

PIBID/CULTURA ESPORTIVA DA ESCOLA E: O PROCESSO FORMATIVO DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Maria Cecília Camargo Günther – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Thais Machado Costa - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

RESUMO

O estudo que apresentamos teve como objetivo compreender a repercussão da participação dos acadêmicos do CEFD da UFSM no Subprojeto Cultura Esportiva da Escola, vinculado ao PIBID. A pesquisa tomou como sujeitos, Bolsistas de Iniciação à Docência integrante do referido Subprojeto. Utilizamos como critérios de inclusão os memoriais escritos entre os anos de 2010 e 2012. A análise dos memoriais nos permitiu identificar que, entre os motivos que levaram os acadêmicos de Educação Física a buscar o Subprojeto, destaca-se o interesse em aproximar-se da escola e o auxílio financeiro. No que diz respeito ao processo de inserção dos bolsistas na escola, destaca-se que a pouca experiência na docência dificultou o controle das situações inesperadas por parte dos bolsistas, situações essas que contribuem para a complexidade do trabalho docente. Em relação ao PIBID e o curso de Formação Inicial (FI), podemos inferir que o programa permite a aproximação dos conhecimentos aprendidos na FI e as vivências práticas. Dentre as experiências elaboradas a partir do PIBID, destacamos a dedicação semanal e os planejamentos exigidos. Entendemos, portanto, que o Subprojeto estudado colabora no processo formativo dos envolvidos, mas ressaltamos que essas vivências não substituem os conhecimentos apreendidos nas disciplinas curriculares, embora possam ser somadas a elas.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Física; Processo Formativo; PIBID; Cultura Esportiva da Escola; Formação de Professores.

PIBID / CULTURE AND SPORTS SCHOOL: THE PROCESS FORMATION OF PHYSICAL EDUCATION STUDENTS

ABSTRACT

The present study aimed to understand the impact to the Physical Education students' participation, from the Federal University of Santa Maria, into the School Sport Culture Subproject, which is linked to PIBID. The research took as its collaborative subjects, scholarships and teachers who take part into the Subproject. We used as inclusion criteria some memorials written between the years 2010 and 2012. The memorial analyses allowed us to identify that among the reasons which led the Physical Education Academics to seek the Subproject were the interesting in approaching to school and to the financial support. Regarding to the scholarship academic inclusions in school, it is emphasized that the little experience in teaching made more difficult the unexpected situations for some of these academic, these situations contribute to the complexity in teaching work. In relation to the PIBID and to the Initial formation Course (IF), we can infer that the program lets the Initial Formative knowledge becomes closer to the practical experiences. Considering the experiences elaborated from the PIBID, we highlight the weekly dedication and the required planning. Therefore, we understand that the subproject studied collaborates in the training process of those who were involved, but we emphasize that these experience do not replace the knowledge acquired in the Course subjects, although they may be added to them.

KEYWORDS

Physical Education; Training process; PIBID; School Sports Culture; Teacher training

INTRODUÇÃO

As reformas educacionais, iniciadas a partir de 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº 9394), elevaram as discussões a respeito das exigências mínimas à formação dos professores. Já no início dos anos 2000, o Conselho Nacional de Educação (CNE) organizou medidas normatizadoras e reguladoras sobre a formação de professores, em nível federal, por meio de pareceres e resoluções. Dentre os principais documentos publicados nessa época destacamos as Diretrizes Nacionais para a formação docente, a Resolução CNE/ CEB 02/1998, a Resolução CNE/CEB 03/1998, a Resolução CNE/CEB 01/1999 e Resolução CNE/CEB 02/1999, além das diretrizes para todos os cursos de graduação (bacharelados e licenciaturas).

Indo ao encontro dos documentos acima citado o Decreto presidencial nº 6.755, de janeiro de 2009, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Esse documento inovou ao propor à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o fomento de programas que visam à formação inicial e continuada de professores.

O artigo 10º do referido documento prevê ações que devem ser priorizadas pelos programas que incentivem a iniciação à docência, dentre elas, a articulação entre as Instituições de Educação Superior (IES) e as Escolas de Educação Básica (EEB) e a colaboração dos acadêmicos nas atividades de ensino-aprendizagem da escola. No entanto, Gatti, Barreto e André (2011), em seus estudos sobre as Políticas de Formação inicial de Professores, salientam que, mesmo após a implementação dessas normativas, os efeitos sob os cursos de licenciaturas não foram efetivos, “seja pelas hegemonias interventivas de grupos de interesse, seja pela ausência de vontade ou poder político das instâncias federais reguladoras e gestoras dessa formação em nível superior” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 95).

