
EDUCAÇÃO FÍSICA

CARINA MARIA BULLIO FRAGELLI

**“INICIAÇÃO À DOCÊNCIA” COMO UMA DAS
ETAPAS DA FORMAÇÃO INICIAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA**



Rio Claro
2012

CARINA MARIA BULLIO FRAGELLI

A “INICIAÇÃO À DOCÊNCIA” COMO UMA DAS ETAPAS DA
FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

ORIENTADOR: PROF. DR. SAMUEL DE SOUZA NETO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Biociências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de
Licenciado em Educação Física.

Rio Claro
2012

370.71 Fragelli, Carina Maria Bullio
F811i A "iniciação à docência" como uma das etapas da
formação inicial em educação física / Carina Maria Bullio
Fragelli. - Rio Claro : [s.n.], 2012
59 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Educação
Física) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de
Biociências de Rio Claro

Orientador: Samuel de Souza Neto

1. Professores – Formação. 2. Educação física escolar. 3.
PIBID. 4. Formação inicial. I. Título.

“O homem define-se pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele.” - Sartre.

**Dedico esse trabalho à Clau e Nina,
por me ensinarem sobre o melhor do mundo.**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente aos meus pais, por terem me amado desde que nasci, as vezes mais do que eu merecia e nunca menos do que eu precisava. Às minhas irmãs, Carol, Mima e Clau, por serem minhas extensões, minhas flores e meus amores, por juntas formarmos o quadrado mais que perfeito. Aos meus cachorros, Nina e Bernardo, por me mostrarem o que é amor de verdade, e como a distância não pode diminuí-lo.

Ao meu orientador, Samuel de Souza Neto, por me ajudar a colorir o mundo com as cores que tenho, por sempre me complicar e descomplicar do jeito que só ele sabe.

À minha segunda família, as meninas que escolhi para compartilhar a restrição de se ter uma casa, e com quem consegui estabelecer laços que vão muito além da graduação: Carol, Vanessa, Tami, Aninha e Iara, por sempre estarem presentes nos momentos de confusão. Agradeço a todos os almoços em família.

À minha segunda rep, se é que é possível ter isso, aos meninos que me acolheram e me aguentaram mesmo não tendo a menor necessidade de fazer isso: Vanderley, Márcio, Matheus (Neymar), Pedro e Paulo, por compartilharem comentários necessários nos momentos oportunos.

À minha turma da Licenciatura em Educação Física, que me mostrou que podemos ter muita personalidade, sozinhos ou em grupo, e que não é fácil “dobrar” quem mantém suas convicções. Por nunca nos dobrarmos ao que não considerávamos certo. Em especial dessa turma à Adriana, por me inspirar a ser professora, e à Juliana, por me ensinar sobre perseverança e dignidade.

À minha amiga de graduação, de PIBID e de vida: Graziela. Por todas as diferenças entre nós, e pelo respeito a essas diferenças. Por todas as comidas e conversas, que nos momentos certos serviram como eixos orientadores, e por toda falta que quatro meses longe fizeram na minha vida.

Ao meu grupo PIBID: Grazi, Paulo, Pedro, Felipe, Rafa, Tassi e Leonardo e atualmente: Taynara, Bruno, Giovana, Adriano e Raquel, por todas as discussões que me ajudaram a constituir o que acredito que seja educação, e por me inspirar a construir esse trabalho.

Um agradecimento mais que especial à Professora Maria Antônia, por um café que valeu mais que quatro anos de graduação, e por toda a inspiração de uma vida.

Por último e mais importante, ao Paulo, que me mostrou que apesar de eu poder fazer o que quiser sozinha, ter ele ao meu lado torna tudo muito melhor. Alguém que eu escolhi ter ao meu lado, não por necessidade, mas por amor. Que equilibrou todo esse “ar” dentro de mim com a “terra” dentro dele.

E por fim, agradeço a oportunidade de ter vivido com todas as pessoas que pude no momento certo da minha vida, nem antes, nem depois, apenas no momento certo.

RESUMO

A partir de mudanças culturais e legislativas, a formação profissional tem passado por alterações no que concernem espaços, modalidades e suas especificidades. São observadas então, mudanças desde os Projetos Político Pedagógicos de cursos de formação de professores, assim como o incentivo do governo à programas de Iniciação à docência, como o PIBID. Com isso, o objetivo desse trabalho foi o de levantar os principais problemas referentes ao ensino de educação física na escola e se um programa de iniciação à docência poderia vir a ajudar na formação inicial do futuro professor. Através de uma pesquisa exploratória, usando como instrumento a fonte documental, esse trabalho analisou relatos de participantes de um grupo PIBID na Universidade Estadual Paulista- Campus Rio Claro, no curso de Educação Física e explorou as influencias desse projeto na formação inicial, comparando-o com a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. Foram encontrados resultados que permeiam problemas estruturais e conceituais referentes à disciplina de Educação Física Escolar, e que corroboram para um declínio de ensino da área, além de resultados significativos que tanto o projeto, como a disciplina de estágio, pôde oferecer aos alunos na construção de sua identidade profissional.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; PIBID; Formação Inicial.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	08
2. CONTEXTO DE ESTUDO.....	11
3. QUADRO CONCEITUAL E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	17
3.1. A formação profissional: os saberes docentes e a constituição da identidade de professor.....	17
3.2. A questão da educação física.....	24
3.2.1. A formação de professores na UNESP – Rio Claro.....	25
3.2.2. Programa de incentivo de bolsas de iniciação à docência.....	30
4. OBJETIVOS.....	35
5. METODOLOGIA.....	36
6. RESULTADOS.....	38
6.1 Principais problemas no Ensino da Educação Física.....	38
6.2 A Articulação entre universidade e a escola no PIBID.....	39
6.3 A diferença de abordagem entre o PIBID e o Estágio curricular supervisionado.....	42
7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	46
7.1. Problemas relacionados ao ensino de Educação Física.....	46
7.2. Possibilidades de troca de experiências.....	47
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
9.REFERÊNCIAS.....	55

1 - APRESENTAÇÃO

No ano de 2011, um dos trabalhos proposto no grupo PIBID – subprojeto 5, Área da Educação Física, foi a leitura do livro “Didáctica Magna” de Comenius (1621-1657). Um livro que embasou e embasa até os dias atuais a pedagogia dentro de salas de aula, norteando os passos da didática por todo o mundo. Apesar de ser um livro do século XVI, muitas das propostas que o autor fez, mantêm-se interessante, provocativas e até atuais se comparado com algumas escolas que encontramos até o presente momento, inquietando-me: como que um livro escrito há quatro séculos pode ressaltar problemas vividos atualmente?

Algo não estava certo para mim. Foi como me deparar com um sistema educacional parado no tempo, onde não ocorreram mudanças significativas desde seus primórdios. Surgiu, então, o interesse em querer mudar esse quadro, querer trazer a escola para o século XXI, que embora tenha avançado em tantas coisas, no que concerne a tantas outras ficou parada.

Iniciou-se então a busca por justificativas para esse fenômeno, e em meio as Políticas Públicas, aos cursos de formação de professores e à vida dos professores, surgiu o interesse em estudar como esse professor é formado, pois se existe um fragmento tão grande em relação a como o professor atua na escola, a formação desse professor deveria estar deficitária ou apontar para alguns desafios.

Desse modo, a atração em estudar as políticas de investimento na formação inicial foi aumentando na perspectiva de encontrar propostas ou trabalhos voltados para a formação de professores mais preparados para introduzir as escolas no século XXI. Embora este não seja um problema exclusivo dos professores, mas de toda a equipe pedagógica e também da sociedade como um todo. Portanto, essa pesquisa foi desenvolvida de maneira exploratória para que pudesse ser levada em consideração a amplitude do assunto.

Assim, o intuito não é entender a complexidade como um todo do meio educativo, seria muita pretensão para qualquer trabalho de conclusão de curso, mas de tentar compreender a formação inicial do professor.

Nessa direção, o viés seguido durante o trabalho foi o de tentar entender como vem sendo implementado um projeto de incentivo à docência (PIBID), dentro de uma universidade pública no curso de Licenciatura em Educação Física, debatendo sobre sua real necessidade e importância.

De modo que na organização desse texto considerou-se uma parte vinculada a APRESENTAÇÃO, esta na qual se está falando das motivações e razões da escolha desse itinerário, seguida da elucidação das outras partes ou tópicos que compõem este trabalho.

No *CONTEXTO DO ESTUDO* foi exposta a questão da formação inicial, assim como a justificativa desse trabalho, enquanto que no *QUADRO CONCEITUAL E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA* abordaram-se temas relativos à formação inicial de professores, bem como um breve histórico sobre a Educação Física para se compreender as dificuldades encontradas na área, o Projeto Político Pedagógico do curso de Educação Física da UNESP – Rio Claro de maneira a compreender como ocorre a formação inicial de professores nesse curso, e por fim o PIBID – Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, trazendo perspectivas para melhorar a atratividade da carreira docente.

Uma vez delimitado o universo do trabalho foi apontado os OBJETIVOS do estudo, demarcando o que se pretendeu responder, decorrente do problema de estudo e revisão bibliográfica. Nesta direção, o próximo tópico abordou a *MEDODOLOGIA* explicitando o caminho que foi seguido na busca das respostas.

Em seguida são apresentados os RESULTADOS de uma pesquisa em fonte documental do Grupo PIBID – Educação Física, onde foram cedidas para análise oito entrevistas de bolsistas do projeto PIBID, ou seja, graduandos do curso de Educação Física. O próximo tópico tratou da *DISCUSSÃO DOS RESULTADOS*, momento em que se buscou responder aos objetivos dessa pesquisa. Finalizando são apresentadas as *CONSIDERAÇÕES FINAIS*, espaço em que se retoma o objetivo desse trabalho, sua questão central e

suas questões específicas. Fazem parte desse trabalho, ainda, as REFERÊNCIAS.

Acredito que este trabalho seja apenas o primeiro passo em termos de se analisar os efeitos do PIBID e sua real necessidade. Nesta direção se pergunta: a formação inicial deveria resolver os problemas encontrados pelos professores na sua atuação na escola? O PIBID é de suma importância para atrair novos jovens para a carreira docente, mas ele conseguirá ir além desse processo de sedução didático-pedagógico e entrar com sucesso na inserção profissional? Espero que este trabalho consiga contra argumentar alguns pontos que nos leve a novos horizontes de estudo.

2 - O CONTEXTO DO ESTUDO

Como foi colocado na apresentação, este trabalho tem como foco discutir os elementos que perpassam a formação inicial no âmbito da iniciação à docência na inserção profissional, analisando os pontos de convergência entre eles.

Neste contexto, quando pensamos em formação inicial, observamos que esta pode ser compreendida como o itinerário de graduação do licenciado. Em outras palavras, seria o período que o indivíduo passa pela formação acadêmica, seja em universidades, faculdades ou centros universitários.

Atualmente, os cursos voltados à licenciatura demandam um tempo de no mínimo três anos e máximo de sete anos, dependendo da proposta do curso, momento em que o indivíduo adquire conhecimentos necessários para sua atuação profissional. Tardif (2002) pontua que são nesse período que o futuro professor adquire saberes necessários para sua prática profissional, como os saberes referentes à formação profissional, os saberes curriculares e os saberes disciplinares. Mas para se formar o “professor ideal” é necessário, ainda, articular um saber tácito advindo da prática, chamado pelo autor de saber da experiência.

Assim chegamos à prática profissional, que seria a prática da docência no Estágio Curricular Supervisionado, no ato de dar aulas, de lecionar, de planejar e de estar presente em todo o contexto escolar e social que se relaciona com a prática docente. Tardif (2002) define também que um professor, acima de tudo, é alguém que sabe alguma coisa e sua função consiste em transmitir esse saber a outros. De forma que esta prática profissional deveria colocar essa construção de saberes em ação.

