

EDUCAÇÃO FÍSICA

TASSIANE GABRIELE DE LIMA

**A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DE PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO FÍSICA: OS PORTFÓLIOS
E AS POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DA
PROFISSÃO**



Rio Claro
2014

TASSIANE GABRIELE DE LIMA

A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA: OS PORTFÓLIOS E AS POSSIBILIDADES DE
CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO

Orientador: Samuel de Souza Neto

Co-orientadora: Marina Cyrino

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 licenciada em Educação Física.

Rio Claro
2014

370.71 Lima, Tassiane Gabriele de
L732i A iniciação à docência de professores de educação física :
os portfólios e as possibilidades de construção da profissão /
Tassiane Gabriele de Lima. - Rio Claro, 2014
81 f. : il., tabs.

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

Orientador: Samuel de Souza Neto

Coorientador: Marina Cyrino

1. Professores - Formação. 2. PIBID. 3. Aprendizagem da
docência. I. Título.

“O professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor”- Nias.

**Dedico este trabalho ao meu pai Edmilson, minha mãe, Telma, à minha irmã,
Bruna por representarem toda a minha vida através das suas.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida que me foi dada, pela família em que nasci e por todas as felicidades e dificuldades que Ele permitiu.

Agradeço especialmente hoje ao meu pai, sinto muito ele não poder ver esta etapa da minha vida se encerrando, mas fico feliz pelo fato de ele ter existido e por ter abraçado a missão de ser meu pai, meu tesouro, meu amor, meu anjo. Graças a Deus e a ele pude conhecer o amor, a bondade, o respeito, aprendi a dividir, a brincar, a ser forte.

Agradeço a minha irmã, minha anjinha, minha parzinha desde o dia em que viemos ao mundo.

À minha mãe que cuidou de nós até onde foi possível, mas como o ofício materno é para a vida toda, eu agradeço por ela acreditar e permitir que eu cresça e faça minhas próprias escolhas.

Agradeço a todos os meus irmãos que foram crianças comigo, mesmo quando eu já era “grande”, em ordem de chegada: Iorran, Neném, Tina, Pedro, Talisson, Vitor, Vitor Gabriel, Breno e Brenda Gabriele, minha irmã-homenagem (Brenda para ser parecida com Bruna e Breno e Gabriele para ser igual a mim). Tem outros, mas são tantos que eu até esqueço o nome, são muitos irmãos e muitos irmãos de consideração!

Agradeço a minha prima-irmã Suzi, que me emprestou o pai quando o meu estava longe e a Carolina, que esteve junto do meu pai cuidando dele até o último minuto.

Obrigado aos homens da casa 1, que embora meninos, têm mais respeito com as mulheres que muitos homens de 30, 40 anos por aí: Darwin (Wallace), Dadinho (João Victor), Xena (Andreas), Tatuí (Cassiano), Pardalzinho (Guilherme), Abbul (José Carlos) e Obama(self) (Alisson), obrigada pelas conversas infinitas e madrugadas a perder de vista, e os rangos coletivos, faxinão, etc.

Kelcy, Silmara, as pedagogas que por acaso eu conheci em Águas, um lugar tão lindo, hahaha, nunca vou esquecer aqueles dias e as amizades feitas no hotel nem da fuga até Poços de Caldas.

Obrigada aos professores Afonso, Suraya, Fernanda Moretto, Samuel e Maria Antônia, nem todo mundo vai admitir, mas a gente sempre aprende muito, mas muito mesmo com vocês. Quero ser assim um dia!

Ao professor Anaruma, que está sempre atento ao movimento estudantil, à luta dos funcionários e dos professores.

Aos funcionários, que tornam possíveis nossas vidas aqui, da biblioteca, que acodem a gente quando as normas da ABNT não fazem sentido, do jardim por embelezar o campus e deixar as sementinhas caídas no jeito de coletar e fazer artesanato, aos seguranças pelas conversas e conselhos.

Ao Jair, Seu Nelson, a dona Cida, a Marta (no céu) e João Moi que me acompanharam em boa parte dessa trajetória e me ajudaram a crescer longe da minha família original.

Ao professor Samuel, que olha só não me adotou porque eu já era grande, porque quando eu era bolsista, tenho certeza que a gente ficava mais tempo com o professor do que a própria família dele. E os outros bolsistas viraram meus irmãos e primos! Minha família universitária.

À Cacá, quero ser assim, “pra frente” como você. Ô mulher sensacional e única!

À Gi também, como pode ser bonita, sabida e legal ao mesmo tempo? Passaram você na fila das qualidades três vezes!

Aos PIBID, Cacá, Rafa, Paulo, Raquel, Giovana, Taynara, Bruno, Leonardo e Mário tomara que a profissão docente seja valorizada, porque tudo que eu não puder dar a vocês em agradecimentos, eu torço para vocês mesmos conseguirem.

À Marina, por me orientar todos esses anos e ter paciência comigo, não é fácil dar conta de tantos compromissos, haja dedicação e organização para administrar dezenas de grupos de pesquisa e estudo! Quero chegar lá também!

À Vanessa, minha melhor amiga desde Prudente até Machado, mil anos sem nos falar e todo dia parece que foi ontem que nos separamos para cursar o ensino superior.

Eu poderia colocar em palavras mil pensamentos, dúvidas, mil histórias sobre cada pessoa, especialmente meus amores e minhas famílias aqui, e seriam insuficientes as palavras para expressar meu carinho e gratidão por todos. Pai, eu sempre vou te amar, mãe, te digo o mesmo, ainda mais por estar comigo. Be, amor incondicional.

Obrigada às pessoas que vão ler este trabalho, espero que possa contribuir de alguma forma com futuras pesquisas e ações pedagógicas.

RESUMO

No Brasil não há uma tradição de programas de iniciação à docência, mas é sabido que tais programas auxiliam na imersão e consolidação do profissional professor, que na fase inicial da carreira, apresenta necessidades específicas. Dessa forma este estudo se propõe a desvelar como um grupo de iniciação à docência (PIBID – área de Educação Física) tem construído o seu percurso no âmbito do ensino, da introdução ao ensino, entendendo esta perspectiva também como um modelo de educação centrado na iniciação. Assim sendo, este trabalho tem como objetivo central compreender a iniciação a docência no âmbito do projeto PIBID de educação física, buscando identificar os elementos que são apontados pelos estudantes como significativos nesse processo de aprendizagem. Especificamente se busca (a) averiguar os elementos que compõem a iniciação a docência dentro dos relatos dos estudantes; (b) identificar os elementos que são apontados pelos estudantes como significativos nesse processo de aprendizagem da docência e (c) analisar o sentido que estes estudantes atribuem para esta experiência na compreensão do ser professor. Opta-se metodologicamente pela pesquisa qualitativa, estudo descritivo, tendo como técnicas a fonte documental e a análise de conteúdo. Os documentos utilizados nesta pesquisa serão Relatórios de Experiência do 1º Semestre, documentos sobre a Contribuição do Projeto Interdisciplinar, Relatos de Experiência como Aluno da Educação Básica dentre outros produzidos por bolsistas do PIBID. Foram encontrados 3 eixos temáticos acerca dos resultados: “Tornar-se professor: um processo e uma escolha”, “Iniciação à docência: Elementos que a compõem”, ”; “PIBID e a aprendizagem da docência: contribuições e limites”. Adicionamos ainda as sugestões, limites e críticas emitidas pelos bolsistas sobre o Programa. Realizamos a discussão destes eixos a partir de 5 pontos: “Elementos da e para a iniciação à docência e o PIBID”; “A valorização e a atratividade da carreira docente”, “A teoria e a prática na formação inicial docente”, “As políticas públicas na formação inicial de professores” e “Formação pré-profissional”. Considerando o PIBID como parte de uma política voltada à valorização dos professores, da escola e da relação desta com a Universidade percebemos que ele cumpre este papel, mas não sozinho e sim com a colaboração dos atores que dele fazem parte. Os bolsistas, professores em formação, sensíveis às mudanças, choques e inexperientes sobre a profissão, levantaram a importância e o significado do projeto em sua formação, tanto pessoal quanto profissional, a aprendizagem do trabalho interdisciplinar e as características que ele envolve, da profissão, do ser professor e refletir sobre como se deu essa identificação foram encontrados nos relatos dos bolsistas.

Palavras chaves: Educação Física; Iniciação a Docência; PIBID; Formação inicial de professores.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	9
2. OBJETIVO GERAL	12
2.1. Objetivos Específicos	12
3. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	13
3.1. Iniciação à docência e aprendizagem da profissão	19
3.2 Ser Professor.....	22
3.3 A Iniciação à Docência no PIBID.	24
4. CAMINHOS METODOLÓGICOS	29
4.1 Participantes	30
4.2 Documentos utilizados	31
4.3 Análises dos dados	33
5. A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES E LIMITES DO PIBID	34
5.1 Tornar-se professor: um processo e uma escolha	37
5.2 Iniciação à docência: Elementos que a compõem	43
5.3 PIBID e a aprendizagem da docência: contribuições e limites.....	46
6. Elementos da e para a iniciação a docência e o PIBID	63
6.1 A valorização e a atratividade da carreira docente.	63
6.2 A teoria e a prática na formação inicial docente	65
6.3 As políticas públicas na formação inicial de professores.	69
6.4 Formação pré-profissional.....	70
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
8. REFERÊNCIAS.....	77

APRESENTAÇÃO

Particpei do grupo PIBID desde o seu início, quando houve a primeira seleção de bolsistas em abril de 2010 até o seu encerramento, em fevereiro de 2014. Passamos pelas dificuldades de um grupo que é o primeiro a executar um trabalho novo, não sabíamos bem o que fazer, por onde começar, afinal não tínhamos nenhum exemplo para seguir. Por fim o embasamento teórico pareceu um bom começo, mas logo se mostrou insuficiente, e apesar do receio em ir para as escolas, fomos e conhecê-la foi crucial para o avanço do trabalho do PIBID.

Com minha permanência como bolsista, vi a chegada de dois colegas voluntários. A vontade dessas pessoas de compreender e melhorar a Educação foram fundamentais para o novo avanço que foi obtido pelo empenho deles em empreender o que já era previsto nos editais, mas que até então ninguém sabia como fazer: o trabalho interdisciplinar.

Este foi o início de um processo de intensas atividades e aprendizagens, e também de muito investimento por parte dos responsáveis pelo projeto, uma troca importante de ensinamentos: o professor Coordenador pôde ver (e aprender) com seus bolsistas como se faz um trabalho interdisciplinar, ao mesmo tempo em que ensinava como coordenar um grupo para sua aluna de mestrado e ambos nos auxiliavam a aprimorar a leitura, escrita e apresentação oral científica, e o nosso professor supervisor, importante parte do grupo, presente também desde a concepção do Programa, também nos auxiliava no processo de aprendizagem da profissão que ele dominava muito bem.

Com o encerramento dos trabalhos, compreendi um pouco o que queria dizer “o professor é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor”. Os professores que tivemos no grupo compunham uma importante parte de meu Eu Docente. Foi por conversar, aprender e escutar seus ensinamentos que me tornei parte do que sou hoje como pessoa. O resto ficará por minha conta e de meus alunos, pois também são eles que me farão ser professora, outra importante parte de mim.

Durante este percurso busquei inúmeros temas que me interessavam para fazer o Trabalho de Conclusão de Curso, mas não conseguia decidir o que especificamente gostaria de investigar até que ao conversar com uma de minhas

professoras, ela me sugeriu que pesquisasse algo que já conhecesse e estivesse em contato, como o PIBID, no qual eu já estava inserida há dois anos.

Encontrados o orientador, a co-orientadora e o tema de pesquisa, fui orientada a ler e observar as estruturas de outros trabalhos, preferencialmente de mestrado. Busquei na dissertação de uma de minhas professoras a inspiração para estruturar minha pesquisa, adaptando seus tópicos às minhas necessidades, já que o que eu queria era levantar o que os bolsistas consideram importante para a sua formação profissional.

O grupo PIBID produziria semanalmente documentos que compunham um portfólio. Dentre os documentos, há relatos e entrevistas produzidas pelos próprios bolsistas com os quais é possível observar o envolvimento e a importância do Programa para a formação destes futuros professores.

Assim, o trabalho está organizado em introdução, na qual abordo sobre a carreira docente, como se dá este início para o novo profissional, sobre o PIBID e as motivações que levaram o governo a implementar este programa nas instituições de ensino e sobre o PIBID Rio Claro edital 2009/2013, e justifico a importância de se pesquisar sobre os aspectos considerados importantes para a formação profissional do futuro docente sob a perspectiva dos próprios alunos-bolsistas, questões que contemplam os objetivos geral e específico.

Em seguida faço um levantamento histórico da educação no Brasil, passando pela criação das primeiras escolas, seus métodos e criadores, até a realidade do curso superior em Educação Física e algumas leis em que o ensino brasileiro se pautou desde a Independência até os dias atuais. Baseada em autores como Nóvoa (2007), Huberman (2007) e Tardif (2010), abordo a temática do ser professor e da iniciação à docência, explicitando os caminhos metodológicos desta pesquisa, quais foram os documentos utilizados, a análise dos dados apresentados.

Em seguida, apresento os resultados através de eixos temáticos ligados à constituição do professor na visão e na vida dos bolsistas, bem como nas contribuições e limites do PIBID no contexto da UNESP-Rio Claro. Em seguida, apresento as considerações acerca da pesquisa realizada.

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

O início da profissão docente é marcado por uma série de desafios permeados por ansiedade e insegurança em relação à nova situação a ser vivenciada. Esta questão inclui o recebimento de salas com alunos nas mais diversas situações econômicas, psicológicas e sociais, a relação com a equipe gestora da escola, questões burocráticas, a situação estrutural da escola, relacionamento com os alunos, o planejamento do conteúdo a ser aplicado, as formas de avaliação e preenchimento de cadernetas etc.

Diante da complexa realidade escolar, o professor iniciante pode se desestruturar, questionando a própria competência, a opção pela docência e a importância de sua formação (COSTA e OLIVEIRA, 2007).

Huberman (2007), ao dissertar sobre as dificuldades enfrentadas pelos novos docentes iniciantes, nomeia a primeira fase da carreira de “choque do real”, que pode incluir simultaneamente a sobrevivência e descoberta da profissão. É o momento em que o professor iniciante se depara com a distância entre teoria e prática, a relação cotidiana com os alunos e colegas, os encargos burocráticos. Estes elementos podem ser enfrentados com maior ou menor dificuldade.

Paralelamente pode ser vivenciada a descoberta, na qual o novo professor tem maior autonomia em seu trabalho junto aos alunos, é reconhecido como participante ativo no mercado de trabalho e neste período se dá o início da socialização profissional, na qual o saber ser e saber fazer são assimilados e incorporados por ele. Estes aspectos permitem o equilíbrio dinâmico entre o que aspira e a realidade encontrada pelo novo docente (Cavaco, 1995 citada em COSTA e OLIVEIRA, 2007, COSTA e OLIVEIRA, 2007, HUBERMAN, 2007).

Considerando que esse conjunto de situações pode facilitar ou dificultar a entrada na profissão, existem os programas de iniciação a docência que auxiliam na imersão e consolidação do profissional professor, que na fase inicial da carreira, apresenta necessidades específicas (FERREIRA e REALI, 2005).

Atualmente, os programas de iniciação a docência tem como um dos objetivos facilitar esta fase, fornecendo apoio necessário ao novo profissional, de modo a tornar a entrada menos traumática.

Estes programas colocam em destaque o professor, ou seja, eles também são produtores de saberes, e não meros executores de políticas planejadas externamente a realidade por eles enfrentada (TARDIF, 2010). Este tipo de programa tem como participantes dois personagens da vida escolar: professor mentor ou tutor e o professor iniciante (FERREIRA e REALI, 2005).

Dado o quadro complexo de situações que enfrentará o novo profissional, o mentor ou tutor tem como função orientar o professor inexperiente tanto nas didáticas como na gestão de classe. Esta relação tende a ser benéfica para ambos, pois há valorização da experiência do professor que já está inserido no meio escolar, ao mesmo tempo em que há suporte ao novo profissional que tende a apresentar atitudes de competência, bem-estar profissional e socialização exitosa na profissão, que leva ao não abandono da carreira. (FERREIRA e REALI, 2005).

Tais apontamentos dizem respeito ao acompanhamento e inserção de professores iniciantes nas escolas. No entanto, na formação inicial também encontramos iniciativas nesse sentido, como é o caso do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência), criado pelo governo federal, através da CAPES¹.

Este programa traz como objetivo principal inserir o futuro professor na realidade escolar, de modo que ele possa vivenciar o cotidiano e conhecer o trabalho docente, recebendo uma bolsa e contando com um professor supervisor da escola para acompanhá-lo (o qual também recebe uma bolsa).

O PIBID foi adotado por diversas universidades do país, e em cada uma há um coordenador (professor da universidade) responsável por propor um projeto para desenvolver com os bolsistas, elaborar maneiras de avaliá-los, bem como o andamento do projeto.

A partir das reflexões apresentadas, o presente estudo se propõe a desvelar como um grupo de iniciação à docência, vinculado ao PIBID (área de Educação Física) tem construído o seu percurso no âmbito do ensino, da introdução ao ensino, entendendo esta perspectiva também como um modelo de educação centrado na iniciação. A pesquisa é qualitativa e utiliza como fonte de dados os documentos vinculados ao portfólio que este grupo produziu durante seu processo de formação, considerando os relatos pessoais, reflexões acerca do Programa e sua contribuição

¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

para a formação, bem como transcrições de entrevistas realizadas no ano de 2011 com os oito bolsistas que participavam neste período.

2. OBJETIVO GERAL

Compreender a iniciação a docência no âmbito do projeto PIBID (Licenciatura em Educação Física), buscando identificar os elementos que foram apontados pelos estudantes como significativos nesse processo de aprendizagem.

2.1. Objetivos Específicos

Especificamente se buscou:

(a) averiguar os elementos que compõem a iniciação a docência dentro dos relatos dos estudantes;

(b) identificar os elementos que foram apontados pelos estudantes como significativos nesse processo de aprendizagem da docência e;

(c) analisar o sentido que estes estudantes atribuíram para esta experiência na compreensão do ser professor.

3. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

No Brasil, a formação docente passou a ser pensada após a independência e teve sua primeira lei aprovada em 15 de outubro de 1827. A Lei das Escolas de Primeiras Letras determinava que os professores buscassem formação nas capitais das províncias através do método de ensino mútuo (Saviani, 2009).

O Ato Adicional de 1834 instituiu como responsabilidade das províncias a instrução primária. Neste período foram implementadas no país as Escolas Normais. Nelas eram contempladas as mesmas disciplinas que eram ensinadas aos alunos, desconsiderando a preparação pedagógica e priorizando os conteúdos.

Posteriormente houve reforma nas Escolas Normais e em 1890 a criação da escola-modelo (integrada à Escola Normal), houve também aumento qualitativo dos conteúdos e ela tornou-se padrão para outras escolas do Brasil.

