



CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL: OLHARES A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS NO PIBID¹

Mayara Martins Belarmino
Gislene Alves Amaral

RESUMO

Este estudo sobre a formação inicial de professores em Educação Física teve como objeto um grupo de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, na área da Educação Física. O objetivo foi estabelecer um diálogo com as concepções de formação docente, a partir da identificação da visão dos bolsistas. Chegou-se a quatro categorias: a organização do currículo no curso; o curso de formação: preparação e características da profissão; ser professor e, o programa. As reflexões abordam três aspectos: a docência como objeto de reflexão e a construção permanente do ser docente; a identificação de professor ou profissional de Educação Física; a concepção de formação presente no currículo e sua vinculação com a distinção de licenciatura e bacharelado.

PALAVRAS CHAVE: Formação Inicial; Educação Física; Docência

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta o resultado de uma monografia de graduação cuja temática é a formação inicial de professores em Educação Física, tendo sido realizado no contexto de participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/CAPES de uma Universidade pública². O interesse pelo tema foi se delineando em decorrência dos estudos realizados no grupo, especialmente, a partir do aprofundamento de questões relacionadas com a docência em Educação Física.

A inserção no âmbito escolar, acompanhando de perto todas as problematizações existentes neste espaço, juntamente com elementos que apareceram no decorrer das reuniões do grupo PIBID/subprojeto Educação Física, motivou a busca por referenciais sobre a formação de professores. Nesse percurso, destacam-se os estudos de Santos Júnior (2005), Lacks (2004), Taffarel (1993) que apontam para as dificuldades de formação de professores no Brasil para enfrentar a realidade de ser professor. Alguns dos fatores apresentados para explicar o fenômeno do mau desempenho da educação no Brasil, podem estar relacionados ao fato de que:

Pouco se investe, pouco se ensina, pouco se aprende. Essa é a realidade vivenciada nas salas de aulas brasileiras. Prioriza-se quantidade ao invés de qualidade, escolas lotadas, um número reduzido de professores, salários

¹ A realização deste estudo não contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

² Agradecimento especial à Universidade Pública e ao PIBID/CAPES pela oportunidade de participar do programa e construir, a partir desta vivência, este trabalho.

baixos, condições de trabalho inadequadas, políticas públicas que não atendem aos interesses da população em geral, não reconhecimento da situação sócio-econômica e cultural dos educandos, dificuldades na formação de professores. (TAFFAREL et al., 2006, p. 4)

Para Taffarel (1993), os problemas curriculares estão entre os dilemas comumente abordados na formação nos cursos de Educação Física, apresentando uma inconsistente base teórica; processos de gestão antidemocráticos; dicotomia teoria-prática; currículos extensivos e desportivizados; sem articulação entre ensino-pesquisa-extensão; com teorias do conhecimento idealistas, voltados para atender demandas de mercado, com perfil de formação direcionado às competências mínimas.

Além disso, o processo de formação tem sido marcado por uma estrutura curricular que beneficia a fragmentação do conhecimento e a valorização de disciplinas de cunho biológico em detrimento do conteúdo disciplinar das Ciências Humanas; e pela ênfase na formação técnico-esportiva. Para agravar a situação, ao longo dos anos a principal referência dos alunos que ingressam no curso é a vinculação entre Educação Física/saúde, relacionada com o aspecto biológico, e Educação Física/esporte, relacionada à questão da performance (PAIVA; ANDRADE FILHO; FIGUEIREDO, 2006).

Os estudos sobre a história da Educação Física no Brasil mostram que a formação de professores acompanha também o desenvolvimento das forças produtivas para atender às necessidades do capitalismo, como sistema hegemônico (CRUZ, 2011 apud TAFFAREL, 1993; NOZAKI, 2004; ALMEIDA, 2005; SANTOS JÚNIOR, 2005). Neste plano, o campo educacional foi redimensionado, para orientar a formação do trabalhador segundo as demandas da produção flexível e adequar o país às exigências das agências multilaterais do capital internacional. Com isso, observou-se uma série de reformas educacionais em todos os níveis de ensino, com reformulações jurídicas e orientações legais. No caso da Educação Física, uma das conseqüências desse movimento de reformas foi a fragmentação da formação em duas habilitações.