Entretanto, o sentimento do sentido de entrada ou pertença a esse território da docência implica em processos de “iniciação a docência”, delimitada no ato de iniciar esse graduando no âmbito da prática profissional pertinente à carreira docente, imergindo não somente das teorias educacionais, advindas do conhecimento científico-pedagógico, mas também de sua inserção

na realidade da escola. Dentro desse território encontramos, como foi colocado, a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado como Prática de Ensino (em específico no curso de Licenciatura em Educação Física da UNESP – Rio Claro) e o surgimento de programas de incentivo a carreira docente como o PIBID de “iniciação à docência”, ambos envolvendo a escola e com o intuito de facilitar a iniciação à docência.

Este processo, a iniciação à docência, vem sendo questionado, de um lado, nos últimos anos em termos de atratividade da carreira docente, inserção profissional dos professores principiantes, assim como na estagnação dos cursos de formação inicial (GATTI, 2009; NÓVOA, 1992). Por outro lado também se discute que a formação docente vem passando por transformações profundas em relação ao lugar, às modalidades e à sua especificidade desde a formação inicial (BORGES, 2008; SOUZA NETO et al, 2012). Estas transformações, que estão na base do discurso sobre a profissionalização docente, assumem formatos específicos em função das características de cada país e de cada contexto universitário (BORGES, 2008). Todavia, o ponto para o qual elas convergem é o de considerar a prática profissional como um *lócus* de produção, e também de formação nos saberes para a docência (TARDIF, 2002; BORGES, 2008).

Observa-se em trânsito a perspectiva de outro modelo de formação de professores em que a “prática profissional” se torna o centro dessa articulação, incipiente no Brasil, mas bastante adiantada em Quebec – Canadá (SOUZA NETO et al, 2012), tal como poderá ser visto nas prerrogativas do modelo curricular que se segue:

(a) Perfil Profissional: voltado para a formação do profissional reflexivo¹, que produz saberes e que é capaz de deliberar sobre sua própria prática, de objetivá-la, de partilhá-la, de questioná-la e aperfeiçoá-la, melhorando o seu ensino.

(b) Saberes: baseado na epistemologia da prática, considerando a pluralidade dos saberes que estão na base da formação, assim como tendo nos saberes práticos e competências a base para a formação profissional.

¹ Para Dewey (ALARCÃO, 1996) significa uma forma especializada de pensar. Mas é uma forma de pensar que se diferencia do pensar rotineiro, se pautando na ideia de um profissional reflexivo apoiado na epistemologia da prática profissional pelo exercício de refletir no: conhecimento na ação; ação; e sobre a ação. (SCHÖN, 1992).

Portanto, professores e pesquisadores produzem e controlam os saberes na base da profissão: o saber da experiência, os saberes práticos possuem o mesmo estatuto que os saberes científicos.

(c) Modalidade de Formação: centrada na prática, com estágio em alternância ao longo da formação (do primeiro ao último ano), pois a escola é o *lócus* central da formação. Isto é, ocorre em alternância entre o meio escolar e o meio de formação na universidade, pois o processo de formação é partilhado e, em certa medida, mesmo a avaliação é partilhada entre os atores. Porém, envolve outros atores que aqueles tradicionalmente implicados na formação, como diretores, especialistas e técnicos de ensino, supervisores, como poderá ser visto no quadro a seguir:

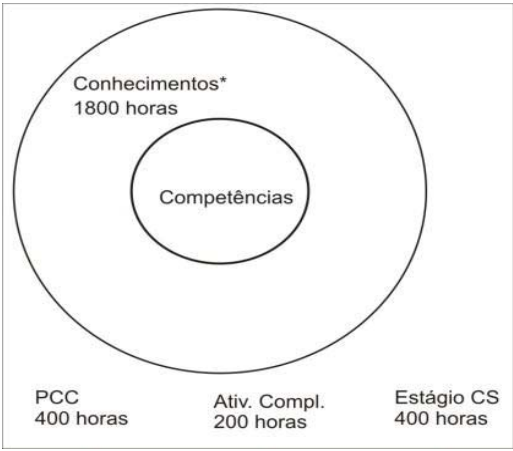
	Modelo acadêmico	Modelo profissional
Profissional	Voltado para a formação profissional que é tomada como um tecnólogo, um <i>expert</i> , que domina um conjunto de conhecimentos formalizados e oriundos da pesquisa, a fim de aplicá-los na prática escolar.	Voltado para a formação do profissional reflexivo, que produz saberes e que é capaz de deliberar sobre sua própria prática de objetivá-la, de partilhá-la, de questioná-la e aperfeiçoá-la, melhorando o seu ensino.
Saberes	Baseado na epistemologia científica.	Baseado na epistemologia da prática.
	Visão unidimensional e disciplinar dos saberes na base da formação.	Visão pluralista dos saberes na base da formação.
	Saberes científicos e curriculares são a referência para formação profissional.	Saberes práticos e competências são a referência de base para a formação profissional.
	Pesquisadores e formadores universitários produzem e controlam os saberes na base da formação	Professores e pesquisadores produzem e controlam os saberes na base da profissão, o saber da experiência, os saberes práticos

	enquanto os professores aplicam os saberes na base da formação.	possuem o mesmo estatuto que os saberes científicos.
Modalidades de formação	Centrada na formação acadêmica.	Centrada na prática.
	Estágio não muito longo, no final do curso.	Estágio em alternância ao longo da formação.
	A universidade é o centro da formação.	A escola é o <i>lócus</i> central da formação.
	Apesar das idas ao campo (ao meio escolar) é a universidade que controla todo o processo de formação.	Ocorre em alternância entre o meio escolar e o meio de formação na universidade. O processo de formação é partilhado e, em certa medida, mesmo a avaliação é partilhada entre os atores.
	Os atores envolvidos na formação são particularmente os docentes universitários, os professores que recebem os estagiários se limitam a dar conselhos partilhar seu espaço de trabalho e não participam nem mesmo da avaliação dos estagiários.	Envolve outros atores que aqueles tradicionalmente implicados na formação. Além dos professores associados (ou tutores, ou mestres de estágio) envolvem diretores, especialistas e técnicos de ensino, supervisores.
	Se apoia, sobretudo, em dispositivos tradicionais de transmissão de conhecimentos e notadamente sobre a ideia de que dominando um bom repertório de casos e técnicas o profissional é apto a agir em situações reais de ensino.	Envolve dispositivos de desenvolvimento de reflexão sobre a prática e de tomada de consciência dos saberes. Ancorada em abordagens do tipo por competências, por problemas, por projetos, clínicas, etc.
Fonte: Borges (2008)		

Neste contexto envolve também dispositivos de desenvolvimento de reflexão sobre a prática e de tomada de consciência dos saberes, ancorados em abordagens do tipo por competências, por problemas, por projetos etc. (BORGES, 2008).

Para Souza Neto *et al* (2012), no Brasil, desde 1996 temos assistido a um esforço de legisladores para valorizar a prática na formação inicial de professores, dos quais é importante mencionar a LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996), artigo 57, que define a ocorrência da Prática de Ensino com, no mínimo, 300 horas; as Diretrizes Curriculares para as Licenciaturas, Resolução CNE/CP 1/2002 e Resolução CNE/CP 2/2002, Resolução CNE/CES 7/2004 (BRASIL, 2002a; BRASIL, 2002b; BRASIL, 2004), que ampliam a Prática de Ensino e Estágios Supervisionados a 400 horas e introduzem o conceito de “Prática como Componente Curricular”, com 400 horas adicionais. Assim, tanto as diretrizes para os programas de Licenciatura, quanto àquelas que orientam os programas de formação docente específica no ensino da educação básica preconizam:

(a) uma formação em alternância (diferente da proposta de Quebec, mas pautada em diferentes estratégias de alternância na qual as 400h de prática como componente curricular pode ser um desses espaços);

Resolução CNE/CP 1 e 2 de 2002	
	<p>*Conhecimentos para o desenvolvimento de competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> I - cultura geral e profissional; II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; V - conhecimento pedagógico; VI - conhecimento advindo da experiência.
Resolução CNE/CES 7 de 2004	



Fonte: FUZII (2010, p.45)

Proposta curricular de formação de professores de Educação Física

(b) estágios de 400h a partir da segunda metade do curso de formação inicial;

(c) 400h de prática como componente curricular, visando uma maior articulação entre teoria e prática;

(d) definição de um perfil de saída ao final da formação com base em um conjunto de competências profissionais;

(e) supervisão pedagógica e enquadramento contínuo dos estagiários e

(f) reconhecimento da contribuição dos agentes escolares na formação dos futuros docentes. (SOUZA NETO et al, 2012).

Neste contexto, a graduação da Licenciatura em Educação Física não se isenta dessas propostas, podendo-se dizer que o curso de Educação Física da UNESP – Rio Claro (no qual eu estudo e aqui apresento meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC) conta com todos esses aspectos incutidos na grade curricular, visando formar um profissional completo. Mas a implementação desse currículo é complexa, podendo também ser questionada. De modo que também nesse currículo se observa mudanças e a necessidade de formação de um novo perfil profissional, um novo professor, alguém que se baseie na teoria aprendida na universidade, pois ensinar também se aprende, tendo como perspectiva a prática profissional. Portanto, no próximo capítulo vamos conhecer como é feita a formação na UNESP – Campus de Rio Claro, no curso de Licenciatura em Educação Física e como ocorreu a inserção no Projeto PIBID.

3 – QUADRO CONCEITUAL E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Neste capítulo estaremos tratando do quadro conceitual vinculado a este estudo no âmbito da formação profissional inicial, incluindo nesse percurso a formação do professor na UNESP e a proposta do PIBID.

3.1 - A formação profissional: os saberes docentes e a constituição da identidade de professor

O professor, assim como todo profissional, possui uma identidade, algo que o define como agente daquele meio em que está inserido. Essa identidade se constrói a partir da soma das experiências vividas por ele na dimensão de como as interioriza. A construção dessa identidade perpassa toda a vida do profissional, principalmente na vida do profissional, pois quando uma pessoa pretende se formar em engenharia, medicina, ou qualquer outra profissão, ela inicia seu aprendizado sobre sua carreira profissional a partir do início da formação inicial. Porém, uma pessoa que inicia sua formação na licenciatura, inclui também os anos de bancos escolares como fundamento sobre o que é ser professor. De modo que diferentemente de outras profissões, quando se inicia a formação inicial na docência, o graduando possui formada uma opinião sobre o ser professor.

Para Tardif (2002), a profissão docente é formada a partir da complexidade de múltiplos fatores ingerentes, dependendo do momento temporal em que ocorrem e como eles aderem o íntimo do profissional. O autor toma como formação uma atividade que possam levar à aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e formas de comportamento exigidas para o profissional exercer sua profissão ou para um grupo de profissões em qualquer ramo de atividade (TARDIF, 2002). A formação inicia-se, portanto, muito antes do indivíduo iniciar de fato o curso de graduação, sendo que na graduação precisa ser ressignificada.

Pensando a formação do professor, o autor define um quadro de saberes que substancialmente formam um alicerce da prática profissional e contribuem também para a construção de sua identidade. Esses saberes não se reduzem única e exclusivamente a processos mentais, tendo como suporte a atividade cognitiva do sujeito, mas configura-se com um saber social, manifestando-se nas relações complexas entre professores e alunos. Assim propõe-se situar "o saber do professor na interface sobre o individual e o social entre ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo" (TARDIF, 2002, p.16).

Na leitura de Tardif (2000, p. 64) "o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.", configurando-se como um sincretismo (sem uma unidade teórica) em virtude de que a relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada, segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica, pois nela os saberes antecedem a prática, criando uma espécie de repertório de conhecimentos prévios.