Em 1932 foram criados os Institutos de Educação, que sob o decreto n. 3.810 e tendo como mentor Anísio Teixeira, as Escolas Normais foram substituídas por Escolas de Professores. Tais institutos foram integrados às Universidades de São Paulo (criada em 1934) e do Distrito Federal (de 1935).

O decreto-lei n. 1.190, de quatro de abril de 1939, organizou permanentemente o funcionamento da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, modelo para todas as outras, e as mudanças promovidas nela foram disseminadas para os cursos de licenciatura e de pedagogia, sendo a mais notável delas o chamado “esquema 3+1”, com três anos dedicados a aprendizagem de disciplinas específicas e um ano para formação didática. As disciplinas pedagógicas e didáticas foram relegadas ao papel de coadjuvante nos currículos em nível superior.

Neste mesmo período, com a Reforma Fernando de Azevedo, foram previstas aulas de Educação Física para todos os alunos dos ensinos primário, normal e profissional, bem como a criação de uma escola de Educação Física e a construção de prédios escolares adequados à prática de exercícios físicos e recreação (MARINHO 1980). Assim, em 1929 foi aberto o Curso provisório de Educação Física,

apesar dos moldes militares, professores civis e monitores também puderam se matricular.

Com o Decreto n.º 19.890 de 1931, há a obrigatoriedade de exercícios físicos nos estabelecimentos de ensino secundário, e a partir desta década inúmeras leis passaram a vigorar em prol da Educação Física escolar na maioria das regiões do País. Muitas leis estenderam os benefícios dos licenciados em Educação Física a não-licenciados, como médicos especialistas, alunos do Curso de Emergência em Educação Física, Curso de Educação Física da Marinha (MARINHO, 1980).

A partir de 1935 muitos eventos foram promovidos em prol da Educação Física, com aumento exponencial de pesquisas, trabalhos, congressos, palestras, conferências, Leis, Decretos, cursos de formação de professores, emergenciais, provisórios e especiais, escolas, departamentos e concursos para professores (MARINHO, 1980). Neste movimento, a Educação Física como profissão docente começou a ficar em evidência, criando-se cursos de formação específica para atuar nas escolas.

Uma das mais importantes escolas foi a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, integrada à atual UFRJ, que se chamava à época (final da década de 1930) Universidade do Brasil. Seu corpo docente teve como formadores professores egressos do Curso de Emergência nos moldes do exército, além de médicos, por isso a forte influência destes dois modelos: o médico e o militar (OLIVEIRA, 1987). Neste período uma proposta americana chamada Escola-Nova, influenciada pelo educador John Dewey, se opunha ao modelo tradicional de ensino, preconizando uma educação integral do aluno através da Educação Física (DARIDO e MAITINO, 2007).

O decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal organizou os diferentes ciclos escolares o tipo de habilitação necessária para neles atuar e somente no período do golpe militar de 1964 é que novas nomenclaturas e formações apareceram, enquanto que outras foram suprimidas pela lei n. 5.692/71. Foi quando as Escolas Normais deram lugar a Habilitação Específica para o Magistério (HEM), organizada pelo parecer n. 349/72.

Para o curso de Educação Física, o currículo seguia duas tendências predominantemente: o currículo tradicional-esportivo, implementado a partir da década de 60 e consolidado na década seguinte, caracteriza-se pela dicotomia

teoria-prática, entendendo teoria como sendo as disciplinas aprendidas em sala de aula, e prática como as disciplinas presentes fora da sala como quadras, piscinas etc. Sua disseminação acompanhou o desenvolvimento do movimento esportivista no país e o aumento no número de cursos superiores de Educação Física ocorrida a partir de 1970.

Nesta mesma época concebeu-se o currículo do curso de Educação física sob a perspectiva técnico-científica, incorporando diversos conteúdos como filosofia, psicologia e sociologia, disciplinas estas acrescentadas a partir do momento em que se considerou a Educação Física como área de pesquisa científica.

Neste período houve ampliação das áreas de atuação profissionais, por consequência houve implementação do curso de Bacharelado em Educação Física e distinção do mesmo da Licenciatura. Para aumentar a área de atuação dos licenciados, esta modalidade incorporou ao seu currículo, além de disciplinas próprias da licenciatura, também as pertinentes ao curso de Bacharelado.

Assim, Saviani (2009) aponta a existência de dois tipos de modelos de currículo no ensino superior atual, o chamado **modelo dos conteúdos culturais-cognitivos**, que tem seu foco voltado para os conhecimentos da cultura geral e específica da disciplina que se vai lecionar; e o **modelo pedagógico-didático**, voltado para a preparação do professor para o ensino. Ele nos fala que no ensino superior brasileiro predomina um modelo de universidade chamado napoleônico, que se caracteriza pela forte presença do estado na tomada de decisões, além de estrutura e currículos unificados. Este modelo ganha espaço devido às elites dominantes que ao se apoderarem dos conhecimentos culturais-cognitivos pensam neles como formativos por si só, esquecendo-se de que qualquer conhecimento historicamente construído é passível de ser aprendido, sendo para isso necessário considerar a importância dos conteúdos didático-pedagógicos para se chegar a este fim.

Devido às grandes diferenças sociais estes últimos conteúdos tem lugar nas grades dos cursos de licenciaturas, o que não garante que seja dado a eles a devida atenção, visto que o descaso com aspectos vinculados à aprendizagem do aluno podem ser considerados de menor relevância pelo docente do que aqueles relativos à matéria que ele leciona. O problema do descaso com o ensino e aprendizagem é

recorrente, mas dentro do próprio meio educacional existem iniciativas no sentido de compreender e solucionar os dilemas criados por esta divisão.

Na formação superior tradicional a licenciatura é vista como uma complementação ao curso de bacharelado em muitas áreas de atuação, tornando-o a parte principal da formação, negando à licenciatura a importância real e deixando a desejar no que diz respeito às necessidades e especificidades ligadas a ela. Entretanto diversas leis fornecem respaldo para que a licenciatura se sustente e estabeleça meios de ação social.

A lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 afirma que a educação abrange processos formativos que se realizam em diferentes meios sociais, como escolas, organizações sociais, instituições de ensino e pesquisa e por meio da cultura, além de estar atrelada ao mercado de trabalho e à sociedade. Para tanto neste documento é descrito as finalidades do ensino superior, como o estímulo a criação cultural, pensamento científico e reflexivo e dentre inúmeros outros princípios ela ressalta a importância da valorização do docente dentro do contexto social que se pretende organizar.

O parecer CNE/CP 9/2001 propõem uma revisão nos modelos predominantes de formação de professores, justificando que tais modelos encontram-se desatualizados inclusive com o avanço tecnológico. Ele expõe a necessidade de estimular mudanças dentro destas instituições com intuito de torná-las melhores e mais fortes tanto na área da pesquisa quanto da docência, estreitar laços entre os estudantes destas instituições e as escolas, bem como seus alunos e corpo docente. Para isso afirma a necessidade de melhor infraestrutura, avaliação periódica e remuneração em acordo com a relevância do profissional da educação, além de condições melhores no que tange a permanência na carreira docente e a sua importância.

Este olhar sobre a melhoria e fortalecimento da pesquisa em educação e formação profissional, tratados a princípio como áreas distintas se relacionam a partir do momento em que o professor investiga sistematicamente sua prática e pode criar ou recriar teorias sobre ela. A pesquisa, com objetivo de formular projetos pedagógicos, planos de aula ou programa de um curso é considerada investigação e deve ser valorizada.

A formação de professores, segundo García (1999, p. 26) é

a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que [...] estuda os processos através dos quais os professores- em formação ou em exercício- se implicam [...] em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Imbernón (2000 apud COSTA e OLIVEIRA, 2007), relata sobre a importância da formação inicial, enfatizando que é neste período que devem ocorrer aquisição de conhecimentos sólidos em diferentes âmbitos, como contextual, científico, psicopedagógico, cultural e pessoal. Tais elementos compõem as práticas cotidianas do indivíduo, sendo assumidas como parte do ser professor.

Este autor afirma ainda que não são realizadas, atualmente, práticas que possibilitem mudanças metodológicas, não é ensinado como desenvolver as teorias aprendidas durante a formação, na prática escolar, e mais grave ainda, não se divulgam meios de elaboração, aplicação e avaliação de novas metodologias.

O parecer CNE/CP 9/2001 corrobora com este autor ao afirmar em documento que

A formação de professores para os diferentes segmentos da escola básica tem sido realizada muitas vezes em instituições que não valorizam a prática investigativa. Além de não manterem nenhum tipo de pesquisa e não perceberem a dimensão criativa que emerge da própria prática, não estimulam o contato e não viabilizam o consumo dos produtos da investigação sistemática. Com isso, a familiaridade com os procedimentos de investigação e com o processo histórico de produção e disseminação de conhecimento é, quando muito, apenas um item a mais em alguma disciplina teórica, sem admitir sua relevância para os futuros professores. Essa carência os priva de um elemento importante para a compreensão da processualidade da produção apropriação de conhecimento e da provisoriade das certezas científicas (BRASIL, 2001, s/p).

A formação docente não compreende que “a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação” (NÓVOA, 1997, p. 24), e mais do que isso, ela tem desvalorizado sua articulação junto aos projetos da escola, sendo que esta última é necessariamente o locus de desenvolvimento profissional dos professores. É percebida a desarticulação entre todo o processo formativo e as demandas reais da escola, evidenciando o abismo entre o que o futuro professor aprende e o que ele necessitará para lecionar.

Nos cursos de licenciatura, se valoriza inicialmente uma grande carga de disciplinas teóricas, voltadas para os fundamentos. Somente no final do curso é que encontramos a prática, na forma de estágios curriculares.

Ao adentrar no ambiente escolar, o futuro professor enfrentará várias situações para as quais não foi preparado, pois mesmo a mais completa formação não abrange todas as possibilidades de ensino e os desafios presentes no complexo cotidiano escolar.

A teoria não consegue contemplar tamanha dinamicidade e os acontecimentos cotidianos tendem a serem resolvidos a partir da reflexão, experiências anteriores, valores e sentimentos presentes no momento.

Se a situação problemática for resolvida com êxito, tal atitude será reproduzida futuramente em ocorrências semelhantes. A formação inicial ganha um novo significado ao passar pelas ocorrências de uma sala de aula (SILVA, 2009). Este tipo de atitude é chamado de reflexão na ação, que é o conhecimento que o professor movimenta e constrói durante a prática, baseado em seus próprios valores e nas teorias aprendidas, mobilizados para solucionar problemas e situações de ensino.

De maneira geral, tanto os modelos curriculares da Educação Física apresentados anteriormente como de outros cursos de licenciatura, aparecem de forma mesclada nas universidades e instituições de ensino Superior, e cabe ao profissional selecionar temas, técnicas e critérios avaliativos em sua atuação escolar. A esta ação muitos autores denominaram reflexão (RANGEL-BETTI e BETTI, 1996), que acontece independente de o professor ter ou não consciência dela, mas pode ocorrer ou não de maneira sistematizada e teorizada, e é partindo destas reflexões que somente são adquiridas na e pela prática que o professor obtém a experiência, que também é uma valiosa fonte de conhecimento e aprendizagem.

No contexto do PIBID, a valorização da experiência do professor que já atua dentro da escola, a mediação do professor de ensino superior e a possibilidade de apoio e troca de experiências dos formandos com estes dois atores e abertura e contato estreito com o ambiente escolar é vista como benéfica para todas as partes, pois ao mesmo tempo em que valoriza a experiência do docente, contribui para o não abandono da profissão pelo professor iniciante. O novo professor obterá do

primeiro apoio e orientação sobre como lidar com as situações de trabalho emergentes no cotidiano, sendo inserido mais tranquilamente neste meio (FERREIRA e REALI, 2005).

3.1. Iniciação à docência e aprendizagem da profissão

García (1999) afirma que o início da docência é marcado pelo isolamento profissional, pela insegurança no fazer profissional, é o início de um conflito para se constituir uma identidade profissional.

Sobre o distanciamento entre teoria e realidade, o professor em início de carreira se ressentido do descaso com que é tratado, como observamos em estudo de COSTA e OLIVEIRA (2007).

O professor chega ao ambiente de trabalho com concepções teóricas formadas anteriormente, que MIZUKAMI (1996) considera como quadros referenciais. Com o decorrer do tempo, suas vivências neste ambiente tendem a modificar estes quadros referenciais, cujo resultado será a interação de um novo significado para a teoria e para a prática.

Essas concepções são valorativas e mutáveis e se relacionam com as expectativas do início da carreira, como: quais são os princípios da matéria que lecionam? Como ensinar? Como traduzir o conhecimento para os alunos? Quais os limites presentes no trabalho a ser desenvolvido, tanto relativo aos alunos como ao ambiente institucional em que ele ocorre, e esse processo de “aprender a ensinar e de aprender a profissão [...], de aprender a ser professor [...] são processos de longa duração e sem um estágio final estabelecido *a priori*” (MIZUKAMI, 1996, p. 64).

Sharoon-Feiman (1983) apud García (1999) classifica em quatro etapas o processo de aquisição de saberes pedagógicos, e são as seguintes: 1) Fase do pré-treino: são as experiências vividas no período escolar; 2) Fase de formação inicial: ocorre em uma instituição formal voltada a formação docente; 3) Fase de iniciação: equivale aos primeiros anos de atuação profissional; 4) Fase de formação permanente: incluem todas as atividades voltadas ao aperfeiçoamento do trabalho como professor.

Tardif (2010) desvela a epistemologia da prática docente, buscando conhecer os elementos constituintes dos saberes dos professores: quais são, como são

adquiridos, onde e quando se manifestam, em uma complexa e dinâmica interação da teoria com a prática cotidiana.

Este autor nos revela que durante a formação acadêmica, o sujeito recebe informações sobre teorias e técnicas que estão ainda distantes do ambiente escolar propriamente dito. Em consonância com estas, haverá ainda os conhecimentos já adquiridos no período anterior à formação acadêmica, denominados pré-profissionais, que dizem respeito as suas vivências pessoais; até que finalmente se chegue à prática docente em ambiente escolar e a troca de experiências com outros professores. Estes saberes obtidos na ação professoral é que vão estruturar o modo como se constitui tal epistemologia.

A teoria ao ser posta em exercício, abre-se para ressignificações, adoções e negações, que para Catani e Colaboradoras (1997), é a emergência da compreensão dos modos pelos quais esses professores incorporaram e traduziram os conhecimentos científicos quando se depararam em situação docente no meio escolar ao ingressarem na carreira. Em cada ambiente é adquirido um tipo de conhecimento específico relativo a ele que lhe é inerente, não podendo, portanto, ser adquirido em outro lugar.

Almeida (1998), em pesquisa com professoras primárias com idades entre 68 e 80 anos levantou que a racionalidade técnica imposta ao magistério nos últimos tempos suprimiu das professoras uma faceta importante de seu trabalho, que era a de acreditar que a competência docente pode ser adquirida durante o exercício da profissão, e não no curso de formação de professores, por mais conceituado que este fosse.

A partir desta ideia, Silva (2009, p. 33), afirmou que “a prática propicia a experiência”, e esta “possibilita desenvolver as competências práticas necessárias ao ofício docente” (p.33). Neste sentido, Shulman (1987) citado por Guarnieri (1996), verificou que o aprendizado da profissão se dá com o passar dos anos em prática docente, mas que fatores de ordem pessoal, como religião, opinião e valores influenciam a ação pedagógica.

Com isso, Guarnieri (1996) aponta que as dificuldades do início da carreira são superadas quando, através da prática, o docente consegue estabelecer uma relação entre os saberes formalmente recebidos e as ações cotidianas, refletindo e redimensionando os mesmos.

Se no início de carreira são testadas as teorias e métodos aprendidos na instituição de formação (saberes da formação profissional), aliados à história de vida pessoal de cada um (conhecimentos pré-profissionais), estes saberes estão sujeitos à negação, aceitação e/ou transformação ao serem conflitados com situações reais de ensino. Com o passar do tempo esse resultado, o qual Tardif, (2010), chama de saberes experienciais, passam a fazer parte das ações cotidianas do indivíduo, sendo incorporadas aos seus saberes.

Libâneo (2008) discorre sobre a aprendizagem da profissão, que para ele ocorre no ambiente escolar, na gestão e organização do seu trabalho. Ao se colocar perante outros professores, a equipe gestora, a classe, o professor iniciante abre uma parte de si e aceita a responsabilidade de investir-se e investir na e para a escola. Para estes futuros profissionais é interessante que tenham conhecimento da organização e gestão escolar, da realidade da escola, comprometimento com ações relativas à prática do projeto-pedagógico curricular e progressivamente compreensão das relações entre as orientações político-pedagógicas e sua aplicabilidade na sala de aula, solução de problemas e imprevistos.

Colaborar na elaboração dos projetos pedagógicos, partilhar realizações e preocupações, investir em aprimoramento pessoal, pensar e modificar suas práticas estão dentro de um processo de aprendizagem da profissão. O autor evidencia que apesar da contribuição da história de vida, dos conhecimentos adquiridos no curso de formação de professores, dos estágios, é quando ele está de fato inserido no meio escolar que ele vai produzir sua profissionalidade.

Portanto, é nos estágios que se manifesta parte da complexidade da conjuntura profissional: conflitos entre o ideal imaginado e a realidade encontrada, dificuldade em manter uma ação educativa e passar todo o conteúdo planejado, a relação de proximidade ou distanciamento com os alunos e colegas, alunos e seus familiares problemáticos se apresentarão neste meio (NÓVOA, 2007), mas com o tempo de carreira estas dificuldades serão amenizadas pela aprendizagem do professor de sua profissão (SILVA, 2009).

A escola é, portanto, o lugar de aprendizagem da profissão, onde o professor institui seus saberes, competências e experiências.

Mizukami (1996) relata os anos 80 como a década de início das pesquisas que abordam sistematicamente a construção do conhecimento e do

desenvolvimento profissional no decorrer da carreira docente. Em seus estudos apresenta a relevância da experiência pessoal no aprendizado da profissão e do entendimento da prática docente como parte da aprendizagem. Relata ainda a estreita relação da aprendizagem da profissão com o ser professor.

Corsi (2002) apud SILVA (2009) aponta que além dos motivos citados, a falta de alguém que os oriente e com quem possam trocar experiências consiste em grande perda para o novo professor, pois essa relação poderia auxiliá-lo no enfrentamento dos primeiros desafios da profissão. Embora essa troca possa ser verdadeiramente enriquecedora para ambos, não podemos deixar de lado que ele somente assimilará o que for significativo para si. Assim como os conhecimentos teóricos, as contribuições de outros professores serão postas à prova, para aí então serem validadas, descartadas ou experimentadas em diferentes ocasiões.

Ao falar sobre a permanência na carreira Tardif (2010, p. 100) especifica que o saber profissional exige algum nível de autoconhecimento por parte do professor e um reconhecimento por parte dos colegas de trabalho do mesmo, que com o tempo passaram a vê-lo como alguém que não necessita mais de um guia, um supervisor, mas o verão como um colega em quem podem confiar.