Com o propósito de suprir as lacunas ainda existentes na formação dos profissionais do magistério e efetivar as ações previstas nos documentos, a CAPES, mediante ao Decreto nº 7.219/2010, instituiu o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação

à Docência (PIBID), visando fomentar a iniciação à docência, valorizar o magistério, incentivando o acesso e a permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura, promover a articulação das IES e as EEB e elevar a qualidade dos cursos de formação inicial.

No esforço em contemplar os objetivos supracitados, o PIBID busca oportunizar a participação de diferentes sujeitos, a saber: Bolsista de Iniciação à Docência (BID), alunos regularmente matriculados nos cursos de licenciatura; Bolsistas Supervisores (BS), professores das EEB responsáveis pelo acompanhamento das atividades desenvolvida nas escolas; Bolsistas Coordenadores de Área (BCA), Coordenadores de Gestão de Processos Educacionais (CGPE) e Coordenadores Institucionais (CI), responsáveis por desenvolver, acompanhar e organizar as atividades previstas no Projeto Institucional e ainda responder pelo mesmo perante a CAPES. Esse programa torna possível o contato dos acadêmicos com a realidade escolar desde o início da graduação, sob a perspectiva de uma atuação diferenciada, permitindo um amadurecimento da docência ao longo de sua formação e preparando-os para seu futuro campo de atuação (BRAIBANTE; WOLLMANN, 2012).

Até o presente momento a CAPES lançou no período de 2007 a 2013, oito editais. De um total de 3.088 bolsistas em dezembro de 2009, o programa cresceu para a concessão de 49.321 bolsas em 2012, já no edital nº 061/2013 foram ampliados projetos em desenvolvimento e aprova a inclusão de novos, totalizando o considerável número de 62.070 bolsistas. Segundo o sistema de disseminação de informações da CAPES, o PIBID foi o segundo maior programa de bolsas dessa agência, perdendo apenas para o Programa de Demanda Social, que atua em nível de pós-graduação.

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), localizada na região central do Rio Grande do Sul (RS), na cidade de Santa Maria (SM), proporciona aos seus alunos atividades extracurriculares que corroboram no processo formativo, dentre essas o PIBID, o qual, conforme já mencionado, prioriza a iniciação à docência. Essa preocupação em incentivar a formação de professores justifica-se, principalmente, pelo baixo índice de procura pelos cursos de licenciatura nos últimos anos. Freitas (2002) acredita na necessidade de garantir aos licenciados e a todos os estudantes que postulam as licenciaturas condições de igualdade na sua formação, permanência e sucesso nos estudos e iniciação na carreira, como o apoio ao processo de construção de sua identidade como estudantes das novas gerações.

O Projeto Institucional PIBID/UFSM iniciou suas atividades em outubro de 2009, atendendo ao edital PIBID-2007, aprovando Subprojetos nas áreas de Ensino de Física, Química, Biologia, Matemática e Ciências. Esses Subprojetos, sob a responsabilidade de seus respectivos CA, atuaram em nove EEB, congregando nove BS e quarenta BID. Em abril de 2010, atendendo ao edital PIBID-2009 e se somando ao edital grupo do edital anterior, tiveram início atividades do segundo grupo PIBID/UFSM, das áreas de Artes Visuais, Educação Física, Filosofia, História e Pedagogia. O ano de 2011 marcou o início das atividades do terceiro grupo PIBID/UFSM, abrangendo dez cursos de licenciatura da UFSM com dez novos Subprojetos. No ano de 2012, segundo dados publicados no site da CAPES, a UFSM contou com 318 bolsistas, mas, no último edital nº 061/2013, a UFSM aprovou dezenove Subprojetos, ampliando a participação dos BID a 408.

Essa crescente participação da UFSM no programa pode ser visualizada no quadro abaixo:

Quadro 1: Distribuição de BID por Subprojetos Aprovados em cada Edital da UFSM

EDITAL	SUBPROJETOS	CATEGORIA DE BOLSISTAS/ QUANTIDADE
		Bolsista de Iniciação à Docência
01/2007	5	40
01/2009	10	108
01/2011	10	260
011/2012	10	318
063/2013	19	408

Sobre o PIBID/UFSM, Lopes e Fajardo (2013), respectivamente Coordenadora Geral Pedagógica e Coordenador Interno do projeto em questão, afirmam que o programa “trouxe um novo olhar para os cursos de licenciatura, tanto por parte dos docentes quanto dos discentes” (p. 24), envolvidos ou não com o PIBID, uma vez que a licenciatura passou a ser encarada como primeira opção. No entanto os mesmos autores ressaltam que, mesmo tendo conhecimento de que o PIBID vem se constituindo como uma das mais relevantes iniciativas a formação inicial, esse programa é “merecedor de um olhar mais apurado, no sentido de permitir uma reflexão crítica de suas ações e encaminhamentos” (p. 25), possibilitando assim uma ampla visão da sua abrangência e de suas limitações. Entendemos que o “olhar” citado pelos autores diz respeito a pesquisas sobre essa temática, que possivelmente contribuirão para a conso-

lidação dessa e de outras políticas de formação de professores.