Se os saberes dos professores possuem certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica: assim como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, pois o artesão que os adotou ou adaptou pode precisar deles em seu trabalho. "A associação existente entre todas as ferramentas e a relação do artesão com todas as suas ferramentas não é teórica ou conceitual, mas pragmática: elas estão lá porque podem servir para alguma coisa ou ser solicitadas no processo de trabalho". (p.65)

O agir do professor se baseia em vários tipos de juízos práticos (valores morais, normas sociais, bem como das tradições escolares, pedagógicas e profissionais) que servem para orientar e estruturar a sua atividade profissional, tendo como fonte de orientação a sua "experiência vivida", constitutivos dos saberes-na-ação.

Para o autor, os saberes se dividem em quatro categorias: os saberes profissionais, os saberes curriculares, os saberes disciplinares e os saberes da experiência.

Os saberes profissionais são definidos pelo conjunto de conhecimentos advindos da formação inicial, transmitidos pelas instituições de formação de professores, não se limitando apenas a produzir saberes, mas também

incorporá-los à prática do professor. Nessa perspectiva, esses conhecimentos podem ser vistos como saberes de formação eruditos e científicos, e caso sejam incorporados a prática do professor, a transformam em prática científica. Pode-se incluir dentro desses saberes as práticas das ciências da educação e da ideologia pedagógica. (TARDIF, 2002)

No entanto há os saberes que são incorporados pela instituição universitária e adquiridos pelo professor na formação inicial ou continuada. São chamados saberes disciplinares, correspondendo a diversos campos do conhecimento que são sintetizados em forma de disciplinas, emergindo da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Portanto, é um saber contextualizado com o local e o momento da formação inicial ou continuada. (TARDIF, 2002)

O terceiro saber proposto pelo autor é o saber curricular. Esse saber tem como fundamento os discursos, objetivos, conteúdos e métodos nos quais são apresentados os saberes sociais definidos pelas instituições escolares. Pode-se encontrá-los concretamente apresentados sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar.

Por último, o autor propõe os saberes experienciais. São saberes produzidos pelos próprios professores no âmbito de sua prática profissional, desenvolvendo-se saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São brotados na experiência e por ela validados. Esses saberes talvez sejam os mais problemáticos apresentados pelo autor, pois os professores utilizam os três primeiros saberes citados com uma relação de transmissão ou de portadores, mas não de produtores de saber, e é no saber da experiência que efetivamente o saber referente à prática profissional, gerado a partir do grupo docente, é produzido. (TARDIF, 2002)

Porém, apesar dos professores serem produtores desse saber, eles não se vêem como tal, subjugando seu conhecimento tácito e colocando-o inferiorizado frente aos outros saberes. Diariamente, ele é mais presente em sua prática do que outros saberes, mas quando questionados sobre, a justificativa de suas práticas são cercadas da usualidade referente aos saberes considerados científicos, existe uma nítida tendência a “desvalorizar sua própria formação profissional, associando-a a pedagogia e às teorias abstratas dos formadores universitários” (p.41).

Mas existem limitações para o saber da experiência. Apesar de emergir do contexto profissional prático, esses saberes sozinhos não legitimam a prática profissional. É necessário um trabalho conjunto de todos os saberes profissionais para que a prática docente se justifique. Para que o saber da experiência adquira o mesmo dimensionamento científico dos outros saberes são necessários processos sistemáticos de reflexão acerca das práticas exercidas e assumidas. O autor sugere que é necessário um confronto dos saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, ou seja, apenas no trabalho entre os pares. (TARDIF, 2002)

Com isso o autor traz a tona questão da identidade do professor na prática profissional, como sendo atores indissociáveis no individual e no social, sendo necessário que se compreenda os saberes do professor para compreender a prática de cada um no processo do coletivo desenvolvido na escola, em que cada professor coloca sua individualidade na construção de outros e novos saberes. Outros autores, como Pimenta (1999) coloca que a questão dos saberes necessários à prática docente converge para a formação de uma identidade profissional, afirmando que essa identidade não é um dado imutável, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. Ela se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas.

A autora também nos lembrará de que a construção de uma identidade profissional deve levar em conta os saberes constitutivos dessa profissão, como a experiência, o conhecimento específico e o saber pedagógico num processo de formação (inicial e continuada) integrada.

No meio social, o processo de construção da identidade de uma pessoa caminha entre um resultado estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural de diversos percursos de socialização que constroem, em conjunto, os indivíduos e definem as instituições.

1. A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências. Uma perspectiva que assume a ideia que o desenvolvimento profissional dos professores nunca para, constituindo-se como uma aprendizagem ao longo da vida. Assim sendo, a formação da identidade profissional não se

constrói respondendo à pergunta: “Quem sou eu, neste momento?” Mas sim em resposta à pergunta: “Quem é que eu quero ser?”.

2. A identidade profissional depende tanto da pessoa como do contexto. A identidade profissional não é única. Espera-se que os professores se comportem de uma maneira profissional, mas não porque adoptam características profissionais prescritas (conhecimentos e atitudes). Os professores distinguem-se entre si em função da importância que dão a essas características, desenvolvendo uma resposta própria ao contexto.

3. A identidade profissional docente compõe-se de sub-identidades mais ou menos inter-relacionadas. Estas sub-identidades têm a ver com os diferentes contextos em que os professores se movem. É importante que estas sub-identidades não entrem em conflito. O conflito aparece, por exemplo, quando surgem mudanças educativas ou nas condições de trabalho. Quanto mais importante uma sub-identidade é, mais difícil é modificá-la.

4. A existência de uma identidade profissional contribui para a percepção de auto-eficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho do professor e é um fator importante para que este se converta num bom professor. A identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos. (MARCELO, 2009, p.12)

Neste contexto, a identidade é sempre construída, num verdadeiro processo de negociação, entre os que procuram uma identidade e os que oferecem ou têm uma identidade.

A produção de identidades resulta então da convergência de dois processos, o biográfico e o relacional. O primeiro, o da identidade para si, decorre no tempo e resulta de uma construção pelos indivíduos de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas por instituições como a família, a escola, o mercado de trabalho ou a empresa, consideradas acessíveis e valorizantes. O segundo, o da identidade para os outros, diz respeito ao reconhecimento das identidades associadas aos saberes, competências e imagens que os indivíduos dão de si próprios nos sistemas de ação em que participam num dado momento e num determinado espaço de legitimação.

Neste constructo, a identidade social nos auxilia a compreender uma “ocupação”, pois tem como objeto de estudo as origens sociais e as histórias de vida dos professores, a formação e as instituições de formação, o local de trabalho e a sua inserção social, o associativismo docente, considerando a sua articulação entre o biográfico e o relacional. Entretanto, não se pode desconsiderar que a construção de uma identidade social não é transmitida de uma geração a outra, mas é construída por cada geração com base no que foi herdado da geração precedente. Assim sendo...

Falar para professores é falar para mim mesmo, sendo eu professor. Quero então começar esta fala dizendo como me entendo um profissional diverso dos demais, ou seja, o que me caracteriza

enquanto professor. Nós lidamos com o conhecimento, sejam ele ideais, conceitos, fatos, informações, etc. Nós não produzimos este conhecimento, mas o transmitimos aos nossos alunos. Nossa relação com este conhecimento transmitido é, na maioria das vezes, superficial. (...) Normalmente entendemos estes conhecimentos como instrumentos a serem utilizados em nossas vidas cotidianas. É com este referencial que buscamos interessar nossos alunos pelo aprendizado dos conteúdos sejam eles de Geografia, Matemática, Química ou outra disciplina qualquer. Penso que jamais deveríamos lidar com o conhecimento de maneira tão utilitária. No meu entender, o conhecimento tem como principal objetivo dar continuidade a este mesmo conhecimento rumo ao objetivo último dos homens que é responder questões primordiais, tais como: o que eu sou? (OLIVEIRA JR, 1999, p.163)

Neste inventário, as bases da cultura docente localizam-se na origem social dos professores, na história da profissão e no mercado de trabalho. Porém, Nóvoa (1995) define que não existe o ser-professor dissociado do ser-pessoal.

“Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és. E vice-versa. Eis um título que fará, sem dúvida, o horror de todos quantos se têm esforçado, ao longo das últimas décadas, por racionalizar o ensino, procurando controlar a priori os factores aleatórios e imprevisíveis do acto educativo, expurgando o quotidiano pedagógico de todas as práticas, de todos os tempos, que não contribuem para o trabalho escolar propriamente dito.” (NÓVOA, 1995, p.30-31).

Com isso o autor resgata o papel do professor como um profissional importante no processo formativo do aluno. Isso fica, ainda, mais reforçado em seu livro “O Regresso dos Professores” (NÓVOA, 2011). O autor traz a ideia da necessidade de trazer a profissão de volta aos professores, ou seja, promover novos modos de organização profissional que possa prover autonomia aos professores, expurgando a burocracia em excesso e assim preenchendo o fosso entre os discursos e as práticas, gerando um campo profissional autônomo, suficientemente rico e aberto. Ora, se é necessário que exista uma ponte entre a teoria e a prática, é necessário priorizar a teoria que emerge da prática, e ninguém é melhor pra fazer isso que o próprio professor. Seria retomar o poder de ensinar aos próprios professores.

Nóvoa (2011) ressalta que há muito tempo as pesquisas e os textos na área educativa convergem para grandes princípios, que regem a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores, como:

articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das

culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores (NÓVOA, 2011, p.15).

Mas nesse discurso se encontra uma grande vulgarização do mundo educativo. Isso pode ser melhor observado no momento em que grandes pensadores trouxeram à tona a necessidade de se repensar o professor. Esta trouxe também a necessidade dessa classe de se fundamentar como centros do processo educativo, mas não é isso que ocorre. Dois grandes grupos difundem essas ideias: investigadores na área de educação e especialistas que atuam como consultores ou que fazem parte de grandes organizações internacionais (NÓVOA, 2011). Os professores em si não tiveram um papel ativo nessa construção de pesquisas e textos, mantendo o discurso no âmbito contemplativo das ideias.

Ao serem tomados como coadjuvantes nos estudos educativos, ao invés de prover uma valorização da carreira, melhorando sua visibilidade social e seu prestígio, os professores se encontram desvalorizados de sua competência própria e de sua autonomia profissional. (NÓVOA, 2011) Com isso ocorre uma dicotomia do que é produzido no meio científico, ou seja, na universidade, e o que o professor produz diariamente em sua prática, que com o passar do tempo não recebeu a mesma valorização do que é produzido na universidade.

Assim podemos traçar um paralelo em que os autores, Tardif (2002) e Nóvoa (2011), conversam sobre o conhecimento gerado a partir da prática e a necessidade de reforçar a dimensão pessoal e profissional dos professores, através do reconhecimento do valor dos saberes experienciais (TARDIF, 2002) e do reconhecimento do professor como ser ativo do processo de ensino-aprendizagem (NÓVOA, 2011).

Para que isso seja garantido, os autores se utilizam da reflexão conjunta, coletiva, como sendo necessária para dar sentido ao desenvolvimento profissional. Nóvoa (2011, p.21) propõem que:

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional.

Portanto, realizar o trabalho coletivo não apenas melhora o trabalho escolar como um todo, mas também promove uma melhora no modo como o professor se identifica com o processo de ensino-aprendizagem. Quando o professor é colocado como centro da criação de seu próprio trabalho, questões referentes à identidade profissional são trabalhadas e melhoradas. O que nos leva a falar um pouco do universo da Educação Física, do ensino dessa disciplina, pois é nesse meio em que o professor vai constituir a sua identidade docente.

3.2 - A questão da Educação Física

Para compreendermos a profundidade do meio educacional na Educação Física, é necessário contextualizar o nascimento das abordagens pedagógicas na área com o meio histórico em que surgiram.