3.2 Ser Professor

A identidade do professor pode ser construída em sua prática e a partir de reflexões críticas acerca da mesma. Dar sentido aos componentes de sua formação, ao seu trajeto de vida, considerar suas práticas no cotidiano da escola, quanto de energia ele despende na realização de aprimoramento pessoal, no investimento de tempo, criatividade, pesquisa e reflexão fazem parte do ser professor, pois pessoa e professor são indissociáveis.

A partir da segunda metade do século XX modelos racionalistas de ensino foram disseminados nos sistemas educacionais, mas apesar de sua relevância, essas ações foram encaradas como insuficientes dentro dos elementos necessários ao exercício da função docente. Já sabiam os professores da importância de outros aspectos como história de vida individual, ambiente escolar, heterogeneidade entre os alunos, entre tantos outros que tornam cada situação escolar única e não generalizável.

Nas últimas décadas, estes modelos têm encontrado políticas que facilitam sua execução e com isso reforçam os aspectos técnicos baseados no *paradigma processo-produto*, reduzindo a profissão e o professor a métodos e técnicas de ensino, e por vezes apenas isso (como planejamentos que pretendiam utilizar máquinas ou outros equipamentos para transmissão do conhecimento, substituindo pessoas), o que evidenciou a dicotomia do ser humano enquanto pessoa e do mesmo enquanto professor (Nóvoa, 2007).

Somente nos últimos trinta anos é que foi posto em foco o professor em sua totalidade, precisamente em 1984, com a publicação de *O professor é uma pessoa*, de Ada Abraham, livro que deu início a uma quantidade significativa de pesquisas e obras voltadas para a vida dos professores (Nóvoa, 2007).

Essa característica de ser e de se produzir é que constitui a identidade, o ser professor. Nóvoa (2007) fala da existência de três “A’s” que sustentam o processo de formação da identidade docente e são estes:

A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adopção de projectos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.

A de Acção, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula.

A de Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo (NÓVOA, 2007, p.16).

Ser professor é um processo em contínua construção, isso por que é constituído pela história de vida, mas também por cada situação escolar que se impõem, pelas decisões tomadas frente a elas e as consequências destas decisões. “A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 2007, p.16).

Há alguma dificuldade em deixar certos modos de agir que foram consolidados, principalmente quando eles funcionaram em algum momento difícil da carreira. Mas também é sabido que os professores aderem a modismos, numa

tentativa de escapar da complexa tarefa de compreender suas práticas, talvez por receio de percebê-la inadequada e assim terem que modificá-la. “A gestão pessoal deste equilíbrio entre a *rigidez* e a *plasticidade* define modos distintos de encarar a profissão docente” (Nóvoa, 2007, p. 17). Este autor aponta a profissionalização docente como responsável pela desvalorização da experiência pessoal na formação do professor, e aponta ainda que é justamente essa experiência fundamental à compreensão pelo professor daquilo que ele é.

A identidade pessoal se reflete na identidade docente e dela não pode ser separada, tornando o professor a mais rica fonte de conhecimento, pois ao refletir sobre sua prática, com o tempo ele pode mudá-la e mudar a si mesmo.

Ao ver-se como professor o compromisso com a profissão se transforma em algo permanente, permitindo melhor tolerância de aspectos desagradáveis e maior tempo de permanência na carreira, sendo este um aspecto derivado dos saberes profissionais (TARDIF, 2010).

Este autor sintetiza a ideia que é base na compreensão do ser professor ao afirmar que “o desenvolvimento do saber profissional é associado *tanto às fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção*” (TARDIF, p. 68, grifos do autor), ou seja, as experiências individuais, sociais, coletivas e educacionais quando mobilizadas para o ato de ensinar são constituintes vitais ao Eu profissional. Quando inicia em seu trabalho, o novo professor se abre para a incorporação de tradições, sentimentos, práticas que com o tempo se tornam marcas impressas em sua identidade docente.

3.3 A Iniciação à Docência no PIBID.

O PIBID reconhecido como um programa voltado à valorização da profissão docente e tendo como base a inserção do futuro professor no ambiente escolar, auxilia o estudante na diminuição do choque com a realidade, pois conta com o professor da Universidade e o professor tutor para amparar, orientar e colaborar na elaboração de ações e na construção do conhecimento e da identidade do novo professor.

É nessa fase inicial que o professor opta ou não pela carreira docente, e sendo uma fase decisiva para seu futuro profissional a diminuição dos impactos

durante este período tendem a colaborar positivamente na escolha e permanência na profissão.

O PIBID foi criado através do Decreto nº 7.219/2010, com a intenção de promover a iniciação à docência e melhor qualificá-la, visando melhora do desempenho da educação básica (GATTI, 2011). É um Programa Institucional vinculado a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que oferece bolsas para estudantes das licenciaturas visando o incentivo ao magistério e sua valorização (*online*)².

Este programa desenvolve-se a partir da integração entre a escola pública de educação básica e a universidade e visa relacionar e aproximar teoria e prática. Com isso, estão envolvidos bolsistas de cursos de licenciatura, professores supervisores e professores coordenadores de área.

Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas - e por supervisores - docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades (CAPES, 2011).

Ao ser lançado, em 2007, as áreas que obtiveram prioridade foram química, física e matemática, mas com os primeiros resultados positivos, o programa foi estendido para todas as licenciaturas e atualmente a escolha dos níveis de educação a serem atendidos e as áreas contempladas ficam a critério da instituição participante.

A importância do PIBID na formação dos professores, de acordo com Nóvoa (2009) citado pelo relatório CAPES (2011), está baseada na vivência de casos concretos, combinação dos conhecimentos teóricos e metodológicos de docentes do nível superior e das escolas públicas, investigação e pesquisa que levem a resolução e inovação na educação, diálogo e trabalho coletivo, enfatizando a responsabilidade social na profissão.

Sobre o assunto, Pérez Gómez (1997), propõe a aproximação da universidade com escolas de desenvolvimento profissional, com especial atenção para a existência da figura de um professor supervisor ou tutor que tenha como responsabilidade aproximar o licenciando da realidade escolar, facilitando a reflexão e ação deste, inovando e dialogando com suas práticas sem deixar de estabelecer

² <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid>

conexão entre teoria e prática aliada à nova realidade resultante da análise sistemática de sua ação docente.

Os projetos PIBID têm sido desenvolvidos em diferentes cidades e universidades do Brasil, mas algumas características são inerentes a esse tipo de trabalho.

O grupo que estudaremos está atrelado ao subprojeto interdisciplinar, envolvendo as licenciaturas de Educação Física, Física e Ciências Biológicas, que teve seu edital lançado em 2009 e o seu início no ano de 2010. Porém, cada licenciatura trabalha de forma específica com seu coordenador de área, supervisor de escola e escola, mas também podem trabalhar de forma interdependente envolvendo as três escolas que fazem parte desse subprojeto.

O artigo escrito por Sousa et al (2010), levanta quais conhecimentos e aprendizagens foram relevantes para o subgrupo de matemática do PIBID da Universidade de São Carlos (UFSCAR) e foram observadas as seguintes semelhanças entre ambos:

- Planejamento, organização e desenvolvimento de oficinas;
- Elaboração de um portfólio contendo todos os trabalhos do grupo;
- Uso de referenciais teóricos indicados pelos orientadores ou professores durante o desenvolvimento do projeto;
- Reflexões críticas sobre o que era desenvolvido;
- Registro das experiências e opiniões dos alunos bolsistas através do ponto de vista deles;
- Reuniões pelo menos uma vez por semana;
- Dificuldades e aprendizagens no trabalho interdisciplinar;
- Apresentação de um relatório final;
- Atratividade pela carreira docente motivada pela bolsa inicialmente, e pelo projeto, posteriormente, em pelo menos um bolsista durante a vigência do programa.

Outro subgrupo que apresentou algumas características semelhantes ao de Rio Claro foi o de Licenciatura em Ciências da Computação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (ARCOVERDE et al. , 2009), que optaram por:

- Atuar em mais de uma escola;
- Práticas docentes inovadoras;
- Uso de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;

-Trabalho junto aos professores não bolsistas das escolas

As características que se repetiram nestes três subgrupos que puderam ser levantadas através de pesquisa foram:

-A presença de um professor universitário (orientador), um professor das escolas e alunos de graduação (bolsistas);

-Proposta interdisciplinar;

-Reconhecimento da realidade das escolas onde seria realizado o trabalho;

-Presença do grupo na universidade e também na escola;

O trabalho de Sabtos e colaboradores (2011) apresenta em comum com o subgrupo analisado apenas as entrevistas feitas com os professores das escolas, o que denota que apesar de ser um programa de bolsas em âmbito nacional, os trabalhos desenvolvidos podem apresentar características diferentes em cada um dos projetos, visto que cada coordenador, bolsista, escola e professor contribuem para a formação de uma identidade do grupo.

Na UNESP - campus de Rio Claro, universidade participante de nossa pesquisa existem quatro programas vinculados ao PIBID, envolvendo licenciaturas de Matemática, Física, Educação Física, Ciências Biológicas, Geografia e Pedagogia.

No grupo da Educação Física, o coordenador realizava reuniões semanais com os bolsistas a fim de organizar leituras, discussões e reflexões acerca do que estava sendo realizado na escola. Todas estas reuniões eram registradas por um bolsista e arquivadas em um caderno aglutinado ao portfólio do grupo. Neste foi possível encontrar fotos, vídeos, planos de aula, relatos pessoais, avaliações de final de semestre de cada bolsista, entrevistas realizadas, dentre outros documentos que compõem a memória do grupo.

Inicialmente o trabalho do grupo se desenvolveu da seguinte forma: dossiês sobre as três escolas envolvidas no projeto, compostos por leitura sobre o Projeto Político Pedagógico de cada escola, observação dos espaços, de algumas aulas e entrevista com a equipe gestora, leituras de livros e artigos acerca da temática formação de professores, acompanhamento das atividades do professor de Educação Física (professor supervisor) de uma das escolas participantes do PIBID, elaboração e aplicação de oficinas para os professores desta escola, elaboração de

aulas em acordo com o professor de sala e/ou professor- supervisor com aplicação e reflexão das mesmas pelos bolsistas.

Incluiu-se também nesse processo a apresentação de trabalhos científicos realizados pelo grupo em eventos acadêmicos, além de ações em conjunto com o grupo das Ciências Biológicas, como elaboração de atividades que se relacionaram com ambas as áreas, dentro e fora de duas das escolas e a criação de uma página virtual em rede social para melhor comunicação entre seus membros, e divulgação dos trabalhos do grupo.

Todas as atividades desenvolvidas foram acompanhadas pelo professor docente da universidade, sendo que cada grupo tinha um professor específico para acompanhá-lo e orientá-lo, além de um professor supervisor do grupo, que colaborava na formação e desenvolvimento dos bolsistas futuros docentes, fazendo a ponte entre bolsista, escola e docência, facilitando a troca de conhecimentos e imersão na profissão. Neste contexto, o grupo de Educação Física foi acompanhado e orientado também por uma aluna da pós-graduação – inicialmente de mestrado e depois nível de doutorado.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

No presente estudo optamos pela pesquisa qualitativa, que de acordo com Goldenberg (2004), busca compreender os valores, crenças, motivações e sentimentos humanos, o que só pode ocorrer se a ação for visualizada dentro de seu contexto.

Esta modalidade de pesquisa pode ser utilizada quando o objeto de pesquisa trata de um fenômeno pouco investigado, que pode exigir estudos complementares posteriores ou a identificação de categorias de observação (ALVES-MAZOTTI, 2006, p. 644).

A pesquisa qualitativa de maneira geral segue duas linhas:

- a) os enfoques subjetivistas-compreensivistas (Weber, Dilthey, Jaspers, Heidegger, Husserl, Sartre, etc) que privilegiam os aspectos conscienciais, subjetivo dos atores como, percepção, compreensão do contexto cultural, relevância do fenômeno para o sujeito, etc. e
- b) os enfoques crítico-participativos com visão histórico-estrutural (Marx, Engels, Gramsci, Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromm, Habermas, etc.) que partem da necessidade de conhecer a realidade para transformá-la, ou seja, da dialética da realidade social. (CAMARGO, 1997, p. 172-173 apud CYRINO, 2012, p. 52-53).

O filósofo Wilhelm Dilthey (1833 - 1911) defende que “os fatos sociais não são suscetíveis de quantificação, já que cada um deles tem um sentido próprio, diferente dos demais, e isso torna necessário que cada caso concreto seja compreendido em sua singularidade” (GOLDENBERG, 2004, p. 18). Segundo o mesmo autor, as ciências sociais visam a “compreensão interpretativa das experiências dos indivíduos dentro do contexto em que foram vivenciadas”. (GOLDENBERG, 2004, p.19). Conforme indica Camargo (1997) e Alves-Mazotti (2006), esse tipo de pesquisa necessita de um olhar mais crítico em relação ao cenário observado, o que de fato pretendemos fazer.

Adaptado às ciências sociais, este tipo de pesquisa é caracterizada pelo estudo descritivo e análise aprofundada de um ou poucos fenômenos dentro de seu contexto e de sua realidade.

É cada vez mais utilizado por servir a diferentes propósitos como responder a uma questão cotidiana que não seja muito bem delimitada; descrever o ambiente em que está sendo feita uma pesquisa, ou por corresponder ao fato de que outros tipos de metodologia não sejam tão adequados, parecendo esta a melhor maneira de

explicar as variáveis causais sem, no entanto recorrer a experimentos e levantamentos de dados (GIL, 1999).

Enquanto técnicas de pesquisa, escolhemos a fonte documental. Esta técnica visa o uso de materiais que não receberam nenhum tipo de tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos do pesquisador. (GIL, 1999).

Neste caso se encaixam diários, cartas, filmagens, fotografias, gravações, documentos oficiais, considerados material de primeira mão, e os já previamente analisados, como relatórios de pesquisa, tabelas estatísticas, denominados materiais de segunda mão.

Os documentos selecionados foram fontes documentais produzidas ao longo do percurso do grupo PIBID - Educação Física da Universidade Estadual Paulista – campus Rio Claro, destacando as transcrições de entrevistas realizadas com membros deste grupo e relatos biográficos sobre a vida escolar anterior à Universidade de seus participantes.

4.1 Participantes

Os participantes do estudo foram estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física que participaram do PIBID em algum momento durante a graduação. No quadro a seguir apresentamos a caracterização dos bolsistas e por quanto tempo permaneceram no programa.

Quadro 1 - Participantes

Bolsista	Sexo	Ano de ingresso no PIBID	Ano que deixou de participar do PIBID
B1	Feminino	2011	2011
B2	Feminino	2010- Voluntária 2011- Bolsista	2012
B3	Masculino	2010	2011
B4	Feminino	2010	2011
B5	Masculino	2011	2011
B6	Masculino	2010	2011
B7	Masculino	2010- Voluntário 2011- Bolsista	2012
B8	Feminino	2010	2014

B9	Feminino	2012	2014
B10	Masculino	2012	2013
B11	Feminino	2013	2014
B12	Feminino	2013	2014
B13	Feminino	2012	2014
B14	Masculino	2012	2012
B15	Feminino	2012	2014

É possível observar que durante o período do edital (2009-2013) houve uma grande circulação de bolsistas. Apenas a bolsista 8 se manteve durante todo o programa. Seis bolsistas ficaram mais de um ano e nove permaneceram por um período de até um ano.

4.2 Documentos utilizados

Os documentos utilizados foram aqueles disponíveis nos portfólios produzidos pelos bolsistas. Selecionamos quatro tipos de documentos: as entrevistas transcritas; Relato de Experiência enquanto aluno da Educação Básica; questões sobre a Contribuição do Projeto Interdisciplinar; Relatório de Experiência do 1º Semestre/2013.

As Entrevistas (E) fizeram parte de um trabalho coordenado pelo professor R. que incluiu a entrevista com os envolvidos no projeto naquele semestre (professores da escola, alunos, bolsistas, coordenadores da escola, pós-graduandos, supervisores do programa). Questões foram elaboradas pelos estudantes com a intervenção do professor R.³, que posteriormente se organizaram para entrevistar uns aos outros. As entrevistas foram feitas, respondidas, gravadas e transcritas pelos próprios bolsistas com intuito de se fazer um levantamento geral de como havia sido o trabalho dos primeiros bolsistas no segundo ano do Edital do presente PIBID.

Os documentos denominados Relato de Experiência como Aluno da Educação Básica (EA) foram derivados de um trabalho solicitado no início de 2012 pelo professor Coordenador, no qual os bolsistas deveriam relatar suas experiências relativas ao período anterior à entrada na universidade. Portanto, tinha por objetivo

³ Substituto do professor Coordenador durante o segundo semestre de 2011

trabalhar com a história de vida do professor e mostrar o valor das experiências pessoais na construção e compreensão da identidade docente.

Outros documentos relacionam-se às questões sobre a Contribuição do Projeto Interdisciplinar (CDPI), elaboradas pelo professor Coordenador em conjunto com os bolsistas, respondidas ao final de 2012, também com o objetivo de fazer um balanço dos trabalhos daquele ano, já que alguns ingressavam, outros estavam se despedindo do grupo por conta da formatura e havia ainda aqueles que já estavam em seu segundo ou terceiro ano como bolsistas PIBID.

Por fim, os documentos agrupados com o nome de Relatório de Experiência do 1º Semestre (RES) foram feitos em 2013, o grupo já contava com bolsistas experientes até mesmo no que diz respeito ao trabalho interdisciplinar, mas também havia bolsistas iniciantes. Para prosseguir com o trabalho, eles tiveram tarefas extras como leitura e síntese do livro Didática Magna, e leitura do portfólio do grupo, para que pudessem se inteirar de como era o grupo e acompanhar o ritmo das atividades em andamento.

Os documentos estão organizados no quadro a seguir contendo o período em que foi produzido e sua identificação.

Quadro 2 - Documentos

Documento	Período	Identificação
Entrevista	2º Semestre/ 2011	E
Experiência como Aluno	1º Semestre/ 2012	EA
Contribuições do projeto interdisciplinar	2º Semestre/ 2012	CDPI
Relatório de experiência do 1º semestre	1º Semestre/ 2013	RES

No quadro abaixo apresentamos a relação de documentos que cada bolsista produziu.

QUADRO 3 – Bolsistas e documentos

Bolsista	E	CDPI	EA	RES
B1	X			
B2	X	X	X	
B3	X			
B4	X			
B5	X			

B6	X			
B7	X		X	
B8	X		X	
B9		X	X	X
B10		X		X
B11				X
B12				X
B13		X	X	X
B14		X	X	
B15		X	X	

Como houve um grande trânsito de bolsistas durante o período do edital, nem todos os documentos foram produzidos por todos os bolsistas.

4.3 Análises dos dados

Para analisar os dados, utilizamos a análise de conteúdo, sob a perspectiva da análise temática (LUDKE; ANDRÉ, 1986), que propõe que os dados sejam organizados em eixos temáticos.