Acreditando que diferentes oportunidades, como o PIBID, possam somar-se ao processo formativo, este estudo teve como foco o subprojeto desenvolvido no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da UFSM, denominado “Cultura Esportiva da Escola. Esse Subprojeto contou com a participação de vinte e quatro BID, quatro BS e um professor CA. A ampla procura, e o envolvimento dos acadêmicos nesse Subprojeto despertaram o interesse por desenvolver este estudo.

Aproximar o acadêmico das licenciaturas da escola é um passo importante no processo formativo desses futuros educadores, visto que a escola atualmente exige do professor muito mais do que dominar os conteúdos disciplinares, sendo necessário que os acadêmicos estejam preparados para lidar com esse novo contexto no qual eles serão inseridos. Nesse sentido, Esteve Zaragoza (1999) reafirma:

[...] nos últimos anos, têm aumentado as responsabilidades e exigências que se projetam sobre os educadores, coincidindo com um processo histórico de uma rápida transformação do contexto social, o qual tem sido traduzido em uma modificação do papel do professor [...] (s/p).

As instituições que formam professores são responsáveis por prepará-los, logo, a formação assume um papel que, segundo Imbernón (2012), “vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e dialética e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação” (p. 19).

Entendemos que o PIBID organiza-se de forma a atender atividades de cunho prático, onde os estudantes realizam intervenções práticas nas escolas e atividades de estudo, momento esse em que as experiências são divididas, bem como as dúvidas e dificuldades que os acadêmicos enfrentam tornam-se temas em reuniões e grupo de estudo. Mediante esse funcionamento, o PIBID pretende incorporar a reflexão como parte do trabalho pedagógico, para que as experiências vivenciadas não se tornem meras lembranças e sim embasamento prático para sua futura atuação. Essa organização proposta pelo PIBID colabora para que as ações dos bolsistas não aconteçam de forma isolada, ou seja, à reflexão é acrescida à experiência e à discussão com os professores supervisores (PS), que participam desse processo no papel de coformadores. Para os segundos, torna-se possível reelaborarem seus saberes, inovando, participando e construindo sua própria formação continuada

Gomes e Felício (2012) reafirmam que a teoria e a prática não podem ser interpretadas como polos distintos na formação de professores, mas sim, “devem constituir-se como dimensões de um único processo formativo, no qual toda a teoria é formulada a partir da realidade educacional e a prática, por sua vez, é alimentada pela teoria” (p.17), exigindo, portanto, que os professores sejam capazes de responder às demandas do dia-a-dia a partir do simultâneo movimento entre o pensar e o fazer. A reflexão oferecida aos BID, mediante o PIBID, confere a oportunidade de se tornarem conscientes de suas práticas e de suas crenças e suposições subjacentes a essa prática. Possibilita, igualmente, o exame de validade e de suas práticas na obtenção de metas estabelecidas, pois por meio da reflexão eles aprendem a articular suas próprias compreensões e a reconhecê-las em seu desenvolvimento pessoal (MIZUKAMI, 1996).

Pimenta e Ghedin (2002) contribuem quando comentam que:

Esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito. No entanto, esse conhecimento não é suficiente. Frente às situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação (p. 19-20).

Concordamos com os autores quando afirmam que passamos por um processo de evolução social constante, onde o conhecimento que aprendemos ontem passa a ser insuficiente perante aos desafios que encontramos diariamente, assim, é necessário estimular os futuros profissionais, nesse caso os professores, para que eles não se contentem apenas com os conhecimentos recebidos ao longo dos cursos de formação inicial, mas que busquem novas experiências e agreguem novos conhecimentos, enriquecendo esse processo.

Por meio de projetos e programas como o PIBID, os acadêmicos desacomodam-se, dialogam com suas facilidades e dificuldades, buscam conhecimentos além das disciplinas curriculares, e também acrescentam elementos novos às discussões em aula. Marques (1992, p. 204) defende a experiência como um elemento crucial para a formação profissional, pois nela “rompe-se a autoconfiança da razão e o fácil consenso teórico”.

