



FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PIBID: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEFS

Bianca de Oliveira Almeida¹; Cláudio Lucena de Souza²; Leonardo Duarte de Carvalho³; Mariana Carneiro Santana⁴

RESUMO

Este trabalho partiu do reconhecimento da pertinência de estudar o processo de formação inicial de professores e suas problemáticas, e buscou discutir aspectos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que pudessem revelar as possíveis contribuições deste programa, em especial das ações do Subprojeto de Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), à qualificação da formação inicial de seus participantes, à melhoria da qualidade do ensino na escola básica e, também, à valorização da profissão docente. Metodologicamente caracteriza-se como um relato de experiência de formação docente, vivenciado por bolsistas do subprojeto entre março de 2014 e fevereiro de 2016. As reflexões e narrativas permitem considerar que o PIBID/subprojeto Educação Física UEFS promoveu práticas educativas que efetivamente aproximaram os sujeitos da realidade de escolas públicas, suscitando e subsidiando

¹ Estudante de Educação Física da UEFS (7º semestre)
Bolsista ID – PIBID/UEFS/CAPES
biancca_almeida@hotmail.com

² Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana – DSAU/UEFS-BA
Bolsista Coordenador de Área – PIBID/UEFS/CAPES
claudiolucenadesouza@gmail.com

³ Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana – DEDU/UEFS-BA
Bolsista Coordenador de Área – PIBID/UEFS/CAPES
lcduarte@uefs.br

⁴ Estudante de Educação Física da UEFS (7º semestre)
Bolsista ID – PIBID/UEFS/CAPES
mary.uefs@hotmail.com



debates e aprendizagens significativas na/da formação inicial, prática docente e, principalmente, no/do cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID; Educação Física; Formação de Professores.

ABSTRACT

This work came from the recognition of the relevance of studying the process of initial teacher education and their problems, and sought to discuss aspects of the Institutional Scholarship Program Introduction to Teaching (PIBID) that could reveal the possible contributions of this program, particularly actions subproject of Physical Education of the State University of Feira de Santana (UEFS), the classification of the initial training of participants, improving the quality of education in primary school and also the enhancement of the teaching profession. Methodologically it characterized as an account of teacher training experience, experienced by the subproject fellows between March 2014 and February 2016. The reflections and narratives allow us to consider that the PIBID / subproject Education UEFS Physical promoted educational practices that effectively approached the subjects of reality of public schools, raising and subsidizing significant debates and learning in / initial training, teaching practice, and especially in / from school everyday.

KEYWORDS: PIBID; PE; Teacher training.

RESUMEN

Este trabajo contó con el reconocimiento de la importancia de estudiar el proceso de formación inicial del profesorado y sus problemas, y trató de discutir los aspectos de la Beca Institucional Programa de Introducción a la Enseñanza (PIBID) que podría revelar las posibles contribuciones de este programa, en particular las acciones subproyecto de educación física de la Universidad Estatal de Feira de Santana (UEFS), la clasificación de la formación inicial de los participantes, la mejora de la calidad de la educación en la escuela primaria y también la mejora de la profesión docente. Metodológicamente



caracteriza como un relato de la experiencia de formación docente, experimentada por los compañeros de subproyectos entre marzo de 2014 y febrero de 2016. Las reflexiones y relatos nos permiten considerar que la PIBID / subproyecto Educación Física UEFS promovió prácticas educativas que se acercaron de manera efectiva los temas de realidad de las escuelas públicas, la cría y subvención de debates significativos y el aprendizaje en la formación / inicial, la enseñanza de la práctica, y en especial en / desde la escuela todos los días.

PALABRAS CLAVE: PIBID; Educación Física; Formación de profesores.

INTRODUÇÃO

Cada vez mais vem se instituindo o interesse e a necessidade de discutir sobre a formação inicial de professores para a educação básica, assim como, o trato e as estratégias com essa formação, oferecidos dentro do contexto institucional. Gatti (2013-2014) constata, através da análise de dados de pesquisas, que o panorama sobre esta formação apresenta um cenário desanimador, registrando-se um “acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados na formação de professores em nível superior no Brasil que precisa ser enfrentado” (p.36).

