



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DIANA MARTINS TIGRE

**OS SABERES PEDAGÓGICOS NO COTIDIANO DE UMA
EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Salvador
2017

DIANA MARTINS TIGRE

**OS SABERES PEDAGÓGICOS NO COTIDIANO DE UMA
EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (PPGE) da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro

Salvador
2017

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Tigre, Diana Martins.

Os saberes pedagógicos no cotidiano de uma experiência formativa em educação física / Diana Martins Tigre. - 2017.

308 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

1. Saberes pedagógicos. 2. Cotidiano. 3. Experiência formativa.
4. Educação física I. Leiro, Augusto Cesar Rios . II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

DIANA MARTINS TIGRE

**OS SABERES PEDAGÓGICOS NO COTIDIANO DE UMA
EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em

Augusto Cesar Rios Leiro – Orientador _____

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Cristina Maria D'Ávila _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Ednaldo da Silva Pereira Filho _____

Doutor em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Regina Sandra Marchesi _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Romilson Augusto dos Santos _____

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia

***Aos meus pais, M^a das Graças M. Tigre e
Décio Sodré Tigre (In Memoriam).***

AGRADECIMENTOS

A escrita de uma tese é um momento único na vida de uma professora. Nela ficam impressas as suas escolhas e o caminho percorrido. São revisitados um ciclo de uma vida intensa. E, neste percurso conheci muitas pessoas com as quais dialoguei e aprendi. Elas compartilharam comigo seus conhecimentos e suas experiências, e reconheço que essa interlocução enriqueceu meu caminho.

Então, gostaria de, primeiramente agradecer à Deus que me manteve saudável e com a energia suficiente para enfrentar os desafios que, por ora, pareciam solitários e difíceis, mas que com a compreensão dos meus próprios limites cheguei ao momento atual.

Ao meu orientador, professor Dr. Augusto Cesar Rios Leiro, o meu mais que obrigada pois, entendo que acreditar nas pessoas e no potencial delas é, sem dúvida, semear o amanhã, é fazer brotar as flores no jardim da esperança e se dispor a cultivar junto. Assim, aprendi com você a ouvir mais e a fazer do trabalho de cada dia parte da vida a ser semeada.

À minha supervisora de Estágio de Doutorado, profa. Dr^a. Cecília Maria Ferreira Borges, pela disponibilidade, acolhimento e orientação, imprescindíveis para a elaboração da tese e para o meu crescimento profissional e pessoal.

À professora Dr^a. Cristina Maria D'Ávila, com a qual tive o prazer de conversar sobre a pesquisa, ainda em seu momento inicial, e que me deu algumas "pistas" preciosas dos possíveis caminhos que poderia percorrer nesse processo da elaboração do projeto de tese.

Ao professor Dr. Ednaldo da Silva Pereira Filho, pelas importantes sugestões na qualificação, pois elas me sensibilizaram para um olhar "social" para as pesquisas em Educação/Educação Física.

Ao professor Dr. Romilson Augusto dos Santos, pelo incentivo à carreira docente e pelas contribuições na avaliação final da tese.

À professora Dr^a. Regina Sandra Marchesi, pelos comentários e sugestões na avaliação final da tese.

À Universidade Federal da Bahia pelo acolhimento na Licenciatura, no Mestrado e no Doutorado. Reconhecemos a sua importância para a sociedade e a educação baianas.

Aos professores do Curso de Licenciatura em Educação Física (FACED - UFBA), em especial ao professor Ms. Orlando Hage (*In Memoriam*) grande incentivador de minha carreira docente no ensino superior.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, principalmente aos professores com os quais pude repensar as primeiras linhas norteadoras do projeto de tese: Meire Arapiraca, Robinson Tenório, Vera Fartes, Roseli Sá, José Wellington M. Aragão e Roberto Sidney Macedo.

À CAPES, principalmente à coordenação do Programa de Doutorado Sanduíche (PDSE), pelo apoio no Estágio de Doutorado.

À Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Montréal (UdeM/Canadá) pelo aceite do Estágio de Doutorado em 2017.

À Universidade do Estado da Bahia, em especial ao Departamento de Educação II (DEDC) e ao Colegiado do Curso de Educação Física, que permitiram e sustentaram meu afastamento. À nossa secretária de colegiado Sra. Dejene Reis pelo apoio nas questões burocráticas e processuais.

Aos Coordenadores, colaboradores e bolsistas do PIBID que se dispuseram a participar da pesquisa, especialmente as professoras Ms. Viviane Rocha Viana e Dr^a. Martha Benevides da Costa, idealizadora do projeto.

À Direção e aos Professores da escola campo da pesquisa, que nos receberam nos diversos momentos com respeito e atenção, principalmente o professor Jailson João de O. Veiga, por sua colaboração.

Aos meus colegas do “FECOMEL” com os quais compartilhei a “Fé” e a “Doçura” nestes quatro anos de intensas produções e parcerias: Adenilma O. Santana, Candida A. de Moraes, Daniela S. Reis, Jonaza Glória, Heloisa H. T. Monteiro, Hosana L. G. Oliveira, Vanessa R. dos Santos, Albertino Nascimento, Abia L. de Franca, Cristiano V. Santana, Luciana Oliveira, Nivea Cerqueira e Paulo Lima.

Aos meus professores de francês Markus Chagas e Marcia Silva, que me iniciaram no aprendizado da língua francesa.

Aos colegas da Pós-Graduação em Educação com os quais repartí alguns momentos dessa trajetória: Gerusa, Zenilda, Rita, Micheli, Márcia, Amilde, Maiane, Sarah, Ramon, Rogério, Gabriel e outros.

Aos meus colegas de Estágio de Doutorado pela recepção, acolhimento e diálogos cotidianos: Julia- Ann Mercier, Marcos Godoi, Dijnane Vedovatto e Luiz Gustavo Bonatto.

Aos queridíssimos Dick e Davi, pela partilha e compreensão, pois souberam abrir mão do nosso tempo juntos para com as minhas necessidades para com a tese e as demais atividades do Doutorado. E, à toda a minha família pelo apoio em todos os momentos desta jornada.

A todos aqueles que, embora eu não tenha citado o nome, mas que partilharam comigo um pouco de cada um de vocês, agradeço de coração. Obrigada!

“[...] eu morreria feliz se visse o Brasil
cheio em seu tempo histórico de marchas.

Marcha dos que não tem escola.

Marcha dos reprovados.

Marcha dos que querem amam e não podem amar.

Marcha dos que se recusam a uma obediência servil.

Marcha dos que se rebelam.

Marcha dos que querem ser mas não podem ser.

Eu acho que afinal de contas, as marchas são
andarilhagens históricas pelo mundo [...].”

Paulo Freire (1997)

TIGRE, Diana Martins. Os saberes pedagógicos no cotidiano de uma experiência formativa em Educação Física. 307 f. il. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

RESUMO

Trata-se de uma tese sobre a mobilização dos saberes pedagógicos no cotidiano de uma experiência formativa de um curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade pública baiana. Teve como objetivo geral compreender como se constituem os saberes pedagógicos na formação inicial em EF e, como objetivos específicos, caracterizar o PIBID no contexto das políticas de formação, analisar se os futuros professores de EF identificam seus saberes pedagógicos e identificar os saberes pedagógicos mobilizados pelos futuros professores de EF. A pergunta norteadora da pesquisa é: Como os saberes pedagógicos vêm sendo mobilizados pelos futuros professores de EF na experiência do PIBID? Toma-se como referência a epistemologia da prática, a teoria dos saberes docentes e a sociologia da experiência. Para tanto, realizamos um estudo de caso qualitativo, de inspiração dialética e que investigou a formação e as práticas pedagógicas de 9 (nove) futuros professores que participam de um projeto do curso de Licenciatura em EF durante três (3) anos. Os futuros professores de EF foram acompanhados neste processo formativo, desde a sua preparação para o ingresso na escola campo até a realização de suas atividades na escola. Foram realizadas observações sistemáticas das práticas pedagógicas dos futuros professores de EF, com elaboração de um diário de pesquisa, e entrevistas semiestruturadas. Após a recolha das informações, as mesmas foram organizadas, analisadas e discutidas. A tese se constitui a partir de três eixos norteadores: a caracterização do PIBID, a identificação e mobilização dos saberes pedagógicos pelos futuros professores de EF e o cotidiano da experiência formativa, que se inscrevem em 7 (sete) capítulos. Primeiro, no qual apresenta-se a implicação do autor, o objeto de estudo, sua problematização, seus objetivos e a relevância social e científica da pesquisa. Segundo, onde expõe-se a fundamentação teórica e delineiam-se os conceitos de partida. Terceiro, aborda-se como se deu a investigação dos saberes pedagógicos. No quarto capítulo, faz-se a caracterização do PIBID. No quinto capítulo, trata-se da identificação e da mobilização dos saberes pedagógicos nas práticas de ensino dos futuros professores de EF. O sexto capítulo versa sobre o cotidiano da experiência formativa. Por fim, no sétimo capítulo, elabora-se uma síntese dos resultados da pesquisa e são traçadas as considerações finais.

Palavras-chave: Saberes pedagógicos. Cotidiano. Experiência formativa. Educação física.

TIGRE, Diana Martins. Les savoirs pédagogiques dans la formation de la carrière de Licence Éducation Physique. 307 f. il. 2017. Thèse (Doctorat) – Faculté d'Éducation, Université Fédéral de Bahia, Salvador, 2017.

RÉSUMÉ

Cette thèse s'agit d'un travail sur la mobilisation des savoirs pédagogiques dans la formation de la carrière de Licence Éducation Physique (LEP) d'une université publique de Bahia, au Brésil. Elle a eu pour l'objectif principal: comprendre comment se sont construits les savoirs pédagogiques dans la formation initiale de LEP; et pour les objectifs spécifiques, ou secondaires: caractériser le PIBID (Programme Institutionnel de Bourses pour l'Initiation à l'Enseignement) dans les contextes politiques de formations, analyser si les futurs professeurs de l'Éducation Physique (EP) ont reconnu leurs savoirs pédagogiques et identifier les savoirs pédagogiques mobilisés pour les futurs professeurs de LEP. La question de recherche qui guide ce travail c'est: Comment les savoirs pédagogiques sont mobilisés pour les futurs professeurs de Éducation Physique dans le système du PIBID? L'épistémologie de la pratique, les théories des savoirs pédagogiques et la sociologie de l'expérience ont été adoptées comme cadre de référence pour décomposer la question du thème de la thèse. Un étude de cas de caractéristique qualitative, basé sur l'inspiration dialectique qui a examiné la formation et les pratiques pédagogiques de neuf (09) futurs professeurs contributeurs d'un projet de académique dans la faculté de LEP pendant trois (03) ans, a été formalisé pour la réalisation de la thèse. Les futurs professeurs ont été suivis dès leurs préparation pour les stages comme des enseignants jusqu'à leurs activités dans les écoles. Des observations systématiques de leurs pratiques pédagogiques, l'élaboration d'un journal de l'observation et des interviews demi-structurés ont été réalisé au fils du travail pour le regroupement, l'organisation, l'analyse et les discussions de ces informations. La thèse est constituée pour trois parties: La caractérisation du PIBID, l'identification et la mobilisation des savoirs savoirs pédagogiques pour les futurs professeurs et la routine de l'expérience formative, structurée dans sept chapitres. Le premier chapitre présente les implications de l'acteur, l'objet de l'étude, sa nature problématique, ses objectifs et sa valeur sociale et scientifique. Le deuxième chapitre sont exposés la base et les concepts théoriques. Le troisième chapitre s'adresse aux sujets de l'investigation des savoirs pédagogiques. Le quatrième chapitre caractérise le PIBID. Le cinquième s'agit de l'identification et la mobilisation des savoirs pédagogiques dans la pratique de l'enseignement des futurs professeurs de la Licence Éducation Physique. Le sixième chapitre, à son tour, présente la routine de l'expérience formative. Le septième et dernier chapitre, synthétise les résultats de la recherche et conclut le travail en présent les considérations finales.

Mots-clés: Savoir pédagogique. Routine. Expérience formative. Éducation physique.

TIGRE, Diana Martins. The pedagogical knowledge on a formative experience in Physical Education daily school life. 307 p. ill. 2017. Doctoral Dissertation. Faculty of Education, Federal University of Bahia (UFBA – Brazil), 2017.

ABSTRACT

This doctoral dissertation is about how the pedagogical knowledge is supported during a formative experience in a daily school life on the Physical Education (PE) Teacher Program at Federal University of Bahia (UFBA – Brazil). It mainly aims to understand how pedagogical knowledge is established in PE initial formation and, as specific goals, to enable the Institutional Scholarship Initiative Program (PIBID) in training context policies, to analyze if the future PE schoolteachers can point out their pedagogical knowledge, and to identify the pedagogical knowledge supported by future PE school teachers. The research guiding question is: how is pedagogical knowledge supported by future PE school teachers during PIBID program? The epistemology of practice, the teacher knowledge theory, and the sociology on teaching experience are taken as references. A qualitative and dialectical research methods were used to investigate the training and pedagogical practices of nine school teachers who are engaged in the PE project during a three-year course. The future PE school teachers were followed during the whole formative process, and their pedagogical practices were made through systematic observations, which resulted in a research journal, and semi-structured interviews. The data collected were organized, analyzed and discussed. The dissertation consists of three guiding axes: the PIBID program description, the identification and pedagogical knowledge application supported by the future PE school teachers and a daily school formative experience, which are presented in seven chapters. The first chapter includes the author's implication, the object of study, its problematization, its goals and the social and scientific relevance of the research. The second and the third chapters point out the investigation of pedagogical knowledge and the way how it happened, respectively. The fourth chapter describes the PIBID program. The fifth chapter deals with the identification and the pedagogical knowledge supported by the future PE school teachers in their teaching practices. The sixth chapter is about the daily school formative experience. Finally, the last chapter shows the research results and the final considerations.

Keywords: Pedagogical knowledge. Daily school life. Formative experience. Physical education

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOP	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação Básica;
BM	Banco Mundial;
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento;
CAP	Comissão de Acompanhamento do PIBID;
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte;
CEE	Conselho Estadual de Educação;
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina;
CNE	Conselho Nacional de Educação;
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico;
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação;
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte;
CONICE	Congresso Internacional de Ciências do Esporte;
CPFPE	Comissão Permanente de Formação de Professores;
CRIFPE	Centro de Pesquisa Interuniversitário da Formação e da Profissão Docente;
DEB	Diretória de Educação Básica;
EF	Educação Física;
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio;
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos;
EF	Educação Física;
FACED	Faculdade de Educação;
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação;
FMI	Fundo Monetário Internacional;
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério;
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço;

IES	Instituição de Ensino Superior;
ID	Iniciação à Docência;
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação;
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa;
IPB	Instituto Pestalozzi da Bahia;
ISEs	Institutos Superiores de Educação;
IUFM	Instituto Universal de Formação de Mestres;
LSN	Lei de Segurança Nacional;
MEC	Ministério da Educação e Cultura;
PAEG	Plano de Ação Econômica do Governo;
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais;
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação;
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica;
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência;
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos;
PJ	Projeto de Lei;
PNE	Plano Nacional de Educação;
PPGAC	Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas;
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação;
PPP	Projeto Político Pedagógico;
PROUNI	Programa Universidade Para Todos;
PRG	Subcomissão Permanente de Formação de Professores;
PSD	Partido Social Democrático;
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro;
RBPG	Revista Brasileira de Pós-Graduação;
REUNI	Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais;
RI	Repositório Institucional;
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica;
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior;
UDN	União Democrática Nacional;
UdeM	Universidade de Montréal;

UFBA	Universidade Federal da Bahia;
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro;
UNEB	Universidade do Estado da Bahia;
UNESCO	União Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura;
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 OS SABERES DOCENTES, OS SABERES PEDAGÓGICOS E A EXPERIÊNCIA FORMATIVA	31
2.1 EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA	33
2.2 OS SABERES PEDAGÓGICOS	48
2.2.1 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	55
2.3 A EXPERIÊNCIA FORMATIVA	65
3 PESQUISANDO OS SABERES PEDAGÓGICOS	81
3.1 OS SABERES PEDAGÓGICOS COMO OBJETO DO ESTUDO	82
3.2 PERCURSO DURANTE A INVESTIGAÇÃO	92
3.2.1 DELINEANDO O PROJETO DE PESQUISA	92
3.2.2 PESQUISA DE CAMPO E A ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES	93
3.2.3 DISCUSSÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	95
3.2.4 ESCRITA DO RELATÓRIO FINAL	97
3.3 OS FUTUROS PROFESSORES, A UNIVERSIDADE E A ESCOLA CAMPO	97
3.3.1 OS FUTUROS PROFESSORES DE EF	98
3.3.2 A UNIVERSIDADE	99
3.3.3 A ESCOLA CAMPO	109
3.4 INTERLOCUÇÕES QUÉBÉCOISES	110
4 PIBID: PROGRAMA OU EXPERIÊNCIA FORMATIVA?	113
4.1 PNE (2014-2024): FORMAÇÃO INICIAL E PIBID	114
4.2 DOS DOCUMENTOS LEGAIS AOS RELATOS SOBRE O PIBID	135
4.3 UMA CARACTERIZAÇÃO DO PIBID	149
5 OS SABERES PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO INICIAL	153
5.1 OS SABERES PEDAGÓGICOS NA SALA DE AULA	154
5.2 OS SABERES PEDAGÓGICOS IDENTIFICADOS	168
5.3 O APRENDIZADO DOS SABERES PEDAGÓGICOS	180

5.4 AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	192
5.5 SABERES PEDAGÓGICOS MOBILIZADOS E IDENTIFICADOS PELOS FUTUROS PROFESSORES DE EF	202
6 O COTIDIANO DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA	211
6.1 A EXPERIÊNCIA FORMATIVA	212
6.1.1 CONTRASTES DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA	224
6.2 O COTIDIANO DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA	240
6.2.1 OS DESAFIOS DO COTIDIANO	247
6.3 SER OU NÃO SER PROFESSOR DE EF?	258
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	270
REFERÊNCIAS	285
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	304
APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista	306
APÊNDICE C - Cronograma das Observações	307

1. INTRODUÇÃO

Parece, Senhora? Não, madame, é! Não conheço o parece.
 Não é apenas o meu manto negro, boa mãe,
 Minhas roupas usuais de luto fechado,
 Nem os profundos suspiros, a respiração ofegante.
 Não, nem o rio de lágrimas que desce de meus olhos,
 Ou a expressão abatida do meu rosto,
 Junto com todas as formas, vestígios e exhibições de dor,
 Que podem demonstrar minha verdade. Isso, sim, parece,
 São ações que qualquer um pode representar.
 O que está dentro de mim dispensa e repudia
 Os costumes e galas que imitam a agonia
 (SHAKESPEARE, 1603, p. 11).

No trecho da obra citada acima, Hamlet, personagem principal e príncipe da Dinamarca, vive um grande conflito. Seu pai morreu e, logo após o enterro, sua mãe se casou com seu tio. Cheio de suspeitas, dúvidas e incertezas, o príncipe fica confuso pois, embora sua dor seja real, ele não pode expressá-la claramente, nem dizer o que pensa sobre os fatos ocorridos.

Então, Hamlet repudia as certezas e os fatos que estão à sua frente. No luto figurado em seu rosto, e no que está dentro dele, se coloca à espreita do que poderá vir a descobrir. Nesse momento, ele se questiona o porquê de sua mãe ter se casado tão depressa e, com isso, transformado todo o cenário do reino e de sua vida. Divagando por tais pensamentos, Hamlet sofre e demonstra insatisfação com sua realidade.

De tal modo, esta tese se anuncia a partir das inquietações alimentadas pelo cenário vivo da nossa atuação docente. Partimos de dois momentos de nosso percurso: o ingresso no curso de Licenciatura e a inserção na carreira docente. Na Licenciatura em Educação Física (UFBA), vivemos um período de grandes tensões na área marcados, principalmente, pelas discussões em torno do currículo e da formação docente. No período em questão, alguns professores retornavam de seus cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* e traziam “estranhamentos” sobre o ensino da Educação Física (EF), para os debates nas aulas.

A Educação Física escolar parecia, então, ser redescoberta a cada instante. Mas, não havia fórmulas mágicas, nem “receitas prontas” para atender a tantas questões. A escola e o seu fazer eram desafios postos, para pensarmos uma

educação pública de qualidade, na qual a EF precisava se inscrever. Dar novo significado a esse componente curricular era sair do lugar comum e aprender a olhar a própria escola, tentando desvendar o que estava escondido por trás das suas relações de poder.

Vivíamos uma atmosfera de “crise” e percebíamos que ali, na universidade, era o “lugar” do diálogo. Inundavam nosso pensamento algumas dessas ideias e reflexões, entretanto nenhuma delas era garantia de solução para as indagações levantadas. Mas, algumas dessas ideias iam sendo “tatuadas”, no corpo e na alma, como um caminho sem volta, principalmente para aqueles que se sentiam implicados a seguir.

Aprendemos, assim, a observar a escola e logo percebemos que muitas das determinações que lá chegavam vinham dos órgãos centrais de gestão. Algumas assemelhavam-se a “pacotes prontos” e eram impostas, para serem plenamente efetivadas pelos professores, sem qualquer discussão sobre suas reais contribuições para o ensino ou para os alunos.

A questão do ensino na escola pública, bem como a sua qualidade eram temas presentes nas discussões na universidade, sendo frequentemente atravessados pelas questões curriculares e da formação docente. Em determinados momentos, a EF apresentava-se partilhada e dividida em dois mundos que soavam contraditórios.

Prosseguimos aprendendo a gostar das falas de Rubem Alves, Paulo Freire e Pedro Demo, que refletiam análises críticas, semeando em nós o desejo de avançar nessa formação, para melhor compreendê-la em sua relação com o ensino.

Assim, a poesia de Alves era revestida de desejo e acrescida da crítica, de Freire e Demo que complementavam-se, ajudando-nos a pensar o contexto vivido.

Os pensamentos e as obras desses autores estiveram todo o tempo presentes em nossa formação. Aos poucos, passaram a reverberar, fortemente, junto à teoria crítico-superadora¹ que ganha espaço com o nosso ingresso na docência. Suas falas foram traduzidas para a sala de aula, apesar das dificuldades para a sua materialização nesse espaço pedagógico.

Esse entrelaçamento nos serviu de guia para repensar não só como deveria

¹ O livro de referência era “Metodologia do ensino da Educação Física” (SOARES ET AL, 1999). Ele aborda o ensino da EF, e para tal discute o currículo a partir do conflito, aptidão física e cultura corporal. Confronta diferentes perspectivas de ensino, repensa o conhecimento tratado pela EF e ainda ressignifica a avaliação do processo de aprendizagem.

ser nossa postura profissional, mas, também, almejá-la enquanto práxis. Nesse percurso, encontramos fronteiras no cotidiano docente, sobretudo na educação especial.

Vivemos intensamente esse espaço pedagógico, ministrando aulas e pudemos também conhecer professores, suas histórias de vida e seus percursos formativos. Nele fomos provocados a pensar e a reformular, em parte, o que tínhamos aprendido. Nossos saberes, constituídos até ali, precisavam dar espaço para o novo e serem ressignificados.

Os estudos de referência davam suporte ao que íamos vivendo. A escola especial era descortinada em seus acontecimentos diários, na vida das pessoas que ali viviam. As desordens estavam para além do que podíamos pensar que iríamos encontrar. A realidade era bem distinta daquilo que apontavam os livros, e precisávamos de um entendimento da EF escolar, que pudesse alcançar os sujeitos da escola e, ao mesmo tempo, permitisse a edificação de uma experiência coletiva.

Tivemos um longo caminho a percorrer, pois nesse espaço da escola especial, as aulas de EF eram entendidas como a prática de um único esporte que era ensinado a partir de uma perspectiva que afirmava, entre os alunos, o grupo com mais habilidades físicas. Da mesma forma, essa proposta excluía aqueles que queriam aprender, e que não encontravam espaço para seu desenvolvimento. Foi necessário desconstruir esse entendimento na escola, para revelar uma prática pedagógica que permitisse a participação de todos.

Então, com o tempo, a Educação Física foi conquistando o seu espaço pedagógico nesse cenário e sendo garantida para todos os alunos. Algumas experiências vividas na EF nos colocaram a caminho de repensar a formação, a prática pedagógica e os saberes necessários para o ensino dessa matéria escolar.

Contudo, reconhecemos que, no início de nossa inserção na docência, tivemos muitas dúvidas, principalmente aquelas ligadas diretamente aos acontecimentos do cotidiano da vida escolar. Neste íterim foi importante trabalhar coletivamente com outros professores, realizando projetos e atividades pedagógicas em conjunto.

O cenário da EF nessa escola foi sendo construído com a presença da capoeira, do samba de roda, do maculelê, dos esportes, da dança e de outras práticas da cultura corporal. Essas práticas foram ganhando território, e com o passar do tempo organizamos um grupo de dança, que se tornou inspiração para

nosso projeto de pesquisa de Mestrado².

Nesse projeto reuníamos os alunos da instituição que desejavam participar das atividades propostas para o grupo. As atividades, junto ao grupo, duraram dois anos com a nossa presença e não havia nenhum tipo de distinção para a participação³ dos alunos nas aulas.

Com a pesquisa, percebemos que as aulas de dança repercutiam, de forma significativa, tanto na autoestima, quanto no aprendizado e na sociabilização dos alunos do grupo, na escola. Isso lhes possibilitava uma sensação de alegria e contentamento, que eram evidentes em suas falas, expressões faciais e em seus desenhos⁴.

A partir disso, tornaram-se cada vez mais claras as possibilidades de uma formação que pudesse se alinhar à prática pedagógica docente, e que poderia dar um outro sentido ao ensino. Nesse processo íamos estudando e buscando referências para pensar o ensino da EF escolar. Em alguns momentos, era necessário, primeiro rever nossos objetivos e, depois reelaborar as práticas de ensino, entre elas as estratégias pedagógicas que poderiam nos ajudar nesse processo⁵. Em outras ocasiões, as situações da prática de ensino nos mostravam possibilidades que ainda não tínhamos atentado, pois estas não estavam descritas nos livros.

Foi dessa forma que a compreensão da prática pedagógica na formação docente foi se estabelecendo, e isso se ressignificou quando ingressamos na carreira docente, no ensino superior.

Atuávamos em uma disciplina que, devido à sua temática, exigia a sensibilização dos alunos. Nessa experiência, buscávamos, sempre que possível, aproximar nossas discussões da realidade da escola. Costumávamos realizar atividades que levassem os futuros professores de EF⁶ a realizarem atividades na escola. Essas atividades foram se tornando cada vez mais fundamentais, pois elas traziam uma experiência diferenciada para os futuros professores de EF, que se pronunciavam entusiasmados com as atividades realizadas.

² Dissertação de mestrado: "A contribuição da dança na educação da pessoa com deficiência intelectual" (Mestrado em Artes Cênicas/PPGAC/UFBA, 2008).

³ Após a pesquisa a instituição contratou mais uma (1) professora de EF, e ampliou seu quadro de professores deste componente curricular.

⁴ Um dos instrumentos de recolha das informações utilizadas na pesquisa foram os desenhos dos alunos (Teste da figura humana), onde o sujeito se autorretrata.

⁵ Estas estratégias são descritas na dissertação de mestrado.

⁶ Entenda-se: os futuros professores de EF ou as futuras professoras de EF.

Ampliavam-se, a partir dali, o diálogo e o interesse dos futuros professores de EF que, com a vivência pareciam alargar os horizontes. Os futuros professores demonstravam, também, mais motivação para a realização das tarefas propostas, desde o seu planejamento. Da mesma forma, esse processo ia se renovando a cada nova experiência.

Assim, a mesma conduta foi levada para o ensino em uma universidade pública baiana, na qual ingressamos em 2007. A partir de então, foi-se inscrevendo em nosso trabalho docente a importância de um “saber” que norteasse as reflexões e elaborações sobre a prática pedagógica. Então, o diálogo e a reflexão⁷ da prática pedagógica do professor ganham destaque neste processo, e passam a ser exercitados no ensino, no contexto do Estágio Curricular Supervisionado, a partir de 2012⁸.

Contudo, encontramos alguns “limites” para sua constituição, mesmo sendo o Estágio Curricular Supervisionado um componente do curso de formação inicial de professores que, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, deve inserir o futuro professor em sua atividade profissional, aproximando-o da prática pedagógica reflexiva⁹. A prática reflexiva é composta por conhecimentos profissionais de uma determinada área, na qual são mobilizados. Entendíamos, então, que o Estágio Curricular era uma atividade formativa que deveria aproximar os futuros professores da atividade profissional, se abastecendo de conhecimentos básicos para a sua realização.