Ao realizar a leitura dos dados, estabelecemos três eixos de análise, a saber: “Tornar-se professor: um processo e uma escolha”, subdivididos em itens (a) O que é ser professor e a Socialização primária, item (b) O que é necessário para ser professor e a escolha pela licenciatura; “Iniciação à docência: Elementos que a compõem”; “PIBID e a aprendizagem da docência: contribuições e limites”, com os itens Contribuições do PIBID: Escolha profissional, (a) Formação pessoal e profissional, (b) Sugestões, limites e críticas. Posteriormente realizamos a discussão destes dados partindo dos seguintes pontos: “Elementos da e para a iniciação à docência e o PIBID”; tópico em que discutimos os temas relativos à análise dos dados como: “A valorização e a atratividade da carreira docente”, “A teoria e a prática na formação inicial docente”, “As políticas públicas na formação inicial de professores” e “Formação pré-profissional”.

5. A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES E LIMITES DO PIBID

O presente capítulo apresenta os resultados de nossa pesquisa documental em três eixos principais, sendo que a discussão dos mesmos e a análise são realizadas em um tópico separado.

Contextualização do PIBID investigado

A fim de situar o leitor durante a nossa apresentação e discussão dos dados, contextualizamos alguns momentos vivenciados pelo PIBID (Rio Claro, edital 2009-2013).

A CAPES, a fim de incentivar o desenvolvimento educacional e a valorização docente brasileira, criou o PIBID, que tem por objetivo captar e valorizar bons estudantes incentivando-os para a causa da docência, possibilitando integração teoria/prática e universidade/escola, aumentando a qualidade da formação nos cursos de licenciatura e nas escolas parceiras e elevando as notas nas avaliações nacionais de educação (SOUZA NETO, 2011).

Na UNESP esse programa é desenvolvido em 12 subprojetos que abrangem 240 estudantes e 34 professores⁴, entre estudantes de Instituições de Ensino Superior, professores da rede pública de ensino e professores universitários, que contam com cinco modalidades de bolsa (iniciação à docência, supervisão, coordenação de área do conhecimento, coordenação de área de gestão de processos educacionais e bolsa de coordenação institucional do projeto), para realização de atividades.

No campus de Rio Claro o PIBID teve seu edital de bolsas lançado em 2009 e seleção de alunos bolsistas no ano seguinte, com o início do ano letivo. Estes estudantes passaram a integrar o subprojeto 5-Interdisciplinar (SOUZA NETO, 2011), que envolvia os cursos de licenciatura em Física, Ciências Biológicas e Educação Física. Visava articulação dos conhecimentos teóricos e práticos necessários à ação pedagógica e formativa para os três cursos em uma ação conjunta. Os resultados positivos dos 24 primeiros meses de funcionamento do

⁴ Dados relativos ao ano de 2011.

programa possibilitaram a renovação do edital e a continuação dos trabalhos desenvolvidos por mais dois anos, quando foram encerradas as atividades.

O programa foi iniciado com bolsistas em março de 2010, momento em que foram selecionados através de entrevistas e análise do currículo oito estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física. Na época a grade curricular do curso de Educação Física estava passando por uma transição, e havia bolsistas do currículo antigo (que vigorou para todos os ingressantes do vestibular de 2007 e se formavam, portanto, ao final de 2010), e bolsistas no novo currículo (que entrou em vigor em 2008 e é o mesmo até hoje), então, ao mesmo tempo em que haviam graduandos preocupados com a entrega de trabalho de conclusão de curso, o término do curso e o mercado de trabalho, havia os terceiranistas, que devido à mudança curricular, tinham muitas aulas durante todo o dia, estágios e horas de atividades extracurriculares para cumprir, sobrando pouco tempo para reuniões ou atividades que devessem ser realizadas durante o dia.

O meio encontrado para que o PIBID funcionasse de fato foram leituras que eram realizadas individualmente no tempo disponível de cada bolsista, e que eram discutidas em uma reunião feita com o professor coordenador do Programa, uma estudante de mestrado (na época), o professor da escola (supervisor), e os bolsistas, na qual eram tiradas as dúvidas, acrescentados conhecimentos teóricos, além dos conhecimentos do professor da escola, que trazia um pouco de suas experiências para o debate. Neste ano foram elaborados dossiês sobre as escolas participantes do programa, sendo uma das poucas tarefas executadas também fora da universidade até então.

Com a formatura de alguns destes primeiros bolsistas, o grupo se homogeneizou, tendo em 2011 apenas bolsistas provenientes do novo currículo. Houve mudanças no modo como ocorriam as atividades, inclusive pelo fato de que a partir deste ano a presença do PIBID nas escolas foi mais enfática. Os bolsistas puderam observar as aulas do professor supervisor na escola em que este atuava, e esta tarefa aliada a chegada de novos bolsistas deu vigor ao trabalho do grupo, trazendo novas ideias como o Profissão Professor (reuniões abertas para discussões sobre este tema), o projeto de tirinhas (quadrinhos com a temática da educação a serem publicados quinzenalmente em jornal da cidade), que foram planejadas, mas não chegaram a se concretizar, a elaboração de uma filmagem em

que os bolsistas explicavam como se dava o modo de trabalhar do grupo naquele ano (portfólios, trabalhos científicos e leituras) e a execução de oficinas junto aos professores da escola em que o supervisor do grupo atuava, feitas durante os HTPCs, estas sim aproximaram os bolsistas da realidade escolar, mas não do exercício da profissão em si.

Em 2012 houve nova troca de bolsistas, e o trabalho junto às escolas se intensificou. O embasamento teórico ainda era bastante forte, mas o contato com os alunos se estreitava, e a atuação do grupo foi ampliada em dois aspectos: a parceria com o subprojeto de Ciências Biológicas e seus bolsistas (execução da proposta interdisciplinar prevista no edital da bolsa), e a atuação em mais de uma escola, desta vez trabalhando com os alunos, uma parceria escola-universidade nunca vista antes.

Este período foi marcado pela execução de trabalhos interdisciplinares entre os bolsistas do subgrupo da Educação Física e Ciências Biológicas, que tivera início em 2011, mas só se concretizara de fato naquele ano, com a realização do projeto interdisciplinar dentro das escolas, junto aos alunos, além das reuniões feitas pelos bolsistas com membros dos dois subgrupos.

Assim, mudou-se a forma de ver os outros componentes do trabalho docente (colegas, alunos, escola, burocracia), e também a forma de atuar e se relacionar com eles (elaboração em grupo dos projetos “Corra para Salvar a Floresta” e “Cinco sentidos”, colaboração dos professores das escolas em que tais projetos foram desenvolvidos e maior autonomia do grupo, agora mais experiente. O grupo participou de eventos científicos nacionais e um evento internacional.

O último ano de atuação deste PIBID (2013), assim como nos anos anteriores teve troca de bolsistas, forte embasamento teórico, elaboração de trabalhos científicos, continuação da ação interdisciplinar entre os subprojetos Ciências Biológicas e Educação Física, tendo como mudanças significativas o modo de trabalho interdisciplinar mais integrado entre os subgrupos, maior envolvimento dos bolsistas com as tarefas do grupo, sobretudo às que tinham relação com a questão interdisciplinar.

Houve intensos debates entre todos os envolvidos com o projeto para que se chegasse ao melhor objetivo e meio de se trabalhar com os alunos das escolas a temática daquele ano (preparativos para a Copa do Mundo de 2014), e optou-se por

trabalhar principalmente com os aspectos sociais, políticos e ambientais que este evento traria, tendo como ponto alto e mais complexo do trabalho daquele ano a elaboração e execução de uma excursão com os alunos, professores e bolsistas aos arredores do Estádio Arena Corinthians/Itaquerao (SP), devido à distância e grande planejamento que teve que ser feito antes de se chegar a esta ação.

Com ele foi evidenciada a importância de cada componente do trabalho escolar (bolsistas- professores, professores da escola, a estudante da pós-graduação, os professores orientadores da bolsa e supervisores, a escola, a equipe escolar e a família dos alunos), pois todos tiveram participação para que o projeto desse certo, o que de fato ocorreu.

5.1 Tornar-se professor: um processo e uma escolha

Este tópico traz relatos dos bolsistas que retratam três aspectos: a) o primeiro diz respeito às primeiras experiências dos bolsistas com a educação formal, quais aspectos foram marcantes, quais eram as atitudes dos professores que os inspiraram ou desestimularam frente à realidade escolar; b) em seguida aborda um pouco da concepção dos estudantes sobre as características que permeiam o profissional docente ou o que é necessário para ser ou tornar-se professor; c) como foi o processo de escolha para ser professor. Por fim se aborda as experiências dentro da universidade e como elas influenciaram na escolha do bolsista pela licenciatura.

a) O que é ser professor e a Socialização primária

O longo período de contato com o ambiente escolar, desde a infância até a maior parte da adolescência possibilita ao aluno anos de experiências escolares, com todas as suas características positivas e/ou negativas que podem exercer influência em diferentes aspectos da vida do aluno. Este processo é denominado por Dubar (1997) de socialização primária.

Para B2 parte de sua experiência escolar foi algo positivo, pois como ela relatou:

“Tive algumas professoras e dessas me lembro bem, que me instigaram a ser uma pessoa melhor, não apenas uma estudante melhor. Essas professoras me mostraram na prática o que realmente era uma aula e como era prazeroso aprender, assim como quando meus pais me ensinaram a ler e escrever.” (EA.).

Professores que marcaram de maneira positiva suas vidas também estiveram presentes em outros relatos. Sobre seus professores de Educação Física, a bolsista B9 revelou: “[...] *as aulas sempre foram muito boas, dinâmicas, era uma aula que me lembro que não havia aluno que não participasse, ou que reclamasse de algo [...] ele propunha sempre atividades variadas [...]*” (EA), a bolsista B8: “[...] *éramos boas alunas com boas ideias e uma professora maravilhosa [...] A maioria dos meus bons professores acreditava no seu trabalho e tinham domínio da disciplina e da turma*” (EA), e o bolsista B14 tiveram professoras de outras disciplinas como bons exemplos do que é ser professor:

“Tive três boas professoras [...], a P., de matemática, ganhava a todos na aula, não havia quem não gostasse e se inteirasse da aula. A L. de ciências, ótima, explicava bem, paciente (virtude de poucos) [...]. A terceira é a M., rigorosa [...] rigor que, infelizmente faltou na vida de alguns de meus colegas de classe.” B14 (EA).

Frequentemente os aspectos negativos derivados do ambiente escolar, como más condições da estrutura física das escolas, políticas educacionais pouco efetivas ou inadequadas e as atitudes impróprias ao processo de ensino aprendizagem acabam por deixar marcas na vida pessoal do aluno, como pode ser observado nos documentos *Experiência como Aluno da Educação Básica* de seis dos bolsistas.

A estudante B15 afirmou que ao adentrar o ensino médio, a escola estava em reforma, e por isso as aulas eram em quadras improvisadas, e havia muitas brigas entre os alunos, mas que este foi o período em que ela mais se desenvolveu: “*Aprendi e cresci muito nessa fase, pois querendo ou não é cada um por si e não tem professor para todos*” (EA). O estudante B14 falou que suas aulas de Educação Física se resumiam a “rolar a bola”, e afirmou que “*muito do meu direito de saber e vivenciar me foi abnegado*”, mas também conseguiu destacar o trabalho docente como um ponto positivo de sua história “*escola de periferia, tudo era mais difícil, mas apesar do colégio sucateado [...], os professores ainda conseguiam se sobressair naquele ambiente (que em muitos casos era até bem hostil)*”. (EA).

Já o bolsista B7 relatou que sua educação básica foi tradicional, e que teve apenas dois professores que buscavam ministrar aulas de maneiras diferentes, com

isso os alunos aderiam mais a estas aulas. Outros bolsistas relataram professores rudes e autoritários (B8, B9 - EA) ou pouco comprometidos com o processo educacional (B2, B8 - EA), abandono do governo (B2 - EA), desvalorização da profissão (B2, B14 - EA) e colegas de sala pouco interessados pela educação (B8, B14 - EA).

Pudemos perceber nestes relatos que os aspectos considerados negativos podem ter impacto positivo na vida dos estudantes, sendo assumidos por eles como uma condição a ser superada, como verificado na fala de B15. Apesar dos percalços envolvendo desentendimentos e ambiente de aula inadequado, para ela este foi o período de maior desenvolvimento de sua identidade pessoal, atribuindo isso ao fato de ser sua primeira vez como aluna da rede pública, sem familiares na mesma classe, quando ela pôde conhecer e posteriormente se integrar a este novo ambiente e as pessoas que a ele pertenciam.

O estudante B7, ao refletir sobre este período de sua formação, se propôs a superar o modelo tradicional de Educação Física aplicado por seus professores e se comprometeu a buscar por modelos inovadores de ensino.

Em todas as falas pudemos perceber a importância da urbanidade, do compromisso assumido pelo professor primeiramente com seus alunos e depois com a comunidade (CONTRERAS, 2002 citado em SOUZA NETO et al., 2010). Para estes estudantes observar a presença, e mesmo ausência, desta característica em seus professores foi um exemplo, a ser seguido, no primeiro caso, ou a ser adquirido, na segunda situação.

b) O que é necessário para ser professor e a escolha pela licenciatura.

Quando chegaram a ser bolsistas PIBID os estudantes tinham uma concepção do que era ser professor, quais as características que permeavam a profissão, quais qualidades eram inerentes à pessoa do professor, como pode ser visto em trechos de documentos abaixo:

“Eu acho que primeiro o professor necessita se sentir competente para ensinar, e isso não é de uma hora para outra, isso começa desde quando a gente está no curso de graduação onde nós nos dispusemos a ensinar. Conforme o curso vai caminhando, a gente vai adquirindo esta capacidade de ensinar. Isso depende da nossa

capacidade de entender o quanto a gente é competente, mas também o quanto a gente precisa melhorar. Eu acho que isso é o mais importante, conseguir observar e refletir sobre a prática.” B1 (E).

“Eu sabia e meus alunos também sabem quando eu vim para estar com eles aprendendo, participando e ensinando e quando eu vim para estar com eles simplesmente, e eu nunca pensei que fosse tanta dedicação para ser um bom professor, e é um alívio quando a aula dá certo, mas é gratificante quando o aluno participa, aprende e gosta, não só te obedece ou desafia. Eu acredito até que os bons professores nem sabem que o são, então quando a gente vê um trata logo de respeitar [...]” B8 (EA).

Ao observar os relatos dos bolsistas, destacamos alguns elementos que para eles eram significativos para ser professor: vontade de aprender; persistência e contato constante com a universidade.

A formação destas concepções pode ser proveniente das primeiras experiências dos bolsistas com o ensino, ainda no período da infância, experiências que marcaram a vida deles a ponto de ser esta a escolha profissional dos mesmos na fase adulta.

“Meus pais foram o que posso chamar de primeiros professores por me ensinarem o que considero ser o mais básico direito de todo cidadão: falar, ler e escrever. Considero que este interesse promovido tão prematuramente tenha incutido em mim uma vontade única de sempre aprender e de ter para com o conhecimento uma relação de respeito” B2 (EA).

“A nossa mãe nos dava milhares de livros, revistas e aquelas coleções de livros com fita para a criança escutar. A gente gostava muito de ler. Apesar da timidez, era sempre a gente a organizar, escrever e coordenar os teatros, gincanas e outros eventos na escola, e a gente sempre tinha uma amiga bem popular, o que era uma parceria e tanto já que as pessoas compravam nossas ideias a princípio por causa dela.” B8 (EA).

“Eu sempre pratiquei o máximo de coisas da qual poderia, um pouco de lutas, natação, e futebol em especial. Acredito que essas experiências me marcaram de forma ímpar, achava muito legal o papel do professor técnico, essa identificação me trouxe até aqui.” B14 (EA).

A afinidade com alguma prática esportiva, aliada a outros fatores intrínsecos também podem ser considerados como relevantes na opção pelo curso de Licenciatura em Educação Física.

“Talvez foi um dos motivos que me fez escolher Educação Física, também esteja relacionado com o fato de ter tido uma certa afinidade não somente com a professora, mas essencialmente com a disciplina em si.

Quanto a minha escolha de ser professora não sei dizer ao certo o que me levou a escolher, porque de uma certa forma sempre gostei da área da educação e principalmente da questão de poder passar algo aos outros, ou seja, poder ensinar alguém, tanto que sempre gostei de poder ajudar algum amigo com alguma dificuldade em alguma matéria e também até no treinamento de vôlei sempre gostei de ficar explicando aspectos técnicos ou táticos da modalidade para os iniciantes.

E quanto a questão da Educação Física como já falei uma parte está relacionada com a questão de professores de Educação Física que eu tive e um pouco por gostar de questões relacionadas a esporte, saúde, atividade física de um modo geral.” B9 (EA).

“Na minha vida estudei em cinco locais diferentes, três escolas e dois clubes, onde fui para jogar futebol e tinha aulas no clube mesmo.

Até meus 13 anos estudei em dois colégios, ambos relacionados com a religião, sempre gostando mais das aulas de EF, tinha uma professora que foi formada na UNESP de Rio Claro, e cada vez mais fui me apaixonando pela matéria, apoiado pelo meu gosto por esporte, particularmente o futebol.

Com 14 anos sai da minha cidade e claro, da escola, fui para Campinas buscar meu sonho de ser jogador de futebol. Comecei a ter aulas no clube mesmo, na escolinha, onde precisávamos tirar notas boas para podermos jogar pelo clube.

Com 16 anos, por uma série de motivos, voltei para minha cidade, e voltei para um outro colégio da cidade, para cursar o segundo ano do EM, foi aí que tive mais certeza ainda que profissão seguir, tendo máximo apoio dos meus professores e diretores para seguir a carreira de professor de EF.” B10 (EA).

“De pequena até a adolescência pratiquei dança e quando era mais nova fazia contorcionismos por incrível que pareça! Sempre gostei muito disso [...]. No ano de 2008 [...], voltei a praticar dança e decidi que isso deveria fazer parte de do meu futuro trabalho, por isso e por mais algumas razões, escolhi o curso de Educação Física[...]. Já na faculdade não tive tanto contato com a dança como havia imaginado, mas percebi quão rica e vasta é a área da Educação Física. Isso me empolgou de tal maneira que decidi fazer a licenciatura primeiro e depois o bacharelado.” B13 (EA).

Dois dos bolsistas em seus discursos revelam ter relutado em admitir ser a docência sua escolha profissional, mas com a entrada na UNESP Rio Claro, em que atualmente a opção pela Licenciatura ou Bacharelado é feita ao final do segundo ano de graduação, percebemos que este período permite um maior tempo de reflexão sobre a escolha de uma modalidade ou outra, e para eles este momento foi decisivo.

“Sempre fui um aluno muito observador e quieto. Nunca durante meu período escolar eu tinha pensado em ser professor, escolhi fazer Educação Física por gostar muito de esportes e tinha a convicção de quando entrei na faculdade que escolheria o caminho do bacharel com intuito de ser um técnico, mas com o decorrer do curso optei pela licenciatura, inicialmente por causa das opções que apareceram para mim, mas hoje sinto que é o que eu sempre quis fazer, mas tinha receio de admitir devido ao que escutei a minha vida inteira sobre ser professor.” B7 (EA).

