprendizagem com novas metodologias de ensino-aprendizagem.

Ayoub e Prodócimo (2011) apresentam os resultados de um subprojeto do PIBID que busca entender como se estabelecem as relações humanas no cotidiano escolar, como também identificar as contribuições desta experiência para os processos formativos dos futuros professores. As autoras descrevem as etapas do projeto desenvolvido, identificando o conhecimento da realidade, a construção de uma identidade docente no trato dos professores em exercício com os alunos e o contato com a cultura escolar em seus diferentes espaços, como contribuições do PIBID para a formação de professores.

Ayoub e Prodócimo (2011) ainda apontam o trabalho coletivo como potencialidade para a aprendizagem, pois envolve todos os sujeitos da escola e a percepção da unidade teoria e prática. As autoras também citaram que encontraram problemas com os professores/supervisores, com o envolvimento dos docentes e até com o entusiasmo dos bolsistas. No entanto, apostam que a continuidade do projeto permitirá atingir outros objetivos mesmo que a realidade encontrada sempre impulse para o engessamento de ações deste tipo.

Cordeiro, Araújo e Rocha (2011) utilizaram a pesquisa-ação como abordagem metodológica para construção e desenvolvimento do projeto “PIBID Linguagens”, organizado pela Universidade Federal do Espírito Santo. Os autores tiveram muitas dificuldades para

implantação mas, mesmo assim, indicaram que o PIBID, pelo contato com a escola, permite a articulação da teoria e da prática com segurança, pois existe um sistema que orienta e aponta reflexões que repercutem nas ações desenvolvidas.

Assunção et al. (2013) apresentam em sua pesquisa as vivências dos bolsistas do “PIBID Educação Física” da Universidade do Estado do Mato Grosso, que objetiva aprofundar os saberes e experiências que qualifiquem a formação profissional. O trabalho teve como fonte de pesquisa o relatório produzido pelos bolsistas.

As experiências relataram a reorganização das turmas, a desconstrução de uma imagem da disciplina que só pode ser realizada no campo ou na quadra com a realização de diferentes intervenções pedagógicas. Os autores reconhecem que o PIBID é um projeto que contribui para a ampliação dos conhecimentos científicos e os saberes da experiência da prática docente, elementos que implicam na formação de professores.

Carvalho, Costa e Rosa (2013) objetivaram alargar a compreensão dos saberes da Educação Física com o intuito de fugir da esportivização presente nos conteúdos. Aspecto também destacado nos estudos anteriores (Araújo et al., 2011; Silva et al., 2011; Farias et al., 2011) que apresentam intervenções pedagógicas com diversos saberes da cultura corporal. Estas autoras apontam para o PIBID como espaço de troca de informações e experiências entre um coletivo, identificando uma concepção de formação permanente, integrando diferentes saberes e sujeitos. Os resultados indicam uma visão positiva das implicações do PIBID, pois este possibilitou a articulação da teoria e da prática e fortaleceu a formação continuada, implantando o desejo de pesquisar e estudar através do diálogo conjunto. O estudo se caracteriza como um relato de experiência e não apresenta metodologia.

Caixeta et al. (2013) tiveram como objetivo conhecer e refletir sobre os fundamentos teóricos e metodológicos do planejamento estratégico de ensino. Os alunos puderam vivenciar uma sequência pedagógica de aulas. Nos resultados, os autores identificam a importância do contato com a realidade para conhecer os elementos da cultura escolar. Discutem sobre o processo de legitimação, do sentido e do significado da presença da Educação Física na escola. Além disso, percebem a formação de um professor reflexivo sobre suas práticas como essencial para a formação da docência.

Fonseca e Torres (2013) discutem, a partir dos relatos orais e escritos dos bolsistas, sobre as influências do PIBID para a formação da identidade docente em Educação Física. O estudo

sintetiza quatro categorias que se estabelecem neste processo de constituição da identidade, que são a inserção dos futuros docentes no cotidiano escolar e no reconhecimento de uma cultura própria escolar; a participação nas experiências metodológicas e prática docente desde o planejamento até a reavaliação das intervenções; a associação da unidade teoria e prática; e a atuação profissional no contexto escolar que pode se tornar um momento de confirmação da escolha da profissão. Estas categorias confirmam a influência significativa das experiências do PIBID para a construção da identidade docente.

Belarmino e Amaral (2013) tentaram, a partir da visão dos bolsistas do PIBID, estabelecer um diálogo com as concepções de formação docente. Esta pesquisa apresenta os resultados de uma monografia de cunho qualitativo, tendo como instrumentos o questionário e a entrevista aberta. Os resultados indicam uma concepção de formação permanente pautada na reflexão sobre as experiências vivenciadas por meio do PIBID.

Os resultados apresentados pelos autores confirmam que a aproximação com a cultura escolar, por meio do PIBID, possibilita a compreensão da complexidade que permeia este ambiente de trabalho. Neste sentido, os bolsistas do PIBID se constituem como docentes de forma mais reflexiva e atuante, com aprendizagens que permitem encarar os desafios da profissão.

Beltrão (2013) se propõe a identificar as atividades mais significativas para a formação dos bolsistas do “PIBID Educação Física” da Universidade Federal do Recôncavo Baiano, na cidade de Amargosa. O trabalho se caracteriza como um estudo descritivo a respeito dos relatos de experiência registrados nos relatórios mensais e semestral dos bolsistas, supervisores e coordenador e dos diários de registro do coordenador do subprojeto.

Segundo Beltrão (2013) os bolsistas de iniciação à docência também realizaram uma pesquisa que compôs um retrato da Educação Física na escola, coletando informações dos diários de classe dos anos anteriores e entrevistando alunos. Esta pesquisa impulsionou a organização de proposições teórico-metodológicas e textos didáticos que foram sistematizados numa cartilha e no planejamento de oficinas pedagógicas. O autor assume uma maior qualificação para os estudantes bolsistas no que concerne à formação docente por meio do PIBID.

Silva, Correia e Santos (2013) se voltam a investigar as contribuições do PIBID para uma formação mais integrada e reflexiva, principalmente no que concerne ao planejamento de aulas, ao processo de construção da autonomia docente e da pesquisa. A metodologia, com abordagem qualitativa, foi o estudo de caso e para a coleta de dados foi utilizada a entrevista

estruturada com questões abertas. Após a análise das respostas, as autoras criaram categorias para identificar as contribuições do PIBID na formação dos professores.

Estas categorias identificaram o planejamento como um elemento que contribui consideravelmente para o exercício reflexivo da docência, a autonomia como processo que envolve escolhas e o trabalho coletivo. As autoras também apontaram as reflexões coletivas como momentos significativos de formação com o envolvimento de todos os sujeitos compartilhando experiências, conhecimentos e dúvidas. Os movimentos de articulação entre a teoria e a prática eram claros, impulsionando um processo contínuo e interativo de formação.

Souza Neto et al. (2013) apresentaram uma associação entre a teoria Crítico-Superadora, sistematizada na obra Coletivo de Autores, relacionando essa proposta teórica com as experiências vivenciadas por meio do PIBID no contexto escolar. Neste sentido, os autores identificam os pontos de encontro como a hegemonia esportiva do futebol e o trato metodológico que ainda enfatiza a competitividade. No entanto, o PIBID aponta para a superação desta realidade com a inserção crítica destes bolsistas no cotidiano escolar, principalmente no que concerne às possibilidades de prática docente.

Assaritti e Medeiros (2013) relataram a importância dos saberes da experiência a partir dos relatos das alunas que vivenciaram o PIBID e já atuam como docentes. Os resultados sinalizam que o PIBID possibilita uma melhora na formação docente quando permite a vivência destas experiências ainda durante o processo de formação inicial. Este dado também é reforçado nos estudos de Nozaki et al. (2011). As autoras confirmam que o PIBID possibilita um processo construído coletivamente dentro da escola, que permite o desenvolvimento de um olhar reflexivo das especificidades da escola.

Diante dos estudos encontrados pudemos confirmar algumas discussões que se voltavam para as relações existentes entre o PIBID e o estágio. Desta forma sinalizamos para as pesquisas de Fonseca e Torres (2013) que afirmam que a inserção no cotidiano das escolas garantida pelo PIBID nem sempre é viabilizada no estágio. Os autores também indicam que a articulação entre a teoria e prática, às vezes só vivenciada pelo estágio, é antecipada através do PIBID, sendo que esta antecipação influenciará nas futuras experiências do estágio supervisionado.

David et al. (2011) dizem que o PIBID não pode substituir os estágios, pois se diferencia dos sentidos empreendidos pelo estágio, oferecendo caminhos para a pesquisa que geram intervenções pedagógicas mais contextualizadas e inovadoras. Na mesma perspectiva, Silva,

Correia e Santos (2013) indicam que os coordenadores do PIBID realizam uma atuação diferenciada como mediadores das problemáticas e estimuladores de novas (e críticas) reflexões com os bolsistas. Para as autoras estas reflexões se diferenciam do tipo de reflexão que se estabelece nas disciplinas de estágio supervisionado.

Assaritti e Medeiros (2013) afirmam que o PIBID oferece uma prática diferenciada do estágio curricular. Neste sentido identificam que o olhar do bolsista do PIBID é ampliado se comparado ao do estagiário. Enquanto o estagiário se reporta às aulas e vivem a cobrir ausências, os bolsistas do PIBID vivenciam diferentes espaços da cultura escolar.

Já Beltrão (2013) assume uma proximidade entre o PIBID e o estágio, sendo que o PIBID oferece condições não encontradas no estágio como as bolsas remuneradas e um maior tempo dentro da escola. Ayoub e Prodócimo (2011) também apontam que, como o estágio curricular, o PIBID permite o contato com a realidade escolar. Assim como Cordeiro, Araújo e Rocha (2011) que afirmam que a possibilidade da produção dos saberes da experiência só acontece durante o estágio.

### **2.2.5 Movimentos reflexivos**

Como realizado com o banco de dados da ANPED, também organizamos os trabalhos do CONBRACE agrupando-os de acordo com os objetivos. Desta forma, como objetivos deste banco, identificamos: entender a constituição da identidade docente nos anos iniciais, analisar os impactos das ações colaborativas no início da docência durante a formação inicial, e perceber as contribuições do estágio para o processo de iniciação à docência. Quando analisamos os trabalhos realizados tendo como referência o PIBID, notamos que nestes poderiam existir objetivos diversos. Assim identificamos que os estudos por meio do PIBID buscavam: aumentar os saberes da Educação Física trabalhados na escola; perceber como a Educação Física se encontrava na escola, ou seja, as percepções dos sujeitos escolares sobre a disciplina; e identificar as contribuições do programa – PIBID – para a formação de professores.

Novamente encontramos nas metodologias a presença das narrativas e da abordagem (auto) biográfica, algo que vem a corroborar com a perspectiva de que quando o professor escreve sobre suas experiências ele participa de um processo de reflexão que constrói sentidos auxiliando na sua formação como docente. Apesar de alguns trabalhos não exporem

claramente sua metodologia, os instrumentos e o desenvolvimento da pesquisa indicavam traços para que conseguíssemos identificar metodologias como a documental bibliográfica. Também aparecem com recorrência os métodos da pesquisa-ação e o estudo de caso. De qualquer forma ainda é significativo o número de investigações que se definem dentro da abordagem qualitativa, mas não explicam o método, identificando apenas os instrumentos de produção de dados.

Nos resultados percebemos “saltar” das pesquisas a importância do acompanhamento de professores da escola básica e do ensino superior no ingresso da carreira pelos futuros professores. É neste encontro que os professores em exercício na escola têm contato com as discussões desenvolvidas na academia. Nesta perspectiva de encontro, os estudos apontam o estágio e o PIBID como momentos que possibilitam a aproximação entre os espaços formadores: a escola e a universidade.

A dificuldade de organização temporal dos sujeitos envolvidos nestes processos é um dado significativo nas pesquisas. Para os autores existe uma sobrecarga de responsabilidades e funções, o que implica na precarização da profissão e dos processos formativos. Os autores verificaram por meio do PIBID que os professores de Educação Física estão desmotivados, quadro que se expande pela profissão docente, e que apesar de acolher as novas propostas pedagógicas para a disciplina também resistem em aceitar os saberes introduzidos. Parece contraditório, mas os dados deixam transparecer que quando as experiências são oferecidas pelo professor em exercício há uma resistência e quando são desenvolvidas pelos bolsistas existe uma aceitação. Com esta constatação nos colocamos a refletir sobre como estas abordagens estão se diferenciando a ponto de ter respostas opostas, o que também pode nos indicar a existência de relações interpessoais conflituosas no processo de aprendizagem.

Por meio do PIBID algumas investigações identificaram que a disciplina Educação Física ainda passa por um processo de legitimação dentro da escola, como também reconheceram que, até então, persiste a realização de práticas pedagógicas pautadas em bases biológicas e esportivizantes, apesar de todas as discussões desenvolvidas mais fortemente a partir da década de 1980. Os dados encontrados deixam transparecer uma desorganização quanto ao trato pedagógico e uma desarticulação com o Projeto Político Pedagógico da escola, pois parece que a Educação Física trabalha com conteúdos distantes e desarticulados da realidade do alunado. É importante salientar que esta é uma discussão que também é encontrada em outras disciplinas, questionando-se quais os saberes que serão trabalhados para que

perspectivas de formação humana que se objetiva. Será que a falta de um referencial curricular poderia contribuir para estes impasses?

Significativamente, o PIBID aparece como um programa que estimula o trabalho coletivo docente, pois permite a aproximação das instituições de nível superior com a escola, impulsiona a articulação entre a teoria e a prática e no processo de reflexão sobre as experiências vividas fortalece a formação de professores. O estágio e o PIBID se entrelaçam em algumas destas intenções, pois são momentos formativos que garantem a inserção na escola e marcam o início da docência. No entanto, se diferenciam nos tempos praticados e nos papéis desenvolvidos pelos sujeitos implicados no processo.

As investigações sinalizam para a construção de um processo formativo docente mais consistente a partir das experiências desenvolvidas por meio do “PIBID Educação Física”, pois estas experiências acontecem durante a formação inicial com uma estrutura de acompanhamento que potencializa o trabalho construído coletivamente dentro da escola.

### **2.3 Os Movimentos de Entrelaçamentos Entre os Bancos ANPED e CONBRACE**

A organização dos trabalhos em subtemas possibilitou estruturá-los de acordo com os objetivos estabelecidos. Assim pudemos perceber que as discussões sobre o início da docência na formação inicial são atravessadas por aspectos que se relacionam com a constituição da identidade docente, com a realização de ações colaborativas que podem ser desenvolvidas através de programas que buscam a aproximação entre a universidade e a escola, com as perspectivas do estágio como momento que marca esta entrada na profissão, e com o PIBID como um programa que também possibilita, com estrutura diferente do estágio, a iniciação à docência.

Quanto às metodologias encontramos uma variedade de métodos, todos se definindo dentro da abordagem qualitativa. Um destaque foi dado à abordagem (auto) biográfica por ser concebida como instrumento de formação, já que estimula o processo de refletir sobre as experiências pessoais e profissionais e, conseqüentemente, contribuir na construção de sentidos para a profissão. Percebemos uma preocupação em deixar claros os instrumentos da pesquisa, mas a definição de um método nem sempre estava exposto.



Com a exposição dos resultados dos trabalhos podemos afirmar que a importância do contato com a escola para o processo de iniciação à docência foi um aspecto recorrente nas investigações. Enfatizar este contato com a escola reflete uma concepção de formação que parte do cotidiano escolar e das relações produzidas com as experiências compartilhadas, é a perspectiva de que as tensões e desafios da escola contribuem para este processo e de que a escola deve ser concebida como locus de formação. Neste sentido, formar-se significa ter encontros consigo mesmo e com os outros num processo que antecede a inserção no Ensino Superior e permanece durante toda a vida pessoal e profissional.

Os estudos deixam transparecer uma preocupação com o processo de orientação do estagiário, como também sinalizam que a estrutura de acompanhamento do PIBID possibilita intervenções potencializadoras. Outro dado que apareceu com frequência foi a preocupação com a organização temporal dos sujeitos envolvidos nas ações colaborativas, como os projetos de extensão e o estágio. Existem desafios para conseguir dar conta das atribuições e responsabilidades que envolvem a participação nestes projetos e esta informação nos ajuda a perceber que o acúmulo de funções prejudica o andamento destes programas, já que torna difícil, por exemplo, o acompanhamento do estagiário, bem como reflete as dificuldades na adesão e compromisso dos sujeitos às ações colaborativas, perspectiva esta que foi bem destacada nos trabalhos.

Apesar de reconhecer a importância da troca de experiências com o professor da escola básica, encontramos poucos estudos que fazem referência ao papel deste profissional. Alguns trabalhos delegam a função de supervisor ao docente em exercício, especialmente nas investigações desenvolvidas por meio do PIBID, e afirmam que este profissional tem acesso às discussões da academia através das ações colaborativas, mas também marcam sua ausência como característica nas práticas de estágio e demais projetos desenvolvidos.

Identificamos que o início da docência acontece por meio dos projetos de extensão, dos estágios, do PIBID e de outras ações colaborativas reforçando a importância destes processos ocorrerem durante a formação inicial visto que a estrutura de estudo e acompanhamento permitiriam a articulação teoria-prática, a troca de experiências com a aprendizagem da cultura escolar e por consequência a construção da profissão docente.

Nos trabalhos, as ações colaborativas são apontadas como encontros possíveis entre a universidade e a escola e evidenciam um processo contínuo de construção da profissão permeado por diversos contextos formativos. Este processo contínuo de formação indica a

necessidade da constante formação, da autoformação e da participação em grupos colaborativos no enfrentamento das dificuldades iniciais próprias da docência. Pensando em contextos formativos, os estudos sobre o PIBID fortalecem suas contribuições neste trato com os desafios já que impulsiona esta aproximação com a escola, na organização de uma cultura coletiva de aprendizagem docente com a construção de diálogos conjuntos nas redes de aprendizagem e, por consequência, interfere no desenvolvimento profissional docente.

Não encontramos discussões que contemplessem o início da docência em Educação Física no campo, aspecto este que reforça a falta de iniciativas políticas e pedagógicas para atender as especificidades deste contexto escolar. Dois trabalhos fizeram referência à necessidade das práticas de estágios terem uma devolutiva para a escola básica, o que deixa transparecer que os projetos são elaborados na universidade e aplicados na escola, sem que esta seja escutada.

Quanto aos trabalhos do PIBID, não existem indicações dos desafios presentes no desenvolvimento dos mesmos. Não se discute a organização temporal e pouco se conversa sobre as dificuldades nas relações entre os sujeitos que compõem o programa, exceto por algumas indicações sobre o trato com os alunos e o trabalho de Ayoub e Prodócimo (2011) que reconhece alguns desafios com o compromisso dos indivíduos envolvidos no projeto. Apesar de buscar a diversificação das práticas pedagógicas em Educação Física, os trabalhos não discutem o currículo proposto nas escolas, excetuando-se o trabalho de Dias e Soares (2013) que aponta para um diálogo com o planejamento do supervisor. Isto nos leva a refletir sobre a qualidade das intervenções desenvolvidas que podem se tornar aligeiradas e sem continuidade pedagógica.

### **3 A FORMAÇÃO E O INÍCIO DA DOCÊNCIA NA CONSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE**

O movimento da formação traduz buscas, intencionalidades, fraquezas, lacunas, determinação, disposição e outras tantas palavras que tentam dar conta da construção da profissão docente. É um processo de aprendizagem que se expressa como um momento imbricado de tensões, constituídos de elementos que se sobrepõem em parte uns aos outros, e depois se redimensionam, provocando novas organizações.

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 esta especificidade do 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.

Os estudos sobre formação também apontam para a necessidade de uma concepção de coletividade, construída com base no trabalho articulado e na partilha de experiências. Esta formação deve levar em consideração a cultura escolar, com momentos formativos que devem ser desenvolvidos em estruturas colaborativas com todas as instâncias educativas.

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.

Ainda refletindo sobre este momento constitutivo da profissão, percebemos que o ingresso na docência ocorre, para alguns estudantes, durante o curso de licenciatura, por meio dos estágios curriculares e não curriculares, projetos de extensão e mais recentemente pelo PIBID. No entanto, encontramos exemplos de programas oferecidos por secretarias de educação, de inserção no campo de trabalho, para o professor iniciante que já concluiu sua formação em licenciatura e foi aprovado em concurso público (ANDRÉ, 2012). Também percebemos um destaque significativo de Antonio Nóvoa e Carlos Marcelo para estes trabalhadores que estão iniciando a carreira docente após a formação inicial. Apesar destes conceitos se aplicarem ao período após a formação inicial, percebemos que dialogar sobre as implicações destes programas de inserção também permitiria a compreensão destes processos formativos que ocorrem durante a graduação.

Levando em conta estas reflexões, investigamos os movimentos na produção acadêmica que se voltam para as discussões no campo da iniciação à docência na formação inicial. Escolhemos dois bancos de dados relativos à produção acadêmica para pesquisar e com eles dialogamos para percebermos como se configura este tema no âmbito da produção científica. A pesquisa realizada nos bancos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) nos indicaram as atuais discussões sobre a iniciação à docência na formação inicial, nos apontando sobre os aspectos que deveríamos nos aprofundar para compreender o processo formativo na constituição da profissão docente.

A partir das reflexões desencadeadas com os trabalhos encontrados, conseguimos estabelecer uma linha de discussão que tentará contemplar o início da docência na formação inicial no que tange aos aspectos do desenvolvimento profissional, ao trabalho coletivo potencializado pelas ações colaborativas e as possibilidades do estágio e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se constituírem como momentos de encontro com a escola, impulsionando a compreensão dos mesmos como um marco do início da docência.

Assim, discutimos com Antonio Nóvoa e Carlos Marcelo sobre as concepções de formação e as experiências vividas no início da docência, especificamente na área de Educação Física e dialogamos com Molina Neto, que apresenta em seus trabalhos reflexões sobre os movimentos formativos do professor de Educação Física. Para uma melhor composição do

conceito de experiência traremos contribuições de Walter Benjamin e Jorge Larrosa com o objetivo de realizar a construção de ancoragens que permitam entender as experiências de formação vivenciadas através do PIBID Educação Física e suas implicações para o processo de formação docente.

### **3.1 A Formação Inicial em Discussão: Propostas, Conceitos e Outros Diálogos**

O exercício profissional da docência prescinde muito mais do que um curso de licenciatura que habilite o sujeito, haja vista que esses cursos de iniciação precisam oferecer sentidos e experiências que contribuam para o processo de formação do ser professor e para o desenvolvimento profissional numa postura de reflexão e investigação dos aspectos que compõem a educação.

Discutir a formação de professores implica refletir sobre como as políticas educacionais estão sendo desenvolvidas, como as marcas da profissão vão se estabelecendo nestes processos de apropriação da identidade docente e de uma profissionalização em permanente movimento de construção. Neste contexto, pretendemos refletir sobre alguns conceitos que permeiam o campo da formação e do início da docência durante esta etapa, nos detendo nas discussões de Antonio Nóvoa, Carlos Marcelo e Vicente Molina Neto.

Partindo do conceito de Carlos Marcelo Garcia (1999), Almeida (2006) ratifica que a formação docente “refere-se a ações voltadas para a aquisição de saberes, de saber-fazer e de saber-ser, associando-se em geral ao preparo para o exercício de alguma atividade” (p.177). Segundo esta autora, a formação de professores possui uma forte relação com o desenvolvimento pessoal, sofrendo influências do indivíduo que participa deste processo.

Assim, Almeida (2006), aponta para o entendimento da formação de docente como um processo de “desenvolvimento reflexivo, uma vez que o sujeito tem de contribuir com o processo de sua própria formação com base em conhecimentos, representações e competências que já possui” (p. 178). Esta visão é compatível com as ideias de Tardif (2004), em que o autor defende que o professor inicia sua formação durante seu período escolar, com os sentidos produzidos por meio das experiências de sua vida estudantil, os quais serão utilizados durante seu encontro com a escola e com as novas fases da carreira que vão se intensificando durante o desenvolvimento profissional.

Nóvoa (2002) identifica a formação de professores como uma maneira que cada pessoa se apropria dos conhecimentos e das experiências transformando-os reflexivamente na construção da profissionalidade docente. Enfaticamente, este autor 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. Nesta mesma vertente, Molina Neto e Molina (2003) criticam a formação que possui como base o diagnóstico, a prescrição, a normatização e a objetividade, afirmando que estes elementos dificultam uma formação docente que consiga dar conta das demandas sociais.

Molina Neto e Molina (2003) entendem a formação como um processo contínuo, sendo também a construção da identidade docente um elemento de permanente revisão. Os autores apontam para o desenvolvimento da capacidade de escutar como uma imprescindível característica para o professor de Educação Física. Estes autores sinalizam para a figura do professor investigador como profissional que utiliza a escuta como estratégia de ensino ou como modo de lidar com as suas investigações. Nesta conjuntura a formação é concebida como um processo reflexivo que possui influencia significativa na constituição da identidade profissional do professor de Educação Física.

Para Molina Neto e Molina (2002) a formação inicial não garante os processos reflexivos necessários para a docência porque existe uma lacuna na capacidade de escutar destes profissionais. Assim o autor indaga: “Como podemos ser reflexivos se não escutamos o que o outro tem para nos dizer? Como agir como professores reflexivos se queremos prescrever?” (MOLINA NETO; MOLINA, 2002, p. 60). Assim podemos constatar uma ênfase no processo de escuta do outro, na composição de diálogos que busquem análises, considerações e percepções sobre a diversidade que encontramos no contexto escolar.

Molina Neto e Molina (2002) ainda reforçam que a compreensão e a interlocução são ações pertinentes à capacidade de escuta, sendo viabilizadoras da gestão das relações intersubjetivas que implicam consequentemente nas intervenções didáticas desenvolvidas pelos professores de Educação Física. Neste sentido, incentivar a escuta nos processos formativos garantiria uma nova percepção dos desafios educacionais pelos professores, aprimorando as propostas pedagógicas que estariam mais condizentes com a realidade da escola. Por isso estes autores reforçam que a capacidade de escuta

no âmbito das relações interpessoais, essa capacidade se traduz em diálogo com outros coletivos docentes; no âmbito da produção de conhecimento, a capacidade de escuta se traduz na pesquisa participante, sócio-cultural, metodologias que integrem a pesquisa com o conhecimento de sala de aula (MOLINA NETO; MOLINA, 2002, p. 64).

Percebemos nestes discursos a necessidade de valorizar a pessoa do professor e os saberes da experiência produzidos permanentemente durante a sua vida. Abrindo possibilidade para “(re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação e darem-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 2002, p. 57). Molina Neto e Molina (2002) defendem o professor como um ser não-fragmentado que associa sua formação com tudo que compõe seu percurso profissional, como a rotina da sala de aula, as experiências que vão acontecendo e os saberes que também vão se constituindo.

Molina Neto (1997b) também se associa à Nóvoa (2002) nesta proposição, pois para este autor a formação docente deve ser analisada mediante a interação de três aspectos: o contexto social, a perspectiva histórica e a prática social cotidiana dos professores. Em outra obra, Nóvoa (2009) juntamente com os estudos pesquisados por Marcelo (2009b) e Molina Neto e Molina (2002) defendem a formação baseada na escola, construída dentro da profissão docente com a articulação dos elementos científicos, pedagógicos e técnicos ancorados na figura do professor. Para tanto Nóvoa (2009) apresenta cinco propostas que devem delinear os programas de formação: *a prática, a profissão, a pessoa, a partilha e o público*. Ainda cria um novo conceito sobre *disposição* que orienta a concepção de um bom professor.

Ao trabalhar com o conceito de *disposição* o autor pretende superar o discurso sobre as competências do professor. Assim, a *disposição* é construída culturalmente numa perspectiva de que a personalidade do professor atravessa a profissionalidade docente. Neste sentido, o bom professor precisa ter *disposição* para o *conhecimento*, ou seja, conduzir o aluno à aprendizagem; *disposição* para internalizar *a cultura profissional* com suas rotinas e especificidades; *disposição* para o *trato pedagógico* no estabelecimento de relações que conduzam (e seduzam) o aluno ao trabalho escolar; *disposição* para o *trabalho em equipe* que aponta para as ações coletivas e colaborativas; e *disposição* para o *compromisso social* na abertura de possíveis futuros para o alunado.

Com a proposta da *prática*, Nóvoa (2009) pretende superar a dicotomia teoria/prática, apresentando “um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente”

(NÓVOA, 2009, p. 209). Nóvoa (2009) aponta para o uso das práticas profissionais como espaços de reflexão e formação, ressaltando a importância do contexto escolar dentro da formação.

A experiência com a cultura escolar é reforçada por Nóvoa (2009) pela necessidade dos cursos de formação se pautarem “[...] em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de acção educativa” (NÓVOA, 2009, p. 209) e também da busca por um conhecimento pertinente que exige um esforço de reelaboração. Neste último aspecto, o autor utiliza o termo *transformação deliberativa* para se referir a este conhecimento que precisa sempre ser transformado ao mesmo tempo em que deve ser um retorno às especificidades da escola.