Percebemos, então, as dificuldades do contexto formativo, para oferecer aos futuros professores de EF as vivências necessárias para uma formação mais consolidada. No caso do Estágio Curricular, isso acontece por vários motivos: o tempo fragmentado destinado ao componente curricular de Estágio (semestres); calendário de aulas nem sempre equivalente entre as escolas da educação básica e a universidade, a falta de preparação inicial dos futuros professores ao chegarem na fase de Estágio Curricular, e outros.

⁷ A reflexão realizada toma como referência o conceito de Perrenoud (2002, p.13): "Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*". O autor a diferencia de uma reflexão episódica.

⁸ Neste curso estão programados 4 componentes de Estágio Curricular, o primeiro deles acontece no 5º semestre, e o último no 8º semestre.

⁹ A prática pedagógica reflexiva aparece no documento citado, tanto em seu Art. 5º, parágrafo único, onde afirma-se que a aprendizagem dos futuros professores deve ter como princípio metodológico geral, a ação-reflexão-ação, e em seu Art. 13 §1º, no qual se diz que a prática deverá ser desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão (MEC, CNE/CP nº1, 2002).

Essa situação é preocupante, pois espera-se que após esse componente curricular os futuros professores estejam preparados para o ingresso na carreira docente. Mas, infelizmente, nem sempre é isso que vem acontecendo, pois os professores de Estágio Curricular apontam as dificuldades que têm na preparação dos futuros professores, antes de iniciar propriamente o Estágio Curricular na escola campo e essa realidade pode alterar o processo formativo.

Dessa forma, alguns dos futuros professores de EF se queixam, pois os componentes curriculares, de modo geral, não vêm colaborando para o alcance dos objetivos do curso de Licenciatura. A ausência de alguns conhecimentos específicos para o ensino fazem grande falta aos futuros professores, quando chegam ao componente de Estágio Curricular.

Alertamos que, embora o projeto de um curso possa ser bem elaborado, nem sempre a forma de realizá-lo garante a sua real efetivação. Nesse ponto, temos de refletir sobre as questões de currículo, não só em relação aos seus vários componentes curriculares, obrigatórios e/ou optativos. Cabe, não só repensarmos a organização das atividades curriculares, conforme os seus componentes por semestres, mas principalmente, o que se tem feito em cada componente curricular, levando em consideração o proposto no projeto do curso.

As dificuldades de realizar e consolidar as práticas formativas necessárias à almejada formação de professores encontra muitos percalços pelo caminho. Nesse sentido, repensar as práticas formativas e sua relação com o perfil do egresso e o sujeito que se pretende formar se torna imperioso. Além disso, é preciso definir ações claras e precisas e, inclusive, documentar e denunciar os problemas existentes nesses contextos.

Vale, ainda, considerar que os projetos dos cursos de formação de professores, podem assumir diferentes perspectivas curriculares. Da mesma forma, é preciso diminuir a distância entre o que se aprende e o se vai mobilizar na prática do trabalho, no cotidiano docente¹⁰. Havemos de entender, também, que na docência existem tensões entre o aprender e o saber fazer. Às vezes, os futuros professores aprendem conhecimentos que não irão utilizar em sua prática pedagógica, deixando de priorizar outros que deveriam ter aprendido na formação inicial para serem mobilizados em sua atuação.

¹⁰ Este problema foi relatado pelo estudo de D'Ávila (2007), que indica que 40% dos alunos dos cursos de licenciatura se queixam da falta de aulas práticas.

Vale a pena deixar claro que não estamos afirmando a existência de um conhecimento mais importante do que outro, mas entendemos que os cursos de licenciatura precisam encontrar formas de preparar melhor seus professores, articulando, desde o início da formação inicial, ações pedagógicas que irão compor o processo formativo, pensando em atender aos objetivos do curso. Então, definir as ações e as estratégias pedagógicas que serão coletivamente trabalhadas por todos os professores, para o alcance dos objetivos propostos pelo projeto, se tornam *sine qua non*, para a materialização da proposta.

Para tanto, esperamos que os cursos de Licenciatura em EF reavaliem a importância dos saberes docentes, entre eles os saberes pedagógicos, e que avancem no sentido de construir práticas coletivas de formação inicial, que ampliem o diálogo entre a universidade e a escola.

Alguns, talvez, terão que rever o seu projeto pedagógico, outros já estão a fazê-lo. No geral, os cursos de licenciatura em EF oferecem componentes tanto da área das ciências humanas (filosofia, didática, metodologia do ensino do esporte), quanto das ciências sociais (sociologia) e da saúde (anatomia, cinesiologia, atividade física e saúde, treinamento desportivo etc.). Mas, infelizmente, nem sempre a escola é reconhecida como o *lócus* a ser privilegiado na experiência formativa e, especialmente no aprendizado da docência.

Além disso, em alguns cursos de formação de professores, as práticas formativas realizadas parecem caminhar em direção às ações individualizadas. Elas aparecem fragmentando o conhecimento dentro de um único componente curricular, esvaziado do sentido mais amplo articulado ao contexto das escolas públicas baianas.

Se formos pensar nos componentes curriculares como aqueles diretamente ligados ao fazer docente, tais como: Metodologia do Ensino da Ginástica ou, ainda, como os de Fundamentos Teórico-Metodológicos do Atletismo, por exemplo, alguns se aproximam da escola, mas outros não, passam por ela como se as práticas pedagógicas fossem apenas um momento único, de poucas horas, sem grandes articulações entre teoria e prática e sua reflexão.

Todavia, foi acompanhamento as atividades do componente de Estágio Curricular Supervisionado que atentamos, inicialmente, para as questões apontadas anteriormente. Mais recentemente, somam-se a isso nossas reflexões no cenário formativo atual. Alguns dos futuros professores de EF têm chegado à atividade de

Estágio Curricular, aparentemente, com uma melhor ‘bagagem’ de conhecimentos que os demais para enfrentar o cotidiano da escola.

Esse fato, provocou certo questionamento. O que está colaborando nesse processo formativo que parece estar preparando os futuros professores de EF para o Estágio Curricular? Então, começamos a nos interrogar sobre o fenômeno observado, pois alguns pareciam ter um “repertório” de conhecimentos que outros futuros professores não apresentavam ao chegar nos Estágios Curriculares, e isso fazia diferença para a concretização dos objetivos do componente curricular em questão.

Esse acontecimento nos chamou atenção, pois o problema da falta de preparação dos futuros professores para o Estágio Curricular comprometia, em parte, a efetivação de seus objetivos. Assim, o que estava acontecendo era um movimento formativo diferenciado que foi implantado no curso em questão e que indicava um caminho interessante para a preparação dos futuros professores de EF.

Geralmente, quando os futuros professores de EF estão despreparados para realizar as atividades do Estágio Curricular, se sentem impotentes frente aos desafios da sala de aula¹¹. Infelizmente, quanto a isso ouvimos relatos de futuros professores de EF que, nesse enfrentamento, sentem o medo da sala de aula e a sensação de insegurança. Alguns inclusive, relatam que, a partir da vivência na escola sentiram uma aversão pela sala de aula. Isso chega a ser frustrante, tanto para os futuros professores de EF, quanto para os professores que os acompanham nessas atividades de Estágio. O que era para ser um momento de revelação, passa a ser um momento de frustração.

Desse modo, essa sensação de ‘aversão’ pode ser somada a outros fatores, como o da desvalorização da profissão docente e contribuir, negativamente, para a inserção dos futuros professores na educação básica. A literatura já vem relatando alguns desses casos, porém de maneira ainda muito tímida. Professores que, apesar de terem a formação inicial em licenciatura, optam por exercer duas funções distintas, onde a docência é sua atividade profissional secundária¹².

Percebemos, nesse contexto, que o reconhecimento da desvalorização do professor e da profissão docente é uma realidade. Alguns dos futuros professores

¹¹ Entre os desafios do ensino nas escolas públicas baianas estão: a indisciplina, a falta de interesse, a ausência de material e condições adequadas de trabalho.

¹² Estas informações são indicadas na pesquisa de Gatti e Barreto (2009).

estabelecem comparativos entre as profissões e a sua valorização. Relatos de desmotivação inundam esse cenário e alguns futuros professores buscam outras alternativas de profissionalização, ainda no curso ou após a conclusão.

Entendemos, então, que esses conflitos no contexto da formação inicial de professores de EF para a educação básica podem ser amenizados com uma preparação mais consistente e mais articulada à prática pedagógica. Contudo, a escolha de uma profissão tem um significado social e está vinculada aos valores socialmente atribuídos a ela. Entre esses estão o investimento dispensado para a formação inicial dos profissionais, a valorização do trabalho cumprido, bem como as condições oferecidas para sua realização.

Diante desse cenário, ao ingressar na licenciatura e na carreira docente, fomos repensando a formação inicial de professores de EF e, mais especificamente a sua relação com o ensino e os saberes docentes.

Pensávamos na importância dos saberes pedagógicos, especialmente na influência desses para a realização das práticas pedagógicas dos professores de EF na escola, pois nos interessava uma prática crítica. Assim, percebíamos uma certa distância entre o que se faz na escola e o que se ensina na universidade, nos levando a investigar uma prática formativa que “aparentemente” mobilizava os futuros professores de EF para uma nova perspectiva.

Essa perspectiva apontava uma relação com os saberes docentes, pois aproximava universidade e escola, em uma formação articulada, em prol do aprendizado da docência, de forma aparentemente mais coerente para com a profissionalização.

Portanto, é a partir do vivido em nossa trajetória formativa e profissional, que defendemos uma formação inicial de professores de EF fundada no aprendizado de uma prática pedagógica, ligada à iniciação ao trabalho docente e à sua profissionalização, partindo de uma epistemologia da prática. Cremos que é no momento da Licenciatura que devem ser fundados os saberes docentes, principalmente os saberes pedagógicos, pois esses estão ligados às instituições de formação de professores. Os saberes pedagógicos alicerçados em uma pedagogia crítica podem possibilitar aos futuros professores de EF maior engajamento na busca pelo seu reconhecimento social. Isso o torna, também, capaz de exercer suas atividades docentes de maneira crítica, criativa, autônoma e sensível.

Corroboramos com a compreensão de que os saberes docentes são

construídos pelos próprios professores, que são atores e sujeitos desse processo. Nesse percurso, os professores irão mobilizar os saberes docentes a partir do seu fazer, refletindo sobre sua prática pedagógica e verificando o que faz ou não sentido para a sua prática cotidiana na escola. Portanto, estão prementes nesse desenvolvimento as relações entre os sujeitos, sua cultura e sua subjetividade.

Os saberes docentes são compostos de vários outros conhecimentos. Entre esses estão: os “saberes disciplinares” ou saberes relativos à matéria, os saberes curriculares (o programa), os saberes das ciências da educação, os saberes da tradição pedagógica (o uso), os saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica¹³. No cotidiano do trabalho docente, esses saberes são acionados, articulados e mobilizados pelos professores.

Cada um desses saberes docentes têm sua especificidade e um papel na construção da prática pedagógica. Os saberes pedagógicos são saberes docentes mobilizados na ação pedagógica. Eles podem se diferenciar na ação pedagógica de um professor para outro, conforme as perspectivas de ensino adotadas por cada um. Poderíamos dizer, ainda, que, de certa forma, eles refletem a formação docente, o currículo, as experiências vividas e as afinidades teóricas e práticas do professor.

Na prática pedagógica se concretizam as preferências teóricas e conceituais adotadas como referência. A sala de aula é um dos espaços onde o professor expõe sua capacidade argumentativa, suas decisões e as intervenções que é capaz de fazer. Esse é um dos espaços privilegiados para a prática pedagógica e o aprendizado do trabalho docente.

Então os saberes pedagógicos são saberes docentes norteadores da prática pedagógica, e podem ser adquiridos, principalmente, na formação inicial docente. Contudo, quando é reconhecido e mobilizado pelos futuros professores de EF, na fase inicial da formação, possibilita melhor adaptação às práticas pedagógicas e ao cotidiano da docência.

Pensamos, então, que o aprendizado dos saberes pedagógicos parece estar ligado à prática pedagógica na formação inicial de professores e, mais especificamente, à uma formação alicerçada na epistemologia da prática. Esse aprendizado na formação inicial pode, também, possibilitar ao futuro professor um tornar-se independente na mobilização dos saberes pedagógicos em sua prática

¹³ Esta classificação dos saberes docentes é discutida nos estudos de Gauthier et al (2013).

pedagógica. Além disso, também colaboram nesse processo as experiências anteriores ao ingresso na Licenciatura e/ou na carreira docente. Desse modo, a própria história de vida, as influências familiares e as experiências advindas da educação básica. Todas essas experiências estão entrelaçadas na cultura desse sujeito que se constitui.

Para tanto, devem ser revistas as possíveis influências das experiências anteriores ao ingresso no curso de licenciatura, principalmente aquelas que o remetem à vivência da prática da cultura corporal, no caso da formação inicial de professores de EF.

Portanto, ao ingressar na Licenciatura o futuro professor de EF poderá vivenciar experiências no fazer docente, orientadas por professores experientes e que o aproximem do campo de atuação, ao qual se espera que ele seja inserido após a formação inicial.

Neste propósito, alguns cursos de licenciatura vêm incrementando suas ações com a realização de alguns projetos que incentivam a iniciação à docência. Geralmente, esses projetos buscam uma formação contextualizada, próxima à realidade profissional. Alguns desses projetos contam com o apoio de um programa de formação, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)¹⁴ criado em 2007, a partir do Edital nº 01/2007 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2007).

No início, esse programa era restrito às universidades e institutos federais e aos cursos de licenciatura da área das ciências naturais: Física, Química, Biologia e Matemática (CAPES, 2007). No segundo Edital, de nº 02/2009, foi prevista a participação de universidades estaduais, ampliando-se, também, para outras áreas de atuação, incluindo os cursos de Letras (Português), Pedagogia, Filosofia e Sociologia (CAPES, 2009). Aos poucos, foi sendo alargado e, em 2014, o programa contabilizava 90.254 bolsistas, distribuídos em 855 campi de 284 instituições formadoras (GATTI ET AL, 2014).

A implantação de um projeto com o apoio de um programa institucional depende, a priori, da aprovação deste pela coordenação geral de fomento. O projeto

¹⁴ Conforme Portaria nº 096/2013 são objetivos do PIBID: incentivar a formação docente em nível superior; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando professores como co-formadores; contribuir para a articulação teoria e prática e contribuir para a inserção dos estudantes de licenciatura na cultura escolar do magistério (CAPES, 2013).

é elaborado por um ou mais professores vinculados a um curso regular de licenciatura de uma universidade pública. Para tanto, o projeto deve respeitar suas normas e suas diretrizes indicadas pela CAPES¹⁵, órgão responsável pela avaliação, aprovação, implementação e acompanhamento dos projetos. Em cada novo edital, os projetos são avaliados, revisados e reelaborados para uma proposta que dê seguimento à anterior ou, ainda, amplie ou aperfeiçoe sua proposta formativa para os futuros professores.

Relatos de experiências de professores, coordenadores e futuros professores (bolsistas de ID)¹⁶ dos cursos de licenciatura que participam de projetos desta natureza têm indicado as diferentes possibilidades de colaboração do mesmo para a formação dos futuros professores.

Um dos argumentos para esta defesa é a ampliação das atividades formativas da formação inicial docente, que parece caminhar para uma formação docente mais sólida. Outro ponto destacado na literatura é a relação entre teoria e prática, que comumente é uma das articulações previstas pelas ações dos projetos.

Alguns cursos têm registrado a contribuição do projeto (PIBID) para a formação de seus futuros professores. Cada área tem suas especificidades, seus desafios cotidianos atrelados à sua prática pedagógica e essas experiências parecem contribuir para qualificar a formação inicial de seus futuros professores. Além disso, recentes publicações sobre esse movimento formativo vêm destacando a aproximação da universidade com a escola, indicando o surgimento de uma relação mais próxima entre ambas.

Contudo, desvendar o que está inscrito em tal fenômeno, nos coloca no percurso de investigar um projeto formativo de EF e sua relação com a aprendizagem e a mobilização dos saberes pedagógicos.

A realidade da EF escolar na educação básica, no município em questão, é bem delicada. Sabemos que somente uma boa formação inicial não pode mudar o cenário atual das aulas de Educação Física na escola. Mas, sem dúvida, esse é um dos passos. As revelações de alguns projetos indicam a necessidade de pesquisas mais centradas em seus contextos, visando compreender suas contribuições na formação inicial dos futuros professores.

¹⁵ É de responsabilidade da Capes avaliar, acompanhar e conceder recursos financeiros para a execução dos projetos aprovados e de acordo com sua regulamentação.

¹⁶ Barbosa e Dantas (2014); Assis e Santos (2014); Ayoub e Prado (2014) e Tigre e Viana (2016; 2017).

As experiências e as atividades desses projetos nas escolas evidenciam tudo o que nela acontece, diariamente, sem interrupções, denunciando suas “delícias” e suas mazelas. Nas escolas, os futuros professores de EF podem participar do projeto, já no 2º semestre do curso. Para isso, basta estar regularmente matriculado e apto, conforme processo seletivo.

Porém, precisamos destacar duas questões imperiosas: a primeira é a da continuidade do programa e a outra é a questão do número de vagas.

O programa vêm sofrendo cortes, recentemente, e como será discutido mais à frente, no capítulo 4, apesar de algumas conquistas não se sabe até quando irá permanecer e se, de fato, será reconhecido e valorizado.

Contudo, o que cabe a nós, neste momento, é analisar o fenômeno em questão e situá-lo em seu contexto de formação inicial de professores, que entrelaça realidade formativa e questões políticas que se costumam em um mundo onde a abertura do mercado para o crescimento das universidades particulares tem consumado o oferecimento de uma formação de professores aligeirada, sem uma preocupação maior com os fundamentos teórico-práticos, bem como as experiências formativas e, ainda, sem tempo nem ações suficientes para a mobilização e a constituição dos saberes docentes, e muito menos para sua pré-profissionalização.

Esse cenário se contrapõe ao enfrentado pelos cursos de algumas IES, que tentam resistir a essa tendência, principalmente nas universidades públicas, mas a realidade de cortes no orçamento reduz, cada vez mais, a qualidade da formação oferecida e a “paisagem” é desencantadora.

Somam-se a isso o caráter temporário dos programas e projetos, que podem ser suspensos a qualquer tempo. Pesquisar a realização deles e suas práticas, pode ser um processo difícil e arriscado. Mas, seus achados podem revelar pistas sobre um processo formativo que, por ora, parece ainda não ter se estabelecido de modo mais amplo, como uma proposta de ação coletiva.

Assim, o mundo moderno nos provoca a rever o que temos feito hoje, bem como ver o hoje não só como fruto do que fizemos ou não ontem, mas principalmente, fruto daquilo que semeamos, observando, claro, o tipo de semente que plantamos, e que árvores queremos que cresçam, floresçam e frutifiquem.

Então, a Educação Física é um componente curricular da educação básica, sendo uma prática pedagógica social. Como prática social, cabe à EF, além da compreensão dos seus desafios cotidianos, o entendimento da mobilização dos

saberes pedagógicos, a reflexão da prática pedagógica, a fim de avançar em uma proposta de profissionalização e de valorização docente.

A profissionalização docente tem como um de seus alicerces os saberes docentes, e eles precisam de espaço e tempo para sua mobilização e construção. Os saberes pedagógicos compõem um repertório de conhecimentos que fundam a prática pedagógica. E é na prática pedagógica que os saberes pedagógicos se revelam, principalmente como produto daquilo que o professor aprendeu na Licenciatura, e principalmente mobilizou em suas experiências formativas.

Portanto, esta tese tem como objetivo geral compreender como se constituem os saberes pedagógicos na formação inicial de professores de EF, a partir das experiências vividas por eles em um projeto de um curso de Licenciatura em Educação Física¹⁷ de uma universidade pública baiana. Como objetivos específicos, procuramos caracterizar o projeto pesquisado (PIBID), para entender o seu lugar no contexto das políticas de formação docente do MEC e ainda, analisar se os futuros professores de EF identificam os seus próprios saberes pedagógicos, assim como identificar os saberes pedagógicos mobilizados por eles em suas práticas pedagógicas do projeto¹⁸.

Nosso objeto de estudo são os saberes pedagógicos mobilizados pelos futuros professores de EF, no contexto do projeto pesquisado, e um dos critérios para sua seleção foi a existência deste projeto na área pesquisada¹⁹. Escolhemos a área de Educação Física para ancorar nossa pesquisa pelo fato de nos dedicarmos a ela, e entender que seu objeto de estudo carece de verificações, para as quais também se faz necessário certa aproximação com o tema e a área em questão.

Além disso, contaram também para a nossa escolha a implicação dos pesquisadores que se desafiam ao final da pesquisa reverem suas trilhas percorridas e retomá-las a partir do diálogo para com seus possíveis pares institucionais.

Para tanto, nos debruçamos nas práticas pedagógicas realizadas por 9 (nove) futuros professores de EF (bolsistas de ID)²⁰, que desenvolvem atividades de

¹⁷ Projeto vinculado ao programa da CAPES, que é o PIBID.

¹⁸ Pesquisa financiada pela CAPES.

¹⁹ Este foi o primeiro projeto de EF da Bahia. Ele completou 7 anos de existência em 2017.

²⁰ Iniciamos a pesquisa com 10 participantes, contudo um dos participantes precisou se afastar do projeto antes de finalizarmos a fase de observação das aulas. Seu afastamento se deu por conta da finalização do curso. Todos os participantes da pesquisa desenvolvem atividades na mesma escola campo.

iniciação à docência em uma escola campo parceira do projeto.²¹

Estas práticas foram observadas e relatadas, a partir de uma descrição em diário de pesquisa. No diário foram registradas sequências de aulas, de unidades letivas durante um ano. As descrições do campo atentaram para os fatos ocorridos no cotidiano da escola, e para as ações diárias dos futuros professores em sala de aula. Somam-se as observações das aulas, entrevistas semiestruturadas, realizadas com os futuros professores de EF, e a análise documental.

Portanto, nossa tese se caracteriza como um estudo de caso, que investigou as práticas pedagógicas de um grupo de 9 futuros professores de EF que estavam em uma faixa etária entre os 20-24 anos²². Ao final do processo de observação das aulas (2016), 4 deles se formaram, dos quais 3 (três) já estão inseridos no ensino da EF em escolas públicas na educação básica.

Nossa tese, portanto, tomou como problema de pesquisa a seguinte questão: como os saberes da prática pedagógica vêm sendo mobilizados pelos futuros professores de EF? Será que os futuros professores de EF reconhecem seus saberes mobilizados?

Para responder a tal questão, optamos por uma abordagem qualitativa, que é uma possibilidade investigativa que nos dispõe maior aproximação com os futuros professores de EF, oportunizando aos pesquisadores melhor observação da realidade humana, assim como as motivações, as representações e os valores desses sujeitos, imbricados às suas ações.

Todavia, o presente estudo comporta três eixos de análise oriundos das questões específicas, cuja importância indicamos anteriormente. O primeiro refere-se à caracterização do PIBID. Repensamos o PIBID na formação inicial a partir do PNE (2014-2014), os documentos norteadores do programa e alguns de seus relatos de experiência. O segundo eixo diz respeito à identificação e à mobilização dos saberes pedagógicos na formação inicial (PIBID), partindo da fala dos futuros professores de EF, que identificam seus saberes pedagógicos mobilizados em suas práticas pedagógicas, aprendidas a partir da vivência no projeto pesquisado. O

²¹ O projeto investigado pertence a uma universidade pública baiana e têm como parceira uma escola do ensino médio da rede estadual de ensino. Esta escola é, também parceira da IES em outras atividades como por exemplo nos Estágios Curriculares Supervisionados. Ela conta, também, com um professor (a) de EF formado na área. Optamos, na pesquisa, em retirar as identificações para preservar as identidades dos participantes.

²² Resultados da fase exploratória da pesquisa realizada junto ao grupo do PIBID - EF em 2014. Detalhes apresentados no capítulo 3 - Pesquisando os saberes pedagógicos.

terceiro, avalia o cotidiano da experiência formativa, onde situamos a formação dos futuros professores de EF, seus contrastes em relação às demais vivências formativas curriculares, os desafios cotidianos e respondemos a questão: ser ou não ser professor de EF?

Ponderando os três eixos acima, a presente tese será apresentada em sete (7) capítulos. Primeiro, de introdução, apresentamos o tema, nossa implicação, a relevância social e científica da pesquisa, seu contexto, os objetivos, a problemática e o problema de pesquisa. Segundo, expomos nossa base teórica e os conceitos de partida para a pesquisa. Abordamos a epistemologia da prática, os saberes docentes, os saberes pedagógicos, a experiência formativa, e ainda refletimos sobre o ensino da EF escolar.

No 3º capítulo versamos sobre a investigação dos saberes pedagógicos e tratamos do percurso metodológico, indicando as características, fases de desenvolvimento, estratégias e instrumentos utilizados na pesquisa. Citamos, ainda, a forma como laboramos a análise, a discussão e interpretação das informações

No quarto capítulo, delineamos a caracterização do PIBID. Nesse capítulo discutimos o PNE (2014-2024), alguns documentos do programa, e fazemos uma revisão de algumas das produções sobre suas experiências formativas.

No quinto e sexto capítulos, apresentamos as análises das informações recolhidas na pesquisa, com as discussões e a interpretação das mesmas. Assim, no 5º capítulo abordamos “Os saberes pedagógicos na formação inicial (PIBID)”, analisamos e discutimos os saberes mobilizados e identificados pelos futuros professores de EF que participaram da pesquisa.

No 6º. capítulo, expusemos “O cotidiano da experiência formativa”, almejando situar a formação inicial (PIBID) dos futuros professores de EF, seu contexto e os desafios. Ao final, analisamos a questão de ser ou não ser professor de EF? Por fim, no último capítulo, elaboramos uma síntese conclusiva da pesquisa, revendo nossos objetivos, o problema de pesquisa e as demais questões discutidas nos capítulos anteriores. Apontamos, ainda, de que maneira a pesquisa retribuirá ao seu campo de realização, e indicamos algumas lacunas para novos debates e investigações.

2. OS SABERES DOCENTES, OS SABERES PEDAGÓGICOS E A EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Se surgir na figura de meu nobre pai eu falo com ele.
Mesmo que o inferno abra sua goela de fogo.
E ordene que eu me cale. Imploro a todos,
Já que até agora mantiveram em segredo o que viram,
Que conservem o silêncio.
E seja o que for que aconteça esta noite
Tenham os olhos abertos – e a língua imóvel.
Eu retribuo a afeição de todos. Passem bem;
Antes da meia-noite estarei com vocês na plataforma.
(SHAKESPEARE, 1603, p. 16).

A fala acima acontece na Cena II do Ato I, quando Hamlet recebe a visita de seu amigo Horácio, que está acompanhado de Marcelo e Bernardo, chefes da guarda da Esplanada do Sul. Eles vieram ver o príncipe e avisá-lo de que viram o espírito de seu pai vagando pela noite.

O príncipe, então, pergunta a eles sobre o que viram e como seu pai estava. Depois disso, Hamlet resolve ir, à noite, ao encontro de seu pai, e pede segredo do fato ocorrido aos amigos. Assim, ele espera descobrir o porquê do espírito de seu pai estar vagando pela noite e, com isso, entender o que o deixou triste. Destarte, o príncipe aguarda descortinar o que está por trás da morte de seu pai.

De tal modo, a docência é uma profissão que precisa ser melhor compreendida e, ao ser escolhida pelo sujeito, implica em todos os âmbitos de sua vida. Assim, a partir da descoberta da sua profissão na escola, o professor vai percebendo um mundo que desconhecia. Nesse reconhecimento, ele olha para si mesmo e para a sua vida, suas escolhas e opções. Estranha o outro, mas busca compreendê-lo. Nesse drama, construído a cada dia, vai vivendo conquistas e perdas, subindo e descendo “escadas”, podendo sentir-se estafado, sem recursos e energia para continuar.

A vida docente, ao mesmo tempo em que nasce a cada dia, também se encerra em um processo onde os passos de um trajeto podem marcar uma memória e um fazer. É um ciclo de encontros e desencontros.

Nesse passo, o docente pode, então, desistir, refutar e abandonar sua jornada, mesmo antes de conhecer onde iria chegar, caso não tivesse desistido. O

cansaço e a falta de perspectivas em seu fazer, às vezes o dispõe como mero espectador de sua própria história.