Justificamos, portanto o interesse em investigar os acadêmicos envolvidos no PIBID/ Educação Física – Cultura Esportiva da Escola, a fim de compreender a repercussão da participação dos acadêmicos do CEFD/UFSM nesse Subprojeto sobre seu percurso formativo, com base nos memoriais descritivos por eles elaborados.

CONHECENDO O CAMPO ESTUDADO

Ao escolher a carreira de professor de Educação Física muitos acadêmicos esperam aperfeiçoar o seu “saber fazer”, desconhecendo a gama de conhecimentos produzidos historicamente, que hoje congregam a Cultura Corporal do Movimento. Esses conhecimentos, se bem estruturados na Educação Básica, já são superficialmente de conhecimento dos acadêmicos, mas durante a formação inicial são ressignificados, aprofundados mediante ao trato pedagógico. Nesse sentido, a prática docente é construída a partir da formação inicial individual dos acadêmicos. Salgado (2000) considera a formação inicial de professores a primeira etapa de um processo de construção de saberes, acoplado pela experiência pedagógica dos futuros professores e pelo currículo disciplinar, dentro de uma instituição de ensino superior.

Esse movimento de articulação entre os saberes disciplinares e os experienciais é projetado para programas e projetos oferecidos nas unidades de formação de professores, a fim de fortalecer a tríade ensino, pesquisa e extensão. Montenegro (1994) acredita que é mediante a participação nesses espaços que os estudantes conseguem observar a realidade da profissão. Essa integração com a realidade educacional permite aos acadêmicos aprenderem diariamente com os docentes envolvidos no processo educacional nas escolas e com os colegas de diferentes semestres. A pluralidade cultural existente em cada pessoa torna esse processo de troca de experiências pedagógicas um fator importante na formação da identidade profissional, visto que a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. Para Nóvoa (1992), a identidade representa “[...] um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor” (p. 16). Trata-se, portanto, de uma construção contínua e não de um dado preciso e estático.

Vale ressaltar que o Subprojeto/Educação Física – Cultura Esportiva da Escola não enfatiza somente a experiência prática de seus alunos, uma vez que o embasamento teórico apreendido nas disciplinas curriculares do curso de Educação Física – Licenciatura é transposto às vivências dos acadêmicos desde o momento do primeiro contato com a escola. Essa transposição ou, em certos casos, ressignificação dos saberes, proporciona a atribuição de novos significados à teoria (MIZUKAMI, 1996).

As experiências vivenciadas pelos acadêmicos de Educação Física – Licenciatura, assim como de diversas áreas, promovem a reflexão sobre os conhecimentos já aprendidos e as possibilidades de colocá-los ou não em prática. Diante de um mundo em permanente mudança, muitas teorias tradicionais ainda presentes nos cursos de formação de professores não dão mais conta de formar professores para atuar na vigente realidade. Para tanto, é relevante pensarmos a formação de professores com base na unidade teoria e prática, pois conforme defende Josso (2004):

[...] a aprendizagem experiencial é utilizada, evidentemente, no sentido de capacidade para resolver problemas, mas acompanhada de uma formulação teórica e/ou uma simbolização. Se a aprendizagem da experiência é um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos conhecimentos, o seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformação (p. 39).

Acreditando que a transformação inicia-se a partir das experiências práticas, devemos nos voltar aos cursos de formação inicial a fim de desvendar como está acontecendo a formação dos futuros profissionais e se as Instituições de Ensino Superior estão sendo capazes de orientar seus acadêmicos nessa difícil transposição dos saberes para a prática pedagógica.

Silva e Bracht (2005) evidenciaram em seu estudo que as experiências vividas na escola, durante o curso, não recebem a atenção necessária, apesar de serem experiências profissionais relevantes para a construção de identidades e saberes dos/as professores/as, pelo fato de possibilitarem a aproximação entre dois universos fundamentais para a formação do/a professor/a: a formação inicial e o cotidiano escolar. Sobre isso, Monteiro (2001) é da opinião que “ao processo de formação cabe atualizar e aprofundar os parâmetros da construção, reflexão e da crítica para que o professor avance no sentido da aquisição de maior autonomia profissional” (p. 18).

Para Tardif (2002), o principal desafio que as instituições formadoras devem enfrentar é o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo, e assim o justifica: “vivemos de teorias, sendo que estas muitas vezes construídas por profissionais que nunca atuaram numa sala de aula” (p. 241). O mesmo autor atribui centralidade ao saber experiencial no trabalho docente, quando argumenta que os saberes experienciais colaboram para a construção e aquisição de saberes próprios da docência.

Nesse sentido, Josso (2004) sugere três modalidades para a construção da experiência: a) ter experiência; b) fazer experiência; c) pensar sobre as experiências.