Por ser a formação inicial um desafio claro para as políticas públicas educacionais, e que ainda precisa ser revista e adequada para atender ao ensino de qualidade, algumas elaborações, inovadoras, de Programas oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC) de aprimoramento e incentivo à formação inicial docente vêm surgindo e tornando-se bastante importante dentro desse processo. Dentre os programas existentes destacamos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) desenvolvido em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES) e Escolas Básicas. Consiste na concessão de bolsas aos integrantes do programa e no repasse de recursos financeiros para custear atividades que tenham por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade da educação básica pública



brasileira. (BRASIL, 2013)

Funciona como ação complementar ao conjunto de políticas educacionais de valorização do magistério, da profissão docente e da educação básica e ocupa-se com a aproximação dos estudantes das licenciaturas do ambiente escolar e, conseqüentemente, da prática educativa desenvolvida nas escolas. O programa volta suas ações para os cursos de licenciaturas do ensino superior e perspectiva elevar a qualidade do ensino das escolas públicas através da efetivação de parcerias entre a educação superior e a educação básica, que oportunizam aos sujeitos, especialmente, graduandos das diversas licenciaturas, desenvolverem ações e reflexões pertinentes ao espaço de formação inicial e continuada de professores.

Este estudo reconhece a importância da educação e do processo de formação inicial de professores, e afirma que o PIBID é um Programa de práticas educativas que efetivamente aproximam os bolsistas com a realidade das escolas de Educação Básica, subsidiando debates sobre a formação inicial, prática docente e, principalmente, debates sobre o cotidiano escolar. Metodologicamente caracteriza-se como um relato de experiência que segundo Gil (2008) possibilita aos autores relatar suas experiências e vivências e fazer associações com o conhecimento científico.

A relevância de relatar tais experiências reside em evidenciar as possíveis contribuições do PIBID como política preocupada com a formação inicial de professores, bem como, na importância de dialogar com os pares da comunidade científica da área sobre a temática proposta, colocando em pauta problemas recorrentes na formação de professores de forma geral, e de professores de Educação Física de forma mais específica.

Levando em conta a percepção sobre o potencial de contribuição do PIBID para a qualificação da formação inicial dos professores da área e para a minimização de alguns de recorrentes problemas, é que resolvemos socializar as reflexões que fizemos, a partir da experiência de formação docente que tivemos como bolsistas do Subprojeto de Educação Física do PIBID na Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS entre março de 2014 e fevereiro de 2016.

Estas reflexões são fruto do período que compreendeu nossa participação nas seis



etapas de formação inicialmente planejada, sendo elas: apresentação dos bolsistas à comunidade; formação de equipe/planejamento; atividades formativas nas escolas; atividades formativas em campo; acompanhamento das atividades do Subprojeto nas escolas parceiras; e atividades de socialização de resultados. Porém, dentre elas, focalizaremos neste texto, a análise sobre as experiências vivenciadas nas etapas de formação de equipe/planejamento e atividades formativas na escola, procurando relacioná-las a algumas questões apontadas pelos estudos sobre formação inicial de professores no Brasil.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E PIBID: DIÁLOGOS PERTINENTES

A formação inicial é uma ponte de ligação entre o saber, à identidade profissional e a prática docente, que gera fortes impactos no interior da atuação profissional dentro da rede básica de ensino. Segundo Silva Júnior (2010 *apud* GATTI, 2013-2014), a formação inicial e acadêmica de um professor “requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho” (p. 39). Ou seja, o processo de formação deve assumir o eixo de “ação-reflexão-ação”, unir teoria à prática, formação acadêmica e formação pedagógica.

O PIBID propõe uma dinâmica de interação entre o Ensino Superior e a Educação Básica, estrutura-se efetivamente a partir da parceria entre as Universidades e as Escolas que se consolida pelo contato direto e efetivo entre professores da licenciatura, estudantes da licenciatura e professores da educação básica. Essa organização em si mesma já facilita e, na experiência que vivenciamos, garantiu a constante mobilização de saberes experienciais, pedagógicos, curriculares e culturais na medida em que os sujeitos compartilharam conhecimentos, opiniões, ideias, impressões, sugestões e etc. sobre as diferentes situações vivenciadas em todas as etapas do programa.

Segundo estudos realizados (GATTI, 2014; e outros), a formação de professores tornou-se, nos últimos 40 anos, uma discussão atual, enquanto que, suas análises e ações



voltadas para as políticas educacionais foram sofrendo transformações ao longo dos últimos 20 anos até os dias de hoje, culminando em uma crítica tanto pelo governo quanto pelos estudiosos de formação profissional. Essas pesquisas e estudos tem nos mostrado que as demandas atuais de um professor, referente ao ensino da rede básica, não são mais as mesmas de anos atrás.