Nessa apreciação, o professor, pode se reconhecer e, a partir de suas experiências na formação inicial, por exemplo, pode entender que precisa tomar as rédeas da sua vida docente. Escrever e reescrever os caminhos. Escolher melhor e tomar decisões mais seguras em seu próprio fazer.

A epistemologia da prática, proposta há muitos anos, a partir dos estudos de Schön (1983), foi provavelmente idealizada a partir do sonho desse pesquisador em ver o reconhecimento do profissional docente tomar proporções mais compatíveis com a responsabilidade que lhe corresponde. Sua proposta inscreve-se na ideia de que o professor se descobre como um sujeito do conhecimento, que elabora e mobiliza um saber próprio, com o qual se identifica e se vê como sujeito humano, criativo, sensível e crítico.

Nessa proposta, a profissão docente requer investimento de tempo, dedicação e um saber próprio, complexo, em seu fazer. O professor, em algum momento de seu percurso, vai rever a sua escolha, seus desejos, seu fazer e seus valores. Um velho, um jovem, alguém que desistiu antes de começar? Como me vejo diante do grande desafio que é a docência? O que eu faço e como faço?

A passagem da história de Hamlet, citada acima, nos remete a uma busca dos “saberes pedagógicos” que possibilitam ao futuro professor de EF entender a luta que deverá empreender no percurso da docência. Por sua vez, a epistemologia da prática irá oportunizar ao professor a tomada do seu caminho, a partir da prática pedagógica em sala de aula.

Os saberes pedagógicos, sua mobilização e seu fazer são os alimentos necessários ao fortalecimento do indivíduo, levando-o a ser aquilo que ele quer ser: professor. Como professor, ele deve se reconhecer profissionalmente e se valorizar, identificando e escolhendo os possíveis fundamentos pedagógicos de sua prática de ensino, sustentados pelos saberes docentes e, principalmente pelos saberes pedagógicos, como um saber de si, do sujeito enquanto profissional. Os saberes pedagógicos são um conjunto de saberes que fundam a construção e a elaboração de uma prática pedagógica²³, que se revelará na qualidade do ensino e

²³ Segundo Borges (1998, p. 22) “Prática pedagógica e prática social se confundem”. E explica que: “[...] identifico o professor como um sujeito situado e condicionado às suas circunstâncias histórico sociais”.

aprendizagem, fruto do trabalho docente.

Neste capítulo, apresentamos uma revisão teórica sobre os saberes docentes, os saberes pedagógicos e a experiência formativa, com a intenção de nos apropriarmos desses conceitos e ressignificá-los. Para tanto, recorreremos a alguns autores, tais como: Tardif (2000; 2008); Tardif e Raymond (2000), Borges (1998); Borges e Desbiens (2005); Gauthier et al. (2013); Schön (1983); Charlot (2000; 2013), D'Ávila (2007; 2008; 2011; 2013), Dubet (1994), entre outros²⁴. Esperamos, nesta elaboração, apresentar nossa base teórica, para refletirmos sobre nosso objeto de estudo, que são os saberes pedagógicos mobilizados pelos futuros professores de Educação Física (EF), no contexto de um projeto formativo na licenciatura.

Começaremos pelo conceito e pelas propostas de Schön (1983), Tardif (2000a; 2008) e D'Ávila (2008), para uma epistemologia da prática docente. Definiremos, depois, a partir de Tardif (2008), o conceito dos saberes docentes e avançaremos nosso estudo, introduzindo o conceito dos saberes pedagógicos, a partir das elaborações de Gauthier et al. (2013), Pimenta (2012) e Azzi (2012).

2.1 Epistemologia da prática

A proposta de uma epistemologia da prática foi elaborada inicialmente por Schön (1983), que se fundamentou nas ideias de Dewey sobre o aprender pela ação. Dewey foi um grande filósofo e pedagogo, que pôde influenciar a Educação a partir de suas ideias e teorias. Seu pensamento foi elaborado pela observação da forma como as crianças aprendiam. Em suas observações, ele percebeu que as crianças aprendiam a partir da ação. Elas experimentavam os objetos e os lugares por onde andavam através de ações. E, conforme resultado dessas ações, as crianças iam elaborando suas primeiras ideias.

Essa constatação, que se repetia em suas observações, levou o autor a elaborar uma de suas teorias, que se fundamentava no entendimento da experiência. Defendia, então, que o conhecimento deveria ter uma relação com a “realidade viva”, e que não poderia se originar apenas de especulações que não pudessem ser verificáveis (GAUTHIER E TARDIF, 2014, p. 184). Para uma teoria ser

²⁴ Neste conjunto de autores inclui-se também Shulman (1986,1987) que iremos abordar no capítulo 3, quando falarmos da pesquisa sobre os saberes pedagógicos.

elaborada, ela deveria ser “vivida”, experimentada e/ou observada: deveria partir da própria vida.

Para explicar sua ideia, Dewey elaborou a teoria da experiência, onde preconizava a unidade de teoria e prática. Assim, afirmava que, para uma ideia ser defendida, esta precisava ser concretizada a partir da experiência, preferencialmente, no caso de suas pesquisas, no contexto da escola. Uma teoria deveria ser colocada na prática e observada antes de ser anunciada como tal.

Dewey aprofundou-se em observações das crianças e de seu modo de aprender, e concluiu que elas “[...] não chegam à escola como lousas em branco e passivas, nas quais o professor haveria de escrever as lições sobre civilização” (GAUTHIER E TARDIF, 2014, p. 185). Esta ideia de Dewey mudou o paradigma de entendimento do processo ensino e aprendizagem, uma vez que recoloca a criança com um sujeito do saber. Ela pode aprender em qualquer lugar, a partir de suas experiências e, portanto, já chega à escola com um repertório de informações.

Esse conceito de que a criança chega à escola trazendo consigo algumas experiências, informações e conhecimentos, demanda da educação uma transformação no modo de ensinar. A partir dessa nova descoberta, o ensino depositário deixa de atender à atividade docente.

Contudo, a ideia da criança como “lousa em branco” perdurou durante muito tempo na sociedade e na educação. Tal ideia pressupunha que a criança chegava à escola sem nenhuma informação, sendo a escola e o ensino responsáveis por “dar” o conhecimento a essa criança, a partir de um processo depositário. Nessa concepção, o sujeito não tem nada para dizer, opinar ou contrapor, pois é considerado como alguém que tem uma “cabeça vazia”, sem experiências e conhecimentos.

A teoria de Dewey muda essa forma de se pensar em relação à criança e ao que ela traz consigo quando chega à escola. Esse novo modo de interpretar o sujeito da aprendizagem transforma a maneira de se entender o processo de ensino e aprendizagem, defendendo-se que a criança chega à escola trazendo os chamados “impulsos inatos” já desenvolvidos.

Segundo Dewey, esses “impulsos inatos” são desenvolvidos na infância e possibilitam à criança se comunicar, construir, procurar o saber e se aperfeiçoar na forma de se exprimir (GAUTHIER E TARDIF, 2014, p. 185). Esse aprendizado se dá pela ação. A ação que a criança realiza lhe faz perceber o mundo e as relações nele

implícitas.

Dessa forma, Dewey propõe uma teoria da experiência a partir da ação, pois a ação está, também relacionada à formação do pensamento no ser humano. A partir da ação, da experimentação, o sujeito pode pensar sobre aquilo que fez, ouviu, sentiu e/ou percebeu. Pensar sobre a ação pode também levar o sujeito a querer transformá-la ou não.

Nesse entendimento, o saber está relacionado ao fazer. Se eu sei, posso fazer. Se não sei, tenho dificuldade para realizar. Saber e fazer estão juntos, imbricados. O sujeito vai aprendendo a partir da ação e, através dela, também vai descobrindo novas coisas; percebendo, inclusive, o que ainda não sabia sobre aquela ação em si.

Esta ideia funda o entendimento da formação do pensamento humano. O pensamento humano não surge “do nada”, não cai “do céu”, de repente, em nossa cabeça. Muitas vezes, surge depois que fazemos determinadas coisas (ações) e nos damos conta do que fizemos, avaliamos a ação em si e suas consequências. Às vezes, em determinadas ações, podemos perceber que estas podem ser melhoradas. Podemos, ainda, nos lançar ao aperfeiçoamento dessa ação. Assim, vamos pensando e refletindo sobre a ação, de modo que, quando a colocamos em prática, vamos tornando essa ação cada vez mais habitual, ao mesmo tempo em que podemos também torná-la mais complexa e refinada. Vamos reelaborando a forma de perceber, fazer e avaliar.

Dessa concepção, Schön (1983) vai propor a “reflexão da ação”. Para tal, começa discutindo a crise do conhecimento profissional e a questão da racionalidade técnica. Este autor propõe uma epistemologia da prática, fundada na reflexão sobre ela. Perrenoud (2002, p. 13) aproveita a deixa de Schön (1983) e se propõe a discutir a prática reflexiva no ofício de professor. Assim, afirma que “uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*”. Para explicar tal postura, o autor retorna às ideias e teorias de Dewey.

A prática reflexiva é uma competência adquirida, ao longo da profissionalização docente e, como tal, deve ser explorada pelo professor, para a elaboração da prática pedagógica e do saber docente. Infelizmente, muitos professores ainda não reconhecem as possibilidades desse campo do

conhecimento²⁵, fazendo um juízo sobre ele, sem maior aprofundamento em seus conceitos e estudos.

O conceito de epistemologia da prática também foi desenvolvido e proposto por Tardif (2000; 2008) e D'Ávila (2008), sendo repensado por Pimenta e Ghedin (2012) e Contreras (2012). Mas, antes de apresentarmos os conceitos de epistemologia da prática, revisemos o conceito de epistemologia.

A epistemologia é um termo de origem grega, que pode ser entendido a partir de duas acepções: a primeira, como sinônimo de gnosiologia ou de teoria do conhecimento, e, a segunda, como sinônimo de filosofia da ciência (ABBAGNANO, 2007). Contudo, segundo Abbagnano (2007), para entendermos o termo e sua acepção torna-se necessário estudarmos as duas acepções, pois na filosofia moderna, ambas estão interligadas ao problema do conhecimento e da filosofia da ciência.

No entanto, a área da epistemologia foi se ampliando e se especificando. No século XIX, surgiu a epistemologia evolucionista, que é o “[...] ramo da teoria gnosiológica que interpreta o crescimento do conhecimento (científico ou não)” (ABBAGNANO, 2007, p. 392). Ela teve origem no evolucionismo filosófico americano:

O conhecimento é aqui interpretado como consequência da própria evolução biológica e das mudanças ambientais, não no sentido da cultura ser mero epifenômeno da organização biológica do homem, algo de biologicamente congênito nos indivíduos (ou todos deveríamos nascer mais ou menos com as mesmas ideias assim como nascemos com aparência física análoga), mas no sentido de que ela só pode derivar da base biológica (ABBAGNANO, 2007, p. 392).

A partir dos anos de 1950, Piaget elabora a epistemologia genética, que é uma teoria sobre a gênese do conhecimento, na qual são observadas as influências das circunstâncias externas e o caráter contínuo do desenvolvimento de nossas diversas noções. Passou-se a entender que o conhecimento poderia, com o tempo, a partir das influências externas, e da nossa compreensão sobre elas, ir se modificando, reconfigurando, ampliando e/ou reelaborando-as, de forma mais complexa.

Em 1969, Quine publica a obra *Ontology Raltivity and Other Essays* onde

²⁵ Saber e conhecimento são sinônimos (BORGES E TARDIF, 2001; BORGES, 2004; TARDIF, 2000).

propõe uma epistemologia natural, indicando a intenção de “[...] considerar o sujeito humano como ser natural [...]” (ABBAGNANO, 2007, p. 392). Nessa obra, tenta instituir o elo entre a teorização epistemológica e a científica. Para Quine (apud ABBAGNANO, 2007, p. 393), a: “[...] epistemologia é um setor da ciência natural que estuda a relação entre seres humanos e ambiente, sobretudo, com respeito ao problema de como os homens chegam às suas crenças”. Nessa perspectiva, a epistemologia estuda como os sujeitos produzem seus conhecimentos, bem como se interessa em entender qual a relação que o sujeito estabelece com o vivido, a fim de produzir conhecimento.

Essa proposição defende a produção do conhecimento pelo homem, como algo natural. Ela é fruto da própria vida do homem. Esse conhecimento está ligado àquilo que o homem encontra no seu ambiente. Percebe-se, nesse entendimento, a influência do ambiente na produção do conhecimento pelo homem. Se a realidade dele permite experiências que lhe possibilitem elaborar o conhecimento, ele certamente o fará.

Desse modo, a epistemologia vai sendo reelaborada, dando origem à epistemologia pós-positivista: “[...] expressão com que se indica a corrente de filosofia da ciência que se afastou radicalmente da concepção neopositivista e popperiana de ciência”. Tal epistemologia pode ser representada pelas elaborações de Kuhn, Lakatos e Feyerabend (ABBAGNANO, 2007, p. 395). Abbagnano (2007, p. 394) resume tal epistemologia em dez características, das quais elencamos:

1- consciência do caráter humano e histórico-temporal da ciência; 2 - atenção aos aspectos concretos (e não simplesmente lógico-abstratos) do saber científico e 3- ideia segundo a qual a filosofia da ciência, sem história da ciência, é ‘vazia’; 4- tendência em enraizar as teorias nas estruturas conceituais mais amplas, que são os ‘paradigmas’ ou os programas de pesquisa’; 5-mentalidade holística e rejeição às dicotomias entre ciência e metafísica, contexto de justificação e contexto de descoberta, linguagem teórica e linguagem observacional; [...].

Esta compreensão da epistemologia é muito mais complexa, pois pressupõe uma série de domínios que vão desde a consciência fundada no caráter humano, e nas questões histórico-sociais, até a sua relação com o contexto e com a linguagem utilizada. Kuhn, o teórico da revolução científica, nos ensinou que um conhecimento pode ser superado a partir da elaboração de um novo conhecimento que ultrapassa o anterior. Esta é uma das funções da ciência. A mudança de um paradigma para

outro, é justamente uma revolução científica, principalmente para aqueles que são afetados por ela (MOREIRA E MASSONI, 2011).

A epistemologia advinda desse autor indica que devemos sempre repensar o conhecimento produzido. Nessa perspectiva, os saberes pedagógicos devem ser repensados em seus fundamentos teóricos, conceituais e em suas práticas pedagógicas. Esses saberes devem se fortalecer como saberes docentes, que são produzidos e mobilizados na docência e que podem ser questionados quando demonstram uma necessidade de superação, principalmente pelo próprio professor em sua prática pedagógica.

Outras ideias em relação à epistemologia também surgiram, como as de ruptura epistemológica e obstáculo epistemológico, ambas expressões introduzidas por Bachelard. A primeira delas, a ruptura epistemológica, indica que a história da ciência não avança de modo contínuo, mas vai dando saltos, através das chamadas “revoluções” teóricas, que vão anulando ou retificando radicalmente os quadros conceituais anteriores. Já os obstáculos epistemológicos designam o conjunto de crenças (populares, filosóficas, científicas, etc.) que bloqueiam o caminho do saber (ABBAGNANO, 2007).

Esses conceitos de ruptura e obstáculo epistemológico, propostos por Bachelard, nos levam a supor que os saberes pedagógicos, a partir desse entendimento, podem enfrentar obstáculos ou sofrer rupturas. Os obstáculos comprometem o desenvolvimento da compreensão dos saberes pedagógicos. Já a ruptura epistemológica funda-se no entendimento de que é preciso romper com o que está posto, que podem ser conceitos e/ou teorias, para reelaborar novos conhecimentos.

Dessa forma, voltando ao conceito de epistemologia, percebemos que deveríamos retornar, também, aos conceitos de gnosiologia/teoria do conhecimento e de filosofia da ciência (ABBAGNANO, 2007). Entendemos que a epistemologia é a teoria do conhecimento ou a filosofia da ciência e, portanto, pensamos que a epistemologia da prática é uma teoria que nos propõe repensar os saberes docentes e, mais especificamente, os saberes pedagógicos, como eles se constituem, como se relacionam aos conceitos e teorias pedagógicas, na relação de ensino-aprendizagem.

A epistemologia da prática oportuniza um aprofundamento e uma apropriação dos saberes docentes, tendo a prática pedagógica como o âmbito da ação, que

fundada nos saberes pedagógicos, deve refletir sobre eles, pensa-los e entendê-los, em seus contextos atuais vivificados.

A concepção de Tardif (2000; 2008) sobre a epistemologia da prática surge a partir de suas pesquisas sobre os saberes docentes. Mais especificamente na discussão deles em relação ao movimento pela profissionalização do trabalho docente. Para o mesmo autor, esse tema é de grande relevância na Educação, sendo este o objeto de estudo de seu artigo: *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério* (TARDIF, 2000) e ponto de reflexão de seu livro: *Saberes docentes e formação profissional* (2008).

Ele a denomina de “epistemologia da prática profissional”, que é definida como o estudo do conjunto de saberes docentes utilizados pelos professores em seu cotidiano de trabalho:

[...] chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas (TARDIF, 2000, p. 10).

O estudo dos saberes docentes permite ao professor entender melhor o seu fazer docente, e entender este fazer é reconhecer os saberes docentes e, também, os saberes pedagógicos, implícitos ou mobilizados em sua prática pedagógica.

Os saberes mobilizados pelo professor em seu cotidiano pressupõem o entendimento dessa realidade e de seu contexto, analisando a ação pedagógica e, mais especificamente, o exercício de suas tarefas docentes. Nesse exercício, estão presentes diversos saberes docentes, que podemos observar na profissionalização docente.

Estes saberes podem ser observados nas diversas situações do cotidiano escolar: nas aulas e no planejamento das mesmas, nos seus fundamentos teóricos, na reflexão que possa ser feita a partir delas e sobre elas; no modo como entendemos o processo ensino e aprendizagem; na forma de lidar com o currículo e com os conteúdos disciplinares; na relação com os alunos e os colegas de profissão, e nas condições de trabalho. Da mesma forma, pode ser observada, ainda, na subjetividade do professor, como ele se vê, como percebe sua prática pedagógica e os saberes mobilizados em sua atividade docente.

Contudo, vale ressaltar que, quando falamos de cotidiano docente, estamos nos referindo à realidade do contexto vivido pelo professor, pois, segundo Tardif (2000), vivemos um momento de crise profunda em todas as profissões. Os professores vêm sendo cobrados dos agentes da educação pela adoção de uma postura profissional, principalmente em países da América do Norte e outros de cultura anglo-saxônica, como a Austrália e a Inglaterra, e da Europa francófona, Bélgica, França e Suíça, que vêm sentindo esta cobrança, assim como os demais professores dos países latino-americanos (TARDIF, 2000). Dessa forma, Tardif vem compreendendo que esse movimento é internacional, e tem um horizonte comum:

A profissionalização do ensino e da formação para o ensino constitui, portanto, um movimento quase internacional e, ao mesmo tempo, um horizonte comum para o qual convergem os dirigentes políticos da área da educação, as reformas das instituições educativas e as novas ideologias da formação e do ensino (TARDIF, 2000, p. 6).

A profissionalização docente pressupõe que a docência tem saberes docentes que a caracterizam e, portanto, a atividade docente deixa de ser entendida como um ofício, passando a ser entendida como uma profissão, pois se fundamenta em um conjunto de saberes próprios dos professores, que são os saberes docentes. Da mesma forma, esses saberes devem ser apropriados pelo professor em seu processo de profissionalização, ou ainda na formação inicial, em nível superior nos cursos de Licenciatura, onde se daria um processo de preparação para a profissionalização.

Entende-se, então, que a questão da epistemologia da prática é o centro de discussão do movimento de profissionalização docente. Isso porque o mundo do trabalho distingue as profissões das ocupações, a partir da natureza dos conhecimentos que caracterizam tais práticas. O que é considerado válido são os conhecimentos especializados e formalizados como necessários para tais práticas. Estes conhecimentos devem ser formalizados, a partir das disciplinas científicas (sentido amplo), das ciências naturais e aplicadas e, também, das ciências sociais e humanas (ciências da educação) (TARDIF, 2000).

Os conhecimentos especializados devem ser adquiridos por meio da formação, que deve ser de alto nível e, portanto, na maioria das vezes, de natureza universitária ou equivalente. Essa formação garante um diploma que possibilita ao sujeito ter um título profissional e que o protege em um determinado território de

atuação profissional. Esses saberes profissionais, embora possam se basear em disciplinas científicas ditas “puras”, devem estar voltados para a solução de problemas concretos (reais). Conforme o mesmo autor (TARDIF, 2000), deveriam ser utilizados somente pelos profissionais da área, com formação específica para tal, assim como a capacidade para avaliar esse trabalho (autocontrole da prática) e autogerir seus conhecimentos (TARDIF, 2000).

Mas, para tal, a formação docente deve fornecer o entendimento dos saberes docentes, entre eles os saberes pedagógicos, permitindo sua apropriação e mobilização. Uma docência fundada nos saberes docentes e na epistemologia da prática possibilitará uma reflexão sobre a prática pedagógica, a partir dos saberes docentes mobilizados em sua ação, assim como sua construção e transformação, quando houver necessidade.

A docência vai além de pensar a prática pela prática. Para além disso, propõe reconhecer os saberes docentes mobilizados. Discutir, repensar e analisar como e de que forma esses saberes são amalgamados à experiência do ensino-aprendizagem.

Essa discussão sobre a importância da formação docente para a constituição dos saberes docentes é tratada, também, por D’Ávila (2007; 2008 e 2012) e Pimenta (2012), Tardif (2008; 2000) e Borges (1998; 2004). Para D’Ávila (2007), a formação inicial tem um papel relevante na profissionalização, sobretudo na construção da identidade docente. Contudo, suas pesquisas (2007, 2008) demonstram que os cursos de formação inicial docente não vêm fortalecendo a construção da identidade desses profissionais. Os modelos de formação de professores em nível superior ainda não avançam na compreensão da “[...] prática como uma dimensão do conhecimento [...]” (D’ÁVILA, 2008, p. 36).

Os saberes docentes ainda são pouco compreendidos e discutidos, principalmente os saberes pedagógicos presentes na prática pedagógica. D’Ávila (2008) defende, então, uma epistemologia da prática, a partir da fenomenologia existencial. A epistemologia da prática busca, segundo D’Ávila (2008, p. 37), “[...] o reconhecimento de um saber oriundo, mobilizado e reconstruído nas práticas docentes”. Ele é um novo paradigma da formação e está vinculado à construção da profissionalidade docente.

Tardif (2008), Borges (1998; 2004) e Pimenta (2012) apontam para uma distância entre a formação docente inicial e a constituição dos saberes docentes.

Para Tardif (2000, p. 7), “[...] a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos”. Estes são importantes para uma prática profissional ética e dentro do esperado para determinada área (profissão), evitando assim os erros de julgamento. Para tanto, a profissionalização requer um repertório de conhecimentos que vêm sendo discutidos na educação, a fim de renovar ou reformular os fundamentos epistemológicos do ofício de professor (TARDIF, 2000).

Estes saberes são fundados na formação inicial docente, que é a primeira etapa da profissionalização. A formação docente deve, então, ter um papel importante na constituição dos saberes da profissão. Esses saberes têm um sentido amplo, que vão desde os conhecimentos até as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, no âmbito do que, comumente, se chama de saber-fazer e saber-ser (TARDIF, 2000).

Esse saber é complexo, se fundamenta na relação de teoria e prática, no exercício da docência. O saber docente é o saber que o professor toma como referência para fundamentar suas decisões. Ele dá sentido ao seu modo de agir e de pensar o processo ensino e aprendizagem. O saber docente é o saber próprio do professor e para Tardif (2008, p. 11):

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola.

Este saber precisa ser fundado e experimentado, de forma que o futuro professor possa repensar o que aprendeu nas diversas experiências de aprendizagem a que teve acesso, no curso de licenciatura. O próprio momento da licenciatura é um terreno fértil para tal. Neste momento, os futuros professores de EF podem, sem tanta cobrança, experimentar teorias, conceitos e práticas pedagógicas e observar, refletir e repensar os mesmos, a partir da epistemologia da prática.

Em alguns casos, observa-se que, conforme as práticas de formação privilegiadas a partir dos componentes curriculares, estas não oportunizam tal elaboração pelo futuro professor. As experiências formativas que levam os futuros professores de um curso a repensarem suas práticas a partir da epistemologia são ínfimas, e poucas são as atividades em que se discutem a questão dos saberes

docentes, e muito menos dos saberes pedagógicos. Tais saberes precisam ter um lugar privilegiado na formação docente. Os saberes pedagógicos, fundados em uma pedagogia crítica, por exemplo, precisam ser reconhecidos, estudados e vivenciados.

Para Tardif (2008), entender o saber docente não é equipará-lo a um saber puramente atrelado à capacidade mental, cognitiva, ou seja, reduzindo-o ao saber dos processos mentais e compreendendo-o, ainda, apenas como um resultado das relações sociais. Contudo, o saber docente é tanto social, quanto individual, pois depende do sujeito, ou seja, do professor enquanto ator de sua prática. Depende, também, da sua compreensão do contexto vivido (TARDIF, 2008).

De todo modo, os futuros professores dos cursos de licenciatura precisam se perceber nesta esfera do conhecimento e da produção dos saberes docentes. Esses saberes são produzidos e mobilizados pelos professores. Mas, não “caem do céu”, prontos para serem acionados no momento da prática pedagógica. Precisam ser alimentados pelas fontes de saberes²⁶ e, também dependem do seu aprendizado na iniciação ao trabalho docente.

Nessa interpretação, cabe a compreensão do professor como um ator de sua prática. Os saberes dos professores são uma realidade social, que devem ser materializadas na formação, programas, práticas coletivas, disciplinas escolares que são, ao mesmo tempo, saberes plurais, heterogêneos e temporais. A perspectiva do autor é indicar, situar o saber do professor na interface do individual e do social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a natureza social e individual desse saber, a partir do que entende por ensinar (TARDIF, 2008):

Ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor, etc. (TARDIF, 2008, p.13).

Ensinar, a partir de uma prática fundada nos saberes pedagógicos, é realizar uma prática social, com significados definidos e fundados em uma teoria pedagógica norteadora²⁷.

Dessa forma, o mesmo autor explica que “[...] o saber não é uma substância

²⁶ Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991) o saber docente se compõem de vários saberes provenientes de diferentes fontes: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes profissionais e saberes da experiência.

²⁷ Conforme Horkheimer (2015, p. 1): “Tirar consequências da teoria crítica para atuar politicamente é o anseio daqueles que pensam com seriedade; no entanto, não existe uma receita geral, salvo a necessidade de compreender a própria responsabilidade”.

ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos” (TARDIF, 2008, p.13). Esse saber pode, então, ser modificado, a partir da experiência vivida com os alunos, na escola e na sociedade.

Os saberes docentes estão ligados ao trabalho²⁸, eles estão fundados na diversidade, têm uma relação com a temporalidade, com a experiência de trabalho, com os saberes humanos a respeito de seres humanos e com os saberes da formação de professores. Na discussão sobre o saber e o trabalho, Tardif (2008) afirma que, embora os professores utilizem diferentes saberes, tal utilização ocorre em função do trabalho e das situações vividas. O saber está a serviço do trabalho. Ele é domínio contextualizado da atividade de ensino, sendo produzido, modelado no e pelo trabalho. Sua utilização dá-se através do trabalho docente (TARDIF, 2008).

Os saberes docentes nos servem, também, para pensarmos no trabalho, produzindo novos conhecimentos sobre ele, para ele e a partir dele. Os saberes docentes fundam o trabalho docente, podendo inclusive transformá-lo e reconduzi-lo a novas esferas de compreensão.

Quanto à diversidade do saber, esta se relaciona ao entendimento de que o saber ou o conhecimento dos professores advém de vários saberes, como do saber-fazer pessoal, dos saberes curriculares, dos programas e dos livros didáticos, dos conhecimentos disciplinares relativos às matérias ensinadas e outras fontes. Ou seja, o saber dos professores é plural, vem do seu próprio fazer, de suas experiências e de toda a diversidade que o compõe e que também está alicerçada em sua formação (TARDIF, 2008).

A diversidade dos saberes é influenciada, também, pelo convívio com os pais ou familiares, pelas instituições onde o sujeito se formou (programas, regras, princípios pedagógicos) e, ainda, pelos grupos aos quais ele pertence (grupos de estudo e pesquisa, por exemplo) (TARDIF, 2008). O saber dos professores vem desta diversidade de influências, experiências e conhecimentos. Assim, esse conhecimento tem um impacto na mobilização dos saberes, principalmente dos

²⁸ Estamos falando do trabalho docente e, portanto, consideramos conforme Tardif e Lessard (2011a, p. 38) que: “[...] o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas [...]”, e ainda: “Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho” (TARDIF, LESSARD, 2011a, p. 28).

saberes pedagógicos. Se o futuro professor teve uma formação inicial docente que não lhe possibilitou a mobilização e a constituição de saberes docentes, provavelmente esse professor terá dificuldades em identificar esses saberes e entender como podem ser mobilizados em seu fazer.