Entendemos, assim como a autora, que o pensar sobre a experiência sendo um acontecimento provocado ou não, deve possibilitar torná-la significativa ou compreendê-la como fonte geradora de aprendizagens significativas.

De outra parte, Pimenta e Ghedin (2002) alertam que a prática reflexiva não se reduza a um modismo, não sendo imposta e sim estimulada e construída progressivamente, conforme o grau de maturidade do sujeito. Assim, percebendo a importância das experiências práticas na formação profissional e a reflexão sobre as mesmas, pretendemos aprofundar os estudos sobre o PIBID, tendo como referência teórica para a temática de formação de professores autores como: Josso (2004), Nóvoa (1992) e Tardif (2002).

ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA

Neste trabalho utilizamos a abordagem qualitativa, por entender que a mesma é particularmente importante nas pesquisas sociais, por contemplar e considerar a perspectiva de cada participante e suas diversidades (FLICK, 2009). Para tanto, utilizamos como fonte de informações memoriais descritivos escritos pelos bolsistas participante do Subprojeto. O memorial, no âmbito do Subprojeto estudado, é concebido como um documento pessoal, onde ao longo do semestre os bolsistas registram suas dificuldades, facilidades e reflexões sobre as atividades desenvolvidas no Subprojeto, tanto no âmbito da escola, quanto na IES. Zabalza (1994) argumenta que o fato de escrever sobre sua prática leva o professor a aprender sobre ela. " Ao narrar experiências recentes ou lembranças do passado, o professor não apenas as reconstrói em um plano linguístico, mas em um plano metacognitivo que pode dar à narrativa uma dimensão reflexiva, talvez o componente mais importante do memorial" (p. 93).

Para Negrine (1998), o conteúdo de um memorial diz respeito aos registros das emoções, crenças, valores, ansiedades, medo, contradições, prazeres e desprazeres vivenciados em determinada situação pelo indivíduo que esse instrumento é elaborado, neste caso, os bolsistas. Segundo Triviños (1987), o ambiente e o contexto onde os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seu modo de vida têm importância essencial na compreensão mais clara de suas atividades. Tais argumentos levaram-nos a optar pelo uso desse material como fonte para o estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante dos memoriais descritivos analisados, podemos localizar aspectos comuns entre os documentos. Entendemos que estes pontos compõem o leque de experiências elaboradas a partir das vivências dos bolsistas junto do Subprojeto, a saber: os motivos pelos quais os bolsistas procuraram ingressar no PIBID; o processo de sua inserção no âmbito escolar e a relação entre o curso de formação inicial e o programa investigado.

Destacamos que os acadêmicos apresentam como motivo ou justificativa a procura por um maior contato com a realidade escolar com o propósito de ganhar experiência. Consideramos importante essa inserção dos futuros professores no seu provável ambiente de trabalho, pois, conforme defende Tardif (2002), os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Uma vez que diariamente os professores são confrontados por situações e contextos que direto ou indiretamente influenciam no processo educacional, saber conversar com essas situações possibilita ao professor elaborar saberes oriundos do seu exercício profissional, distante, muitas vezes, dos saberes aprendidos dos cursos de formação inicial.

Imbernón (2012) e Marques (2000) convergem ao considerarem a escola como um espaço de formação, dado que “a aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que está é exercida” (IMBERNÓN, 2012, p. 17). Tardif (2002) também acrescenta que esses saberes mobilizados pela prática são oriundos de diversas fontes, como a formação inicial e continuada, currículo, socialização escolar, conhecimentos das disciplinas curriculares ensinadas, experiências da profissão, cultura pessoal, além da aprendizagem com os pares.

Na mesma direção desse estudo, Silva e Bracht (2005) identificaram que os motivos que levam os acadêmicos em formação inicial a se engajarem precocemente no campo de trabalho “vão desde necessidades financeiras, afinidade com determinada prática até interesse em travar um confronto com a prática profissional” (p. 54). O aspecto financeiro foi evidenciado entre os bolsistas, visto que o valor disponibilizado pela agência de fomento a eles é de quatrocentos reais para atuar em doze horas semanais o que, para realidade de nossa universidade, pode ser relevante uma vez que,

muitos estudantes vêm de outras cidades e nem sempre têm o aporte necessário para suprir seu sustento.

Sabemos que alguns cursos de formação encontram dificuldades em fazer uma aproximação com as escolas por diferentes motivos. Esse processo pode apresentar diferentes nuances. Freitas (2012) expressa que os problemas sempre esbarram na realidade enfrentada pelos professores em seu campo de trabalho, desagradando assim às futuras gerações que têm demonstrado baixo interesse em seguir a carreira do magistério na educação básica.