A respeito dessa separação entre “professor” e “graduado”, Taffarel; Lacks e Santos Júnior (2006) comentam sobre o paradoxo existente nessa divisão, pois na medida em que existe necessidade de mais professores, desqualifica-se a formação, separando-a artificialmente em “licenciatura”, voltada ao sistema formal de ensino e “bacharelado” aos demais setores.

Barone (2009) também expõe seu parecer no que se refere à atuação de licenciados e bacharéis, suas principais diferenças, afirmando categoricamente que a formação em

licenciatura é mais ampla e possibilita maior campo de atuação do que a formação em bacharelado. É perceptível que a reestruturação curricular e limitação de área de atuação, proporciona a possibilidade de ampliação do leque de escolha em um determinado campo e escassez em outro.

Considerando a possibilidade de aprofundar o conhecimento sobre esse tema, especialmente a partir da compreensão do impacto da participação no PIBID na formação do grupo, foi elaborado o seguinte problema de pesquisa: Qual a visão que os bolsistas do PIBID/subprojeto Educação Física têm acerca da sua formação a partir da inserção no programa? O estudo teve como objetivo geral estabelecer um diálogo com as concepções de formação docente a partir da identificação da visão dos bolsistas PIBID/UFU/Educação Física.

PERCURSO METODOLÓGICO

Com o objetivo de compreender a problemática em questão (Formação Inicial) e considerando sua complexidade, elegemos neste estudo, os procedimentos metodológicos advindos de uma abordagem qualitativa de pesquisa, procurando interpretar o objeto investigado. A escolha dessa abordagem deu-se, prioritariamente, por ela possibilitar e valorizar o cruzamento entre várias técnicas e procedimentos oriundos de diferentes metodologias de pesquisa.

Para Lüdke e André (1986), a análise qualitativa envolve todo o material da pesquisa, desde relatos de observação, passando-se por transcrições, análises de documentos e demais informações disponíveis. Devemos assim dividir o material em partes, relacionando-os e buscando tendências e padrões. Posteriormente, reavaliam-se os padrões e tendências buscando relações e interferências. Nesta perspectiva, o referencial teórico foi configurado considerando-se os documentos e artigos que tratam sobre a Formação Inicial e sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

O Subprojeto da área de Educação Física na Universidade em questão contempla quatro grupos de oito bolsistas cada, dois no Ensino Fundamental e dois no Ensino Médio, totalizando 32 estudantes. Entretanto, somente um grupo está ativo desde 2011. Por este motivo, para definição dos participantes, tendo em vista o objetivo de analisar a visão que os bolsistas têm acerca da sua formação a partir da inserção no programa, foi necessário trabalhar com o grupo que já está há mais tempo no programa, neste caso, um dos grupos que atua no Ensino Fundamental. Essa amostra não-probabilística enquadra-se nas amostras

intencionais, onde são escolhidos casos para a amostra que represente o “bom julgamento” da população/universo.

A etapa de coleta de dados empíricos em campo foi realizada, tendo como instrumentos o questionário, composto por 21 perguntas e, a entrevista aberta, que abordou 4 questões. Foram requisitados, além de dados pessoais, informações relativas à participação dos bolsistas no PIBID e relacionados ao curso de graduação em Educação Física. Sobre o questionário Silva e Menezes (2005, p. 33) dizem que “o questionário é uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante”. Desta maneira deve ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções. Por sua vez as instruções devem elucidar a finalidade de sua aplicação, destacar a importância da cooperação do informante e facilitar o entendimento do leitor.

A respeito da técnica de entrevistas abertas Minayo (1993 apud BONI; QUARESMA, 2005, p. 74) comentam que este tipo de entrevista é utilizado quando o pesquisador deseja obter o maior número possível de informações sobre determinado tema, segundo a visão do entrevistado, e também para obter um maior detalhamento do assunto em questão. Quanto sua estruturação, o entrevistador introduz o tema e o entrevistado tem liberdade para discorrer sobre o tema sugerido. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão.