“Sempre fui considerada uma boa aluna, que às vezes apresentava um comportamento um pouco impulsivo e insubordinável. Mas mesmo assim, por mais que eu acreditasse que o mundo precisasse de mais educação, eu me rendia a pensamentos que descredibilizavam a profissão docente. Meu pai sempre acreditou que existissem três profissões que o mundo sempre precisaria: engenheiro, médico e professor, e sempre me cobrou para me formar em qualquer uma dessas categorias. Como boa filha rebelde, nunca acreditei nele e sempre dizia: “prefiro não ter emprego do que ser professor nesse país!”. Entrei na universidade e desde o início sabia que não queria fazer licenciatura, e escolhi a UNESP Rio Claro por ter o bacharelado. Mas com o passar dos anos e das matérias sempre tinha um incomodo na minha mente. Sempre tive muita vontade de fazer algo realmente significativo pela sociedade, até que entrei para o PIBID, que me possibilitou estudar a docência, senti-la e discuti-la.” B2 (EA).

Não só as experiências adquiridas na infância e adolescência influenciaram na escolha profissional. Como vimos nos relatos anteriores, mesmo na universidade podem acontecer descobertas que contribuirão na decisão da carreira a ser seguida. Na universidade o contato maior com o curso, os projetos de extensão e o contato com as escolas que ambos podem proporcionar possibilitam experiências significativas na decisão pela docência. Os relatos destes futuros professores mostram a importância em conhecer mais sobre a Educação Física, a licenciatura e ter contato com o PIBID. As falas de outros bolsistas revelam a importância deste período dentro da universidade, mas fora do PIBID:

“Entre no N.E⁵ como estagiário e realizei uma série de observações que me fizeram notar o quanto aquela escola se preocupa em fazer a diferença na vida dos alunos, não estão lá para fazer o básico e tirar o seu retorno monetário no fim do mês. Foi excelente conhecer uma escola pública com essa vontade toda, inserida num bairro afastado. Não me sentia bem recebido. Percebi o quão árduo e prazeroso pode ser a profissão docente. Tudo isso me fez observar o quão importante é o papel do professor na vida de uma pessoa, influenciando positivamente a mesma.” B14 (EA).

⁵ Núcleo de Ensino- projeto de extensão da UNESP.

“[...] fiz um ano de cursinho e passei na UNESP, minha opção foi Educação Física em todas as universidades, pois nunca tive dúvidas em relação ao que gostaria de prestar. Primeiro ano sem dúvidas foi um ano sensacional, aprendi muito e tinha mais certeza do que queria profissionalmente. No segundo ano começou a ficar mais puxado, tempo corrido, maiores responsabilidades, entrei para o grupo N⁶ e fui dar aulas no postinho, aprendi bastante, assim as experiências foram crescendo e agora no terceiro ano vou fazer o que mais estava esperando, que é dar aulas na escola.” B15 (EA).

Através destes relatos, observamos que a vivência na escola com professores significativos tanto positivamente como negativamente, bem como experiências proporcionadas na universidade, possibilitaram que os bolsistas optassem pela docência como profissão.

5.2 Iniciação à docência: Elementos que a compõem

A partir do momento que ingressam na universidade e têm maior contato com as disciplinas, com as teorias relacionadas à psicologia, psicomotricidade, educação entre outras, os bolsistas tendem a valorizar estes conhecimentos, antes mesmo da entrada nas escolas, que acontece no terceiro⁷ e quarto anos de graduação com a chegada dos estágios. Ficou claro em falas de onze dos quinze participantes o quanto consideraram importante esta parte de sua formação: *“Então toda teoria que a gente teve agora, ou que a gente ainda vai ter, acho superimportante para podermos conceituar a nossa prática e não fazer as coisas no achismo.”* B3 (E).

“Para mim a teoria e a prática meio que andam juntas. Você não pode chegar lá e dar uma prática sem ter um conhecimento teórico, porque se não você não precisaria de uma formação, chegaria lá, daria o que você acha, sem subsídio nenhum da teoria e pronto. É para isso que serve a teoria, te dá um embasamento para você melhorar a sua prática.” B7 (E).

⁶ NAFES- Núcleo de Atividade Física e Saúde- projeto de extensão da UNESP.

⁷ No ano de 2008 começou a vigorar uma nova grade curricular, na qual os graduando têm disciplinas comuns à Licenciatura e ao bacharelado em Educação Física até o final do segundo ano de graduação, quando ele pode optar por uma modalidade ou outra, sendo a nota um critério de desempate caso o número de alunos por turma exceda o total de vagas disponíveis na modalidade desejada. Assim as turmas, inicialmente chamadas 1 e 2, a partir do terceiro ano passam a ser denominadas Licenciatura ou Bacharelado.

Entretanto os universitários reconheceram também que a teoria somente, no cotidiano escolar, apresenta limitações, e mesmo sem terem tido contato com este ambiente, sem terem planejado aulas, ou mesmo sem ter contato com alunos, a *prática* também era vista por eles como essencial à formação docente: *“Eu acho que dentro da Educação Física o conhecimento teórico, ele é essencial, mas vejo como essencial também a prática, porque sem a teoria você não consegue ir para a prática, mas sem a prática você não consegue é contextualizar a teoria”*.

B5 (E) também aponta que: *“Eu acho que a parte prática pode subsidiar uma futura fundamentação [...] teoria e prática são totalmente dependentes uma da outra e uma não existe sem a outra”* B1 (E).

Apesar da inexperiência, todos os bolsistas traziam consigo uma concepção sobre ser professor, sobre quais atitudes pertenciam ao universo docente e quais características eram necessárias para seu desempenho profissional. Estes conhecimentos eram resultantes de suas experiências escolares tanto como alunos da educação básica como do ensino superior e puderam ser constatadas nos documentos:

“Eu acho que [importante] para a capacidade de ensinar é conhecer a realidade da escola, dos alunos, na sua sala, ter o controle dessa sala...mas não que tenha que ser algo rígido. Eu acho que deve ter o controle, deve coordenar o pessoal. Na hora em que você precisa falar, você conseguir o silêncio, e na hora que você não precisa, deixar eles falarem, acho que deve ter muito desse diálogo entre professor e aluno, pois é assim que se constrói o conhecimento, e não se transmite.” B3 (E).

“Como futuros professores, acho muito importante conhecer os alunos, conhecer a faixa etária deles, quais são os anseios, quais são as suas expectativas para a gente poder trabalhar adequadamente, porque se você não conhecer os alunos, sua prática vai ser totalmente errada em muitos casos.” B5 (E).

“Na minha opinião precisa ter o professor recém formado que sai da universidade, ele não pode sair cru de prática, de controle de classe, inúmeras coisas que a gente adquire dando aulas mesmo. Acho que é um conhecimento que mesmo ele estando dentro da universidade deve ser desenvolvido, um conhecimento de conseguir fazer, implementar as teorias dentro da prática. Ele que vai encaixar” B6 (E).

O contato com o ambiente escolar modificou as concepções dos bolsistas sobre a relação entre a teoria e a prática, apesar disso, pode ser difícil abandonar as ideias iniciais sobre a importância de ambas, como podemos ver no trecho a seguir:

“Eu acho que o mais importante é você conseguir aliar a teoria que você está estudando com a prática. Acho que essa questão é a mais difícil que tem porque você estuda, estuda, lê, lê bastante só que na hora de ir para a prática é bem difícil de aplicar”. B7 (E).

“O que eu entendo da relação teoria e prática é que ambas as coisas não podem ser distintas, como muitas vezes a gente vê aqui dentro da universidade, que a gente aprende uma teoria e usam muitos exemplos que não acontecem dentro do cotidiano da escola para exemplificar a teoria ou para falar que ela está condizente com a prática. Eu acho que dentro da prática escolar a teoria não consegue se encaixar tão perfeitamente como a gente viu na universidade, mas é de extrema importância que esse encaixe ocorra entre teoria e prática.” B6 (E).

“Esse para mim é um problema considerável, assim, porque muitas vezes não dá para fazer a relação desse conhecimento teórico-prático. Muitas vezes só na prática, no dia-a-dia, no cotidiano da profissão que você acaba conseguindo fazer essa relação. Dentro da universidade fica um pouco difícil, às vezes fica só na parte teórica mesmo.” B4 (E).

Com o acúmulo de experiências no âmbito escolar como professores-alunos através de estágios e/ou projetos de extensão, a consciência das limitações da formação universitária nas práticas de ensino ficou nítida para estes futuros docentes:

“É importante para o professor ainda em formação que ele tenha uma vivência com o ato de ensinar. É uma coisa muito complexa, porque, assim, o estágio do jeito que é hoje, ele possibilita uma vivência controlada do 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 nós temos 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.” B2 (E).

“Então, isso, na minha visão, a universidade não ensina. Não tem como, vai ter que ser no dia-a-dia mesmo, no trabalho, nas experiências do trabalho, né...nas atividades cotidianas. É no jogo de cintura, na hora mesmo, do momento. Não tem jeito. A faculdade dessa maneira deixa um pouco a desejar, na minha visão.” B4 (E).

“Acho que a universidade está um pouquinho distante da escola e os problemas da escola, eles ainda estão um pouco distantes da realidade da universidade, e isso é um problema, então acho que é necessário que a universidade entenda a realidade da escola atualmente para que possa ter efetivamente uma intervenção mais adequada.” B4 (E).

Em síntese observamos a influência da família na opção pela docência, que se deu de maneira direta e indireta. Ao fornecer livros, revistas, aulas (futebol, dança, vôlei), a família estimulou na criança o gosto pelo aprendizado, o que pôde ser convertido mais tarde no gosto por ensinar. Ao recomendar ou desaconselhar sobre a profissão, também ficou gravada na memória da criança a possibilidade do exercício da mesma, o que pôde ser encubado com intuito de não desagradar os familiares, questionado, quando se teve dúvidas sobre a profissão a ser seguida, ou desenvolvido, quando já se tinha certeza da escolha profissional.

O ambiente de ensino formal (escolas, clubes, escolas de dança e artes, aulas extraclasse) possibilitou importantes experiências para os bolsistas, mesmo quando não eram positivas, sendo para muitos deles fundamentais para a decisão pela carreira. A autonomia dada para se desenvolverem em diferentes campos, bem como o apoio ou a falta dele, foram necessários para o crescimento destes alunos e a formação de suas identidades.

Já na universidade eles também tiveram oportunidades de experimentar aspectos da docência, e para alguns esse foi o principal fator que os levou para a licenciatura. Para aqueles que já tinham consciência da escolha que fariam, o contato extra colaborou ao possibilitar o convívio com professores comprometidos com a Educação. Dentro do PIBID as contribuições foram em relação à aproximação com a realidade escolar, ampliação do repertório teórico e, para os bolsistas que estiveram no projeto a partir de 2011, prático também.

Tardif (2010) fala dos saberes docentes, que dependem em grande parte do ambiente de trabalho do professor, mas que é influenciado pelos acontecimentos da infância, processos de escolarização, formação profissional e se refletem na prática do professor no dia-a-dia. O *ser professor* e o *fazer docente* são processos dinâmicos que se relacionam na prática professoral. “Nessa perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado em *transações* constantes entre o que eles *são* (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que *fazem*” (TARDIF, 2010, p. 16). Em acordo com ele Nóvoa (2007) fala da organicidade da pessoa e do profissional professor.

5.3 PIBID e a aprendizagem da docência: contribuições e limites

Contribuições do PIBID: Escolha profissional

O PIBID, enquanto um programa governamental de incentivo à iniciação à docência trouxe enquanto intenção principal: “conquistar, valorizar, enfim, seduzir bons estudantes para a causa do magistério, assim como fazem as bolsas de “iniciação científica” com sucesso comprovado” (SOUZA NETO et al., 2011, p. 2).

Partindo deste pressuposto, os estudantes, nos diversos documentos consultados, apontaram contribuições acerca do programa para sua formação pessoal e profissional. Neste eixo temático estão destacados tanto os elementos positivos que auxiliaram os estudantes na construção de sua identidade profissional, quanto os pontos que consideraram limitações, sugestões e críticas que podem ser repensadas no desenvolvimento de outros programas de iniciação à docência.

Um primeiro ponto a ser destacado diz respeito às contribuições diretas do PIBID: *“Bom, pra mim a contribuição direta é a questão da motivação do professor até mesmo pelo incentivo financeiro que o programa oferece, então é um programa de incentivo a docência para quem gosta.”* B1 (E).

O estímulo financeiro pode ser um atrativo inicial, sendo um fim ou o início da descoberta da profissão:

“De todas as extensões que eu participei, nenhum grupo me absorveu e significou tanto quanto este [...]. Eu sou muito grata em fazer parte desse grupo e mais grata ainda por poder ser bolsista mais esse ano, pois a única forma de eu sair dele seria para trabalhar para sobreviver [...] se eu pudesse escolher um grupo, seria este de novo, para continuar aprendendo com vocês [...]” B8 (EA).

Entretanto para alguns, o fator financeiro foi apenas um benefício a mais, havendo outras motivações na participação inicial no projeto *“Sempre tive muita vontade de fazer algo realmente significativo pela sociedade, até que entrei para o PIBID, que me possibilitou estudar a docência, senti-la e discuti-la.”* B2 (EA). Outro estudante destacou que *“Vou fazer um ano de PIBID, já com bolsa esse ano. Ano passado eu participei como voluntário.”* B7 (E).

Outra contribuição direta diz respeito à aproximação escola-universidade proporcionada pelo PIBID que foi encarada por alguns bolsistas como fundamental à decisão pela docência, sendo a participação no projeto fator principal na escolha ou desistência da profissão: *“Ele me incentivou a me tornar professora, foi o PIBID que*

me puxou para a licenciatura e assim, a convivência com o grupo e os conhecimentos construídos eu vou levar para minha vida inteira.” B2 (E).

“Eu acho que a contribuição é a de aproximar o licenciando da realidade escolar, que muitas vezes não é vista dentro da universidade. Isso vai dar para ele a capacidade de decidir se é isso ou não que ele quer fazer para a vida dele, ser professor ou não.”B6(E).

Especificamente no Programa investigado, o diferencial se encontrava no apoio teórico que os estudantes tinham. Assim, as leituras realizadas ao longo de toda a vigência do programa, foram mencionadas por grande parte dos bolsistas como importantes na formação acadêmica, pessoal e profissional deles nos documentos, tendo como principais aspectos: “*aprofundamento em alguns autores*” (B2 E, B9 RES), “*formação*” ou “*embasamento teórico*” (B3, B4, B5, B6, B8, E), “*leituras*” (B4, B7, E; B9, B13, B11 RES):

“No âmbito profissional, no início do ano, a leitura do livro de Tardif, Saberes Docentes e Formação Profissional, acrescentou muito a minha formação, pois permitiu uma maior compreensão sobre os saberes docentes e sobre os aspectos da profissão.” B9 (RES).

“Destaco a reuniões de leitura, pois me causaram desconforto no sentido de sair da zona de conforto, gerar reflexões e mudanças de atitude e pensamento, ocasionando novos conhecimentos. Com o livro de Comenius pude refletir sobre a formatação da escola e do ensino atuais e como não mudou desde 1600. Já com o livro de Ivani Fazenda pude ressignificar o meu entendimento sobre interdisciplinaridade e questionar tanto as minhas características quanto as do nosso projeto interdisciplinar. Participar da elaboração de um resumo do livro sobre a interdisciplinaridade e apresentar as principais ideias da leitura e de nossas discussões para a Biologia foi importante para identificar o que ficou de significativo para nós do texto e também trocar ideia com o restante do grupo sobre o assunto” B12 (RES).

A formação teórica foi um dos primeiros aspectos trabalhados junto aos bolsistas no primeiro ano do grupo, sendo um dos principais objetivos do PIBID, que visou elevar a qualidade dos cursos de formação de educadores (SOUZA NETO, 2011).

Durante os primeiros oito meses as atividades se concentraram na compreensão e reflexão dos livros⁸, além de fazerem neste período o reconhecimento das escolas vinculadas aos trabalhos e a elaboração de seus respectivos dossiês (SOUZA NETO e colaboradores, 2010). No subgrupo da Educação Física este foi o primeiro contato com as escolas.

O contato intenso com as teorias e a entrada do PIBID nas escolas para o trabalho de reconhecimento do ambiente em que se iria atuar incitou nos futuros professores pensamentos a respeito de como se dá a relação entre teoria e prática. Ao observar suas falas foi possível notar o que eles pensavam a respeito disso, quais eram suas concepções sobre esta relação.

A bolsista B8 em transcrição de entrevista fez uma crítica ao trabalho do grupo, apontando que leituras e discussões desarticuladas de alguma ação tornavam a relação inexistente. Para B1 também neste tipo de documento “*A parceria da universidade - escola é a mesma que a parceria teoria e prática, então para ter êxito elas precisam estar em contato de verdade [...] deve haver uma ponte entre as duas*” para a mesma os bolsistas adiantariam o choque com a realidade, e com seus conhecimentos teóricos fariam os professores perceberem as limitações da prática quando não sustentada por uma teoria.

“50% é importante usar a teoria, 50% é importante estar lá na prática, pois na prática que a gente vai confirmar o que a teoria diz e muitas vezes até adequar esta teoria né, porque muitas vezes as teorias não são adequadas com a nossa prática.” B5 (E).

Durante o percurso do PIBID, os universitários foram às escolas para realizarem observações tanto do trabalho do professor-supervisor quanto dos outros professores, tendo para isso a abertura da escola e o consentimento das professoras de sala. Esta prática também foi considerada importante pelos bolsistas, pois favoreceu o enriquecimento do repertório de experiências dos estudantes.

A observação do trabalho de docentes mais experientes se revelou um importante meio de aprendizagem da profissão, sendo considerada pela bolsista B4 a maior contribuição do programa, junto com a elaboração de oficinas pedagógicas, ambas as atividades que aproximam o bolsista do professor. Outros estudantes também tiveram essa percepção:

⁸ “Os professores e a sua formação”, “Vidas de professores” de António Nóvoa, e “Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar” de Philippe Perrenoud.

“As observações que a gente faz influenciam para perceber como o professor pensa e conseguir pensar na realidade dele e por que ele toma devidas atitudes. E isso faz que a minha formação ou minha prática tenda a caminhar por um caminho que deu certo, ou desviar de outra que não foi suficiente. Nas observações que fizemos este aspecto foi o mais influente.” B1 (E).

A aprendizagem através da observação é possível quando a ação docente tem para o professor inexperiente um significado, que em sua prática será ressignificado. O bolsista B5, em transcrição de entrevista, demonstra ter este conhecimento ao afirmar: *“a gente está buscando essa teoria dentro da própria prática dos professores para a gente poder aprender e adequar à nossa futura prática”*, ao passo que a aluna B4 já vinha realizando esta proposta, quando respondeu ao mesmo tipo de documento: *“Para mim foi assim: a forma de dar aula dos professores, os estilos de ensino que eles utilizavam eu procurava tentar levar isso para o meu estágio propriamente dito na faculdade”*.