A Educação Física passou por várias fases desde sua implementação no Brasil como disciplina escolar em 1851 com a reforma Couto Ferraz, passando do higienismo ao militarismo, sempre se atrelando a concepções de higiene, limpeza, perfeição física e reprodução de movimentos pré-estabelecidos. Nessa época não era necessário uma fundamentação teórica que suportasse esses conhecimentos, já que na ausência de uma análise profunda do movimento pelos praticantes, só era necessário saber realizar os movimentos. (DARIDO, 2003)

Na época da ditadura, as práticas corporais foram utilizadas como estratégia do governo para acalmar e “emburrecer” a população, trocando as aulas humanísticas pela prática esportiva nas universidades e escolas, estabelecendo padrões esportivistas e autoritários para a educação física escolar. (BETTI, 1991) É nessa fase da história que o rendimento, a seleção dos mais habilidosos, e os fins justificando os meios estão mais presente nas aulas.

No início da década de 80 é que o quadro escolar começa a se modificar. Devido a vários acontecimentos que convergiram para uma abertura

intelectual no Brasil na época, como: fim da ditadura, abertura de programas de mestrado, mestrado educacional no exterior, dentre outras, é que a Educação Física perde seu caráter estritamente físico e passa a ser pensada e explorada por outras áreas da ciência, como psicologia, sociologia e pedagogia. (DARIDO, 2003)

Alguns, como Go Tani (1991), afirmam que essa explosão de estudos ajudou “a deixar ambíguo o que já era suficientemente confuso”, pois se não se sabia exatamente o porquê da educação física na escola, após a chamada “década da virada” (DARIDO, 2003), com a ascensão de tantas abordagens e tendências no campo científico, ficou praticamente impossível delimitar os padrões da prática.

Em oposição à vertente mais tecnicista, esportivista e biologista surgem novos movimentos inspirados no novo momento histórico cultural do país, todas tendo em comum à tentativa de romper com os modelos pré-existentes.

Apesar de tantas tentativas, ainda é difícil definir no próprio campo da Educação Física qual a sua finalidade e seu objeto de estudo. Quando transpomos esse fato para a escola a definição de parâmetro fica ainda mais complexa. É necessário então, ter um maior cuidado para trabalhar questões ligadas à identidade desse profissional, pois este demorará mais para “encontrar-se” como professor e não apenas reproduzir o que já vem sendo feito.

3.2.1 - A formação do professor de educação física na UNESP de Rio Claro

O curso de Educação Física do Instituto de Biociências da UNESP de Rio Claro foi iniciado em março de 1984, tendo como modalidade formativa apenas a licenciatura. Em 1989, foi introduzida a modalidade de bacharelado. O Projeto Político Pedagógico –PPP - formado nesta data permaneceu em vigor até a data de 2008, quando ocorreu uma mudança estrutural do programa de formação de profissionais.

Esse novo PPP propõem mudanças consideráveis na formação inicial das modalidades de licenciatura e bacharelado. Trataremos neste trabalho apenas das mudanças referentes à licenciatura.

Inicialmente, vale a pena ressaltar que a Comissão de Estudo Curricular percorreu um caminho longo até chegar às implementações apresentadas, tendo início efetivamente em 1998. Foram realizados diversos passos que incluíram: elaboração de instrumentos de avaliação do curso até aquele momento; aplicação de entrevistas; mesas-redondas entre os professores docentes, os alunos graduandos egressos das turmas de 1992 a 1995 e os alunos do curso em vigência; conselhos de curso; e análises de propostas. A primeira versão deste trabalho foi apresentada à comunidade acadêmica no primeiro semestre de 2005.

Pensando exclusivamente na licenciatura, algumas mudanças decorrentes em mudanças legislativas foram realizadas visando alterações concretas para o exercício profissional dos futuros profissionais pensando em um novo perfil profissional, pautando-se numa formação mais geral e crivada pela articulação entre teoria e prática.

Até então a proposta apresentada para o curso de licenciatura foi a:

“voltada para a preparação do professor do ensino de 1º e 2º graus, sendo enfatizado o conhecimento da motricidade humana aplicado ao fenômeno educativo. Este profissional com profundo conhecimento da Educação Física e da educação formal, deve possuir uma visão da função social da escola, de sua história, problemas e perspectivas na sociedade brasileira. Deve compreender o papel da Educação Física no contexto curricular e seus objetivos no processo da educação e avaliação de programas adequados aos seus alunos. Isto inclui um conhecimento profundo da criança e do jovem, suas necessidades e interesses em relação à atividade motora no contexto brasileiro.” (UNESP, 1993).

O curso oferecia as modalidades de licenciatura e bacharelado em programas distintos, preparando profissionais com perfis diferentes, mas com possibilidade de complementação e utilizando-se da motricidade humana como elo entre ambos. Dentre as mudanças realizadas, a escolha para a modalidade (licenciatura ou bacharelado) passou a ocorrer no final do segundo ano de curso, tendo um currículo em comum nos dois primeiros anos do curso e seguindo perfis profissionais diferenciados a partir do início do terceiro ano, cada qual em sua especificidade.

Para o curso de licenciatura, um perfil profissional foi traçado, tendo como referência a *docência*, trazendo em sua condição o conhecimento do movimento humano aplicado ao fenômeno educativo. De acordo com o Parecer CNE/CP 009/2002 (BRASIL, 2001b), confere que para constituir as competências comuns à prática educativa na formação inicial, esta deve manter como referência a “atuação profissional, onde a diferença se dá, principalmente, no que se refere às particularidades das etapas em que a docência ocorre. É aí que as especificidades se concretizam e, portanto, é ela - a docência -que deverá ser tratada no curso de modo específico.” (p.55).

Para abranger esta formação profissional, foram estipulados conteúdos, conhecimentos e competências que possam fundamentar o processo de formação, sendo: (1) Conteúdo geral e profissional; (2) Conteúdos específicos da área de conhecimento; (3) Conhecimento pedagógico; (4) Conhecimento advindo da experiência; (5) Conhecimento sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos; e (5) Compreensão do papel da escola.

Todos esses conteúdos, conhecimentos e competências seriam desenvolvidos em dois momentos, na *formação ampliada*, dividindo-se em: relação ser humano-sociedade, biologia do corpo humano e produção de conhecimento científico e tecnológico; e na *formação específica*, dividindo-se em: culturais do movimento humano, técnico-instrumentais e didático-pedagógicas.

Portanto, ao término do curso de licenciatura, o licenciando deverá adquirir:

“um profundo conhecimento da Educação Física e da educação formal, possuir uma visão da função social da escola, de sua história, problemas e perspectivas na sociedade brasileira, compreender, ainda, o papel da Educação Física no contexto curricular e seus objetivos no processo da educação e avaliação de programas adequados aos seus alunos e incluir um conhecimento profundo da criança e do jovem, suas necessidades e interesses em relação à atividade motora no contexto brasileiro.” (UNESP, 2005, p.31).

Sendo assim formado para atuar tanto na produção e difusão de conhecimentos no campo da educação física, ou como docentes na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio; bem como participar da organização do processo de gestão escolar, unidades e projetos educacionais, sendo profissionais na área de suporte pedagógico e educacional de

instituições escolares, em seus diversos níveis. Mantendo a premissa de articulação entre teoria e prática não importando o local de prática.

Em síntese, ao final do curso, o aluno deverá ser capaz de:

(1) responder às demandas surgidas em seu campo de atuação profissional com criatividade e de forma inovadora;

(2) organizar, coordenar, planejar e avaliar as diferentes situações de ensino e aprendizagem que caracterizam a prática docente;

(3) exercer atividades de coordenação pedagógica em unidades escolares e;

(4) comprometer-se com a superação de quaisquer práticas excludentes presentes nos rituais educativos.

Ao tomar a “docência” como pressuposto, o PPP do curso de Educação Física propõe a formação de um profissional que rompa com a formação pautada na fragmentação do trabalho pedagógico ou profissional. Com isso foi proposto um currículo pautado em três eixos: um eixo horizontal correspondente às disciplinas de cada ano de formação; um eixo vertical correspondente à interligação entre as disciplinas de cada ano; e visando uma inovação no campo educacional, um terceiro eixo, correspondente a transversalidade e integralidade das disciplinas de todo o curso.

Com isso, o Estágio Curricular Supervisionado como Prática de Ensino se encontraria em todos os eixos. Primeiramente no eixo vertical, a partir do momento em que o estudante deve sintetizar todo o conhecimento acumulado por meio da *práxis*. É nessa fase que o licenciando deve internalizar o papel do profissional de educação física na escola.

Num segundo momento se encontra no eixo horizontal, ocorrendo a partir do terceiro ano de graduação e tendo duração de quatro semestres. De acordo com o Parecer CNE/CP 027/2001 (BRASIL, 2001a), define-se que o Estágio Curricular Obrigatório:

“Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses

“tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores” (p. 1).

Sendo proposto assim um estágio que ocorra mais cedo e contando com a colaboração de outros professores. Para que o mesmo ocorra deverá existir uma coordenação do processo, para que não se fragmente, pulverizando-se em diferentes modalidades.

No terceiro foi proposto um eixo transversal, em que o pressuposto inserir a Prática como Componente Curricular (PCC). No Parecer CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2001b) foi apresentado à concepção de prática como “o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria” sendo assim caracterizada como “uma prática que produz algo no âmbito do ensino”. (s/n) Assim a Prática não estaria alocada apenas no momento do Estágio Supervisionado, mas sim perpassa todo o currículo ao longo de seu processo.

Desse modo, foram destinadas 400 horas para a prestação de prática curricular, buscando trazer uma interdisciplinaridade para o currículo, auxiliando a formação da identidade desse novo profissional. Essa prática deve ser voltada para “os procedimentos, de observação e reflexão, registro das observações realizadas e resolução de situações-problema, sendo, portanto, direcionadas para o “âmbito do ensino””. (UNESP, 2005)

Além das 400 horas destinadas ao PCC, são destinadas mais 400 horas para o cumprimento do Estágio Curricular Supervisionado, sendo a atividade em que o futuro profissional vivenciará e refletirá sobre as práticas e as teorias que lhes são subjacentes responsáveis pela conformação dos diferentes espaços e situações pelas quais se viabilizam os processos educacionais formais e não formais. Sendo desenvolvido mediante: um momento de observação e outro de regência na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e um terceiro momento de acompanhamento de atividades referentes à coordenação e gestão.

Enfim, o intuito do novo currículo de Licenciatura em Educação Física da UNESP – Rio Claro visa desenvolver conceitos, atitudes e procedimentos, trazendo em sua perspectiva a formação para a docência e tendo como

fundamentação a interdisciplinaridade e a prática profissional como locus de formação, tentando sair de um currículo técnico-científico para um currículo reflexivo.²

Neste contexto a iniciação a docência proposta pelo PIBID pode trazer uma contribuição complementar e diferenciada a este processo.

3.3.2 – Programa de Incentivo de Bolsas de Iniciação à Docência

Para compreender melhor como e porque funciona o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), é necessário compreender como se articulam as políticas públicas referentes à Educação no Brasil.

Necessidades sociais de interesse a reivindicar direitos humanos colocam a Educação como suporte inalienável da sociedade (GATTI, 2011). Com isso traz as questões como, quem ensina quem aprendem quem faz a gestão, como polos de atenção de diferentes grupos envolvidos nessa luta. De certo, no que concerne a políticas públicas educacionais, algumas políticas de Governo tiveram maior impacto no gerenciamento da educação do que políticas de Estado.

A década de 90 foi cercada por mudanças legislativas que fundamentaram a Educação, como a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (BRASIL, 1996), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997). Mas por traz dessas mudanças, o que aos poucos se foi incutindo na Educação foram

² Como discente do curso e em seu último ano de formação em Licenciatura em Educação Física, posso afirmar que muitos dos pressupostos estipulados pelo PPP (2005) não foram contemplados durante a minha formação. Somente alguns professores se utilizaram do PCC como forma de desenvolver conteúdos, além de a proposta da interdisciplinaridade não ter sido completamente utilizada. Alguns professores, por estarem a muito no cargo ou estarem perto de se aposentar não se preocuparam em modificar seu modo de ensinar, mantendo marcas do currículo antigo, não avançando para uma formação pautada na reflexão.

tendências econômicas, onde a escola começou a ser vista e tratada como uma grande empresa a ser gerenciada.