Após a realização da entrevista, foi feita a transcrição das informações gravadas para documento em Word. Sobre esse processo, que é parte integrante da metodologia do trabalho de pesquisa Boni e Quaresma, 2005, retomam, da concepção de Bourdieu, que:

Uma transcrição de entrevista não é só aquele ato mecânico de passar para o papel o discurso gravado do informante pois, de alguma forma o pesquisador tem que apresentar os silêncios, os gestos, os risos, a entonação de voz do informante durante a entrevista. Esses “sentimentos” que não passam pela fita do gravador são muito importantes na hora da análise, eles mostram muita coisa do informante. O pesquisador tem o dever de ser fiel, ter fidelidade quando transcrever tudo o que o pesquisado falou e sentiu durante a entrevista.

Com o cuidado de não fragmentar as respostas, optou-se por realizar uma análise temática no sentido de elaborar, para cada aspecto destacado pelo grupo, uma síntese que expressasse o pensamento coletivo.

A partir da análise final da entrevista e de elementos presentes na tabulação dos dados coletados no questionário, foram construídas categorias que permitiram a análise temática. A apresentação dos resultados não seguiu uma ordem linear - questão por questão, mas, da leitura de todas as respostas, foram retirados elementos que evidenciam a visão dos bolsistas quanto à participação no programa e a formação de professores, sendo exibidas conforme a

análise temática foi sendo discutida. Desta maneira chegou-se a quatro categorias, que são: a organização do currículo no curso; o curso de formação: preparação e características da profissão; ser professor e, o programa.

APRESENTANDO OS RESULTADOS

Neste momento, interessa apresentar e analisar os dados coletados por meio da técnica do questionário e da entrevista aberta. Esses resultados expressam a maneira como os bolsistas envolvidos no PIBID Educação Física veem sua formação a partir da inserção no programa.

Cesário (2008) pontua que esse exercício de refletir sobre o processo de formação, de buscar por aproximações, regularidades e distanciamentos a partir das narrativas de discentes, é fruto do processo de amadurecimento pessoal e acadêmico. Por meio dele, desejamos contribuir com discussões e reflexões sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência em questão, e também sobre o curso de licenciatura, tendo como referência as categorias decorrentes da análise temática empreendida.

Na categoria: “A organização do currículo no curso”, um primeiro aspecto a destacar é que todos os discentes estão entre os 6º e 8º período da faculdade, é já cursaram, portanto, grande parte das disciplinas oferecidas pela grade curricular do curso. Nesse caso, apresentam condições para refletir sobre suas experiências nas diferentes disciplinas do curso, de acordo com a divisão em núcleos. Para tanto, foi entregue aos entrevistados uma tabela ilustrativa dessa organização curricular e a partir da interpretação da mesma, comentaram sobre o direcionamento para a formação docente que tem recebido e como acreditam que deveria ser a distribuição das disciplinas entre as modalidades bacharelado e licenciatura.

Na categoria – “O curso de formação: preparação e características da profissão”, são apontadas as características que acreditam que o professor deve ter para atuar na rede de ensino pública. Buscou-se estabelecer indicadores que permitam identificar, para além da formação que recebem no curso de Educação Física, contribuições do programa para a construção dessas características.

A categoria – “Ser professor”, trata do conceito construído durante a formação, apontando como a participação no Pibid tem contribuído tanto para sua constituição quanto para a disposição de assumir-se como esse ser. As reflexões sobre esta categoria apontaram, ainda, a importância da identificação que tiveram com professores ao longo de sua trajetória discente.

A última categoria – “O programa”, conduziu as reflexões para uma análise sobre a participação do grupo como bolsistas do PIBID, destacando aspectos relacionados a dinâmica do programa e considerações acerca das condições necessárias para um melhor aproveitamento desse espaço de formação pelos futuros bolsistas.

DIALOGANDO COM OS DADOS: construindo o olhar dos bolsistas sobre a formação docente

A partir dos resultados apresentados nas categorizações foi possível construir as reflexões abaixo, em diálogo com o referencial teórico, de forma a aprofundar a compreensão acerca dos aspectos relacionados com a formação destacados nas falas dos entrevistados. Tais aspectos dizem respeito à docência como objeto de reflexão e a construção permanente do ser docente; a identificação de professor ou profissional de Educação Física; a concepção de formação presente no currículo e sua vinculação com a distinção de licenciatura e bacharelado.