Nesse sentido mais uma vez o PIBID pode interferir de forma positiva na medida em que coloca o estudante da licenciatura na realidade concreta do “chão da escola” e permite que ele verifique, conheça o contexto e reconheça as demandas atuais dos professores, dos estudantes, das salas de aulas, das escolas, gestores, etc. Esse contato direto com a escola e a comunidade gera aos sujeitos que participam do programa demandas de estudo e pesquisas que visem entender e problematizar as realidades encontradas, no sentido de identificar alternativas que tornem os processos educativos mais atuais, atrativos e efetivos.

É importante destacar que essa imersão no cotidiano escolar precisa ser efetivamente planejada, orientada e supervisionada, a fim de garantir aos bolsistas de iniciação à docência, condições de conhecer a realidade e as demandas, tendo subsídios e apoio para investiga-las e assumi-las como compromisso formativo. As problemáticas encontradas no cotidiano das escolas precisam ser objeto de estudo e motivação no processo formativo que os sujeitos do programa estão vivenciando, para que não se tornem barreiras e elementos desmotivadores desse processo.

Mais um problema que perpassa a formação inicial de professores é o fato de muitas escolas básicas brasileiras terem um grande número de “[...] professores improvisados em várias áreas do conhecimento por falta de licenciados na disciplina, ou licenciandos em curso” (GATTI, 2014, p.32). Estudos indicam que essa circunstância de “professores improvisados” se dá pela falta de atração com a carreira docente pelos estudantes que concluem o ensino médio, principalmente para ministrar aulas nas disciplinas específicas, chamando a atenção também para a diminuição frequente do número de matrículas nos cursos de licenciatura, principalmente para os cursos de formação para atuar no ensino fundamental e médio. (GATTI, 2014)



A Educação Física também sofre com essa realidade, dados do Censo Escolar de 2009, por exemplo, apresentados pelo INEP/MEC, extraídos e adaptado do estudo de Alves e Silva (2013 apud GATTI, 2014) demonstram que de 110.652 professores que ministravam aula de Educação Física nestas etapas da educação básica, só 36,4% tinha formação na área. Destaca-se no referido estudo, que na região nordeste, esse porcentual cai para apenas 14,6%, segundo menor índice no país, à frente apenas da região norte, que apresentou um porcentual de 13,1 % de professores com formação na área.

São inúmeros os estudos que apontam questões acerca do desprestígio das licenciaturas, sob a ótica da alta taxa de evasão dos que ingressam nos cursos, e da crise de identidade da profissão docente. Diniz-Pereira (2011), por exemplo, nos apresenta dados analisados numa pesquisa que investigava sobre o prestígio dos cursos de graduação de uma universidade do sudeste do país em 1996, na qual se constatou “que nove dos dez cursos considerados de ‘menor prestígio’ na universidade ofereciam a modalidade licenciatura e eram responsáveis pela formação de professores” (DINIZ-PEREIRA, 1996, 2000, apud DINIZ-PEREIRA, 2011, p.38).

Ainda segundo Diniz-Pereira (2011), em sua análise sobre esse desprestígio, há uma crise de identidade que afeta os jovens candidatos à docência no país, complementando que,

Ser educador não se configura para a maior parte dos jovens hoje uma opção para a vida profissional. A bem da verdade, temos constatado que nem mesmo o próprio magistério, habilitação a que se destina seu curso superior, é, para muitos alunos dos cursos de licenciatura, uma alternativa sedutora ou um projeto de vida profissional. Até mesmo entre os que se candidatam a uma bolsa de “iniciação à docência” na universidade – pleiteando uma primeira experiência na regência de classe – encontraremos estudantes que põem em dúvida a opção pelo magistério, devido fundamentalmente à desvalorização social, salarial e, digamos, acadêmica da profissão. (DINIZ-PEREIRA, 2011, p.46)

Portanto, no cenário de desvalorização e desprestígio ora anunciado e constatado, o PIBID figura como uma ação primordial e muito necessária, tendo em vista que busca um contraponto a essa falta de interesse pela docência, objetivando incentivar a iniciação à docência através da concessão de bolsas e recursos que auxiliam o processo formativo inicial e continuado de todos os sujeitos envolvidos no programa, que são artífices das licenciaturas, da formação de professores e da educação básica brasileira.