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), tais mudanças se mostraram como um retrocesso tanto no plano institucional e organizativo quanto, e particularmente, no âmbito pedagógico. Porém, a criação do FUNDEF (BRASIL, 1996), que foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério – FUNDEB (BRASIL, 2007) em 2006, foram os responsáveis pela criação de:

“criação de condições institucionais básicas para a construção de políticas mais equânimes de valorização do magistério, ao potencializar o provimento de recursos de que essas necessitam para a sua concretização e contribuir para a própria estruturação do espaço político requerido nas redes de ensino para o desenvolvimento profissional dos docentes.” (GATTI, p. 33-34, 2011).

Apesar das mudanças legislativas visando uma valorização da carreira docente, mudanças de valores associadas a mudanças no mundo do trabalho e suas condições contribuíram para uma desvalorização da carreira docente e com isso uma dificuldade em atrair jovens para a profissão de professor. (GATTI, 2009)

Jargões, como o proferido por Bernad Shaw (Nóvoa 2011, p.74), há cerca de um século, “Quem sabe faz, quem não sabe ensina”, ajudaram na desvalorização moral do professor perante a sociedade assumindo que o ato de ensinar é fácil e deixado para pessoas que não possuem talento para fazer nada. Além da estigmatização social, Gatti (2009) traz outros problemas associados à desvalorização social, como a massificação do ensino, a feminização do magistério, condições de trabalho docente, a violência nas escolas e a precarização do mundo escolar.

Oliveira (2004) traz a perspectiva de que mudanças no mundo do trabalho como a reestruturação educacional resultando em uma intensificação do trabalho docente e ampliação de seu raio de ação corrobora para uma insatisfação dos professores em exercício (OLIVEIRA, 2004). Mesmo com esforços políticos em valorizar a profissão, os resultados práticos levaram a exatamente o contrário, uma desvalorização social e insatisfação dos profissionais atuantes. Com isso, cada vez menos pessoas tem o interesse em seguir carreira na profissão docente, minimizando o interesse em cursos superiores de formação profissional de professores.

Outros fatores colaboraram com o quadro da desvalorização profissional. A estagnação em que as escolas permanecem desde muito tempo em seus padrões pode ser citada como um dos motivos. Quando lemos “Didactica Magna” (1621-1657) de Comenius, um livro publicado no século XVI, os problemas levantados pelo autor como necessidades de mudanças na escola, como a falta de preparo dos professores, melhorias das condições de trabalho e criar uma escola que valorize o conhecimento e incitem a curiosidade do aluno, permanecem até os dias atuais. Nóvoa (2011), também traz a perspectiva de falta de mudanças conceituais no mundo educacional depois da chamada “Escola Nova” no século XIX. O autor aponta como questão o fato de que depois de 100 anos, as mudanças propostas pela Escola Nova, não foram realmente alcançadas, indagando se ainda conseguiremos a tempo tais mudanças:

“De um lado, repetem-se as mesmas banalidades há mais de cem anos, como se o pensamento educacional tivesse parado e não houvesse meio de entrar, enfim, no século XXI. Do outro, alimenta-se a ilusão do regresso a um passado que se imagina “ordeiro” e “glorioso”, mas que constitui, de facto, a pobreza maior da nossa história, tanto pela ausência total de investimento na educação como pela mediocridade do ensino que se ministrava nas nossas escolas. Uns e outros só têm certezas. Definitivas. Sobre tudo e sobre nada. Ninguém tem dúvidas. Evidências do senso comum. Falsas evidências. Continuamente desmentidas. Continuamente repetidas. Doutrinas. Visões. Dogmas. São crenças iguais, ainda que de sinal contrário. Evidente-mente. A única saída possível é romper o círculo vicioso do pensamento inútil e instaurar, de novo, uma reflexão crítica, um debate público informado, sobre a educação e a pedagogia. Ainda iremos a tempo?” (NÓVOA, 2011, p.31-32).

Somados tantos problemas que permeia o mundo educativo, a profissão caiu em desvalorização constante, sendo marginalizada e estigmatizada, sem um corpo de conhecimento próprio e sem autonomia, submissa ao conhecimento científico acadêmico que muitas vezes não acompanha suas reais necessidades. A necessidade de mudar e reinventar a educação se torna o grande desafio desse novo século, sendo cada vez mais necessário atrair jovens, de algum modo, a iniciarem-se na docência.

Com isso, diversos estímulos relacionados às políticas públicas são vigorados, como: o REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais; a UAB – Universidade Aberta do Brasil; a Pró-docência; o Pro Uni – Programa Universidade Para Todos; o PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica; e, o

interesse para este presente trabalho, o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência. (GATTI, 2011)

O PIBID foi implementado através do decreto nº 7.219/2010 (BRASIL, 2010), tendo como interesse fomentar a iniciação à docência e melhor qualifica-la, visando à melhoria do desempenho da educação básica. Através de bolsas de estudo, tanto para alunos da graduação como para coordenadores e supervisores responsáveis pelo projeto nas unidades escolares participantes, o projeto abrange tanto a formação inicial quanto a continuada.

Os pressupostos do projeto são bem simples, tendo como objetivos:

- (1) inserir os licenciandos no cotidiano das escolas das redes públicas de ensino, propiciando “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” (BRASIL, 2010, artigo 3º, inciso IV,);
- (2) incentivar as próprias escolas por meio da mobilização de seus professores que assumem a função de co-formadores dos licenciandos;
- (3) e contribuir para a melhor articulação entre teoria e prática, “elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2010, artigo 3º, inciso VI).

O intuito é aproximar cada vez mais a realidade da escola da formação inicial, provendo ao licenciando uma imersão na profissão docente mesmo estando na formação inicial, para assim poder construir uma identidade profissional segura, minimizando os efeitos do chamado “choque de realidade” (TARDIF, 2005).

O choque de realidade pode ser entendido como o momento em que o professor novato coloca em xeque seus aprendizados da universidade, podendo leva-lo a um fracasso no início da carreira (TARDIF, 2005). Isso pode levar o jovem professor a culpar sua família, os alunos ou até mesmo desqualificar a formação inicial, fazendo-o incorporar a representação de incompetente (NEIRA, 2009).

Além do trabalho desenvolvido nas escolas parceiras, os bolsistas devem organizar seminários com todos os participantes para apresentação dos resultados alcançados, enfatizando as boas práticas, e ao mesmo tempo favorecendo o acompanhamento e avaliação do projeto (GATTI, 2011).

O interesse em se estudar o PIBID se deve a grande adesão que este vem estabelecendo nas universidades públicas. Em 2009 foram 89 instituições federais e estaduais que iniciaram seus projetos PIBID, em 2011 mais 104 instituições tiveram seus projetos validados.

Enfim, Com a criação do Projeto PIBID se aposta na atração de jovens talentosos para a causa do magistério, oferecendo bolsas de estudo compatíveis às da iniciação científica, valorização da escola enquanto local de formação e do professor supervisor, bem como na escolha de um professor universitário que se comprometa com este processo. Assim problematiza-se este estudo na seguinte questão:

O esforço do PIBID com a iniciação a docência materializa-se como um novo processo que vem de fato para auxiliar na formação de professores ou ele estaria camuflando a realidade no sentido de que todas estas coisas poderiam estar acontecendo se houvesse políticas públicas que valorizassem o estágio supervisionado, a escola enquanto lugar de formação e a coordenação/orientação dos estágios supervisionados dentro da especificidade da escola?

A partir dessa compreensão, entre as questões que gostaríamos de ver respondidas estão: Como levar o aluno graduando até a realidade escolar? Somente o Estágio Curricular traria ao graduando uma noção sobre a realidade dos problemas a serem enfrentados pelos professores diariamente, no caso os professores de educação física? Qual que seria a função da iniciação à docência no contexto da formação inicial? Como esta poderia auxiliar o aluno graduando a transpor o caminho entre sua formação inicial e a prática profissional? Quais os maiores problemas encontrados quando recortamos esse pensamento para a área da educação física?

4 - OBJETIVOS

Diante desses pressupostos, este trabalho teve como objetivos:

1 - identificar, a partir da análise da situação atual, os principais problemas relacionados ao ensino de Educação Física na educação básica (escola fundamental e média), suas causas básicas e possibilidades de equacionamento e superação dos mesmos;

2 - observar se há troca de experiências (do saber fazer às histórias de vida) entre o graduando bolsista, o professor e a equipe pedagógica da escola nos documentos, trabalhos, produzidos pelo grupo PIBID – Educação Física/Rio Claro, Projeto 2010-2013, refletindo sobre este processo, bem como criticamente a vida do professor e a profissão docente, assim como se introduz possibilidades de inovação pedagógica.

Desse modo, formando uma identidade própria esse trabalho visou aliar a teoria produzida em pesquisas como esta com a emergência da prática docente, influenciando diretamente a atuação de profissionais no nível universitário.

5 - METODOLOGIA

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, (ALVES-MAZZOTTI e GEWSNDSZNADJER, 1998) do tipo descritivo e exploratório. Foi utilizado como instrumento a coleta de dados a partir de fonte documental. Nesse estudo foram utilizadas as bases de dados produzidos pelo PIBID – edital 2010-2012, subprojeto 5: grupo da Educação Física, que constam relatos diários de reuniões, portfólios de atividades realizadas, trabalhos e planos de ensino. Para esse estudo em particular centraremos as análises dos relatos de oito bolsistas do projeto, contendo diferentes questões acerca do desenvolvimento do projeto e de suas influências na vida do bolsista, além de contar com perspectivas apontadas pelos bolsistas para a continuidade do programa.

A pesquisa exploratória pode ser concebida como uma forma de aprofundamento no assunto a ser estudado, de modo que o estudo possa ser projetado com maior compreensão e precisão. (THEODORSON E THEODORSON, 1970) Para o presente estudo, a pesquisa do tipo exploratória se torna um instrumento ímpar, já que o fenômeno a ser estudado é vivenciado pelo estudante que realizará a pesquisa, sendo possível uma maior compreensão e distanciamento do objeto de estudo.

Para Alves-Mazzotti e Gewsndsznadjer (1998), os documentos são entendidos como os oficiais (diretrizes, projeto pedagógico) e os não oficiais (carta, apontamentos de sala de aula, portfólio - relatório), constituindo-se em fonte de pesquisa e de memória de um determinado grupo, instituição, pessoa.

A análise documental, segundo Caulley (apud Ludke e André, 1986) busca identificar informações em documentos a partir de um pressuposto estabelecido. Por ser uma fonte estável e rica, que persiste ao longo do tempo, a análise documental no meio educativo pode servir de base a diferentes estudos partindo do mesmo referencial, dando mais estabilidade aos resultados obtidos.

As vantagens de se utilizar essa técnica de análise documental são: seu baixo custo financeiro, sendo necessário apenas investimento de tempo e

atenção para selecionar os dados; é uma fonte não reativa, ou seja, permite a obtenção de dados mesmo quando o acesso ao sujeito é impossível; e enfim, é uma técnica que permite a pesquisa de identificar problemáticas que podem vir a serem estudadas e resolvidas em outras pesquisas com outros métodos. (LUDKE; ANDRÉ, 1986)

A partir da junção de todos esses dados será realizada uma análise de conteúdo, que consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. (BARDIN, 2009) Objetivando sistematizar os conteúdos encontrados para melhor análise.

O intuito não é chegar a conclusões específicas, mas traçar especulações a partir dos objetivos da pesquisa propostos.