Perceber o contexto escolar como lugar de formação também é um conceito apoiado por Molina Neto (1997a) que reforça a necessidade de se pensar em formação como veículo para viabilizar ao professor de Educação Física a percepção da sua prática pedagógica como campo de investigação. Assim, o autor afirma que a experiência desenvolvida dentro da escola pelo professor, com o que lhe é familiar, fortalece a cultura docente em Educação Física.

Molina Neto e Molina (2002) sinalizam que a formação dos professores de Educação Física precisa qualificar a capacidade de escuta, como já abordado, revisar a matriz disciplinar no currículo escolar se distanciando da fragmentação de saberes e do sentido de linearidade, atrelar o ensino e a pesquisa dentro da docência, possibilitar o trabalho articulado entre as disciplinas por meio de complexos temáticos o que significa desenvolver atividades com o envolvimento de diversas áreas, repensar o elemento tempo dentro da escola superando o tempo administrativo pelo tempo pedagógico que priorize as relações e os contextos, e o reconhecimento dos saberes construídos dentro da ação docente.

Marcelo (2009a) enfatiza que as práticas tradicionais de formação ignoram os contextos concretos que potencializam o desenvolvimento profissional docente. Assim, estas práticas não conseguem atrelar as situações do cotidiano escolar com os processos formativos desenvolvidos na universidade. Os estudos analisados por este autor apontam para algumas mudanças nos processos de desenvolvimento profissional, dentre eles, 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.



Ainda nesta mesma perspectiva Nóvoa (1995) indica a formação inicial como um lugar de socialização, que necessita da celebração de acordos entre a instituição acadêmica e a escola. Estes acordos possibilitam o primeiro contato com a escola e assim o início da docência, promovendo a constante produção da identidade docente, calcada no movimento da reflexividade crítica da atuação docente. Nesta mesma vertente, Marcelo (2009b), com base em pesquisas sobre formação, também reflete sobre os encontros possíveis entre as universidades e as escolas como potenciais caminhos de aprendizagem para superar os desafios da profissão.

Neste contexto podemos indicar que o PIBID pode ser compreendido dentro destes acordos sugerido por Nóvoa (1995), pois se caracteriza como um programa que tenta superar os modelos acadêmicos e práticos, buscando a formação como um processo integral. O estágio também poderia corresponder a esta visão de acordos, já que possibilita um diálogo entre a instituição de nível superior e a escola, no entanto, é necessário refletir sob que condições estes acordos estão acontecendo e quais os impactos destes momentos formativos que induzem a iniciação à docência durante a formação inicial, na constituição dos futuros professores.

Apesar de o PIBID ser regido por um edital que normatiza seu desenvolvimento, toda instituição de ensino superior tem a autonomia de elaborar seu projeto submetendo-o à aprovação. Neste movimento podemos identificar o que Nóvoa (1995) aponta como “acordos que traduzem a diversidade de interesses e de realidade institucionais” (NÓVOA, 1995, p. 26), pois o programa vai se adequando aos interesses de instâncias diferenciadas apesar dos objetivos em comum ou não.

Identificamos nas investigações da revisão de literatura a necessidade de programas que ofereçam uma estrutura diferenciada às vividas durante o estágio, momento que também possibilita o início da docência com a entrada na escola. No entanto a estrutura, a organização e o desenvolvimento permitido durante o estágio são discutidos nos estudos como aspectos que precisam ser transformados. Neste contexto, o PIBID é apontado nos estudos de Assaritti e Medeiros (2013), Beltrão (2013), David et al. (2011), Silva, Correia e Santos (2013), entre outros, encontrados durante a pesquisa da revisão de literatura no banco CONBRACE, como possibilidade para superar as práticas aligeiradas e oferecer um suporte diferenciado com a coordenação e a supervisão dentro da escola, além da oferta de remuneração por meio de concessão bolsas.

Ainda nesta perspectiva de encontro com a escola, Nóvoa (2011) enfatiza a importância das ações colaborativas, do trabalho articulado e conjunto de acompanhamento e supervisão deste processo formativo. Assim, indagamos sobre a possibilidade do PIBID corresponder a este conceito de formação que é desenvolvido em conjunto com a escola, com propostas que priorizem a escuta do professor em exercício na sala de aula, num processo reflexivo da sua atuação docente.

As ações colaborativas tornam os encontros possíveis e potencializam a formação docente por meio de entrelaçamentos. Assim, os programas que possibilitam a aproximação entre a universidade e a escola ampliam os contextos de aprendizagem da profissão, pois os processos formativos se constroem a partir da atuação docente, do contato, da troca e produção de experiências.

Estes entrelaçamentos indicam um movimento que acontece em conjunto com os sujeitos escolares, numa experiência que é tecida junto, com um emaranhado de acontecimentos e interações. Nesta perspectiva, as ações colaborativas compõem um momento de tessitura de conhecimentos e experiências, que destaca o processo de desenvolvimento e as redes de relações estabelecidas.

Assim, pensar as ações colaborativas significa potencializar uma experiência tecida por diferentes pessoas em diversos espaços e tempos que se unem numa relação de interdependência. Nesta conjuntura, Nóvoa (2002) ratifica a importância de

que se caminhe no sentido de promover a organização de espaços de aprendizagem inter-pares, de troca e de partilha. Não se trata, apenas, de uma simples colaboração, mas da possibilidade de inscrever os princípios de *colectivo* e de *colegialidade* na cultura profissional dos professores (NÓVOA, 2002, p. 26).

Afinal, as ações colaborativas são utilizadas para superar problemas e dificuldades num trabalho conjunto entre conhecimentos acadêmicos e prática docente com o objetivo primordial de produzir a profissão docente – o professor – respeitando os saberes da experiência e revisando o modelo tradicional da academia. Desta forma se delineia um processo de interdependência e tessitura em contextos reais para uma formação inicial e continuada de docentes tecida junta, numa proposta calcada na constituição de redes de saberes e fazeres, compondo novas possibilidades para a educação/educação física brasileira.

Nóvoa (2011) baseado em Albert Jacquard reforça esta discussão afirmando que “nós somos as ligações que tecemos” (p. 70). É nesta tessitura que o autor sinaliza 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. Estes aspectos caracterizam a proposta da *partilha*, a qual torna imprescindível a existência de um conjunto de procedimentos coletivos de produção e de revisão do trabalho desenvolvido na escola.

Molina Neto e Molina (2003) ratificam estes conceitos afirmando que o professor socializa suas experiências, reflete e modifica suas atitudes pedagógicas junto aos seus semelhantes, os seus colegas. Ou seja, é por meio das relações estabelecidas no ambiente de trabalho que este profissional amplia a formação.

Segundo Molina Neto (1997b) a relação estabelecida entre a cultura docente e as outras culturas existentes dentro da escola é um fator determinante para se discutir a formação como um movimento em que a comunicação e a interação dialética com o meio e com o outro são premissas para que ela aconteça.

Neste sentido, para Nóvoa (2011) é preciso incentivar o diálogo entre os professores na tentativa de compreender as práticas e buscar as melhores formas de intervir na realidade escolar. Vaillant e Marcelo (2012) também ratificam que é nas inter-relações estabelecidas entre as pessoas que acontecem os movimentos de aprendizagem, estimulando o crescimento pessoal e profissional daquelas que formam e das que se formam. Diante destas posições percebemos a organização de uma cultura coletiva na docência como movimento primordial para a superação do trabalho isolado e para a qualificação da formação permanente.

Neste mesmo foco, Marcelo (2009c), apoiado em outros autores (Hargreaves, 2003; Little, 2002), também sinaliza que o desenvolvimento profissional dos professores possui um forte componente colaborativo.

Os investigadores concluem que as possibilidades de melhorar o ensino e a aprendizagem se incrementam quando os professores chegam a questionar de forma coletiva rotinas de ensino que não são eficazes, examinam novas concepções de ensino e aprendizagem, encontram formas de responder as diferenças e os conflitos, e se envolvem ativamente em seu desenvolvimento profissional (MARCELO, 2009c, p. 12, tradução nossa).

Como proposta de formação Nóvoa (2011) aponta um sistema que se baseia em ações articuladas entre os profissionais, na dedicação, no compromisso e na persistência em resolver as situações problemas presentes na escola. Desta forma, a formação se baseia num processo investigativo que parte do trabalho docente, do cotidiano escolar. Este trabalho articulado indica o desenvolvimento de culturas colaborativas e de parcerias que se estabelecem como

um movimento que potencializa a aprendizagem docente e o seu desenvolvimento profissional. Portanto “(...) os professores são, ao mesmo tempo, objectos e sujeitos da formação. É no trabalho individual e colectivo de reflexão que eles encontrarão os meios necessários ao seu desenvolvimento profissional” ( NÓVOA, 2002, p. 22).

É neste trabalho individual e coletivo que percebemos a proposta da *pessoa* desenvolvida por Nóvoa (2009), pois, para o autor não existe separação entre as dimensões pessoais e as profissionais na formação docente. Neste sentido, a formação de professores se constitui como um movimento imbricado de experiências, pessoais ou profissionais, deixando aparecer concomitantemente as figuras da pessoa-professor e do professor-pessoa.

Podemos perceber, nas discussões de Nóvoa (2009; 2011), que o professor que atua na educação básica deve ter um papel fundamental nos processos formativos, especialmente no processo de integração do docente iniciante numa cultura profissional, esta é a proposta da *profissão* de Nóvoa (2009). Especialmente quando se refere ao momento de iniciação à docência é que Nóvoa (2009) evidencia a importância deste processo de integração com o auxílio e o acompanhamento de professores referendados da escola básica. Quando este autor reforça a necessidade de devolver a formação aos professores é justamente para que esta ocorra dentro do contexto profissional, ou seja, dentro da escola.

Nóvoa (2002) ainda completa que os professores precisam do autodesenvolvimento reflexivo para criar as ancoragens necessárias para as atitudes tomadas no cotidiano escolar. Assim, identificamos nesta discussão uma concepção de profissional reflexivo que não aceita a separação técnica entre o conhecimento científico-curricular e as práticas escolares, percebendo a escola como campo de pesquisa e formação.

Com este entendimento, o autor aponta para a necessidade de compor a formação tomando como base a realidade escolar, a investigação das situações problemas da escola e a busca por ações que qualifiquem o trabalho docente. Isto implica num constante estudo do que acontece dentro da escola, assim o autor corrobora com Marcelo (2009a) na perspectiva de enfatizar a aprendizagem da profissão docente como processo contínuo, permanente, pois na busca pela aprendizagem dos alunos também precisamos continuar aprendendo.

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. A identidade

não é fixa e se desenvolve tanto de forma individual quanto coletiva. Diante dos estudos revisados, o autor aponta que a “identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências” (MARCELO, 2009b, p. 112).

É importante ressaltar que este processo de constituição da identidade docente antecede a entrada no curso de formação. Segundo Marcelo (2009b) este processo ocorre paulatinamente com o decorrer de momentos de aprendizagem informal como estudante. Estes momentos estimularão a criação de crenças e ideias sobre a profissão docente que resistirão ou serão superadas com as novas experiências formativas.

Molina Neto e Molina (2003) também corroboram as ideias de Marcelo (2009a; 2009b) sinalizando para os diversos elementos do contexto sociocultural que configuram a construção da identidade docente como

o repertório de técnicas corporais que ele acumula durante a infância, adolescência e juventude, suas experiências de ensino-aprendizagem na função de discente no ensino básico, uma série de crenças que elabora durante seu processo de formação e o conhecimento que constrói e acumula na sua experiência de vida (MOLINA NETO; MOLINA, 2003, p. 271).

Neste contexto podemos constatar uma perspectiva de formação de não separa o pessoal do profissional, além de identificar diversos aspectos que contribuem para a formação docente e que fortalecem a ideia de que é na atuação como professor, dentro da própria atividade profissional, do ambiente de trabalho que ocorre a construção da docência, da identidade profissional.

Para Nóvoa (2009), pensar nestes programas de formação também significa compreender a responsabilidade social dos professores, assim a proposta do *público* aponta para a visibilidade do professorado perante a sociedade. O autor reforça a necessidade de comunicação dos professores neste processo de intervir no espaço público da educação, na busca de um prestígio que depende da qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas.

Sobre as experiências práticas Marcelo (2009c) apresenta proposições de outros autores (Feiman, 2001; Ball e Cohen, 1999; Hawley e Valli, 1999) que discorrem sobre o desenvolvimento dos programas de formação sinalizando para a importância da aprendizagem docente na prática. Esta aprendizagem caracteriza-se pela necessidade dos professores adequarem seus saberes a cada situação escolar, buscando entender o comportamento dos estudantes e como cada informação oferecida é transformada em conhecimento próprio, ou seja, como os estudantes da escola básica aprendem. Para tanto, torna-se imprescindível estar

na escola, ter contato com esta cultura que é singular, pois tem características peculiares e complexas.

Neste contexto, ao apontarmos para o PIBID, nos propomos a identificar quais as experiências que estão sendo proporcionadas, como o bolsista está internalizando os traços da cultura escolar, suas regras, comportamentos, seus valores e a rotina no seu processo pessoal de socialização profissional e como as experiências destes papéis estão contribuindo para a formação dos futuros professores.

Pensando nestas experiências formativas, podemos perceber a importância do início da docência para o desenvolvimento profissional, já que neste momento as experiências podem orientar atitudes, saberes, ações e demais escolhas pertinentes à profissão. Em busca da ampliação deste entendimento, iremos direcionar o diálogo para o início da docência buscando debater sobre os aspectos e desafios que acontecem neste movimento formativo como também suas implicações para o desenvolvimento profissional docente.

### **3.2 Sobre a Iniciação à Docência na Formação Inicial: Os Desafios e as Possibilidades**

O início da docência deveria ser marcado pela experimentação do trabalho pedagógico, pelo contato com a organização escolar e com os sujeitos que a compõe e pela troca de saberes com os colegas, na busca de uma formação que se traduza em processos de investigação e reflexão sobre as práticas educativas. No entanto, este início não se apresenta como um movimento formativo coletivo e sim isolado, tendo por consequência o insucesso na superação dos desafios desta etapa formativa, algumas vezes pela ausência de orientação, outras pela desistência da profissão.

A literatura sobre a iniciação à docência trata esta etapa da formação como um momento que ocorre nos primeiros anos após o curso de formação inicial. Com base em Zeichner (1999) Marcelo (2009c) apresenta características que definem o processo de inserção à docência como um programa que propõe dar suporte no primeiro ano de docência após a formação inicial para os professores que aceitaram ensinar numa escola.

Marcelo (2009c) afirma que esta definição não é aceita por muitos estudiosos que percebem que antes da conclusão da formação inicial alguns estudantes já passam pela escola na função de professor. Frequentemente, esta inserção no cotidiano da escola vem acontecendo cada vez

mais cedo, ainda no decorrer dos cursos de licenciatura. A propagação dos estágios curriculares e não curriculares, os contratos temporários de serviço, os cursos de extensão e o PIBID são exemplos de ações que possibilitam este início da profissão durante a formação inicial.

Independente do período em que este início da docência aconteça, podemos identificar nos estudos que compuseram a revisão de literatura e nos autores referendados nesta fundamentação que as características deste momento formativo se assemelham, estando presentes as tensões, o trabalho solitário, dúvidas e inseguranças das primeiras descobertas como docente. Molina Neto e Molina (2002) afirmam que o trabalho do professor de Educação Física é pautado nas condições materiais objetivas encontradas na escola, nos interesses pessoais e no que foi aprendido nos contextos formativos.

Os autores (NÓVOA, 2002; MARCELO, 2009c) indicam 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), especialmente porque na perspectiva do autor este é o único meio possível para a produção de saberes reflexivos pelos docentes.

Trazendo este diálogo para o início da docência, conseguimos compreender a importância do acompanhamento neste processo, pois quando discute sobre a iniciação à docência, fase identificada por Nóvoa (2009) como indução profissional, o autor ratifica a necessidade de um acompanhamento e de integração à cultura docente, inclusive com análise da prática para fortalecer e ampliar a formação inicial. Segundo o autor, é preciso ter cuidado com os profissionais que se encontram nos anos iniciais da profissão e a sua inserção nas escolas, especialmente porque, como também aponta Molina Neto (1997a), as experiências que ocorrem dentro da escola podem provocar traumatismos que produzem soluções para a sobrevivência laboral ou a desistência da docência.

Alguns autores definem este momento como “choque de realidade”<sup>15</sup>, pois os professores principiantes são inseridos no contexto escolar sem estar preparados para lidar com as

---

<sup>15</sup> Vaillant e Marcelo (2012) e Mariano (2012) apresentam este conceito como pertencente a Simon Veenman (1984) na obra *Perceived Problems of Beginning Teachers* (Problemas percebidos por professores iniciantes, tradução nossa). Também podemos indicar a obra de Huberman (1995) como uma obra significativa na utilização desta expressão.

especificidades deste ambiente como a indisciplina, o trato com os alunos e pais e a própria rotina da escola. Este momento revela movimentos de intensa tensão, permeado por aprendizagens por meio de tentativas e a busca pela sobrevivência pessoal e profissional.

Molina Neto (1997a) aponta o processo de socialização intenso que vai compondo a experiência docente. Neste sentido, refletimos que o início da docência também é marcado por estes processos de socialização, os quais podem ser conflituosos ou adaptativos sofrendo grande interferência dos professores que já estão atuando.

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. Vaillant e Marcelo (2012, p.131) apresentam as principais tarefas dos docentes principiantes:

adquirir conhecimentos sobre os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula e continuar desenvolvendo uma identidade profissional.

Diante destes desafios Nóvoa (2002) reforça que durante os primeiros anos da docência o professor passa por etapas de oscilação e insegurança, especialmente porque lida com situações dentro da escola que são permeadas pela exclusão, pela indisciplina e agressividade e pelo conflito social.

Mariano (2012) citando Marcelo Garcia (1999) identifica como erros do professor no início da carreira a repetição de condutas dos colegas, o trabalho isolado, a dificuldade de desenvolver os conhecimentos adquiridos na academia e a aplicação de uma educação técnica. Segundo Marcelo (2009a) as dificuldades encontradas na formação inicial como a fragmentação de conteúdos e a falta da articulação com as escolas da educação básica impulsionam uma vertente que propõe uma redução do tempo de formação inicial para que seja direcionada uma maior atenção ao período de iniciação à docência<sup>16</sup>. O autor ainda expõe outra corrente que discorda desta proposta evidenciando a importância da formação como um processo contínuo.

---

<sup>16</sup> No Brasil não encontramos estudos com esta proposta de redução do tempo de formação inicial.



Marcelo (2009c) sinaliza que no início da docência os professores principiantes se preocupam com o “como” dar conta dos desafios da escola e pouco se preocupam com o porquê e o quando. Assim, a eficiência é concebida como uma dimensão que influencia psicologicamente no professor iniciante, mas não se traduz como a garantia para o desenvolvimento profissional se não tiver atrelada com a inovação, ou seja, com a possibilidade de se adaptar às situações do cotidiano escolar.

Apesar destes impasses, os primeiros anos da docência potencializam o processo de socialização da profissão, no qual “os novos docentes interiorizam as normas, valores e condutas que caracterizam a cultura escolar na qual se integram” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 132). Partimos da premissa que as atividades desenvolvidas por professores de Educação Física se compõem como movimentos formativos mediados pelas interações humanas, assim pensamos que este processo de integração à cultura escolar pode ser facilitado com a existência de redes de trabalho coletivo na escola, e com um acompanhamento tanto em nível da educação superior quanto na educação básica para a possibilidade de criar movimentos de reflexão sobre as experiências vividas neste momento formativo.

Molina Neto e Molina (2002) já enfatizavam a necessidade de que os estudantes, durante a graduação vivenciassem situações concretas de ensino na busca da compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. Estabelece-se, neste sentido, a construção de mecanismos de reflexão da docência, desenvolvidos em redes coletivas de escuta e diálogo.

Alguns estudos como Carvalho, Costa e Rosa (2013), David et al. (2011), Araújo et al. (2011), Assaritti e Medeiros (2013), entre outros, encontrados na revisão de literatura, identificaram o estágio e o PIBID como momentos de contato com a escola que contribuem para o processo formativo e para o início da docência ainda durante o período da graduação. Apesar de estas investigações identificarem algumas lacunas no desenvolvimento destas propostas como a falta de acompanhamento no estágio, os autores apontam contribuições significativas para o processo de constituição da docência. Dentre as encontradas podemos citar o reconhecimento da cultura escolar e o trabalho conjunto desde o planejamento até a implementação de projetos de ensino, fortalecendo uma comunidade de cooperação e partilha que concebe a formação como prática social que se amplia na escuta e no contato com o outro.

Sobre os programas de inserção à docência, Vaillant e Marcelo (2012) identificam algumas características para que estes programas sejam classificados como eficientes. Dentre elas podemos citar a formação de professores mentores, a duração do programa de ao menos um ou dois anos, a constante interação entre docentes principiantes e experientes, a redução de carga horária para docentes principiantes e mentores e as oficinas para os docentes principiantes antes e ao longo do programa. Diante do exposto, podemos pensar se o PIBID atende a estas características e/ou como o projeto se encontra se analisado com base nestas características.

Quando discorre sobre a importância do acompanhamento e do trabalho coletivo nos programas de inserção à docência, Marcelo (2009c) ratifica que é preciso “assegurar que os professores entrem no ensino acompanhados por outros que podem ajudá-lo” (MARCELO, 2009c, p.5). Este discurso corrobora com as ideias de organização de comunidades de aprendizagem colaborativas permeadas por trocas de saberes e experiências.

A reflexão de Nóvoa (2002) sobre a formação contínua nos induz a pensar esta realidade na iniciação à docência durante a formação inicial, pois este autor destaca a necessidade de uma articulação entre as instituições de ensino superior e a escola na construção de redes de troca e partilha de experiências de formação, indicando a aprendizagem em conjunto como potencial para a organização de uma cultura colaborativa entre professores. Nesta perspectiva podemos vislumbrar ações que superem os desafios do início da docência com o estabelecimento destas redes colaborativas ainda durante o processo de formação inicial e nos indagamos se o PIBID está se instaurando como uma destas redes.

É importante perceber nesta articulação entre o ensino superior e a educação básica que a escola precisa ser entendida como um ambiente educativo, no qual estão indissociavelmente ligados o trabalho e a formação. Assim, pensamos que o início da docência deve acontecer ancorado em projetos que se desenvolvam dentro da escola, levando em conta toda a organização que a permeia e as especificidades da sala de aula. Como o PIBID é um projeto que cada universidade constrói a sua própria maneira de participar na escola, também nos colocaremos a perceber como estas interferências estão acontecendo e se estas ações estão possibilitando experiências que produzam sentidos para a formação do professor.

Pensar no início da docência significa reconhecer os desafios e as dificuldades deste primeiro encontro com a escola e se propor a colocá-los em diálogo dentro de um contexto estruturado na perspectiva de formação permanente. Marcelo (2009c) aponta para o grande índice de

abandono nos primeiros anos de ensino. Neste sentido, fortalece-se a proposta de que a iniciação à docência ocorra ainda durante a formação inicial com o objetivo de refletir sobre os desafios da escola dentro de uma comunidade de aprendizagem que envolva as universidades e as escolas da educação básica superando o grande número de desistências da profissão a partir de experiências que acontecem dentro da escola.

Perceber esta inserção na profissão como um momento formativo composto por experiências dentro do contexto escolar nos direciona a propor, a seguir, uma reflexão sobre o conceito de experiência, buscando sua essência e suas implicações para a formação docente. Tentaremos entender este conceito e perceber como as experiências com a docência potencializam o início da docência desenvolvendo a profissão do professor.

### **3.3 As Experiências Formativas e o Início da Docência na Constituição da Profissão Docente**

O diálogo em andamento nos conduziu à percepção de que a formação possui ancoragens nos sentidos que produzimos a partir das nossas experiências de vida. Diante disso nos debruçaremos a compreender como por meio do PIBID as experiências vividas vão constituindo a profissão especialmente quando o início da docência acontece neste momento. Para clarificar estas percepções abordaremos os conceitos de experiência de Larrosa e Benjamin, entrelaçando com algumas contribuições de Nóvoa e Marcelo sobre as experiências de formação e os sentidos produzidos para a composição da docência.

Para Nóvoa (1995) a formação possibilita a experimentação, esta deve ser permeada pela inovação, pelo contato com novas propostas pedagógicas que incitam a investigação. O estudante se torna produtor da sua profissão, pois reflete criticamente sobre a sua atuação e sobre o contexto que lhe rodeia. O professor se constitui dentro da sua profissão. Estas ideias de Nóvoa (1995) reforçam as propostas de possibilitar o contato com a escola ainda durante a formação inicial permitindo à iniciação a docência com um acompanhamento acadêmico e o encontro com o professor atuante permeados num trabalho coletivo, conjunto.

Molina Neto (1997a) considera a experiência como um acumulado histórico pessoal que direciona atitudes e escolhas. Para o autor, a experiência docente sofre uma grande influência da cultura escolar, especialmente dos anos em que o docente iniciante era estudante. Isto reforça uma concepção de formação permanente que antecede a entrada no curso de nível

superior e continua inconclusa compreendida dentro de uma rede de aprendizagem colaborativa.

A iniciação à docência, neste contexto colaborativo, se compõe como uma experiência que, segundo Larrosa (2002), se torna um encontro, algo que pode ser provado, e por tal nos toca e nos transforma. O movimento de experimentar nos acontece, nos conduz a uma pausa, a um encontro e a uma escuta, nos deixa marcas. É esta experiência que podemos vivenciar nos encontros possíveis entre a universidade e a escola, seja no estágio ou no PIBID, podemos ser o sujeito da experiência que busca uma oportunidade, e se coloca à possibilidade da formação ou da transformação.

Larrosa (2002) apresenta uma reflexão sobre a educação a partir do par experiência/sentido, explorando-as como palavras que “produzem sentidos, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (LARROSA, 2002, p.21). Com este entendimento, as palavras compõem o pensar, que, para o autor, se refere ao produzir sentidos sobre o que somos e sobre o que nos acontece, sobre como criamos relações entre as palavras e as coisas.

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). Marcelo (2009b), baseado em Dewey (1938) já refletia sobre a qualidade da experiência, às sensações por ela produzidas e as suas implicações em novas experiências.

Compreendendo a formação dentro da perspectiva da cultura docente, Molina Neto (1997b) ressalta a importância da experiência acumulada dos professores dentro da escola na constituição da docência. O autor reforça que os contextos interativos possibilitam a produção de um conhecimento por meio desta experiência. Para este autor as experiências de formação permanente “vão preenchendo os vazios deixados pelo currículo, tanto no plano dos conteúdos, como na forma de pensar a disciplina e o papel do professor” (MOLINA NETO, 1997b, p. 37).

Sobre cultura profissional, Molina Neto (1997b) aponta que esta se constrói mediante um processo de tentativas durante os anos de trabalho docente para o sucesso sobre os desafios que ocorrem na escola. Neste sentido, entendemos que os professores produzem

conhecimento por meio da experiência, estas que atravessam a vida do docente deixando marcas na pessoa professor.

Tanto Benjamin (1994a) quanto Larrosa (2002) refletem sobre a pobreza de experiências, apontando para a supremacia da técnica. Larrosa (2002) diz que a informação, a falta de tempo, a opinião e o excesso de trabalho fazem a experiência ficar cada vez mais rara. A voracidade das informações é uma avalanche que soterra a experiência, portanto a informação e a experiência precisam ser separadas, pois apesar de ter acesso a mais informações sobre as coisas mais percebemos que nada nos aconteceu, nada nos tocou.

A formação de opinião sobre as coisas, a constante necessidade de nos colocarmos sobre as situações também nos afasta das possibilidades de experiência. Tornamos-nos “um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência” (LARROSA, 2002, p. 22). E esta experiência também se perde pela falta de tempo, pela velocidade de acontecimentos que atravessam nossas vidas impedindo a conexão significativa entre eles e, por consequência, a ausência na produção do silêncio e da memória. Benjamin (1994b) afirmava que as experiências estavam sendo anuladas, esquecidas para o estrelato do que é atual, volúvel e substituível.

Para Larrosa (2002) mesmo com um maior tempo dedicado à formação, somos levados a uma aceleração que transforma o tempo formativo e o da escola em mercadoria. Um tempo que não pode ser desperdiçado, mas que, no entanto em nada nos preenche, nada nos acontece nesta velocidade de relações e informações desenvolvidas no cotidiano escolar. Também o excesso de trabalho vai contra a experiência, já que é por meio deste – o trabalho – que tentamos conformar o mundo aos nossos desejos e pretensões sempre querendo mudar as coisas, sem podermos parar. O ato de parar implica no sentido de aproveitar os acontecimentos, de vivenciar coisas antes despercebidas, de parar para olhar e escutar, diminuindo o ritmo e o automatismo do movimento, ou seja, viver a experiência.

A necessidade de “falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (LARROSA, 2002, p. 24) se refere à experiência tão desperdiçada na aceleração nos dias atuais. Por isso, torna-se relevante refletir sobre o que está nos acontecendo e como podemos interromper este processo que torna a experiência tão rara. Para que este processo de reflexão se concretize torna-se preciso pensar no sujeito da experiência, aquele que está exposto, receptivo aos

acontecimentos, aberto a travessias que possibilitem a capacidade de formação e de transformação.