Em relação à temporalidade do saber, este, além de plural é, também temporal. Os saberes docentes são adquiridos no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Assim, ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os conhecimentos necessários à realização do trabalho docente. A maioria dos professores, mesmo antes de começar a ensinar oficialmente, já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino, por causa de toda a sua história escolar anterior (TARDIF, 2008).

Contudo, nem sempre esse saber, adquirido a partir da experiência anterior à sua formação, reflete o saber que é fundado, discutido ou teorizado nos cursos de formação docente e vice-versa. Os saberes pedagógicos que são fundados na formação inicial docente podem, inclusive, encontrar um cenário contraditório para a sua materialização.

Para Tardif (2008, p. 20), esse “saber herdado é muito forte e persiste através do tempo e a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo”. Esta afirmativa de Tardif (2008) pode ser observada no contexto de alguns professores que estão passando pela chamada formação em exercício. Os professores, por sua longa experiência na docência, não conseguem romper com o saber que trazem, para transcendê-lo a um novo conhecimento, fundado em um saber docente mais criativo, sensível e crítico.

Os saberes docentes oriundos da experiência de trabalho parecem construir o alicerce da prática de trabalho cotidiana. Cada professor tende a hierarquizar cada saber, de forma diferente, conforme a sua utilidade no processo de ensino. “Quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter”. A hierarquia de cada saber é feita a partir daquilo que o professor utiliza em sua prática, ou seja, no exercício docente, pois o saber docente priorizado é aquele que será requisitado na prática pedagógica (TARDIF, 2008, p. 21).

Percebemos, nesse momento, uma contradição. Alguns saberes privilegiados pelos cursos de formação inicial de professores nem sempre são aqueles que serão acionados no fazer docente. Alguns saberes que serão, ou que deveriam ser acionados pelos futuros professores, como os saberes pedagógicos, nem sempre

são mobilizados e constituídos na formação inicial. A fundamentação para uma epistemologia da prática é muito pouco discutida. Pensa-se, no senso comum, que pensar a prática, ou refletir sobre ela, é apenas pensar a prática pela prática.

Infelizmente, o espaço para estudar, aprofundar e rever teorias pedagógicas nem sempre é garantido, principalmente a partir da perspectiva da epistemologia da prática. O entendimento da epistemologia da prática, nesses casos é superficial, e a realização de práticas pedagógicas não está alinhada à sua fundamentação teórica, e nem sempre aponta para a construção dos saberes pedagógicos nem dos saberes docentes.

Portanto, concordamos com Tardif (2008), quando afirma que a finalidade da epistemologia da prática profissional é:

[...] revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho (TARDIF, 2000, p. 11).

A epistemologia da prática profissional visa também compreender a natureza desses saberes, o papel que desempenham no processo de trabalho docente e, ainda, a relação destes com a identidade profissional. Os estudos sobre a epistemologia da prática podem nos ajudar a modificar nossas concepções atuais sobre a formação profissional e, indo além, sobretudo no sentido da produção da pesquisa universitária sobre o ensino (TARDIF, 2000).

Na perspectiva de defesa de uma epistemologia da prática, Tardif (2000) aponta, como uma das possíveis consequências do processo de elaboração de uma epistemologia da prática, um retorno das pesquisas docentes e da educação para a realidade vivida, abarcando o cotidiano escolar. Na Educação Física, esse movimento surgiu na década de 1990, com a obra de Borges (1998) e, mais recentemente, em outras iniciativas como nos estudos de Kunz (2004; 2006); Betti (2009), e Molina Neto e Bossle (2010). Contudo, Tardif (2000) propõe que os estudos da epistemologia da prática sejam feitos a partir de uma perspectiva ecológica:

O estudo do ensino em uma perspectiva ecológica deveria fazer emergir as construções dos saberes docentes que refletem as categorias conceituais e práticas dos próprios professores, constituídas no e por meio do seu trabalho no cotidiano (TARDIF, 2000, p.13).

Esta preocupação se deve ao fato de não tornar tal perspectiva apenas um estudo da teoria, sem se pensar na prática e vice-versa. A articulação entre teoria e prática é de suma importância, para fundar uma ação pedagógica docente, implicada nos saberes pedagógicos. Assim, nesse entendimento, o saber docente, mais especificamente os saberes pedagógicos são saberes que irão possibilitar uma articulação efetiva entre teoria e prática, tendo como elo entre elas a reflexão advinda da apropriação da epistemologia da prática.

Tardif (2008) também nos traz contribuições para pensarmos em uma teoria da prática educativa. O fio condutor dessa análise são os modelos de ação. Esse modelo está relacionado à forma como cada professor reage diante de uma determinada situação. As situações descritas podem estar relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, onde o professor tenta buscar formas de agir para entender as dificuldades de um aluno, nesse processo ou, ainda, em outras situações do contexto escolar.

De fato, Tardif (2008) afirma que esta representação é incorporada à prática e confere uma inteligibilidade e um sentido à atividade educativa. Dessa forma, segundo o autor, temos professores que identificam sua prática pedagógica a um trabalho, a uma arte, a uma técnica, uma atividade profissional ou, ainda, a uma ação técnico-científica.

Tardif (2008) afirma que, em nossa cultura, predominam três concepções de prática: a educação enquanto arte, a educação enquanto técnica guiada por valores, e a educação enquanto interação. Para cada modelo de ação, existe um rol de tipos de saber entrelaçados. O autor elaborou um quadro com oito tipos de ação, especificando os detalhes de cada uma, na forma como o professor entende o papel do ensino, a sua finalidade, como ele se relaciona com os alunos e como ele ensina. Assim, concluiu afirmando que não há uma unidade epistemológica entre os professores, porém o “saber-ensinar” possui uma especificidade prática e deve ser buscado através da cultura profissional dos professores (TARDIF, 2008).

Os cursos de formação de professores e as experiências de formação inicial vividas pelos futuros docentes devem alinhar a preocupação com a epistemologia da prática, na análise dos modelos de formação docente, interpretando sua relação com o desgaste da imagem e do status social e profissional da profissão de professor (PIMENTA E ANASTASIOU, 2014). A concepção da prática pedagógica, a partir da epistemologia da prática, deveria fundar uma cultura da profissionalização

docente.

A prática de que estamos falando é a prática pedagógica, que é uma prática social que compõe a atividade docente. Ela é uma prática complexa e abarca dilemas e desafios. Nela, o professor mobiliza e produz saberes que compõem sua prática profissional. Esses saberes refletem o que os professores dizem de seu saber, como eles o utilizam, integram, selecionam, transformam, etc. Assim sendo, a prática docente é um *lócus* de formação e produção de saberes (D'ÁVILA, 2008).

Porém, nem sempre a formação inicial dos futuros professores lhes possibilita elaborar seus saberes, a partir de uma prática pedagógica. O fazer docente exige um saber-fazer que requer, além da articulação dos diversos saberes docentes, já estabelecidos por uma determinada área, uma produção de novos saberes pela ação pedagógica.

Nessa discussão, entendemos que as questões e reflexões sobre os saberes docentes e os saberes da ação pedagógica surgem a partir de um contexto que discute as mudanças de entendimentos do trabalho docente na sociedade, como uma atividade profissional que mobiliza saberes, entre eles, os saberes pedagógicos. Para tanto, cabe tentarmos entender essa mobilização em seu processo de formação inicial e na base de sua preparação para a profissionalização.

2.2 Os Saberes pedagógicos

Os saberes pedagógicos são saberes docentes. Ele compõe os saberes da ação pedagógica e são saberes que o professor mobiliza para planejar, elaborar, ministrar sua aula e refletir sobre ela. Esses saberes foram estudados e pesquisados por alguns autores, como Gauthier et al. (2013), que analisam o saber docente em sua relação com a profissionalização e a qualidade do ensino. Esses três conceitos, discutidos por esses autores, estão inter-relacionados. Uma vez que o saber docente seja compreendido, organizado e sistematizado, podemos exercer a tarefa docente e fortalecer o movimento de profissionalização.

Sendo assim, a qualidade do ensino é o resultado dessa profissionalização, pois a mesma pressupõe o reconhecimento, o domínio e a mobilização dos saberes docentes e, portanto, também, dos saberes da ação pedagógica.

Os saberes da ação pedagógica é um conjunto de saberes ainda pouco discutidos, sendo raramente estudado e pesquisado na educação. Sua relevância

para a formação docente está diretamente relacionada ao fazer docente e ao trabalho no cotidiano da escola. Igualmente, apesar desse saber múltiplo poder ser repensado e discutido, está disposto e é mobilizado para o ensino, estando entrelaçado à dinâmica da própria aula.

Para Gauthier et al. (2013), o saber da ação pedagógica é o saber ligado diretamente à prática pedagógica, ao gerenciamento da classe e dos conteúdos ministrados. O saber é descrito a partir de um reservatório geral de conhecimentos do professor, que vai sendo constituído pela prática pedagógica do professor que o alimenta. Nesse processo se constitui o repertório de conhecimentos ligados diretamente à prática pedagógica.

Esse repertório de conhecimentos é um subconjunto do reservatório. O professor, em sua prática, faz uso desses saberes. Conforme Gauthier et al. (2013, p. 19), nesse repertório estão os seguintes conhecimentos:

[...] conhecimento do conteúdo, conhecimentos pedagógicos gerais, conhecimento do programa, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimentos do educando e suas características, os conhecimentos do contexto, conhecimento dos fins, dos objetivos, dos valores e dos fundamentos filosóficos e históricos.

Quando um professor ministra, planeja ou repensa sua aula, ele faz uso desses conhecimentos, ele repensa o contexto da escola e dos alunos, a importância do conteúdo selecionado para a aula e a forma de conduzir o processo. O uso desse repertório vai se ampliando e o professor pode ir testando e elaborando melhor os conhecimentos e sua forma de utilização.

Os saberes da ação pedagógica estão diretamente ligados à prática pedagógica e, portanto, ao trabalho docente. Devem ser conhecidos, vividos e discutidos, para que os futuros professores possam perceber, antes mesmo de sua inserção na docência, a sua importância em seu trabalho e na reflexão dele.

Dessa maneira, também irá surgir o entendimento de que a prática pedagógica deve estar relacionada ao seu contexto. O professor precisará buscar formas de entender os contextos em que se insere e, para tal, deverá reconhecer a importância dos saberes da ação pedagógica, pois esses são fundamentais ao seu trabalho, permitindo a elaboração de um “[...] corpus de conhecimentos confiáveis no qual seria possível se apoiar para ensinar” (GAUTHIER ET AL, 2013, p. 14).

Esse *corpus* de conhecimentos poderá ser validado pelo professor em sua

prática pedagógica, pois à medida que ele vai acionando, usando e repensando esses conhecimentos vai, também, mobilizando e reelaborando os mesmos. Contudo, entender esses saberes da ação pedagógica nos coloca a difícil tarefa de compreender que esses saberes se compõem, também, de vários outros saberes, entre eles: o saber pedagógico, o saber didático e o saber sensível.

O saber pedagógico é um saber docente que, apesar de ser descritível, nem sempre é compreendido, pois é influenciado, de certa forma, pelo cotidiano, pelas condições de trabalho e pelas possibilidades de autonomia docente. Autores como Pimenta et al. (2012) vêm estudando, pesquisando e elaborando esse saber, atrelando-o à atividade docente. O espaço privilegiado para a sua observação é a sala de aula, o que acontece nela e o que a ação docente, nesse espaço, revela.

Para Pimenta (2012), os saberes pedagógicos são saberes que os professores mobilizam na ação de ensinar. Entre eles está o que motiva os alunos a aprenderem, as técnicas de ensinar e o relacionamento professor-aluno. Esse saber possibilita ao professor “[...] reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação” (PIMENTA, 2012, p. 27).

A reinvenção do saber pedagógico depende do seu entendimento e, mais especificamente, da percepção da prática pedagógica. Entender que o próprio fazer, os objetivos da prática, seus alcances e limites, tudo isso possibilita um avanço em sua compreensão e no seu desvelamento. Todavia, o professor deve se colocar na posição de produtor do seu conhecimento, o que irá exigir dele, uma boa formação e um investimento neste processo.

Investir na formação docente é criar a oportunidade e o tempo necessários à elaboração do saber docente. O tempo posto é o tempo da formação, que não pode ser entendida de modo aligeirado e superficial. Esse tempo se apresenta em momentos distintos, como na formação inicial docente (Licenciatura). Cabe, nesse pleito, o reconhecimento do próprio professor como ator que deverá encontrar, em sua prática pedagógica, o significado do seu trabalho docente para além dos muros da escola.

No saber pedagógico encontramos a reflexão sobre a prática pedagógica, especificamente “[...] sobre o que se faz na prática pedagógica não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer [...]” (PIMENTA, 2012, p. 28). O que interessa é entender o que se faz, e a proposta da autora é, primeiramente, entender o trabalho como práxis, que se caracteriza pela ação-reflexão-ação, que deve ser

entendida no contexto da organização escolar.

Dessa forma, para pesquisarmos os saberes pedagógicos, precisaremos entender o trabalho docente²⁹ em seu contexto e, mais especificamente, no cotidiano docente, pois cada escola tem suas particularidades. São realidades distintas, sujeitos com histórias e experiências de vida que abarcam e refletem diferentes formas de entender a escola, a sociedade e a vida.

Os professores chegam à escola com diferentes olhares para a educação e para o seu papel nesse cenário. As diferentes oportunidades e experiências vividas por eles marcam sua trajetória e sua vida, refletindo-se em sua maneira de agir, de ensinar e de realizar o trabalho docente. Algumas experiências podem deixar marcas, que podem ser traduzidas, de diferentes formas, pelos próprios professores, levando-os a se questionarem sobre o ensino, a repensar o modelo posto, repeti-lo, reproduzi-lo ou transformá-lo.

As experiências docentes constituem-se antes mesmo do ingresso do professor no curso de licenciatura. A experiência docente pode ser observada, então, na prática pedagógica, que vai sendo elaborada, a partir de um conjunto de conhecimentos adquiridos ao longo da vida docente.

A vivência na escola, especificamente na educação básica, talvez seja um bom ponto de partida para pensarmos as primeiras referências sobre o ensino. É nesse lugar onde as crianças se reconhecem, desenham as primeiras garatujas, pintam os primeiros desenhos e ensaiam seus primeiros passos, tecendo as primeiras linhas da história de um futuro adulto e, quem sabe, de um futuro profissional. Esse futuro profissional vai levar consigo uma compreensão da escola, do ensino e, mais especificamente, da experiência escolar.

Assim, esse futuro profissional pode ser um professor que também carregará, dessa experiência, uma marca com a qual poderá se identificar ou não. Essa marca poderá ser traduzida ou transformada, na sua forma de entender e de ensinar. Nessa marca está implícita um determinado estilo, uma forma de ser professor e de entender a escola e o processo ensino-aprendizagem.

Essa forma de entender a escola, o processo ensino- aprendizagem fica explícita na forma de ensinar, de se relacionar com o outro, com os colegas de trabalho e com os alunos. Alguns professores, no entanto, repetem parte do que

²⁹ Como nossos participantes são futuros professores estaremos pesquisando a iniciação ao trabalho docente (iniciação à docência) e não o trabalho propriamente dito.

viveram em sua experiência escolar, sem muita consciência do que estão fazendo e do modo como estão fazendo. Dessa maneira, repetem as ações de seus professores sem refletir sobre essas formas de ensinar: o jeito de explicar a matéria, de transmitir o conhecimento e de avaliar o conteúdo ensinado.

A formação inicial docente pode, então, ter um papel importante na constituição deste repertório de conhecimentos.

D'Ávila (2009) sugere que os cursos de formação de professores revejam sua visão de formação e se baseiem no “[...] desenvolvimento de competências de alto nível: como a capacidade de problematizar e de encontrar as próprias respostas” (D'ÁVILA, 2009, p. 148). Para ela, a formação inicial docente não tem possibilitado aos futuros professores uma experiência significativa de constituição dos modelos de ensino.

A importância da capacidade de problematização, na prática pedagógica, permite ao futuro professor um entendimento diferenciado de sua prática e do seu saber da ação pedagógica. Entretanto, coloca o professor em uma posição de desconforto e de insegurança, uma vez que a prática lhe indicará os desafios do ensino. Quanto mais o professor se especializar nessa tarefa, mais poderá entendê-la, fazendo dessa experiência uma força motivadora de sua ação. Desse modo, poderá descobrir novas estratégias de ensino, observar como o aluno aprende, se aprende, e materializar suas concepções tomadas como referência.

Pimenta et al. (2012) reforçam nosso pensamento, quando confirmam a importância da formação inicial de professores para o aprendizado dos saberes pedagógicos, principalmente quando isso possibilitar aos futuros professores uma vivência da prática pedagógica no espaço da sala de aula. Os mesmos autores também apontam para a influência da pesquisa nesse contexto.

A pesquisa da prática pedagógica, no cotidiano da sala de aula, é um campo ainda pouco investigado. Em sua maioria, os professores têm uma formação frágil, tanto do entendimento dos saberes docentes quanto de sua constituição como objeto de estudo e de reconstrução da prática pedagógica. Contudo, Pimenta et al. (2012), defendem a pesquisa sobre o trabalho docente, como um princípio formativo da docência, pois para essas autoras a docência é um exercício profissional que está além da tarefa de aplicar o que determinam as normas, as regras, as diretrizes e as decisões político-curriculares.

Os saberes experienciais dos professores, que são os saberes da

experiência, demonstram a sua importância, principalmente se a experiência encontra terreno fértil na formação inicial docente. As experiências docentes, advindas ainda na fase de formação inicial, aproximam o futuro professor do contexto real de sua atuação, do seu campo de saber, da sua prática e dos limites e desafios de sua profissionalização.

Voltemos, então, às experiências do cotidiano da escola e da docência, como sugerem Gauthier et al. (2013), quando afirmam que o saber pedagógico é o saber da experiência. Destarte, é a partir da/na experiência que os saberes da ação pedagógica vão sendo reconhecidos, testados e formulados. Dessa forma, a experiência ganha terreno e destaque, como um momento fecundo da integração dos saberes docentes, especificamente os saberes da ação pedagógica e, mais exclusivamente, os saberes pedagógicos. Para tal, voltemos à questão da análise do trabalho docente e do cotidiano da docência.

O trabalho docente deve ser uma práxis e, de forma especial, uma práxis criadora (AZZI, 2012). Para tal, o professor precisa entender e pesquisar sua prática pedagógica, a partir do que acontece em sua sala de aula. O momento da sala de aula é um momento único, que pode ser descrito, mas nem sempre traduzido em sua totalidade, pois nele estão implícitos diversos conhecimentos e/ou saberes advindos das diversas experiências vividas pelo professor.

Para Azzi (2012, p. 42), o “trabalho docente é muitas vezes descrito, mas nem sempre compreendido”. Como produto do conhecimento, emerge com a crítica de seu objeto. Olhar para o trabalho, analisando e investigando a prática pedagógica, tentando fazer leituras dessa prática a partir de observações e entrevistas, e com a utilização de referencial teórico, é um modo de estudarmos os saberes pedagógicos aplicados à atividade docente.

Consideramos o trabalho docente como referência, como uma atividade historicamente construída na práxis, unidade de teoria e prática, cuja compreensão requer o conhecimento do contexto da organização escolar e do trabalho docente; compreendendo, sobre o trabalho, o conceito e a história; o cotidiano da ação docente, que se objetiva e se transforma no cotidiano da vida social. Para Azzi (2012, p. 49):

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala

de aula, no contexto da escola onde atua.

Assim, ainda vale tecermos considerações sobre o cotidiano da atividade docente. Esse cotidiano vem sendo estudado por autores como Azzi (2012) e Nacarato, Varani e Carvalho (1998). Para Heller (2008) e Pais (2003), o cotidiano é uma categoria importante em seus estudos. A riqueza de informações que podemos obter a partir da compreensão do cotidiano escolar nos coloca a necessidade de entendê-lo. Para Heller (2008), o cotidiano é “o mundo da vida”, nele as coisas acontecem como resultado das condições que vivemos e do trabalho que assumimos, ao longo de nossa história.

No caso do professor, que trabalha longas horas na escola, de certa forma, a sua vida é composta pelo que vive na escola. Nesses casos, eles passam mais tempo de suas vidas na escola, vivendo os seus acontecimentos. Isso é muito comum na vida dos professores da educação infantil, por exemplo.

Esse cotidiano vai se revelar no conjunto dos dias, meses e anos, parte da vida que o professor vai viver e, no qual, vai trabalhar. A cada ano, novos fatos, alunos, turmas, gestores, coordenadores, colegas de profissão, condições físicas da escola e materiais de apoio pedagógico, além de todos os outros fatores que chegam à escola, tais como projetos, orientações e/ou determinações curriculares, que vão e vem, circulam e transformam o cenário.

O cotidiano, nesse caso, pode impulsionar a prática pedagógica e a concretização dos objetivos dos saberes pedagógicos, ou pode comprometê-lo, dificultando sua consolidação. Nesses casos, podem até colocar em “xeque” a autonomia docente e o processo de ensino-aprendizagem.

O cotidiano pode, também, ser entendido como “[...] uma rota de conhecimento” (PAIS, 2003, p. 31), para o qual temos que desenvolver um ‘olhar minucioso’, para perceber em seus fatos e acontecimentos o espaço onde ele se dá, seus contornos e o que o mesmo esconde:

Definimos o cotidiano como uma rota de conhecimento. Quer isto dizer que o cotidiano não é uma parcela isolável do social. Com efeito, o cotidiano não pode ser caçado a laço quando cavalga diante de nós na exacta medida em que o cotidiano é o laço que nos permite ‘levantar caça’ no real social, dando nós de inteligibilidade ao social (PAIS, 2003, p.31).

O professor pode, a partir desse entendimento, buscar entender o que

acontece no seu cotidiano, considerando este como um conhecimento que poderá utilizar para repensar seus conceitos, sua concepção de ensino e a forma como compreende a ação pedagógica e mobiliza seus saberes.

A sociologia da vida cotidiana de Pais (2003) assume o cotidiano como alavanca do conhecimento, onde podemos identificar certas rotinas, “maneiras de fazer” e realizar as práticas pedagógicas docentes, revelando parte do real e do contexto vividos.

Compete, ainda, repensarmos no cotidiano docente, nos seus desafios pedagógicos e no sujeito professor implicado nesse contexto. Quem é esse professor? Ao se encontrar em sua prática pedagógica, quais os saberes que ele mobiliza? Esse cotidiano pode ser desafiador, motivador de elaborações pedagógicas, ou apenas um contexto no qual esse sujeito se insere, se integra e não se percebe como sujeito produtor e transformador do mesmo.

2.2.1 Reflexões sobre o ensino da Educação Física

Discorrer sobre o ensino da EF na educação básica nos faz rever o pensamento de alguns autores³⁰ e repensar o contexto de suas práticas pedagógicas na escola³¹. Partiremos, então, de Freire, pois corroboramos com ele em algumas de suas ideias, a exemplo da “leitura de mundo”, do despertar para a consciência crítica, para o compromisso político, o ensino implicado e construído a partir do diálogo.

Esses conceitos nos fazem pensar o ensino, a sala de aula e a Educação Física, a partir de um entendimento da realidade dos sujeitos da escola: professores, coordenadores, gestores, funcionários e alunos. Importa-nos entender, principalmente, como e de que forma os conteúdos e as vivências da EF chegam até o aluno, e qual o sentido e o significado dado a eles.

Freire (2003, p. 11) diz que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. O autor defende a leitura de mundo como um passo decisivo para que o sujeito possa se encontrar na relação ensino e aprendizagem.

³⁰ Freire (2003; 1993; 2014), Saviani (2013), Giroux (1997) e outros.

³¹ Nossa perspectiva embora apresente um tom de devir, ela entende-se como diálogo em construção. E, está aberta para ser reconstruída e remodelada a cada novo processo em que o sujeito que fala se descobre neste universo da vida e da docência

Na “leitura de mundo” dos alunos podemos entender parte da vida dos mesmos e as suas relações com o ensino e a escola. A partir disso podemos nos aproximar dos fatos ocorridos e, assim, entender a implicação dos sujeitos na vida da escola e/ou na sala de aula.

Esta compreensão pode nos aproximar, também, do entendimento das dificuldades e contradições do contexto escolar e da vida do aluno, pois Freire (2003, p.11) diz que: “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

Então, a leitura de mundo nos aproxima da realidade vivida pelas pessoas, e pode nos ajudar a entender a relação entre os alunos e nossas práticas de ensino da EF. Todavia, nem sempre ela é compreendida em sua essência. Freire (2003) aconselha desenvolver uma leitura de mundo a partir de uma percepção crítica³², pois isso possibilita um olhar mais amplo para o contexto em que vivem os atores.

Assim, ele considera que a leitura de mundo “[...] implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘reescrita’ do lido³³” (FREIRE, 2003, p.21). Essa reescrita é a transformação do vivido. A partir da leitura de mundo, do seu entendimento é possível reescrever o texto da vida, buscando formas concretas de mudança da realidade.

Porém, vale destacar que a educação não é neutra, tão pouco o ensino (GIROUX, 1997). Um professor, quando planeja uma aula e a realiza, o faz para alguém e com determinados objetivos. Se o aluno não é levado em consideração, se não é o motivo maior da aula, se sua aprendizagem não tem importância para o professor, dificilmente o mesmo conseguirá mobilizar o aluno para seu engajamento³⁴, e é essa participação do aluno que torna a aprendizagem significativa.

Neste interim, a educação pode parecer fora, a par, ou alheia ao que acontece no mundo. Mas, entendemos que quando ela se torna aparentemente “alheia”, distante, é porque ela caminha na direção da reprodução de um sistema social, que

³² Entendida como: “[...] a capacidade de tornar problemático o que havia até então sido tratado como dado; trazer à reflexão o que anteriormente só havia sido usado examinar criticamente a vida que levamos” (GIROUX, 1997, p. 99).

³³ Conforme Giroux (1997) reescrita do lido também pode ser reinvenção constante do conhecimento, e para tal ele deve se tornar objeto de investigação.

³⁴ Segundo Giroux (1997, p. 100): “Qualquer pedagogia do pensamento crítico que ignore as relações sociais da sala de aula corre o risco de ser mistificadora e incompleta”.

infelizmente não permite ao homem, de um modo geral, fazer-se enquanto ser social.

A partir disso, corroboramos novamente com Freire (2003, p. 23) quando ele deixa claro que o ensino é uma ação educativa, mas também política, pois está implicada, é fruto de um contexto e de uma sociedade: “Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político”.

Nesse sentido, o professor pode tomar o caminho que melhor lhe aprouver. Mas, caso opte pelo movimento do pensamento crítico poderá, a partir de uma reflexão da “leitura de mundo” e da realidade vivida pelos alunos, investigar o cenário.

Compreender as mazelas, as defasagens e o desinteresse, por exemplo, é repensar o contexto do ensino, seus objetivos, seus fundamentos teóricos, pedagógicos e suas práticas cotidianas. Então sua ‘leitura de mundo’ deverá partir da leitura de mundo dos alunos, ou seja, do capital cultural do aluno (FREIRE, 2003; GIROUX, 1997).

Esse entendimento pode se dar a partir das aulas e das vivências de determinados conteúdos da EF e as representações que os alunos dão a eles ou, ainda, a partir de questionamentos e da problematização do conteúdo³⁵.

Após esse reconhecimento, o professor reavaliará, por exemplo, o seu plano de aprendizagem, seus objetivos e conteúdos privilegiados, pois o caminho a ser tomado deverá ser construído à medida que ganha significado, a partir da relação ensino e aprendizagem. O ensino é feito pelo professor em conjunto com o aluno, que deve participar do mesmo.

E isso ficará cada vez mais claro; a cada passo, na direção da “leitura de mundo”, despertaremos para uma consciência sobre ele. A consciência, uma vez despertada a partir de uma compreensão crítica, leva os sujeitos a reverem o que pensam e o que fazem com aquilo que pensam.