Nos anos seguintes esta relação se estreitou cada vez mais com a observação de aulas e elaboração de oficinas pedagógicas nas reuniões de HTPC junto aos professores. Essa aproximação inicial com os professores suscitou nos bolsistas diferentes ideias que amadureceram com o decorrer dos trabalhos.

Quando ainda tinham pouco contato com os docentes, o bolsista B3 pensava que a parceria entre os bolsistas e professores poderia ser do seguinte modo: *“Tentar elaborar aulas juntamente com o professor que englobem mais a questão do movimento, alguma coisa diferente e que seja interessante para o aluno”*. Em diversos momentos da entrevista ele destacou a importância do diálogo entre escola e universidade, afirmando que são locais diferentes que atuam em prol da educação, que *“deve ter uma conversa e um sempre ajudar o lado do outro”*.

O estudante B5 acreditava ser a realidade do professor o conhecimento principal no que diz respeito à articulação escola-universidade, pois conhecer o que eles necessitam era preciso em suas palavras *“para a gente poder ajudar eles e eles conseguirem ajudar a gente”* (B5 E). Para ele as pesquisas na universidade poderiam melhorar o desempenho dos professores, nessa parceria os bolsistas aprenderiam com os docentes, buscando a teoria na prática deles, e os professores, através das oficinas ministradas pelos estudantes, teriam acesso a um processo de formação continuada, o que concretizaria essa troca.

Por ser um grupo novo e inexperiente, os primeiros trabalhos se desenvolveram em torno da formação teórica, através de leituras, da elaboração de oficinas pedagógicas ministradas pelos universitários para os professores, da observação e esporádica intervenção em aulas, e da elaboração de relatórios e trabalhos científicos.

Tardif (2010) aponta a separação ocorrida entre os trabalhos dos pesquisadores e dos educadores. Cada vez mais esta divisão se torna recorrente nos meios Educacionais, o que resulta em uma produção acadêmica que em nada se relaciona com as necessidades pedagógicas. Essa segregação também pôde ser constatada nos relatos dos estudantes.

A bolsista B2 em sua entrevista criticou o foco excessivo da pesquisa no ambiente escolar, presente em certa fase do trabalho, pois para ela o que mais acrescentou em sua formação (até então) foram as conversas entre os professores e o grupo, que foi uma valorização do trabalho docente pela universidade, e na universidade a construção do conhecimento feita a partir das discussões realizadas com eles, do saber dos docentes.

A importância desta aproximação também pôde ser constatada nos documentos respondidos por outros bolsistas mais tarde: *“percebo que a inserção na escola é fundamental para a construção da nossa identidade profissional, percebemos assim o que funciona ou não funciona perante a escola e perante as crianças.”* B10 (RES).

“As oficinas no M.S⁹ também foram interessantes porque como aluno da graduação é difícil a gente ter a oportunidade de entrar em contato com o professor, estar conversando, aprendendo, essa é uma experiência bem legal. Falar de aluno para professor é uma experiência bem legal. B7 (E).

Para os bolsistas a conversa com os professores e o contato com a escola foi “instigante” (B2 E), “muito válida” (B2 E), “contribuíram para a formação pessoal e profissional” (B2, B3, B4, B6 , B7 E; B9 RES), foi uma “troca de experiências” (B4 E), “experiência legal” (B7 E), “difícil ter a oportunidade” (B7 E), sendo considerado então aspecto positivo na iniciação à docência.

⁹ Escola participante do projeto

Assim, o início do trabalho com as escolas ficou restrito as observações, algumas poucas intervenções com as crianças, e as oficinas pedagógicas (2011 e 2012). Os encargos burocráticos relativos à entrada do PIBID, o primeiro contato com a direção escolar, com os docentes e alunos, a aceitação por parte destes do trabalho do professor supervisor e dos bolsistas todos foram enfrentados pelos primeiros bolsistas. Quando eles se formaram, deixaram o caminho aberto para a continuação das atividades dos bolsistas sucessores. Os novos bolsistas trouxeram para o grupo novas ideias e tinham pela frente outros desafios diferentes daqueles enfrentados pelos primeiros alunos que compuseram o grupo.

A fim de um maior contato e aproximação dos bolsistas com a prática pedagógica, houve uma mudança na organização das atividades do grupo, que se tornou um marco: o começo de um trabalho interdisciplinar, ou seja, envolvendo os outros cursos do mesmo edital (Ciências Biológicas e Física). Nos anos anteriores, os primeiros bolsistas já sentiam falta desse tipo de trabalho, como pôde ser detectado na fala da universitária:

“Eu acho que o programa tem que trabalhar mais a questão interdisciplinar, mas a gente mesmo não tem um preparo, nem os professores para trabalharmos esta questão. Embora a gente queira, ache importante, a gente tem dificuldade de colocar isso em prática”.
B1 (E).

O trabalho interdisciplinar iniciado por estes bolsistas consistia em algumas reuniões na qual todos os bolsistas dos cursos deste subprojeto (Ciências Biológicas, Física e Educação Física) partilhavam suas experiências. Com o amadurecimento dos trabalhos, a superação de alguns desafios, a familiarização com o projeto por parte dos seus integrantes e das escolas-parceiras esse modo de trabalhar foi substituído por outro, que a princípio visava integrar em torno de um tema os esforços dos alunos dos três subprojetos.

Para isso foi levantado entre os bolsistas possíveis temas, e os estudantes de cada curso começaram a frequentar as reuniões dos outros grupos para estreitar laços e traçar planos. Por fim, apesar das dificuldades, os subgrupos Educação Física e Ciências Biológicas puderam se conhecer e dar início ao trabalho interdisciplinar.

Essa foi uma prática também marcante para muitos alunos, que registraram este acontecimento da seguinte maneira: “*De certa forma quebramos uma barreira em trabalhar com alunos de uma outra área.*” B10 (CDPI).

“[...] foi necessário saber trabalhar em equipe, porém como cada um veio com um aprendizado e com um tempo, pois de início o projeto estava sendo guiado por algumas pessoas da Educação Física e muitos da Biologia. Quando o projeto foi aberto para todos da Educação Física, pudemos nos envolver e assim fomos desenvolvendo maturidade para que todos pudessem participar de alguma forma, aprendendo a trabalhar em equipe.” B13 (CDPI).

“Sobre interdisciplinaridade também gostaria de destacar a oportunidade de desenvolver um projeto juntamente com a biologia permitiu ter outras visões sobre alguns fenômenos, aprender a trabalhar em grupo e saber ouvir sugestões e críticas.” B9 (RES).

“Enquanto grupo interdisciplinar, construímos um projeto próprio, com a nossa marca, nossas características, intenções, ideias e interesses, tornando o trabalho mais interessante, animador e significativo. Fazer parte da construção de um projeto como esse é fundamental para a minha formação em diversos aspectos. Primeiro as contribuições e desafios de participar de um conjunto/grupo são inúmeras: aprender a escutar a opinião dos outros e respeitá-las, identificar os seus limites e os limites dos outros integrantes para haver um respeito mútuo, enriquecer as suas reflexões com diferentes perspectivas sobre o mesmo assunto, desenvolver a criatividade com a construção coletiva de ideias, ter comprometimento em suas tarefas, ser proativo, respeitar horários e ceder um pouco do seu tempo para o benefício do todo, trocar experiências, conhecimentos e ideias. Enriquece minha própria formação, pois estes desafios são os que irei encontrar em minha profissão.” B12 (RES).

Os principais pontos que pudemos destacar nestes relatos foram as contribuições trazidas pelo trabalho interdisciplinar. Através dele os estudantes puderam conhecer mais sobre o curso de Ciências Biológicas, seus bolsistas e seus trabalhos, mostrando também a identidade do próprio grupo a eles, fazendo-se conhecer. O trabalho em um grupo maior exercitou o respeito ao trabalho, à pessoa e à postura de diferentes pessoas, a construção do trabalho e identidade coletivos, atitude que exigiu à priori a participação de todos e que permitiu o amadurecimento do grupo, inicialmente liderado por algumas pessoas à maneira delas, e posteriormente refletindo um trabalho mais integrado, contando com o envolvimento maior de seus participantes.

Outra característica inerente deste programa foi o apoio do professor supervisor. O papel deste profissional no desenvolvimento das atividades foi

colaborativo e formativo. Ele também acrescentou à formação dos novos docentes. Em nosso trabalho, além de abrir espaço para que os bolsistas pudessem observar suas aulas e eventualmente as aulas de outros docentes, possibilitando maior contato com as crianças, ele também permitia a intervenção dos bolsistas junto aos alunos da escola, fazendo também sugestões e críticas construtivas ao trabalho dos mesmos, o que foi benéfico na visão dos universitários:

“gostaria de destacar a contribuição em relação à presença do P.S.¹⁰ nas reuniões, pois realizamos a intervenção na escola e ele nos deu um feedback contribuindo assim para nossa reflexão sobre estratégias utilizadas na aula. Além do que, as observações do P.S. contribuíram para aprender outras metodologias (ex: ajudante de sala) para trabalhar com os alunos, bem como ter um contato mais próximo com os alunos, conhecendo assim suas características.” B9 (RES).

“O ultimo ponto que gostaria de destacar é a respeito das contribuições do professor supervisor, que acredito que conseguiu fazer bem seu papel nos auxiliando, criticando, questionando e apresentando sugestões, enfim, nos auxiliando na construção da nossa identidade profissional.” B9 (CDPI).

O professor supervisor teve na formação dos futuros professores, grande relevância, ao abrir espaço para os estudantes observarem sua atuação em sala de aula, suas estratégias de ensino junto às crianças, seu dia-a-dia na sala de professores. Ele possibilitou a aproximação dos bolsistas com o ambiente de trabalho real do professor, favorecendo também a aprendizagem de novas práticas, que poderão ser utilizadas futuramente pelos universitários. Ao fornecer o feedback sobre o trabalho do PIBID ele desempenhou o papel de formador para os jovens professores.

a) Formação pessoal e profissional:

Sabendo que o professor é uma pessoa e não há como separar a pessoa do professor (NÓVOA, 2011) encontramos elementos possibilitados pelo PIBID na construção pessoal e profissional dos bolsistas, futuros professores. Para o momento, separamos estes dois tipos de formação apenas como um modo de agrupar as falas mais importantes sobre um mesmo tema. Algumas vezes as

¹⁰ Professor Supervisor

formações podem estar atreladas considerando que nem mesmo o professor pode separar seus aspectos formativos pessoais e profissionais.

No que diz respeito à formação profissional, Souza Neto (2010) citando García (1992), nos fala que:

“ele apresenta uma concepção diferente na formação de professores, destacando o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor. Assim este professor deveria ter conhecimentos dos conteúdos; conhecimento pedagógico geral (princípios e estratégias de gestão e organização de classe); conhecimento do currículo, dos materiais e dos programas; conhecimento do conteúdo pedagógico; conhecimento dos alunos e das suas características; conhecimento do contexto educativo (características dos grupos, comunidades, culturas etc.); e conhecimento dos fins, propósitos e valores educativos. Porém, para que a prática docente melhore há necessidade de se refletir sobre ela [...].”

Ao considerar este quadro profissional, notamos que todo o trabalho desenvolvido com os bolsistas foi no sentido de prepará-los no que tange aos conhecimentos teóricos de responsabilidade da formação acadêmica e os conhecimentos práticos possibilitados quando o professor coordenador se preocupou em preparar as escolas para receber o PIBID.

O conhecimento dos conteúdos pedagógicos pode vir tanto dos livros e artigos científicos quanto das experiências, pesquisas e da dedicação pessoal em se aprofundar em um tema específico. A estudante B4 afirmou que a literatura em que se baseou para elaborar as oficinas pedagógicas sobre Estilos de Ensino foi o que mais contribuiu com a sua formação, tanto teórica quanto prática. Para B6 o programa contribuiu em sua formação profissional com *“uma visão maior sobre como construir algum tipo de projeto, como fazer alguma coisa sair do papel e ir para a prática e isso foi feito através das oficinas pedagógicas.”* B6 (E).

A bolsista B13 afirmou sobre o conhecimento sistematizado e apresentado por seu colega:

“O desenvolvimento do projeto interdisciplinar sobre Energia e Copa do mundo foi interessante, e a apresentação que um bolsista do grupo fez sobre Fatos e Fotos das Copas do Mundo serviu para dar uma explicação geral sobre esse megaevento, nos inteirando sobre o que vamos abordar.” B13 (RES).

“As contribuições do projeto interdisciplinar em minha formação foram as aulas que deviam ser preparadas e organizadas em grupo, montando um objetivo e uma proposta para cada escola e faixa etária diferentes, sabendo respeitar as opiniões no grupo, as

diferenças que nele existiam e o mais importante para mim foi aprender a falar e expor minhas ideias.” B15 (CDPI).

Ao traduzir os conhecimentos teóricos nas oficinas de Estilos de Ensino e oficinas de Saberes Docentes para os professores, o bolsista se colocava no lugar docente, vivenciando e sentindo-se professor:

“Agora sobre os trabalhos nas oficinas [...] sobre os saberes docentes, estava um pouco nervoso quando nos foi informado sobre o trabalho, pois não tinha ideia de como seria, mas [...] foi a última e demorou a ser realizada e o nervosismo diminuiu um pouco.” B10 (CDPI).

“Particularmente eu vejo o fechamento das oficinas sobre Saberes Docentes como algo muito enriquecedor, pois a aproximação com os professores causou algumas indagações, o que me motivou a procurar entender mais sobre esse universo profissional, além do que as discussões que ocorreram na última oficina (dança circular) foram extremamente importantes.” B13 (CDPI).

Os conhecimentos do currículo, materiais e programas, assim como dos alunos e do contexto educativo foram possíveis com a abertura das escolas, que permitiram o contato com estes componentes importantes à formação docente. Ao se pensar de que maneiras estas características foram contempladas no trabalho, vemos que ele foi realizado após o conhecimento das escolas que iríamos desenvolver nossas atividades (visitas, observação, elaboração de dossiês contendo o Projeto Político Pedagógico das escolas, a ementa da disciplina, a história da criação das escolas e as finalidades educativas de cada uma delas).

Ao se envolverem com os trabalhos do grupo, os bolsistas não levavam consigo apenas seu lado profissional, levavam também suas experiências, gostos pessoais, preferências e valores que possuíam e por vezes foram-lhes acrescentadas possibilidades de incorporar ou mesmo mudar alguns deles.

Ao falarem de sua formação, os bolsistas deixam transparecer algumas dessas características:

“Eu não consigo explicar como o trabalho esse ano tem se entrelaçado com a minha vida, mas as conversas pessoais e profissionais e a maneira como estamos caminhando, de conversar, planejar, apresentar e corrigir estão sendo fundamentais para mim neste momento da minha vida, porque faz com que ela caminhe para frente e mostra para quem quiser ver que fizemos muito, cada um a sua maneira, e há muito para fazer [...]” B8 (EA).

“Durante o projeto tive uma grande participação em seu desenvolvimento [...]. Tentei manter uma postura profissional, apesar que em alguns momentos deixei minha vida pessoal interferir [...], mas acredito que até mesmo isso tenha sido benéfico para o resultado final.” B2 (CDPI).

“Por se tratar de um projeto que surgiu do interesse de alguns alunos, o fato de realmente poder ter sido vivenciado, dentro de todas as suas dificuldades fez com que os bolsistas pudessem desenvolver uma grande autonomia pessoal e profissional.” B2 (CDPI).

“O PIBID tem contribuído muito para minha formação pessoal e profissional. No âmbito pessoal, o exercício de apresentação de ideias, de trabalhos, de capítulos de livros, etc. no grupo, tem contribuído para minha exposição diante das pessoas. Fazendo uma breve reflexão identifico que minhas atitudes, postura, nervosismo em falar em público tem melhorado devido às diversas experiências no PIBID.” B9 (RES).

A formação pessoal abrange também a questão da afetividade, que segundo Contreras (2002 citado em SOUZA NETO, 2010), é “um dos aspectos que acompanha a obrigação moral do professor” (p.3). Ao discorrer sobre o tema, Souza Neto (2010) explica que é no sentido de se querer bem ao aluno, tratá-lo com urbanidade e ter com eles um compromisso, bem como com a sociedade. Essa característica esteve presente no desenvolvimento das atividades e afetividades:

“O PIBID foi muito importante na minha formação, pois ele me incentivou a me tornar professora [...] a convivência com o grupo e os conhecimentos construídos eu vou levar para a minha vida inteira [...]. O desenvolvimento deste lado afetivo e uma boa fundamentação teórica são dois aspectos importantes proporcionados pelo programa.” B2 (E).

“[...] eu gostei muito deste investimento pessoal no lado humano do grupo, no tempo gasto para corrigir nossos textos e o trabalho do Chile, que é uma coisa que eu sentia muita falta de uns meses para cá.” B8 (EA).

Relacionado ao aspecto da afetividade ainda, B8 (EA) afirma sobre os bons professores que teve:

“[...] quando a gente vê um, trata logo de respeitar, como um inconsciente coletivo, e numa forma de reconhecer o esforço de ele estar com a gente, a dedicação que ele tem com a turma, não que ele se envolva com os problemas de cada um, mas ele se envolve com a vida de todos.”

Outros bolsistas também nos apontam elementos que seguem a mesma direção.

“[...] os professores [...] os supervisores, os alunos bolsistas que estão em formação, eles acabam tendo que se envolver mais com a escola, com este cotidiano, com a outra realidade que ele vai enfrentar ali. E diminui o choque da realidade trabalhando mais, conhecendo o público, o que é a escola, como ela funciona, as dificuldades.” B1 (E).

“O interesse em desenvolver esse projeto sempre foi algo que me interessou desde quando entrei na bolsa, então, uma vez tendo abertura eu meio que “entrei de cabeça”, me envolvendo de todas as maneiras possíveis” B2 (CDPI).

Para que aconteça o envolvimento do bolsista com a atividade é necessário, do ponto de vista dos bolsistas, alguma identificação com o projeto. O aluno B10 fala que se envolveu mais com o trabalho desenvolvido junto aos adolescentes de uma das escolas parceiras, devido ao fato de ser uma faixa etária com a qual ele está acostumado a trabalhar. Já a B15 se mostrou mais altruísta, afirmando que tentou se envolver no projeto com ideias e ações que beneficiassem o grupo, não somente a ela. A bolsista B13 descreveu esta característica de sua relação com o grupo como enriquecedora pelas oportunidades aproveitadas, conhecimentos e vivências adquiridas e justificou que se envolveu menos com uma das escolas pela incompatibilidade de horários de aulas na universidade e na escola.

Para além da afetividade e envolvimento, na formação para a docência é importante o contato com diferentes estratégias de ensino, a fim de que o futuro professor reúna o maior número de elementos possíveis para atuar em sala de aula.