É no movimento entre o conhecimento e a vida humana que o saber da experiência acontece. Este saber é pessoal e singular, pois apesar do acontecimento ser comum a um coletivo, produzimos sentidos que são particulares a cada um. Para Larrosa (2002) “ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria” (LARROSA, 2002, p. 27). Benjamin (1994b) também ratifica que só pode falar de experiência quem vive a experiência, pois elas vão compondo o entorno, as ideias, os comportamentos e as palavras.

Partindo deste ponto percebemos que embora Nóvoa (2002) faça uma alusão à formação contínua de professores embasada na construção de redes de (auto)formação participada, tendo como objetivo um processo formativo interativo e enérgico, nós trazemos este diálogo para a formação inicial, especialmente porque “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 2002, p.39).

Nesta perspectiva, podemos pensar que as trocas de experiências permeadas nas ações colaborativas durante o início da docência só se tornarão experiências quando forem vivenciadas na formação inicial. Diante disso, podemos perceber a importância de programas que possibilitem o contato com a realidade escolar e todos os desafios que nela existem. Estes encontros tornam as experiências possíveis, a abertura ao desconhecido e, por conseguinte a construção de sentidos que se envolvem com a vida.

Como Nóvoa (2002) devemos nos indagar se as escolas estão se desenvolvendo como espaços que investem em experiências significativas que são partilhadas entre os profissionais que dela participam. Diante disso nos voltamos também a perceber se o PIBID contribui para a organização de uma cultura escolar colaborativa que valoriza as experiências e o trabalho coletivo, e de como estes processos influenciam no início da docência durante a formação inicial.

Pensando no início da docência, refletimos sobre os aspectos levantados por Larrosa (2002) que podem negar os sentidos da experiência no campo formativo e nos voltamos a identificar estes sentidos e por consequência as dificuldades e desafios do processo de iniciação à docência durante a formação inicial. Pretendemos perceber como as experiências se tornaram

raras em detrimento à lógica mercadológica que também se espalhou pelo espaço acadêmico e em grande escala pela educação.

Como nos disse Benjamin (1994b) “as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo” (BENJAMIN, 1994, p. 198). Não devemos aceitar que a experiência seja subtraída, retirada de nós como uma nova barbárie. Para tanto, se torna necessário investigar se estas experiências de formação ainda acontecem e como acontecem, quais os sentidos produzidos a partir do “acontecer” e quais as contribuições deste processo ocorrido por meio do PIBID para o constituir-se professor.

Quando se refere ao período de entrada na docência, Marcelo (2009c) ressalta a importância das experiências formativas que tenham como ponto inicial as necessidades dos alunos, a organização de uma cultura colaborativa de aprendizagem e o estabelecimento de ações articuladas entre a educação básica e o ensino superior. Estas observações são recorrentes nos estudos dos autores referendados e aparecem como elementos de base para se pensar em projetos que possibilitem experiências que potencializam o início da docência na formação inicial.

Segundo Vaillant e Marcelo (2012), para que as experiências possibilitem a aprendizagem é necessário que elas se pautem em três princípios: continuidade, interação e reflexão. A continuidade aponta para um *continuum*, uma ordenação crescente quanto à complexidade e o risco, a interação para a articulação entre as diversas disciplinas e seus componentes conceituais e metodológicos, e a reflexão que nos conduz a analisar e a indagar o que fazemos.

Estes autores afirmam que é por meio do movimento de refletir sobre as experiências que potencializamos a aprendizagem. Assim, podemos concluir que as experiências de formação precisam ser interpretadas, pensadas através dos sentidos que por meio dela são produzidos. Nesta perspectiva, trazemos as experiências vividas por meio do PIBID como elementos a serem analisados e interpretados para que possamos entender os caminhos e práticas que vêm se construindo à luz deste programa.

A seguir, partilharemos algumas contribuições sobre as discussões apresentadas tentando estabelecer elos e ancoragens entre as perspectivas encontradas para potencializar o momento posterior de análise dos dados produzidos com a pesquisa.

### 3.4 Movimentos Permanentes e Inconclusos da Formação de Professores

Diante do exposto, conseguimos perceber que o movimento de formação do professor se constitui como um processo permanente e sempre inconcluso, que requer aprendizagens sobre a profissão e sobre si mesmo. Nesta perspectiva, o professor de Educação Física vai se compondo por diversas experiências vividas, inclusive àquelas vivenciadas durante a escola básica, as quais se tornam significativas no processo de constituição da docência.

Partindo desta reflexão, podemos identificar a formação inicial como um momento em que estes saberes seriam problematizados e ressignificados para possibilitar a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas. Molina Neto (1997b) reforça a necessidade de entender o professor de Educação Física como investigador, neste sentido o professor deveria ter acesso a programas de formação que oportunizassem a produção de um conhecimento que assegure a percepção do trabalho como campo de investigação.

Os estudos encontrados nos bancos da ANPED e do CONBRACE reconhecem a escola como locus da formação inicial de professores, destacando que o trabalho escolar esteja atrelado ao processo de formação. Este reconhecimento do valor dos saberes da prática reforça a importância dos saberes da experiência, os quais são construídos pelo professor durante toda a sua trajetória de vida, seja ela pessoal e profissional.

Marcelo (2009b) tanto quanto Nóvoa (2009) apontam para a influência dos aspectos emocionais e cognitivos na formação, assim o eu profissional não se separa do eu pessoal. Nesta perspectiva, Nóvoa (2009) aponta para a utilização da metodologia de pesquisa das histórias de vida como possibilidade de integrar o eu pessoal e o eu profissional indicando que não há separação entre essas dimensões, e nem entre seu processo formativo e sua vida cotidiana.

As reflexões ratificam que o professor aprende quando reflete sobre a sua ação pedagógica, neste processo, situações de aprendizagem se potencializam. Assim, possibilitar esta reflexão impulsiona a aprendizagem docente, que se desenvolve concomitante à construção da identidade profissional. Pensando nestas possibilidades, podemos perceber que a articulação da instituição de ensino superior com a escola pode tornar este processo mais potente, principalmente quando acontece baseado em princípios colaborativos, de troca e compromisso coletivo.



Neste movimento de possibilidades, podemos refletir que se estas experiências ocorressem durante a formação inicial poderiam contribuir para a elaboração de processos formativos diferenciados? Será que o contato com a escola com o acompanhamento apontado pelos autores e a escuta dos professores em exercício poderia contribuir para uma formação mais integral? Será que os desafios do início da docência seriam discutidos e superados se houvessem propostas de acompanhamento e ações colaborativas que tivessem como foco o trabalho coletivo?

Pudemos constatar que o início da docência é marcado por desafios. O trabalho isolado, o trato com pais e alunos, a adequação à organização escolar com seus tempos e espaços próprios são exemplos de desafios que o estudante ou recém-formado se depara na escola. Neste momento se instalam movimentos de tensão. Como articular o conhecimento acadêmico às especificidades da cultura escolar? Como corresponder às situações inerentes à escola e que precisam de respostas imediatas? Estas tensões vão construindo um quadro que contribuirá no desenvolvimento profissional docente e conseqüentemente na educação, já que entendemos o professor como importante sujeito na garantia da qualidade na educação.

O entendimento destas experiências, neste primeiro contato com a escola, pode impulsionar uma mudança nos processos constitutivos da profissão, especialmente se pensados dentro de contextos colaborativos de aprendizagem. Esta perspectiva traduz movimentos que integram os professores, que estimulam a investigação e o trabalho reflexivo sobre as ações pedagógicas, e que apoia projetos que articulam as escolas com as universidades. Torna-se um encontro possível que busca ultrapassar as dificuldades do início da docência e preencher as lacunas da formação inicial no que tange aos saberes, ao trato pedagógico e na internalização da cultura escolar.

Baseadas nestas indagações, propomos compreender como o Coordenador, os Supervisores e os Bolsistas percebem os processos de iniciação à docência na formação inicial que acontecem por meio das experiências vividas no PIBID Educação Física da UEFS. Partimos do conceito da formação numa perspectiva de aprendizagem permanente e inconclusa, pois percebemos as experiências como momentos que acontecem na vida de cada um deixando marcas na nossa vida pessoal e profissional, permitindo sempre uma aprendizagem na lentidão e na reflexão sobre os processos que vivenciamos.

#### **4 AS MARCAS DO INÍCIO DA DOCÊNCIA: DIÁLOGOS COM OS SUJEITOS DA EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DO PIBID-EDUCAÇÃO FÍSICA/UEFS**

Com o objetivo de buscar a compreensão das experiências formativas mediadas pelo PIBID-Educação Física na UEFS, organizamos os dados produzidos nesta pesquisa em unidades temáticas que emergiram nas/com as entrevistas semiestruturadas realizadas com o Coordenador e com os Supervisores<sup>17</sup> e com as entrevistas narrativas coletivas produzidas com os Bolsistas<sup>18</sup>. Buscar sentidos da iniciação à docência significa perceber o processo de formação docente imbricado por tensões, dependente da rede que nela se desenvolve e também entender o professor como profissional que está em processo contínuo de aprendizagem sendo implicado por todas as experiências pessoais e profissionais que acontecem na sua vida.

Inicialmente estruturamos um breve perfil do Coordenador, dos Supervisores e dos Bolsistas buscando dados da identidade dos sujeitos da pesquisa considerando o sexo, idade, formação, ano de graduação, instituição formadora, tempo de atuação no programa e na educação básica. Os três entrevistados, sendo um Coordenador e dois Supervisores, são do sexo masculino, sendo que o Coordenador possui 44 anos, o Supervisor 1 tem 52 anos de idade e o Supervisor 2 está com 32. Sobre a formação indicamos que o Coordenador concluiu o Mestrado em Educação e o Supervisor 1 e o Supervisor 2 possuem Especialização. Tanto Coordenador como Supervisores possuem a formação inicial em Educação Física. Os Supervisores realizaram a formação inicial na UEFS.

Sobre o tempo de atuação no PIBID, o Coordenador possui oito meses, o Supervisor 1 participa há mais de um ano e meio e o Supervisor 2 está com seis meses de atuação no programa. Com relação ao tempo de atuação como professor da escola, indicamos que o Coordenador trabalhou com a educação básica por dezessete anos com a disciplina Educação Física, o Supervisor 1 possui vinte e três anos de atuação docente também com a mesma disciplina sendo que atualmente ocupa além da função de professor o cargo de vice-diretor na mesma unidade escolar que leciona e o Supervisor 2 está há nove anos como professor da educação básica lecionando a disciplina Educação Física .

---

<sup>17</sup> Estes serão identificados como Supervisor 1 e Supervisor 2, obedecendo a ordem das entrevistas semiestruturadas realizadas.

<sup>18</sup> Estes serão nomeados obedecendo a uma ordem numérica: Bolsista 1, Bolsista 2, Bolsista 3, Bolsista 4, Bolsista 5, Bolsista 6, Bolsista 7, Bolsista 8, Bolsista 9, Bolsista 10, Bolsista 11 e Bolsista 12.

Também compusemos um breve perfil dos Bolsistas com questões relativas à idade, ao sexo, ao semestre em estudo no curso de licenciatura em Educação Física e à existência de experiências com a educação básica anteriores à entrada no programa. Dos estudantes que participam do PIBID-Educação Física no Colégio Estadual José Ferreira Pinto, no total de 12<sup>19</sup>, seis são mulheres e seis são homens. Quando nos referimos ao tempo de estudo no curso de licenciatura em Educação Física da UEFS percebemos que todos se concentram entre o terceiro e o décimo semestre como mostra o quadro 7.

#### Quadro 7 - Tempo de estudo no curso de Licenciatura em Educação Física na UEFS

Semestre	3º	4º	5º	6º	8º	9º	10º
<b>Bolsistas</b>	Bolsista 11	Bolsista 9	Bolsista 6	Bolsista 2 Bolsista 7 Bolsista 8 Bolsista 5	Bolsista 3 Bolsista 10 Bolsista 12	Bolsista 1	Bolsista 4

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

A faixa etária dos Bolsistas se concentra entre os 19 e os 31 anos de idade como confirma o quadro 8.

#### Quadro 8 - Faixa Etária dos Bolsistas

Idade	19 anos	20 anos	22 anos	23 anos	24 anos	25 anos	26 anos	31 anos
<b>Bolsistas</b>	Bolsista 11	Bolsista 6 Bolsista 9	Bolsista 2 Bolsista 8	Bolsista 5 Bolsista 10	Bolsista 1 Bolsista 12	Bolsista 4	Bolsista 3	Bolsista 7

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

<sup>19</sup> Começamos a pesquisa com 12 Bolsistas, mas a Bolsista 12 foi desligada do programa, por conta de ter finalizado o curso antes da segunda entrevista narrativa, portanto só esteve presente na primeira entrevista narrativa coletiva. Assim finalizamos o estudo com 11 Bolsistas. Na primeira entrevista narrativa coletiva a Bolsista 4 não esteve presente, mas compareceu nos outros dois encontros.

Quando questionados sobre as experiências com a escola antes da participação no PIBID cinco dos Bolsistas (Bolsistas 8, 3, 5, 2 e 1) afirmaram que trabalharam na educação básica por meio dos estágios remunerados e do Programa Mais Educação<sup>20</sup>.

Com as entrevistas realizadas com o Coordenador e os Supervisores e com as narrativas produzidas pelos Bolsistas na primeira entrevista narrativa coletiva nos debruçamos a identificar os eixos que emergiram das falas e que estabeleciam relação com a pesquisa. Assim, para propor a discussão dos dados, organizamos o diálogo com os sujeitos 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, que estão sinalizados nas entrevistas semiestruturadas com o Coordenador e os Supervisores, e de dados que encontramos nos documentos analisados. Por isso também apresentaremos as análises dos relatórios produzidos pelos Bolsistas referentes ao primeiro semestre do ano de 2014, dos editais, decretos e leis que regem 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

---

<sup>20</sup> O Programa Mais Educação faz parte do Ministério da Educação e funciona como proposta para a educação em tempo integral com atividades realizadas no contraturno escolar. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16689&Itemid=1113](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16689&Itemid=1113). Acesso em 17 dez. 2014.

dados perceber os sentidos produzidos com o estudo. A seguir apresentamos a síntese interpretativa resultante deste processo investigativo.

#### **4.1 A Possibilidade da Escolha pela Docência**

Foi recorrente, entre o Coordenador, o Supervisor 1 e o Supervisor 2, a ideia de que o PIBID possibilita a aproximação com a cultura escolar, um encontro que influencia na afirmação da escolha pela docência, como também cria percepções sobre o trabalho do professor, algo que não foi vivenciado pelo Coordenador e Supervisores em sua formação inicial na licenciatura em Educação Física. Para Nóvoa (2009), esta aproximação se constitui como uma das marcas do desenvolvimento profissional docente, pois este acontece dentro do contexto escolar, dos tempos, espaços, desafios e potencialidades que a escola possibilita. Esta aproximação é reforçada pelas narrativas:

A avaliação que eu tenho do PIBID, é uma avaliação positiva pela proposta que tem de aproximar os alunos em formação com a realidade do que é a docência. Então essa é a avaliação positiva, né? (Supervisor 2).

[...] da criação do PIBID na UEFS de Feira de Santana no curso de Educação Física vem melhorar esse relacionamento e essas vivências do acadêmico com o chão da escola né? [...] (Supervisor 1).

O Coordenador também indica que o PIBID é mais um instrumento e não único no processo formativo de iniciação à docência como percebido na narrativa:

[...] a gente tem até tido o cuidado de não apontar o PIBID como um instrumento que dê conta das mazelas que a gente vem tendo nessa formação de professores, mas a gente reconhece que não é o único, mas que infelizmente tem sido um instrumento fundamental na aproximação dos nossos alunos da docência, principalmente a aproximação com a realidade da escola pública (Coordenador).

Podemos perceber no diálogo a indicação da necessidade de outras políticas de valorização da profissão docente e de mais ações colaborativas que possibilitem o encontro entre a universidade e a escola na área de formação de professores. A preocupação do entrevistado sinaliza para o entendimento do PIBID como um programa que objetiva contribuir na qualificação da formação, especialmente na aproximação com o campo de atuação pelos Bolsistas como confirmado pela Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013 que aponta como objetivo do PIBID a inserção no cotidiano escolar dos estudantes de licenciatura. Este aspecto também é apontado no subprojeto “Educação Física Escolar – UEFS” que coloca o

acompanhamento das aulas nas escolas parceiras como ação para que o Bolsista entre na escola e consiga

reconhecer a prática social complexa em que está inserida a prática docente a partir da observação colaborativa e participativa das aulas de professores experientes, levando em conta as variáveis que impactam a organização do trabalho pedagógico, os contextos culturais, os processos ensino-aprendizagem, a qualificação/formação dos professores, as condições físicas e equipamentos das instituições, o tempo e as estratégias pedagógicas, etc (SUBPROJETO Educação Física Escolar – UEFS, p. 2, 2013).

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, as experiências vividas neste período contribuem significativamente para o desenvolvimento profissional docente, pois influenciam 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.

As narrativas da segunda entrevista nos permitiram observar que *um* Bolsista assumiu que o PIBID motivou a escolha pela docência, *quatro* confirmaram que já existia a intenção pelo campo escolar antes do ingresso no programa, *três* ainda não decidiram se vão seguir a profissão, e *três* reconhecem que o PIBID pode interferir nesta escolha, mas talvez não seja o principal elemento neste processo de decisão. Nesta discussão apresentamos as narrativas dos Bolsistas 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 8 que apontam para essas possibilidades:

[...] um projeto que foi a minha opção porque eu até agora, 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 quando eu optei pelo PIBID porque eu queria me instrumentalizar na minha prática pedagógica e aí, o PIBID tá proporcionando essa ideia de observar a realidade da escola [...] (Bolsista 1).

[...] eu tô aí nessa luta, aí mesmo tentando me decidir em que área eu pretendo atuar depois da graduação, ainda não decidi [...] e a docência ainda não me fechei. Às vezes volto com mais vontade de ser professor e tal e às vezes eu volto com medo, penso em desistir do PIBID [...], 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 ainda não fiz a escolha pela docência. Sempre tive uma afinidade pelos esportes e no período da graduação sempre tive muito contato com o esporte e com a

musculação em especial. Porém sinto a necessidade e tenho vontade de vivenciar a docência, a escola, mas não me sinto seguro de estar a frente de uma turma, por isso a escolha pelo PIBID, buscando uma aproximação com a docência e assim me sentir mais seguro de estar a frente de uma turma e saber se escolho ou não a docência (Bolsista 3).

Eu já entrei no curso querendo a docência, gosto de ensinar, já vivo isso há uns anos com o balé, dando aulas, e queria continuar a viver essa experiência. Ao adentrar no campo escolar vi muitas dificuldades desde os estágios da faculdade e as atuações no PIBID, mas continuei querendo atuar no campo, pra pelo menos tentar mudar a realidade estabelecida e 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, que eu comecei a gostar, né? 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 e que não se distancia do que eu pretendo seguir (Bolsista 5).

Já tive experiências na área da saúde, trabalhei em academia, e realmente eu gostei da experiência. Entretanto, achava que faltava algo, que precisava vivenciar algo novo, voltado para o âmbito escolar. Por conta disso decidi me inscrever no programa PIBID, por querer me aproximar mais da docência, e porque o PIBID é o único programa que a universidade oferece que pode me aproximar da escola. O PIBID, espero que seja uma maneira pela qual eu possa conhecer e gostar do universo escolar. Do início do programa até aqui vivi experiências incríveis, que realmente me fizeram olhar a escola com outros olhos, claro que tudo tem pontos positivos e pontos negativos. Espero que assim continue, que eu possa continuar a aprender e a querer ser um professor (Bolsista 6).

Desde quando eu entrei no curso eu tinha esse interesse na escola, de ter essa oportunidade e de saber como lidar nesse campo. Achei muito interessante essa oportunidade da bolsa do PIBID [...]. Logo no começo eu tentei entrar no campo da academia, de ginástica, só que eu não tive tanta afinidade, não me senti tão a vontade. Mas eu entrei agora no PIBID, ainda no começo do ano e eu tô achando muito interessante, muito proveitoso, tendo a oportunidade de ter aprendido algumas coisas [...] (Bolsista 8).

Com as narrativas podemos sinalizar que a decisão pela docência está acontecendo no final do curso, pois o Bolsista 3 está no 8º semestre, o Bolsista 1 no 9º semestre, os Bolsistas 2, 5 e 8 estão no 6º semestre e a Bolsista 4 está no 10º semestre, ou seja, estão finalizando a graduação ou já viveram acima da metade do tempo de integralização do curso de graduação que é de 8 semestres, mas ainda estão se decidindo se vão atuar nas escolas ou não. Também podemos indicar que três destes Bolsistas (Bolsistas 1, 2 e 3) já tiveram outras experiências com a escola antes de participar do PIBID, no entanto, estas experiências ainda não foram determinantes no processo de escolha do campo de trabalho.

A Bolsista 4 confirma em seu relatório a escolha pela docência apontando que:

O PIBID tem me proporcionado uma melhor identificação enquanto professora em minha área, aquilo que antes ainda era uma realidade distante começa a se aproximar do que encontro agora, ao chegar a finalização da minha graduação e inserção no

mercado, além de me ajudar a fazer ligações com os estágios supervisionados da universidade.

Apesar da confirmação desta Bolsista 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 dos professores de Educação Física como as academias de ginástica e musculação e os espaços de lazer e saúde como o Programa de Saúde da Família<sup>21</sup>. Percebemos que os estudantes têm consciência de que o curso se volta para a formação de professores, mas ainda estão no processo de decidir por este espaço de trabalho como confirmado nas seguintes narrativas:

Quando optei pelo curso de Educação Física não imaginava que praticamente todo o curso seria voltado para a docência. No início hesitei um pouco, não sabia se realmente era aquilo que eu queria fazer. No decorrer do curso com as experiências e vivências que vivi comecei a me interessar mais pela área e pela ideia de ser professor (Bolsista 6).

[...] até hoje a Educação Física tem o status de saúde, de bem estar, aquela coisa fitness, pra mim foi atraente. Quando eu entrei, eu vi que era diferente, que aqui na UEFS o nosso curso é muito mais voltado pra área de educação, apesar de se defender o currículo ampliado, até as próprias práticas curriculares acabam sendo no campo da educação (Bolsista 10).

Nesta discussão também percebemos as especificidades da área de Educação Física, que inicialmente oferecia a formação inicial para atuação plena nas diversas áreas, mas que a partir do Parecer CNE/CP 9/2001 e das Resoluções 01/2002 e 02/2002, que tratam das diretrizes curriculares e das orientações para a formação de professores para a educação básica, acabam estabelecendo diferenças entre a licenciatura e o bacharelado, e assim separam os campos de atuação na área de Educação Física. No entanto, constatamos que a Bolsista 10 indica a defesa do curso de Educação Física da UEFS por um currículo ampliado o que diverge do que estabelece estas resoluções.

Percebemos também que as relações historicamente construídas entre a Educação Física, a saúde e o esporte ainda influenciam a escolha pelo curso, pois as Bolsistas fizeram referência a estas experiências como elementos que contribuíram na escolha pela graduação na UEFS, mesmo esta sendo compreendida como licenciatura. Estas relações também estão visíveis no

---

<sup>21</sup> O Programa de Saúde da Família busca a implantação de equipes multiprofissionais, que atuam em Unidades Básicas de Saúde e são responsáveis em garantir um modelo de atenção integral à saúde das famílias. Disponível em: <http://www.saude.df.gov.br/sobre-a-secretaria/subsecretarias/526-programa-saude-da-familia.html>. Acesso em 18 dez. 2014.



currículo do curso de Educação Física da UEFS<sup>22</sup> que se constitui por grandes áreas como as Biológicas e as Biomédicas, os Esportes, o Lazer, a Atividade Física e a Saúde, a História e os fundamentos da Educação Física e o Estágio. Assim, podemos sinalizar que a formação em Educação Física é marcada por uma tendência generalista que busca contemplar o diverso campo de atuação do profissional de Educação Física. Na unidade temática que trata da articulação teoria e prática por meio do PIBID retomaremos esta discussão.

Quando, nas narrativas, quatro Bolsistas fazem referência à própria vida escolar vivenciada no papel de estudantes nos reportamos à concepção de formação de Nóvoa (2002) e Molina Neto e Molina (2003) que apontam para as histórias de vida dos professores como elementos que contribuem para a constituição da docência como um processo permanente. Esta dimensão da profissão também foi encontrada em quatro trabalhos da produção acadêmica nos Bancos da ANPED e do CONBRACE<sup>23</sup>. Neste sentido também sinalizamos que, como confirma por Molina Neto (1997a), a docência possui marcas do período em que o professor era ainda um estudante como observado nas narrativas:

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 [...] no meu ensino médio professores de Educação Física mesmo eu só tive três nos meus três últimos anos. Então eu não tinha base, os conteúdos foram diferentes, na minha escola não tinha quadra, a gente ia pra uma praça, eu gostava de jogar, mas não sabia e ficava com vergonha. Então quando via os meninos que sabiam jogar, realmente eles não queriam passar a bola, não queriam jogar, então eu preferia ficar andando, desfilando, eu ficava com vergonha. Tem todo esse tipo de relação que hoje eu fico observando nos alunos quando eu vou pra escola e fico observando também nos professores porque eu também já tive professores que não eram graduados em Educação Física, mas davam aula de Educação Física que era bate-papo, que era bola e por aí foi. E mesmo assim, eu decidi fazer Educação Física, inclusive por influência de um professor meu de Educação Física e por uma prática anterior que eu tive com o esporte [...] (Bolsista 10).

[...] eu tava também um pouco perdida na área porque no meu tempo de estudante eu nunca tive aula de Educação Física, sempre entregava atestado, aí eu fiquei meio perdida. [...] eu refleti também na minha época de estudante que eu não participava das aulas porque eu também não gostava de esporte, me sentia também um pouco excluída porque eu sou tímida também [...] (Bolsista 11).

A minha escolha pela docência se deu pela influência de professores que durante minha trajetória escolar me proporcionaram um importante conhecimento. Desta forma escolhi fazer Educação Física pela necessidade que sempre observei de não ter tido acesso a área do conhecimento ao longo da minha vida (Bolsista 5).

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).

<sup>22</sup> Disponível em: <http://saude.uefs.br/graduacao/edfisica/componentes.htm>. Acesso em 19 nov. 2014.

<sup>23</sup> Esta discussão foi contemplada no capítulo 2.

Molina Neto (1997a) também considera a experiência como um conjunto histórico pessoal que direciona atitudes e escolhas. Para o autor, a experiência docente sofre uma grande influência da cultura escolar, especialmente dos anos em que o docente iniciante era estudante. Isto reforça a concepção de formação permanente que antecede a entrada no curso de nível superior e continua inconclusa compreendida dentro de uma rede de aprendizagem colaborativa. As narrativas e estas ideias corroboram com a proposta da *Pessoa*<sup>24</sup> apresentada por Nóvoa (2009) que reconhece as experiências pessoais e profissionais imbricadas na pessoa do professor.

Marcelo (2009a; 2009b) também sinaliza para a aprendizagem da profissão docente e por consequência o desenvolvimento da identidade profissional como um processo inconcluso que é determinado por elementos pessoais, sociais e cognitivos. Assim, este autor aponta que a identidade docente ocorre paulatinamente num movimento de interpretação e reinterpretação de experiências.

Também percebemos na narrativa do Bolsista 2 uma discussão que se refere aos conteúdos trabalhados pela Educação Física escolar. No Banco de Dados do CONBRACE encontramos treze trabalhos que tentaram por meio do PIBID ampliar os conteúdos pedagógicos da Educação Física. Com estes dados podemos inferir que as práticas pedagógicas da disciplina não contemplam as atuais discussões sobre o trato com os conhecimentos da área e ainda reafirmam a hegemonia esportiva nos currículos de Educação Física na educação básica.

A Bolsista 10 reconhece a importância das experiências para a constituição da profissão, como também valoriza o ato de narrar as experiências por meio da construção de *mapas/relações*. Segundo Benjamin (1994b) e Larrosa (2002) a experiência perdeu espaço para o fugaz e o substituível, mas a Bolsista 10 valoriza a experiência quando narra que

[...] é preciso fazer mapas/relações entre o que estudo e a experiência prática, para que aquilo não se perca. As diversas percepções de um mesmo tema ajudam na tomada de decisões numa determinada situação prevista ou não[...]. 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. [...] a instrumentalização a partir dos relatos de experiência e minhas próprias experiências.

---

<sup>24</sup> Conforme tratado no capítulo 3, Nóvoa apresenta cinco propostas que devem orientar os programas de formação: *a prática, a profissão, a pessoa, a partilha e o público*.

Também observamos nesta narrativa a indicação do ato de escutar, escutar *os relatos de experiência*, faculdade que também é valorizada por Molina Neto e Molina (2002) na formação dos professores de Educação Física. Para estes autores a capacidade de escuta potencializa os processos constitutivos da docência, pois permite ampliar as relações no contexto escolar e por consequência a comunicação e a interação dialética com os sujeitos.