A consciência, segundo Freire (1993) é temporalizada, ou seja, tem relação com o que vivemos ontem, hoje e amanhã. O hoje é fruto do que aconteceu ontem e do que concretizamos ou não ontem. Já o amanhã dependerá, em parte, daquilo que

³⁵ Problematização: “[...] refere-se não apenas ao que é incluído em uma visão de mundo, mas também ao que é omitido e silenciado. Aquilo que não é dito é tão importante quanto aquilo que é dito” (GIROUX, 1997, p. 36).

fazemos hoje. Então, o que fazemos hoje passa a ter importância ou colaborar para os acontecimentos de nossa vida no futuro. Os acontecimentos estão interligados tanto ao hoje, quanto ao amanhã. A ação humana tem sentido, força e poder³⁶.

Segundo Freire (1993), existem dois tipos de consciência³⁷ que se opõem: a ingênua e a crítica. A primeira é aquela que subestima o homem, não entende a causalidade dos fatos sociais, pode cair no fanatismo ou no sectarismo, é frágil na discussão dos problemas e acredita que a realidade é estática e imutável. A segunda se propõe a entender os problemas sociais e não se satisfaz com as meras aparências e as explicações mágicas. Ela é indagadora, inquieta, crítica e se fortalece a partir do diálogo (FREIRE, 1993).

É essa consciência crítica que podemos despertar nos alunos. É esta consciência que quando motivada leva o homem ao compromisso social.

A consciência de estar no mundo e poder ser sujeito de sua própria história leva o homem a engajar-se na luta. Uma luta que pode levar à uma vida mais justa e digna. Assim, podemos repensar quem é este aluno que está na sala de aula e que chega até a escola? Que traços de sua vida ele traz para a sala de aula? Então, Freire nos ajuda dizendo que o homem: “[...] é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca” (FREIRE, 1993, p. 27).

Estar em busca significa que se entende que o ser é inacabado. E isso pode colocá-lo a caminho. Nesse caminho ele é sujeito e dono de suas escolhas e decisões. Igualmente, precisa ser envolvido nos acontecimentos da escola, da sala de aula, e ser despertado para além da alienação, que é uma condição que promove a consciência ingênua.

Então Freire (1993, p. 28) afirma que: “O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela”. Sendo sujeito ele se contrapõe a alienação e desenvolve o senso crítico.

A alienação³⁸ é um processo que tem como objetivo fazer do homem um ser a margem da sociedade. Nessa condição, ele desconhece os instrumentos e

³⁶ Esta ideia é a defendida por Giroux e McLaren (1995).

³⁷ Segundo Marx e Engels (2008, p. 51): “A consciência nunca pode ser outra coisa que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo da vida real”.

³⁸ Para tal compreensão partimos de Konder (2008, p.30) que afirma que as condições criadas pela divisão do trabalho e pela propriedade privada, o trabalhador passa a estranhar o trabalho: “[...] em lugar de realizar-se no trabalho, o ser humano se aliena nele; em lugar de reconhecer-se em suas próprias criações, o ser humano se sente ameaçado por elas; em lugar de libertar-se, acaba enrolado em novas opressões”.

ferramentas necessários para captar os fatos e os acontecimentos sociais, de tal modo que se torna presa fácil do sistema. Nessas circunstâncias, o homem reproduz o pensamento comum ou aquelas ideias veiculadas nas mídias, ou nos espaços de inculcação que tanto as reproduzem quanto as cristalizam, conforme a ordem social vigente. Sendo assim, se torna nada mais que mera força de trabalho revestida como mercadoria e sem entendimento da luta³⁹.

Essa condição chega a ser desumana e desumanizadora, pois a alienação dos homens se dá sem a sua permissão e anuência. Os homens geralmente são inseridos neste processo, para o qual são engolidos, conforme a sua consciência ingênua. Quando engolidos, dificilmente conseguem se libertar, pois as artimanhas da vida fazem com que ele se torne cada vez mais uma presa fácil.

Concebemos que a alienação é um processo complexo, e corrobora com o desconhecimento de si. O homem alienado, tem dificuldades de perceber sua essência e sua natureza.

A educação pode ajudar esse sujeito a se revelar para si mesmo. Na busca desse autoconhecimento devem ser trilhados os objetivos da Educação Física. O que quero? O que não quero?

Dessa forma, a educação tem o propósito de valorizar os sujeitos sociais, de garantir a inclusão do homem, de maneira a semear nele a descoberta pelo compromisso na participação social e, portanto, na transformação de si mesmo e de seus conhecimentos.

Freire (1993, p. 15) diz que: “O compromisso seria uma palavra oca, uma abstração, se não envolvesse a decisão lúcida e profunda de quem o assume. Se não se desse no plano concreto”. Esse compromisso deveria, então, estar alinhado às decisões, àquilo que assumimos realizar e não apenas uma palavra “solta no ar”, que não encontra o “chão”, e não se materializa.

Assim, entendermos que o ensino da EF pode ser realizado levando em consideração a essência dos sujeitos e devem oportunizar a participação dos mesmos em todas as atividades. Eles precisam estar envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Para isso, o ensino deve considerar os alunos, suas ansiedades, suas mazelas, suas vivências e suas angústias, e encontrar nelas um

³⁹ Estamos nos referindo as lutas de classe e, portanto, trazemos à tona o entendimento de que: “[...] todas as lutas políticas são lutas de classes e que todas as lutas de emancipação de classes, apesar de sua inevitável forma política, pois toda luta de classe é política giram, em última instância, em torno da emancipação econômica” (MARX E ENGELS, 2008, p.131).

refúgio para pensá-las diante daquilo que as faz crescer, ou se ampliar⁴⁰.

Ainda falando do compromisso, é preciso ratificar o que acima foi exposto e dizer nas palavras de Freire (1993, p. 21) que ele é práxis pois é ação e reflexão sobre a realidade: “[...] o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação, reflexão sobre a realidade [...]” e, para tanto, se faz necessário o conhecimento da realidade e o seu descortinamento.

O nosso mundo atual, conflituoso, contraditório e complexo é o lugar onde vivemos. Os homens fazem o mundo que têm, e somos responsáveis por nós e por aqueles com os quais convivemos, sendo o ensino uma porta para essa ação. Para tanto, escolhemos e decidimos como fazer, como realizar e a partir de que e para quem.

Nessa trilha, partimos da percepção do ensino em uma perspectiva da dialogicidade, também defendida por Freire (2014), que assegura ser a mesma essência de uma educação que promove o diálogo entre os sujeitos. Esse diálogo é fundado na confiança, na esperança, na humildade e no pensamento crítico. É uma educação que se faz de A com B, mediatizados pelo mundo. Ela é “[...] o encontro do homem para ser mais [...]” (FREIRE, 2014, p. 114). Quando o homem dialoga, ele assume uma postura, o que o eleva à condição, não apenas de estar vivo, mas de existir.

A partir do diálogo, o pensamento é exposto e pode ser interposto, esmiuçado e compreendido. Esse diálogo pode ser efetivado a partir da problematização da realidade. Alguns professores o utilizam em suas práticas pedagógicas para, a partir dela, capturar a relação dos alunos com os conteúdos a serem estudados.

Segundo Freire (2014, p. 95) “[...] a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica”, ou seja, através do diálogo, da exposição das diferentes opiniões⁴¹. No entanto, para isso, esse processo deve, além de permitir a participação de todos, ser alicerçado no respeito e na humilde das colocações e pronunciamentos. O aprendizado é coletivo, e todas as contribuições são importantes. É preciso entender que todos os sujeitos têm capacidades e que ninguém é mais capaz do que ninguém.

De todo modo, parte-se de uma educação problematizadora que oportuniza o

⁴⁰ Refúgio como aquilo que a fortalece pois corroboramos com Giroux (1997) que devemos educar os estudantes para serem cidadãos críticos.

⁴¹ Giroux (1997, p. 239): “Os estudantes devem ser capazes de falar com suas próprias vozes [...]”.

diálogo e, portanto, também é uma experiência dialética, precisa sair de seu lugar cômodo, silencioso, para o lugar do inquieto, do confuso e do conturbado. Percorre na direção do encontro de si no mundo e na relação com o outro.

Por essa razão, consideramos que conhecer o aluno, sua realidade, seu contexto e seus interesses são pontos de partida para repensar o ensino.

A escola é lugar de aprender, onde diariamente se estabelecem um modo de conviver. Nesse convívio se constroem pontes para se pensar o amanhã e se fazer o agora, dividindo, criando e compartilhando experiências. Desse modo, corroboramos com Giroux (1997, p. 25-26) que diz: “[...] as escolas são também lugares políticos e culturais, assim como a noção de que elas representam lugares de acomodação e contestação entre grupos econômicos e culturais [...]”. Para tal, é preciso avançar no entendimento da escola como espaço de luta.

Nesse cenário, a Educação Física escolar tem muitos desafios, entre eles o de repensar a própria prática pedagógica e seus conteúdos privilegiados em sala de aula. Qual a relação delas com a vida, a cultura e a identidade cultural dos alunos a quem ela se propõe? Como já foi dito anteriormente, para Dewey, o aluno não chega à escola vazio, como uma “lousa em branco”. Ele traz consigo suas incertezas, suas dúvidas e também suas experiências. O professor precisa estar atento, inclusive, para a forma como o aluno também “lê o mundo”, percebe a importância da escola e da própria atividade proposta para seu aprendizado.

Rever as questões: para que, porque e para quem se ensina pode ajudar a refletir sobre essas questões anteriores e o motivo maior da educação e da EF na escola.

Portanto, mais uma vez parafraseando Freire, entendemos que a educação deve ser realizada a partir de uma prática transformadora, que possibilite a humanização, a libertação e a emancipação e, para isso precisa ser reconhecida dentro do mito da neutralidade:

[...] mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a toma-lo como um quefazer ouro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática astuta e outra crítica (FREIRE, 2003, p.23).

O professor é quem decide qual o tipo de prática que ele deve realizar. Para

tanto, precisa compreender que para cada uma delas está pressuposto o modo de entender e de se colocar no mundo. Que mundo queremos? Que vida compreendemos ser a melhor para os homens? Nesse entendimento, Giroux e McLaren (1995) questionam a capacidade crítica dos professores em formação e defendem o desenvolvimento de uma linguagem específica para a escola, que possa contribuir para uma postura política emancipatória.

Contudo, para isso é necessário que a formação provoque o professor a se questionar sobre aquilo que faz, para quem o faz e, o modo como os alunos vivenciam a prática pedagógica.

A prática pedagógica crítica é aquela que busca uma formação integral do aluno, compromete-se com os seus interesses, compreende a história a partir do desenvolvimento material da sociedade e da determinação das condições de existência humana, além de ser dialógica, implicando em uma ação-reflexão e ação do homem na sociedade. Pensamos que isso deveria estar exposto no Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), definindo objetivos, o modo de fazer e ensinar a Educação Física, explicitando a opção pedagógica e a linha norteadora da prática pedagógica.

Porém, infelizmente, o que se percebe é que poucas escolas têm um PPP definido, elaborado e fundado em uma opção pedagógica crítica. Às vezes, quando visitamos escolas e indagamos sobre isso não encontramos respostas plausíveis. Dificilmente conseguimos ter acesso a esse documento, fato que nos indica a necessidade de se repensar o que se tem feito e para quem se tem feito o ensino.

Na Educação Física isso se traduz de forma ainda mais delicada, pois as perspectivas de ensino, privilegiadas em diferentes períodos da história de inserção desse componente na escola, veio fomentando, até hoje, práticas de ensino de uma Educação Física higienistas⁴². A EF também sofreu influência das diversas escolas de ginástica que se desenvolveram na Europa, entre os séculos XVII e XIX e, nessa conjuntura, aparecem os métodos de ginástica alemã, francês e outros (SOARES, 2007).

O ensino da EF perpassou por outras perspectivas de entendimento até a chegada do movimento das pedagogias críticas, na década de 90, que trouxeram influências da teoria crítica para o ensino, mas o seu ritmo de concretização nas

⁴² Tomamos como referências Ghiraldelli Jr. (1998), Soares (2007).

práticas de ensino ainda é desconhecido.

Contudo, as práticas pedagógicas que se fundam na teoria crítica podem adotar, no caso da Educação Física, diferentes denominações como: crítico-superador⁴³, crítico emancipador⁴⁴ ou ainda a pedagogia histórico-crítica⁴⁵.

Esses três caminhos da prática pedagógica são os que, de fato, têm sido discutidos, ou ainda considerados como referência nos cursos de formação docente em EF. A pedagogia histórico-crítica, que foi criada por Saviani (2013), tem avançado em sua estruturação. Segundo o autor:

[...] implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional (SAVIANI, 2013, p. 86).

Seus progressos têm sido elaborados pelo autor e por um conjunto de professores cujos estudos e pesquisas são voltados para o desenvolvimento dessa teoria. Para isso, Saviani (2013) adotou um caminho que procura entender os limites da educação vigente para superá-los. Para tanto, propõe um movimento de aproximação entre professores e alunos nas escolas, a partir das práticas pedagógicas, defendendo a ideia de que a escola: “[...] tem papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico” (SAVIANI, 2013, p 66). Sobre o ensino, diz o autor:

[...] envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação (SAVIANI, 2013, p. 80).

Diz, ainda, sobre a educação:

[...] a educação é uma produção não material, isso significa que a atividade que a constitui se dirige a resultados que não são materiais,

⁴³ Esta vertente foi desenvolvida por um grupo de professores e tem como obra de referência o livro Metodologia do Ensino da Educação Física (1999).

⁴⁴ Para entender melhor tal perspectiva de ensino ver Educação Física: ensino e mudanças de Kunz (2004) e suas demais obras.

⁴⁵ A pedagogia histórico-crítica elaborada por Saviani em 1979 quando o mesmo coordenava a 1ª turma do Doutorado em Educação na PUC- SP (SAVIANI, 2013). Estavam entre os estudantes Carlos R. Jamil Cury que defendeu a sua tese em 1979 e que foi publicada como livro: “Educação e contradição” em 1985.

diferentemente da produção material, que é uma ação que se desenvolve e se dirige a resultados materiais. É nesse sentido que está posta a distinção (SAVIANI, 2013, p. 90).

Saviani busca o entendimento da pedagogia histórico-crítica a partir da filosofia da práxis. Nesse sentido, o autor partiu da contribuição de Sanches Vásquez (1968), entendendo-a como um conceito sintético que articula teoria e prática. Igualmente, Saviani (2013, p. 120) explica que:

Em outros termos, vejo a práxis como a prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer.

Assim, Saviani revela que ampara-se nas orientações de dois grandes teóricos, Marx e Gramsci, para pensar tal relação entre a teoria e a prática, e diz que a filosofia da práxis é uma teoria que busca articular a teoria e a prática, unificando-as em práxis. Sendo um movimento ele parte de uma prática que é alimentada pela teoria que dá sentido, direção e orientação. A prática pedagógica, a partir desse entendimento, é considerada como “[...] fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria” (SAVIANI, 2013, p. 120).

Portanto, ainda falando sobre o ensino da EF escolar, coadunamos com Saviani e demais autores que estudam a pedagogia histórico-crítica e, nesse percurso levamos em consideração a proposta didática de Gasparin (2012). Tal proposta nasce na prática social, que se inicia com o anúncio do conteúdo aos alunos, com a descoberta do nível atual de desenvolvimento do aluno em relação ao conteúdo, com o levantamento das experiências e daquilo que o aluno já sabe em relação ao conteúdo e os desafios lançados em prol de se saber o que o aluno gostaria de saber.

Desde modo, parte-se para a problematização do conteúdo, a partir de diferentes dimensões. Nesse momento, são discutidas questões sociais, econômicas e/ou de outras ordens em que o conteúdo é repensado, considerando a realidade social. Depois, na sequência, parte para a instrumentalização, que é o momento em que os alunos realizam ou participam de atividades planejadas pelo professor, com o objetivo de que se apreendam conceitos e caminhem na construção do conhecimento (GASPARIN, 2012).

Para finalizar, no momento da catarse, os alunos demonstram ou apresentam, de diferentes formas, suas novas sínteses sobre o conteúdo estudado. A partir daí eles começam a demonstrar um novo nível de desenvolvimento atual em relação ao conteúdo, que supera o nível anterior, no início do processo. Assim, parte-se da prática social e, ao final se retorna a ela (GASPARIN, 2012).

Encerando nossa reflexão, lembramos que, apesar da “sugestão” acima, na EF temos, também, outras propostas didáticas, como as de Kunz (2004), que elaborou algumas obras detalhando as aulas de EF, na perspectiva crítico emancipatória, e a de Soares et al (1999), que se coloca na trilha da perspectiva crítico-superadora. Portanto, temos diversas possibilidades para repensar as aulas de EF na escola. Porém, ressaltamos que se faz necessário, ainda, o estudo mais amplo e aprofundado da teoria que fundamenta cada uma destas propostas, e colocá-las em prática, preferencialmente ainda na formação inicial, para que as mesmas se fortaleçam e se tornem saberes docentes mobilizados e identificados pelos futuros professores de EF no cotidiano do aprendizado do trabalho docente.

2.3 A experiência formativa

Ser professor⁴⁶ é assumir um trabalho social no qual, indiscutivelmente, estão entrelaçados o reconhecimento do contexto, das histórias de vida dos sujeitos e da mobilização de saberes docentes. O professor dispõe de elementos que, ora são encobertos pela realidade vivida de cada um, ora são como “enigma” a ser revelado e a se revelar para cada um, e para os quais são necessários mais que mera instrução, mas uma formação inicial, que possa priorizar uma experiência mais próxima possível da que será vivida na fase de ingresso na docência.

A formação inicial, em nível de licenciatura, deve, portanto, eleger a escola como o lugar privilegiado para a materialização da experiência formativa, pois é onde se concretiza o aprendizado da docência. Nessa formação, serão realizadas atividades pedagógicas que devem articular os diversos conhecimentos advindos dos componentes curriculares (Licenciatura). No espaço da escola se vive o entrelaçamento entre o que se aprende na universidade (a partir dos componentes curriculares e demais experiências oferecidas no curso de Licenciatura) e a

⁴⁶ Corroboramos com Mellouki e Gauthier (2004) que defendem que os professores são mediadores, herdeiros, interpretes, críticos e intelectuais.

realidade cotidiana da docência.

Dessa forma, a aproximação com a realidade da escola e o seu dia-a-dia possibilitam o conhecimento da mesma a partir da compreensão do seu contexto, do diálogo com os alunos e demais professores e da possível investigação pedagógica, a partir das práticas pedagógicas efetivadas. Esses elementos são possíveis motivações para a mobilização dos elementos constitutivos de uma prática pedagógica que poderá unir o que está fragmentado e esvaziado de sentido na formação de professores em EF.

Contudo, assumir e realizar o trabalho docente nos dias de hoje, requer muito mais do que um simples receituário possa traduzir ou indicar. Tornar-se professor não é um feito que se possa concretizar da noite para o dia. O processo de formação deve ser contínuo, sendo a formação inicial seu ponto de partida para a profissionalização.

Isso deveria ser pensado, uma vez que ser professor é tornar-se coerente e implicado no exercício de sua profissão, e para a qual deve-se ter vivenciado e experimentado os sabores e dissabores de sua atividade docente, reconhecendo e mobilizando saberes para a efetivação de uma prática pedagógica transformadora da realidade. Portanto, ser professor é estar apto a responder pedagogicamente por suas escolhas e decisões.

Com isso, o ensino na escola e o aprendizado do trabalho docente deveriam se entrecruzar na experiência formativa, ainda na formação inicial sendo a “iniciação” ao exercício docente, um momento preparador para a profissionalização.

Contudo, esse momento deve ser acompanhado, orientado e compartilhado entre professores e alunos, pois é quando surgem muitas dúvidas, incertezas e inquietações de diversas ordens: gestão de classe (disciplinares, de relação professor-aluno), realização do plano de aula, e outros que podem gerar insegurança nos futuros professores durante o processo.

Portanto, o diálogo, a reflexão e a orientação sobre tais questões podem possibilitar um entendimento mais apurado das mesmas, ampliando o entendimento da realidade escolar e do seu contexto.

Contudo, ingressar em um curso de Licenciatura deveria ser o primeiro passo na senda daquele que deseja tornar-se professor e, ao percorrer um caminho formativo, deveria encontrar, para além dos “pacotes prontos”, experiências formativas que possam não só compor, mas acrescentar nesse percurso um

repertório de conhecimentos que o aproximem da realidade a ser vivida no mundo do trabalho docente.

Assim, o futuro professor, ligado a um curso de Licenciatura, poderá viver uma experiência real dentro da escola, na qual o mesmo possa descobrir, em parte, o que é a docência.

Essa experiência revelaria que, apesar de individual (subjetiva), a formação inicial docente é, também coletiva, dialogada, construtivista, crítica e articulada com a realidade social. Portanto, contribui para a formação de um sujeito social, que é o professor e que se constitui nesse contexto tendo, certamente, mais traquejo na mobilização dos diversos saberes pedagógicos quando, de fato, ingressar na carreira.

Para essa compreensão, partimos da noção do professor como ser social⁴⁷ constituído e que se constitui em uma experiência formativa. Essa experiência tem como referência a noção de experiência social defendida por Dubet (1994). Segundo o mesmo autor, esse conceito é o menos inadequada para se entender as condutas dos diversos atores sociais. Essa noção foi elaborada pelo autor quando, em suas pesquisas junto à populações como a de jovens migrantes, alunos, professores e outros grupos sociais, percebeu que a teoria sociológica clássica não apresentava fundamentos suficientes para explicar os acontecimentos modernos de forma a reverberar a experiência social dos sujeitos da pesquisa.

O mesmo autor explica que esse conceito: “designa simultaneamente um tipo de objeto teórico e um conjunto de práticas sociais características da nossa sociedade” (DUBET, 1994, 11). Então, foi necessário redefinir seu objeto de estudo e entender as ações dos sujeitos a partir da descrição de suas lógicas de ação, para entender a atividade de cada um e tentar captá-la depois em seu conjunto.

Assim, o autor reconhece a diversidade das teorias da ação, e explica que para cada uma dessas formas de entender a ação, tem-se uma teoria e uma representação do sistema (modo de explicar os fatos sociais). Além disso, propõe uma teoria de alcance médio, com a qual se articule a construção de noção de

⁴⁷ O Ser social é um ser real, concreto, histórico e dialeticamente constituído na vida, ou em contraposição a proposta idealista. Ele se diferencia dos animais pela sua capacidade de transformar a própria natureza, de tal modo, que ao transformá-lo, transforma a si mesmo. O ser social vive e se objetiva na vida cotidiana e, na atualidade, numa sociedade dividida pelas relações sociais capitalistas e pela exploração do homem pelo próprio homem. (LESSA, 2012). O indivíduo não nasce como professor ele se constitui, e para tanto ele se transforma, aprende e mobiliza saberes docentes.

experiência social:

[...] noção esta que designa as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos, e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade (DUBET, 1994, 15).

Dubet (1994) diz que as condutas dos atores não são redutíveis a papéis sociais, não estão diluídas no fluxo da vida e são organizadas por princípios estáveis mais heterogêneos. Essa característica da heterogeneidade permite ao autor falar em “experiência”. Dessa forma, a experiência social considera as várias lógicas de ação como entendimento preliminar para a sociologia da experiência.

Avançando nessa questão, o autor aponta para a vinculação das condutas dos indivíduos à 3 características: a heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas; a distância subjetiva que os indivíduos mantêm em relação ao sistema, e a construção da experiência coletiva que substitui a noção de alienação, no centro da análise sociológica. Ele explica o que é a heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas, e exemplifica:

Nos contextos escolares mais desregulados, é mesmo a personalidade que constrói a situação escolar. Isso nada tem que ver com o narcisismo moderno, porque a construção de experiências sociais se impõe desde que as situações deixem de se inscrever em universos de sentidos homogêneos ou, para dizê-los mais simplesmente, quando a sociedade deixa de ser Una (DUBET, 1994, p. 16).

Todavia, alerta para que entendamos que esta ‘heterogeneidade’ das condutas dos indivíduos não está relacionada com o individualismo mas, sim com as diferentes lógicas de ação, ou seja, cada indivíduo se torna, em parte, ‘autor’ da sua experiência, pois alguns elementos sobre os quais assenta essa construção não pertencem aos indivíduos.

Já em relação à segunda característica indicada pelo autor, a distância subjetiva que os indivíduos mantêm em relação ao sistema, segundo Dubet (1994):

Os alunos, os militantes ou certos jovens dos arrabaldes nunca se limitam a afirmar a sua vida; eles explicam, manifestam-se, justificam-se, contam como constroem as suas práticas e a sua experiência num mundo já presente (DUBET, 1994, p. 17).

Dubet (1994) afirma que essa característica presente nas condutas dos indivíduos, a 'distância subjetiva', precisa ser considerada, pois para eles e, em suas falas, está presente, principalmente aquilo que realizam, independente do que está posto ou subscrito no mundo presente. Assim, a partir dessa ideia, vale destacar a importância daquilo que cada futuro professor "constrói" em sua experiência e, portanto, a terceira característica, que é a construção da experiência coletiva.

Sendo assim, o autor propõe uma "visão global ou uma teoria de conjunto da vida social", ou seja, "as teorias sociológicas da ação e as combinações que formam a experiência social" (DUBET, 1994, p. 19). Para isso, Dubet irá explicar que a experiência social é uma combinação de várias lógicas de ação e que não tem uma unidade determinada:

A experiência social, na medida em que sua unidade não é dada, gera necessariamente uma atividade dos indivíduos, uma capacidade crítica e uma distância em relação a si mesmos. Mas a distância em relação a si, aquela que torna o ator em sujeito, é, ela própria, social, ela é socialmente construída na heterogeneidade das lógicas e das racionalidades da ação (DUBET, 1994, p. 94).

Essa combinação das várias lógicas de ação é ambígua e evoca dois fenômenos contraditórios: a maneira de sentir, de ser invadido por um estado emocional suficientemente forte que leve o sujeito a descobrir sua subjetividade e é, também, uma atividade cognitiva, pois é uma maneira de construir o real, verifica-lo e experimentá-lo (DUBET, 1994).

Igualmente, uma experiência formativa deverá sensibilizar os sujeitos participantes de diferentes formas, levando-os a descobrirem sua "subjetividade" para que possam, a partir disso, construir o real, experimentando-o e conhecendo-o.

Nesse sentido, corroboramos ainda com Dubet e Martucelli (1998), no que diz respeito à compreensão de sociedade. Eles afirmam que, para interpretarmos a sociedade frente aos fenômenos modernos, devemos pensa-la de forma mais ampla, buscando entender as relações entre teoria e prática e entre sujeito e ação, indo na direção de alcançarmos a complexidade da vida social. Então, aproveitamos para indagar sobre o que os sujeitos aprendem nas experiências formativas e que práticas eles realizam e de que forma eles as realizam e com quais objetivos?

Portanto, conforme esse entendimento, a sociedade⁴⁸ é como uma produção contínua, pois é “produzida” conforme a vontade dos atores na construção da coesão social. Essa visão passa de uma percepção homogênea para uma heterogênea, com a reestruturação das relações sociais e de produção, bem como dos fenômenos de desinstitucionalização e construção da identidade dos indivíduos. Isso transforma a ação em movimentos coletivos e sociais. O foco dessa discussão está nas saídas mais importantes, ou seja, aquelas que ocorrem entre o ator e o sistema de integração e o processo de integração social e, finalmente o papel da experiência (DUBET E MARTUCELLI, 1998).

De tal modo, corroboramos com os autores na concepção de sociedade como construção contínua dos sujeitos que constroem suas práticas sociais, nos diversos espaços de interlocução e aprendizagem, assim como em relação à experiência social e à experiência formativa.

Ainda nesse percurso de entendimento, Dubet (1994) nos explica que essa questão não é tão fácil de ser respondida, pois depende de uma “definição da ação⁴⁹”, que por sua vez deverá estar ligada a uma antropologia, ou seja, a uma definição da ‘natureza humana’. A definição de ação parece também ligada à forma como compreendemos a natureza humana.

Entendemos que o homem é um ser social e, portanto, ele se concretiza na ação. A ação e o agir são atividades fundamentais da vida humana. Para sobrevivermos precisamos agir, trabalhar, estudar, acordar e tudo mais que compõe o nosso dia-a-dia. Se ficarmos no mundo da ‘contemplação’, a vida não acontece, é na ação que conhecemos parte do homem que a concretiza, seu modo de se expressar, seu modo de compreender o mundo e as teorias que o edificam.

A partir do que foi dito pelo autor, podemos nos arriscar a afirmar que, geralmente, os futuros professores de EF, ao longo do curso de licenciatura vivenciam um projeto que propõe formar um profissional sob determinado perfil, sob bases legais da formação, indicando a organização curricular, o quadro de disciplinas (componentes curriculares), como as ementas dos componentes curriculares e ainda as demais atividades formativas possíveis para ele.