Mesmo com o intuito de também qualificar a Educação Básica, os bolsistas investigados enfrentaram dificuldades ao se inserirem nas escolas participantes do Subprojeto. Tais dificuldades podem ser divididas em dois blocos: umas relacionadas à ausência de experiência e bagagem geradas pela e na docência, e outras acarretadas pela complexidade que envolve a atuação de um professor nos dias atuais devido aos inúmeros problemas sociais que atingem a escola.

No primeiro bloco destaca-se a insegurança dos bolsistas em relação à realização do planejamento das atividades, pois segundo eles, os planos de aula eram construídos juntamente com a professora supervisora, no entanto, no momento em que eram postos em prática, não eram bem sucedidos, devido às dificuldades de indisciplina e agitação da turma, como afirma uma estudante: *“no inicio é bem difícil de conseguir controlar as turmas, eu me sentia um pouco perdida e não sabia por onde começar”* (Bolsista A¹).

Sabemos que o planejamento deve levar em conta o ano (do respectivo nível de ensino), as características da turma assim como as especificidades de cada aluno, para que assim o professor possa organizar os objetivos a serem alcançados durante o processo. Outra dificuldade salientada pelos BIDs é a de planejar o mesmo conteúdo para diferentes turmas, pensar em cada aluno na hora de preparar a aula, replanejar as atividades já em andamento, pois estas nem sempre ocorrem conforme o previsto ou o ambiente disponível não era o mais adequado. Esses momentos iniciais da docência acabam pondo em cheque os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial.

Retomando Marques (1992), lembramos que um dos aspectos relevantes da experiência é a possibilidade que a mesma cria de provocar uma ruptura com convicções

¹ Serão usadas letras para nomearmos os(as) bolsistas visando preservar suas identidades.

estabelecidas e argumentos teóricos assentados em consenso teórico superficial. Tardif (2002) destaca os saberes mobilizados pelos professores, dentre eles o autor destaca os saberes experienciais, que se baseiam no trabalho cotidiano do professor, ou seja, eles nascem da experiência e por ela são validados. Gauthier (1998) por vez já, defende, assim como Tardif (2002), que o conhecimento oriundo da experiência torna-se um hábito, uma regra, que dificilmente é testada publicamente.

Essa aproximação com a realidade educacional é válida se os futuros professores elencassem pontos como os citados acima, pois é, a partir desses que podemos estudar e discutir nas disciplinas curriculares, unindo o que Tardif (2002) intitula de saberes disciplinares e saberes experienciais. Os primeiros são entendidos como os saberes sociais definidos e selecionados pelas IES e incorporados à prática docente; já os saberes experienciais são os que emergem e são validados pela experiência.

O segundo bloco de dificuldades elencadas pelos BIDs nos memoriais são as concebidas diante das mazelas sociais, que, por conseguinte, acabam gerando problemas educacionais, como a forma que os alunos se relacionam com os professores, desrespeitando-os e se mostrando desinteressados nas atividades propostas. Lidar com a indisciplina levou alguns bolsistas a perder o controle da turma, sendo necessária a intervenção da BS que, sempre que possível, estava presente durante as aulas, como relatam os memoriais. Segundo Silva e Bracht (2005) essas experiências têm sido decisivas para a permanência dos/as acadêmicos/as na escola, pois estes se confrontam com os problemas da prática pedagógica no cotidiano escolar e questionam o rumo que pretendem dar à carreira. Borges (2004) defende que, "ao vivenciar a prática docente, os futuros professores se interam do contexto, dos problemas e dos desafios enfrentados no cotidiano" (p. 168).

Ao identificar, nos memoriais, a relação que os bolsistas construíram entre as experiências vivenciadas no Subprojeto do PIBID e o conhecimento adquirido ao longo do curso de graduação, notamos que, no ano de 2010, a escrita dos bolsistas não carrega a preocupação de relacionar esses dois âmbitos. Porém, não podemos considerá-la inexistente, visto que pode ter existido, e, não ter sido expressa no momento da escrita.

Diferentemente, nos anos subsequentes notamos a preocupação em relacionar os saberes oriundos das disciplinas curriculares com os vivenciados no PIBID, todavia

essa relação aconteceu em dois momentos. Primeiramente, destacamos o aspecto desfavorável à construção dos conhecimentos, pois, segundo os memoriais, as disciplinas oferecidas na graduação não contemplam a magnitude das situações encontradas nas escolas. O distanciamento entre o apreendido nas disciplinas e a realidade tornou necessária, segundo os BIDs, a procura por outros conhecimentos, para que pudessem ministrar as aulas com segurança.