Quanto à questão do grande número de “professores improvisados” é possível considerar que a estrutura do programa por privilegiar a parceria entre estudantes da licenciatura e professores licenciados, bem como, a abrangência do programa em todas as áreas do conhecimento subsidia a formação de professores para atuar nas suas respectivas áreas quando concluírem os seus cursos. Além disso, a presença de jovens estudantes da licenciatura nas escolas parceiras, muitos deles recém-oriundos das escolas de educação básica, também se constitui como elemento motivador que pode influenciar os jovens do ensino médio em suas escolhas profissionais, tendo em vista que a presença do bolsista de iniciação à docência na sala de aula põe em pauta e em evidência a necessidade de formar professores em nosso país.

Outro entrave recorrente é a ausência de uma política nacional específica, articulada e apontada para uma melhor qualificação da formação inicial de professores, em qualquer modalidade. Em se tratando dessa ausência de uma política nacional específica, Gatti (2014), chama a atenção para as consequências que a mesma causa, como o comprometimento da formação de professores para os diferentes níveis e modalidades de ensino, como também os problemas da dispersão das normas de regulamentação da formação em diferentes documentos legais, caracterizando, na verdade, parte de uma política nacional de formação de professores, já que a “Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica (BRASIL, 2009b) dirige-se apenas à formação de profissionais já em serviço e à formação continuada, deixando intocadas questões de fundo quanto à formação inicial de professores”. (GATTI, 2014, p.34-35)

Nesse sentido mais uma vez consideramos que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência se destaca por ser uma política dirigida, especificamente, a formação inicial de professores enfrentando diretamente a crítica colocada pela autora supracitada. O foco principal das ações do programa e o principal destino dos investimentos realizados são destinados aos estudantes das licenciaturas que estão no momento inicial da sua formação, conforme podemos identificar nos dados oficiais disponíveis no site da CAPES.

Outro problema importante, também recorrente nas pesquisas sobre formação



inicial de professores é o dos estágios curriculares sem projetos e apoios institucionais e com acompanhamento e avaliação precários acaba por representar um dado significativo da expressão destes entraves da formação inicial de professores. Segundo Gatti:

Os estágios curriculares, que seriam espaços onde teorias e práticas em interconexão com os contextos de escolas propiciariam a construção de aprendizagens sobre a educação escolar e a docência, com a contribuição da experiência de docentes das IES, mostram-se, em sua maioria, sem um planejamento que diga de seus propósitos e ações. Também não explicitam as formas de relação com a rede escolar e não oferecem condições para um acompanhamento efetivo por parte de docentes que são designados para sua supervisão. Em geral os estudantes, isoladamente, procuram escolas e professores da educação básica que os recebam, e o estágio desenvolvido configura-se como observação passiva de salas de aula. Não se tem registro das horas efetivadas. As IES atribuem a um professor, responsável pelo estágio, várias dezenas ou centenas de estudantes, o que inviabiliza a real orientação e supervisão desses estágios. (GATTI, 2014, p.40-41)

Neste sentido, a experiência com o PIBID também se distingue justamente por partir de relações mais institucionalizadas entre a universidade e a escola básica parceira, dividindo a responsabilidade de supervisão e acompanhamento semanal do trabalho entre professores das duas instituições, e, sobretudo, proporcionar aos bolsistas um tempo bem maior de contato com a realidade escolar, além de experiências que extrapolam o limite das aulas do componente curricular da área específica do licenciando.

Para ampliar a discussão que apresentamos até aqui, articulando questões recorrentes da formação de professores e possibilidades que identificamos no PIBID, seguiremos relatando atividades desenvolvidas no Subprojeto de Educação Física da UEFS, voltadas à etapa de atividades formativas na escola, buscando revelar elementos que expressem a contribuição desse processo à nossa formação nesta área de conhecimento.

COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA⁵

A imersão no cotidiano escolar se deu logo ao início das atividades do subprojeto no ano de 2014, após uma ampla discussão sobre as diretrizes do programa e do

⁵ A experiência relatada considera o contexto geral das ações desenvolvidas no subprojeto e a atuação específica das estudantes coautoras do texto. Em virtude disso, em alguns momentos o discurso se restringe e/ou enfoca situações específicas por elas vivenciadas.



conhecimento sobre os deveres de cada sujeito no contexto do subprojeto. Cada bolsista teve a oportunidade de escolher a escola em que atuaria levando em consideração alguns critérios, sendo eles: a compatibilidade de horários da grade de disciplinas do semestre vigente com os dias e horários das aulas de educação física nas escolas; a identificação com o discurso inicial emitido pelos professores supervisores; pela proximidade e/ou facilidade do acesso às escolas.