6 – RESULTADOS

Foram utilizados como dados encontrados de fonte documental relatos dos bolsistas do grupo PIBID edital 2010 - 2012 subprojeto 5 - grupo da educação física. Foram analisadas as repostas de 8 entrevistas com diferentes bolsistas (b1, b2, b3, b4, b5, b6, b7 e b8), bem como outros documentos coletados do banco de dados do grupo.

Neste contexto foram utilizadas também as contribuições de textos e livros visando identificar alguns problemas relacionados a problemática de ensino na Educação Física, gerando o eixo de resultado (1) Principais problemas no ensino de Educação Física, uma vez que no desenvolvimento do PIBID em Rio Claro os documentos não apontam evidências claras sobre este assunto, a não serem questões de especificidade entre o professor de pedagogia dos primeiros anos e o professor de educação física.

Nesta direção foram analisados os materiais gerados a partir das respostas dos bolsistas às entrevistas, tendo sido encontrado os eixos: (2) A articulação entre a universidade e a escola no PIBID e (3) A diferença de abordagem entre o PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado.

6.1 - Principais problemas no ensino de Educação Física

Quando se trata dos problemas com o ensino de Educação Física, estes perpassam desde a esfera das políticas públicas políticas, por ser uma disciplina apenas regulamentada na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), até a esfera escolar, espaço social em que a disciplina Educação Física e, subsequentemente, o professor não são valorizados como fundamentais no processo de desenvolvimento dos alunos com relação à promoção escolar. Assim no que diz respeito a ser ter claras as especificidades dessa área de conhecimento e prática motora pode-se incluir, ainda, as dificuldades da área em termos de fundamentação teórica ou pelo fato de não se ter encontrado

uma sequência pedagógica de conteúdo clara que permita uma maior visibilidade.

Como vimos, existe na Educação Física uma dificuldade em se definir quais são os verdadeiros significados desta na escola. A falta de definição pode acarretar em uma descaracterização da profissão e com isso uma perda de referencial dos seus profissionais.

Sem uma identidade própria, o profissional fica preso na imagem de que é aquela pessoa encarregada de ser um animador cultural no sentido de apenas envolver os alunos em atividades recreacionais ou lúdicas. Cabe lembrar que o seu papel vai além desse horizonte, podendo contribuir com o desenvolvimento motor da criança não fazendo disso um fim em si mesmo ou mesmo auxiliar os escolares na descoberta de seu corpo, imagem corporal, estrutura corporal. Nós temos um corpo e somos este corpo. Assim na escola o que encontramos foram dificuldades registradas nas reuniões do grupo em termos de vestimenta adequada, a questão da aderência a determinadas atividades e a preferência dos alunos pelo ensino diretivo, refletindo a concepção dominante na escola de transmissão cultural. Portanto, o ensino envolvendo desafios cognitivos que levassem os alunos a saírem de sua inércia ou de um tipo específico de padrão de aula encontrou muitas dificuldades.

Posso dizer que estas foram as principais dificuldades anotadas por mim na observação das reuniões do PIBID do qual faço parte.

6.2 - A articulação entre a universidade e a escola no PIBID

A relação entre a universidade e a escola é preconizada pelos objetivos do Programa como necessária para o desenvolvimento do projeto. Existe um consenso nos documentos analisados que a universidade é a responsável pelo conhecimento teórico na área da educação e a escola é responsável pelo conhecimento prático da educação, e que se houver uma articulação entre esses espaços irá ocorrer uma aliança entre teoria e prática.

Porém existem relações a serem estabelecidas prioritariamente para que a inserção profissional na escola, a iniciação a docência, de fato ocorra. Nesse caso foi apontado que essa relação deve iniciar-se em instancias superiores...

“eu acho que pra você tá, que seja boa essa relação da universidade-escola acho que tem que ter um bom vínculo do responsável pela escola com o responsável aqui da universidade, que no caso seria do PIBID o coordenador aqui do... do... o responsável pelos alunos aqui dos bolsistas com o supervisor lá da escola que tem o... () que seria o professor que tá na escola e tá na universidade. Eu acho que para estreitar a relação entre essas pessoas para melhorar essa relação.” (b2).

Não adianta o bolsista adentrarem o ambiente escolar sem que seus supervisores se articulem, pois não haverá sentido entre o que o graduando aprende na universidade e o que ele vê na escola.

Portanto, pode-se dizer que para o projeto funcionar deve haver um comprometimento de todos os níveis interpessoais, não cabendo apenas articular uma das partes do processo sem articular a outra.

Outro questionamento é como essa aproximação ocorre. Foi observado que é necessário uma aproximação contextualizada, ou seja, sem a universidade tentar impor modelos de formação de professores. Como podemos ver nesse discurso:

“Bom, ao invés da gente tentar criar módulos para formação do professor, a gente entender que essa formação do profissional é muito mais complexa que tentar dar sugestões para aprimorar tais e tais métodos. Essa formação deve ser contextualizada, então não adianta a gente ficar discutindo modelos de formação de professores sendo que não é assim, porque não é assim que a gente vai dar aula, não será assim que as coisas irão funcionar. Então partir para esse lado, fugir dessa coisa de moldes.” (b6),

o olhar que o graduando deve adentrar a escola deve ser o de aprendizado, de tentar absorver tudo que esse ambiente pode auxiliar em seu aprendizado, e não tentar entrar na escola para “revolucionar” o ensino disso ou daquilo.

Foi apontado também que apesar do projeto elevar o incentivo a docência ao mesmo patamar da iniciação científica através do mesmo financiamento, não se deve tratar o PIBID como um projeto de pesquisa com o tema docência, mas sim um momento amplo de formação inicial e continuada, sendo que para o bolsista, no momento:

“a maior dificuldade que eu estou tendo agora é na relação que, o PIBID não está mais voltado para a docência, mas sim para a pesquisa científica, e eu estou ficando muito confusa em

relação a isso, estou perdendo meus parâmetros de formação. Estou aqui para que? Para produzir um artigo científico ou entender o que é ser professor?” (b6).

No caso, a aproximação do modelo científico levou o bolsista a um choque de significado, sobre o que estava sendo realizado e qual a finalidade do projeto.

Em outro discurso, o bolsista pontuou que:

”entre outras práticas que ficam um pouco abaixo dessa, dessa atuação lá dentro da escola acho que é o conhecimento teórico que a gente tá tendo na, na formulação de trabalhos, trabalhos científicos, essa eu julgo um pouco abaixo das oficinas porque? Porque acho que a gente não tem um conhecimen...é, a gente coloca os tra...faz os trabalhos pedagó...os trabalhos científicos a partir da prática, mas no trabalho científico a gente foca muito a teoria, então às vezes a gente coloca alguma teoria que não está muito bem () de acordo com a prática. Então eu coloco o trabalho científico que a gente realiza um pouco abaixo das oficinas.” (b1),

quando perguntado quais as atividades realizadas tinham mais importância para ele durante o projeto.

Podemos notar que mesmo tendo um trabalho voltado mais para a área científica, os bolsistas podem não entender o porquê deste em um projeto de iniciação à docência ou até mesmo coloca-lo em um patamar abaixo em suas vivências, não sendo preponderante na construção de sua identidade profissional.

Foi apontado também, como uma das possíveis dificuldades que o projeto pode assumir é a falta de definição sobre os modos, os lugares e os porquês do projeto, assumindo diferentes formas dependendo de quem o desenvolve. De acordo com o b6, é necessário:

“ter objetivos mais específicos do PIBID para ter assim...pensar mesmo o que é esse projeto, adquirir uma identidade” (b6).

Porém foi encontrada que a articulação entre universidade e escola oferece ao bolsista a oportunidade de se envolver mais com a escola, ver como ela funciona e as dificuldades, diminuindo assim o choque de realidade. Um dos bolsistas relata:

“A parceria da universidade escola é a mesma que a parceria teoria e prática, então para ter êxito estas precisam estar em contato na verdade, ao invés de um muro entre as duas, deve haver uma ponte entre as duas, assim tendo um êxito na formação do professor, no caso a gente como bolsista, vai conseguir adiantar esse choque com a realidade e do professor em serviço, ira fazer com que ele perceba que somente a prática também não basta.” (b5).

Já outro bolsista pontua:

”o bolsista no caso, porque além de aproximar o bolsista da escola faz ele conhecer a profissão, a sua futura profissão antes de tá atuando na mesma, é muito interessante, visto que ele é, tem a vantagem de tá saindo na frente de muitas outras, muitos outros estudantes que não tem essa oportunidade de tá atuando dentro da escola, não somente observando os professores que tão lá, mas também é desenvolvendo pesquisas pra até melhorar esse desempenho dos professores na escola.” (b1),

colocando a experiência do PIBID, esta ajudou nessa articulação entre escola-universidade e teoria-prática e ainda por cima colocou o aluno-bolsista na “frente” dos outros alunos da graduação.

A aproximação com os professores e a possibilidade de trocar experiências foi algo construído de maneira muito significativa, sendo determinante no sucesso do projeto e na formação da identidade pessoal e profissional de cada bolsista.

Resumidamente, dentre todos os discursos analisados, diversos foram os que enfatizaram a ponte que o PIBID pode propiciar entre a escola e a universidade, porém são ressaltadas algumas condições para a construção de uma ponte concreta:

- (1) Objetivar melhor os propósitos do PIBID;
- (2) Melhorar a comunicação entre seus participantes e entre as diferentes categorias profissionais;
- (3) Assumir o interesse dos dois ambientes, escola e universidade, pela busca de uma educação melhor como elo.

Acredita-se que o programa foi capaz de melhorar a ponte entre escola e universidade principalmente pelo incentivo financeiro dado aos professores supervisores do programa. Ao fazer isso o programa pode incentivar os professores a voltarem a estudar e se interessar pela universidade e assim recebendo melhor os bolsistas.

6.3 - A diferença de abordagem entre o PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado

Nesse eixo de discussão os resultados foram considerações que assemelhavam o Estágio Curricular Supervisionado com o PIBID, considerações que os diferenciavam e acima de tudo, considerações que os complementaram.

Foi citado que tanto o Estágio, quanto o PIBID são espaços únicos de experimentação, pois os bolsistas/graduandos puderam experimentar diferentes maneiras de serem professores, admitindo-se errar por vez ou outra, como podemos ver no discurso do b2:

“como a gente tá num período que tem aquela relação de a gente ir para a escola, testar essas coisas na escola, tanto no PIBID quanto no estágio também.”

De fato ambos os espaços são de vivência na área escolar e podem vir a se complementar de diferentes maneiras, permitindo uma transposição de conhecimentos. Assim sendo, ocorreram diferenciações entre ambos no sentido de que o Estágio não tenha sido muito intensivo:

“eu penso que na verdade estes temas vão surgindo em decorrência da experiência de ser um estagiário do PIBD, e como o estágio não foi muito intensivo nesta parte de observação. Mas acho que minha sugestão estaria vinculada a temas específicos desta escola.” (b5),

e no PIBID pode haver um aprofundamento que não ocorreu no Estágio,

“A sim, tem um fundamento teórico mais desenvolvido, por ser um grupo menor, por terem discussões e eu acho que isso possibilita muito mais da gente conseguir chegar na prática porque em muitas vezes na universidade a gente, tem aquele quadro de um monte de gente na aula e eu acho que deixa muito desgastadas os questionamentos e as conversas mesmo, acaba ficando tudo em achismo e nunca chega numa profundidade na teoria e o PIBID esta proporcionando isso, o aprofundamento em alguns autores, o entendimento de suas essências.” (b6).

Assim como foi levantado que no Projeto existe um número menor de alunos por serem selecionados e escolheram estar naquele ambiente valorizou-se mais esse espaço. Nas aulas do Estágio, por terem muitos alunos e, muitas vezes, não terem o mesmo interesse em participar as discussões se mostravam superficiais e permanecendo muitas vezes em achismos sem um aprofundamento teórico/prático.