⁴⁸ Para Dubet (1994, p. 259) “A sociedade não é um sistema organizado em torno de um centro; ela não é nem uma personagem nem uma máquina. E se os indivíduos são obrigados a gerir várias lógicas da ação é porque a sociedade não é Una”.

⁴⁹ Segundo Dubet (1994, p. 34): “A ação não é outra coisa senão a relação de um indivíduo com uma situação”.

Contudo, a forma como as propostas formativas são colocadas em 'prática', ou seja, como são concretizadas, e o significado delas para seus 'sujeitos' poderão, de fato, torna-la ou não uma "experiência formativa".

Nesse sentido, a experiência formativa ganha importância, pois a mesma se funda nas práticas sociais, ou seja, no que o sujeito social (ser social) se propõe a viver e realizar dentro de um contexto real, a partir de determinados objetivos e oportunidades disponibilizadas.

A experiência formativa se interpõe como a busca do sujeito em viver seus desafios formativos com a finalidade de entender o seu futuro campo de trabalho e as pessoas com as quais irá conviver. Da mesma forma, aprender a mobilizar os saberes pedagógicos será de grande valia para uma prática pedagógica consciente e consistente. Esta experiência, que é também social, pode favorecer diversos caminhos formativos, entre eles o de construção de um saber pedagógico crítico, que possa orientar a ação docente.

Todavia, o futuro professor deverá se lançar em uma "ação pedagógica", se colocando a caminho de uma experiência formativa para poder revelar a si mesmo a sua subjetividade e suas possibilidades de construção do real, vivendo e repensando a sua prática de ensino frente aos acontecimentos da sala de aula, se interpelando em relação ao seu planejamento e à sua materialização.

Uma experiência formativa pode ser, portanto, elaborada a partir de diferentes projetos formativos. Pode circunscrever-se a um determinado campo do conhecimento, tendo um plano de ação norteador, com objetivos, estratégias, atividades, resultados esperados e outras informações delineadas. Geralmente, em alguns projetos, encontramos propostas que tentam ampliar as formas de aprendizagem, partindo do envolvimento dos futuros professores, ou ainda se propondo a dar conta de algumas aprendizagens que, de modo geral, ainda estão 'fragilizadas'.

A experiência formativa, a partir da noção de experiência social de Dubet (1994), se interpõe no entrelaçamento das características apontadas anteriormente: heterogeneidade, subjetividade e coletividade e, para tal, precisa ser fruto de uma combinação de lógicas de ação que interligam os sujeitos aos sistemas.

Nessa perspectiva, segundo o mesmo autor, os sujeitos são obrigados a articular lógicas de ação diferentes, e a dinâmica gerada por esta atividade constitui a subjetividade e a reflectividade dos mesmos (DUBET, 1994).

Assim, tal experiência social é construída, não está acabada e se alimenta das ações sociais dos diversos sistemas de lógicas de ação, entre eles: os sistemas de integração, os sistemas de competição e o sistema cultural.

A compreensão de Dubet (1994) das lógicas de ação foram recolhidas em Weber, teórico da ação significativa e da sociologia compreensiva, que defende existir uma pluralidade de lógicas de ação e, como já não há racionalidade total e unidade do social, a ação da sociologia clássica transforma-se em 'experiência'.

Desse modo, para Dubet (1994), cada experiência social é resultado de uma articulação de três lógicas de ação: a lógica da integração, a lógica estratégica e a lógica da subjetivação. A lógica da integração, ou sistema de integração é também chamada de comunidade, é aquela à qual o sujeito está ligado, da qual ele participa e faz parte. Esta lógica da ação possibilita a definição do sujeito a partir de suas pertencas, e visa mantê-las ou fortalecê-las no seio de uma sociedade.

Nessa lógica de ação aparecem: a identidade integradora, os ritos de passagem, a cultura como pedra angular dos valores comuns ao grupo e suporte de identidade e outras compreensões e práticas (DUBET, 1994).

Já a lógica da estratégia está ligada ao sistema de competição, ou seja, aquela que tem relação com um mercado ou vários mercados, sendo que a noção de mercado extravasa, neste caso, para lá do mero domínio econômico. Na lógica da estratégia, o ator tenta realizar a concepção que tem dos seus interesses em uma sociedade concebida como um mercado. Essas ações podem estar ligadas a diferentes questões, entre elas o interesse em obter bens raros como o reconhecimento. Assim, nessa lógica está presente a identidade do ator e as relações sociais estabelecidas (DUBET, 1994).

Já a terceira e última lógica de ação, a subjetivação, é fruto das duas lógicas anteriores: a integração e a estratégia, que se manifestam como lógicas positivas da ação ou como realidades. Realidades tanto mais sólidas quanto fundam no essencial à crítica das ilusões ligadas à ideia de sujeito, quer reduzindo o Ego à pura produção social, quer fazendo da ação racional, em relação aos meios, a única realidade da ação, registro da subjetividade social. Então, o ator representa-se como um sujeito crítico confrontado com uma sociedade definida como um sistema de produção e de dominação (DUBET, 1994).

Assim, essas três lógicas da ação se sobrepõem, formando a experiência social. Do entendimento da experiência chegamos ao sistema. No caso da

experiência formativa, pensamos que os sujeitos participam das ações, pois parte delas depende, de fato, de sua ação frente àquilo que aprendem, pensam e se comprometem a realizar. Contudo, nesse modo de agir estão implícitas suas lógicas de ação, o seu modo de perceber e construir o seu mundo e a sua subjetividade.

Assim, para Dubet (1994), a análise da experiência social se dá a partir de três (3) operações: a primeira delas a de descrição das lógicas de ação, presentes em cada experiência, ou seja, a descrição da ação de cada sujeito, como cada um realizou determinada atividade. Depois, a compreensão das atividades do ator e como ele combina as diferentes lógicas. E, por fim, como os mesmos atores sintetizam, individualmente e coletivamente suas ações, ou seja, como eles a percebem em seu contexto e aquilo que aprenderam, e se aprenderam.

Vale ainda ressaltar, que cada uma das lógicas de ação que se combinam na experiência social se inscreve, ela própria, em uma objetividade do sistema social que preexiste ou lhes são impostas por meio da cultura ou das relações sociais (DUBET, 1994).

Então, concluindo nosso raciocínio, a experiência formativa deverá ser fruto do conjunto de diversas lógicas de ação e, portanto, deverá reverberar tanto as práticas individuais realizadas pelos sujeitos, futuros professores, quanto no modo como estes entendem as mesmas. A partir disso, poderemos entender o projeto formativo como uma experiência formativa, capaz de levar o indivíduo a reconhecer-se como 'ator' da mesma.

Contudo, vale destacar que, para Dubet (1994), ainda é importante entender como a experiência individual se transforma em coletiva⁵⁰, ou seja, o 'montante da ação coletiva', e para isso o autor destaca a importância de se entender o "trabalho do ator", a atividade do sujeito envolvido em todas as lógicas de ação. Essa atividade expressa a 'subjetividade do ator' e o resultado dessa representação é a imagem de uma identidade social. É no "trabalho do ator", no espaço da experiência social que as tensões vividas irão interligar as diversas lógicas de ação. Essas "tensões" ganham diferentes significados conforme o contexto vivido.

No espaço da experiência social, as tensões ligam e opõem ao mesmo tempo as diversas lógicas da ação. A lógica da integração está em uma relação de tensão

⁵⁰ É na experiência que nasce o saber da experiência, um saber prático, que se origina da prática cotidiana da profissão e são por ela validados. (TARDIF, 2008; 2012; TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991).

com a da estratégia; a da estratégia está em tensão com a definição do sujeito; a do sujeito está em tensão com a lógica da integração. Cada objeto da experiência é sucessivamente percebido a partir desses três pontos de vista (DUBET, 1994).

Repensando nosso cenário, entendemos que cabe, assim, identificar a 'comunidade' à qual o sujeito pertence, ou à qual ele está ligado e, dessa forma, o que ele busca fortalecer, pois essa lógica o liga às suas pertencas no seio social, e ela nos indicará a sua lógica de integração. A segunda, a lógica de ação, a da estratégia, é aquela que o mesmo tenta realizar em busca de afirmar suas concepções e seus interesses pessoais. Nesse caso, Dubet comenta que:

O mundo escolar é, a este respeito, exemplar, pois que a educação não é redutível a um serviço e a um mercado, sendo também um conjunto estratificado no qual se passam processos essenciais de distribuição social e de transmissão cultural (DUBET, 1994, p. 207).

Contudo, no caso daqueles que ensinam, nem todas as situações são inteiramente codificadas e previsíveis. No momento da elaboração de um projeto que pretenda se caracterizar como uma 'experiência formativa', por exemplo, o mesmo necessitará de ações de diversas ordens, entre elas a participação efetiva daqueles sujeitos que poderão estar envolvidos em sua concretização, e o apoio de instituições. Quando isso não é possível, muitos projetos não conseguem se efetivar na prática, ficando apenas no papel, engavetados e esquecidos.

Portanto, o engajamento dos participantes e daqueles que se propõem a efetivar um determinado projeto é de suma importância para sua concretização. Outro ponto a destacar, e que já foi salientado, é o apoio, pois mesmo aqueles que se propõem a se engajarem e que se sentem implicados em participar, podem ser desencorajados frente às inúmeras dificuldades encontradas. Alguns desses pontos cruciais podem ser minimizados pelo apoio (institucional e financeiro).

Todos os projetos formativos, em geral precisam contar com, no mínimo, profissionais para se efetivar. No caso da EF, são necessários também certos materiais e espaços adequados, onde possam ser realizadas as suas atividades.

Nesse ponto, além da construção do projeto, são necessários parceiros que comunguem de suas ideias e com possibilidades financeiras para sua concretização. Alguns desses projetos são elaborados coletivamente por um grupo de pessoas que o assumem e se comprometem a efetivar a proposta elaborada, uma vez que conseguem certo apoio para realizá-los.

Nesse movimento, percebemos que, muitas vezes, as experiências formativas desenhadas a partir de projetos requerem um esforço específico para sua implantação, realização e para o alcance de sua credibilidade que, por sua vez, é difícil de ser construída. Além disso, as experiências formativas podem ser desestruturadas quando, por exemplo, o seu apoio deixa de existir, pois sem o apoio algumas ações ficam sem condições de serem efetivadas e tendem a ‘enfraquecer’, tanto a proposta quanto suas ações.

Na Educação, uma experiência formativa pode ser elaborada a partir de projetos de diferentes naturezas, sendo implantados em escolas da educação básica, ou ainda no ensino superior, ou em outros espaços educativos. Alguns deles são reconhecidos pela proposta inovadora que apresentam e, no campo do currículo, são denominados como o “currículo por projetos”.

Alguns autores como Hernandez e Ventura (1998), Nogueira (2014), e Helm e Beneke (2005) têm analisado esses modelos de proposta, pois em cada realidade as propostas são elaboradas com a pretensão de atender às diversas problemáticas que vão surgindo no cotidiano das escolas, com diferentes características. Arroyo (1999) é outro autor que também acompanha esse movimento e que analisa os projetos feitos dentro da escola pelos professores e coordenadores (equipe pedagógica).

Para ele, a grande questão desses projetos é que buscam uma articulação dos professores, nas escolas, com seu cotidiano. Essa vertente é percebida quando o “projeto” é elaborado pela própria escola, para atender uma necessidade de seu cotidiano, de seus sujeitos e de sua comunidade. Esses projetos são elaborados dentro de uma particularidade da escola e da sua comunidade e, geralmente, envolve os sujeitos tanto na sua elaboração quanto na sua execução (ARROYO, 1999).

Para Macedo (2012), o currículo por projetos surge entre as propostas contemporâneas de currículo (currículo por problemas, currículo por projetos, currículo por temas geradores e por problematização, currículo por módulos de aprendizagem, currículo em rede, hipertextual e educação online e currículo por ciclos de formação), sendo a noção de competência um ponto chave de sua compreensão (MACEDO, 2012).

Contudo, Macedo (2012) sustenta que a noção de competência⁵¹ como norteadora do processo de formação não é recente, porém deve superar a orientação conteudista, pois surge contrapondo-se à burocratização da formação e do currículo, e que criaram entraves para que os currículos estivessem sensíveis e conectados às realidades vividas pelos sujeitos em formação, envolvendo e desafiando os mesmos. Nesse entendimento do currículo por projetos, o conceito de competência deve ser repensado de forma que o mesmo não seja confundido apenas:

[...] à habilidade, desconectada de conhecimentos, valores e possibilidades relacionais, orientando o mesmo somente a partir de objetivos instrucionais, recaindo, portanto, nas determinações 'neotecnicista' de algumas normas de certificação (MACEDO, 2012, p. 91).

Sendo assim, essas propostas devem ser elaboradas a partir da realidade, estabelecendo o compromisso com os contextos de formação, suas singularidades e dinâmicas sociopolíticas. Para Hernandez e Ventura (1998) o que chama atenção nos "projetos formativos" é a inovação curricular e as possibilidades de refletir histórias dos protagonistas que participaram do processo, sendo a escola um espaço fértil para os mesmos mas, que infelizmente ainda não privilegia espaços de reflexão para os projetos e para a mudança de atitude profissional. Em relação ao processo de inovação curricular, alerta que o trabalho por projetos é apenas uma parte, sendo a mudança de atitude profissional de suma importância para o mesmo.

Se aquele que ensina não assume que é ele quem primeiro deve mudar sua visão profissional sobre o que seja globalizar, sua forma de relacionar-se com a informação, para transformá-la em saber compartilhado, dificilmente poderá viver o que seja definitivamente uma experiência de conhecimento (HERNANDEZ E VENTURA, 1998).

Essas questões e situações levam a fortalecer a defesa do currículo por projetos mas, antes de tudo, refletimos sobre aquilo que se faz, ou seja, os "atos de currículo", que se entrelaçam nos estudos sobre a sua "história e sua teoria".

Os atos de currículo discutem, entre outras questões: o que os sujeitos fazem com o currículo. Aqui, então, importa apreender o que os sujeitos fazem com o currículo: quais são suas práticas? Podemos ter um bom projeto, como já foi dito,

⁵¹ Existem diferentes epistemologias da prática em que se articulam a compreensão de competências. Corroboramos com a epistemologia socioconstrutivista, onde ela é definida numa relação entre um sujeito e uma situação profissional (LESSARD, 2006).

mas ele não é executado como deveria, e seus objetivos não são alcançados. Tem-se uma proposta no papel, mas na realidade a mesma não se concretiza. Ora, o que está faltando? A proposta não é coletiva? (MACEDO, 2013).

A impressão que temos, em alguns momentos é que os currículos, ou suas práticas “regulares” não têm atendido àquilo que propõem. Para isso, seriam necessárias outras ações que complementassem, ampliassem, fortalecessem aquilo que as ‘atividades regulares’ propostas não atingiram.

Esse campo de discussão permite outras reflexões, entre elas a que entendemos ser pertinente neste momento, que é a questão do currículo, e mais especificamente, os ‘atos de currículo’, pois o mesmo está ligado a um projeto de educação e de sociedade. Será que alguns modelos de “currículos” estão “superados”, podendo ter sido elaborados em espaços-tempos em que as demandas atuais ainda não existiam? Pensamos que, embora por um lado isso talvez possa ser possível, por outro pensamos que talvez não. Mas, para não apresentarmos conclusões precipitadas, vale a pena investigar cada situação, pois muitas vezes uma rápida conclusão pode nos levar a leituras equivocadas da realidade. Cada realidade e contexto se inscreve dentro de um universo, que precisa de leituras atentas às demandas dos sujeitos que participam dele.

Podemos encontrar diferentes situações em cada escola, ou em distintas instituições de ensino/formação. Existem bons projetos que são elaborados com certa precisão naquilo que estão propondo. São bem elaborados, demonstram avanço em suas ideias mas, infelizmente, na prática, no cotidiano de sua concretização, ela não consegue prosseguir.

Segundo as teorias do currículo, principalmente as críticas que nos colocam a pensar sobre o tema, e principalmente sobre como os sujeitos se relacionam com o posto, com o produzido e suas ideias, é que quando o mesmo não encontra “coro”, ou seja concordância entre os sujeitos que o fazem, na prática, no dia-a-dia, dificilmente se efetiva.

A ação dos envolvidos diretamente na execução do projeto deveria caminhar no sentido de sua realização. A preocupação primeira deveria ser alcançar, de fato, os objetivos propostos no projeto. Assim, qual seria o problema? Será que esses sujeitos que estão diretamente ligados à proposta em si estão envolvidos em sua materialização? Será que participaram da construção da proposta? Ou será que cada um dos sujeitos, mesmo estando (in)diretamente ligado às propostas, trilham

em prol de suas expectativas particulares?

Essa é uma situação muito delicada, mas que precisa ser tratada nesses cenários, pois essa postura, certamente, vem comprometendo a formação dos participantes desse processo.

Para um projeto ser bem-sucedido, é preciso não só ter uma boa fundamentação teórica, apontar claramente o que se quer alcançar como, também, definir suas ações para alcançar seus objetivos e, preferencialmente, indicar como os sujeitos que fazem o currículo devem contribuir para isso. Ter os objetivos definidos não garante sua concretização. Já as ações, sendo detalhadas, passam a ser mais bem acompanhadas, e podem ter um efeito mais positivo nesse processo.

Nesse caso, nessa “encruzilhada”, percebemos um contexto complexo e difícil de desvendar, pois como diria Goodson (2012) estão em jogo diferentes perspectivas de desenvolvimento do currículo. Assim, precisam ser investigadas as diversas formas como esse currículo veio sendo colocado em prática, o que foi privilegiado e de que forma. De todo modo, corroboramos com a perspectiva defendida pelo autor, que propõe um estudo do currículo a partir de sua história:

Por isso, uma história do currículo precisaria buscar pistas que lhe permitissem localizar os conhecimentos e saberes que foram deslocados em favor de outros com mais prestígio, mais força, mais “viabilidade” social, e por isso não figuram na parte mais visível da história (GOODSON, 2012, p. 9-10).

E que pistas são essas? Como poderíamos percebê-las? Para onde apontam? O que os futuros professores e suas experiências curriculares vem demonstrando? É possível, a partir de um mesmo currículo, um grupo de alunos se “destacar” em relação a outros? É possível que alguns alunos demonstrem estarem mais maduros que outros no enfrentamento de certas atividades acadêmicas, como na elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC), que outros do mesmo ano de ingresso? E qual o propósito dessa investigação? Organizar ações coletivas que venham a ser realizadas no contexto pesquisado.

Elaborar pesquisas que se aproximem desse campo de investigação, só pode ter sentido se for propositivo, se estiver receptivo às mudanças e transformações.

Da mesma forma, torna-se importante indagar suas continuidades e rupturas, seus diferentes significados para os sujeitos que participam dele, e não apenas entender o que está selecionado, organizado e posto. Segundo Goodson (2012, p. 8):

Isso implica não ver o currículo como resultado de um processo social necessário de transmissão de valores, conhecimentos e habilidade, em torno dos quais haja um acordo geral, mas como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes concepções sociais”. E, neste conjunto os “conflitos e lutas” nos levam a uma perspectiva de entender o currículo como “conflito”.

Contudo, vale ressaltar que o objetivo é entender como as práticas formativas corroboram na formação dos sujeitos, e o que, de fato, está na sua contramão, ou o que, de fato, pode ter pouco ou nenhum significado para a formação desejada. Então, nosso objetivo é entender o que está posto (objetivos) e o que vem sendo realizado e alcançado.

Porém, essa “arena” é permeada de conflitos de diversas ordens, algumas delas identificadas no campo da política e do poder.

Assim, o “conflito”, as continuidades, as descontinuidades, as rupturas devem surgir a partir do estudo do que o currículo propõe e das suas diversas ações indicadas. Será que os objetivos propostos têm sido concretizados? De que forma, por quem e quando?

Geralmente, as pesquisas que investigam propostas curriculares, e que aprofundam seu olhar em suas práticas, ou seja, na sua realização, e nos problemas desse contexto, revelam “pistas” que caminhem no sentido de indicar a necessidade de produções colaborativas, construtivas e que deem sentido e significado ao currículo e, principalmente, ao que ele propõe em seu universo real.

Formamos indivíduos para a vida, e somos responsáveis de certa forma por isso. Despir-se de quaisquer “roupas” que, por ora, possam nos proteger em nosso “mundo intransponível e cristalizado” pode nos ascender a uma proposta maior. Nesse sentido caminhamos, ao encontro com os outros, com o respeito, mas com a capacidade de se refazer, repensar e transformar.

Um currículo assim entendido, se fundamenta no conceito de “construção social”. Assim, os sujeitos participantes envolvidos na proposta devem dialogar e definir o que essa construção irá indicar e como deverá ser realizada. Para tanto, a proposta deve definir suas ações e estratégias que precisam estar articuladas para a concretização da mesma.

Goodson (2012) diz que esta perspectiva de currículo parte do enfoque de prescrição, mas também avança em nível de processo e prática. Ele assegura que: “Em síntese, queremos a história de ação dentro de uma teoria de contexto [...]”

(GOODSON, 2012, p, 72). Ou seja, ele defende um entendimento de seu aspecto prático, de como ele se realiza.

Finalizando esta nossa reflexão, afirmamos que as propostas de formação dos cursos de licenciatura podem caminhar no entendimento de que devem ser avaliadas a partir da contribuição que têm realizado, ou que não têm conseguido construir, principalmente se suas práticas e ações dão conta do que a proposta revela, ou seja, se o prescrito e o realizado estão articulados, e se os objetivos formativos têm sido alcançados.

3 PESQUISANDO OS SABERES PEDAGÓGICOS

Portanto, como estranho, deve ser bem recebido.
 Há mais coisas no céu e na terra, Horácio,
 Do que sonha a tua filosofia.
 Mas, vamos lá;
 Aqui, como antes, nunca, com a ajuda de Deus,
 Por mais estranha e singular que seja minha conduta –
 Talvez, de agora em diante, eu tenha que
 Adotar atitudes absurdas –
 Vocês não devem jamais, me vendo em tais momentos,
 Cruzar os braços assim, mexer a cabeça assim,
 Ou pronunciar frases suspeitas,
 Como “Ora, ora, eu já sabia”, ou “Se nós quiséssemos, podíamos”,
 Ou “Se tivéssemos vontade de, quem sabe?”
 Ou “Existem os que, se pudessem...”
 Ou ambiguidades que tais pra darem a entender
 Que conhecem meus segredos. Não façam nada disso,
 E a graça e a misericórdia os assistirão
 Quando necessitarem. Jurem.
 (SHAKESPEARE, 1603, p. 28-29).

Esta fala de Hamlet, na obra de Shakespeare, ocorre no final da Cena V, do Ato I. Acontece logo depois que o príncipe encontra com o espírito de seu pai, que revela o que está sentido após ter sido assassinado pelo irmão, enquanto dormia, à tarde no jardim, sem ter tempo de pedir perdão pelos pecados cometidos, e sem fazer a comunhão ou pedir à extrema unção⁵². O espírito do rei afirma, então, ao filho que, por isso, está condenado a viver por um certo tempo vagando pela noite e passando fome no fogo do dia, até que seus crimes tenham sido purgados.

Hamlet, então, descobre que seu pai foi envenenado por seu tio, com o suco da ébora maldita, essência morfética derramada em seu ouvido.

Todavia, o príncipe pede aos amigos que não revelem a ninguém o encontro dele com o espírito de seu pai, e promete ao espírito que irá se vingar.

Nesse sentido, ser professor é assumir um trabalho social no qual, indiscutivelmente estão entrelaçados o reconhecimento do contexto, das histórias de vida dos sujeitos e a mobilização de saberes docentes. Entre os saberes docentes estão dispostos elementos que ora são encobertos pela realidade vivida por cada

⁵² Também chamada de unção dos enfermos, é um sacramento católico dedicado aos doentes e realizado com óleo. O sacramento confere ao católico uma graça especial para enfrentar as dificuldades próprias de uma doença grave ou velhice.

um, ora transparecem como “enigma” a ser revelado e a se revelar para cada um, e para os quais são necessários mais que mera instrução, mas uma formação inicial, que possa priorizar uma experiência mais próxima possível da que será vivida na fase de ingresso na docência.

Assim, este capítulo se divide em quatro partes. Primeiro, apresentamos nosso objeto de pesquisa, os saberes pedagógicos, e fazemos uma caracterização metodológica do estudo. Segundo, indicamos nosso percurso durante a investigação. Terceiro, expomos algumas informações sobre os futuros professores de EF, a universidade e a escola, campo de pesquisa. Por fim, apresentamos nossa experiência no Estágio de Doutorado.

3.1 Os saberes pedagógicos como objeto de estudo

Pesquisar os saberes pedagógicos nos coloca no campo de pesquisa dos saberes docentes (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991; TARDIF, 2008, BORGES, 2001) onde existem diferentes tipologias de estudo e, no qual, milhares de pesquisas já foram realizadas desde 1980, com o *Group Holmes* (BORGES, 2001).

No Brasil, essas pesquisas começaram a ganhar espaço na década de 90, tendo surgido na Educação com diversos objetivos, entre eles: representação e/ou concepção e/ou crenças que os professores possuem, da prática pedagógica e do ensino, analisam a prática pedagógica e a formação dos e nos saberes dos professores experientes e iniciantes, analisam as trajetórias, investigam o desenvolvimento profissional, e outros (BORGES E TARDIF, 2001).

As pesquisas sobre os saberes docentes podem ter diferentes abordagens, cada uma de acordo com seus objetivos, enfoque e perspectiva de olhar para os saberes e orientações metodológicas para a sua realização. Entre as abordagens existentes temos: a comportamentalista, a cognitivista, a compreensiva e os de enfoque sociológicos (BORGES, 2004).

Na abordagem comportamentalista, as investigações procuram desenhar a ação docente, com a finalidade de identificar os comportamentos eficazes do professor. Geralmente, elas reduzem o papel docente à transmissão ou aplicação de saberes, conteúdos e efetivação de programas de ensino. Os estudos cognitivistas exploram os processos cognitivos e o pensamento do professor para captar seus

conceitos, sua fala, sua comunicação e a reflexão que eles fazem de suas ações, mudanças de postura e de processos mentais (BORGES, 2004).

Já nas verificações de abordagem compreensiva, o interesse é pelo sentido e significado que o professor confere às suas ações, e as interpretações que faz das mesmas. Nesses casos, os saberes podem ser identificados com metáforas, representações e conhecimentos históricos. A perspectiva sociológica é aquela na qual se privilegia as questões sociais dos saberes, seus aspectos ideológicos, os conflitos e as tensões (BORGES, 2004). Segundo a autora, nesses casos os saberes docentes serão capturados como: “[...] o resultado de disputas pela hegemonia e da luta pela afirmação de uma determinada forma de pensar, agir, definir, fazer escolhas, intervir na realidade social” (BORGES, 2004, p. 64).

Mas, essas abordagens não devem ser tomadas com caráter normativo e sim orientador (BORGES, 2004). Desse modo, entendemos que nossa pesquisa está mais próxima das duas últimas abordagens indicadas acima, e adotamos a orientação de Bourdoncle (1994), que analisa a abordagem sociológica na pesquisa sobre os saberes profissionais na formação de professores, atentando para o que os professores reconhecem que aprenderam e mobilizaram na experiência do projeto pesquisado e na análise de questões sociais, do contexto da escola e das políticas de formação de professores para a educação básica.

Os saberes docentes são saberes plurais, heterogêneos e temporais (TARDIF, 2008). São produzidos e mobilizados pelos professores em suas atividades profissionais, sejam em sala de aula, em seus diferentes momentos, ou mesmo antes de entrar em sala de aula, na elaboração do seu planejamento.

Contudo, os saberes docentes são desvalorizados, e os próprios professores, geralmente, o veem como algo externo a si mesmo (TARDIF, 2008). Mas, eles constituem e são constituídos pelos professores em suas interações e em suas práticas pedagógicas no cotidiano do trabalho docente.

No trabalho, ou na sua formação, os saberes docentes tomam forma, corpo e significado. Aprender a ser professor é aprender a ensinar e mobilizar saberes, o que requer um esforço próprio do sujeito que se constitui e que pretende ser professor.

A docência, enquanto profissão, é um trabalho interativo que requer dedicação, estudo e sensibilidade, conhecimento do outro, o contexto e as histórias de cada um e do conjunto desses sujeitos, o que podem fazer juntos e

individualmente. O aprendizado do processo interativo em sala de aula é um dos grandes desafios para o professor que, antes de se inserir nesse contexto se prepara, participa de um processo formativo que deve se dar em dois espaços: a universidade e a escola.