A preparação de conteúdo adequado, sistematizado pode ser um facilitador do trabalho do professor iniciante: *“eu não sei controlar a turma quando eles estão difíceis, mas [...] preparando [a aula] as chances de bagunça caem consideravelmente”* B8 (EA).

A formulação de estratégias inovadoras de ensino pode levar a uma maior adesão dos alunos à aula: *“[...] tive que oportunidade de estudar e aprofundar mais os conteúdos que não tive na prática de ensino, além de buscar novas técnicas de ensino para assim fugir um pouco do ensino tradicional.”* B7 (EA). Estes relatos remetem às características atribuídas ao bom professor de buscar conhecer o seu conteúdo pedagógico, os alunos e o contexto educacional em que irá atuar.

Outras falas ilustraram o comprometimento dos futuros professores com o processo educacional: “A *elaboração do dado e sua apresentação como inovação pedagógica trouxe contribuições para os conteúdos que poderei utilizar nas minhas aulas*” B13 (RES), e ressaltaram a importância da internet como meio de comunicação entre os bolsistas no planejamento e socialização dos planos de aula “*quando não podíamos nos reunir ou quando faltávamos [...], tínhamos acesso à internet, onde trocávamos as informações [...] e assim todos ficavam cientes do que estava acontecendo*” B13 (RES).

Todos estes apontamentos puderam indicar uma preocupação destes bolsistas com a melhora do ensino. No decorrer do tempo esta preocupação permaneceu, aparecendo nas falas dos bolsistas sucessores também:

“O projeto tem como um dos focos melhorar a qualidade do ensino, então a gente trabalha para isso, ou seja, a elaboração de inúmeras oficinas, inúmeros trabalhos para a melhora do ensino, melhora das práticas pedagógicas.”B6 (E).

A socialização do trabalho desenvolvido nas escolas foi outro elemento considerado importante pelos bolsistas. Foi uma característica positiva presente no trabalho interdisciplinar:

“O planejamento das aulas e a socialização dos planos de aula para todos os integrantes do grupo foi um importante caminho para a interdisciplinaridade, pois os alunos da Educação Física ficavam a par das aulas da Biologia e a Biologia ficava a par das aulas da Educação Física, integrando todos à temática trabalhada. (CDPI).

As características do trabalho interdisciplinar realizado, em articular um eixo de interesse em comum, conhecer mais sobre outra disciplina, a quebra de estereótipos e o comprometimento com o trabalho foram apontados como positivos por B9 (CDPI). A socialização das atividades planejadas permitiu uma maior adesão do grupo, pois incluía todos os bolsistas no planejamento e execução das mesmas.

b) Sugestões, limites e críticas.

Os desafios fizeram parte do percurso do PIBID desde o início. Apontados pelos bolsistas aqui em ordem cronológica, a princípio as dificuldades foram em relação à ausência de trabalho interdisciplinar “*Eu acho que ele tem que trabalhar mais a questão interdisciplinar, mas a gente mesmo não tem um preparo [...]* embora

a gente queira, ache importante, a gente tem dificuldade em colocar isso em prática” (B1 E), falta de uma identidade do grupo (B2 E), falta de contato com a escola, os professores e alunos (B2, B3 E) *“Eu acho que o grupo ficou muito distante da escola, muito na discussão e dentro da escola junto com os alunos mesmo a gente fez poucas coisas [...]”* (B3 E), despreparo da escola em auxiliar os bolsistas (B4 E), distanciamento entre universidade e escola (B5 E), disponibilidade de horários para reuniões escassos (B8 E).

Com a chegada do segundo ano de trabalho essas dificuldades iniciais foram superadas. Houve um intenso contato com a escola, concentrado principalmente no terceiro e quarto anos de funcionamento do grupo, maior comprometimento dos bolsistas com a questão de disponibilizar seu tempo para reuniões e trabalhos nas escolas.

Outros desafios emergiram, sendo destacados: a) perda do foco na formação docente *“A maior dificuldade que 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 [...], estou perdendo meus parâmetros de formação”* (B2 E); b) foco do trabalho na produção científica *“Estou aqui para quê? Para produzir um artigo científico ou entender o que é ser um professor?”* (B2 E); c) falta de estabelecimento de regras sobre faltas, atrasos e tarefas a serem cumpridas:

“uma hora você tinha que ir na sexta-feira [...], outra hora não tinha mais, e eu e o B5, a gente faltou num tempo de férias e de nós foi tirado a bolsa, mas a dos outros que nunca vieram na sexta-feira e a gente que sempre veio, deles não foi tirada, então qual é a lógica disso? Quantas faltas tem que ter para perder uma parte da sua bolsa? É nesse sentido que fica desorganizado. Às vezes você dá o direito a alguns e não dá a outros [...]” B8 (E)

(d) falta de autonomia nas decisões do grupo:

“[...] principalmente a questão do professor ter ido para o Canadá, a M pedia ajuda para ele perguntando se a gente podia alterar a data da reunião [...], então a gente alterou e o professor disse que não podia.”*(B8 E)

(e) incompatibilidade de horários entre cursos (B10 CDPI), f) quebra de estereótipos *“Esta aproximação também serviu para deixar de lado o “estereótipo” que muitas vezes temos sobre os outros cursos.”* (B9 CDPI) e; g) organização do trabalho interdisciplinar (B15 CDPI), o qual também foi contornado com o amadurecimento dos trabalhos, quando os novos bolsistas se comprometeram em

continuar e aprimorar o trabalho interdisciplinar com uma ação mais integrada entre os cursos.

Com isso houve maior envolvimento com a escola, com o projeto de educação política, ambiental e social elaborado pelos bolsistas “[...] *consegui analisar esse megaevento como sendo algo que traz muitas mudanças para o país onde será a sede, mudanças essas que irão envolver a cultura, economia e muitos outros pontos.*” B10 (CDPI), maior autonomia nas decisões do grupo, orientação por parte dos responsáveis (coordenadores e supervisores), grande aderência dos alunos das escolas ao projeto e a colaboração da equipe pedagógica da escola para o melhor desenvolvimento deste.

Os bolsistas, ao fazerem um balanço de como havia sido o trabalho em determinados semestres, procuravam deixar sugestões que poderiam guiar o foco das atividades para o semestre seguinte.

Algumas sugestões eram temas de interesse do bolsista, como observamos: maior participação interdisciplinar com o grupo da Física (B6 E), “*Questões de avaliação, diários de classe, leis e etc.*”. B15 (CDPI), violência familiar, bullying e os limites da atuação docente (B13 CDPI), ampliar o número de intervenções do projeto (B9 CDPI), conhecer os encargos burocráticos e políticos da escola (B9, B10 CDPI), maior interesse pelas atividades por parte dos professores supervisores e coordenadores “[...] *poderia haver um envolvimento maior dos professores supervisores [...] e coordenadores, se fazendo mais presentes e interessados no projeto*” (B2 CDPI).

Outras falas eram críticas ao próprio trabalho, tais como inicialmente a confusão entre o trabalho do PIBID e os Estágios Supervisionados que eram desenvolvidos simultaneamente e às vezes nas mesmas escolas embora se tratassem de atividades distintas “*No começo eu pensei que ia ser uma continuação do estágio [...]*” (B8 E), queda no rendimento com a finalização do semestre “[...] *já não rendia como queria [...]*” (B13 CDPI), pouco investimento pessoal em colégios com os quais não se identificava com os alunos “*no primeiro eu acredito que trabalhei mais e me envolvi mais também, por se tratar de uma faixa etária que eu estou mais acostumado a trabalhar*” (B10, CDPI), pouco envolvimento com o trabalho interdisciplinar “[...] *mas vejo que com o projeto interdisciplinar em alguns*

momentos faltou um pouco mais de envolvimento.” (B9, CDPI), sempre com a proposta de melhorar estes aspectos posteriormente.

6. Elementos da e para a iniciação a docência e o PIBID

Neste tópico levantamos pontos importantes que emergiram dos documentos apresentados anteriormente. São aspectos que nos auxiliaram na análise e discussão dos resultados obtidos.

Para o momento, foram encontrados três elementos que valem a pena serem mencionados no presente estudo: A valorização e a atratividade da carreira docente; A teoria e a prática na formação inicial docente; As políticas públicas na formação de professores.

6.1 A valorização e a atratividade da carreira docente.

É notável a importância do trabalho do professor, bem como de sua formação e atuação. Em pesquisa Gatti (2009) levanta a pouca aderência ao desejo pela docência por adolescentes oriundos das redes particulares e públicas de ensino. É admitida pelos participantes da pesquisa a percepção da relevância da profissão para a sociedade, mas também são apontadas razões para a diminuição da busca e permanência nesta profissão.

Alguns destes apontamentos foram encontrados também nas falas de bolsistas PIBID: experiências ruins com seus professores ou falas desestimulantes sobre o exercício da profissão; descaso por parte das políticas voltadas para a educação tanto no que abrange a formação inicial e continuada quanto à escola em seus aspectos estruturais e materiais.

Motivações de natureza pessoal (amor ao ensino) e social (constituição de uma sociedade melhor) continuam a serem as principais razões para a escolha ou permanência na profissão, o que também foi para os bolsistas desta pesquisa.

No entanto, o PIBID surgiu como um programa que visou valorizar e incentivar a carreira docente. Como já vimos durante todo o trabalho, o oferecimento de bolsas de estudos na universidade atingindo diretamente àqueles que desejam a profissão docente, foi um grande avanço.

Na universidade o PIBID vem ganhando grande espaço tanto entre os alunos, como com os professores universitários, muitas vezes ultrapassando o número interessados em bolsas de Iniciação Científica.

Por outro lado, e para além da valorização na universidade, Gatti (2011) sinaliza que existem elementos que influenciam fortemente na atratividade da carreira docente como a valorização social, o salário, a organização escolar e o plano de carreira, que tende a retirar das salas de aulas os professores que intencionam progredir.

A autora alerta que um baixo investimento em formação inicial reflete posteriormente em intenso esforço para formação continuada. Novas abordagens trazem a temática econômica para o centro da questão da justiça social e sua relação com a educação, uma vertente chamada economicismo, que dissemina o pensamento de que as injustiças sociais refletidas na escola podem ser resolvidas por uma economia elevada. Fraser (2001 apud GATTI, 2011) fala sobre a ligação entre a injustiça cultural e econômica e como elas produzem uma à outra.

Em suas pesquisas Gatti (2009) aponta que as licenciaturas estão sendo abandonadas como opção de trabalho pelas classes econômicas mais abastadas, sendo considerada apenas pelas mais baixas como uma carreira que levaria a ascensão social.

O declínio na qualidade educacional também se deve a dificuldade de aquisição de capital cultural destas classes e que elas estariam mais sujeitas a optarem pela docência por necessidade de formar-se rapidamente, dadas as facilidades de programas governamentais para financiar seus estudos na área e níveis de exigência baixos dos cursos, e empregar-se rapidamente, pela necessidade de auxiliar no orçamento da família ou tornar-se independente. Em todas as classes sociais a escolha estaria associada ao amor, dom e vocação para o ensino, sendo apontadas pelos sujeitos de sua pesquisa as dificuldades associadas à profissão como desvalorização social, desinteresse dos alunos, baixos salários, pouco incentivo da família para seguir nesta profissão, sobretudo nas classes sociais mais elevadas, e precarização do trabalho docente (GATTI, 2009).

Outros trabalhos da mesma autora apontam para uma grande exigência formativa para atuação, ou seja, o professor teria que se preparar para as inúmeras cobranças do cotidiano docente, mas a formação oferecida pelas instituições de ensino superior se faz de maneira ora fragmentada ora especializada, o que levaria a uma lacuna que seria suprida com a formação em serviço (Gatti, 2011).

Com este quadro, não descartamos os programas governamentais que vem surgindo nas universidades com o intuito de incentivar a docência, porém, sabemos que se deve ir além, valorizando não só com programas pontuais, mas elaborando planos de carreira aos professores em direção a uma profissionalização do ensino. Caso contrário, de nada adianta incentivar na universidade, se na profissão real não são oferecidos os mesmos benefícios.

6.2 A teoria e a prática na formação inicial docente

A temática 'teoria e prática' sempre vem à tona nas discussões quando falamos de formação de professores. Em alguns casos estes dois elementos aparecem como duais e em outros casos teoria e prática são vistas como unidade (CANDAU e LELIS, 1991).

Nóvoa (1997) aponta que em seu país, na década de 70, a universidade era a principal formadora para a docência, sempre tendo que transpor obstáculos como: a descrença de alguns segmentos quanto a sua função formadora; a opinião de alguns sobre a necessidade de formação para a docência, sendo ela imaginada como um dom inato, e; a desconfiança sobre a capacidade de formar profissionalmente em um ambiente acadêmico como a universidade.

Aqui os diferentes órgãos de fomento à pesquisa, políticas de incentivo a educação, bem como outras áreas de formação universitária e os próprios acadêmicos acabam por oporem-se a uma educação em que seus atores, professores, alunos e equipe escolar, sejam mais autônomos política e pedagogicamente por conta de interesses corporativistas. Ou seja, o movimento de profissionalização docente acaba por não avançar.

Quando se pensa uma formação docente, se pensa a partir de uma perspectiva de desenvolvimento e a perspectiva escolhida pelo grupo foi a de uma ação interdisciplinar que levasse em conta as necessidades e possibilidades de todos os envolvidos com o projeto de parceria escola- universidade.

Em acordo com Fragelli (2012), percebemos que a maior autonomia dada política e pedagogicamente ao trabalho desenvolvido pelos bolsistas acaba colaborando na aproximação e contato com os aspectos da profissão, sabendo que este grupo tem mais liberdade de ação com os componentes da escola como bolsistas do que quando adentram seu meio como estagiários, quando então tem se

adequar às regras da escola, a legislação, regras da disciplina, obrigações do professor e em algumas situações, com o modo de trabalho imposto pelas políticas vigentes. O que coloca em último lugar das prioridades do professor em formação a busca por atrelar a teoria e a prática do professor que ele observa, em um processo reflexivo (SCHON, 1992).

Nos relatos dos alunos percebemos que a relação teoria e prática se fez presente, assumindo um papel de complementaridade em sua formação. Na formação inicial o sujeito é o centro de sua aprendizagem, mas quando em atuação, o próprio ambiente se torna formativo, sendo necessária para isso a mobilização dos conhecimentos do sujeito (GATTI, 2011).

Quando tiveram o primeiro contato com as escolas como bolsistas, nos discursos predominava a valorização da teoria e do uso da escola como objeto de pesquisa. A aproximação e a prática junto aos alunos, algo mais próximo do que os futuros docentes irão encontrar em sua profissão, mostrou as limitações atreladas à teoria, e os espaços da universidade onde estes conhecimentos deveriam estar integrados ou propiciar esta integração se mostraram insuficientes, necessitando da complementação de políticas que favoreçam a criação de espaços que permitam esta maior articulação, tais como o PIBID.

O PIBID se constitui em um espaço que favorece a formação em seus diversos aspectos, profissional (decisão pela carreira, conhecimento de sua realidade, formação teórica, articulação com a prática, apoio de docentes, apoio da equipe escolar, vínculo através de bolsa que obriga a um mínimo comprometimento com os trabalhos desenvolvidos etc.) e pessoal (autonomia individual e do grupo, investimento afetivo e pessoal no trabalho, autocrítica, capacidade de intervir e sugerir intervenções e mudanças nas ações do grupo, amadurecimento individual e do grupo) sendo ao mesmo tempo espaço de interlocução entre conhecimentos teóricos e práticos.

No entanto e atrelada à questão da teoria e prática, pode emergir desta situação uma confusão entre o que é estágio, quais são seus objetivos e finalidades e o que é o PIBID, suas perspectivas e pressupostos.

Levantamos nos relatos predominantemente dos primeiros bolsistas, confusão entre os trabalhos desenvolvidos nos estágios supervisionados e o trabalho com o PIBID.

Pode-se inferir que isso se atribui ao fato de que era um grupo novo, não tinham uma identidade do grupo ainda formada e pelo primeiro contato intensivo com a escola como estagiários ter acontecido simultaneamente à entrada nas escolas como bolsistas. O fato de ambos serem coordenados pelo mesmo professor e a semelhança entre os primeiros passos traçados para o programa de iniciação à docência e o plano descrito em ementas dos estágios supervisionados (Práticas de Ensino I, II, III e IV) da UNESP de Rio Claro para a Licenciatura em Educação Física podem ser outro fator a colaborar na não distinção por parte dos bolsistas deste trabalho.

Os pontos semelhantes encontrados foram: o reconhecimento do espaço e trabalho escolar; o levantamento dos projetos político pedagógicos; história da escola; detalhes de sua finalidade, do tipo de aluno que ela intenciona formar e através de quais meios o faz; ações compreendendo a observação, participação e intervenção no meio; a formação parte em escola, parte em universidade; possibilidade de atuação com alunos das diferentes faixas etárias; favorecimento de troca de conhecimentos entre universitários e professores experientes; a leitura de autores como Tardif (2002), Mosston (1986) e Contreras (2002); o exercício da reflexividade do docente em formação e a produção de material didático-pedagógico.

Fragelli (2012) analisou comparativamente o Estágio e o PIBID e apontou que pelo segundo ter um número reduzido de participantes, ser um trabalho ao qual o aluno se disponibilizou a participar, tendo ainda o vínculo com a bolsa, ele pode sentir-se mais motivado a participar.

Além disso, há maior envolvimento com o trabalho pela autonomia dada para seu planejamento, o que pode não acontecer no Estágio, devido aos encargos burocráticos, a submissão do estagiário ao planejamento escolar e do professor, e avaliação constante do seu desempenho como professor (FRAGELLI, 2012).

Esta autora afirmou ainda que em relação ao Estágio, o PIBID “pode ajudar [...], a embasar cientificamente os conhecimentos, levando a uma maior compreensão da prática profissional” (p. 51), o que pode melhorar a imagem que ele tem da carreira docente. O Estágio cumpre seu papel de fornecer um primeiro contato com a realidade escolar, mas o PIBID é onde o aluno pode aprofundar seus

conhecimentos sobre a docência e aprimorar a formação de sua identidade ainda dentro da universidade.

Esta confusão ocorre também em diversas universidades em que o PIBID está inserido. Como os objetivos entre Estágio e PIBID são muito próximos, principalmente no que tange à aproximação à realidade escolar, tanto os professores universitários, coordenadores destes projetos, como as próprias escolas, confundem seus estudantes com estagiários, não avançando na discussão sobre a iniciação à docência enquanto essa situação não for superada.

A formação inicial de professores preconiza a aquisição de experiências que servem para ressignificação e formação de novos saberes (GATTI, 2011), sendo o PIBID espaço para aquisição de saberes e práticas dentro de um ambiente acadêmico, é previsto para todos os programas que sejam apresentados em eventos destinados à temática docente trabalhos científicos que divulgarão as práticas de cada grupo, servindo como avaliação para a renovação dos editais e controle sobre seu impacto na rede pública de educação.