Ainda sobre a ação de escrever sobre as experiências encontramos no Relatório 2014/1 da Bolsista 6 reflexões que também valorizam este processo de narrar sobre o que acontece. Esta Bolsista percebe que é no ato da escrita que ela constrói sentidos e reconhece as aprendizagens como confirma a narrativa:

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.

Nesta perspectiva percebemos traços que nos permitem apontar para a faculdade de intercambiar experiências, a qual segundo Benjamin (1994b) possibilita um movimento de reflexão sobre as experiências que criaram marcas e produziram sentidos sobre o que aconteceu, o que marcou a Bolsista. Assim, sinalizamos que o ato de narrar e/ou escrever sobre as experiências com a produção dos relatórios para o programa ou com a produção das narrativas para a pesquisa, amplia o entendimento do processo formativo que constitui a docência.

Diante do exposto, sinalizamos que a possibilidade de escolha pela docência é uma marca significativa no PIBID Educação Física – UEFS. Constatamos que as experiências de iniciação à docência vividas por meio do PIBID são buscadas pelos Bolsistas com o objetivo de conhecer o campo escolar e analisar as possibilidades de atuação. Ainda percebemos que estes momentos também podem reafirmar a escolha pela docência, decisão já tomada antes do ingresso no PIBID.

#### **4.2 Experiências com o Contexto Escolar**

As experiências vividas pelos Bolsistas que ingressaram no ano de 2014 com a observação e o diagnóstico, como também com as intervenções desenvolvidas pelos Bolsistas que já estão no segundo ano de programa com a escola por meio do PIBID foi um aspecto recorrente nas

falas dos Bolsistas na primeira entrevista narrativa. Apesar do subprojeto “Educação Física Escolar – UEFS” apresentar quinze ações a serem desenvolvidas por meio do PIBID, até o final da pesquisa de campo os estudantes se encontravam na fase de observação e produção do diagnóstico na escola e participando de alguns estudos.

As ações apresentadas no subprojeto “Educação Física – UEFS” são: formação inicial e continuada, reuniões regulares, acompanhamento das aulas nas escolas parceiras, formação para a inclusão e diversidade, confecção de material didático, atividades interdisciplinares, grupo de estudo, produção e publicação acadêmica, participação e organização de eventos técnicos-científicos, divulgação das ações PIBID, melhoria da Língua Portuguesa através da escrita e da oralidade, projetos e planejamentos coletivos, festivais de Educação Física, esporte e lazer, formação cultural e estudos sobre escola, educação, ética e cidadania. Conforme o subprojeto, as ações estão pautadas no trabalho colaborativo que reconhece a escola como espaço que produz saberes, pois “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 (SUBPROJETO Educação Física Escolar – UEFS, p. 2, 2013)”.

Este reconhecimento indica a aproximação com a escola como potencial para a formação, 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 nas ações propostas de acompanhamento das aulas nas escolas parceiras, dos grupos de estudo e 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 está sendo um ótimo instrumento de aquisição de conhecimento, onde 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:  
[...]

IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

[...]

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).

Ainda nesta perspectiva de encontro com a escola que está sendo materializado por meio do PIBID, o Coordenador e o Supervisor 2 corroboram com os Bolsistas e os documentos no reconhecimento deste movimento de aproximação com o espaço escolar como necessário para a formação docente. Observemos as narrativas:

Então, no meu ponto de vista, o PIBID tem sido um instrumento fundamental de aproximação hoje dos estudantes de graduação da escola pública e dessa docência, então tem sido um instrumento fundamental pra essa aproximação (Coordenador).

[...] os alunos, enquanto na graduação, já estão vivenciando isso, esse ambiente escolar com todas as suas dificuldades, com todas as suas possibilidades também e a forma de atrelar realmente os conhecimentos que eles têm na universidade (Supervisor 2).

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. Sobre estes aspectos a Bolsista 5 narra no Relatório 2014/1 que:

as visitas realizadas na escola são sempre semanais, sendo que neste período foram realizadas observações nas salas de aulas dos professores supervisores. Onde pude acompanhar as aulas de diferentes turmas, sendo que tenho notado dificuldades enfrentadas ao longo do desenvolvimento das aulas. Deixando evidente o desinteresse das aulas, o que tem implicado na transmissão do conhecimento. Desta forma acredito que na maioria das vezes tem ocorrido o estranhamento dos alunos em não estarem se reconhecendo nos conteúdos que são postos pelos professores.

Para esta Bolsista existe uma situação de desinteresse dos estudantes da educação básica pela disciplina Educação Física por conta dos saberes trabalhados pedagogicamente. Assim a Bolsista afirma que estes conteúdos estão distantes da realidade dos estudantes, o que acaba prejudicando o processo de aprendizagem. Os Bolsistas 2 e 1 e a Bolsista 4 também sinalizam no Relatório 2014/1 sobre situações observadas que exemplificam este desinteresse:

Na aula pude observar algo que nunca tinha visto na escola, nem mesmo quando fui aluno, uma garota ao fundo da sala pintava as unhas calmamente sem nem ao menos levantar a cabeça para olhar para o professor. [...] Chamou a atenção as conversas

paralelas, principalmente dos alunos repetentes, que são maioria na turma (Bolsista 2).

Foi possível perceber a dificuldade que é ensinar em uma sala dispersa, que não se concentra e existe a conversa paralela constantemente (Bolsista 4).

A professora começa a aula jogando dominó, sem ao menos explicar a proposta da aula aos alunos, simplesmente puxou o dominó da sua bolsa e começou a jogar com 3 alunos e os demais ficaram sem fazer nada (jogando no celular, brincando uns com os outros) e quando a professora achou que a atividade a qual ela estava realizando estava monótona ela resolveu ir para quadra jogar 5 cortes onde boa parte da turma também ficou fora da atividade e ela nada fez para mudar isso. A professora deixou evidente que não estava gostando da presença dos bolsistas observando a sua aula (Bolsista 1).

Apesar de trazer estas observações, os Bolsistas 1 e 2 não expõem uma reflexão sobre os motivos que levaram a esta realidade ou às atitudes desenvolvidas pelos professores, apenas as descrevem. Diferente da Bolsista 5, que aponta para os conteúdos desenvolvidos como determinantes para que algumas situações aconteçam, pois os alunos não se reconhecem nos saberes que são trabalhados em sala de aula. Já para a Bolsista 11, estes comportamentos a instigam a permanecer e investigar a docência, assim ela relata:

[...] nunca quis ir pra área de educação só que eu tô me sentindo instigada com isso e tá me atraindo cada vez mais essa área só que pretendo também vivenciar outras bolsas, outras práticas da Educação Física, mas essa área tá me chamando atenção justamente. Não tô assustada (risos), não me sinto assustada, não me sinto recuada por causa do comportamento dos alunos. Eu me sinto mais chamada, não sei, porque é aquela coisa de querer fazer a diferença. Eu sei que não vai ser fácil fazer a diferença [...].

É 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:

[...] eu tenho planos de tentar fazer alguns ajustes em algumas coisas que eu acho das aulas, que eu tenho observado durante as observações do PIBID. Algumas coisas eu já tenho sinalizado, que seria alguns ajustes que eu realizaria nas minhas aulas porque são pontos que deixam brechas, há falhas e aí é nessa perspectiva que eu quero trabalhar tentando acertar sempre ao máximo e é isso (Bolsista 1).

[...] em relação às aulas ministradas pelo professor de Educação Física assim, eu acho que são aulas muito vazias, sem conteúdo, ninguém sabe, os alunos saem de lá sem aprender. Então assim, me dá vontade de querer mudar isso, de ser uma pessoa diferente, mas também me assusta um pouco de ter esse pensamento, de achar que a aula do professor é vazia e chegar no espaço escolar e fazer a mesma coisa e não dar atenção devida aos alunos, à disciplina [...] (Bolsista 6).

Eu sei que não vai ser fácil fazer a diferença (risos), eu sei também que é difícil porque a gente tá observando e tá fazendo uma crítica, é muito mais fácil do que tá ali no lugar do professor aplicando uma aula, escolhendo conteúdo, fazendo planejamento, mas o PIBID tá me ajudando a vencer certas barreiras que antes eu

tinha, acho que preconceitos com a escola e também com o ser professor [...] (Bolsista 11).

Nestas últimas narrativas constatamos o reconhecimento dos desafios da docência, pois apesar de reconhecer as lacunas no trato pedagógico da disciplina Educação Física, a Bolsista 6 percebe também o receio de repetir o que está posto, de não conseguir modificar essa condição. Estas reflexões nos induzem a identificar que as Bolsistas 6 e 11 possuem discernimento de que as mudanças na disciplina Educação Física não são fáceis e os caminhos não estão postos, estes precisam ser construídos por um coletivo. Este é o reconhecimento de que a escola possui influências de ordem política que às vezes independem dos sujeitos que estão nela, no entanto, existe a disposição para buscar a mudança como sinalizado na narrativa do Bolsista 1.

Sobre a profissão identificamos na narrativa da Bolsista 11 a percepção da precarização do trabalho docente com o acúmulo de funções e atividades a serem desenvolvidas. Esta precarização compromete o trabalho docente impactando na formação da identidade profissional e nas práticas pedagógicas desenvolvidas. A Bolsista 10 também reflete sobre esta perspectiva na narrativa:

O que eu ando vendo na escola e que eu fico com receio é de me tornar uma professora cansada porque a maioria dos professores que eu já observei hoje, quando a gente conversa com eles, eu tive a oportunidade de conversar com outros professores [...] e são professores que tiveram inúmeras experiências, que fizeram carreira em outras áreas, que foram técnicos de voleibol, que atuaram como *personal trainer* e depois chegava e falava que a escola era o desestresse, que era o lazer deles, mas na aula???? Nada. Assim então o que eu percebia é que é uma perspectiva cansada, um professor cansado e o meu receio enquanto professora, o meu medo é de que aconteça isso.

Sobre esta percepção de um “cansaço” na profissão indicada pela Bolsista 10, Santini e Molina Neto (2005) apontam que alguns professores diante das condições de sobrecarga de trabalho com a multiplicidade de funções acabam desenvolvendo uma maneira de se afastar do trabalho, mesmo continuando em serviço. Para estes autores acaba acontecendo “o distanciamento da atividade docente ou algum tipo de inércia, no sentido de buscar inovações e melhorias no ensino” (SANTINI E MOLINA NETO, 2005, p. 218).

Nóvoa (2002) já sinalizava para a necessidade de perceber que algumas expectativas e missões direcionadas para os professores jamais seriam alcançadas. Assim, ainda refletindo sobre o “cansaço” apontado pela Bolsista 10 constatamos que este aspecto também pode ser interpretado como uma estratégia de defesa desenvolvida pelos professores que permaneceram na profissão para manter um emprego por motivos econômicos após passar por

situações de desgaste durante o início da docência. Esta inferência nos permite sinalizar para a necessidade de que a iniciação à docência seja concebida como política permanente de formação para que se evite o que aponta Santini e Molina Neto (2005, p. 219) em seu estudo:

Como forma de amenizar seu sofrimento, o professor utiliza estratégias defensivas, muda sua postura: de um professor comprometido com a sua função educativa torna-se um ‘professor-bola’. Essa ‘*transformação*’ aparece nessa investigação como forma de ‘aliviar’, de ‘dar um tempo’ – ‘respirar’ – permitindo, assim, que o professor escape momentaneamente das situações estressoras acumuladas em seu trabalho.

Ainda refletindo sobre as práticas pedagógicas observadas na escola, o Bolsista 2 reconhece que existe a percepção de que a disciplina Educação Física precisa passar por transformações. Neste sentido, este Bolsista nos deixa inferir que na observação da realidade educacional acontece um processo de aprendizagem atravessada por diferentes sentidos sobre as práticas pedagógicas existentes. Observemos a narrativa:

[...] eu gosto sempre de pensar assim, que tudo são, são aprendizado né? Nem que seja não ser como aquele professor que você vê ali digamos dando uma péssima aula, nem que seja aprender um pouco a não ser assim, já é um grande aprendizado, então fica a dica pra galera assim que eu, eu já pensei em desistir, e tento não pensar mais nisso porque de qualquer forma se você tem esse pensamento crítico já é um sinal que você não vai ser como aquele professor que você teoricamente não admira, entendeu?

Para oito Bolsistas a observação do contexto escolar por meio do PIBID contribui para a identificação do espaço de atuação docente com desafios de ordem estrutural como a falta de espaço e recursos pedagógicos para as aulas de Educação Física como apontado no Relatório 2014/1 da Bolsista 6 e 10:

[...] as lutas estão presente em apenas metade de uma unidade e não é aprofundada da maneira que deveria ser, claro tem que se levar em conta que para se trabalhar tal conteúdo é necessário que haja um espaço adequado, o que infelizmente a escola não dispõe. Entretanto isso não pode ser uma desculpa para que o conteúdo não seja trabalhado em sua totalidade (Bolsista 6).

Os alunos da professora recuaram a uma metade da quadra enquanto o professor XXX e sua turma usaram a outra metade. [...] A quadra da escola não possui medidas oficiais. [...] A aula foi interrompida, pois pessoas do lado de fora da escola começaram a jogar pedras dentro da quadra da escola. [...] O espaço escolhido para a aula foi à quadra onde novamente houve embate de espaço físico. [...] durante o segundo horário foram todos para a quadra onde novamente houve ‘disputa’ pela mesma (já havia um professor a utilizando). (Bolsista 10).

O Coordenador também sinaliza para as condições que os futuros professores se deparam nas escolas, refletindo sobre como estes elementos vão impactando no reconhecimento pelo campo de atuação na seguinte narrativa:



[...] hoje a gente percebe uma crise no nível de opção por ser professor e isso a gente tem “n” fatores que nós poderíamos elencar ou identificar. Mas eu creio que essa 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.

Neste sentido podemos perceber que o Coordenador ratifica as ideias citadas que afirmam que o PIBID permite a aproximação com a escola estimulando a compreensão de um campo de trabalho para atuação dos professores. No relatório 2014/1 apresentado pela Bolsista 5 percebemos a indicação de que as experiências vividas nas reuniões gerais e nas visitas à escola contribuem para a reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida nas escolas diante das condições encontradas na educação brasileira. Assim, a Bolsista 5 indica que

este período pode trazer contribuições significativas na formação, aproximando a aluna ao campo de atuação, auxiliando na compreensão de como tem sido desenvolvida a prática docente do professor de Educação Física em meio a muitas lacunas presentes na realidade atual das escolas.

Assim como a Bolsista 5, o Bolsista 1 e 2 e a Bolsista 6 também no Relatório 2014/1 refletem sobre os elementos da docência como a postura profissional, o tempo pedagógico, o planejamento de aulas, a utilização de ferramentas tecnológicas e a troca de experiências entre professores. Observemos as narrativas:

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).

Achei muito desorganizada a aula, pois o professor passou a aula toda dando visto nos cadernos e não deu aula alguma. Os estudantes tiveram dificuldades para dividir os alunos dessa turma, vestidos incorretamente, muita conversa entre os acadêmicos, o que chegou a comprometer a aula em alguns momentos. [...] A professora começa a aula jogando dominó, sem ao menos explicar a proposta da aula aos alunos, simplesmente puxou o dominó da sua bolsa e começou a jogar com 3 alunos e os demais ficaram sem fazer nada (jogando no celular, brincando uns com os outros) e quando a professora achou que a atividade a qual ela estava realizando estava monótona ela resolveu ir para quadra jogar 5 cortes onde boa parte da turma também ficou fora da atividade e ela nada fez para mudar isso. A professora deixou evidente que não estava gostando da presença dos bolsistas observando a sua aula. (Bolsista 1).

Quando optei em concorrer a uma bolsa voltada para docência buscava vivenciar experiências que pudessem contribuir na minha formação como professora de Educação Física. Até aqui todas as minhas expectativas quanto ao projeto foram atendidas de maneira significativa. [...] Na turma da 7ª F a aula não foi produtiva, pois o professor poderia ter dado início a 2ª Unidade, sendo que a aula é de 50 minutos e ele fez apenas a chamada dos alunos e deu visto nas suas atividades, com isso os alunos ficaram dispersos e inquietos na aula. [...] Entendendo que uma unidade é escolar é pouco tempo para se trabalhar dois elementos, sendo que ambos

os conteúdos são grandes, faz-se necessário que sejam trabalhados em unidades diferentes para que possam ser explorados em plena magnitude, para se ter um bom aprendizado por parte dos alunos. [...] A aula foi produtiva, os alunos participaram de maneira significativa, só poderia ter aprofundado mais o assunto e poderia ter utilizado recursos audiovisuais (Bolsista 6).

Nestes trechos, extraídos do Relatório 2014/1 destes Bolsistas, constatamos que estes 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.

A Bolsista 4 também sinaliza que o PIBID está interferindo na sua formação quando percebe que o processo educativo sofre influência dos contextos familiares vividos por cada estudante da educação básica como confirma a observação feita no Relatório 2014/1:

Dia D da Família, atividade desenvolvida pela escola, para aproximar as famílias da escola. Foi excelente, pois foi um dia em que pude observar como se desenvolvem alguns eventos na escola, percebendo que as famílias tem importante papel no aprendizado dos alunos na escola (Bolsista 4).

A Bolsista 11 e o Bolsista 9 valorizam o momento de observação, pois identificam nesta situação o desenvolvimento da percepção sobre a escola e dos sujeitos imbricados no contexto. Este momento é fundamental no reconhecimento do protagonismo dos estudantes como sujeitos com direito à aprendizagem. Para os Bolsistas é um instante de olhar para a prática pedagógica dos Supervisores, dos estudantes e identificar a estrutura da escola, e como esta conjuntura interfere em toda a prática pedagógica. Neste sentido a Bolsista 10 narra:

No PIBID, durante as observações e rotina dentro da escola comecei a analisar os sujeitos dentro do ambiente em que vivem, o que levam pra escola e as interações e modificações que os alunos, os professores e demais sujeitos sofrem na escola.

Outro aspecto identificado na narrativa é a postura investigativa em desenvolvimento, o amadurecimento de um olhar próprio da profissão, que tenta estabelecer relações e compreender o que está posto na escola. Sobre este aspecto Molina Neto (1997a) sinaliza que o professor de Educação Física deve entender sua prática pedagógica como um espaço aberto à investigação docente.

Os estudos de Oliveira (2013), Silva e Silva (2013), Assaritti e Medeiros (2013), Ayoub e Prodócimo (2011) e Zordan (2011) apontam a formação por meio do PIBID numa perspectiva mais ampla, como sinalizado pela Bolsista 10 e pelo Supervisor 2, cuja percepção da complexidade do cotidiano escolar não finda apenas nas aulas, mas em todos os contextos e relações estabelecidas na escola. Esta percepção indica o entendimento do trabalho docente

com toda a complexidade da profissão, das ligações que são tecidas entre os sujeitos que compõem o contexto e do entendimento de coletividade necessária para a constituição da docência.

Ainda nesta mesma discussão, o Bolsista 7 reforça que a experiência do “PIBID-Educação Física” possibilita o reconhecimento da escola como campo de formação. Constatamos que este Bolsista percebe a escola como uma realidade imbricada de relações e identificamos também o desenvolvimento do olhar ampliado sobre o campo de atuação docente e da postura investigativa na narrativa a seguir:

Em sua expectativa de proporcionar aproximação com a escola, entendendo a escola de forma geral, professores, alunos, espaços físicos e não físicos, o PIBID vem cumprindo seu papel. Se for para o PIBID contribuir na nossa formação como professor então é na escola que temos que estar. Observar o funcionamento da escola, o posicionamento da sua gestão, acaba sendo fundamental no processo, porém é necessário avançar no processo, nos tirar da zona de observação e nos colocar mais participativo na escola [...], até aqui no meu ponto de vista apenas nos fez ver a realidade quando nos leva a escola para as nossas observações, porém ainda falha ao nos levar à escola e apenas assistir repetidas aulas e não nos direcionando para algo mais efetivo (Bolsista 7).

Constatamos no final desta narrativa o reconhecimento do andamento do programa como um processo que deve ser acelerado, o que pode indicar a dificuldade em realização das propostas em consonância com o calendário escolar. Percebemos, assim, uma lacuna também apresentada pelo Supervisor 1 e Supervisor 2 no que concerne ao período de observação desenvolvido no programa como apontado nas narrativas:

[...] se levou muito tempo em questão de observação, de elaboração de diagnóstico das escolas e quando foi se fazer o projeto em si, o tempo foi muito curto (Supervisor 1).

Nós já estamos no meio do ano e estamos fazendo ainda um levantamento diagnóstico das escolas. É muito pouco, é muito pouco, você tá na metade do ano e você não ter nada, os alunos não fizeram uma intervenção, nem com o professor nem sozinho, eu acho muito pouco [...]. Sim, diagnosticou o problema da escola, a realidade da escola e aí? A intervenção vai ficar pra quando? [...] Algumas alunas trabalharam com uma turma de dança, mas não deu continuidade, foi só oficina ali, duas ou três intervenções elas fizeram e acabou. Não é um trabalho contínuo que poderia ser feito diferente com o acompanhamento das aulas. Aqui ó: ‘o nosso plano é esse aqui, como é que vocês podem ajudar?’ (Supervisor 2).

Para estes sujeitos, o andamento das ações pode ser prejudicado por causa do longo tempo destinado às observações dos Bolsistas. Indagamos nesta discussão se o calendário escolar foi observado para o planejamento das atividades, pois uma ressalva feita pelo Supervisor 2 foi que o ano letivo acabaria e que as intervenções talvez não acontecessem e/ou que estas

acontecessem de forma aligeirada como em momento anterior<sup>25</sup>. O Bolsista 2 também ratifica a vagarosidade no andamento das ações sem desvalorizar o período de observação afirmando que

De certa forma as observações são fundamentais, pois cada escola possui sua realidade. Quanto mais pudermos observar diversas realidades, estaremos cientes do que podemos encontrar pela frente tanto no PIBID, como mais na frente como docentes. Estamos numa fase que as observações já meio que saturaram, dá vontade de ajudar o professor em sua regência, ou já intervir só.

Constatar os desafios da escola é um objetivo alcançado por meio do PIBID para cinco Bolsistas. Para estes a experiência proporcionada pelo PIBID permite desenvolver a segurança para trabalhar com a escola, pois auxilia a identificar a diversidade presente neste contexto, e os desafios e dificuldades do ensino público. É neste processo de pensar sobre esta conjuntura que o Bolsista 9 começa a refletir sobre o que significa se tornar professor e se enxergar como docente criando perspectivas para a disciplina Educação Física e sua atuação docente como confirma a narrativa:

Este vínculo entre o PIBID e a escola está me possibilitando realmente rever a realidade da escola, posso afirmar que antes de ter o primeiro contato com a escola através do PIBID achei que seria bem mais tranquilo do que está sendo, pelo fato de que iria só observar aula, mas ao conhecer a realidade do colégio e estando ali fazendo parte daquele cotidiano me coloquei a refletir: Eu posso não estar ali na frente agora, mas e depois? E a partir daí comecei a considerar-me como professor e não como bolsista.

Para os Bolsistas, a experiência com a escola, a percepção da fragilidade da organização didática da Educação Física neste contexto e as relações estabelecidas com os sujeitos são elementos que fortalecem a influência do PIBID na afirmação pela profissão docente. A Bolsista 10 afirma:

Minha visão hoje é que a docência não é só afinidade, existem muitas dificuldades percebidas ao longo de minha inserção na escola com o PIBID (a estrutura do programa nos coloca mais tempo dentro da escola e com uma aproximação íntima) complexificou ainda mais o ato de ensinar. O nosso espaço de aula, os indivíduos que o frequentam, o entorno desse ambiente, os colegas de trabalho, materiais; o estudo de todos estes pontos mais o histórico da educação física como disciplina curricular, me indicam sempre a necessidade de preparação (estudo) [...] No PIBID, durante as observações e rotina dentro da escola comecei a analisar os sujeitos dentro do ambiente em que vivem, o que levam pra escola e as interações e modificações que os alunos, os professores e demais sujeitos sofrem na escola.

Diante desta narrativa podemos constatar que o programa contribui para o desenvolvimento de um olhar investigativo sobre a escola. Também constatamos a perspectiva da formação docente que sofre influência dos diversos contextos e sujeitos quando a Bolsista aponta para

---

<sup>25</sup> O Supervisor 2 se refere às intervenções realizadas no ano de 2013.

os elementos que observou por meio do PIBID dentro da escola ampliando o olhar docente. 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.

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

As ações colaborativas estabelecidas entre a escola e a universidade foram tema de oito trabalhos encontrados nos Bancos da ANPED e do CONBRACE. A discussão sobre a temática tenta entender como esta articulação está acontecendo, que saberes estão sendo produzidos e como a escola está sendo escutada neste processo. 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.

No subprojeto “Educação Física Escolar - UEFS” percebemos a indicação de um diálogo entre a escola e a universidade na ação que busca a organização de Festivais de Educação Física, esportes e lazer

[...] nas escolas parceiras e entre escolas parceiras e outras instituições convidadas, bem como a comunidade local, familiares e amigos, possibilitando ampliação das interações, a formação de vínculos, a convivência e o diálogo entre a Universidade e a Escola (SUBPROJETO Educação Física Escolar – UEFS, p. 4, 2013).

Ainda 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. Dentre estes princípios está presente “a necessidade de promover a ideia da escola como comunidade de aprendizagem e como centros de aprendizagem ao longo da vida” (MARCELO, 2009b, p. 111).

Neste sentido, vamos confirmando as discussões atuais que apontam para a formação sendo desenvolvida dentro do contexto de trabalho, implicando na concepção deste contexto como ambiente de aprendizagem. Assim percebemos uma valorização das experiências escolares que são desenvolvidas dentro de um contexto investigativo com as experiências do mundo acadêmico. Para exemplificar, o Bolsista 2 afirma que “[...] durante o andar do semestre vamos ganhando novas experiências, bem como as experiências no PIBID nos tornam mais maduros dentro da própria universidade”. Percebemos nesta narrativa que existe um movimento de mão dupla entre estes contextos, pois tanto a formação acadêmica contribui para o desenvolvimento das atividades no PIBID quanto o PIBID também auxilia no desempenho acadêmico.

O encontro entre o nível superior e a escola também é percebido na articulação entre os saberes acadêmicos e os desafios da escola, a Bolsista 10 e a Bolsista 11 sinalizam 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).

Neste sentido, a Bolsista 11 reflete que se as discussões forem realizadas apenas na universidade ficaria difícil transpô-las para a prática pedagógica, e o Bolsista 8 afirma que conhecer as singularidades da escola contribui para a aprendizagem e o planejamento das intervenções, pois as experiências vividas por meio do PIBID trazem um norteamento quanto às ações no campo escolar. Podemos perceber ainda na narrativa da Bolsista 10 indícios de uma atitude reflexiva no contexto escolar como apontado por Nóvoa (2002) que evidencia a

necessidade do autodesenvolvimento reflexivo na docência para as tomadas de decisão no cotidiano escolar. O Bolsista 7 valoriza a experiência de estar na escola, do enfrentamento dos desafios da escola, esta reflexão indica a perspectiva de Larrosa (2002), de que a experiência é algo que nos marca e de que, como afirma Benjamin (1994b), só tem a experiência quem passa pela experiência, quem as vive.

O Supervisores 1 e 2 concordam que existe a valorização das experiências na realidade escolar. Segundo o Supervisor 1 existe uma integração entre o ensino superior e a escola, já o Supervisor 2 sinaliza que ocorre uma tentativa de integração com a seguinte narrativa:

Os seminários do PIBID que apresentam as realidades, o interesse do próprio programa de estar participando dos eventos realizados pelas escolas, pelos projetos desenvolvidos na escola. Então tem esse interesse do programa de aproximar em toda a situação da escola, né? Em toda a vida escolar mesmo e não só a questão de sala de aula, mas viver o ambiente escolar a realidade da escola como um todo.

A aproximação com a escola, possibilitada pelo PIBID-Educação Física/UEFS, é um movimento que busca reconhecer este espaço como formativo; estudos de Nóvoa (2009), Marcelo (2009a) e Molina Neto (1997a) apontam para a importância de a formação estar atrelada às situações do cotidiano escolar e ao contato com a cultura docente. A análise da produção acadêmica sobre a temática da iniciação à docência na formação inicial nos Bancos da ANPED e do CONBRACE também sinalizou para a necessidade de fortalecer e construir condições mais consistentes de encontro entre a universidade e a escola em 10 trabalhos, reconhecendo nesta articulação a potencialidade para qualificar a formação docente como 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).

O Coordenador discorre sobre a distância existente entre o que é ensinado nas universidades e o que é vivenciado na escola como apontado nas discussões de Marcelo (2009a) que afirma que a universidade ainda ignora os contextos formativos da escola. Para este entrevistado, o PIBID é apontado como instrumento que começa a dar conta da aproximação entre estes espaços formativos, reconhecendo 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 conhecimento que desenvolve nesta etapa formativa. Neste sentido, o Coordenador afirma:

[...] eu creio que a universidade com certeza ela passa a ter é 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 e de que essa inter-relação entre a própria universidade com a escola.