A orientação inicial do processo de aproximação com a comunidade escolar foi conhecer o espaço, os sujeitos e as rotinas de cada instituição. O tempo destinado à presença obrigatória na escola foi de um turno escolar, ou seja, entre quatro horas e cinco horas semanais. Outras três horas foram destinadas às reuniões na universidade e mais quatro horas de estudos, leituras e outras atividades geradas pelas ações propostas no subprojeto, perfazendo-se assim às 12 horas semanais destinadas as atividades do PIBID/UEFS. É importante destacar que essa foi a organização básica proposta, mas em muitas vezes houve alternâncias dos tempos destinados às atividades por diversos fatores.

O contato com a escola e as impressões iniciais foram analisadas a partir da referência e experiência escolar de cada bolsista, bem como, das possibilidades de observação, registro e reflexão de cada um. Esse primeiro momento gerou uma discussão Inter geracional sobre as formas como vivenciamos e o que pensamos sobre Educação, Escola e Educação Física em nossos tempos formativos na educação básica, as similaridades e diferenças entre as nossas vivências e pensamentos e as impressões atuais que produzimos a partir dessa nova inserção e experiência.

Durante as primeiras aproximações com a escola parceira, nada nos pareceu tão diferente da nossa época de estudantes. Problemas recorrentes do passado foram constatados naquela realidade escolar, seja em relação ao comprometimento do espaço físico, dos materiais, conteúdos restritivos e repetitivos e, às vezes, sem uma sequência progressiva em relação aos diferentes anos escolares, ausência de conexão entre aulas práticas e teóricas, certa indefinição do método avaliativo, dentre outros.

No entanto, essa leitura inicial não ficou restrita à percepção de cada bolsista, sendo proposta a aplicação de questionários diagnósticos como instrumentos de ampliação e



aprofundamento da avaliação. Os questionários foram propostos pelos coordenadores e discutidos e revisado por todo grupo de bolsistas do subprojeto, tendo sido aplicados nas escolas para professores, gestores e alunos na educação básica pelos bolsistas de iniciação à docência, que também ficaram responsáveis por tratar os dados coletados e sintetizar as informações em um relatório diagnóstico, posteriormente apresentado e discutido em reunião geral do subprojeto.

No caso específico da escola que atuamos destacam-se as seguintes características gerais: escola da rede pública estadual da Bahia atende a comunidades oriundas, em sua maioria, da zona rural, oferecendo do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio completo, apresentando IDEB igual a 2,3. Atende a 1630 alunos, distribuídos em 39 turmas dos anos finais do Ensino Fundamental no turno matutino e a turmas do Ensino Médio no turno vespertino e noturno, com 40 alunos por turma. O perfil socioeconômico da comunidade atendida pela escola é de classe média baixa, com renda mensal familiar entre 1 e 2 salários mínimos. A escola conta com 42 professores, e destes, 3 ministram aulas de Educação Física, todos concursados, sendo dois deles formados na área específica, além de terem curso de especialização, contratados para um regime de trabalho de 40 horas semanais, e um terceiro formado em pedagogia, contratado para um regime de trabalho de 20 horas semanais. Essa informação revela a existência do “professor improvisado”, problema recorrente nas escolas de educação básica conforme destacamos anteriormente. (GATTI, 2014).

A percepção sobre a contribuição da Educação Física na formação dos estudantes, revelada pelos gestores no questionário diagnóstico de que “é uma disciplina que tem estimulado muito os alunos à *disciplina* (grifo nosso) dentro e fora da quadra [...]” e também o entendimento dos alunos sobre Educação Física associando-a, hegemonicamente, à prática esportiva e dos exercícios físicos, para melhorar a saúde corporal, evidenciaram uma compreensão limitada do componente curricular, tendo em vista que a disciplina deve tratar pedagogicamente do conhecimento da cultura corporal traduzida nos jogos e brincadeiras, nas lutas, nas ginásticas, nas danças e nos esportes. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).



Darido (2012, p.34) destaca que “atualmente, coexistem, na área da Educação Física, diversas concepções sobre qual deve ser o papel da Educação Física na escola. Essas concepções têm em comum a tentativa de romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional”. Além disso, a autora também chama atenção sobre a importância de diversificar os conteúdos abordados e as práticas corporais vivenciadas nas aulas como uma tentativa de superar a hegemonia dos esportes tradicionais (futebol, vôlei e basquete) e ampliar a adesão pelas oportunidades dos alunos se identificarem com outras práticas como as lutas, danças, ginásticas, etc.