A respeito da docência como objeto de reflexão, o grupo PIBID chegou a uma conclusão de que durante as aulas no curso de formação ao invés do professor ficar discorrendo sobre o espaço escolar, este deve promover reflexões da vivência dos alunos nos estágios supervisionados, isto é, estimular a troca de experiências entre os alunos. Constatase que em termos de atividade a ação que pode então, promover a aprendizagem é a reflexão da prática.

Para Freire (1996 apud. WIEBUSCH; RAMOS, 2012, p. 3) “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim no decorrer das aulas, deve existir o momento de reflexão destinado a analisar o que está sendo vivenciado pelos alunos, essa reflexão da prática contribui para a formação inicial.

Esse processo de reflexão da prática colabora não apenas para a formação dos alunos, mas também no exercício da docência por parte dos professores dos cursos de formação. Sobre esse aspecto Rezer e Fensterseifer (2008) dizem ser necessário aumentar o processo de discussão e reflexão acerca da prática pedagógica no ensino superior, apresentando para os futuros professores a importância de refletir acerca das responsabilidades pedagógicas no exercício da docência, qualquer que seja o âmbito de intervenção.

A constatação de que ser professor é tornar-se docente o tempo inteiro, ou seja, de que a docência é algo que se constrói permanentemente é outro aspecto importante nesta análise.

Em relação a isso é preciso destacar a concepção de Freire (2000, apud. BOLFERR, 2008, p. 45) de que “é na inconclusão do ser, que se funda a educação como processo permanente”. Nesse sentido, como “seres inconclusos” sempre há coisas para acrescentar à nossa aprendizagem, a nossa prática pedagógica, inclusive é durante ela que aprende-se, faz-se, constrói-se a cada dia e permanentemente o “ser professor”. Essa transformação permanente é o que caracteriza ser docente, alguém que estuda permanentemente.

Analisando as características que o professor deve apresentar, percebe-se uma visão idealizada da profissão, observada, por exemplo, quando comentam que o professor deve gostar da profissão. Esta afirmativa expressa à visão de que o gosto pela profissão seja algo que se constrói antes do ingresso no curso, durante e após a conclusão do curso. Entretanto, cabe questionar: como se constrói o gostar? Uma resposta poderia ser dada a partir da compreensão de que esse gostar se constrói no decorrer da vida profissional do professor, relacionada não só ao sujeito que está em permanente formação, como também no sentido dado a profissão pela sociedade, ao status que tem ou deixa de ter.

A análise aponta ainda aspectos que corroboram com a concepção de formação do professor crítico-reflexivo, como alguém que apresenta atitudes de investigador, pesquisador, modificador. Para Alarcão (2001, p. 6) “ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona, na tentativa de resolver problemas relacionados com a sua prática”.

Contudo, devemos reconhecer que essas características não necessariamente estão relacionadas com o querer ser professor ou com o gostar da profissão. É provável que ao citarem estas características os bolsistas tenham sido motivados, muito mais pela experiência que estão vivenciando no Pibid, na qual são incentivados a olhar para o espaço escolar como um investigador, do que pelo próprio currículo do curso.

Considerando o curso de Educação Física em que estão inseridos, não é surpresa que a reflexão acerca dos campos profissionais em disputa na área tenha surgido, pois trata-se de currículo “híbrido”, com as duas modalidades, Licenciatura e Graduação (Bacharelado). Desde a regulamentação profissional, houve uma equiparação com as outras áreas no mercado, distinguido dois tipos: o professor de Educação Física e o profissional de Educação Física. A respeito do novo ordenamento do campo profissional Nozaki (2004, p. 26) diz que

veio para aprofundar, ainda mais, o processo de adaptação da Educação Física às mudanças no mundo do trabalho. Tem se então, a desvalorização da educação física enquanto disciplina curricular, pelas políticas educacionais e, uma valorização das práticas corporais realizadas fora do meio escolar sendo identificadas com a perspectiva da promoção da saúde e da obtenção da qualidade de vida, num viés liberal.