Este encontro entre a universidade e a escola é apontado por Nóvoa (1995) como necessário para qualificar o processo de formação de professores e por Marcelo (2009b) como caminhos possíveis para superar os desafios da profissão. Assim, observamos que a aproximação entre estes espaços formativos ampliam o desenvolvimento da docência, no entanto ainda é preciso pensar sobre as relações que se estabelecem nesse encontro. Nos estudos que compuseram a revisão de literatura, encontramos uma discussão sobre os projetos que são realizados na escola, como nas práticas de estágio, que acabam não dando um retorno para a escola. Estes diálogos reforçam a necessidade de estabelecer discussões sobre o processo que envolve as ações estabelecidas entre a universidade e a escola.

Para exemplificar esta relação entre a universidade e a escola citamos, com base em Ventorim (2005), a tese de livre-docência de Garrido (2000) intitulada “Pesquisa universidade-escola e desenvolvimento profissional do professor” como um estudo que tratou das ações colaborativas entre a escola e a universidade com ambos os espaços possuindo responsabilidades iguais nas tomadas de decisão e no desenvolvimento do projeto. Esta pesquisa aponta que a institucionalização de parcerias entre a universidade e a escola possibilitaria a organização de redes de formação de professores que compartilhassem as experiências formativas.

Quando dialogamos sobre a integração da educação superior com a educação básica, o Coordenador discorre sobre a necessidade de a universidade conhecer a escola, neste sentido indagamos: será que a escola é considerada nestes projetos que acolhe? Para dar conta desta indagação o Supervisor 1 sinaliza:

Eu já falei, já comentei sobre isso, até prestei depoimento lá no seminário que é importante também para o professor que tá na escola, porque aqui, principalmente a gente que tá junto<sup>26</sup> da universidade e ao mesmo tempo distante. Porque assim, a universidade se apropria da escola mas não dá um retorno pra escola e eu acredito até agora não houve certo? [...] tem que haver um retorno, disso, das oficinas, do que é feito no PIBID nas escolas tem que dar um retorno pra escola, não é simplesmente se apropriar da escola [...]. Todos os projetos tudo que é pra benefício do estudante de ensino médio, ensino fundamental, pra comunidade escolar, o colégio abraça. Agora, pra acontecer tem que ter apoio, no caso do PIBID tem que ter apoio da universidade.

---

<sup>26</sup> O Colégio Estadual José Ferreira Pinto localiza-se no entorno da universidade, num bairro vizinho ao campus da UEFS.



Nesta narrativa percebemos que o Supervisor 1 indaga sobre a necessidade da universidade oferecer um retorno para a escola, no entanto não especifica o que seria este retorno. No trabalho de Cyrino e Souza Neto (2013), encontrado no Banco ANPED sobre o estágio, encontramos uma estratégia que pode garantir este retorno à escola com a organização de um curso de extensão básica com uma professora do nível superior após o término do estágio na escola.

A Bolsista 5 salienta que as pesquisas sobre a formação inicial indicam um distanciamento existente entre a academia e a escola. Marcelo (2009a) e Nóvoa (2009) reforçam a necessidade de a formação partir de dentro da profissão docente e da necessidade de articular os conhecimentos de ambos os espaços formativos. Nesta perspectiva a Bolsista 5 aponta para o PIBID como meio para este encontro:

[...] certas dúvidas em relação aos conteúdos mesmos da Educação Física, pois aqui no período da graduação eu me apropriei de alguns conteúdos, de alguns conceitos da Educação Física. Mas quando chego à prática, ao analisar o plano de ensino, os planos de aulas de Educação Física, é um pouco distante disso, do que eu encontrei aqui durante estes seis semestres da graduação. E assim, o PIBID tem, por meio dele, tem sido uma oportunidade de tá aplicando aquilo que eu vi nas disciplinas de estágio, da disciplina de metodologia, de didática, como organizar um plano de aula, como executar a aula, como pensar a prática pedagógica para realizar uma aula de Educação Física. Então o PIBID tem me aproximado disso [...].

O Bolsista 8 também se reconhece como mediador deste encontro entre a academia e o campo escolar. Neste sentido, percebemos a indicação de ações colaborativas entre a universidade e a escola possíveis por meio do PIBID nas narrativas dos bolsistas. Também constatamos a concepção de formação permanente na narrativa do Bolsista 8:

[...] tendo a oportunidade de ter aprendido algumas coisas como lidar, até pelo fato da gente estar no colégio, ainda não ter intervindo ainda, não ter dado a aula, mas estando lá junto com os professores, se tendo falhas ou não, algumas dificuldades, isso aí a gente vai juntando agora pra futuramente a gente tentar ser um professor de competência, podendo passar o seu conhecimento da forma mais certa, para que os alunos, assim como eu aprendo o conhecimento também sejam pessoas mais conscientes, mais críticas da realidade.

Neste sentido o Bolsista 8 deixa transparecer uma perspectiva de aprendizagem que não finda no nível superior, é o entendimento de que as experiências vão lhe compondo como docente, vão constituindo seus saberes e suas práticas numa rede de aprendizagem coletiva (NÓVOA, 2002).

Diante do exposto, constatamos que os Bolsistas, o Coordenador e os Supervisores concordam que o PIBID potencializa o encontro entre a universidade e a escola, no entanto não especificam em que momentos este encontro se torna perceptível. Não existem indicações

sobre o papel de cada campo formativo, e sim uma referência à articulação de saberes, para os Bolsistas acontece a articulação entre os saberes acadêmicos e os desafios da escola. Eles conseguem perceber a ligação entre o que é estudado na graduação e o que eles estão observando no cotidiano da escola.

No entanto, mesmo com os Bolsistas reconhecendo que é preciso conhecer a realidade da escola, e que as singularidades deste campo contribuem para a formação, parece existir um sentido único nas narrativas: os conhecimentos da universidade são aplicados na escola. Não existe o inverso, os Bolsistas não discutem sobre como a escola é ouvida na academia, ou em que momentos isto pode ocorrer. Neste encontro, parece que a escola está ali para ser conhecida e para que eles possam identificar os desafios e especificidades, mas parece não existir a percepção por todos os Bolsistas dos saberes que a escola pode potencializar, da questão do tempo escolar e da organização do trabalho pedagógico, do trato com o conhecimento em Educação Física e das especificidades da disciplina junto ao PPP da escola.

#### **4.4 Relações estabelecidas entre os Bolsistas e os Coordenadores<sup>27</sup> 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. Apesar de cada escola possuir um Coordenador responsável, nas reuniões gerais os Bolsistas estabeleciam contato com todos os Coordenadores do projeto, independente da coordenação instituída no colégio<sup>28</sup>. Inicialmente foram produzidas narrativas sobre a relação com os Coordenadores e, posteriormente, com os Supervisores.

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,

---

<sup>27</sup> 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.

<sup>28</sup> Colégio é a denominação utilizada para identificar as unidades de ensino no estado da Bahia.

[...] a formação inicial e continuada dos bolsistas (ID<sup>29</sup>, 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).

Também percebemos este objetivo de trabalho coletivo em outra ação deste subprojeto, o grupo de estudo, a organização de atividades que impreterivelmente envolvam estes 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 (SUBPROJETO Educação Física Escolar – UEFS, p. 3, 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.

O Bolsista 7 reconhece que ainda existe uma hierarquia na relação professor-estudante, mesmo que o discurso aponte para uma maior aproximação e a igualdade destes sujeitos no contexto formativo. Este Bolsista aponta para a experiência, as ideologias e as posturas como aspectos que fortalecem a diferença nesta relação, sendo que estes aspectos podem contribuir para que o estudante se afaste e não conceba o docente como referência de docência. Percebemos que o Bolsista 3 também concorda com esta proposição. Observemos as narrativas:

A nossa relação com os nossos professores é sempre uma caixa de surpresa. Por mais que apresentem um discurso de aproximação professor/aluno, querendo nos colocar em “pé de igualdade” as diferenças sempre aparecerão. Em algum momento a sua vontade de professor, a sua maior experiência vivida evidenciarão essa diferença. Em alguns casos diferenças ideológicas ou de postura, que enfim acabaram em alguns casos nos afastando dos mesmos, ou nos mostrando como não ser (Bolsista 7).

[...] Acredito que algumas pessoas sofram com alguns professores por conta do posicionamento de cada professor, alguns tentam influenciar os alunos, forcem tentando levar para seguir determinadas linhas de pensamento, isto pode desanimar e expulsar alguns alunos (Bolsista 3).

Nestas narrativas os Bolsistas apontam que a existência de relações de poder na produção de conhecimento prejudica o processo formativo. Entendemos que no trabalho colaborativo busca-se a responsabilização do grupo envolvido com todas as decisões sendo tomadas em

---

<sup>29</sup> Iniciação à Docência.

conjunto, neste contexto os sujeitos conseguem superar os conflitos hierárquicos problematizando, analisando e compreendendo os processos formativos e autoformativos.

Mesmo com a crítica à hierarquia nas relações entre os Bolsistas e o Coordenador, o Bolsista 7 e as Bolsistas 6 e 11 percebem a docência como um processo de aprendizagem com os pares, ou seja, os Bolsistas aprendem com o Coordenador e valorizam estes momentos formativos. 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). Para ampliar este entendimento, trazemos uma narrativa do Bolsista 1 e 7 produzidas no Relatório 2014/1 sobre as reuniões gerais em que se encontravam todos os sujeitos do programa (Coordenadores, Supervisores e Bolsistas):

Nesse encontro os coordenadores ficaram responsáveis por apresentar o programa a todos os bolsistas e supervisores, além de explicar qual o papel de cada envolvido no programa. A reunião teve início com uma atividade de integração com todos os participantes do programa e os coordenadores eram os mediadores do processo. Acredito que buscar estratégias de integração do grupo possibilita uma melhor atuação e companheirismo entre os bolsistas e supervisores. [...] Discutir o que será trabalhado por meio de exposição de opinião por parte de todos os envolvidos, garante maior abrangência, eficiência e qualidade (Bolsista 1).

Os coordenadores sempre bem organizados conseguem estar em dia com os assuntos tangentes do PIBID, tendem a buscar subsídios capazes de contribuir na formação de nós bolsistas. Onde ambos os coordenadores têm demonstrado o interesse e a disponibilidade em está auxiliando, nos diversos assuntos que alicerçam o desenvolvimento da prática pedagógica de futuros professores de Educação Física (Bolsista 7).

Ainda em reconhecimento a estas experiências, Garcia<sup>30</sup> (2010) afirma que o conhecimento é adquirido por meio da experiência, quando o professor reflete sobre o que acontece no cotidiano escolar, sobre as marcas que vão constituindo a docência. Neste sentido, percebemos a importância da partilha de experiências e do acompanhamento<sup>31</sup> do professor iniciante por professores concebidos como referência.

A Bolsista 10 afirma que “[...] as relações com os professores são importantes no momento de nortear a ação; [...] 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”. Assim, esta Bolsista reconhece a aprendizagem da profissão que acontece com o outro. O Bolsista 1 também percebe esta visão da profissão com erros e acertos, de tentativas que deixam

<sup>30</sup> Este é o único texto utilizado nesta pesquisa que apresenta o nome do autor como Carlos Marcelo Garcia, nos outros o autor é identificado como Carlos Marcelo.

<sup>31</sup> A palavra acompanhamento reflete o sentido do trabalho conjunto numa relação de tessitura e de partilha de experiências.

transparecer um contínuo, uma formação permanente que reconhece as dificuldades e se coloca a trabalhar para dar conta destes desafios. Neste sentido, constatamos um diálogo que aponta para a construção da identidade docente que se desenvolve na relação entre os pares no exercício profissional e nas representações subjetivas que são construídas neste processo (GARCIA, 2010).

Estas 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. Este subtema 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 docente da universidade também auxilia na aprendizagem da cultura profissional.

Sobre este reconhecimento Garcia (2010) discorre sobre alguns programas de inserção profissional que colocam um “mentor” assessorando didática e pessoalmente o professor iniciante. Especificamente no PIBID percebemos que as regras que regem a concessão de bolsas para o coordenador na Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013 apontam para o entendimento deste processo de acompanhamento por um professor que possui experiência com a docência, pois exige requisitos que corroboram com esta perspectiva no artigo seguinte:

Art. 34. Para concessão de bolsa de coordenação de área, o professor deverá atender aos seguintes requisitos:

I – possuir formação – graduação ou pós-graduação – na área do subprojeto;

[...]

III – ser docente e estar em efetivo exercício das atividades do magistério no ensino superior;

IV – possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior;

V – ministrar disciplina em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto;

VI – possuir experiência na formação de professores ou na execução de projetos de ensino, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios:

a) orientação de estágio em curso de licenciatura;

b) curso de formação ministrado para professores da educação básica;

c) coordenação de programas ou projetos de formação para o magistério na educação básica;

d) experiência como docente ou na gestão pedagógica da educação básica;

e) produção na área (BRASIL, Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013, 2013).

Constatamos, com as narrativas dos Bolsistas, o reconhecimento da formação como processo coletivo, imbricado por diversas pessoas e experiências. É um processo reflexivo de observar e avaliar o contexto de trabalho para também orientar escolhas profissionais. Assim, as relações contribuem para desenvolver a capacidade investigativa como apontada por Molina

Neto (1997a) que enfatiza a necessidade do professor de Educação Física perceber sua prática pedagógica como campo investigativo. Também encontramos 10 trabalhos nos Bancos da ANPED e do CONBRACE que reconhecem e valorizam as relações na profissão, a troca e a necessidade da percepção do coletivo para a constituição da docência. Neste sentido a Bolsista 4 e o Bolsista 7 fortalecem no Relatório 2014/1 que:

Os coordenadores de área, [...] tem nos direcionado com bastante competência para o caminho que devemos traçar com relação as pesquisas, discussões e futuras atuações no projeto e nas escolas que realizaremos as intervenções. Têm dirigido muito bem as reuniões e disposto de forma correta os subgrupos de estudos, bem como devem seguir as demandas a serem entregues por cada bolsista (Bolsista 4).

Desta forma todas as atividades que já foram realizadas ao longo deste período, de certa forma tem sido capaz de contribuir na reflexão acerca da prática docente. Tendo em vista que as atividades sempre são organizadas pelos coordenadores, que buscam utilizar de estratégias que sejam capazes de garantir um espaço de formação de qualidade para que seja desenvolvida de forma significativa a formação de todos os alunos que fazem parte do Programa (Bolsista 7).

Assim, podemos perceber que as relações que regem o PIBID-Educação Física/UEFS entre Bolsistas e Coordenadores são pautadas na construção de um diálogo coletivo e aberto. Este diálogo busca articular todos os sujeitos para que contribuam para o processo de planejamento e desenvolvimento do programa garantindo a formação coletiva.

#### **4.5 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, bem como, o perfil dos estudantes da mesma. Esse trabalho coletivo também permitirá a avaliação e resignificação do currículo e do Projeto Político Pedagógico das Escolas (SUBPROJETO Educação Física Escolar – UEFS, p. 4, 2013).

Diante do exposto, percebemos o entendimento do trabalho docente tecido por um coletivo que corrobora com a proposta da *Partilha* apresentada por Nóvoa (2009), na qual o autor sinaliza para a importância de estabelecer um conjunto de procedimentos organizacionais,

pedagógicos e didáticos que se voltem para a produção e revisão do trabalho desenvolvido na escola.

Como Feldkercher e Pinto (2011), Luiz (2011) e Mürmann e Lemos (2011), os Bolsistas refletiram sobre a importância da postura do professor supervisor, o que corrobora com as discussões de Nóvoa (2009; 2011) e Garcia (2010) que discutem sobre a importância do professor em exercício auxiliar o acesso do professor iniciante à cultura escolar. Esta perspectiva também foi comprovada nos estudos de Luiz (2011) e Rodrigues (2012) que identificam a importância da relação com profissionais comprometidos com a educação, ou seja, a necessidade dos sujeitos envolvidos em processo formativos na universidade e na escola serem referência e acolherem o iniciante à docência na entrada da cultura profissional docente.

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. Esta Portaria também institui como deveres dos Supervisores:

Art. 42. São deveres do supervisor:

I – elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência;

[...]

VII – enviar ao coordenador de área quaisquer relatórios e documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua supervisão, sempre que solicitado;

[...]

XI - compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do PIBID na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores; e

XII - elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersetorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica (BRASIL, Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013, 2013).

Nesta perspectiva, percebemos que os Supervisores não participam do programa como meros expectadores, pois contribuem para o planejamento e orientação dos Bolsistas em todas as atividades, potencializando a aprendizagem da cultura escolar e fortalecendo as relações de colaboração presentes neste contexto de trabalho. Assim, identificamos na Portaria aspectos que colocam o professor da educação básica também em posição de investigar a sua prática por meio da produção, que pode ser interdisciplinar, com os Bolsistas das intervenções e da divulgação do trabalho desenvolvido para comunidade escolar.

Quando passamos a dialogar com os Bolsistas sobre as relações com os Supervisores percebemos que a Bolsista 6 reconhece as experiências deste profissional como significativas

para sua formação. Esta Bolsista fala do acolhimento necessário do supervisor para com o bolsista no sentido de amparar e apresentar norteamentos, ao mesmo tempo em que o Bolsista precisa estar aberto às novas aprendizagens. A Bolsista 10 aponta que sua experiência do ano anterior com o supervisor de outra escola não foi proveitosa e acabou atrapalhando o andamento do projeto por causa da postura distante do professor supervisor. Observemos a narrativa desta Bolsista:

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.

Esta narrativa confirma a importância de se estabelecer uma relação mais receptiva de aprendizagem com todos os sujeitos envolvidos no processo formativo, percebemos a necessidade de articulação e de trabalho conjunto. Como sinalizam Molina Neto (1997a), Garcia (2010) e Nóvoa (2002) existe uma necessidade de mudar esta concepção da profissão docente como um trabalho isolado e solitário para a percepção da docência como campo de atuação coletiva, composto por redes de aprendizagem colaborativas. Nesta perspectiva, também constatamos a proposta da *Profissão* de Nóvoa (2009) que busca esta integração do professor em exercício com o professor iniciante na integração à uma cultura profissional.

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 aponta para o PIBID como meio para a materialização da docência juntamente com as práticas de estágio como confirma a narrativa:

Neste dia foi feita a observação de aula da professora [...] na turma de 1º ano do Ensino Médio. Gostei muito, pois pude fazer a relação da intervenção da professora em Sala de Aula, com as aulas que pude intervir em Estágios na Universidade e perceber em que aspectos posso prosseguir e quais posso melhorar. [...] Observei mais uma vez a aula da professora [...], desta vez numa 5ª série do ensino Fundamental. Pude perceber o trato da professora com a série e turma, percebendo como poderei lidar quando atuar nas intervenções do PIBID [...]. Observação da aula do professor [...], pude perceber outra forma de trabalhar, modificando o professor que observamos as aulas é possível ver que existem várias formas de se trabalhar.

O Bolsista 3 deixa transparecer nas entrevistas narrativas como as apreensões deste período vão criando sentidos sobre o que é observado com suas narrativas sobre os Supervisores. Para este Bolsista, um Supervisor apresenta uma relação melhor com os estudantes e assim se torna



referência para os Bolsistas 1, 2 e 3, que percebem neste supervisor ações pedagógicas que também querem assumir.

No entanto, referências a não serem assumidas como práticas pedagógicas possíveis foram também apontadas pelos Bolsistas, neste contexto, o Bolsista 1 narra que

os professores servem como suporte nas estratégias de intervenção devido a experiência e conhecimento sobre tudo que está relacionado a Educação Física na escola. Essa relação com os supervisores deveria favorecer na melhoria da atuação do aluno bolsista, mas nem todos têm muito a compartilhar. [...] tem muita experiência e está disposto a compartilhar e eu como tenho interesse em trabalhar no espaço escolar sugo esse conhecimento porque toda experiência é válida.

Percebemos nesta narrativa o momento de aprendizagem da cultura docente e também de investigação do contexto, a análise do que é observado e do que será escolhido para ser aprendido na profissão. Observamos também o processo de escuta indicado por Molina Neto e Molina (2002), pois o Bolsista 1 se coloca em escuta, tenta “sugar” o que o professor Supervisor tem a lhe oferecer, demonstra assim que pode se tornar um professor que busca na escuta do outro uma estratégia de aprendizagem.

Ainda analisando a narrativa do Bolsista 1 constatamos o conceito de *disposição* apresentado por Nóvoa (2009) que afirma que o “bom professor” precisa ter disposição para aprender a *cultura profissional* e, por consequência, as práticas e as rotinas que a compõem e para o *trabalho em equipe* numa percepção que coloca o coletivo em destaque para o sucesso do trabalho pedagógico. Para ampliar a discussão, trazemos as narrativas da Bolsista 4 e do Bolsista 7 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. Esta atividade é ótima, pois podemos ter a visão de um profissional atuante na área e já formado, que nos dá caminhos que poderemos seguir e muitas vezes nos dá soluções em dificuldades que encontramos (Bolsista 4).

Os professores supervisores têm dado o um suporte importantíssimo, sendo que ao realizar acompanhamento e observações, os professores têm explicado sobre a organização das aulas. Demonstrando matérias que utilizam como fontes de apoio, capazes de contribuir para o bom desenvolvimento das aulas. Desta forma estes professores, tem tornado sujeitos capazes de acompanhar e auxiliar na compreensão dos diversos assuntos que ajudam a compreender sobre o desenvolvimento da escola e sobre a função do professor quanto mediador do conhecimento (Bolsista 7).

Os Bolsistas 8 e 9 e a Bolsista 4 percebem um campo de luta da Educação Física dentro da escola no que concerne ao processo de legitimação da disciplina. Os Bolsistas reconhecem as dificuldades dos Supervisores que tentam modificar a hegemonia dos esportes dentro da

escola e se sentem incluídos neste processo, motivados para a transformação. Assim fortalecem o objetivo do PIBID em conceber o professor da educação básica como coformador (BRASIL, 2013) que familiariza os Bolsistas com as atividades docentes por meio das seguintes narrativas:

Essas falas<sup>32</sup> retratam a real dificuldade da Educação Física na escola, que não é levada a sério no período escolar, pelos alunos, direção, professores das outras áreas e até os próprios da Educação Física, que dão as suas aulas de qualquer jeito, o simples “dar a bola”, ou dar aula de qualquer jeito e isso desvalorizar a aula. Porém o professor supervisor nos ajuda a nos aproximar mais da escola, da estrutura, da realidade, da direção e dos alunos da escola, dá uma compreensão maior da dimensão que é ser professor, do campo escolar, no ensino público (Bolsista 4).

A relação com o professor supervisor é de grande valia, pois este é o agente que está no espaço escolar, que nos orienta sobre as ações realizadas na escola. Este professor tem oportunizado a ver as aulas e a compreender como se faz os planejamentos, demonstrando os materiais que utilizam como base. Onde eles tem explicado sobre muitos assuntos, seja eles a construção do plano de aula, plano de ensino e a produção do PPP. Desta forma tem contribuído para que, na minha prática quando professora possa aplicar (Bolsista 5).

Na verdade a relação estabelecida com o professor supervisor é tranquila, e não posso deixar de falar que mesmo ele sendo o professor da turma a algum tempo, ele passa por certas dificuldades pois o argumento que os alunos utilizam para não participarem da aula ou fazer as atividades é sempre o mesmo Educação Física só serve para jogar bola, por esse motivo a aula torna-se complicada, pois o professor não consegue passar o assunto da forma como o planejado (Bolsista 9).

Nestas narrativas, constatamos as dificuldades pedagógicas da Educação Física com o trato com o conhecimento e a adesão dos estudantes que não concebem a disciplina para além do jogo de futebol. Alguns estudos apresentados na revisão de literatura no Banco CONBRACE também corroboram com esta realidade, as 13 investigações no subtema “Formação e PIBID na Educação Física” organizadas em torno do objetivo de ampliar os conteúdos pedagógicos da Educação Física relatam pesquisas que encontraram dificuldades em ampliá-los.

Nesta discussão sobre os tensionamentos que permeiam as práticas pedagógicas em Educação Física, Vago (1999) aponta para uma perspectiva em que

[...] a educação física pode ser também tempo e lugar de investigação e problematização da história de alunos e alunas encarnados e presentes na escola, que revela o conhecimento sobre as práticas corporais da cultura de que são portadores (as); de invenção de outras maneiras de fazer os esportes, as danças, a ginástica, os jogos, as lutas, os brinquedos, as brincadeiras; de questionamento dos padrões éticos e estéticos construídos culturalmente para a realização dessas e de outras práticas corporais; de realização do princípio de que os alunos e as alunas podem (e devem) se colocar à disposição de si mesmos quando partilham, fruem, usufruem, criam e recriam as práticas corporais da cultura; de garantia do direito de todos (as) participarem, sem exclusão por nenhum motivo; de respeito à corporeidade singular a cada um, construída em sua história de vida (VAGO, 1999, p. 44).

<sup>32</sup> Narrativas dos colegas selecionadas na primeira entrevista narrativa coletiva para ampliar a discussão.

Neste sentido, o PIBID aparece como um dispositivo que pode construir essa perspectiva de Educação Física de modo, em especial, para contribuir com o processo de diversificar as práticas pedagógicas da Educação Física, reconhecendo a cultura escolar permeada por diferentes e diversas práticas corporais. Estas práticas são produzidas na singularidade dos contextos escolares, nas problematizações e experiências que vão compondo a escola. Assim, Vago (1996) afirma que a escola é produtora de uma cultura e não apenas reproduz as práticas corporais<sup>33</sup> hegemônicas, mas mantém “[...] uma relação de tensão permanente, num movimento propositivo de intervenção na história cultural da sociedade” (p. 4).

Observamos que entender este processo de organização do trabalho pedagógico dos conhecimentos da Educação Física é um desafio investigativo para o PIBID, pois oportuniza cada Bolsista a questionar maneiras de intervenção pedagógica. Isto se caracteriza como um processo reflexivo que estimula as ações pedagógicas a partir das condições dos estudantes e da estrutura da escola. É a construção de práticas que partem de questionamentos de como planejar e de que intervenções serão necessárias para garantir o processo de ensino-aprendizagem na Educação Física.

Assim, identificamos que no Relatório 2014/1 o Bolsista 8 apresenta uma reflexão sobre o plano de curso do Colégio Estadual José Ferreira Pinto, sinalizando-o como reflexivo, pois foge da hegemonização esportiva e tenta aproximar os conteúdos da Educação Física da realidade dos estudantes. No entanto, a Bolsista 5 e o Bolsista 7 afirmam que os estudantes da escola não se reconhecem nos conteúdos trabalhados, sendo que o Bolsista 6, diferente do Bolsista 8, percebe a hegemonia esportiva presente no planejamento e a repetição de alguns conteúdos sem a devida diversificação no trato pedagógico. O Bolsista 2 e o Bolsista 6 também indagam sobre os conteúdos desenvolvidos na escola questionando sobre o tempo pedagógico dedicado a cada conteúdo, e percebem a existência de temas que devem ser trabalhados por um conjunto de disciplinas e não só a Educação Física. Assim, constamos nestas narrativas uma divergência de opiniões, as quais são influenciadas pelas concepções que o Bolsista está construindo sobre a Educação Física escolar no período de formação na universidade e nas histórias de vida que cada um traz.

---

<sup>33</sup> Neste texto Vago se refere às práticas de esporte, mas reforça no final do artigo que esta discussão pode ser voltada para todos os temas de ensino de Educação Física.

O Bolsista 7 valoriza a experiência de ter contato com dois professores Supervisores e duas perspectivas singulares da docência. Este Bolsista percebe a influência dos contextos e das pessoas na constituição da docência, assim ele afirma:

No meu caso me considero privilegiado por poder contar com dois professores supervisores. Tenho a possibilidade de contar com duas formas diferentes de pensar e ver as coisas. São formações diferentes que podem contribuir conjuntamente se complementando, quando um que tem experiências mais antigas pode estar não tão atualizado o mais novo ajuda e vice e versa.

Ainda nesta discussão, a Bolsista 4 avalia no Relatório 2014/1 que

o apoio dos supervisores tem ajudando completamente, pois eles fornecem os subsídios necessários para que ocorram as atividades. Costumo estar presente nos dias em que o Professor XXX está, por serem meus dias disponíveis e ele tem me dado todo o suporte necessário de acompanhamento, esclarecimento e participação, sempre que necessito. Quanto ao outro supervisor, certas vezes ele tem demonstrado preferência por outros bolsistas, pronunciando-se com algumas falas que deixam alguns bolsistas incomodados e quanto a isso não concordo, porém o mesmo também trabalha muito bem e somente neste quesito citado anteriormente, fora isso não tem o que reclamar da função dele, exerce muito bem. Fora alguns percalços, minha relação com os supervisores é muito boa.

É olhando para estas relações estabelecidas no programa que nos colocamos a refletir sobre os processos formativos do professor em exercício, tentando perceber como estes entrelaçamentos intensificam a formação de professores. Assim, constatamos que apesar da formação do supervisor não ser foco do programa, os entrevistados reconhecem que ocorre um estímulo à formação do professor em exercício, presente na necessidade de estar se atualizando para contribuir no processo formativo dos bolsistas. O Coordenador e os Supervisores afirmam que não houve momentos específicos para a formação dos Supervisores, mas que acontece uma troca de experiências confirmadas nas narrativas abaixo:

Mas a gente ao longo desse contato com os professores a gente tem percebido a necessidade de um momento de formação com eles pra que eles possam também nessa troca com os estudantes contribuir na formação né? Deles. Então a gente tem tido momentos de estudos e de troca de ideias vamos por assim dizer, não é uma formação né? (Coordenador).