Neira (2012) destaca que o ensino da educação física na escola não pode ser confundido com o esporte educacional ou a oferta de atividades físicas aos alunos. Mas essa compreensão é reforçada pelos conteúdos até então trabalhados pelas professoras licenciadas da escola, pois o esporte e a atividade física para a promoção da saúde são hegemônicos nas suas aulas, com o primeiro se destacando. Isso nos faz refletir que a formação inicial na área da licenciatura pelas professoras, nesse caso, não garantiu uma compreensão mais “críticas” e/ou “progressistas” sobre a mesma, nem uma ação pedagógica articulada com as propostas mais atuais da área.

Com relação à formação do professor, nem sempre uma trajetória universitária significa qualificação para a docência. Pesquisas recentes indicam que, mesmo na licenciatura, o ensino da Educação Física na escola não é devidamente abordado. Nos cursos de especialização o distanciamento é ainda maior. É possível ser licenciado na área e dispor de conhecimentos superficiais sobre a educação escolar. (NEIRA, 2012, p.2)

Outra questão que foi discutida no momento de diagnóstico inicial, mas que perdurou durante todo período da experiência, sendo um tema recorrente em nossas reflexões e formulações foram a estrutura física e material para atender às necessidades das aulas de Educação Física. A escola conta com uma quadra poliesportiva descoberta, um pátio impróprio para as atividades da disciplina, um auditório, uma sala de vídeo e as salas de aula, estes três últimos espaços utilizados, sobretudo, em dias de chuva. Em relação aos



materiais, a escola dispõe de bolas de alguns esportes, redes, cones, arcos, colchonetes, e alguns jogos de tabuleiro.

Professoras e alunos consideraram os espaços físicos e os materiais como dificuldades e limitações para o desenvolvimento das aulas. Uma das professoras, em resposta ao questionário, argumentou que este espaço físico limita a possibilidade de desenvolvimento das atividades da área, pois o grande número de turmas faz com que não haja horários suficientes para todas utilizarem a quadra, o que, em certa medida, obriga as três profissionais a dividir as duas aulas semanais entre a quadra e um dos outros espaços mencionados, sobretudo a sala de aula. Esse pensamento expressa uma tradição de formação profissional na área, quase sempre focada no ensino dos esportes, destacando-se sua dimensão prática e de treinamento para a melhoria do desempenho. Sobre esse tema Neira (2012, p.1) considera que

[...] dentre as propostas existentes para o componente, a sala de aula, o pátio ou biblioteca podem ser tão necessários quanto a quadra ou o campo. Faz algum tempo que a área superou a ideia que boas aulas de Educação Física ocorrem exclusivamente em locais de prática esportiva.

Seguindo-se ao diagnóstico e articulado com ele iniciamos as etapas de planejamentos, que contemplaram o conhecimento do planejamento, as concepções sobre essa ação e os diferentes instrumentos e recursos para desenvolvê-lo de forma orgânica em nossa prática docente. Essa etapa possibilitou o acesso a diferentes tipos de planos e projetos de ensino, de aulas, de unidades letivas, debates sobre modelos e propostas diferenciadas para planejar as ações pedagógicas e leituras para auxiliar a discussão em grupo e as reflexões sobre o ato de planejar na escola e na educação física.

Informados pelos trabalhos de Molina Neto (1996) e Bossle (2002) que a produção sobre o tema, e ação de planejar, não eram unânimes e populares entre os professores da nossa área, buscamos superar a descrença, a resistência e o preconceito sobre essa ação para concebê-la como “uma construção orientadora da ação docente, que como processo, organiza e dá direção à prática coerente com os objetivos a que se propõe”. (BOSSLE, 2002, p.31) Como ato intrínseco à Educação (PADILHA, 2001) e ação política, dinâmica e constante que extrapola os registros e a fixação gráfica do decidido (LUCKESI, 1990).



Ao longo dos dois anos de atividades do subprojeto a relação com as escolas foi permeada pela interação constante em diferentes etapas, sendo elas, observação, coparticipação e intervenção/regência supervisionada. De acordo com o período do ano letivo e da dinâmica escolar, alternamos as ações e o enfoque atribuído às atividades desenvolvidas nas escolas. Contudo, a prática do planejamento e o exercício de ação-reflexão-ação sobre os temas caros do cotidiano escolar, por exemplo, a didática, as ações pedagógicas, a seleção de conteúdos, as aprendizagens e outros, foram constantes nessa experiência.