Mas, esse processo formativo, apesar de acontecer em dois espaços distintos, devem preferencialmente estar articulados, a partir de ações que interligam as práticas formativas, que estabeleçam interlocuções entre estes dois espaços de saber e aprendizagem da profissão docente.

Desse modo, a formação nos saberes e para os saberes deve considerar, além dos saberes adquiridos nos cursos de formação docente, os saberes da “[...] experiência do ofício e o saber da experiência dos práticos [...]” (TARDIF, 2012, p. 39), ou seja, dos professores experientes, pois eles sempre têm algo a ensinar aos futuros professores, aqueles que desejam se lançar em um território de disputas, limites e desafios.

Um dos primeiros desafios a serem enfrentados é o da formação inicial, quando são revisitadas as experiências anteriores dos futuros professores, suas percepções da infância, suas vivências e sua memória. O que trazem consigo das experiências na escola, do que ouviu dos pais e familiares sobre a docência, e a sua relação com os seus professores.

Assim, para ensinar é preciso aprender a ensinar (TARDIF, 2008). E esse aprender perpassa por uma formação de qualidade, que se proponha a garantir uma preparação que possibilite ao futuro professor entender o seu ofício, como ele se constitui e se estabelece, suas relações implícitas, necessárias e emergentes, entendendo suas linhas de força, poder e hegemonia.

Assim sendo, os saberes pedagógicos, como objeto de estudo, são saberes dos professores, ligados à formação pedagógica e à formação inicial, pois geralmente são transmitidos na instituição de formação (universidade). Os saberes são constituídos, geralmente antes da prática profissional, mas é na prática que podem ser mobilizados, revistos e apropriados (TARDIF, 2008). Contudo, não estão separados de seus sujeitos do saber. São mobilizados pelos futuros professores, que em formação inicial são inundados por um conjunto de conhecimentos que podem ou não repercutir em suas práticas pedagógicas.

Esses saberes estão ligados à ideologia do ensino, à forma como o futuro professor pensa e articula o seu modo de ensinar. Nele estão implícitos a

compreensão das relações sociais e o entendimento do professor como sujeito que produz e elabora conhecimentos. Além disso, esses saberes são situados (BORGES, 2004). Para que possamos entendê-los, precisamos captar a atividade formativa na qual os futuros professores de EF estão inseridos, ou seja, a vivência desses futuros professores no projeto⁵³.

Desse modo, é na sala de aula, que se dá também a produção e a mobilização de saberes docentes (BORGES, 2004). Em sala de aula acontece boa parte das interações entre os futuros professores de EF e alunos, e é nesse momento que o futuro professor é desafiado e pode, também, provocar seus alunos a pensarem, falarem e se expressarem. Para essa interação, o futuro professor de EF mobiliza seus saberes, entre eles os saberes pedagógicos.

Os saberes pedagógicos foram estudados por alguns autores, sobre os quais fizemos alusão no capítulo 2. Mas, entre eles, ressaltamos as contribuições de Shulman (1986, 1987), Tardif (2008) e Tardif, Lessard e Lahaye (1991).

Para Shulman (1986), os professores se utilizam de vários saberes para ensinar, entre eles o “conhecimento da matéria ensinada”, o “conhecimento pedagógico do conteúdo” e o “conhecimento curricular”. O primeiro deles, o “conhecimento da matéria ensinada” é o conhecimento que abarca a disciplina propriamente mas, embora seja importante para o ensino, sozinho não é o suficiente, pois um professor precisa ter o domínio do conteúdo a ser ensinado, e também de outros conhecimentos para ensinar. Entre eles o “conhecimento pedagógico da matéria ensinada”.

O “conhecimento pedagógico da matéria” abrange desde o conhecimento do conteúdo a ser ensinado até os procedimentos didáticos, as atividades, os exemplos e as situações a serem mobilizados de forma a tornar o conteúdo acessível aos alunos. Já o “conhecimento disciplinar” é aquele que está relacionado ao currículo, e mais especificamente à organização, à estruturação dos conhecimentos escolares e aos materiais a serem utilizados para o ensino (SHULMAN, 1986).

Os saberes pedagógicos estão interligados às ciências da educação, e são considerados como uma categoria nada inocente, pois não são neutros, são fundados a partir de uma ideologia. Contudo nenhuma prática pedagógica esta

⁵³ Isso é feito no capítulo 6 “O cotidiano da experiência formativa”, onde analisamos o projeto a partir da fala dos nossos depoentes.

desvincilhada deste saber (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991). Então, entendemos que a prática pedagógica é:

[...] portadora de questões sociais importantes e ilustra ao mesmo tempo, as tensões e os problemas da nossa época que se encontram vinculados à escolarização de massa e a profissionalização do magistério” (TARDIF, 2008, p. 116).

Situações essas vividas no contexto da escola, na sala de aula e nas interações. Portanto, partindo da compreensão de que para ensinar um professor precisa assimilar uma tradição pedagógica para, a partir disso, realizar suas diversas atividades docentes, esta pesquisa se aproxima das ciências da educação⁵⁴, mantém diálogo com as ciências sociais⁵⁵ e humanas, e investiga a mobilização dos saberes pedagógicos na formação inicial de futuros professores de Educação Física. Desse modo, já que está ligada às ciências da educação, esta pesquisa não se limita apenas a produzir um conhecimento mas, também se preocupa em incorporar esses conhecimentos à prática do professor (TARDIF, 2008).

Os saberes pedagógicos dos futuros professores de EF, que estão em formação inicial (Licenciatura), e o aprendizado destes a partir do ensino deste componente curricular na escola são os objetos da nossa pesquisa. Trata-se, então, de um estudo qualitativo (FLICK, 2009; YIN, 2016) que apresenta as visões e perspectivas dos participantes da pesquisa, capturando os significados dados por estes a fatos reais. Assim, a pesquisa: “[...] abrange condições contextuais – as condições sociais, institucionais e ambientais em que a vida das pessoas se desenrolam” (YIN, 2016, p. 7).

Esta pesquisa está inserida em um contexto de realização de um projeto formativo, coordenado por um(a) professor(a) de uma universidade pública baiana, vinculado a um curso de Licenciatura em EF, e que se concretiza em uma escola pública da educação básica.

Para sua realização, o projeto conta com o acompanhamento de um coordenador, um supervisor, futuros professores de EF (bolsistas de ID) e com o

⁵⁴ A pesquisa trata da mobilização dos saberes pedagógicos na formação inicial docente, e por tanto, se localiza no campo de estudo da docência e do ensino. Para tanto se localiza no campo das ciências da educação.

⁵⁵ Nos fundamentamos em obras como Sociologia da Experiência de Dubet (1994) e Sociologia da vida cotidiana de Pais (2003).

apoio institucional⁵⁶. Neste projeto, os futuros professores de EF participam de diferentes atividades formativas realizadas de acordo com os objetivos do projeto.

O projeto acontece em dois momentos: preparação inicial para o ingresso na escola campo e outro, quando se dá propriamente o início dessa inserção na escola, onde se dá a realização de aulas⁵⁷. O projeto foi acompanhado de 2014 até 2016⁵⁸.

Nesse processo estão presentes as interações sociais entre os futuros professores de EF e seus alunos e, também, onde: “As interações sociais ocorrem com a mínima interferência de procedimentos artificiais e onde as pessoas podem dizer o que querem dizer” (YIN, 2016, p.7). Os pesquisadores buscaram então, se adaptar à realidade das atividades do projeto e aos acontecimentos da escola campo e dos sujeitos participantes.

As interações observadas na pesquisa foram aquelas que aconteceram na escola campo e que se deram principalmente em sala de aula⁵⁹, entre os sujeitos participantes da pesquisa (futuros professores de EF/bolsistas do projeto) e os alunos da escola parceira.

Esta pesquisa é, também, descritiva e exploratória⁶⁰ (GIL, 2002), pois partiu da descrição dos fatos e acontecimentos que constituem o fenômeno estudado, procurando explicar suas relações, para intuir suas possíveis consequências e impactos na vida humana (TRIVIÑOS, 2007). Além disso, a seleção dos instrumentos utilizados para a coleta das informações foi guiada pela aspiração de entender os acontecimentos existentes ou emergentes no campo em estudo.

Para tanto, buscamos acolher, integrar e apresentar as informações de diversas fontes de evidência (YIN, 2016). Buscamos, então, ouvir a fala dos futuros professores de EF e observar as suas práticas pedagógicas na escola campo, além de analisar alguns documentos do programa. Escolhemos a abordagem qualitativa por entender a complexidade do objeto em estudo, seu contexto e a realidade dos sujeitos participantes. Porém, para chegarmos a tal consenso foi importante

⁵⁶ O projeto é financiado pela CAPES e pertence ao PIBID.

⁵⁷ Escola campo e escola parceira são a mesma instituição. A escola parceira é o lugar no qual acontece o projeto pesquisado. As intervenções, acontecem em duplas e são acompanhadas pelo professor regente da escola, que no projeto é supervisor das atividades de iniciação.

⁵⁸ O projeto continuou em 2017, porém 5 dos bolsistas que participavam do projeto se afastaram do mesmo, pois concluíram o curso.

⁵⁹ Sala de aula entendida como todos os espaços pedagógicos da escola aonde se deram as aulas de EF: quadra de esportes, sala de aula convencional, auditório e outros.

⁶⁰ A pesquisa exploratória é definida por Gil (2002, p. 41) como aquela que “embora o planejamento da pesquisa exploratória seja bastante flexível, na maioria dos casos assume a forma de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso”.

entender o fenômeno a ser estudado, fazendo algumas escolhas teóricas e epistemológicas, que nos auxiliaram na sua compreensão.

Nesse entendimento, foi relevante a aproximação do contexto do fenômeno a ser estudado, pois o mesmo é complexo, envolvendo questões distintas da vida individual de cada participante assim como, também, questões coletivas, que aparentemente demonstram certa equivalência a partir de seus contextos (universidade e escola campo) que os interligam no projeto. Estão implícitas, de certa forma, à esta pesquisa, a vida pessoal de cada um dos participantes, assim como as experiências anteriores ao ingresso na licenciatura e suas escolhas.

Do mesmo modo, reconhecemos nossa implicação na pesquisa (MACEDO, 2012), pois reverbera parte dos pesquisadores que a constroem, admitindo-se o vínculo. Macedo (2012, p.9) nos explica que a pesquisa implicada é aquela com a qual o pesquisador se declara implicado, e onde:

[...] assumir a centralidade do vínculo, do pertencimento e da afirmação como modos legítimos de construção dos saberes, não é menos que assumir-se em defesa de sua própria identidade subjetiva e social (MACEDO, 2012, p.10).

A partir da citação acima, refletimos que, ao estarmos revelando nossa implicação, estamos afirmando nosso pertencimento e nossa identidade social junto a esse contexto e a essa realidade. Contudo, ressaltamos que a nossa concepção de implicação se delinea em uma perspectiva crítica, na qual os pesquisadores, apesar de implicados, se colocam no sentido de observar os fatos e acontecimentos a partir de um determinado olhar⁶¹. Para tanto, entendemos que estamos conectados com a pesquisa que fazemos e produzimos, mas estamos atentos aos seus contrastes, contradições e incoerências.

Ainda segundo Macedo (2012), para a realização de uma pesquisa implicada é necessário ouvir as vozes dos sujeitos que a vivem:

Mais ainda, só podemos conhecer e articular as conjunturas que geraram seus problemas a partir das tantas vozes dos seres humanos que os vivem. E, também, quando admitimos que sobre eles temos responsabilidades, tanto pelo seu aparecimento, como por sua continuidade nos *espaçostempos* nos quais vivemos e que, por isso, nos cabe a possibilidade/necessidade de estudá-los, pesquisá-los e, com muitos, de modo sempre coletivo, encontrar

⁶¹ A intenção da crítica é de aproximação do fenômeno pesquisado e a partir dela propor possibilidades de intervenção, na trilha de ações propositivas.

possíveis saídas para aflições, dificuldades, problemas comuns (MACEDO, 2012, p.10).

Da explicação de Macedo (2012) captamos, então, essa provocação para ouvir as vozes dos participantes envolvidos e que convivem em tal processo formativo, com o intuito de compreender os problemas que os afligem e, que são comuns a eles, buscando pensar propostas ou possibilidades para novas trilhas a serem percorridas nesse processo de formar e se formar.

Ainda caracterizando nossa pesquisa optamos por um estudo de inspiração histórico-dialética⁶² (GAMBOA, 2012), e escolhemos tal abordagem de pesquisa, principalmente por conta da complexidade do nosso objeto de estudo e de sua identificação dentro de um contexto maior da vida real, que se inscreve nas relações humanas.

Assim, adotamos Sánchez Gamboa (2012) como uma de nossas referências, pois corroboramos com ele na ideia de que o modelo de pesquisa que privilegia as análises contextuais, a partir de um referencial teórico prévio, fundado no materialismo histórico dialético busca uma relação lógica entre a tese, a antítese e a síntese. Destarte, comungamos com a premissa de que a ciência “é uma construção histórica, e a investigação científica é um processo contínuo incluído no movimento das formações sociais [...]” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 98).

Portanto, partimos do estudo de referências teóricas que comprovassem a construção do objeto de estudo, nos aproximando do seu contexto real, a fim de entendê-lo na dinâmica da realidade. Então, optamos em estudar o fenômeno formativo em seu *locus* e em seu processo, nos aproximando do seu contexto histórico, que é entendido como fruto de um processo histórico-econômico, social e cultural: “É importante entender a dinâmica da sociedade onde os processos educativos se realizam e adquirem sentidos” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 128).

A partir disso, vislumbramos a dialética como um modo de pensar (KONDER, 2008), sendo um termo que deriva do diálogo, que tem seu surgimento na filosofia e que recebeu diferentes significados ao longo da sua história: “[...] significados diferentes, com diversas inter-relações, não sendo redutíveis uns aos outros ou a um

⁶² Entendemos que nosso estudo é de “inspiração histórico-dialética” pois, considera o materialismo histórico dialético como forma de “olhar” para o objeto de estudo, a partir de uma determinada teoria. Contudo, temos a consciência de que esta é uma forma dentre outras que existem para a produção do conhecimento. Essa foi a nossa opção, como forma de ponto de partida (inspiração/criação). Todavia ressaltamos ainda que se trata de uma “inspiração”, e que, portanto, não está amarrada, nem “presa”, mas que a toma, frente a sua realidade observada.

significado comum” (ABBAGNANO, 2007, p. 315). O dialogo é, neste momento, pensado de um modo abrangente e específico, se tornando, mais a frente, um elemento *sine qua non* do nosso estudo, pois ele aparece no campo de pesquisa, nas relações entre os sujeitos participantes, e no cotidiano da escola parceira.

Contudo, objetivando compreender a dialética e, mais especificamente suas possíveis vertentes na pesquisa em educação, revisitamos alguns autores como Sanchez Gamboa (2008; 2012), Konder (2008), Abbagnano (2007); Tonet (2013), Cury (1992), Marx (2010, 2008) e Gramsci (1978) com a finalidade de entender os possíveis caminhos para alcançar a nossa proposta de pesquisa.

Essa revisão possibilitou concebermos a necessidade de pensar criticamente nosso objeto de estudo, tentando identificar possíveis teorias que pudessem embasar sua construção⁶³. Nesse aspecto, Sanchez Gamboa (1992) afirma que:

[...] os métodos dentro de um contexto menos técnico e mais epistemológico se referem aos diversos modos como se constrói a realidade, às diferentes maneiras como nos aproximamos do objeto do conhecimento. Isto quer dizer que a questão do método exige análises mais complexas e não se reduz apenas à parte instrumental da pesquisa (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 70).

Seguindo a orientação acima, partimos de um referencial teórico e da realidade, que é observada em seu dinamismo, sendo marcada por conflitos e contradições, e não considerada de forma estática (SÁNCHEZ GAMBOA, 2008). De tal modo, esta pesquisa buscou captar os acontecimentos, em seu todo, em seus diversos momentos, da forma mais detalhada possível, para entendê-los de forma ampla e específica. Então, trata-se de um estudo de caso único (YIN, 2010; STAKE, 1995) e todo estudo de caso é:

[...] é uma investigação empírica que pesquisa um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes (YIN, 2010, p. 39).

Dessa forma, reconhecemos que esta pesquisa se desenha como um estudo de caso, pois investigamos um fenômeno contemporâneo, dentro de sua realidade,

⁶³ A teoria em questão é a filosofia da *práxis* de Marx. O autor explica a *práxis* como “[...] atividade humana transformadora da natureza e da sociedade [...]” (VAZQUEZ, 2011, p.111). Esta teoria delineada por Marx, a partir das Teses sobre Feuerbach (1999) dispõe sobre as possibilidades da prática-crítica do homem e afirma, entre outras coisas, que: “[...] é na prática que o homem tem que demonstrar a verdade, isto é, a realidade e a força, o caráter terreno de seu pensamento” (MARX, 1999, p. 5).

e onde as questões-chave da pesquisa buscam responder a perguntas do tipo “como”, sendo também um estudo em que os pesquisadores não têm nenhum controle sobre as variáveis observadas e os fatos históricos também representam dados importantes para o estudo (YIN, 2010).

A partir disso, e da compreensão das características iniciais da pesquisa, buscamos conhecer o método para elaborar um plano de pesquisa que foi subsequentemente posto em prática (YIN, 2010), sabendo que o mesmo nasce nas ciências sociais, que é uma área onde os estudos buscam compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta, captando inteligentemente todos os principais pontos sobre a situação, sua lógica de funcionamento (organização), e refletindo sobre as implicações dela na vida das pessoas envolvidas (QUIVY E CAMPENHOUDT, 1998).

Contudo, optamos por uma abordagem qualitativa, que busca compreender um único caso, dentro de sua complexidade, realidade e singularidade (STAKE, 1995), uma vez que o mesmo foi selecionado por diversos fatores, entre eles o fato de ter sido o primeiro projeto de EF implantado na IES pesquisada, estar ligado a uma escola estadual do ensino médio, parceira da mesma universidade em outros projetos e atividades, e que conta com a participação de um professor regente formado na área em questão.

Considerando as orientações de Stake (1995) podemos afirmar que o caso estudado se tornou singular pelo movimento que provocou entre os participantes do curso pesquisado, desde sua implantação, despontando como uma experiência especial, distinta, na qual suas atividades produzem importantes circunstâncias que precisam ser investigadas. Para isso, traçamos um percurso para a nossa pesquisa com o cuidado de respeitar as individualidades, limites e situações que por ventura viessem a acontecer durante o processo e que, à primeira vista, parecessem perturbadoras.

Vale destacar, então, que a realidade estudada é a de um projeto ligado a um curso de licenciatura em EF, e que tem como objetivo a inserção de futuros professores na iniciação à docência. Esses futuros professores de EF participam do projeto e vivenciam a iniciação à docência em uma escola parceira do projeto, em duplas e com o acompanhamento de um professor da universidade, ao qual o curso de licenciatura está vinculado, e que é o coordenador, com a supervisão de um professor de EF na escola parceira.

Para tal pesquisa, foi necessário um investimento de tempo para a inserção dos pesquisadores em campo, para a realização da recolha de informações, que contou com observação sistemática da prática pedagógica dos futuros professores de EF na escola campo, entrevista semiestruturada e análise documental.

3.2 Percurso durante a investigação

O percurso da investigação se deu em quatro momentos. Primeiro, cumprimos os créditos do curso de Doutorado em Educação do Pós-graduação em Educação - da Universidade Federal da Bahia, realizamos o estudo do referencial teórico, delineamos o projeto de tese e nos preparamos para a fase de campo. Segundo, efetuamos a pesquisa de campo e a organização das informações. Terceiro, analisamos e discutimos as informações e, por fim, escrevemos o relatório final, à tese e vivenciamos o Estágio de Doutorado.

3.2.1 Delineando o projeto de pesquisa

Nesta fase de preparação do projeto de pesquisa, participamos de atividades formativas tanto ligadas aos componentes curriculares quanto ao grupo de pesquisa em que estamos vinculados neste processo. Entre os componentes curriculares e as atividades formativas, destacamos: Abordagens e Técnicas de Pesquisa, Projeto de Tese I e II, Trabalho Individual Orientado, Pesquisa Orientada, Currículo, Currículo e Formação Docente e Pesquisa Orientada.

Participamos, ainda, de eventos acadêmicos e científicos da área da Educação e da Educação Física, e apresentamos alguns trabalhos por nós elaborados. Tivemos a oportunidade de ouvir José Machado Pais, Dermeval Saviani, Antônio Nóvoa e outros professores em palestras, mesas e reuniões, que aconteceram durante os semestres.

Nessa fase, foram repensadas as questões éticas⁶⁴ e de qualidade da pesquisa e, como ponto de partida, foi solicitado o consentimento da Coordenação

⁶⁴ Quanto à questão de submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética, seguimos as orientações da Resolução n.º. 510 de 7 de abril de 2016, que nos desobriga de sua submissão ao Comitê de Ética, uma vez que se trata de um projeto sem intervenção no corpo humano e que tem objetivos de aprofundamento de questões que emergem da prática profissional, contando com o consentimento livre e esclarecido dos participantes da pesquisa.

Institucional e Local do projeto, assim como dos participantes, para os quais o projeto foi apresentado e discutido. Para qualificar o processo, aprovou-se o mesmo em diversas instâncias do PPGE da UFBA (Projeto de Tese I, Projeto de Tese II, Trabalho Individual Orientado e Exame de Qualificação do Projeto de Tese). O projeto foi apresentado, discutido e, depois ajustado conforme as necessidades encontradas.

Ainda quanto a qualidade e a ética da pesquisa, foi assumido, em grupo, o compromisso de transparência, da preservação das identidades e, por isso, utilizamos siglas representativas para indicar os participantes, além de optarmos por não identificar a universidade e a escola campo da pesquisa. Todas as informações indicadas, transcritas e analisadas foram consentidas pelos participantes.

3.2.2 Pesquisa de campo e a organização das informações

A segunda fase da pesquisa foi centrada no processo de recolha das informações⁶⁵ e, portanto, no campo onde se deu a investigação. Foi organizada em etapas, sendo a primeira exploratória, que procurou identificar os participantes da pesquisa (a faixa etária dos estudantes, o gênero, os motivos que os levaram ao ingresso no curso de licenciatura, as experiências docentes anteriores e a percepção deles em relação ao campo de atuação/escola).

Na etapa seguinte, passamos a acompanhar as atividades do projeto, que tiveram início em 2014, e buscamos observar as interações e nos aproximarmos dos participantes da pesquisa.

Foi um ano muito intenso para os pesquisadores, por conta das diversas atividades acompanhadas, de definição dos detalhes da pesquisa e sua preparação para o início das observações na escola campo, a partir de 2015.

Já as observações na escola campo se deram de 2015 a 2016, sendo que as entrevistas foram realizadas no final de 2015⁶⁶.

Porém, antes de se iniciarem as observações na escola campo, os pesquisadores apresentaram a proposta da pesquisa para os futuros professores de EF, a fim de anunciar seus objetivos e dialogar com os mesmos, sobre a proposta.

⁶⁵ Observações, entrevistas e seleção dos documentos.

⁶⁶ As entrevistas se deram antes de finalizarmos as observações das aulas, pois no final de 2015, houve a informação de que talvez o projeto não viesse a dar continuidade às suas ações em 2016.

As observações aconteceram em duas etapas: a primeira delas de preparação para as observações sistemáticas, na qual os pesquisadores ingressaram na escola campo aos poucos, fazendo observações assistemáticas. Isso aconteceu no início de 2015 até setembro do mesmo ano. Após esse período de adaptação, as observações se intensificaram e tornaram-se sistemáticas durante um ano (de 2015 a 2016).

O processo inicial de adaptação foi importante para a realização das observações sistemáticas (Apêndice C), pois possibilitaram aos participantes da pesquisa se acostumarem com a presença dos pesquisadores em campo, em todas as aulas durante um ano.

Nesse segundo momento, percebemos que os participantes já estavam acostumados com a presença dos pesquisadores em campo, e com os quais teciam comentários ao final das aulas e dialogavam.

Durante as observações das práticas pedagógicas dos participantes foi elaborado um diário de pesquisa, no qual foram descritos os acontecimentos que de cada aula (BARBOSA E HESS, 2010).

Para a realização desse processo, foi necessário que os pesquisadores chegassem sempre antes do turno em que as aulas se davam para que os mesmos pudessem acompanhar os futuros professores de EF na escola campo observando o movimento deles na chegada e, portanto, em sua organização antes da entrada na sala de aula. Foram utilizados, para o registro do diário, folhas de papel organizadas, com a identificação da aula e dos futuros professores de EF, bem como suas demais informações (turma, horário de aula e data). Outras informações também foram anotadas, como a participação dos alunos e o número de alunos em cada aula⁶⁷.

Durante as observações, os pesquisadores buscaram não só perceber como os futuros professores de EF ministravam as aulas mas, também, como os alunos se comportavam nas atividades propostas, bem como de que maneira a escola e o professor (supervisor) os recebia nesse processo, e tudo mais que poderia compor o dia-a-dia na escola. As observações das aulas foram referenciadas pelo calendário de aulas da escola e as atividades dos participantes da pesquisa no projeto.

⁶⁷ As turmas em que os futuros professores de EF ministraram aulas eram todas do ensino médio do turno vespertino. Em 2015, eles concentraram suas atividades nas turmas de 1º e 2º anos. Em 2016, as atividades se deram nas turmas de 2º e 3º anos. Todas as turmas tinham em torno de 45-50 alunos matriculados, exceto as turmas do 3º. ano que tinham em torno de 40. Contudo, em todas as turmas havia uma variação na frequência dos alunos: nas turmas do 2º. ano houve uma frequência de 38 a 40 alunos e nas do 3º ano de 18-20 alunos.

Optamos em realizar as observações durante o maior tempo possível, pois apesar das dificuldades⁶⁸ poderiam nos apresentar dados reveladores do cotidiano desses futuros professores em sala de aula, na escola campo da pesquisa (VIANNA, 2003).

Já as entrevistas foram realizadas no final de 2015⁶⁹, após a primeira fase das observações. Para isso, as entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade dos participantes. A maioria aconteceu na escola campo, que nos cedeu um espaço para a realização dessa atividade. Apenas duas entrevistas foram realizadas na universidade, que também nos ofereceu uma sala para tais finalidades.

As questões norteadoras da entrevista semiestruturada foram elaboradas em um roteiro pelos pesquisadores. Elas se realizaram conforme as sugestões de Szymanski (2010) e Ornellas (2011). Dessa forma, nos propomos a desenvolver uma escuta que se preocupa com a descrição, a interpretação e compreensão dos fatos no entrelaçamento das informações, a partir dos contextos vividos. Além disso, analisamos nas entrevistas se os futuros professores de EF identificam os seus próprios saberes pedagógicos.

As entrevistas foram gravadas (gravador portátil, modelo ICP-PX312 da Sony), salvas em arquivo no computador (notebook) e, posteriormente transcritas.

Fizeram parte, também do conjunto de informações da pesquisa alguns documentos, tais como o Plano Nacional de Educação (PNE 2012-2014), os Editais de 2007-2013 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID, Edital n°1/2007, Edital n°2 de 2009, Edital n°18 de 2010, Edital n°001 de 2011, Edital n° 011 de 2012, Edital n°061 de 2013 e Edital n°066 de 2013), Portarias (n° 260 de 2010; n° 96 de 2013), relatórios e estudos avaliativos (DEB, 2013; CAPES, 2014; GATTI ET AL, 2014), e ainda alguns relatos de experiência (MINAYO, 2007).

3.2.3 Análise e discussão das informações

A fase de análise e discussão se iniciou em 2016. Para isso, partimos da análise de conteúdo de Bardin (2011) para quem esse método de pesquisa se dedica a uma interpretação, sendo definido como: “[...] um conjunto de técnicas de

⁶⁸ Uma das dificuldades encontradas foi a distância entre a residência dos pesquisadores e a escola campo pesquisada.

⁶⁹ As entrevistas se deram neste período pois as mudanças políticas do país ameaçavam a continuidade do projeto.

análise das comunicações” (BARDIN, 2011, p. 37). Nesse método não existe algo pronto, um modelo definido para ser executado. Têm-se regras de base para sua realização. Cabe, portanto, aos pesquisadores, estudar as regras de base para aplicá-las, adequando aos seus objetivos.

Hoje existem diversos modelos de análise de conteúdo que podem servir de inspiração a outros estudos. Contudo, os procedimentos de análise adotados pelos pesquisadores atentaram para as regras de base, para os possíveis modelos de análise de conteúdo e para o nosso objeto de estudo, pois seu campo de aplicação é muito vasto, excluindo-se apenas aquilo que não é linguagem. Portanto, nosso primeiro passo foi definir o conjunto de tipos de comunicação a serem analisados, a identificação da quantidade de pessoas implicadas nelas e a natureza do código e do suporte de mensagem.