[...] você se forma e muitas vezes você não tem condição, você trabalha 20 horas, às vezes até em cada turno em escola, às vezes até 60 horas semanais, você não tem condição de se especializar, nunca mais volta à universidade. Com o PIBID também é uma forma de você retornar à academia né? Você manter contato com aqueles professores que você, contribuiu na sua formação ou com nossos professores e inclusive aprender com esses acadêmicos né? Porque é importante, é a troca de experiências [...](Supervisor 1).

[...] acredito que o próprio programa contribuiu pouco, mas de certa forma incentivou a se voltar a estar sempre atualizando, a estar estudando para poder contribuir com os alunos que vão estar sendo, vão estar passando pelas turmas, né? Mas da formação mesmo, o período que eu que eu estou no PIBID não teve uma formação, uma contribuição para os professores enquanto supervisores, né? (Supervisor 2).

A narrativa do Supervisor 1 sobre a aprendizagem com os Bolsistas reforça o conceito de formação permanente apontado por Nóvoa (2009). Esta fala sinaliza para o entendimento de uma aprendizagem contínua com os sujeitos, da ligação que é tecida por um grupo e do reconhecimento da universidade e da escola como instituições formadoras. Nesta perspectiva, entendemos a aproximação entre a universidade e a escola baseada num diálogo colaborativo que permite a produção de saberes num contexto de integração e reconhecimento de realidades formativas, é o pensar junto acerca dos desafios da educação.

Observamos também na narrativa do Supervisor 2 que a sua compreensão de formação se refere a encontros presenciais com discussões direcionadas com os Supervisores, neste sentido, parece que o Entrevistado não consegue perceber o contexto formativo presente na escola, e nas relações estabelecidas com os sujeitos.

Ressaltamos que o professor produz saberes durante toda a sua vida num processo de reflexão crítica sobre as intervenções pedagógicas, nas relações que estabelece com a comunidade escolar, ou seja, com os estudantes, com os pais dos estudantes, com a gestão, e com os colegas professores, e na busca por práticas pedagógicas que possibilitem e potencializem a aprendizagem do estudante. Este processo de produção dos saberes docentes também acontece por meio da participação em eventos que contemplem discussões temáticas sobre o cotidiano escolar. Partindo desta compreensão, percebemos que o entendimento do Supervisor 2 sobre formação é reflexo das políticas de formação pontuais que persistem no Brasil e que se voltam apenas para estes eventos<sup>34</sup>. Quando se discute a formação continuada, o que se tem percebido é uma avalanche de cursos com carga horária e atividades a serem cumpridas e que muitas vezes se afastam do que acontece na escola.

É na percepção deste contexto formativo presente na escola que ocorre a autoformação, pois entendemos assim que é por meio de um processo permanente de reflexão, investigação e de partilha de experiências que os professores se constituem. Estas ideias reforçam a concepção de formação em processo, que reconhece as experiências vividas ao longo da vida e a integralidade da pessoa como elementos que compõem a formação de professores (NÓVOA, 2002).

---

<sup>34</sup> Astori (2014) sinaliza que a produção acadêmica ainda não aprofunda a discussão sobre a formação na escola. Exemplo disso é que ao analisar o Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil (ANDRÉ et al., 1999), a autora identifica que dos 42 estudos sobre formação continuada, apenas seis se voltam a discutir sobre a concepção de formação que atravessa a vida do professor criticando o uso exclusivo de formações pontuais por meio dos Encontros, Congressos e Seminários, entre outros eventos.

Para o Coordenador, existe a construção de um diálogo com os sujeitos do PIBID Educação Física sobre as bases epistemológicas da produção do conhecimento, sobre os conceitos pedagógicos, sobre a organização didática de trabalho docente e sobre os processos avaliativos existentes na educação básica. O Coordenador reforça que este diálogo não se constitui como formação, mas como momentos de troca de ideias. Parece que, para o entrevistado, a formação dos Supervisores engloba outros aspectos ou momentos mais sistematizados, instituídos por meio de Encontros e Congressos para que se compreenda como formação.

Indagamos nesta narrativa, a concepção de formação que possui o Coordenador, pois apesar de sinalizar em outras falas a percepção do desenvolvimento profissional construído coletivamente, apresenta nesta narrativa a indicação da formação com os Supervisores como momentos diferenciados. Afinal, se existe a troca de ideias, não ocorre a partilha de experiências que constituem os processos formativos? Ou a construção de um diálogo que ocorre conjuntamente, estimulando a reflexividade crítica sobre as tensões que compõem a escola?

Neste contexto, sentimos que o Coordenador e os Supervisores não reconhecem a rede de partilha de experiências que se estabelece por meio do PIBID como um processo formativo sistematizado, e acabam deixando a experiência, como apontada por Benjamin (1994b), esquecida e desvalorizada. Esta experiência fica cada vez mais rara (Larrosa, 2002) diante da concepção de formação centrada nos eventos pontuais, que buscam a urgência e a velocidade da informação. Nesta discussão, o Bolsista 7 se diferencia do Coordenador e dos Supervisores reconhecendo e valorizando a experiência dos mesmos com a narrativa presente no Relatório 2014/1:

Os bolsistas têm sinalizado muitas dificuldades no que diz respeito o pensar a sua prática enquanto futuros professores de Educação Física. Mas por meio do acompanhamento dos professores, que vem expondo as suas experiências acredito que as situações adversas encontradas pelos alunos podem estar sendo sanadas. [...] Busco conversar com os supervisores para me inteirar dos seus pontos de vistas o que eles pensam a respeito da educação da escola e o que pode ser feito em prol da educação.

Na proposição dos Supervisores estarem atuando como coformadores no processo de formação, o Coordenador assume que o supervisor possui, dentro do cronograma de trabalho, um momento de organizar a atuação pedagógica com os bolsistas tratando do planejamento, de estudos com leituras que estabelecem as bases teóricas do trabalho partindo da concretude da escola na busca por novas intervenções pedagógicas. Para este entrevistado:

Então ele<sup>35</sup> tem um coordenador que é um professor da universidade que tá o acompanhando em todo o processo formativo e que agora mais especificamente faz esse acompanhamento da sua intervenção na universidade e ele também tem o professor supervisor que está o tempo todo ao lado dele pra que seja um suporte, tanto oferecendo suas práticas, oferecendo suas aulas como laboratório né? De reflexão. Como também sendo coparticipante dessa reflexão né? Ou seja, a gente tem as condições que nós deveríamos ter, isso tanto nas condições normais de formação da universidade como na atuação na escola e que muitas vezes nós não temos que é o tempo, o equipamento, as instalações, o espaço, mais a remuneração, que eles são remunerados tem uma ajuda de custo né? Que é importante, mas também esse conjunto de saberes que são disponibilizados pelos professores coordenadores e pelo professor supervisor [...] (Coordenador).

O Supervisor 2 também acredita neste papel de coformador do supervisor, pois este está constantemente tentando aproximar os saberes discutidos na academia com os saberes produzidos no cotidiano escolar, além de diferente do Coordenador, estar mais próximo do contexto escolar. Sobre esta perspectiva o Bolsista 7 discorre no Relatório 2014/1 que

as atividades desenvolvidas tem a intenção de fundamentar os bolsistas na prática docente, através de diversas atividades com os professores supervisores, na escola com os professores que já atuam na área, os demais funcionários da escola que também colaboram com seus relatos de experiência. A intenção é que passemos a acompanhar e conhecer de perto a realidade das escolas e do ser professor.

O Supervisor 1 oportuniza aos seus bolsistas a vivência com outros professores de Educação Física, garantindo, segundo este Entrevistado, que o bolsista passe por diversas formas de trabalhar, pois mesmo que a unidade escolar tenha um Plano de Curso Anual que orienta as práticas pedagógicas, o professor tem liberdade para conduzir sua atuação. Nóvoa (2009) coloca como uma proposta que deve reger os cursos de formação a Partilha, propondo redes de aprendizagem colaborativas e a superação da visão do trabalho do professor como solitário.

Podemos identificar a busca pelo movimento de problematizar os saberes da docência como um encontro entre os saberes da formação inicial e os produzidos na escola, percebemos a indicação desta articulação por meio da palavra *troca*. 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 (VAILLANT; MARCELO, 2012).

---

<sup>35</sup> O Coordenador se refere na narrativa ao Bolsista que participa do PIBID Educação Física – UEFS.

#### 4.6 Relações Entre o PIBID e as Práticas de Estágio

A produção acadêmica apresenta algumas discussões que tentam estabelecer diferenças e semelhanças entre o estágio e o PIBID. Os dados encontrados apontam para as lacunas presentes no estágio e a possibilidade de se repensar a estrutura deste momento formativo que também possibilita o início da docência para grande parte dos estudantes das licenciaturas como apontado nos estudos de Bolzan et al. (2011) e Pereira e Resende (2013).

O ato de observar foi apontado pelo Bolsista 9 como um comportamento semelhante entre Bolsistas e Estagiários, apesar de o Bolsista 2 afirmar que este momento não foi vivenciado no período de estágio. 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, dado também apontado na investigação de Fonseca e Torres (2013).

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, enquanto o PIBID permite desenvolver um olhar ampliado para a escola e seus diversos contextos, sem a “correria” dos estágios.

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 semestre que ingressei no projeto e tive a primeira prática de estágio), 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. Referente ao estágio ainda existem os casos em que ele não acontece, na relação com os colegas de disciplina, etc. 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.

O Coordenador e os Supervisores também fizeram referência à disciplina Estágio Curricular. O Supervisor 1 afirmou que alguns professores atuantes ainda acham que o PIBID é um



estágio e que o bolsista deve assumir a sala de aula, mas deixa claro que no programa o bolsista deve “trabalhar concomitantemente com o professor na sala de aula, ou através de projetos criados por esses bolsistas, ou trabalhando projetos dentro do conteúdo do plano anual de curso da disciplina” (Supervisor 1). O Supervisor 2 também reforça esta diferenciação:

Acredito que é uma forma diferente do estágio supervisionado, né? O PIBID, ele tem essa proposta que é integrar mesmo não é? Aí seria uma questão para os alunos estarem participando das atividades complementares, dos AC's, né?

Na produção acadêmica pesquisada, o Estágio é apontado com problemas como a falta de articulação com o professor universitário e com o docente da escola básica e o tempo disponível para o estudante estar na escola. Estes desafios são possíveis de serem superados com a proposta do PIBID como institui a Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013 que amplia esta carga horária vivida na escola, orienta a elaboração de um projeto que mobilize o professor da escola básica como coformador e também disponibiliza o coordenador do ensino superior para dar apoio no desenvolvimento do programa. Este movimento entre o PIBID e o estágio é o que Jardimino (2014) denomina como transposição dos elementos e estratégias que tiveram bons resultados do PIBID para a disciplina Estágio Supervisionado.

Jardilino (2014) aponta em seu estudo que o estágio e o PIBID possuem semelhanças quando analisamos seus objetivos de “incentivar o vínculo do aluno em formação inicial com a educação básica, e de se aperfeiçoarem a docência e a qualidade da escola pública” (p. 363). No entanto, segundo este autor, 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, sentido que também é reconhecido na pesquisa de Jardimino (2014). Estes campos são valorizados especialmente porque proporcionam a experiência com a docência e com a cultura escolar compondo a profissão de professor.

#### 4.7 O PIBID na Integração dos Conhecimentos Teórico-Práticos

A dicotomia existente entre a teoria e a prática é uma discussão persistente na área educacional<sup>36</sup>. A literatura vem tentando articular estes momentos como 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 nº 96 de 18 de julho de 2013. Este elemento está presente no Artigo 4º que rege os objetivos do PIBID, a saber:

[...]

Art 4º São objetivos do PIBID:

[...]

VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013).

Percebemos, neste inciso, traços que apontam para o entendimento de que a atividade docente é teórica e prática, portanto o trabalho docente é a práxis pedagógica. Nesta perspectiva, tenta-se superar o discurso dicotômico entre a teoria e a prática, estabelecendo uma associação que lhes é particular, própria, com a reorganização e a ressignificação de conceitos e saberes-fazer.

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. Para o Bolsista 3 estar na escola significa a oportunidade de experimentar metodologias e práticas aprendidas no curso. 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.

---

<sup>36</sup> Pimenta (1994) introduz a discussão sobre a práxis pedagógica buscando superar esta dicotomia entre a teoria e a prática.

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

Isso está ficando mais claro agora quando estou pondo no papel meu plano de ensino. [...] Sendo VII semestre já não tenho tanta dificuldade em planejar, os textos que já pude ler e recorrer sempre que preciso também ajudam bastante (Bolsista 2).

Nas aulas teóricas que tive procurei absorver o máximo possível do conteúdo, [...]. E o PIBID está me instigando cada vez mais, porque como já disse antes 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 modifica-la caso a mesma não esteja dando certo (Bolsista 9).

[...] todas as disciplinas me proporcionaram um acúmulo de conhecimentos que quando comecei as observações na escola pude olhar a realidade da escola e a prática pedagógica do professor com outros olhos, um ponto de vista mais crítico. No momento em que começar as intervenções todas essas disciplinas citadas servirão como base para a construção do plano de aula e no momento da execução desse plano (Bolsista 6).

Nestas narrativas constatamos a valorização do PIBID como um espaço que possibilita um olhar investigativo para a escola e as práticas pedagógicas existentes, no sentido de acolhê-las como atividades que devem se entrelaçar com as experiências acadêmicas. Estes Bolsistas acreditam que o conhecimento produzido na universidade estabelece relações com a rotina do cotidiano escolar como, por exemplo, o momento do planejamento de aulas.

Nos estudos de Cordeiro, Araújo e Rocha (2011), Fonseca e Torres (2013) e Silva, Correia e Santos (2013), o PIBID possibilita a articulação entre a teoria e a prática, pois é organizado com uma estrutura que amplia as discussões por meio da intervenção dos Coordenadores e Supervisores. Nóvoa (2002) ainda completa que os professores precisam do autodesenvolvimento reflexivo para criar as ancoragens necessárias para as atitudes tomadas no cotidiano escolar construindo uma concepção de profissional reflexivo que não aceita a separação técnica entre o conhecimento científico-curricular e as práticas escolares.

O Bolsista 1 aponta que a docência é um movimento de tentativas, no qual o PIBID permite aplicar os conhecimentos e experimentar estratégias de intervenção. Nesta perspectiva, o Bolsista 8 percebe que os saberes acadêmicos com os saberes produzidos neste período de observação do PIBID podem contribuir e qualificar a prática docente dos Bolsistas. Já o Bolsista 5 não utiliza a palavra aplicar, mas desenvolver os saberes aprendidos nas disciplinas da graduação. A sua narrativa confirma o desenvolvimento de uma postura investigativa da prática pedagógica, pois busca compreender os contextos. Esta Bolsista diz:

O PIBID tende a contribuir no que diz respeito às disciplinas que já foram cursadas ao longo do curso. [...] 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.

Observamos, com as narrativas dos Bolsistas, que a relação teoria e prática se estabelece a partir da perspectiva de aplicabilidade, ou seja, estes querem aprender na graduação para aplicar 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.

No Relatório 2014/1 o Bolsista 2, ao analisar o plano de curso do Colégio Estadual José Ferreira Pinto, aponta que

o plano adota uma dinâmica, que na 5ª série, 6º ano, no primeiro bimestre o aluno deve começar a compreender o que é Educação Física através do seu histórico, bem como diferenciá-la do conceito de esporte. Nesta série durante esse período não aparecem atividades práticas, fato do qual discordo, acredito que teoria e prática devem estar lado a lado o tempo inteiro, separar a teoria da prática nesse momento, a meu ver, só trará dificuldades nos meses seguintes.

Nesta narrativa podemos inferir que para o Bolsista a prática na Educação Física é reconhecida nas atividades que envolvam movimentos e a teoria pertencente às aulas expositivas. Apesar de sinalizar sobre a importância da teoria e a prática se integrarem, o Bolsista 2 ainda não consegue perceber que nas aulas expositivas, de caráter “teórico”, existe uma prática que a orienta como também nas atividades “práticas”, que envolvam movimentos, existe uma teoria que dialoga com os contextos. Assim, apontamos 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).

Quando conversamos sobre a integração dos saberes acadêmicos com os saberes escolares, o Supervisor 1 indica que quando o Bolsista observa as aulas de professores diferentes e avalia quanto aos aspectos pedagógicos e organizacionais, os quais este entrevistado nomeia como metodologias, acaba acontecendo a articulação dos saberes pois os professores são avaliados com base nas aprendizagens dos Bolsistas que aconteceram na universidade.

Exatamente<sup>37</sup>, às vezes tem até colegas que tem receio, por exemplo, no período de observação dos bolsistas, né? Pensa que ele tá ali fiscalizando, porque a gente não deixa de fiscalizar e não deixa de ter comentários, né? A postura daquele professor em sala de aula. Aí eu falo assim: Se vocês acharem que é errado, vocês não utilizem essas metodologias dessas formas de trabalhar, né? Porque não deixa de ser aprendizado tanto de um quanto do outro (Supervisor 1).

---

<sup>37</sup> Esta resposta é a confirmação do Supervisor 1 quando perguntado sobre a articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes escolares.

O Bolsista 7 assume que não consegue perceber a integração dos saberes teóricos e práticos e acredita que isto se deve ao fato de perceber poucas trocas entre os Supervisores e os Bolsistas, e ao longo período de observação<sup>38</sup> que está se tornando pouco produtivo. Nesta perspectiva, os Supervisores 1 e 2 acreditam que pode ocorrer um comprometimento da aprendizagem sobre esta integração para alguns Bolsistas que ainda não decidiram sobre a atuação na escola.

Analisando as intervenções realizadas no ano de 2013, os Supervisores 1 e 2 indicam que estas não tiveram continuidade ou não inovaram na escola. Para os entrevistados, estes elementos contribuíram para uma lacuna na integração dos saberes escolares e os acadêmicos. Outros aspectos apontados pelos Supervisores 1 e 2 que influenciam no andamento do programa e, por consequência, na formação dos Bolsistas são a maneira de se vestir para frequentar o espaço escolar e a falta de responsabilidade com o andamento das atividades com as constantes ausências na escola. Para o Supervisor 1

o bolsista tem que se adequar ao PIBID e não o PIBID se adequar ao bolsista, não tem razão de ser, você só poder ir pro PIBID na hora que você tiver tempo, não tem como, não funciona já que aqui é mais um instrumento pra eles né? Pra eles aprenderem como trabalhar na sala de aula, como elaborar seus projetos, vai servir pra vida toda né? Se é que eles querem, quem quer realmente enfrentar a licenciatura.

Constatamos neste diálogo a desvalorização do trabalho escolar frente aos outros campos de atuação do professor de Educação Física, visto que o Coordenador já identificava no início da entrevista que as experiências com a docência são pouco escolhidas pelos estudantes e que estes se voltam com maior ênfase para a área de treinamento com a atuação em academias de musculação. Percebemos assim, que a escolha pela carreira docente no curso de Educação Física da UEFS possui um público reduzido de interessados segundo a narrativa do Coordenador, o que nos leva a considerar os fatores que influenciam nesta realidade como as condições de trabalho que se encontra nas escolas brasileiras.

Para o Coordenador, as condições de trabalho existentes para o professorado da educação básica cada vez mais dificultam a escolha pela docência, como também ocorre um processo de precarização das universidades e, por consequência, dos cursos de licenciatura. Para Oliveira e Vieira (2012) as mudanças ocorridas a partir dos anos 1990 na sociedade brasileira e na educação, impulsionaram nos sistemas educacionais novas formas de regulação que produzem efeitos diretos sobre o trabalho docente. O maior volume de trabalho, o processo de

---

<sup>38</sup> Até o final da realização desta pesquisa os Bolsistas estavam na fase de observação.

responsabilização pela gestão com a descentralização administrativa e o acúmulo de funções são alguns dos exemplos que contribuem para que os trabalhadores docentes se vejam obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas estabelecidas pelas políticas educativas.

Além das condições de trabalho, constatamos também que o perfil profissiográfico<sup>39</sup>, apresentado pelo Colegiado de Educação Física da UEFS, abre margem para estas possibilidades sobre o campo de atuação quando busca formar profissionais de Educação Física que possam trabalhar na escola, em academias, clubes, e outros espaços voltados à oferta de atividades físicas como hotéis e condomínios. Percebemos nesta discussão a indefinição do perfil do profissional de Educação Física a ser formado pelo curso de Educação Física da UEFS, pois este apresenta características que se voltam para o bacharelado e a licenciatura, se caracterizando como generalista embora seja definido, segundo o site, como licenciatura.

De acordo com a legislação, este impasse frente às questões da formação em Educação Física foi resolvido com o Parecer CNE/CP 9/2001, as Resoluções 01/2002 e 02/2002 e o Parecer nº 058/2004. Estes documentos tratam, conjuntamente, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e, especificamente para os cursos de graduação em Educação Física, o Parecer nº 058/2004, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, instituindo inclusive a duração e a carga horária destes cursos.

É no Parecer CNE/CP 9/2001 e com as Resoluções 01/2002 e 02/2002 que identificamos o fim dos currículos ampliados, como indicado na narrativa da Bolsista 10 sobre as práticas curriculares vividas no curso de Educação Física da UEFS, e a designação da separação entre a licenciatura e o bacharelado, a saber:

[...] Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1” (BRASIL, Parecer CNE/CP 9/2001, p.6).

Estas determinações implicaram na organização de propostas curriculares para a Educação Física. A primeira, com um perfil muito próximo dos profissionais da área de saúde, o Parecer

---

<sup>39</sup> Disponível em: <http://www.uefs.br/portal/colegiados/educacao-fisica/curso/perfil-profissiografico>. Acesso em 4 jan. 2015.

nº 138/2002, foi criticado e teve como nova proposta o Parecer nº 058/2004, documento este que permite à IES escolher a matriz epistemológica reconhecendo a fundamentação multidisciplinar necessária para a formação em Educação Física.

Embora a formação em Educação Física esteja inserida na área da Saúde é imperiosa a compreensão do seu caráter multidisciplinar, que além de possuir um corpo de conhecimento próprio, utiliza-se de conhecimentos produzidos no contexto das ciências biológicas, humanas, sociais, bem como em conhecimentos da arte e da filosofia (BRASIL, Parecer n. 058/2004, p. 9).

Assim, a partir deste parecer identificamos proposições de formação para o graduado em Educação Física “visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável” (p. 17) e o licenciado “deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica” (p. 17). Para especificar a perspectiva da licenciatura o Parecer nº 058/2004 indica que:

O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referencia a legislação própria do Conselho Nacional de Educação para a formação deste profissional.

A definição das competências e habilidades gerais e específicas que caracterizarão o perfil acadêmico-profissional do professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, também deverão pautar-se em legislação própria do Conselho Nacional de Educação.

Para o Curso de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano (p.15).

Diante do exposto percebemos que existem determinações que apontam para fortalecer a identidade do bacharelado e da licenciatura em Educação Física. No entanto, a partir da análise realizada com os documentos que orientam o curso de licenciatura em Educação Física da UEFS e das narrativas produzidas pelos Bolsistas percebemos um impasse nesta questão. Em face deste contexto, assumimos a necessidade de um aprofundamento em relação à temática com a realização de uma pesquisa que dê conta destas discussões dentro da UEFS.

O Parecer nº 058/2004 também se volta a orientar as práticas de formação em Educação Física que concebam a indissociabilidade entre a teoria e a prática por meio da “prática como componente curricular, do estágio profissional curricular supervisionado e de atividades complementares” (p. 13). Partindo desse entendimento, constatamos que mesmo com as indagações sobre as posturas dos Bolsistas pudemos identificar nas falas do Coordenador e dos Supervisores a proposta da *Prática* definida por Nóvoa (2009) que indica um terceiro

lugar que integraliza a teoria e a prática impulsionando a construção de reflexões sobre as práticas pedagógicas. Nas narrativas percebemos a preocupação em permitir que o PIBID possibilite esta associação com a teoria e a prática, buscando estabelecer esta relação ainda durante a licenciatura. Assim, eles afirmam:

[...] o PIBID já traz isso dentro da própria formação, né? Os alunos, enquanto na graduação já estão vivenciando isso, esse ambiente escolar com todas as suas dificuldades, com todas as suas possibilidades também e a forma de atrelar realmente os conhecimentos que eles têm na universidade (Supervisor 2).

[...] as experiências que a gente tem tido tem gerado em princípio uma maior consciência da necessidade de qualificação profissional, quer dizer o estudante se depara com situações que faz com que ele reflita mais sobre tanto os conhecimentos teóricos que ele adquire durante a formação na universidade, como a relação desses conteúdos, tanto aí conteúdos específicos como conteúdos pedagógicos em relação à realidade da qual esses conhecimentos teórico-prático serão aplicados, né? (Coordenador).

Quando dialogamos sobre a qualidade das intervenções educacionais realizadas no ano de 2013, ou seja, as transformações no desenvolvimento das práticas pedagógicas, o Supervisor 1 e o Supervisor 2 confirmam que ocorreram algumas transformações apenas com os bolsistas que já se identificam com a área de educação. O Supervisor 1 reforça que as intervenções realizadas na escola foram apenas satisfatórias, mas o Coordenador, citando um encontro do grupo com a socialização das intervenções de outras unidades escolares realizadas no ano passado afirma:

[...] nós tivemos inclusive no último encontro uma experiência muito interessante que foi dos supervisores e bolsistas que estavam no programa no ano passado, eles relataram experiências. E nós vimos ali experiências riquíssimas de intervenções desenvolvidas na escola que com certeza altera o cotidiano da escola né? Com certeza contribui na formação, tanto na formação do professor que esteve ali envolvido com estas atividades como também na melhoria daquelas práticas, né? Ou seja, justamente essa inter-relação entre o conhecimento historicizado pelo professor, os saberes da prática com essa volta e diálogo ao conhecimento científico que permite, eu creio que, o amadurecimento e o avanço da docência, né? Das experiências de mediação do conhecimento na escola (Coordenador).

Percebemos assim, duas posturas diferenciadas entre os entrevistados, já que algumas ações tiveram bons resultados como apontado pela narrativa do Coordenador e, no entanto, outras ainda precisam ser melhoradas, pois como o Supervisor 1 afirma os processos reflexivos de construção pedagógica ainda precisam ser qualificados.

Constatamos que, apesar do crescimento no número de bolsistas nesta escola (no ano de 2013 eram seis e em 2014 são doze), o Supervisor 2 aponta que não se analisou o interesse dos Bolsistas pela docência. Apesar do Supervisor 1 e do Supervisor 2 questionarem a ampliação do número de Bolsistas, o Coordenador qualifica este crescimento e ainda sugere que:



Nós temos aqui 79 unidades escolares na sede, então nós estamos apenas experimentando seis unidades escolares, né? Fazendo intervenção em apenas seis. Mesmo sendo um número pequeno, mas já mostra essa possibilidade de superação de uma realidade de educação física, onde a gente tem tido problemas com a organização do trabalho pedagógico, com dificuldades no processo de avaliação, com a ausência ou até mesmo a negação de determinados conteúdos da educação física nas aulas, como também a necessidade de repensar a formação humana dentro da educação física, né? Então eu acho que melhorou, tem melhorado e creio que à medida que a gente aumentar ou ampliar essa ação do PIBID a gente vai tá dando conta de rever ou de refletir os processos didáticos pedagógicos das escolas.

Constatamos que o Supervisor 1 e o Supervisor 2 não percebem a ampliação do programa como movimento que contribua na formação de professores e, por consequência, na realidade que envolve a Educação Física como apontada pelo Coordenador. Observamos nesta narrativa a preocupação em dar conta dos desafios que compõem a Educação Física na escola, e a indicação do PIBID como instrumento para esta mudança. Mesmo com o Supervisor 1 e o Supervisor 2 indicando que o processo de seleção dos Bolsistas precisa ser analisado quando se refere ao interesse destes em seguir a carreira docente.

Tanto para o Supervisor 1 quanto para o Supervisor 2 o projeto PIBID-Educação Física, nos anos de 2013 e 2014, perdeu muito tempo com diagnóstico deixando as intervenções prejudicadas. Este aspecto deixa transparecer que o planejamento das atividades não considera o calendário escolar, pois neste ano de 2014, o projeto ainda se encontra no diagnóstico mesmo com as escolas já chegando à metade do ano letivo. O Supervisor 2 aponta que novamente pode acontecer o que aconteceu no ano de 2013, intervenções atropeladas e nenhuma prática inovadora no contexto escolar. Nesta discussão o Supervisor 1 relata sobre o projeto no ano de 2013:

[...] eu penso assim que os dois projetos que foram feitos aqui, a gente tava com seis bolsistas e não atendeu ao que era pleiteado, os projetos deles. Um foi na área de dança e outro foi na área de esporte que foi futsal só que assim foi meio é, vamos dizer assim, meio embolado a coisa, né? Não deu pra dar um seguimento porque assim, foi muito quebrado o ano, o PIBID começou na metade de um ano, se levou muito tempo em questão de observação, de elaboração de diagnóstico das escolas e quando foi se fazer o projeto em si, o tempo foi muito curto [...] então elas não conseguiram atingir o objetivo porque o número de aulas ficou pequeno [...] (Supervisor 1).