Gatti (2013-2014) destaca que os cursos de licenciatura separam e privilegiam as disciplinas da formação da área específica daquela voltada aos conhecimentos pedagógicos, dedicando apenas uma pequena parte do currículo para os conhecimentos da prática docente, sobre questões didáticas e da aprendizagem, como também sobre a própria escola. Essa também é uma constatação na área de Educação Física, mesmo nas licenciaturas o conhecimento sobre a escola e as questões educacionais e pedagógicas muitas vezes são negligenciadas ou pouco abordadas. (NEIRA, 2012)

Portanto, indicamos mais um ponto positivo da proposta do subprojeto de Educação Física do PIBID/UEFS e do programa de maneira geral, na medida em que dispõe os bolsistas ao contato direto e efetivo com as questões cotidianas das escolas de educação básica. A proposta do programa se entrecruza com as aprendizagens da formação inicial de diversas formas, às vezes complementando, outras suplementando, outras contradizendo, outras questionando, ratificando, etc. e isso é fundamental no processo formativo dos sujeitos e das instituições que podem interrogar e redimensionar suas práticas.

Entre os momentos importantes do cotidiano escolar e vivenciados pelos bolsistas de iniciação à docência no subprojeto de Educação Física da UEFS tivemos as participações nos fóruns decisórios da gestão e organização escolar, como as jornadas pedagógicas, momentos de planejamento inicial do ano letivo, reuniões pedagógicas ou atividades complementares (AC) compartilhando os planejamentos semanais por áreas de conhecimento e ainda os conselhos de classes, que se constituem como momentos de



avaliação e tomada de decisão sobre a vida escolar dos alunos.

No entanto, é importante destacar que “nem tudo são flores” e que grande parte dessa imersão no cotidiano escolar também gerou conflitos, ansiedades e dúvidas, especialmente, porque também revelam as contradições presentes na Escola e na Universidade, bem como, na formação e nas práticas pedagógicas de professores e professoras da Educação Básica e do Ensino Superior. Tais contradições, em certa medida, forma consideradas como um “desencaixe” ou “descompasso” da Escola e da Universidade com o mundo, contudo, no diálogo com Veiga Neto (2003) identificamos um cuidado importante, sendo ele:

O primeiro cuidado é não imaginar que a escola esteja aí para necessariamente dar respostas para o mundo. Não existe um mundo *lá* (grifo nosso) e uma escola aqui que dê respostas a esse mundo que parece estar lá. Existe, certamente, uma instituição chamada ‘escola’ que está implicada neste mundo no sentido mais profundo, no sentido mais íntimo, no sentido até de estabelecer o que é este mundo. A rigor, não existe essa dicotomia de uma instituição dando resposta ao mundo. (p. 113).

Os questionamentos e dúvidas que surgiram a partir da inserção nas escolas também foram dirimidas e fomentadas em um ciclo de estudos sobre a Escola, que iniciou-se com assistência do documentário “Pro dia nascer feliz”⁶ compondo o diagnóstico inicial, seguindo-se com a leitura e estudo de textos de autores contemporâneos presentes em duas obras: “A Escola tem futuro” organizado por Costa (2003) e “A Escola e os desafios contemporâneos” organizado por Mosé (2013)⁷ e, por fim, assistimos outro vídeo “Quando sinto que já sei”⁸ que também apresenta questões pertinentes a educação escolar.

Outro ponto central da experiência nas atividades desenvolvidas nas escolas foi a possibilidade de por em debate concepções e práticas da educação física escolar, tendo em

⁶ Documentário de João Jardim definido pelo próprio como "um diário de observação da vida do adolescente no Brasil em seis escolas", *Pro Dia Nascer Feliz* flagra o dia a dia e entra na subjetividade de alunas e professores de Pernambuco, São Paulo e Rio de Janeiro. Ano: 2006. Gênero: documentário. Direção: João Jardim.

⁷ Os dois livros foram escolhidos por se tratar de coletâneas de textos do gênero entrevistas com autores renomados e reconhecidamente autoridades em Educação a partir de suas produções, pesquisas e atuações profissionais.