Nesse contexto, a própria formação inicial em Educação Física vem sendo discutida, o preparo do professor para a atuação nos vários campos de trabalho, como também os questionamentos sobre em que espaço atuar, formal ou não-formal. Essas questões acabam influenciando o futuro profissional no momento de realizar a opção pela titulação em uma área ou outra.

Além disso, existe uma ideologia de que o campo não-formal é mais amplo, diversificado e financeiramente mais atraente aos olhos dos futuros profissionais. Entretanto, no processo de construção de sua carreira, esses profissionais vêm se deparando com condições de trabalho muito desfavoráveis relacionadas com a desvalorização, a carga horária excessiva, o cansaço do corpo, a remuneração, esses fatores acabam redirecionando a opção profissional para o campo escolar, tornando este âmbito num espaço privilegiado para atuação.

Nozaki (2005, p.19) comenta que os trabalhadores “não percebem que o campo não escolar trata-se do trabalho precarizado, desregulamentado e temporário”. Sabe-se que as condições de trabalho docente na escola também sofrem implicações, como de precarização e de desvalorização, mesmo assim, apresenta melhores condições de sobrevivência do que o campo não-formal. Assim, ainda que num primeiro momento o campo não-formal apresente-se mais atraente, com o passar do tempo, o profissional acabando optando pelo trabalho formal, motivado, principalmente pela visão de estabilidade que este ainda oferece.

A contradição que existe nesta situação é que boa parte desses profissionais, durante a formação inicial, não deram importância para as reflexões sobre o espaço escolar e isso acaba repercutindo na sua atuação como professor, quando sentem dificuldades em lidar com os conhecimentos que devem ser desenvolvidos. Assim, fica comprometida a qualidade do ensino, na medida em que a aula pode tornar-se um espaço em que as atividades ocorrem “livremente” isto é, o professor permanece em seu posto de trabalho, mas abandona o compromisso com a qualidade do trabalho docente.

Machado et. al. (2010, p. 6) em seu estudo constataram que, como consequência de

não se empenhar ou dessa *ausência de pretensão* com a prática pedagógica, o que se nota é a configuração de um fenômeno que podemos denominar de *não aula*. De forma incipiente, pode-se caracterizar esta *não aula* quando: no tempo-espaço designado/reservado para que a prática pedagógica do professor ocorra, este não intervém de forma objetiva-intencional, privando os alunos da possibilidade de acesso à aprendizagem de um conteúdo específico e/ou do desenvolvimento de uma determinada habilidade. Geralmente este espaço pode confundir-se, ainda, com outros momentos nos quais os alunos simplesmente se divertem (recreio ou aula vaga), sem que

haja qualquer diretividade do professor com intenções pedagógicas de aprendizagem.

Nesse sentido, mais uma vez, chama-se a atenção para a necessidade de repensar a concepção presente no currículo dos cursos de formação inicial como também a questão da fragmentação licenciatura/bacharelado na área da Educação Física. É preciso questionar até que ponto esses processos podem contribuir na compreensão acerca da especificidade desse componente curricular na escola e da prática pedagógica dos profissionais desta área.

No que diz respeito à distribuição das disciplinas em três núcleos: Formação Específica, Formação Didático-Pedagógica e Formação Acadêmico-Científico-Cultural, cabe dizer que esta organização curricular decorre o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da Universidade, definido pelo seu Conselho Universitário.

Esta estruturação do currículo em três núcleos pode ser um aspecto que contribui para uma leitura fragmentada entre o que é “específico” e o que é “didático-pedagógico”, reforçando, assim, uma visão de separação entre licenciatura e graduação (bacharelado), mesmo em um projeto pedagógico em que estas duas modalidades estão contidas no mesmo currículo. Isto pode explicar por que, na visão dos bolsistas, as disciplinas ditas específicas são, imediatamente, relacionadas com o bacharelado.