O Supervisor 2 também reforça a necessidade de pensar o planejamento do programa concomitante ao andamento do calendário escolar, especialmente na organização das intervenções que precisam ser realizadas pensando no tempo pedagogicamente necessário para alcançar as propostas, assim este entrevistado afirma:

[...] eu sinto falta, já tô sentindo falta disso, de começar a sistematizar para produzir as experiências do PIBID, nós já estamos no meio do ano e estamos fazendo ainda um levantamento diagnóstico das escolas. É muito pouco, é muito pouco, você tá na

metade do ano e você não ter nada, os alunos não fizeram uma intervenção, nem com o professor nem sozinho, eu acho muito pouco. [...] Essa questão do levantamento, do levantamento diagnóstico é muita coisa! Como a escola é grande nós pegamos mais de 100, foram 180 questionários para aplicar, você em sala, aplicar, e agora vai ser a fase de sistematização desses dados e eu acredito que vai ficar o ano todo nessa aí, pra você dar conta disso aí, porque são muitos dados. E pra depois você juntar com as outras escolas e fazer esse levantamento aí vai ficar o que? Só no diagnóstico? Sim, diagnosticou o problema da escola, a realidade da escola e aí? A intervenção vai ficar pra quando?

No entanto, o Coordenador acredita que:

o PIBID trás as condições ideais pra essa reflexão ou pra essa apropriação da realidade da escola e a contribuição na formação desses estudantes porque o estudante ele tem um tempo pedagógico dentro do PIBID para isso, ele tem a infraestrutura que é oferecida pelo próprio PIBID a nível de possibilidades de materiais, de espaços pedagógicos pra que ele tanto observe o professor mas que ele também desenvolva práticas inovadoras como também ele tem um apoio pedagógico pra isso né?

Com esta narrativa podemos perceber que o Coordenador apresenta o que o PIBID potencializa, e o Supervisor 1 e o Supervisor 2 indicam os desafios como as práticas aligeiradas e as ausências dos Bolsistas, para que estas potencialidades se concretizem. Isto deixa transparecer diferentes percepções entre os entrevistados, pois, o Supervisor 1 acredita neste objetivo do PIBID, mas aponta as dificuldades encontradas nas intervenções e o Supervisor 2 assume as ações como tentativas, já que ainda estão sendo experimentadas e apresentam lacunas na sua realização.

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.

#### **4.8 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, incentivam a formação para atender as diversidades presentes no contexto escolar, motivam a produção e a divulgação das práticas pedagógicas, 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.

Todas estas características sinalizam para um entendimento da docência imbricada com os contextos e necessária para a elevação da qualidade da educação. Percebemos este incentivo para a qualificação docente nos objetivos do PIBID apresentados na Portaria 96 de 18 de julho de 2013:

[...]

Art. 4º São objetivos do PIBID:

I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II – contribuir para a valorização do magistério (BRASIL, Portaria 96 de 18 de julho de 2013, 2013).

Este movimento de olhar para o professor traduz as atuais políticas de formação que apontam para o papel do professor como imprescindível para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Neste sentido, 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 afinidade com a escola nem sempre acontece no início da graduação. Onde a academia de ginástica é um foco para a maioria, mas temos que ter consciência que ser professor ocorre em qualquer campo de atuação. Chego a acreditar que ninguém nasce sendo professor, tornando assim uma carga diária, árdua e difícil, mas quando nos encontramos no que estamos fazendo se torna prazeroso (Bolsista 8).

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). E também aponta para as experiências que marcam, como Larrosa (2002) reforça, as experiências que criam sentidos sobre o que somos e sobre o que nos acontece, e vão compondo nosso desenvolvimento profissional docente. Na narrativa identificamos que algumas experiências acontecem antes

do ingresso na graduação, como também foi apontado nos estudos da produção acadêmica sobre o início da docência na formação inicial.

Para a Bolsista 6 o ‘estar’ perto da escola desperta para a docência, assim podemos constatar que as experiências desenvolvidas na escola qualificam o processo formativo contribuindo para a construção da identidade como aponta a Bolsista 5 e o Bolsista 8. Sobre este processo de construção da identidade docente, Garcia (2010) sinaliza que este “requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente” (p. 18).

A Bolsista 9 também comenta sobre outras vivências fora do PIBID que não foram tão produtivas, pois sentiu falta do acompanhamento e deste momento de ‘olhar’ para o supervisor, professor de Educação Física. Este dado reforça a necessidade de cuidar desta etapa formativa que é a iniciação à docência, aspecto reforçado nos estudos de Nóvoa (2009), Marcelo (2009a) e Molina Neto (1997a) que apontam para as marcas produzidas neste período de entrada na profissão como determinantes para o desenvolvimento da docência.

O Bolsista 3 percebe que as experiências que vivenciou até o momento ainda não permitiram que ele se sentisse ‘seguro’ para assumir uma turma na escola. Sua narrativa demonstra as singularidades da profissão e como cada sujeito vai criando sentidos diferentes mesmo passando por experiências similares, assim o Bolsista 3 diz:

Eu não me sinto seguro de estar à frente de uma turma, ministrando uma aula, talvez por eu não me permitir uma aproximação com a área da escola, da educação. No PIBID as observações das aulas dos professores supervisores permitem perceber a realidade da escola, por enquanto ainda não me sinto seguro para estar frente à turma, mas já sinto uma ‘atração’, uma vontade de está mais próximo da escola e da docência. Por isso espero mais do PIBID, espero também que com as intervenções eu possa me sentir mais seguro com a docência.

Podemos perceber também nesta narrativa a presença de expectativas quanto ao programa, o que pode ser ratificado pelo Bolsista 7 e a Bolsista 4 que salientam a demora no início das intervenções. Parece que os Bolsistas querem passar pela experiência da docência, mas o andamento do projeto ainda não possibilitou isso, o que causa um estado de acomodação por parte de alguns bolsistas como presenciado na narrativa da Bolsista 4:

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, de trabalhar de verdade. No entanto, às vezes o supervisor desestimula algumas ações, querendo apenas que façamos oficinas, o que descaracteriza a real intenção do PIBID. No entanto, o PIBID contribui muito pra minha formação. 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.

Estes Bolsistas deixam transparecer uma preocupação com o desenvolvimento das intervenções, o receio de realizar uma intervenção pedagógica, que parece uma ação pontual para a Bolsista 4 ou outra atividade estanque como reforça o Bolsista 7. O Supervisor 2, como já apontado anteriormente, também reflete em sua fala a mesma preocupação sinalizando que no ano passado as atividades já tiveram como características estes aspectos. Assim, o Bolsista 7 diz que este período de observação não está despertando a docência, pois sente falta da troca de saberes com os Supervisores.

Penso que é (pode ser) uma experiência muito produtiva se avançarmos para uma expectativa de troca com outros professores e uma interação com a escola, nos envolvendo com as atividades da escola. Vejo com bons olhos essa relação, porém se não houver a devida mediação acaba se tornando uma coisa vazia, apenas uma intervenção pontual ou acabando assumindo uma sala de aula no lugar de algum professor (Bolsista 7).

Já o Bolsista 9 valoriza este período afirmando que olhar o supervisor proporciona a produção de saberes que ajudam na ‘segurança’ em sala de aula. Existe um discurso sobre a palavra *segurança* entre os Bolsistas e o Coordenador; estes sujeitos entendem que por meio do PIBID, os Bolsistas passariam por experiências que os deixariam mais seguros para assumir a sala de aula. Para o Coordenador, esta segurança se refere ao conhecimento da realidade e aos conhecimentos didáticos e metodológicos necessários para a atuação na escola básica. Os Bolsistas não especificam os sentidos, mas percebemos em algumas narrativas traços que sinalizam que esta segurança se refere ao conhecimento dos conteúdos e as relações com os estudantes.

Sobre este período de observação o Bolsista 1 demonstra que está desenvolvendo uma postura investigativa, pois analisa a aula do Supervisor na busca de atividades pedagógicas que possam ser bem sucedidas dentro do contexto educacional, como também pensa em estratégias de acerto para as práticas pedagógicas que tiveram dificuldades na sua realização. Esta postura também é objetivada no subprojeto “Educação Física Escolar – UEFS”, com a organização de grupo de estudo que prevê a realização de análises, discussões e reflexões sobre as práticas pedagógicas observadas/desenvolvidas na escola reconhecendo-as como saberes próprios do cotidiano escolar.

Quando se refere à constituição da docência o olhar do Bolsista 2 se volta para a relação estabelecida entre o supervisor e os estudantes. Este Bolsista aponta para a necessidade de ter mais contato com os estudantes, de escutá-los. Ao trazer a narrativa do Bolsista 2 observamos

que estas relações precisam ganhar espaço no campo formativo, ou seja, é preciso discutir sobre como os futuros professores estão aprendendo a trabalhar com os estudantes. Percebemos, também, que o PIBID pode ser um espaço em que estes diálogos sejam cultivados, o que ampliaria a qualificação desta etapa formativa.

O mais importante a meu ver é ter contato com os alunos, conhecê-los e saber o porquê de suas falas e atitudes. Já que é uma relação diferente, talvez eles não se sintam tão seguros para falar do seu dia a dia dentro e fora da escola com seu professor. Entender porque alguns adoram aulas práticas, enquanto outros não suportam, preciso aproveitar esses momentos que talvez enquanto professor, eu não tenha possibilidade assim com eles (Bolsista 2).

O desenvolvimento desta postura investigativa, identificada na narrativa, deve ser objetivo nos cursos de formação para Nóvoa (2002) e Molina Neto (1997a). Neste sentido, o professor de Educação Física deve conceber a sua prática pedagógica como campo de investigação.

A Bolsista 6 afirma no relatório 2014/1 que as experiências vividas contribuíram significativamente para sua formação docente, reconhecendo as observações, as reuniões gerais, o convívio com os estudantes e com os outros colegas Bolsistas como elementos que lhe possibilitaram o desenvolvimento de uma visão mais crítica e esclarecedora sobre a Educação Física no campo escolar.

[...] 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).

Quando questionado sobre as implicações do PIBID no processo de formação dos Bolsistas, o Supervisor 2 afirma que para aqueles que ainda não se decidiram pela docência não ocorre contribuições; exemplo disso são as poucas intervenções realizadas nas reuniões gerais e o não comparecimento dos bolsistas para realizar as visitas e o diagnóstico, fase em que o projeto se encontra. Constatamos nesta discussão que este entrevistado não consegue perceber que os Bolsistas veem o PIBID como um momento de conhecimento da docência, com experiências que influenciarão a escolha pela área de atuação como identificado nas narrativas citadas e fortemente vem marcado na Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013 no Artigo 2º quando coloca o PIBID como um programa que tem por objetivo promover a entrada na carreira docente:

[...]

Art. 2º O PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira (BRASIL, Portaria 96 de 18 de julho de 2013, 2013).

Esta ideia é confirmada por Coordenador e o Supervisor 1, que dizem que o PIBID significa o despertar para a docência, a indicação de que existe um campo de intervenção fértil, mesmo com todos os desafios presentes no trabalho docente. Observemos a narrativa do Supervisor 1:

[...] é muito importante porque eles vão saber se realmente eles querem trabalhar com educação, né? [...] Porque quem trabalha com educação não para de estudar nunca. Então se eles não quiserem, nesse início é justamente um, vamos dizer assim, um parâmetro pra ver se eles têm. Eu acredito que o PIBID seja isso também, eles terem a intenção de ser professor, não tem meio termo! O PIBID, a função do PIBID é atrair para a sala de aula, né? Porque senão não existiria o PIBID, agora tem que ter o querer, a pessoa ser professor [...].

O Coordenador afirma que o PIBID impulsionou uma problematização sobre as lacunas da formação pedagógica no curso de Licenciatura em Educação Física, especialmente no que se refere à entrada no campo de atuação – a escola – com mais segurança e mais conhecimento do contexto escolar como apresenta a narrativa:

Então, o PIBID é esse detonador né, de questões e de angústias que a gente tem tanto do ponto de vista da atuação na escola básica. As nossas angústias e inquietações em relação aos procedimentos didático-metodológicos que a gente desenvolve na escola, como também no nosso caso especificamente, enquanto professores da universidade, como estamos fazendo essa construção com os estudantes, né? Dessa formação para professor, né, para exercer a docência. Então, há sim, de certa forma, essa preocupação, essa busca em melhorar esses aspectos pedagógicos de forma que a gente possa atendê-los né, nessa formação pra escola (Coordenador).

Embora para o Coordenador, o PIBID possibilite a construção de um espaço de reflexão sobre a identidade docente e sobre o papel social do professor, este entrevistado não assume que as experiências adquiridas com o PIBID vão contribuir para o reconhecimento da docência como um importante espaço de atuação entre os bolsistas. Ou seja, para o Coordenador o PIBID até pode possibilitar esta aproximação com a docência, mas não existe garantia de que os Bolsistas vão acolher este campo de trabalho, o que pode ocorrer devido às circunstâncias de desvalorização profissional que se estabelece com a educação brasileira. Esta afirmação também pode ser interpretada como a indicação de que é preciso realizar pesquisas que busquem analisar como estes Bolsistas, após a participação no PIBID, estão se integrando à escola.

A vontade para exercer a docência ganha destaque na fala do Supervisor 1 e para o Supervisor 2 o PIBID aparece como oportunidade do estudante de licenciatura se perceber como docente

ainda durante a graduação. Nestas narrativas destacamos a preocupação que Nóvoa (2002) e Marcelo (2009b) também trazem quando falam da iniciação à docência, do cuidado e acompanhamento necessários para esta fase da carreira. Para Nóvoa (2009) “grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado. Neste sentido, este momento deve ser organizado como parte integrante do programa de formação [...]” (p. 212).

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.

Assim sinalizamos que os processos de iniciação à docência por meio do PIBID- Educação Física/UEFS acontecem trazendo como marcas: o reconhecimento da realidade escolar e dos saberes produzidos neste contexto, a construção de redes de aprendizagem colaborativas no estabelecimento das relações entre os sujeitos participantes, a necessidade de investigar as práticas pedagógicas e transformá-las e a compreensão da relação teoria prática existente no cotidiano escolar.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências do início da docência marcam a trajetória docente. As buscas, as dúvidas, as inseguranças, as reflexões e as indagações compõem este momento de entrada na profissão. Partindo do entendimento da docência como um processo contínuo, de encontros coletivos e de ações colaborativas necessárias para a articulação de ideias e propostas pedagógicas, buscamos encontros de troca de experiências, de reflexões sobre a palavra e seus sentidos produzidos, de acontecimentos significativos vivenciados neste período de iniciação à docência na formação inicial que ocorre por meio do PIBID-Educação Física na UEFS.

Neste contexto, viver a escola é concebê-la como campo de investigação, é partir do que cotidianamente acontece ou não acontece, pois algumas memórias não sobrevivem às correrias e desafios do tempo escolar. Mas outras experiências vão nos compondo como docentes, se constituem como marcas que serão lembradas nos momentos de pensar sobre a profissão e de fazer a vida. A presente pesquisa surge com intencionalidades simples, mas se desenvolve como um percurso de conhecimento de si e de busca pela formação que acontece em conjunto, no reconhecimento da produção da docência como uma profissão coletiva.

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, entender a produção dos sentidos que colaboraram para a formação dos professores de Educação Física. 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. É neste contexto que percebemos que os sujeitos da pesquisa se tornam “formadores”, quando estabelecem sentidos sobre as experiências vividas.

Os dados produzidos com o estudo, por meio das entrevistas e dos documentos, nos sugerem uma diversidade de reflexões e pontos para debate. A partir das unidades temáticas que emergiram com as entrevistas semiestruturadas e narrativas compomos o diálogo entrelaçando as falas dos entrevistados com as produções científicas que apresentamos na revisão de literatura, com os documentos analisados e com as ancoragens que buscamos para compreender este processo formativo de iniciação à docência por meio do PIBID. As

unidades temáticas organizadas foram: *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.*

Mesmo com a organização do trabalho em unidades temáticas percebemos, com a produção da análise, os grandes entrelaçamentos que contribuíram para a produção de um texto em que debates aparecem em unidades diferenciadas numa perspectiva de transversalidade textual. Assim, temas como as práticas pedagógicas em Educação Física, a perspectiva colaborativa na formação de professores e os desafios percebidos por meio do PIBID são contemplados em diferentes unidades temáticas. Esta percepção reafirma os movimentos que juntam, que integram a profissão docente.

Foi a partir desta perspectiva de tessitura que, com a análise dos dados, percebemos a construção da identidade docente impulsionada pela entrada no PIBID. Assim, sinalizamos que os Bolsistas escolheram participar do programa buscando uma identificação com a docência, a experiência com este campo de trabalho. Mesmo com o Supervisor 2 afirmando que alguns já indicavam que não seguiriam a profissão, constatamos, nas entrevistas narrativas dos Bolsistas, a vontade de conhecer a escola como momento de viver experiências que comporão decisões inerentes ao processo de ser e estar sendo professor em processo contínuo de formação e autoformação.

De acordo com o Coordenador, os Supervisores e os Bolsistas, o PIBID-Educação Física permite a aproximação com o campo de atuação, potencializando assim o reconhecimento da cultura escolar e dos desafios presentes no contexto. Nossa pesquisa apontou que esta aproximação também significa a observação do trato do professor em exercício com os conteúdos, com os estudantes e com os tempos e espaços próprios da escola. Estes elementos impulsionam a constituição da docência, pois possibilitam a aprendizagem com os pares e a percepção das ligações que se estabelecem dentro do contexto escolar.

Para Molina Neto (1997b) a formação deve partir da compreensão do conceito de cultura docente, assim o autor aponta que a experiência acumulada pelos professores na escola contribui significativamente para a constituição da docência. Partindo destas reflexões

observamos que o Coordenador, os Supervisores e os Bolsistas valorizam as experiências vividas por meio do PIBID Educação Física reconhecendo nestas o desenvolvimento da profissão.

No entrelaçamento dos dados constatamos, nas narrativas dos Bolsistas, traços que apontam para o entendimento da ação pedagógica como prática de pesquisa que deve ser desenvolvida num contexto reflexivo produzindo conhecimentos que precisam estar em transformação considerando sempre a realidade escolar. O reconhecimento do campo de atuação como espaço de formação reafirma a necessidade de pensar em 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.

É pensando nestas práticas pedagógicas que encontramos três especificidades da Educação Física dentro da pesquisa. A primeira se refere ao processo de legitimação da Educação Física no espaço escolar, ou seja, por meio do PIBID-Educação Física/UEFS os Bolsistas conseguiram perceber que ainda não está claro no contexto do Colégio Estadual José Ferreira Pinto a função da disciplina para a formação dos estudantes da educação básica. Os Bolsistas apontaram que existe um desinteresse, por parte dos estudantes do ensino fundamental e médio, pelas aulas de Educação Física. Este desinteresse parece ser gerado por causa dos conteúdos trabalhados, os quais, segundo os Bolsistas, possuem pouco significado para os estudantes.

A falta de reconhecimento por parte dos estudantes nos conteúdos abordados foi um elemento apontado por seis Bolsistas como aspecto que deve ser pensado no planejamento. A produção acadêmica também sinalizou, por meio dos dados encontrados, uma desorganização quanto ao trato pedagógico deixando transparecer que a Educação Física trabalha com conteúdos distantes e desarticulados da realidade dos estudantes.

Nesta discussão ainda sinalizamos para a segunda especificidade da Educação Física na escola, que são as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos Supervisores. Nestas práticas os Bolsistas conseguiram identificar que é preciso diversificar o trato pedagógico, dinamizar as aulas com atividades que “ocupem” os estudantes da educação básica, ampliar os conteúdos e planejar a aula pensando nos imprevistos como a ausência do espaço e o relacionamento com os estudantes. Para os Bolsistas é preciso mudar a visão que existe da disciplina como uma aula descontextualizada, voltada apenas para os esportes com bola.

Numa outra perspectiva, as narrativas do Supervisor 1 e 2 nos induzem a perceber que existe uma morosidade e uma falta de compromisso dos Bolsistas em assumir as responsabilidades. Nóvoa (2009) sinaliza para a proposta do *Público* quando discute o papel social do professor, sua visibilidade na sociedade por meio de práticas que coloquem em foco a função da educação na vida de cada um. Para este grupo, parece que ainda falta consciência da importância que cada professor possui para o desenvolvimento da sociedade, prevalecendo atitudes e concepções que colocam a educação em segundo plano. Assim, sinalizamos que é preciso aprofundar o entendimento do papel da Educação Física no contexto escolar com todos os sujeitos envolvidos no programa, possibilitando assim, uma transformação nos desafios encontrados.

É neste cenário que constatamos o objetivo principal do PIBID-Educação Física/UEFS: a aproximação com a cultura escolar e a possibilidade da escolha pela docência. Assim, identificamos a terceira especificidade encontrada no estudo que se refere aos espaços de atuação do professor de Educação Física. Regulamentada pelas Portarias e Resoluções, o bacharelado e a licenciatura possuem campos de formação singulares que também se entrelaçam em algumas áreas que compõem o grande campo formativo da Educação Física. No entanto, ao “olhar” para o curso de licenciatura da UEFS não percebemos a identidade de cada curso tão destacada, especialmente porque constatamos que os Bolsistas entram num curso de licenciatura, mas ainda não se decidiram quanto à atuação nas escolas.

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 estas experiências que os bolsistas visualizam o campo de atuação, desenvolvendo momentos reflexivos sobre os desafios da realidade da escola. Assim, é a partir destes momentos reflexivos que percebemos que todos os entrevistados compreendem a importância da unidade entre a teoria e a prática buscando esta articulação também entre os saberes da academia e os saberes escolares.

Apesar desta busca pelo estabelecimento de relações entre os conhecimentos produzidos na universidade e as experiências por meio do PIBID, constatamos que ainda precisa ser melhorado o diálogo entre a universidade e a escola. Neste sentido, sinalizamos que é importante perceber nesta articulação entre o ensino superior e a educação básica que a escola precisa ser entendida como um espaço tempo de formação, no qual estão indissociavelmente ligados o trabalho e a formação.

No diálogo com a análise da produção acadêmica, sobre o tema de iniciação à docência na formação inicial no campo da Educação Física, encontramos trabalhos que analisam a formação docente e práticas pedagógicas a partir de seu lugar de produção, compreendendo os professores da escola como autores de suas ações. Esta percepção da escola com espaço de formação conduz os processos formativos para serem revistos engendrando novas práticas de formação de professores.

Como o PIBID é um projeto que cada universidade constrói a sua própria maneira de participar na escola, entendemos que o projeto organizado pela IES deve promover ações que escutem os sujeitos escolares, ou seja, que as propostas realmente sejam planejadas a partir da realidade escolar, levando em conta toda a organização que a permeia e as especificidades da sala de aula. Neste contexto, pensamos que o PIBID ainda precisa ser pensado possibilitando o aprendizado que o Bolsista necessita, no que se refere à sistematização do trabalho pedagógico com base em projetos interdisciplinares e a outras dinâmicas frequentes de demandas advindas do cotidiano escolar com vistas à garantia do direito do estudante à aprendizagem para a formação humana.

Quando refletimos sobre as relações entre o estágio e o PIBID constatamos que os Bolsistas conseguem diferenciá-los no que concerne ao tempo presente na escola e às ações a serem desenvolvidas. No entanto, é perceptível entre os Bolsistas uma relação de complementaridade, com estes dois momentos formativos vistos como integrantes para a constituição da docência. Pensando nesta constituição, nas concepções de formação presente na produção acadêmica, na fundamentação teórica e nos dados produzidos com a pesquisa observamos que se fortalece o entendimento da formação como um processo permanente e inconcluso. Constatamos também que o subprojeto “Educação Física Escolar da UEFS” estabelece o incentivo à pesquisa, a produção acadêmica e a presença das ações colaborativas como primordiais para o desenvolvimento do programa.

Refletindo sobre o “andar” da pesquisa sinalizamos que a falta de experiência com o processo de produção das narrativas foi uma das dificuldades encontradas no estudo, no entanto, entendemos a aprendizagem como um movimento processual que privilegia o caminho percorrido nas apreensões vividas na descoberta do contato com o outro, das buscas e angústias coletivas. Neste sentido, não apresentamos discussões mais profundas sobre a Pesquisa Narrativa por conta do limite de tempo e do objetivo do estudo, por isso apontamos a necessidade de aprofundamento da metodologia por entender que esta amplia e potencializa

o trabalho de investigação-formação desenvolvido em pesquisa na área da educação e da Educação Física.

Percebemos que por vezes as narrativas foram realizadas em momentos instáveis, pois alguns Bolsistas diziam: “Hoje não estou inspirado!”. A frase ratifica a complexidade da profissão, a percepção do processo de formação imbricado por tensões, o entendimento dos entrelaçamentos entre a pessoa-professor e o professor-pessoa.

A frase também pode significar que pensar a profissão não é algo simples, pois o ato de pensar na lentidão como indicado por Larrosa (2002) anda prejudicado pela avalanche de atividades desenvolvidas pelos futuros professores. Parece que as condições de estudo já vão nos preparando para à correria do tempo escolar sem, no entanto, indagar sobre este elemento como indicador de uma realidade que precisa ser transformada.

É neste contexto que a experiência perde seu valor, na velocidade de acontecimentos que não deixam marcas, não nos toca. Por isso, salta na pesquisa a importância de planejar as ações desenvolvidas, como o período de observação e as intervenções, reconhecendo os fatores que contribuem no andamento do programa como os tempos destinados às visitas. Os Supervisores apontaram as ausências dos Bolsistas na escola, assim nos colocamos a indagar sobre os motivos que influenciam para estas ausências e como interferir para que as atividades sejam realizadas.

Constatamos também a necessidade do planejamento do programa observar o calendário escolar já que cinco sujeitos sinalizaram sobre a demora no processo de observação o que poderia prejudicar o andamento das intervenções. Também percebemos a necessidade de encontros com os Bolsistas e os supervisores na tentativa de compor um diálogo sobre os desafios do desenvolvimento do programa no que tange às posturas profissionais e à partilha de experiências que sejam dialogadas não só por meio de observações das aulas. Pois, percebemos a existência de uma rede de aprendizagem que por muitas vezes se torna solitária num contexto que deveria ter a compreensão do coletivo. Assim, sentimos necessidade de estabelecer uma relação mais consistente com estes sujeitos, afinal este aspecto de solidariedade profissional é premissa para a constituição da docência.

Como já desenvolvido por Jardimino (2014) sinalizamos como tema de estudos futuros a busca pelas contribuições do PIBID para os estudantes que passaram pelo programa e assumiram

turmas do ensino público problematizando as implicações da experiência com o PIBID para a prática pedagógica agora vivenciada como professor em exercício.

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.

Como Molina Neto (1997a) penso que neste percurso aprendi muito mais a articular dúvidas e perguntas, talvez não tão interessantes, mas pertinentes para a minha formação, do que respostas. Lembro e sinto os sabores do processo de investigação: a ansiedade para o início, a dúvida quanto aos comportamentos e relações com os sujeitos envolvidos, as escolhas feitas e desfeitas num encontro, a orientação que cria laços e fortalece o entendimento da colegialidade, o reconhecimento da velocidade da produção, as paragens como momentos de construir novos olhares e retornar à pesquisa desconstruindo, refazendo ou reafirmando. É nesta dança de verbos e substantivos que me assumo como sujeito da experiência, percebo as marcas produzidas e continuo exposta à formação ou à transformação, aberta a outras travessias.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. Apontamentos a respeito da formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006, p.177-188.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Programação**. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais. 36ª Reunião Nacional, Campus Samambaia da UFG – Goiânia/Goiás, 29 set. a 02 out. 2013.

ANDRÉ, Marli. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. V. 41, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.

ASTORI, Fernanda Bindaco. **Os sentidos das experiências compartilhadas pelas professoras em processos de formação continuada na rede municipal de ensino de Marilândia – Espírito Santo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994a.

\_\_\_\_\_. 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, 1994b.

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. **Parecer CNE/CP 9/2001** de 18 de janeiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 22 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. **Resolução CNE/CP 1** de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em 22 nov. 2014.



\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. **Resolução CNE/CP 2** de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: CNE, 2002. Disponível em: [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf). Acesso em 22 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. **Parecer n. 058/2004** de 18 de fevereiro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Brasília: CNE, 2004. Disponível em: [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf). Acesso em 22 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n° 122** de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e dá outras providências. Brasília: CAPES, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n° 72** de 9 de abril de 2010. Dá nova redação à Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, no âmbito da CAPES. Brasília: CAPES, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Decreto n° 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e dá outras providências. Brasília: CAPES, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n° 260**, de 30 de dezembro de 2010. Estabelece as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: CAPES, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n° 96**, de 18 de julho de 2013. Aperfeiçoa e atualiza as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: CAPES, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Acesso em 08 nov. 2013. Disponível em: [http://gestao2010.mec.gov.br/o\\_que\\_foifeito/programa\\_55.php](http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foifeito/programa_55.php)

CONBRACE/ CONICE. Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Acesso em 03 nov. 2013. Disponível em: <http://conbrace.org.br/conbrace-conice>.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p.11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Docente%202%20n.%2003%20ago.-dez.%202010%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Docente%202%20n.%2003%20ago.-dez.%202010%20(1).pdf). Acesso em 3 jan. 2015.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

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.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (editores). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**. Nº 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.