Em se tratando de um curso de Educação Física, o saber-fazer, é proporcionalmente elevado em consideração ao saber-ensinar. Acreditamos que o futuro professor, sabendo executar os movimentos corretos, saberá transpor o mesmo aos seus alunos, porém se constituir professor de Educação Física vai além de saber executar um movimento corretamente. Imbernón (2012) comenta sobre a necessidade de reformular a função docente com a intenção de ultrapassar o técnico-racionalista.

Nesse segundo momento vamos abordar o que mais emergiu dos memoriais de construtivo entre a formação inicial e o PIBID. Destaco a opinião de um bolsista, em especial, por acreditar que ela possa ser o caminho introdutório a nossa discussão. *“O PIBID não é capaz de substituir a Formação Inicial, mas serve como um elo entre a prática e o que estudamos durante a graduação” (Bolsista B).*

Sabemos que os conhecimentos dos professores são provenientes da formação inicial, do exercício profissional e, por fim, da formação continuada. Logo, é importante ter o entendimento de que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho (TARDIF, 2002, p. 209).

Nesse sentido, o PIBID veio somar à formação inicial dos bolsistas do Subprojeto da Educação Física, quando os aproximou da realidade, inserindo-os no cotidiano escolar, para conhecer ou ampliar o entendimento sobre o funcionamento da escola dentre outros aspectos e produzindo o confronto entre os saberes disciplinares e os saberes experienciais. Aprender a planejar de acordo com as características das turmas, conhecer o comportamento das crianças, estabelecer contato com docentes já atuantes foi essencial para que os acadêmicos acumulassem experiências, elaborassem questionamentos e adquirissem bagagem para resolver situações para as quais as teorias não os prepara. Os grupos de estudos integrados pelos bolsistas foram outro ponto central na formação inicial dos mesmos, uma vez que os temas estudados e discutidos em

reuniões aproximavam-se do cotidiano escolar. Diante disso, os BIDs descreveram sua segurança em argumentar nas disciplinas curriculares, quando o assunto era escola, creditando essa mudança às experiências e aprendizagens acumuladas no PIBID.

Notamos também a evolução dos memoriais descritivos do ano de 2011 para 2012. Nos últimos, os bolsistas mostraram-se mais seguros e confiantes de suas atividades, as dificuldades elencadas no início da nossa discussão foram substituídas por objetivos, justificativas e resultados, demonstrando mais explicitamente uma intencionalidade pedagógica por parte dos BIDs em relação ao planejamento, argumentando sobre seu embasamento, e se realmente chegaram ou não ao resultado esperado. Constatamos esse amadurecimento mediante termos que emergem no decorrer do texto como “refletir e aperfeiçoar a prática docente” e “construção dos saberes docentes”. Esses conceitos, presentessistematicamente na literatura sobre formação de professores, expressam um progressivo embasamento teórico por parte dos bolsistas. É delicado afirmarmos que esse embasamento foi consolidado apenas com as leituras realizadas durante a participação no subprojeto. É possível que algumas elaborações sejam fruto da conjunção de saberes oriundos das disciplinas curriculares de graduação aos apreendidos junto ao PIBID. Nesse sentido, notamos a exigência do CA do subprojeto, ao incentivar os bolsistas a relatarem sobre as contribuições, articulações e distanciamentos entre as atividades desenvolvidas no subprojeto com as do curso de graduação, para que os mesmos viessem a usufruir dessa ferramenta de aperfeiçoamento docente.

O que podemos inferir é que, ao longo do processo, houve uma alteração na qualidade da produção escrita expressa por meio dos memoriais, possivelmente influenciada por orientações e exigências de uma fundamentação teórica mais consistente nessas produções. Isso não nos autoriza a afirmar que essas mudanças sejam resultado, exclusivamente, do processo vivido no interior do PIBID, pois, ao longo dos semestres de desenvolvimento das atividades, o subprojeto contou com a participação de diversos acadêmicos, mas os supracitados mantiveram-se durante o tempo máximo, o que pode ter contribuído com o amadurecimento na atuação desses sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar os espaços formativos que estão sendo propiciados aos acadêmicos dentro das IES parece-nos relevante para que possamos compreender como são formados os nossos futuros professores, identificar as necessidades e dificuldades

apontadas durante esse percurso, a fim de supri-las ou minimizá-las, antes que esses profissionais ingressem formalmente no magistério. Sabemos que não existe receita, tampouco regras para que os problemas sejam resolvidos, pois nossa sociedade está em constante transformação. Por outro lado, identificar essas demandas instiga-nos a refletir e, quiçá, mudar concepções obsoletas ainda presentes nas IES.