Sabe-se que decidir sobre qual campo de estudo privilegiar durante a formação inicial é um desafio não só para os bolsistas, mas para todos os alunos em formação, pois com as características que o curso possui (duas habilitações, período integral, carga horária semestral considerada elevada), dificilmente o aluno conseguiria envolver-se em mais de um programa, até mesmo pelas exigências legais. Em meio a essas dificuldades acabam tendo que fazer escolhas, essas dúvidas estão presentes na rotina de quem está inserido em curso “híbrido”.

Considerando que a docência tem sido caracterizada, por uma corrente teórica na área da Educação Física (BRACHT, 1992, 2003; BETTI, 2005), como uma prática pedagógica que requer o exercício da docência independente do espaço de atuação, dentro dessa concepção a questão que se levanta é, se fosse criado um programa de iniciação a “docência em espaços não-formal”, qual seria a opção dos alunos? No caso dos bolsistas do PIBID, de acordo com os dados coletados acredita-se que nem todos teriam optado pela área da docência escolar. Apesar disso, existem aqueles que desde a entrada no curso, tinham como foco trabalhar na escola.

Neste contexto de diversas possibilidades, espera-se que os profissionais da área,

compreendam que a docência como essência do trabalho do professor, faz parte da intervenção pedagógica da Educação Física, que sendo um campo com necessidade e características próprias, busca nas diversas ciências estabelecer seus objetos de reflexão para subsidiar sua intervenção nos diferentes âmbitos de atuação. Nesse sentido concordamos com Rezer, Nascimento e Fensterseifer (2011, p. 10) que

no momento da intervenção pedagógica, é possível e necessário aproximar diferentes comunidades da EF, pois não basta ao professor, em um projeto de intervenção sério, se apresentar como sendo um fisiologista, um treinador ou um filósofo que ensina, “pertencente” a um determinado grupo. Ele é antes de tudo, um PROFESSOR, um educador, um pedagogo (do esporte, da saúde, enfim, de diferentes manifestações da cultura corporal de movimento tratadas em um campo historicamente denominado EF) e como tal precisa se apresentar, de acordo com as exigências da profissão docente em cada contexto, arregimentando e tematizando de forma crítica, elementos do esporte, da filosofia, da fisiologia,...

A partir dessa concepção, acredita-se que não deveria existir antes da entrada no curso esse dilema entre o “ser professor” ou “não ser professor”, tanto na Licenciatura como no Bacharelado, pois o “ser professor” é algo inerente a Educação Física, em ambas as habilitações existirá o exercício da docência. Desta forma, o futuro profissional deve estar ciente que durante o curso de formação terá que refletir a respeito do campo que pretende atuar, considerando a prática pedagógica como uma “possibilidade de diálogo” entre as diferentes comunidades que constituem o campo.

Outro aspecto que na visão dos bolsistas afeta a qualidade da formação é a excessiva carga horária do curso, que seguindo uma lógica disciplinar, em quatro anos e meio não estão sendo suficientes para o estudo dos conhecimentos necessários para a formação nas duas modalidades. Essa carga horária elevada compromete inclusive a participação em programas que exigem o cumprimento de uma carga horária semanal e em estágios remunerados, pois acabam não conseguindo conciliá-los com as tarefas diárias do curso. Assim destacam que foi a partir da participação no PIBID que aprenderam a administrar o tempo e os estudos. Diante do exposto, mais uma vez observa-se a tendência à separação do curso, como alternativa para melhor distribuição dos conteúdos e disciplinas curriculares. A deliberação do conselho do curso em aprovar recentemente a divisão do currículo, ratifica a validade dessa decisão.

O que se discute hoje na formação em Educação Física para licenciatura é a ênfase em formar um tipo de professor com condições de enfrentamento político, pedagógico, epistemológico dentro da escola. Como aponta Alarcão (2001, p 23),

importa assumir que a profissionalidade docente envolve dimensões que ultrapassam a mera dimensão pedagógica. Como ator social, o professor tem um papel a desempenhar na política educativa. No seio da escola, a sua

atividade desenrola-se no cruzamento das interações político-administrativo-curricular-pedagógicas.