Ao falar sobre seu trabalho de forma sistematizada o professor iniciante está pensando sobre suas práticas e ao analisá-las, realiza a reflexão sendo este o perfil de professor que se pretende formar:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1997, p. 25).

Ao falar sobre a formação docente, Nóvoa (1997) preconiza a interação entre aquilo que o professor aprende e o que ele é. Para dar significado a um conhecimento teórico é necessário colocá-lo em prática e refleti-lo, para que este se torne um saber referencial, ou seja, um saber ligado à identidade e experiência do professor.

Para este autor o conhecimento recebido externamente sem uma reflexão não é incorporado à identidade docente, mas quando tem para o docente algum significado ou utilização prática, passa a fazer parte de seu repertório sendo a ele adicionado.

Nas falas dos bolsistas iniciantes é percebida a valorização dos conhecimentos teóricos, eles trazem aos professores atuantes nas redes públicas teorias aprendidas e traduzidas, resinificadas para estes docentes. Ao fazerem este trabalho de reflexão, elaborando para melhor ilustração da teoria aprendida alguma atividade prática, o professor em formação está enriquecendo seu repertório docente, refletindo sua prática e acrescentando à sua identidade de professor.

Admitindo não terem o conhecimento prático, os bolsistas observam as práticas e conversam com estes professores, procurando apreender a experiência deles e readequá-las às suas práticas quando desempenham o papel de docentes, compreendendo porque e em qual situação agem de uma maneira ou de outra, e assim se dá a socialização docente, importante para a formação da identidade do novo professor e para a produção do ser professor. É um processo de formação mútua em que cada personagem tem a dupla função de formar e ser formado (Nóvoa, 1997).

6.3 As políticas públicas na formação inicial de professores.

A escola tem sentido o peso das políticas de formação de professores, sendo por elas controlada, assim como os professores e a sua formação (SCHÖN, 1997). Confrontos políticos sempre passam pelo espaço da formação inicial de professores (Nóvoa, 1997) que é o lócus da socialização profissional e onde esta identidade se configura.

Gatti (2011) ao dissertar sobre a diminuição do número de jovens que deseja seguir a carreira docente aponta que as políticas de formação e permanência são fatores agravantes. Para avançar na questão salarial, o professor tem que deixar a sala de aula para assumir postos de direção ou coordenação, há pouco prestígio social, salário aquém das responsabilidades formativas e sociais, além da falta de autonomia política na gestão e ação escolar, ou seja, as políticas chegam de instâncias superiores sem a participação dos professores na sua elaboração, sem consultar ou contemplar suas necessidades e seu contexto.

Sobre as políticas de formação inicial, pesquisas de Vaillant (2006) publicadas em Gatti (2011) fazem referência à América Latina e afirmam que a proliferação e a dispersão de instituições formadoras para a profissão de docente leva a um descontrole sobre a qualidade da formação dada por elas, sendo que muitas não

dispõem de instalações adequadas a uma sólida instrução especializada e voltada para a carreira de professor.

A respeito das políticas específicas para a formação inicial de professores a autora fala que o que se encontra na realidade educacional brasileira é muito diferente do que é legislativamente previsto, sendo que os programas de formação inicial são utilizados para suprir a ausência de uma melhor formação profissional, o que acontece também, a altos custos financeiros, humanos e sociais, com a formação continuada.

Zeichner (2010) citado em Gatti (2011) fala de políticas de implementação na universidade de espaços que contemplariam a formação acadêmica e profissional, afirmando o sucesso desse tipo de projeto. Tendo como um dos resultados uma posição antagônica à tradicional dicotomia universidade/escola na qual a valorização do saber acadêmico se sobrepõe ao conhecimento da realidade escolar, do saber da prática, que segundo Tardif (2010) é tão ou mais importante que os conhecimentos advindos da instituição de formação. Esta construção seria valiosa na constituição da identidade do professor iniciante, pois neste espaço se daria a concepção de um sentido de mundo que contemplaria e daria sentido aos outros dois espaços, a escola e a universidade.

6.4 Formação pré-profissional.

A formação docente é constituída por diversos saberes em diferentes períodos (TARDIF, 2010). Estes saberes são adquiridos desde a infância até o início dos estudos especializados. Aos saberes provenientes da infância e recebidos informalmente chamamos de saberes pessoais dos professores, que se dão através da história de vida familiar e socialização primária. Aqueles recebidos durante o ensino formal chamamos de saberes provenientes da formação escolar anterior (TARDIF, 2010). Estes saberes têm importância na formação do professor, pois também o compõem.

Nas pesquisas de Tardif (2010) é comprovado que a instrução especializada recebida pelo futuro professor modifica pouco ou nada na sua prática docente, sendo que quando ele necessita controlar as situações de ensino, ele recorre aos saberes que foram adquiridos em sua formação pré-profissional, ou seja, ele

mobilizará conhecimentos não fornecidos na instituição de ensino superior, mas sim aqueles referentes à sua infância, sua escola, à ação praticada pelos seus professores em situações semelhantes, por que segundo Tardif (2010):

uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu ambiente de trabalho durante aproximadamente 16 anos [...] antes de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. (TARDIF, 2010, p. 68).

Os bolsistas pesquisados ao remeterem às memórias de infância e período escolar anterior à entrada na universidade podem, em situações de ensino, fazer uso destes saberes que permanecem estáveis mesmo com o passar dos anos e que constituirão seu Eu profissional.

A influência recebida no convívio familiar e social das pessoas consideradas importantes, bem como os professores com os quais as relações foram marcantes na vida dos bolsistas, moldaram a identidade dos mesmos na infância e adolescência e podem direcionar a atenção e seleção de ações dos futuros professores em sua formação inicial e em suas ações professorais. Tardif (2010) aponta que todo o saber-fazer e saber-ser docente são influenciados por estes saberes pré-profissionais.

A personalidade do professor, a maneira como ele encara sua profissão, seus colegas e alunos serão adaptados ao ambiente de trabalho, e esta adaptação se torna elemento fundamental na formação de sua identidade, pois exigirá dele a incorporação de saberes práticos ligados ao lugar de ensino, significa que esses saberes da prática são socialmente condicionados pelo ambiente.

As concepções dos universitários sobre as práticas essenciais ao bom professor advêm deste período de socialização escolar. São certezas sobre as características dos futuros alunos, das estratégias de ensino, de controle da turma e dos conhecimentos e práticas inerentes ao docente carregadas de sentimentos. Dificilmente modificados sem uma análise crítica das próprias ações, essas certezas podem perdurar durante os primeiros anos de profissão (TARDIF, 2010). Outros fatores apontados pelo autor que podem afetar na escolha da carreira são a presença de parentes próximos na área e a crença em um talento “inato” para o

ensino, sem esquecer que este é algo condicionado ao longo da história de vida do indivíduo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a proposta do trabalho, conseguimos compreender a iniciação à docência no projeto PIBID (licenciatura em Educação Física) como parte de uma política voltada à melhoria da qualidade dos ensinos fundamental, médio e superior, que visa estreitar a relação entre o espaço de formação acadêmica e o espaço de formação escolar, sendo este último concebido como lócus de aprendizagem da profissão docente.

Nos documentos, os relatos dos bolsistas apontam como significativos neste processo de aprendizagem: a formação que se dá por influência da socialização primária (família, história de vida), pré-profissional (escola, professores), socialização profissional (instituição formadora, estágio supervisionado, extensões universitárias e projetos que proporcionem contato com o ambiente escolar de modo intencional e sistemático).

Os estudantes ao relatarem suas histórias de vida, refletiram sobre a influência da mesma em sua escolha profissional. Sobre os professores que marcaram suas vidas positiva ou negativamente, caracterizaram o que pensavam serem as qualidades dos bons professores, ou o que eles pretendiam aprimorar para serem professores melhores que aqueles que tiveram, mas também relacionaram a profissão a uma missão social, uma crença na responsabilidade de construir uma sociedade melhor através da prática docente, ainda que tivessem inicialmente uma relutância em aderir à profissão, levando em conta as influências familiares e escolares negativas.

A família também pode favorecer a escolha profissional, ao fornecer livros, incentivar o estudo, matricular em cursos ou escolas que desenvolvem determinadas práticas (artes, dança, leitura, esportes) o aluno está sendo condicionado ao ambiente escolar, ao ensino, ao gosto pela aprendizagem, apontados como qualidades docentes pelos próprios bolsistas. Especialmente neste estudo, verificamos que estes fatores levaram à escolha pela docência, mas também à escolha pelo curso de Educação Física.

Ao optarem durante o curso de Licenciatura em Educação Física por participar do projeto PIBID os estudantes quando inexperientes apontavam a teoria

como a maior contribuição dada pelo projeto para sua formação. Isso porque inicialmente o embasamento teórico era uma das principais atividades desenvolvidas, considerando que a entrada nas escolas para elaboração de dossiê não os colocou em contato direto com os aspectos práticos da profissão.

O amadurecimento do grupo se deu com o tempo (o saber do professor é temporal, TARDIF, 2010), e o contato com os professores através das oficinas pedagógicas, com os alunos e outros bolsistas pelo projeto Interdisciplinar foi apontado pelos estudantes como relevantes na formação pessoal e profissional dos mesmos.

Podemos inferir que a relação teoria e prática foi mais concreta nos anos finais do programa, quando o grupo já tinha desenvolvido através de leituras e do primeiro projeto Interdisciplinar realizado nas escolas uma identidade coletiva e tinham experiências suficientes para conseguir enxergar nas leituras aspectos de sua prática, assim como transpor para a prática, elementos teóricos estudados.

Podemos afirmar isso considerando as oficinas pedagógicas ministradas pelos estudantes aos professores de uma escola municipal, quando a partir da leitura de autor selecionado pelo professor coordenador, foram elaboradas oficinas teóricas, em que a essência do autor era traduzida de maneira simples e direta para os professores, seguida de uma parte prática, quando eram apresentados exemplos de atividades que ilustravam a teoria.

O primeiro projeto interdisciplinar desenvolvido, quando paralelamente a sua realização os bolsistas leram um livro sobre Interdisciplinaridade, e em relatos apontaram e questionaram suas práticas e posicionamentos perante este trabalho relacionando as atividades do grupo com os aspectos considerados interdisciplinares no livro, fizeram interagir teoria e prática.

Esta parte do programa foi apontada como importante contribuição para o desenvolvimento pessoal e profissional pelos estudantes por ter sido um espaço de respeito e colaboração mútuos entre os dois cursos. Eles relataram aprendizados sobre: escutar, se colocar perante os colegas, contribuir com ideias, ações, se doar em prol do todo, se envolver com o projeto, acreditar nele e se comprometer em aprimorá-lo. Muitas vezes os bolsistas lembraram que são estas qualidades que vão precisar em sua profissão.

Considerado significativo pelos bolsistas foi também o envolvimento afetivo. Mais uma vez vamos lembrar da organicidade da pessoa e do profissional docente. Além das contribuições previstas por este tipo de programa, o envolvimento afetivo também faz parte do trabalho do professor, quando ele coloca o investimento no lado humano, no conhecer o outro, conversar com o outro, como prioridade em determinados momentos. O *feedback* do professor supervisor para com os bolsistas, as conversas pessoais e profissionais que tiveram com o professor coordenador do grupo e a relação de afeto que tinham entre si que os fazia permanecer no trabalho é outro elemento destacado pelos universitários como significativos na formação dentro do PIBID.

Sendo assim podemos agrupar os elementos da formação contemplando os objetivos:

Que compuseram a iniciação à docência nos relatos dos bolsistas: aproximação com a realidade escolar, socialização profissional, a prática dos professores que tiveram durante a educação básica.

Elementos que foram apontados pelos estudantes como significativos neste processo de aprendizagem: relação entre teoria e prática, as contribuições do projeto interdisciplinar, as contribuições do PIBID em ser o espaço de formação pessoal, acadêmica e profissional, o investimento afetivo e envolvimento com um projeto de ensino e aprendizagem, o *feedback* dos professores e a socialização profissional com os docentes experientes das escolas.

Ao analisar o sentido dado pelos estudantes para a experiência na compreensão do ser professor percebemos o desenvolvimento do grupo, o amadurecimento do trabalho do grupo e de cada bolsista, ao se comprometerem a melhorar aspectos criticados por eles mesmos em sua prática, percebemos a formação de um profissional que reflete sua prática. Ao relacionarem e identificarem aspectos teóricos em suas práticas e vice-versa podemos inferir que estes estudantes conseguem fazer a necessária relação entre estes conhecimentos. Quando falam de sua história de vida, refletem o impacto da ação docente, da família em suas escolhas e ações profissionais, revelando a importância do papel social da família e da escola no cidadão que se pretende formar. E ao se envolverem com o projeto, se abrem para a consolidação de uma identidade docente individual e do grupo, e para a formação do seu Ser Professor.

Contemplados os objetivos do trabalho, percebemos a importância deste programa da formação humana dos futuros docentes, aprimorando-os pessoal e profissionalmente, proporcionando-lhes experiências significativas e relevantes para seu desenvolvimento profissional, tanto no que tange os aspectos acadêmicos (produção científica voltada a área da educação), quanto escolares (desenvolvimento de material pedagógico, reflexão sobre a prática, elaboração de planos de aula e projetos escolares), todos estes somados ao investimento emocional e afetivo colaboram na construção da identidade docente que por sua vez é indissociável do lado pessoal.

8. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALVES, Leonir Pessate. **Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem**, 26ª Reunião Anual da ANPEd. GT- 4. De 5 a 8 de outubro de 2003 - Poços de Caldas, MG, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/leonirpessatealves.rtf>> acesso em 29.10.2012.

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de casos. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set- dez 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28.03.2013.

ARCOVERDE, Rafaella Silva; et al.. **PIBID- Licenciatura em computação: uma proposta interdisciplinar**, X Jornada de ensino, pesquisa e extensão- JEPEX 2009, Recife, 19 a 23 de outubro de 2009.

CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, p. 87-103, maio 2001.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A Relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Rumo a uma Nova Didática**. Petrópolis: Editora Vozes. 4ª Ed. 1991.

CAPES- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Relatório de Gestão 2009 - 2011. DEB-Diretoria de Educação Básica Presencial. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em 29.10.2012.

CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de; SOUZA, M. Cecília C. C. História, Memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI et al (Orgs). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

COSTA, Josilene Silva da; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. **Iniciação na docência: analisando experiências de alunos professores das licenciaturas**. Disponível em: <<http://www.eventos.uepg.br/ojs2/index.php/olhardeprofessor/article/view/1486/1131>>, 2007. Acesso em 19.09.2013.

CYRINO, Marina. **Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio**

supervisionado, Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de Rio Claro, 2012.

DARIDO, Suraya Cristina; MAITINO, Edison Moraes. **Pedagogia Cidadã- Cadernos de formação Educação Física**, 2^oed., São Paulo: Páginas & Letras Editora e Gráfica, 2007.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto, Pt: Porto Editora, 1997.

Ementas dos Estágios Curriculares Supervisionados: Práticas de Ensino I, II, III e IV, disponíveis em:
 <http://ib.rc.unesp.br/Home/DivisaoTecnicaAcademica/SecaodeGraduacao/esc_i.pdf>
 >
 <http://ib.rc.unesp.br/Home/DivisaoTecnicaAcademica/SecaodeGraduacao/esc_ii.pdf>
 >
 <http://ib.rc.unesp.br/Home/DivisaoTecnicaAcademica/SecaodeGraduacao/esc_iii.pdf>
 e
 <http://ib.rc.unesp.br/Home/DivisaoTecnicaAcademica/SecaodeGraduacao/esc_iv.pdf>, consulta em 14.07.2014.

FERREIRA, Lilian Aparecida; REALI, Aline M. M. R. **Aprendendo a ensinar e a ser professor: um programa de iniciação à docência para professores de Educação Física**, 28^a Reunião Anual da ANPED. GT- 8. De 16 a 19 de Outubro de 2005 - Caxambu, MG, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/gt08.htm>>. Acesso em 29.10.2012.

FRAGELLI, Carina Maria Bullio. **“Iniciação à docência” como uma das etapas da formação inicial em educação física**. Rio Claro, 2012.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores- Para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. **Atratividade da carreira docente no Brasil**, São Paulo, SP, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação inicial de professores no Brasil: resultados de investigação**. Fundação Carlos Chagas.

GATTI, Bernadete A.; Barreto, Elba S. de Sá, Marli E. de A. André. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**, São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GUARNIERI, Maria Regina. **Tornando-se professor: o início da carreira docente e a consolidação da profissão**, Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, António (Org). **Vidas de Professores**, Portugal, Porto Editora, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**, 5^o edição, Goiânia: MF Livros, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARINHO, Inezil Penna. **História Geral da Educação Física**, Cia Brasil Editora, São Paulo, 1980.

MARINHO, Inezil Penna. **História da Educação Física no Brasil**, Cia Brasil Editora, São Paulo, 1970.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, António (Org). **Os professores e a sua formação**, 3^oedição, Lisboa, 1997.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, António (Org). **Vidas de professores**, Portugal, Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de; **O que é Educação Física?**, 6^o Ed., São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **O Portfólio e a Avaliação no Ensino Superior**, Revista Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, jul-dez/2003, n.28, p.145-160. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1148/1148.pdf>>.

RANGEL-BETTI, Irene C.; BETTI, Mauro. **Novas perspectivas na formação profissional em educação física**, Motriz, Volume 2, n^o1, junho, 1996.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: REALI, Aline Maria de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (orgs). **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor- A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1997.

SABTOS, Cristiane do Nascimento Costa; ANDRADE, Danielle da Silva; SANTOS, Elaine do Espírito Santo; SANTOS, Nicaelle Viturino dos. **Leitura sob a perspectiva docente no PIBID/DLI: estudo de caso**, Encontro Interdisciplinar de Língua e Literatura, Anais eletrônicos ENILL, Itabaiana-SE, 10 a 12 de novembro de 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**, Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1992. p.78-93.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de professores: Saberes teóricos e saberes práticos**, São Paulo, SP: Editora Cultura Acadêmica, 2009.

SOUSA, Maria do Carmo; GAMA, Renata Prenstteter; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion. **Aprendizagens da docência reveladas por licenciandos de matemática no projeto PIBID**, Anais do X Encontro Nacional de Educação Matemática, Salvador-BA, 7 a 9 de julho de 2010.

SOUZA NETO, Samuel. **Projeto UNESP - PIBID: O processo de formação de licenciandos: ações conjuntas da universidade pública e da escola de educação básica**, Relatório apresentado a CAPES e ao PIBID para prestar esclarecimentos e orientações, 2011.

SOUZA NETO, Samuel de; BERTOLINI, Imaira; ABREU, Rafaela de O; LIMA, Tassiane Gabriele de; Abrucez, Paula; HIROOKA, Otávio Luiz de B.; VEIGA, Mario Davi do A. **A prática como lócus da formação inicial e continuada para a docência: Novas modalidades de orientação e supervisão para a “prática de ensino”**. Trabalho apresentado no I Congresso PIBID e Núcleos de Ensino, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.