\_\_\_\_\_. Los comienzos em la docência: um profesorado com Buenos princípios. **Profesorado: Revista de currículum y formación Del profesorado**. Granada, Espanha, v. 13, nº 1, 2009c.

MARIANO, André Luiz Sena. A aprendizagem da docência no início da carreira: qual política? Quais problemas? **Revista Exitus**. Vol. 02, n. 1, p. 79-94, jan/jun 2012.

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, nº 7, p. 34-42, 1997a.

\_\_\_\_\_. A formação profissional em Educação Física e Esportes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Nº 19, p. 34-41, set. 1997b.

MOLINA NETO, Vicente. MOLINA, Kreuzburg. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. **Movimento**. Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 57-66, jan./abr. 2002.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Profissão Professor**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa, Portugal: Educa, 2002.

\_\_\_\_\_. **O Regresso dos Professores**. Pinhais: Melo, 2011.

\_\_\_\_\_. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**. Nº 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.

OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete Estados brasileiros. In: \_\_\_\_\_(Org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete Estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 153-190.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. V. 26, n.03, dez. 2010, p.39-56. Belo Horizonte: 2010.

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

\_\_\_\_\_. Programa Institucional de Iniciação à Docência. Resultado Final. Edital nº 061/2013. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_061\\_2013\\_PIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf). Acesso em: 10 dez. 2013.

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

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./ dez. 2006.

SANTINI, Joarez. MOLINA NETO, Vicente. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209-222, jul./ set. 2005.

SANTO, Sandra Medeiros. O desenvolvimento urbano em Feira de Santana (Ba). **Sitientibus**. Feira de Santana, n. 28, p. 9-20, jan./jun., 2003.

SILVA, S. A. P. dos S.. **A pesquisa qualitativa em educação física**. UOL. São Paulo, jun. 1996. Disponível em: <HTTP://www.uff.br>. Acesso em 1º. set. 2002.

SOUZA, Elizeu Clementino de. 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. 2006a.

\_\_\_\_\_. 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, 2006b.

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

\_\_\_\_\_. Pesquisa narrativa, (auto)biografias e história oral: ensino, pesquisa e formação em Educação Matemática. **Ci. Huma. e Soc. em Rev. Seropédica**, v. 32, n. 2, jul./dez. 2010. p. 13-27.

\_\_\_\_\_. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8707/6359>>. Acesso em: 14 mai. 2014.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

VAGO, Tarcísio Mauro. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente. Um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**. Ano III, n. 5, p. 4-17, 1996.

\_\_\_\_\_. Início e fim do século XX: maneiras de fazer Educação Física na escola. **Cadernos CEDES**. Campinas, n. 48, p. 30-51, 1999.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

VENTORIM, Silvana. **A formação do professor pesquisador na produção acadêmica dos Endipes**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

UEFS. Departamento de Saúde. Educação Física. Disponível em: <http://saude.uefs.br/graduacao/edfisica/estrutura.htm>. Acesso em: 19 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. O Curso de Licenciatura em Educação Física. Disponível em: <http://www.uefs.br/portal/colegiados/educacao-fisica>. Acesso em 19 nov. 2014.



## **APÊNDICES**



### Apêndice A - Quadro de Trabalhos: Reunião Anual da ANPED

Sub-tema	Título do trabalho	Autoria do trabalho	Ano
<b>Formação e identidade profissional</b>	Narração e experiência em formação de professores: colecionando fragmentos de relatos.	Roseane Martins Coelho – UFMS.	2012
	Tornando-se professora: narrativas sobre os processos de constituição da identidade docente de licenciandos em Matemática.	Rosana Maria Martins – UFMT. Simone Albuquerque da Rocha – UFMT. Agência Financiadora: CAPES.	2013
<b>Formação e ações colaborativas</b>	Desenvolvimento profissional de formadores da educação básica: uma experiência envolvendo a parceria universidade- escola.	Renata Portela Rinaldi – UNESP. Agências Financiadoras: CAPES e UAB.	2012
	Há luz no início do túnel? A formação de professores iniciantes em educação infantil e dos acadêmicos residentes em foco.	Eliane Greice Davanço Nogueira – UEMS. Ordália Alves Almeida – UFMS. Agência Financiadora: FUNDECT-MS.	2012
	A articulação dos cursos de licenciatura com os anos iniciais da educação básica.	Simone Regina Manosso Cartaxo – PUC-PR.	2013
	A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa- formação.	Eliane Greice Davanço Nogueira – UEMS. Ordalia Alves Almeida – UFMS. Ana Paula Gaspar Melim – UEMS/UCDB. Agência Financiadora: FUNDECT.	2013

Sub-tema	Título do trabalho	Autoria do trabalho	Ano
<b>Formação e estágio</b>	Manifestações de futuros professores sobre o exercício da função docente em situações de estágio curricular.	Márcia Regina do Nascimento Sambugari – UFMS. Agência Financiadora: CAPES.	2010
	O estágio na formação de professores presencial e a distância: a experiência do curso de Matemática de uma IES pública.	Nadiane Feldkercher – UFPel. Maria das Graças C. da S. Medeiros Gonçalves Pinto – UFPel.	2011
	Anatomia e fisiologia de um estágio.	Priscila Andrade Magalhães Rodrigues – PUC-Rio / CBNB. Agências Financiadoras: CNPq e FAPERJ.	2012
	Interventoria: uma proposta para o acompanhamento de estagiários.	Marina Cyrino – UNESP-Rio Claro. Samuel de Souza Neto – UNESP-Rio Claro. Agência Financiadora: FAPESP.	2013
<b>Formação e PIBID</b>	Imagem-ordem: observações da iniciação à docência.	Paola Basso Menna Barreto Gomes Zordan – UFRGS.	2011
	Por uma educação étnicorracial no programa institucional de bolsas de iniciação à docência – PIBID.	Maria Elena Viana Souza – UNIRIO. Agências Financiadoras: PIBID e CAPES.	2012
	As contribuições do PIBID para a formação docente de professores que ensinam Matemática.	Cláudio José de Oliveira – UNISC. Instituição Financiadora: UNISC.	2013
	Formação, pesquisa e prática pedagógica dos/as professores/as indígenas em Pernambuco: ações e desafios no contexto do PIBID Diversidade.	Jaqueline Barbosa da Silva – Núcleo de Formação Docente/CAA – UFPE. Fátima Aparecida Silva – Núcleo de Formação Docente/CAA – UFPE. Agência Financiadora: CAPES.	2013
O PIBID de Psicologia no Ensino Médio: a formação do professor em questão.	Jordana de Castro Balduino – FE/UFG. Luelí Nogueira Duarte e Silva – FE/UFG.	2013	

### Apêndice B - Quadro de Trabalhos: CONBRACE

Sub-tema	Título do trabalho	Autoria do trabalho	Ano
<b>Formação e identidade profissional</b>	O papel da experiência docente no processo de formação inicial em Educação Física: um relato autobiográfico.	Virgínia Simões de Oliveira e Silva	2011
	Ciclos de desenvolvimento profissional e a iniciação à docência de professores de Educação Física.	José Ângelo Gariglio Carolina Guimarães Reis	2013
<b>Formação e ações colaborativas</b>	Oficina de experiência docente: possibilidade de construção de competências para a prática pedagógica do professor de Educação Física na URI – Campus de Santo Ângelo/RS.	Cinara Valency Enéas Murmann Carlos Augusto Fogliarini Lemos Linha de Pesquisa Pedagogia do Movimento Humano GIEF4 Apoio PIIC - URI	2011
	A formação de professores de Educação Física sob a perspectiva colaborativa nos estágios supervisionados.	Érica Bolzan Grasiela Martins Lopes Poleze Silvana Ventrorm	2011
	Reflexões sobre um projeto de extensão universitária na formação/atuação do docente de Educação Física.	Joice Mayumi Nozaki Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger Lílian Aparecida Ferreira	2011
	Dança criativa: problematizando experiências na formação do professor de Educação Física	Daniela Ricarte Teixeira Giovana Valente Nunes Furtado Sheynara Emi Ito Mazza Leila Cristiane P. Finoqueto	2011
<b>Formação e estágio</b>	Educação Física no Ensino Médio: espaço de formação de professores e elaboração de currículo.	Angela Rodrigues Luiz	2011
	Estágio supervisionado: compromisso com a formação docente.	Katia Regina de Sá Gounnersomn Fernandes Liliana Borges	2011
	Contribuições do estágio supervisionado para a prática pedagógica da Educação Física escolar.	Eliene Lacerda Pereira Moisés Sipriano de Resende	2013
	O estágio curricular obrigatório e suas implicações na formação inicial de licenciados em Educação Física.	Angelica Madela Lilian Beatriz Schwinn Rodrigues Carla dos Reis Rezer	2013

Sub-tema	Título do trabalho	Autoria do trabalho	Ano
Formação e PIBID	Proposições teórico-metodológicas para o trabalho com a dança no contexto do PIBID/UNEB-Educação Física.	Laís Borges Araújo Cíntia de Souza Castro Daniela Elias Alvim Diego Queiroz de Oliveira Joice Souza de Jesus	2011
	Proposições teórico-metodológicas para o trabalho com a capoeira no contexto do PIBID/UNEB-Educação Física.	Gleisiane de S. Almeida Silva  Márcio dos Santos Pereira  Nívia de Moraes Bispo  (Bolsistas do PIBID/UNEB) (Departamento de Educação da UNEB-Campus II)	2011
	O ensino da ginástica nas aulas de Educação Física em uma escola pública de Macapá/AP: realidades vividas através do projeto de intervenção do PIBID.	Carlos Wagner Ferreira Farias  Danylo José Simões Costa  Kaléria Nayara Leandro Santos  Márcia Kelly Fonseca da Costa  Cássia Hack	2011
	O olhar dos alunos sobre a escola e a Educação Física: o contexto do PIBID/UNEB-Educação Física.	Andressa Nunes Costa  Laís Borges Araujo  Renan Gomes  Ricardo da Silva Figueredo  (Discentes do Curso de Licenciatura em Educação Física, Departamento de Educação-UNEB/Campus II).  (Bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/UNEB- Educação Física).	2011
	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID: relato de experiência do subprojeto de Educação Física PIBID/UFAL	Elyssandra Oliveira da Silva  Daiana Maciel de Moura  Adonai Hilbert Pereira Seixas  Marcos André da Silva Santos  Gilberto Francisco dos Santos  Cláudia Mayra Nascimento dos Santos  Patrícia Cavalcanti Ayres Montenegro	2011

Sub-tema	Título do trabalho	Autoria do trabalho	Ano
Formação e PIBID	O ponto de vista dos professores de Educação Física sobre o PIBID em seus contextos escolares.	Marily Oliveira Barbosa Flavio Anderson Pedrosa de Melo Alessandra Sabino de Lima Fábio Martins dos Santos Patrícia Cavalcanti Ayres Montenegro	2011
	Formar professores em Educação Física: o PIBID como espaço estratégico de trabalho coletivo.	Nivaldo A. Nogueira David Francisco Luiz De Marchi Neto Bruna de Paula Cruvinel Jehny Kellen Vargas Batista Lorrayne Bruna de Carvalho Karine Danielly L.M.S. Pereira Johnnys Fleuri Xavier Marcus Vinicius de Araujo Nadmilia Castro Domingos Pâmela Gomes de Brito Paula Andréia de Almeida Falcão Weberson Alves Barbosa Luzia Antonia de Paula Silva Giannandrea Darques	2011
	Escola e relações humanas: uma proposta multidisciplinar no contexto do PIBID.	Eliana Ayoub Elaine Prodócimo	2011
	Uma experiência de formação no PIBID Linguagens.	Letícia Gomes Cordeiro Marcos Vitor Souza Araújo Luiz Alexandre Oxley da Rocha	2011
	Educação Física Escolar na perspectiva cultural: o trato pedagógico da dança no âmbito de um programa de iniciação à docência.	Sirlânia Souza Pereira Felipe Domingues Glaurea Nádia Borges de Oliveira	2013

Sub-tema	Título do trabalho	Autoria do trabalho	Ano
Formação e PIBID	Educação Física no ensino fundamental II - novas práticas pedagógicas: uma experiência no contexto PIBID/UNEB – Alagoinhas/BA	Adinézia Pereira Cristo Taise Santos e Santos Diane Caroline Cardoso Ferreira Lorena Silva Santos Joice Souza de Jesus Viviane Rocha Viana	2013
	Projeto ENEM: uma experiência no PIBID.	Gabriel Siqueira Matos Bruna Lima de Almeida Michel Felipe Guerra Viannay Tatyane Ferreira de Castro Mota André Luiz Levy Dinah Vasconcellos Terra	2013
	Ginástica geral e relações interpessoais: uma proposta no PIBID.	Eliana Ayoub Eliana de Toledo Elaine Prodócimo	2013
	PIBID - Educação Física e trabalho educativo interdisciplinar no Ensino Médio.	Ohanyss Santos Felipe Tales Fidelis Falque Vieira Ricardo Ducatti Colpas	2013
	Início das atividades do PIBID Educação Física na E. M. Professora Ivonete Maciel: relato de experiência.	Maria Aparecida Dias Jean Lucardh de Carvalho Soares	2013
	O PIBID Educação Física e o Projeto Cinema em Escolas Estaduais.	Paula Mayworm de Azevedo Jorge Lucas Ferreira do Nascimento Gabriela Gonçalves André Levy Dinah Vasconcellos Terra	2013

Sub-tema	Título do trabalho	Autoria do trabalho	Ano
Formação e PIBID	Educação Física na educação de jovens e adultos (EJA): a experiência do PIBID/UNEB/Campus XII.	Leidiane Soares Pereira Marinete da Frota Figueredo Pedro Alves Castro Glaurea Nádia Borges de Oliveira	2013
	PIBID: uma possibilidade de um trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental II.	Tales Fidelis Falque Vieira Ohany Santos Felipe Ricardo Ducatti Colpas	2013
	O tema ginástica como objeto de ensino: um relato de experiência no contexto PIBID/ Educação Física/ UFU.	Natalia Justino Batista Larissa Ramos Duarte Mayara Martins Belarmino Gislene Alves do Amaral	2013a
	O olhar dos alunos sobre a escola e a educação física no Ensino Médio: o contexto do PIBID/UNEB - Educação Física.	Débura Wallanquella Barros Érica Estevam de Santana Gerinaldo Ferreira de Oliveira Ildima Isa Santana Leal Viviane Rocha Viana	2013
	Reflexões do PIBID-EF/UNEMAT sobre os fatores que influenciam a desvalorização da Educação Física no âmbito escolar.	Alessandra Lima Batista Elizete Maria Linhares Josimeire Faria Borges Karine da Silva Moraes Leni Hack	2013b
	O olhar dos professores sobre a escola e a prática docente: o contexto do PIBID/UNEB – Educação Física.	Bruno Silva Souza Daniela Elias Alvim Gleisiane de Souza Almeida Silva Iara Janaina Rubinatte do Nascimento Jeane Xavier Viviane Rocha Viana	2013

Sub-tema	Título do trabalho	Autoria do trabalho	Ano
Formação e PIBID	Percepções dos professores acerca da Educação Física Escolar: diálogo do PIBID com a Escola Estadual Professor Josino Macedo Natal/RN.	Bruna Priscila Leonizio Lopes Edna Nascimento de Jesus Paula Nunes Chaves Maria Aparecida Dias	2013
	A visão dos sujeitos da escola em relação à Educação Física: uma investigação a partir do PIBID.	Pollyanna Silva Porto Arcanjo Darianny Laura de Alcântara Costa Halisson Keliton Ramos dos Santos Tauany Garcia Marra Thaynara Moura Silva Victor Hugo de Paiva Arantes	2013
	Implicações das diferentes representações dos sujeitos da escola sobre a Educação Física: processos de formação docente em uma escola da rede pública.	Adrize Paola Gonçalves Marques Eduardo Bregunci Nogueira Izaú Veras Gomes Juliana Souza de Santos Batista	2013
	PIBID Educação Física - diagnóstico no Ensino Médio.	Amanda Caroline Silva Hully Shandra Duarte Pinto Márcia Cristina Rodrigues da Silva Coffani Beleni Saléte Grando	2013
	Pensamentos, rabiscos e certezas: um olhar sobre o impacto do PIBID na escola.	Rosa Malena de Araújo Carvalho Lucineide Vieira Drolhe da Costa Tatiana Rodrigues Rosa	2013
	Construção de sequencias pedagógicas no contexto do PIBID/Educação Física/UFU.	Sara da Silva Caixeta Carla Borges Feldner Heloina Avelar de Araújo Hugo Arantes de Moraes Luciele Rodrigues David	2013



<b>Sub-tema</b>	<b>Título do trabalho</b>	<b>Autoria do trabalho</b>	<b>Ano</b>
Formação e PIBID	A visão dos alunos sobre os bolsistas de Educação Física do PIBID.	Karina das Mercês Fonseca Janaína Rocha do Nascimento	2013
	Importância do PIBID para a formação da identidade do professor de Educação Física.	Denise Grosso da Fonseca Lisiane Torres	2013
	Concepções de docência na formação inicial: olhares a partir das experiências no PIBID.	Mayara Martins Belarmino Gislene Alves Amaral	2013
	O subprojeto de Educação Física PIBID da UFRB: balanço e avaliação.	José Arlen Beltrão	2013
	Contribuições do programa PIBID Linguagens a uma formação mais integral e reflexiva dos licenciandos em Educação Física.	Erineusa Maria da Silva Camila Rissari Correia Lorena Simões dos Santos	2013
	O PIBID e a teoria crítico-superadora: caminhos para uma formação de qualidade.	Natacha Barbara de Souza Neto Bruna Lorena Maria de Almeida Renata Ferreira de Souza Leal Wellington Van Den Bylardt Leni Hack	2013
	Vivências dos bolsistas do PIBID-EF/UNEMAT na Escola Estadual Demétrio Costa Pereira.	Adrielson Clovis de Oliveira Assunção Antonio Fernandes de Souza Junior Jéssica Cristina Ribeiro da Silva Severo Josimar Batista do Prado Laiane Bronel Correa Leni Hack	2013
	O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Unicamp ampliando a relação entre as licenciaturas e a escola.	Dolores Setuval Assaritti Daniele Cristina Carqueijeiro de Medeiros	2013

Sub-tema	Título do trabalho	Autoria do trabalho	Ano
Formação e PIBID	Percepções referentes ao PIBID/EF na Escola Municipal Raquel Ramão da Silva.	Jessé Camargo Rezende Rosa Josiane Surubi da Silva Rayane Ribeiro Moura da Silva Tenildo Antier de Jesus Madeira Leni Hack	2013

## Apêndice C - Entrevista Semiestruturada

### 1- Perfil

Função: ( ) Coordenador ( ) Supervisor Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Idade: \_\_\_\_\_ anos

Maior titulação acadêmica:

( ) Graduação ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

Tempo de atuação no programa:

\_\_\_\_\_ meses ou anos

Atuação anterior na educação básica (Coordenadores)?

( ) Sim. Tempo: \_\_\_\_\_ meses ou anos

( ) Não

Tempo de atuação na educação básica (Supervisores): \_\_\_\_\_ meses ou anos

2- Como você avalia o PIBID para formação de professores na UEMS?

3- O PIBID interfere na formação de professores em exercício (supervisores)?

4- O PIBID interfere em sua prática docente na universidade?

5- Partindo das experiências vividas por meio do PIBID, podemos afirmar que:

5.1- Existe o estímulo à formação e valorização da prática docente a partir da reflexão sobre a experiência adquirida no cotidiano escolar? Em que momentos podemos perceber isto?

5.2- Ocorre a integração da Educação Superior e da Educação Básica, a partir da interação de conhecimentos acadêmicos e saberes escolares para compreensão das questões relativas ao ensino? Quais os exemplos?

5.3- É possível identificar a elevação da qualidade das intervenções educacionais dos professores em formação, assim como dos professores das escolas parceiras? Como?

5.4- Qual a contribuição para a reflexão sobre o processo de formação docente nos cursos de licenciatura da Universidade?

5.5- Há a inserção dos professores das escolas parceiras no processo de reflexão sobre a prática docente junto aos licenciandos de modo a evidenciá-los como co- formadores? Como isto está visível?

## **Apêndice D – 1ª Entrevista Narrativa**

### **ROTEIRO**

#### **TEMA GERADOR:**

Narrar as experiências vivenciadas por meio do PIBID Educação Física

## **Apêndice E – 2ª Entrevista Narrativa Coletiva**

Título Provisório da dissertação de mestrado: **O INÍCIO DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS POR MEIO DO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA – UEFS**

Pesquisadora responsável: TATIANA MORAES QUEIROZ DE MELO

Proposta de atividade: Partindo das experiências compartilhadas na 1ª Entrevista Narrativa escreva uma narrativa na primeira pessoa sobre os temas apontados estabelecendo um vínculo com as experiências formativas vividas por meio do PIBID Educação Física.

### *Unidade temática - A possibilidade da escolha pela docência*

[...] me inscrevi na bolsa pra tipo assim buscando uma aproximação com a docência com a escola [...] ter um contato com a docência ver se eu tenho alguma possibilidade de poder ir pra docência porque eu não tenho muita afinidade com a escola [...] (Bolsista 3).

[...] eu também nunca quis ir pra área de educação só que eu to me sentindo instigada com isso e tá me atraindo cada vez mais essa área [...] Eu me sinto mais chamada, não sei, essa, porque é aquela coisa de querer fazer a diferença (Bolsista 11).

### *Unidade temática - Experiências com o contexto escolar*

[...] o PIBID tá proporcionando essa ideia de observar a realidade da escola (Bolsista 1)

### *Unidade temática - Encontro entre a Universidade e a Escola no contexto do PIBID-Educação Física/UEFS*

[...] achei muito interessante essa oportunidade da bolsa do PIBID pra se tornar esse mediador entre a academia e o campo escolar (Bolsista 8).

### *Unidade temática - Relações estabelecidas entre os Bolsistas e os Coordenadores do PIBID Educação Física – UEFS*

[...] eu pensei em desistir do curso por conta de alguns professores (Bolsista 12).

## Apêndice F – 3ª Entrevista Narrativa Coletiva

Título Provisório da dissertação de mestrado: **O INÍCIO DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS POR MEIO DO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA – UEFS**

Pesquisadora responsável: TATIANA MORAES QUEIROZ DE MELO

Proposta de atividade: Partindo das experiências compartilhadas na 1ª Entrevista Narrativa escreva uma narrativa na primeira pessoa sobre os temas apontados estabelecendo um vínculo com as experiências formativas vividas por meio do PIBID Educação Física.

*Unidade temática - Relações estabelecidas entre os Bolsistas e os professores supervisores do Colégio Estadual José Ferreira Pinto*

[...] querendo ou não, é o professor supervisor que tá ali, que já conhece a turma, que vai chegar, que vai te amparar [...] (Bolsista 10).

[...] essa dificuldade nas aulas dos colegas professores formados não só pelo fato de serem bem ou mal preparados é: a principal percepção é que os alunos mudaram, os professores mudaram, mas a escola continua é com alguns pensamentos antigos é e acabam é: travando é: outras possibilidades por melhores que sejam é: às vezes os professores têm até uma boa vontade, até um bom conteúdo, só que na hora de transpassar pra os alunos acontece algumas dificuldades porque de aceitação, os alunos são muito dispersos não levam tão a sério a Educação Física como as outras disciplinas [...] (Bolsista 7).

*Unidade temática - Relações entre o PIBID e as práticas de Estágio*

[...] eu penso que o PIBID vai me dar uma segurança maior pra enfrentar esses estágios [...] (Bolsista 2).

*Unidade temática - O PIBID na integração dos conhecimentos teórico-práticos*

[...] o PIBID tem sido uma oportunidade de tá aplicando aquilo que eu vi nas disciplinas de estágio, da disciplina de metodologia, de didática, como organizar um plano de aula, como executar a aula, como pensar a prática pedagógica para realizar uma aula de Educação Física (Bolsista 5).

*Unidade temática - O PIBID na constituição da docência*

[...] me dá vontade de querer mudar isso de ser uma pessoa diferente mas também me assusta um pouco de ter esse pensamento, de achar que a aula do professor é vazia e chegar no espaço escolar e fazer a mesma coisa e não dar atenção devida aos alunos, à disciplina (Bolsista 6).

[...] cada dia mais venho ganhando experiência e tenho certeza que o PIBID vai me ajudar nessa formação (Bolsista 9).

Eu sei que não vai ser fácil fazer a diferença (rsrs), eu sei também que é difícil porque a gente tá observando e tá fazendo uma crítica, é muito mais fácil do que tá ali no lugar do professor aplicando uma aula, escolhendo conteúdo, fazendo planejamento, mas o PIBID tá me ajudando a vencer certas barreiras que antes eu tinha, alguns preconceitos com a escola e também com o ser professor [...] (Bolsista 11).

[...] a maioria fala das experiências com os professores, né? Com os alunos na sala de aula que às vezes é frustrante e tal, desmotiva um pouco, mas eu, eu gosto sempre de pensar que tudo são aprendizados, né? Nem que seja não ser como aquele professor que você vê ali, digamos, dando uma péssima aula, nem que seja aprender um pouco a não ser assim. Já é um grande aprendizado, então fica a dica pra galera que eu já pensei em desistir, e tento não pensar mais nisso porque de qualquer forma se você tem esse pensamento crítico já é um sinal que você não vai ser como aquele professor que você teoricamente não admira, entendeu? (Bolsista 2).

## Apêndice G – Termo de Livre Consentimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA:

**O INÍCIO DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPERIÊNCIAS  
FORMATIVAS POR MEIO DO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA – UEMS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Resolução n.º 196/96 – Conselho Nacional de Saúde

Você está sendo convidado/a a participar, como voluntário/a, da pesquisa “**O INÍCIO DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS POR MEIO DO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA – UEMS**”, coordenada pela pesquisadora Tatiana Moraes Queiroz de Melo, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvana Ventorim. Esta pesquisa está sendo desenvolvida junto aos participantes do Programa Institucional de Iniciação à Docência da Universidade Estadual de Feira de Santana compreendidos no Subprojeto PIBID Educação Física e que desenvolvem suas atividades no Colégio Estadual José Ferreira Pinto, a fim de compor um conjunto de informações que delinearão o perfil dos participantes, bem como suas perspectivas formativas. Sua adesão neste momento da pesquisa implica responder às questões propostas na entrevista e autorizar o uso das respostas em estudos a serem realizados no âmbito deste projeto. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado seu nome em nenhuma fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, a privacidade será assegurada porque o nome será substituído de forma aleatória. No caso de haver concordância de sua livre e espontânea vontade em participar, assine a autorização que se encontra ao final deste termo. Cabe esclarecer que você, como respondente, poderá retirar esse consentimento em qualquer momento da investigação sem nenhuma penalidade. Em caso de dúvida, você pode procurar os pesquisadores responsáveis: Tatiana Moraes Queiroz de Melo (75 – 3224-6407) e Silvana Ventorim (27- 4009-2535) ou o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Espírito Santo (27- 3335-7211). Agradecemos sua participação e disponibilidade.



## AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, portador da carteira de identidade n.º \_\_\_\_\_, telefone ( ) \_\_\_\_\_ informo que entendi as informações prestadas neste TERMO DE CONSENTIMENTO e que concordo em participar da pesquisa “**O INÍCIO DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS POR MEIO DO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA – UEFS**” como respondente da entrevista, cujo roteiro foi elaborado pela equipe de pesquisadores responsáveis.

Feira de Santana, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014

\_\_\_\_\_ (assinatura)

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde/UFES cep@ccs.ufes.br  
cep.ufes@hotmail.com Telefone: (27) 3335-7211

**Apêndice H – Autorização Para Utilização do Nome da Escola**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA:

**O INÍCIO DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPERIÊNCIAS  
FORMATIVAS POR MEIO DO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA – UEFS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Resolução n.º 196/96 – Conselho Nacional de Saúde

Eu, \_\_\_\_\_, portador da carteira de identidade n.º \_\_\_\_\_, telefone ( ) \_\_\_\_\_, atualmente diretora do Colégio Estadual José Ferreira Pinto, autorizo o uso do nome do Colégio Estadual José Ferreira Pinto na pesquisa intitulada “**O INÍCIO DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS POR MEIO DO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA – UEFS**” coordenada pela pesquisadora Tatiana Moraes Queiroz de Melo, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvana Ventrórim. Compreendo como e por que este estudo está sendo feito. Também estou ciente de que esta pesquisa está sendo desenvolvida junto aos participantes do Programa Institucional de Iniciação à Docência da Universidade Estadual de Feira de Santana compreendidos no Subprojeto PIBID Educação Física e que desenvolvem suas atividades no Colégio Estadual José Ferreira Pinto.

Feira de Santana, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014

---

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde/UFES cep@ccs.ufes.br  
cep.ufes@hotmail.com Telefone: (27) 3335-7211