A divisão da licenciatura e bacharelado parece estar sendo vista como positiva para a essa formação, pois se trata de um investimento que demanda um tempo de amadurecimento maior para lidar com as questões teóricas da área. Por outro lado, a formação do bacharel também deve contemplar uma formação política que permita enfrentar as questões de trabalho, dos mecanismos de exploração do mercado, do modo de produção. Este profissional que atua no âmbito do lazer, fitness, treinamento não pode ser visto apenas como um reprodutor da técnica, sendo necessário, para tanto, que apresente uma visão crítica da sociedade, que discuta a realidade dos espaços não-formais, das relações de trabalho e do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões feitas nesta pesquisa em momento algum têm pretensão de serem generalizadas para outros grupos PIBID, mesmo entendendo que o tema escolhido possua aspectos estruturais semelhantes, sabe-se que existem especificidades de cada curso e currículo, até mesmo porque ocorrem em realidades diferentes. Apesar disso, acredita-se que o estudo de casos isolados podem contribuir com a produção de conhecimento para a licenciatura, desde que seja fundamentado em um referencial teórico consistente e o pesquisador seja capaz de refletir criticamente sobre os dados obtidos, trazendo a tona, novas proposições. Desta maneira, a seguir apresentam-se os principais elementos extraídos da pesquisa realizada.

Sem dúvida nenhuma, a formação inicial de professores é um tema extremamente importante, e sendo assim, a questão das concepções de formação docente constituem-se como um elemento que influi diretamente na prática dos professores de educação física. Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa foi estabelecer um diálogo com as concepções de formação docente a partir da identificação da visão dos bolsistas PIBID/Educação Física. Na busca da resposta para essa questão, foi possível identificar que o curso de formação que os bolsistas fazem parte, não tem contribuído para a interpretação das concepções existentes. Para eles, foi somente após a inserção no programa que conseguiram definir uma concepção docente, seja ela, voltada para o âmbito escolar ou não, que tenha como parâmetros a perspectiva histórico-crítica.

Outra contribuição da participação no PIBID foi quanto à orientação que vêm

recebendo na elaboração de textos científicos, reflexão sobre temas que não são abordados no curso, no desenvolvimento de atividades, na confecção de materiais curriculares, isto é, todo um trabalho realizado em grupo, com orientação muito próxima e, por vezes, individualizada. Esse processo de aproximação da realidade escolar tem ajudado a enxergar e pensar no espaço escolar com todas as suas possibilidades e dificuldades. Atualmente, sentem-se mais dispostos e preparados para enfrentar os desafios do “ser docente”, esse sentimento de segurança conquistaram após a entrada no programa.

Contudo, não se pode afirmar que este programa, necessariamente, garanta um estímulo a docência, mesmo sendo este um dos seus objetivos, se não o principal. Existem outros elementos ligados à escolha da escola como campo de atuação, como, por exemplo, os baixos salários, que podem interferir na tomada de decisão. A partir do que foi exposto pelos bolsistas o que se pode constatar é que a participação no programa foi fundamental no processo de formação e amadurecimento profissional.

Reconhece-se que essas considerações são efêmeras, muito ainda tem que ser refletido a respeito da formação inicial de professores para superação das dificuldades da docência em educação física na escola pública. Apesar disso, faz-se necessário teorizar sobre o tema no intuito de avançar em relação a este processo de formação. Nesse sentido estudos de casos como esse, tornam-se um importante elemento para que cada dia avancem os debates na busca de uma formação crítica e compromissada socialmente.

TEACHING CONCEPTIONS IN INITIAL TRAINING: VIEWS FROM PIBID'S EXPERIENCES.

ABSTRACT

This study on initial training of professors in Physical Education had a group of Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência in Physical Education's exhibitioners as subject. The goal was to establish a dialogue on the conceptions of educational training, from identifying the exhibitioner's vision. There were four reached categories: the curriculum's organization on the course, the course of training: preparation and the characteristics of the profession, being a teacher and the program. The reflections found three aspects: teaching as an object of reflection and the permanent construction of being a teacher; the identification as a Physical Education professional or teacher; the training conception found in the curriculum and its linking with the distinctions between degree and baccalaureate.