Também foi apontado que o Estágio é um espaço de vivência controlado, já que os objetivos são claros e específicos e que os alunos, por terem que desenvolver aulas dentro das aulas dos professores, está

subordinado a eles, sem poderem desenvolver em si sua identidade. Esta questão leva a considerar-se que no Estágio “não se aprende nada”, pois é apenas quando o professor já está formado e atuante na área que ele tem uma autonomia relativa ao seu plano de ensino.

No discurso do bolsista 6 podemos averiguar essa constatação:

“e é uma coisa muito complexa, porque assim o estágio do jeito que é hoje ele possibilita uma vivência controlada, o que seria dar aula? E a gente chega na escola com aquela imagem que a gente tem no estágio, e não é essa a realidade porque no máximo o contato com o professor e na escola a gente tem um relacionamento com o professor, diretor, coordenador. Eu acho que essa vivência é o mais importante para a construção desta capacidade.”

Já o PIBID, surge das necessidades da escola e, portanto possibilita um leque muito maior de ação dentro da escola e não apenas dentro das aulas.

Existe uma burocracia inerente ao Estágio, em que os graduandos têm que cumprir para a realização do mesmo, sem contar que constantemente estão sendo avaliados por suas capacidades de dar aulas, de montar projetos, de apresentar resultados, tirando um pouco a autonomia do graduando.

Como no PIBID não existe essa necessidade de avaliação constante, o projeto se desenvolve mais livremente e, portanto é dada essa importância maior para as atividades realizadas nesse contexto. Dessa forma foi relatada uma aproximação até no projeto que o bolsista não teve na universidade, pois o PIBID estreitou a relação entre teoria e prática, possibilitando assim uma maior compreensão entre o que foi aprendido e o que era necessário fazer.

Nesta direção foi ressaltado também um sentimento de diferenciação entre PIBID e Estágio, pois diferentemente do Estágio, o PIBID facilitou a relação com todos os profissionais envolvidos no processo educativo, como professores, alunos, coordenadores e diretores, ampliando a visão dos bolsistas sobre a carreira docente.

Perante tais considerações, foi apontado que a participação do PIBID nas escolas pode auxiliar na relação em que os professores mantêm com os estagiários, pois a partir do estreitamento de laços entre a escola e a universidade, sendo que a maior contribuição do projeto para o bolsista 2 foi:

“a possibilidade do, do aluno que tá na, na graduação em licenciatura ter a oportunidade de já, de já ter um contato, ter um contato diferente do estágio já nesse ponto da faculdade. Já com supervisores né, supervisores na escola e coordenadores acho que é essa pra melhorar essa

ligação entre os alunos que têm na universidade com, para eles ingressarem na escola. Acho que é mais ou menos isso.”

Com isso, o professor pode vir a modificar seu olhar para o estagiário que está recebendo, mesmo não tendo o incentivo financeiro ou a participação no projeto propriamente dito.

7 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Dentre os eixos de resultados encontrados, podemos avaliar como o PIBID demonstrou ter influenciado os bolsistas durante sua formação inicial. Como apontado, o projeto ajudou na construção da identidade profissional, assim como na assimilação de diferentes conhecimentos e melhor preparação para a prática educativa.

7.1 – Problemas relacionados ao ensino de Educação Física

Os problemas relacionados ao ensino de Educação Física levantados nessa pesquisa perpassam mais o caráter da dificuldade em se definir parâmetros dentro do campo de pesquisa da área do que relacionados ao dia-a-dia do professor em sala de aula.

A disciplina de Educação Física Escolar passou durante anos, por estigmas que marcaram seu desenvolvimento dentro da escola. Durante os séculos XVIII e XIX, a disciplina ficou marcada por um caráter extremamente desenvolvimentista, pautado em concepções de higienismo e médico-biológicos, elevando o corpo humano a funcionalidade de máquina à ser treinada e condicionada. (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005)

Além desse fator biologizantes, a Educação Física sempre esteve ligada aos movimentos militares, assumindo uma identidade autoritária e dependente do contexto inserido. Na época em que o Brasil passou pela Ditadura, esta teve uma ampla nas escolas. (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005)

Esses acontecimentos atribuíram à Educação Física um entendimento mecanicista e uma visão reducionista do movimento corporal, encobrendo um conceito de saúde quase que exclusivamente biológico, limitando o profissional à reproduzir conhecimentos, cujo avanço científico ele não participava e era reduzido a reforçar a visão do corpo sob aspectos hedonistas a serviço de modismos e propagandas. (SÃO PAULO, 1992)

Somente a partir do final do século XIX, que algumas perspectivas sociais, culturais e educacionais foram interiorizadas na disciplina. E apenas a

partir de 1996 que esta foi vista dentro da escola como disciplina curricular obrigatória – sendo facultativa para o período noturno. (BRASIL, 1996)

Essa dificuldade em se estabelecer como disciplina, com um corpo de conhecimento próprio e não apenas pautada no adestramento do homem, marcou a Educação Física Escolar e reflete seu ensino até os dias atuais.

Por ser uma disciplina facultativa a algumas pessoas, como trabalhadores e gestantes, acarretou à disciplina certa desvalorização do componente, agravada sempre pelas dificuldades em se averiguar a veracidade dessas dispensas (SÃO PAULO, 1992).

Fatores atribuídos à falta de infraestrutura nas escolas, de profissionais valorizados e conceitos norteadores são outros fatores ligados à dificuldade no ensino da Educação Física. De acordo com Menuchi (2002), apesar de todas as mudanças que a disciplina sofreu nos últimos anos, é necessária uma reorganização e redefinição de seus conteúdos e metodologias para uma transformação completa.

“entendimento às necessidades e características dos alunos, muitas vezes, produz o estabelecimento de objetivos, oferta de conteúdos, métodos e procedimentos inadequados e impróprios, havendo, como consequência, a indiferença, a perda da motivação, o desinteresse pelas aulas de educação física, e assim a não satisfação com a disciplina, torna-se mais uma fonte que contribui para o fracasso, insatisfação e o insucesso escolar”. (MENUCHI, 2002, p.3)

Com isso, podemos concluir que problemas estruturais e de falta de referências dentro da área, afetam diretamente o ensino prestado dentro das salas de aula, podendo diminuir a qualidade de ensino-aprendizagem.

Tanto o PIBID quanto o Estágio Curricular Supervisionado não modificariam na gênese o problema do ensino da disciplina, mas a partir da formação de profissionais conscientes de sua prática, com capacidade autônoma de gestão de aula e reflexão sobre suas ações, estes sejam capazes de lutar por modificações estruturais e legislativas, assumindo um papel crítico-construtor dentro de sua área.

7.2 – Possibilidade de troca de experiências

Ao criar essa ponte entre esses dois espaços, escola e universidade, o projeto possibilitou a partilha de experiências entre os bolsistas, professores e coordenadores, levando as discussões a um aprofundamento teórico. De acordo com Tardif (2002), é através da relação com os pares que os saberes experienciais adquirem uma objetividade, sendo sistematizados e validados. O autor cita o relacionamento entre professores em diferentes fases da carreira, os trabalhos pedagógicos e a formação dos estagiários como momentos preciosos, onde os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais uma vez que devem transmiti-los.

Uma vez identificados esses saberes, estes seriam responsáveis por trazer de volta a profissão para a mão dos professores (NÓVOA,2011), pois é através da organização profissional que o professor constrói sua autonomia. Se for necessário que exista uma ponte entre teoria e prática, nada melhor que valorizar a teoria emergente da prática. O PIBID, através do inserimento profissional dos bolsistas nas escolas trouxe uma perspectiva formativa em que os bolsistas puderam aprender com os professores atuantes, dividindo seus saberes experienciais.

Podemos levantar um apontamento importante de que talvez o projeto, em sua construção ao longo do tempo, ajude a formar professores mais conscientes de sua prática, e, portanto, mais próximos da realidade pragmática da escola. Esse é o grande intuito em se estabelecer essa ponte entre escola e universidade, propiciar um desenvolvimento formativo mais real e que fundamente a prática aliando-a a teoria. Além de propor uma nova profissionalização: trazer aos professores a responsabilidade de formar novos professores.

Apesar das contribuições significativas apontadas, por se tratar de um projeto extremamente recente, ainda existe uma dificuldade em se definir os parâmetros para sua realização. Gatti (2011) pontua que apesar de muitas instituições demonstrarem interesse pelo programa, não existem dados que comprovem sua validade social e educacional, não sendo possível avaliar o impacto dessa política sobre as formações docentes. Somente a partir de uma avaliação dos primeiros editais é que será possível averiguar quais mudanças necessárias para que o projeto possa se desenvolver de maneira plena.

Um dos equívocos que o PIBID deve evitar é o de cair na premissa de equiparar a iniciação à docência à iniciação científica. A relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada a partir de um modelo aplicacionista da racionalidade técnica. (TARDIF, 2002) Portanto, apesar de todas as dificuldades apresentadas a única que descaracteriza a finalidade de formação de professores seria a premissa de lidar a iniciação a docência como uma pesquisa científica, formando profissionais em que os saberes antecedem a prática, ou seja, formar conhecimentos prévios sobre a docência e após aplica-los na ação.

Quando pensamos na proposta do PIBID como prática profissional, é fácil compara-la com o Estágio Curricular Supervisionado. Ambos possuem em sua premissa aproximar a teoria e a prática, a escola e a universidade, o graduando e a prática profissional. O Estágio Curricular Supervisionado com a sua premissa de trabalhar com a docência como centro da formação do graduando, se assemelha à premissa do PIBID em trabalhar com os licenciandos dentro do ambiente escolar através da participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes.

Porém foram apontadas diferenças entre os dois. Apesar de partirem do mesmo lugar, o modo como o trabalho é realizado diferencia as abordagens. Colocou-se que o aprofundamento teórico do proporcionado pelo PIBID foi mais aprofundado que o do Estágio devido à quantidade de pessoas que participaram das discussões, já que o PIBID se trata de um grupo diferenciado e menor.

Podemos associar essa dificuldade não apenas à quantidade de alunos, mas também ao interesse que possuem os alunos nos diferentes grupos. Acredito que talvez o incentivo financeiro nesse caso possa ser um dos fatores de maior envolvimento. Por estarem “amarrados” ao programa por uma bolsa, os bolsistas do PIBID possam se sentir mais motivados a participar. Gatti (2009) coloca que um dos fatores mais atrativos para uma carreira profissional é definido pela remuneração recebida, talvez o PIBID esteja refletindo esse interesse já no âmbito universitário, pois a possibilidade de receber uma bolsa com o mesmo *status* acadêmico da bolsa de Iniciação Científica credibiliza a licenciatura como área de interesse socioeconômico.

Outro ponto importante colocado foi à forma em que são avaliados faz diferença na participação. Por conta de o Estágio ser uma disciplina obrigatória e os graduando terem que seguir planos restritos de como trabalhar dentro da sala e terem um excesso de burocracia para a realização, pode vir a gerar uma desmotivação, como se os graduandos tivessem sendo obrigados a participarem das atividades para se formar, sem o caráter voluntário. Por outro lado, o PIBID, mesmo que tenha a obrigação da bolsa, pareceu ser algo mais prazeroso para os bolsistas de realizarem.

O intuito do PIBID é atrair mais jovens para a carreira docente, mas na UNESP – Rio Claro, devido à escolha entre licenciatura e bacharelado ocorrer apenas no terceiro ano, a participação no programa só pode ocorrer a partir da escolha. Talvez fosse interessante o graduando poder experimentar, nesse caso específico de Rio Claro, o projeto a partir do segundo ano, pois se o objetivo é atrair os graduandos para a licenciatura, nada mais certo que atraí-los antes de escolherem qual vertente da Educação Física se trabalhará.