Sabemos que esse enfrentamento das dificuldades impostas pela profissão docente não tornará os futuros professores especialistas frente a determinadas situações, visto que constantemente emergem novas circunstâncias. No entanto, almeja-se, por meio de programas como o PIBID, possamos construir novas relações com a escola, criar novas perspectivas nos processos formativos e construir melhorias na qualificação dos futuros professores, assim como dos que já exercem efetivamente seu trabalho por meio da formação continuada.

Antes que o PIBID fosse implantado nos cursos de licenciatura, encontrávamos um distanciamento maior entre a universidade e a escola. Não podemos afirmar que essa distância foi superada com ele, mas percebemos que foi minimizada, uma vez que o Programa não contempla todos os alunos dos cursos de licenciatura e sim uma pequena parcela, ainda assim, cria novos espaços de formação, conferindo maior protagonismo aos professores em exercício.

Por fim, consideramos que os sujeitos envolvidos no Subprojeto Cultura Esportiva da Escola, no decorrer do seu desenvolvimento, puderam aprimorar as ações desenvolvidas, tanto em âmbito das orientações e supervisões docente, quanto no âmbito da iniciação à docência na escola. Ressaltamos também que o PIBID, somado às disciplinas curriculares ofertadas pelos cursos de graduação, proporcionam a concretização da aprendizagem da docência, acrescentando importantes elementos na construção da identidade docente, no “tornar-se professor”. O papel da pesquisa, em acompanhamento ao programa, parece-nos ser de destaque para que o mesmo possa estar permanentemente sobre escrutínio, visando aprimorá-lo no que se mostrar necessário e evitando tomá-lo como uma fórmula pronta e estática para a formação de professores e toda a complexidade que envolve esse processo.

REFERÊNCIAS

BRAIBANTE, M. E. F. ; WOLLMANN, E.M. A influência do PIBID na formação dos acadêmicos de Química Licenciatura da UFSM. **Química Nova na Escola** (Impresso), v. 34, p. 167-172, 2012.

BRASIL, **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>. Acesso em 16 de outubro de 2014.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em 19 de abril de 2014.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e os saberes profissionais**. Araraquara: JM, 2004.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção “Pesquisa qualitativa”).

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.136-16, set 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 19 de abril de 2014.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Federalismo e formação profissional: por um sistema unitário e plural. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 211-225, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> Acesso em 12 de abril de 2014.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba S.S; ANDRÉ, Marli E. D. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas ontemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GOMES, C.; FELÍCIO, H.M.S. **Caminhos para a docência**: o PIBID em foco. São Leopoldo: Oikos, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Lisboa: Porto Alegre: Artmed, 2012.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LOPES, Anemarie R. L. V. ; FAJARDO, Ricardo. PIBID/UFS: construindo caminhos para a formação de professores. In: TOMAZETTI, E.M; LOPES, A. R. L.V. **PIBID UFSM: experiências e aprendizagens**. São Leopoldo: Oikos, 2013.

MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1992.

MIZUKAMI, Maria da Graça. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M; MIZUKAMI, M. G (Orgs.). **Formação de professores: Tendências atuais**. São Carlos: Edufscar, 1996.

MONTENEGRO, P.C. A. **Formação, (de) formação ou formatação reflexões sobre a formação do professor de Educação física**. Motus Corporis, Rio de Janeiro, a. I, n. 2, p. 35-43, 1994.

MONTEIRO, A. M. **Professores: entre saberes e práticas**. Educação e Sociedade. Campinas: CEDES, v. 21.n. 74, p.121-142, abr 2001.

NEGRINE, Airton. **Terapias corporais: a formação pessoal do adulto**. Porto Alegre: Edita, 1998.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

SALGADO, M. Um olhar inicial sobre a formação de professores em serviço. In: VÁRIOS AUTORES. **Um olhar sobre a escola**. Série de Estudos para Educação a Distância. Brasília: MEC/SEED, 2000.

SILVA, Marcelo; BRACHT, Valte. Intervenção profissional durante a formação inicial: contradições e possibilidades das experiências docentes precoces em Educação Física. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, a. XVII, n. 25, p. 57-76, dez 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987. 175.

ZABALZA, Antonio. **Diário de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Portugal: Porto Editora, 1994.

ESTEVE ZARAGOZA, Jose M. **Indicadores do mal-estar docente**. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. 3. ed. Baurú: Edusc, 1999. (p.27-60).

Maria Cecília Camargo Günther

Professora do Departamento dos Desportos Individuais – UFSM/CEFD
e-mail: mceciliacg6@hotmail.com

Thais Machado Costa

Especialista em Educação Física Escolar – UFSM/CEFD
e-mail: thathaismachadocosta@yahoo.com