⁸ Gênero: Documentário; Direção de: Antônio Sagrado, Raul Perez e Anderson Lima; Data de Lançamento: 29 de julho de 2014; <http://www.quandosintoquejasei.com.br>



vista a diversidade de práticas e sujeitos envolvidos no subprojeto. Apesar das divergências que surgiram ao longo da experiência fomos construindo e/ou nos aproximando da concepção do Currículo Cultural, também a partir da leitura de textos e debates em grupos e no diálogo com os principais autores da proposta que defende uma Educação Física culturalmente orientada, onde os sujeitos possam “analisar”, “ampliar” e “aprofundar” o conhecimento da Cultura Corporal, entendida como uma parcela da cultura mais ampla, que abrange e tematiza as práticas corporais (brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes). (NEIRA, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência aqui relatada, buscou apresentar aspectos de algumas das etapas formativas do Programa que, no diálogo com os autores utilizados, pudessem revelar as possíveis contribuições deste programa, em especial das ações do Subprojeto de Educação Física da UEFS, à qualificação da formação inicial de seus participantes, à melhoria da qualidade do ensino na escola básica e, também, à valorização da profissão docente, a partir das reflexões suscitadas.

Procuramos demonstrar como a integração oportunizada pela parceria entre a IES e a escola básica promoveu a mobilização de saberes experienciais, pedagógicos, curriculares e culturais compartilhados entre bolsistas participantes do Programa, numa troca mais horizontalizada entre eles, considerando-se a mesma importância de ambos os ambientes educacionais para a formação inicial dos ID e continuada dos supervisores e coordenadores de área. Outro aspecto a se destacar foi a maior imersão dos bolsistas da IES no cotidiano escolar, sobretudo dos ID, suscitando-lhes o interesse em investigar a própria realidade escolar, contribuindo para uma maior apropriação sobre os entraves e barreiras que comprometem este processo formativo inicial, ao mesmo tempo em que concorre para o incentivo à profissão docente.

O processo formativo do PIBID, que prevê as etapas já descritas neste texto, sobretudo as de preparação da equipe e atividades formativas na escola, se mostraram bastante eficazes para a ampliação e aprofundamento sobre os processos



educativos da Educação Física na escola básica. Nestas atividades, houve a constatação da recorrência de velhos problemas deste componente curricular na escola, revelados nas respostas do questionário diagnóstico já mencionado, como também no período em que acompanhamos as atividades da escola e do professor regente da área. Mas, também nelas, o acesso aos diferentes planos de ensino e aos momentos de execução das aulas, a participação em reuniões pedagógicas ou ACs, dos conselhos de classe, das jornadas pedagógicas, nos fez perceber mais claramente a importância do planejamento como orientador e norteador da prática docente. Esta experiência revelou a imprescindibilidade desta participação mais integrada no contexto escolar, para a elaboração de um planejamento que leve em conta as características da comunidade escolar e atenda às suas necessidades gerais e, em particular, as da formação da cultura corporal.

Reconhecemos como limites do trabalho, os seguintes pontos que ainda podem auxiliar numa análise mais ampla e aprofundada sobre os impactos e contribuições do PIBID para a formação inicial dos docentes: estudos sobre a contribuição à formação continuada dos bolsistas coordenadores de área e supervisores; outros que se debrucem sobre a análise dos currículos de Educação Física das IES, seus PPC, as Diretrizes Curriculares da área e sua relação com os recorrentes problemas da formação inicial apontados pelos estudiosos utilizados neste texto; estudos mais específicos sobre a contribuição da Prática Como Componente Curricular e dos Estágios Curriculares obrigatórios para a formação pedagógica dos futuros professores, etc.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Políticas e Programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil, 2012.

Cadernos de Pesquisa, v.42, n.145, p.112-129, jan/abr 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf>. Acesso em: 23 de março de 2016.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Portaria Nº 096 de 18 de julho de 2013. Disponível em:

https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf acesso em 10/05/2016.



COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 11^a

Reimpressão. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** / Marisa Vorraber Costa (org.) Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 21-33, v. 16.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.92, n.230, p.34-51, jan/abr. 2011.

GATTI, Bernardete A. A Formação Inicial de Professores Para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo, N°100. p. 33-46,

DEZEMBRO/JANEIRO/FEVEREIRO, 2013-2014.

GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v.25, n.57, p.24-54, jan/abr. 2014.

Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>.

Acesso em: 23 de março de 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física nas escolas públicas brasileiras: um outro olhar sobre a pesquisa**. Faculdade de Educação da USP. Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar, 2012. Disponível em:

http://www.gpef.fe.usp.br/teses/resposta_pesquisa_EFE_marcos.pdf , acesso 27.06.2016.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física** / Marcos Garcia Neira. – São Paulo: Blucher, 2011. — (Coleção A Reflexão e a Prática de Ensino; v. 8)