KEYWORDS: *Initial training, Teaching, Physical Education.*

CONCEITOS DE ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN INICIAL: VISTAS DE LAS EXPERIENCIAS DE PIBID

RESUMEN

Este estudio sobre la formación inicial del profesorado en educación física como una asignatura con un grupo de becarios el Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência de la Educación Física. El objetivo era establecer un diálogo con las imágenes del maestro, desde la identificación de la visión de los beneficiarios. Llegó a cuatro categorías: la organización del plan de estudios, el curso de formación: preparación y las características de la profesión, ser maestro y el programa. Las reflexiones abordan tres aspectos: la enseñanza como objeto de reflexión y la construcción del estado de la enseñanza permanente, la identificación profesional o profesor de Educación Física, el diseño de este programa de capacitación y su relación con la distinción y el grado de licenciatura.

Palabra clave: Formación inicial; Educación Física; Enseñanza.

REFERENCIAS

ALARCÃO, I organizadora. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

ALARCÃO, I. Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. In: *Cadernos de Formação de Professores*, nº 1, pp. 21-30, 2001.

BARONE, P. M. V. B. Palestra (Informação Verbal): Reestruturação Curricular: formação e atuação profissional em Educação Física. UFSM, 2009. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=ouvvvHyE6C4. Acesso em 02/01/2013.

BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. *Revista brasileira de Educação Física e esporte*. São Paulo, v.19, no. 3, p. 183-197, jul/set. 2005.

BOLFER, M. M. M. de O. *Reflexões sobre prática docente: estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários*. 2008. 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, 2008.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. In: *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/emtese> Acesso em: 12/03/2013.

BRACHT, V. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, V. *Educação física e ciência: cenas de um casamento (in) feliz*. 2ª. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

CESÁRIO, M. *A formação de professores de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina*: tradução do projeto curricular pelos professores. 2008. 221f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, T. S.; BRACHT, V.; MORAES, C. E. A.; ALMEIDA, F. Q. de; SILVA, M. A. da. As Práticas de Desinvestimento Pedagógico na Educação Física Escolar. In: *Revista Movimento*, vol. 16, núm. 2, abril-junho, 2010, pp. 129-147.

NOZAKI, H. T. *Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho*: mediação da regulamentação da profissão. 2004. 399p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004.

NOZAKI, H. T. Mundo do trabalho, formação de professores e conselhos profissionais. In: FIGUEIREDO, Z. C. C (org.). *Formação Profissional em Educação Física e Mundo do Trabalho*. Vitória: Faculdade Salesiana. 2005. p. 11- 30. Disponível em: www.mncr.ig3.net Acesso em: 12/03/2013.

PAIVA, F. S. L.; ANDRADE FILHO, N. F.; FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação inicial e currículo no CEFD/UFES. In: *Revista Pensar a Prática*. Goiânia/GO, v. 9, n. 2, p. 213 - 230, jul./dez. 2006.

REZER, R. FENSTERSEIFER, P.E. Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade. In: *Revista Pensar a Prática*. Goiás: UFG, no prelo, v. 11, n. 3. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/4960/4540> Acesso em: 12/02/2013.

REZER, R.; NASCIMENTO, J. V. DO; FENSTERSEIFER, P. E. Um diálogo com diferentes “formas-de-ser” da educação física contemporânea – duas teses (não) conclusivas. In: *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-14, maio/ago. 2011.

SANTOS JÚNIOR, C. de L. *A formação de professores em Educação Física: a mediação dos parâmetros teórico - metodológicos*. 2005. 194p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 4. ed. *Revista atual*. 4. ed – Florianópolis: UFSC, 2005. 138p.

TAFFAREL, C. N. Z. *A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física*. 1993. 302p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas,

Campinas, 1993.

TAFFAREL, C. Z.; LACKS S.; SANTOS JÚNIOR, C. de L. Formação de professores de educação física: estratégia e táticas. In: *Revista Motrivivência*: ano XVIII, n. 26, Jun./2006. p. 89-111.

WIEBUSCH, A.; RAMOS, N. V. As repercussões do Pibid na formação inicial de professores. In: IX ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul. Anais...Caxias do Sul, UCS, 2012, p.01-15.