Pode-se especular melhor o sentido de complementaridade entre o PIBID e o Estágio, já que foi citado que muitas vezes ambos funcionaram desse modo. Se o projeto pudesse ocorrer antes, talvez um número maior de pessoas seguisse para a licenciatura. A temática de incentivo à docência se tornou um ponto primordial na discussão de formação profissional devido aos baixos números de professores qualificados nas redes de ensino (GATTI, 2009). De acordo com Gatti (2009), é necessário cada vez mais atrair jovens para a carreira docente, pois “o desenvolvimento social e econômico depende da qualidade da escolarização básica, mais ainda na emergência da chamada sociedade do conhecimento” (p.5), sendo de extrema necessidade para um desenvolvimento social pleno a figura do professor.

Através da construção de uma identidade própria o professor aproxima-se da realidade de sua prática. Nóvoa (2011) coloca a dificuldade em se estabelecer uma formação centrada na personalidade do professor, compreendendo sua singularidade e diversidade já no processo de formação inicial. Na área da Educação Física, por se tratar de uma área que ainda apresenta uma dificuldade em se estabelecer, com parâmetros específicos de suas necessidades, dificulta ainda mais o processo de construção de identidade, podendo vir a formar um profissional “frankstein” (NEIRA,2009).

Um profissional que não possui representações fortes sobre sua identidade profissional, se pautando sem diferentes vertentes teóricas para justificar seu trabalho e um baixo entendimento sobre seus procedimentos, metodologias e etc. pode sofrer um impacto muito maior com o “choque de realidade” (TARDIF, 2005).

Ao propiciar a formação de uma identidade profissional, o PIBID pode ajudar principalmente na área frágil da educação física, a embasar cientificamente os conhecimentos, levando a uma maior compreensão da prática profissional. Acredito que isso se deva, e muito, a aproximação entre a escola e a universidade. Aparentemente essa aproximação ocorre de maneira mais eficaz no PIBID que no Estágio Curricular Supervisionado, melhorando assim a imagem que os bolsistas possuem sobre a carreira docente.

Assim, apesar de que ao se analisar os dados possamos chegar à conclusão que o PIBID apenas está realizando uma atividade que deveria ser obrigatória do Estágio Curricular Supervisionado, acredito que nesse caso, o Programa pode propiciar aos bolsistas algo muito mais forte que o vivenciado pelo Estágio, ajudando-os na construção de suas identidades profissionais e aproximando a realidade universitária e escolar.

Não acredito que o Estágio sozinho poderia oferecer tantas novas experiências quanto o PIBID, já que o graduando possui obrigações específicas inerentes as realizações do estágio e os bolsistas possuem uma liberdade maior de comunicação e ação dentro da escola. Acredito sim que devam ser complementares e não concorrentes um do outro, que o Estágio realize o básico de inserir o graduando na prática educativa escolar e o PIBID tenha a função de propiciar um desenvolvimento mais profundo àqueles que busquem isso.

8 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem problemas que permeiam a Educação Física desde sua implementação no Brasil culminando nos dias atuais. Tais problemas ajudam na descaracterização da profissão e na dificuldade do profissional em estabelecer sua identidade.

Com isso, o Curso de Licenciatura em Educação Física da UNESP – Rio Claro propõe um currículo que procura avançar nesses pontos, propondo uma formação pautada na docência, tendo como ênfase o desenvolvimento de um profissional reflexivo, que estude e pesquise sua própria prática.

Através da proposta de diferentes disciplinas, dentre elas o Estágio Curricular Supervisionado, o objetivo do curso é desenvolver autonomia do profissional, trazendo também a perspectiva de Prática como Componente Curricular (PCCs). O intuito é propiciar uma formação que alie a teoria e a prática, preparando o licenciado para sua realidade profissional. Podemos afirmar que através da proposta curricular o curso tem muito a oferecer a seus graduandos para o desenvolvimento desses pressupostos.

O PIBID vem de encontro a essa proposta, trazendo a perspectiva de atrair jovens para a docência inserindo-os na prática profissional ainda na graduação. Com o intuito de estreitar os laços entre a universidade e a escola, o programa oferece bolsas de estudos para graduandos, professores atuantes na rede e professores universitários para que sejam desenvolvidos projetos que promovam uma formação inicial e continuada de qualidade, aproximando a realidade pragmática da escola com a realidade discursiva da universidade.

Não podemos afirmar que PIBID seja benéfico em todos esses aspectos, pois foi apenas analisada uma vivência de um grupo em especial, mas no contexto relacionado à UNESP – Rio Claro e ao curso de Licenciatura em Educação Física é possível fazer algumas reflexões e considerações:

- (1) O PIBID ajudou na formação da identidade profissional de graduandos do curso de licenciatura em Educação Física, na medida em que possibilitou uma maior aproximação do campo profissional;
- (2) Propiciou um estreitamento entre a universidade e a escola inserindo o bolsista diretamente no cotidiano da escola e trazendo professores

da rede para dentro da universidade, entretanto, ainda é tímida a inserção dos professores universitários do curso no âmbito escolar;

- (3) Estabeleceu uma relação hora complementar, hora de superação, com a disciplina Estágio Curricular Supervisionado, possibilitando efetivas colaborações para a construção indenitária, na medida em que os alunos tiveram com maior profundidade a inserção da prática profissional ao vivenciar o contexto escola;
- (4) Possibilitou o resgate da escola como *lócus* de formação profissional, essa ideia é fundamental, pois o PIBID pode ser entendido como espaço de formação no decorrer dos processos iniciais da profissionalização;
- (5) É necessária uma longa caminhada para que projetos PIBID possam ser inseridos de fato na matriz curricular de Projetos Políticos Pedagógicos;
- (6) Um entendimento abrangente sobre o papel que o PIBID pode vir a desencadear nos Projetos Políticos Pedagógicos, de maneira que fique resguardado o seu papel formativo, mas não sendo imputada a ele a responsabilidade da formação para a docência num curso de licenciatura que tenha essa premissa;

Em relação a outros apontamentos como, se o PIBID auxiliou numa atenuamento do “choque de realidade” ou se aproximou realmente o graduando da realidade escolar é um pouco complicado estabelecer reflexões, já que as entrevistas foram realizadas com graduandos, que ainda não se inseriram no mercado de trabalho, não podendo ser tomadas conclusões precipitadas. Acredito que devam ser realizadas pesquisas após algum tempo com esses alunos estejam formados, para averiguar com eficaz esses pressupostos podem ser.

No que concerne à relação entre o PIBID e o Estágio Curricular, embora os alunos tenham se posicionado de maneiras diferentes, acredito que mesmo com o mesmo pressuposto, o fato da participação voluntária no projeto, o incentivo financeiro e o modo como o projeto é desenvolvido, coloque-os de modo complementar.

O Estágio Curricular Supervisionado cumpre seu papel de acordo com seus objetivos, assim como o PIBID. Acredito que outra pesquisa levando em

consideração os alunos que não participaram do projeto sirva para abrir horizontes em relação a essa perspectiva. No que concerne à experiência vivida pelos bolsistas entrevistados, embora alguns pontos negativos tenham sido colocados, nenhum considerou excessiva a interlocução da escola e universidade.

Isso pode evidenciar uma necessidade da formação inicial de se pautar cada vez na prática, na escola como centro formador, no interesse em aliar ainda mais a teoria e a prática. Se a formação inicial puder cumprir esses objetivos, talvez o professor quando formado atue de maneira mais consciente de sua prática, buscando manter sua formação continuamente.

Portanto, acredito que de maneira simples e eficaz, o PIBID conseguiu propiciar aos bolsistas uma troca furtiva de experiências com os professores, um aprofundamento teórico/prático eficaz e um estreitamento de laços entre a universidade e a escola, sem descaracterizar as funções do Estágio na formação inicial.

9 - REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALVES-MAZZOTTI, A; GEWANDSZANJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BORGES, C. (2008). **A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes**. XIV ENDIPE - Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas. Porto Alegre, EDIPUCRS. Livro 2.

BRACHT, V. GONZÁLEZ, F.J. Educação Física Escolar, IN: GONZÁLEZ, F.J. FENSTERSEIFER, P.E. **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005, p 150-157.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf, acessado em: 22/03/2012.

_____. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002a**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>, acessado em: 22/03/2012.

_____. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002b**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>, acessado em: 22/03/2012.

_____. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 27, de 2 de outubro de 2001a.** Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf> Acessado em: 28/09/2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº009, de 8 de maio de 2001b.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acessado em: 28/09/2012.

_____. Presidência da República. **Lei Nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm Acessado em: 27/09/2012.

_____. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação. **CNE/CES nº 7 de 5 de abril de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: <http://www.cref6.org.br/arquivos/leg16.pdf> Acessado em: 4/10/2012.

_____.Presidência da República. **Lei Nº 11.494 de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm
Acessado em: 27/09/2012.

COMENIUS, I.A. **Didática Magna.** 1621-1657

DARIDO, S. C.. **Educação Física na escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara - Koogan, 2003. 110p

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida À Lógica Do Mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, 2003

FUZII, F. T. Formação de professores de Educação Física e avaliação: investigando a reestruturação curricular dos cursos de licenciatura. 2010. 197 f. Dissertação (mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual paulista, Rio Claro, 2010.

GATTI, B.A. **Atratividade da Carreira Docente:** relatório preliminar. 2009.

GATTI, B.A. BARRETO, E.S.S. ANDRÉ, M.E.D.A. **Políticas Docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo: Revista de Ciências da Educação • n.º 8, jan/abr, p., 2009.

MENUCHI, M.R.T.P. **Educação Física Escolar:** um olhar aos que não participam das aulas. 2002. 87 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

NEIRA, M. G.. **Desvelando Frankensteins**: interpretações dos currículos de licenciatura em Educação Física. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física, v. 1, p. 118-140, 2009.

NÓVOA, A. **O Regresso dos Professores**. 2011

NÓVOA, A.. Diz-me como Ensinas, Dir-te-ei Quem És, In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004 (1995). 159 p

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.

NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Quixote, 1992.

OLIVEIRA, D.A. A **Reestruturação do Trabalho Docente**: Precarização e Flexibilização. Educ. Soc., Campinas, 2004, v.25, n. 89, p. 1127-1144.

OLIVEIRA Jr., W. M. "Filmes E Professores: momentos de uma oralidade muito presente". **Revista PRO-POSIÇÕES**, Vol.10, no 28, março de 1999, Faculdade de Educação, Unicamp. Disponível em: <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto178.html> Acessado em: 04/10/2012.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortes, 1999.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular para o Ensino de Educação Física 2º grau**: versão preliminar. São Paulo: SE/CENP. 1992.

SCHÖN, D. Formação de professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.) **Os Professores como Profissionais Reflexivos**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SOUZA NETO, S.; BENITES, L.C.; IAOCHITE, R.T.; BORGES,C. Le Stage Comme Lieu de Construction de L'identité enseignante in: CARLIER, G.; BORGES, C.; CLERX, M.; DELENS, C. **Identité Professionnelle en Éducation Physique**. Louvain , 2012. p 83-98.

TANI, G. **Perspectivas para a Educação Física Escolar**. Revista Paulista de Educação Física, v.5, n1/2, p61-69, 1991.

TARDIF, M. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: Educação e Sociedade, revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000.

THEODORSON, G. A. & THEODORSON, A. G. **A modern dictionary of sociology**. London, Methuen, 1970. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

UNESP (RIO CLARO). **Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação em Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) do Instituto de Biociências, UNESP-Rio Claro**. UNESP, Conselho de Cursos de Graduação em Educação Física, 1993.

UNESP (RIO CLARO). **Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação em Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) do Instituto de Biociências, UNESP-Rio Claro**. UNESP, Conselho de Cursos de Graduação em Educação Física, 2005.