O primeiro procedimento realizado foi a descrição do conjunto de aulas observadas e das informações das entrevistas. Em seguida, fizemos a descrição analítica e categorial (unidades de codificação/registro ou de contexto) ou contingencial (análise estrutural) (BARDIN, 2011).

A primeira é um tipo de análise mais geral, e foi o primeiro modelo a ser criado. Ela considera a totalidade de um “texto”, passando pela classificação, segundo a frequência da presença ou ausência de itens de sentido. É um método taxionômico e possibilita ao pesquisador “[...] introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente” (BARDIN, 2011, p. 43). A finalidade da classificação “[...] é deduzir daí certos dados [...]”. Esse modelo foi utilizado para a análise das entrevistas (BARDIN, 2011, p. 43).

O segundo modelo de análise, de contingência ou estrutural, possibilita conhecermos bem os hábitos e as preferências de determinadas pessoas de um grupo, assim como sua forma de pensar e entender a importância de um fato, fenômeno ou atividade. Esse formato foi utilizado para analisar as descrições das observações.

Depois da descrição, fizemos a inferência e a interpretação. A inferência é o procedimento intermediário que permite a passagem gradual da descrição à interpretação. Nesse procedimento, o pesquisador “[...] tira partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio [...]” (BARDIN, 2011, p. 45). A

inferência é, então, uma operação lógica, onde se busca extrair uma consequência, a partir da enumeração dos dados descritos feitos na primeira etapa da análise.

A análise de conteúdo tem como objeto de estudo a fala, aspecto individual e atual (em ato) da linguagem, trabalha a fala, ou seja, a prática da língua realizada por emissores identificados, bem como tenta compreender os sujeitos em um determinado momento, considerando o ambiente observado. A análise de conteúdo considera “[...] as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição desses conteúdos e formas (índices formais e análise de concorrências)” (BARDIN, 2011, p. 49). Ao final desse processo, iniciamos a discussão das informações, tanto das entrevistas quanto dos documentos e das observações que foram, conseqüentemente, trianguladas na elaboração de nossa síntese final.

Optamos pela triangulação das informações recolhidas, pois entendemos que essa estratégia metodológica possibilita uma análise mais abrangente e confiável, a partir da qual podemos entrelaçar a análise dos documentos, as observações das aulas e as falas dos participantes nas entrevistas (FLICK, 2009).

3.2.4 Escrita do relatório final

Esta fase se deu entre 2016 e 2017, quando revisitamos os objetivos da pesquisa, as informações encontradas e as discussões para escrever o relatório final. Nesse período foram essenciais a releitura de algumas obras e a leitura de outras, que foram sendo acolhidas a partir do Estágio de Doutorado.

Foram também abrigados textos e obras em outras línguas (inglês, francês e espanhol), atuais e, também, outros consideradas de referência nesse campo de estudo. Os pesquisadores perceberam a importância de ampliar as leituras e a compreensão da pesquisa em Educação, a partir do olhar de outros estudos e de suas investigações em diferentes contextos sociais.

A ampliação da literatura expandiu os horizontes, estimulou e aguçou o olhar dos pesquisadores e ajudou na escrita do relatório final desta pesquisa.

3.3 Os futuros professores, a universidade e a escola campo

Neste item descreveremos algumas características dos futuros professores de EF que participaram da pesquisa, assim como da universidade e do curso ao qual o

projeto pesquisado está vinculado e, ainda, da escola campo em que as atividades do projeto acontecem.

3.3.1 Os futuros professores de EF

Participaram desta pesquisa 9 (nove) futuros professores de EF (bolsistas de Iniciação à Docência-ID), do projeto pesquisado (PIBID). Todos regularmente matriculados em um curso de Licenciatura em EF, de uma universidade pública baiana. A faixa etária, no início da pesquisa, era de 20-24 anos. Destes, 6 são do sexo masculino e 3 são do sexo feminino. Ao final do processo da pesquisa de campo (2016), 4 deles concluíram o curso de EF e três (3) deles já se inseriram no ensino da EF em escolas públicas, na educação básica, a partir de concurso público.

Alguns desses futuros professores afirmaram, na fase exploratória da pesquisa, que buscaram o curso de Licenciatura em Educação Física por se sentirem identificados. Outros indicaram que tinham vontade de ser professor, principalmente de Educação Física, pois se interessavam pelas práticas da cultura corporal (dança, futebol, capoeira e outros). Contudo, encontramos nesse grupo alguns que disseram ter vivido uma experiência frustrante com a Educação Física escolar e isso os levou a se interessarem pela formação em EF, pois desejavam mudar esse contexto. Esses alunos descrevem realidades que não contam com a presença do professor de Educação Física nas aulas de tal componente curricular.

Em relação às experiências anteriores ao ingresso no curso, percebemos que a maioria dos alunos relatam que não tiveram boas experiências em relação à Educação Física escolar. Encontramos, no grupo, alunos que tiveram também a experiência de ministrar reforço escolar, que se inscreveram como voluntários em oficinas de esporte, trabalharam em projetos, foram esportistas e, ainda, aqueles que afirmaram não ter vivido nenhuma experiência docente anterior ao ingresso no curso.

As formas como eles percebem o campo de atuação (escola) foi descrita como relevante, porém como sendo um campo de desafios devido às diversas lacunas que impedem o bom trabalho docente. Nessa reflexão, eles apontam para a necessidade de uma estruturação do sistema educacional, um investimento na docência e na educação, pois afirmam observar certa degradação da profissão. São, também observadas por eles, as questões estruturais e de condições de trabalho,

que não favorecem a realização do processo ensino-aprendizagem.

Em relação à Educação Física escolar, os futuros professores de EF afirmam que percebiam um descaso para com essa disciplina na Educação. Contudo, os futuros professores de EF indicam, ainda, que a escola é um campo privilegiado para sua formação docente, pois nela vivenciam a prática da docência, a partir de “[...] uma visão muito maior de como se constrói uma sociedade mais digna e tendenciosa ao crescimento” (P1).

Nessa reflexão sobre a escola, encontramos aqueles sujeitos que acreditam ser este “[...] o espaço proposto para a transformação social” (P4) e que ela tem uma função social, sendo um espaço de aprendizagem onde se encontram diferentes pessoas. A escola é também responsabilizada pelo “[...] desenvolvimento intelectual e social do cidadão” (P2). Já P7 afirmou ser a escola um “[...] lugar de troca de saberes [...]”.

O horário de atividades dos futuros professores de EF no projeto foi organizado em três momentos distintos, que se dividiam a cada semana entre reuniões, estudo, planejamento e realização das intervenções na escola campo. As reuniões eram coletivas com todos os participantes do projeto, e com a presença da coordenação e do supervisor.

Por sua vez, as práticas de ensino observadas aconteciam em uma mesma escola campo e se realizavam geralmente em duplas⁷⁰, acompanhadas pelo professor supervisor, um professor formado em EF, responsável pela área na instituição. Cada dupla ministrava 2 horas de aulas por semana, para uma turma do ensino médio.

3.3.2 A universidade

O projeto pesquisado faz parte de um curso de licenciatura em EF de uma universidade pública baiana. Essa universidade foi criada em 1968 como Centro de Educação Técnica da Bahia. Depois, em 1974 foi transformada em Fundação e em 1980 passou a integrar o Sistema Estadual de Educação Superior da Bahia. Em

⁷⁰ No início da pesquisa tínhamos dez participantes mas, um deles precisou sair do grupo (conclusão do curso) antes da finalização de nossas observações e, portanto, suas informações não constam na pesquisa.

1983, foi designada como universidade, sendo mantida pelo governo do Estado da Bahia.

Trata-se de uma universidade grande, que disponibiliza diversas modalidades de ensino em diversas áreas do conhecimento. A maioria de seus cursos está voltada para a formação de professores. Mantém cursos tanto na formação inicial de professores, quanto cursos de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado).

Realiza diversas ações de extensão e tem convênios com organizações públicas e privadas que beneficiam milhões de cidadãos baianos em seus diversos projetos: alfabetização e capacitação de jovens e adultos em situação de risco social, educação em assentamentos da reforma agrária e em comunidades indígenas e quilombolas, projetos de inclusão e valorização para pessoas com deficiência, da terceira idade, entre outros.

Além disso, desenvolve importantes pesquisas nas regiões onde atua, tais como trabalhos nas áreas de robótica e de jogos eletrônicos pedagógicos, com os quais conquistou premiações e reconhecimento nacional e internacional. Conta com um expressivo quadro docente, com 2146 professores, sendo 1272 do sexo feminino e 874 do sexo masculino. Em relação à faixa etária, os professores têm entre 30 e 60 anos. Em relação à formação acadêmica, temos: 682 Doutores, 1003 Mestres, 443 especialistas e 18 graduados.

No que diz respeito ao corpo técnico, a universidade conta com 1426 técnicos, sendo 547 do sexo masculino e 879 do sexo feminino. Quanto à formação: 724 tem até o ensino médio, 474 tem graduação, 206 tem especialização, 18 tem mestrado e 4 tem doutorado. Do total de técnicos, 598 atuam no regime de 30 horas e 828 atuam no regime de 40 horas.

A mesma universidade conta, também, com funcionários terceirizados, que totalizam 1135 pessoas, que atuam nos diversos segmentos: serviços administrativos, serviços agrícolas, motoristas, vigilância, manutenção predial e limpeza/copa.

A universidade em causa conta, também, com um Sistema de Bibliotecas e uma Editora. O sistema de Bibliotecas conta com um acervo de 218.000 títulos, 513.263 exemplares de obras, em seus diversos suportes de publicação, que tem como missão disseminar ideias e conhecimentos por meio de publicações de qualidade de diversas naturezas: técnico, didática e científica.

Quanto aos alunos, em 2015 ingressaram nessa universidade 6952 alunos, sendo 5183 nos cursos presenciais e 1769 nos cursos de modalidade a distância. Esses alunos podem contar, ainda, com o Programa Bolsa-auxílio, que tem como objetivo promover a permanência de alunos em situação de vulnerabilidade. Esse apoio é oferecido nas modalidades residência e permanência. Contudo, a primeira depende da disponibilidade de vagas na residência, e a segunda, trata-se de um auxílio financeiro mensal para custos de despesas necessárias à permanência. Em 2015, 2941 alunos se inscreveram para o Programa, entre eles 2360 solicitaram auxílio residência e 581 pediram bolsas de auxílio permanência. Foram contemplados 1110 alunos, sendo 603 bolsas de auxílio permanência e 507 bolsas de auxílio residência.

Existe, ainda, um Plano de Desenvolvimento Institucional, bem delineado e com a missão de formar professores para as diversas áreas do saber, entendendo sua dimensão estratégica em relação à formação do cidadão e do desenvolvimento das potencialidades políticas, econômicas da comunidade baiana. Tem como princípios norteadores: a inserção no desenvolvimento regional; a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial; gratuidade e qualidade do ensino público; democracia, participação e conduta ética, e respeito à cidadania e aos direitos humanos, acessibilidade, permanência e ações afirmativas, entre outros.

Seu Projeto político pedagógico aponta para o ensino ancorado na formação geral e profissional do graduando, possibilitando o desenvolvimento de uma postura crítica e autocrítica frente aos desafios inerentes às condições do exercício profissional e às demandas da sociedade contemporânea; ensino concedido como percurso, orientado pelos próprios projetos pedagógicos dos cursos, com a perspectiva de formação para a autonomia, para a consciência crítica da realidade, e potencialidades do território de identidade; articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão como instrumentos para induzir as mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem, fundamentando didática e pedagogicamente a formação proposta; autonomia pedagógica na formação do cidadão e articulação com os diversos segmentos que compõem a sociedade.

O curso ao qual o projeto pesquisado faz parte, está ligado a um Departamento de Educação em um município baiano, o qual tem um índice de 39,84% de incidência de pobreza. O Departamento tem diversos cursos de

licenciatura, tais como Letras, História, Pedagogia e outros, além da licenciatura em EF. Atende a um número expressivo de alunos que moram no município e, também, outros das regiões vizinhas.

O curso em questão é de Licenciatura em Educação Física e foi implantado em 2005. Tem como um de seus objetivos atender a carência de professores de Educação Física nas escolas de Educação básica da região onde se encontra. O projeto do curso está pautado na Resolução CNE/CP01/2002, na Resolução CNE/CP 02/2002, na Resolução CNE/CES 07/2004 e no Parecer CNE/CES 058/2004.

O curso é desenvolvido em regime de matrícula semestral, por componente curricular, sendo anualmente oferecidas 40 (quarenta) vagas disponibilizadas nos processos seletivos, admitidos pela instituição, sendo 40% do total de vagas destinados a afro descendentes e 5% a candidatos indígenas, conforme resolução do CONSU nº 468/2007. A integralização curricular é prevista no tempo mínimo de 8 (oito) semestres e máximo de 14 (catorze).

Além disso, o curso é gerido a partir de um Colegiado de Curso composto por um coordenador, pelos professores do curso, 02 (dois) estudantes titulares e 01 (um) suplente, representantes dos discentes, na forma prevista pelo seu regimento. O coordenador é quem conduz as atividades do Colegiado do curso, sendo eleito para um mandato de 2 anos. O Colegiado tem o papel de atender aos graduandos e docentes, e dispõe de 1 secretário e um estagiário, funcionando em dois turnos.

A proposta do curso defende uma formação atenta às necessidades da população, à responsabilidade social da universidade, às mudanças reconhecidas pelos movimentos sociais e comunidades científicas, entre outros. Desenvolve-se em uma perspectiva na qual o licenciado possa compreender o fenômeno educativo, guiado pela capacidade de refletir e encontrar soluções através da articulação da fundamentação teórica com práticas concretas.

Assim, acredita-se em possibilitar aos futuros professores de EF uma experiência formativa que lhes forneça bases culturais, a partir das quais possa ampliar sua capacidade de problematização da sociedade e, com isso, venha a elaborar estratégias de intervenção social.

Considera como importante o desenvolvimento das dimensões pessoais, sociais e culturais, bem como o exercício de reflexão, da autonomia, cooperação e participação, assim como uma formação científica, técnica, estética, ética e política, e se inspira em uma sociedade democrática. Tem como objetivos gerais: possibilitar

a compreensão da EF como parte da construção do ser humano; promover o domínio do conhecimento a ser socializado, bem como dos significados atribuídos, historicamente, e em articulação com o contexto de atuação; possibilitar a compreensão da natureza do saber da cultura corporal como um saber interdisciplinar (tensões entre a teoria e a prática); possibilitar ao aluno conhecer os processos de pesquisa que o levem ao estranhamento do cotidiano das práticas e formar professores que articulem a dupla dimensão – docência e pesquisa – como um princípio orientador das práticas educativas e sociais.

Quanto ao perfil do egresso, se propõe a formar profissionais para atuar na educação básica, na educação profissional, e nos diferentes espaços em que se materializem aprendizagens da cultura corporal, de forma que os mesmos possam desenvolver, analisar e avaliar sua prática político-pedagógica à luz da realidade social. Propõe-se, assim, uma formação generalista, de concepção humanista e crítica, pautada no princípio da ética e da cidadania emancipatória, possibilitando ao discente o aprendizado acerca do movimento humano e de suas relações com a sociedade, assim como nas diferentes linguagens corporais do campo da EF (a ginástica, as lutas, a capoeira, o esporte, a dança e os jogos).

Espera-se que esse profissional seja capaz de desenvolver competências e habilidades necessárias para a atuação profissional, adotando-as como orientadoras para a ação-reflexão-ação, levando em conta as especificidades da EF.

No que diz respeito à organização curricular, o projeto apresenta uma compreensão ampla e específica da EF, entendendo a importância de uma proposta curricular aberta às diversas áreas de atuação desse profissional. Para tanto, se apresenta em uma proposta interdisciplinar, desenvolvida a partir de procedimentos de observação e reflexão, visando a atuação em situações contextualizadas. Ainda, no mesmo sentido, defende-se uma formação inicial que favoreça a perspectiva da formação continuada, rompendo-se a ideia de um projeto concebido dentro de um currículo mínimo, recortado, buscando ampliá-lo para os diferentes campos de atuação do professor de EF.

Assim, a formação ofertada busca dar conta das várias dimensões do conhecimento previstas no parecer 058/2004 e Resolução CNE/CES 07/2004, tanto no campo da Formação Ampliada (FA), quanto no campo da Formação Específica (FE). Para tal, esses campos são articulados em quatro universos temáticos que são denominados como: Universo Temático I - Fundamentos, Universo Temático II -

Conhecimento e Metodologia; Universo Temático III - Sistematização do conhecimento e Universo Temático IV- Práxis pedagógica.

Os componentes curriculares do Universo Temático I - Fundamentos são os conhecimentos basilares do curso, entre eles o anátomo-biológico, os sócio-antropológicos, os histórico-filosóficos e os da dimensão didática. Os componentes curriculares do Universo Temático II - Conhecimento e Metodologia compreendem os que articulam o conhecimento das diversas especificidades do campo da EF, com suas respectivas metodologias. Os componentes curriculares do Universo Temático III - Sistematização do Conhecimento está focado na sistematização do conhecimento, mediante componentes curriculares que favoreçam a reflexão sobre a produção do conhecimento. Os componentes curriculares do Universo Temático IV - Práxis pedagógica preocupam-se com a criação de situações de aprendizagem para mobilizar os conhecimentos relativos no trabalho intelectual, articulando-os com o mundo do trabalho.

Além destas atividades, o curso de EF contempla, também, as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACCs), conforme as Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002, que devem ser de caráter científico, cultural e acadêmico, além de contribuir para a formação do discente, sendo regulamentadas pela resolução da universidade em questão. Conta, também, com alguns projetos de extensão.

Em relação à pesquisa, esta tem sido produzida por seus professores e alunos vinculados aos grupos de pesquisa e/ou a projetos formativos como o PIBID. Assim, o curso contabiliza uma carga horária de 2825 horas, sendo 1020 horas de atividades ligadas aos componentes curriculares de Formação Ampliada (FA), 1605 horas de atividades ligadas aos componentes de Formação Específica (E) e 200 horas de Atividades Acadêmicas Científico-Culturais (AACCs).

Em relação ao Estágio Curricular Supervisionado, é considerado uma experiência formal de grande relevo acadêmico, desenvolve-se a partir do 5º. Semestre, totalizando uma carga horária de 420 horas, distribuídas em quatro (4) semestres: Estágio Curricular I (Estágio de observação e co-regência nos diversos níveis da Educação básica); Estágio Curricular II (Regência na Educação Infantil); o Estágio Curricular III (de Regência no Ensino Fundamental); e o Estágio Curricular IV (regência no Ensino Médio). Cada componente de Estágio Curricular tem 105 horas. As atividades de estágio são acompanhadas por docentes da universidade, que têm a responsabilidade de fazer o contato com as escolas parceiras, organizar

os grupos de alunos e acompanha-los nas atividades a serem realizadas fora da IES.

O curso conta com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como atividade de integralização curricular, que é orientado pelos professores do curso, e segue as direções da resolução do CONSEPE nº 622/04 e seu Regimento Interno, que prevê a defesa do trabalho mediante uma banca examinadora, constituída para tal fim.

Quanto ao quadro de docentes, o curso conta com 21 professores, sendo 2 temporários. Tem um bom acervo bibliográfico, 4 salas de aulas, uma quadra esportiva, piscina, laboratório de informática, materiais esportivos diversos, equipamentos (banco de wells, plicômetro clínico, plicômetro inovare, esfigmomanômetro aneróide, balança antropométrica, anilhas e barra), entre outros.

Outro dado relevante é que o curso vem participando das avaliações do ENADE desde 2007 tendo, no último ano, alcançado uma média acima da nacional, que foi de 54,4, que no Brasil é de 42,2 pontos.

O projeto em questão teve suas atividades iniciadas em março de 2014⁷¹, após processo seletivo entre os alunos que pleiteavam participar do mesmo. A primeira reunião aconteceu no dia 08 de março do mesmo ano, na escola campo. Nesse momento, os participantes estiveram presentes e houve uma apresentação do projeto e de seus compartes.

Entre os objetivos do projeto estavam: possibilitar o conhecimento da realidade da EF nas escolas públicas⁷²; promover experiências que possibilitem a apropriação dos elementos essenciais à organização e desenvolvimento de um trabalho pedagógico consciente, crítico e questionador; possibilitar a aquisição dos bolsistas dos elementos essenciais à pesquisa em EF escolar; produzir conhecimento no campo da educação física escolar, a partir de questões científicas advindas do âmbito do PIBID; consolidar as experiências do PIBID nas escolas parceiras, desde o projeto de 2010; ampliar e aprofundar o diálogo entre o curso de EF com as escolas estaduais e municipais da cidade; organizar eventos acadêmicos-científicos cujo objeto seja a educação física escolar; e organizar a produção escrita das experiências para publicação.

Em relação às ações previstas no projeto, temos: o conhecimento do PIBID/apreciação das experiências anteriores; a educação física escolar na cidade;

⁷¹ Edital nº 061/2013.

⁷² Realidade do município onde o projeto acontece.

trato pedagógico com a cultura corporal; problematização da realidade encontrada; experimentação com a cultura corporal; planejamento da ação nas escolas parceiras; intervenção nas escolas parceiras; avaliação das intervenções e do subprojeto; produção científica; registro escrito e imagético/produção textual/apresentação de resultados.

Quanto às estratégias, previa-se que, no âmbito da Educação crítica: competência comunicativa é um dos elementos essenciais para que o docente seja coerente em relação a uma postura horizontalizada e dialógica com seus alunos, sem cair na licenciosidade nem deixar de lado a autoridade (sem autoritarismo) que a experiência com os conhecimentos e conteúdo a serem ensinados lhe confere (FREIRE, 1992).

Além disso, contabilizam ainda as estratégias, o aperfeiçoamento da Língua Portuguesa, a sistematização a partir das reuniões semanais de estudo e discussão das compreensões dos materiais estudados (referências), o planejamento de intervenções nas escolas parceiras e registros das ações desenvolvidas e a produção de relatórios periódicos produzidos pelos futuros professores⁷³.

As demais atividades, realizadas ao longo de 2014, tiveram seu enfoque principal na “preparação inicial”⁷⁴ dos futuros professores de EF. Essa preparação foi organizada em quatro etapas: a primeira delas, de estudo dos referenciais teóricos, com o objetivo de conhecer e discutir as ideias chave e os fundamentos pedagógicos do projeto. O segundo momento foi de reconhecimento da escola parceira, o terceiro de produção do conhecimento e, por fim, a fase de planejamento das intervenções.

No primeiro momento, todos os participantes do projeto estudaram e discutiram os livros: “Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política” (SAVIANI, 2009), “Pedagogia do oprimido” (FREIRE, 2014), “Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido” (FREIRE, 2000), “Pedagogia histórico crítica (SAVIANI, 2013), e “Uma didática para a pedagogia histórico crítica” (GASPARIN, 2012).

Todas as semanas o grupo se reunia para as discussões. Todos participavam ativamente das discussões dos textos, que eram também pontos de partida para

⁷³ O projeto indica, ainda, outras questões como: estratégia de acompanhamento, atividades de socialização do projeto e resultados pretendidos.

⁷⁴ O objetivo desse primeiro processo formativo era preparar os estudantes (bolsistas de ID) para a fase de ida a campo, para a realização das intervenções planejadas para começar em 2015.

repensar as experiências vividas por cada um na escola, como aluno e/ou como professor ou estagiário. Os futuros professores de EF, nessa fase inicial, também elaboraram fichamentos, resenhas e resumos dos livros estudados.

Como foi dito anteriormente, cada leitura e discussão foi feita a partir de uma técnica de ensino diferente, uma delas foi o Seminário, com apresentações por equipe. A quinta e última obra estudada no ano de 2014 foi: “Uma didática para a pedagogia histórico-crítica” (GASPARIN, 2012). A sua leitura e estudo foram feitos por grupos, mas a atividade principal que norteou a discussão foi a produção de um plano anual de aprendizagem para a escola campo, para 2015.

Contudo, antes dos futuros professores de EF elaborarem o plano de aprendizagem anual, foram produzidos questionários e/ou roteiros de entrevistas, que foram aplicados na escola parceira, a fim de realizar seu reconhecimento e se aproximar de seus profissionais e colaboradores⁷⁵.

Depois que os questionários e as entrevistas foram realizados, os futuros professores de EF elaboraram um relatório com as informações e os dados encontrados. Os relatórios foram apresentados e analisados no final do ano, em reunião coletiva. A partir dessa vivência, foram esboçadas as primeiras linhas do plano anual de aprendizagem.

No ano de 2014, os futuros professores de EF também participaram de um evento acadêmico e científico⁷⁶, no qual eles apresentaram suas experiências vividas no projeto naquele ano.

Em janeiro de 2015, todos se reuniram para discutir e finalizar a proposta do plano de aprendizagem do ano. Com o calendário de aulas definido pelas escolas, foram organizadas as duplas de trabalho na escola campo, conforme os horários das aulas disponibilizadas. Os futuros professores de EF se concentraram nas turmas de 1º. e 2º. anos do turno vespertino.

As atividades na escola parceira se iniciaram em fevereiro, no período em que acontecem as primeiras reuniões pedagógicas entre os professores. As aulas começaram no mês de março. O plano anual de aprendizagem foi organizado em 4 unidades. Na primeira unidade, desenvolveram o conteúdo jogo (jogos populares).

⁷⁵ Para tal atividade foi solicitada previamente a autorização da escola parceira. O levantamento foi feito a partir de questionários e entrevistas realizadas com os funcionários, os estudantes, os professores e gestores da escola.

⁷⁶ 15º Seminário de Educação Física da Bahia. Tecnologia & Linguagens: práticas corporais e redes em esporte e lazer. Realizado no período de 27 a 29 de novembro de 2014.

Já na segunda unidade, o conteúdo selecionado foi a dança. Para a terceira unidade, o esporte. Na última unidade o conteúdo lutas e, nesse ano optou-se pela capoeira.

O plano de aprendizagem era norteador da elaboração dos planos de aula que foram elaborados por cada dupla, para sua turma e eram encaminhados semanalmente para a coordenação e supervisão do projeto que os acompanhavam neste processo formativo (coordenador e supervisor) de aprendizagem da docência.

Vale destacar que a escolha pelos jogos populares como conteúdo para a I unidade de 2015, se deu pelo fato dos futuros professores de EF se sentirem mais seguros para ministra-los e, também, compreender a importância de se resgatar parte das experiências dos próprios alunos, a partir desse conteúdo⁷⁷.

Já a seleção do esporte se deu considerando o interesse dos alunos da escola parceira, em relação ao mesmo. Porém, a proposta encaminhada e aceita foi na direção de oportunizar o conhecimento de esportes que não são convencionais, ou seja, que ainda não são comumente praticados nas escolas, tais como: o Frisbee, o Badminton, o Dodgball, o Tchouckball, o Punhobol e o Sepaktakraw. Cada dupla fez suas escolhas junto com os alunos de suas turmas.

É importante dizer que, nesse ano, as reuniões do grupo continuaram acontecendo, porém com outros propósitos: discutir as questões que, por ventura, tivessem ocorrido na escola e refletir sobre elas. Além disso, foram realizadas oficinas de práticas da cultura corporal como preparatórias para a concretização das aulas.

As oficinas formativas foram sobre dança, esportes (Tchouckball, Frisbee, Badminton, Dodgball, Punhobol e Sepaktakraw), lutas (capoeira) e artes marciais (Jiu-jitsu e judô). Contaram com a colaboração dos futuros professores de EF e o coordenador do projeto. As oficinas se deram em dois momentos: o primeiro, quando eram apresentadas a contextualização histórica do conteúdo e suas orientações gerais para a prática; e no segundo momento, era realizada a vivência. As oficinas aconteceram na universidade, no horário das reuniões do grupo.

Nesse ano de 2015, alguns dos futuros professores de EF participaram, também de eventos acadêmicos e científicos⁷⁸, apresentando seus trabalhos

⁷⁷ Segurança relatada pelos futuros professores de EF, advinda das vivências do componente curricular do curso de licenciatura em questão.

⁷⁸ Entre eles o XIX CONBRACE/VICONICE e o V SBL.

produzidos a partir da vivência no projeto. Ainda em 2015, no mês de abril, aconteceu um seminário local de avaliação do programa. Esse evento contou com a participação de outros projetos do PIBID da mesma universidade, e foi aberto à participação de toda a comunidade acadêmica e escolar.

Em janeiro de 2016 foram produzidos os primeiros “relatos de experiência” das atividades de 2015, inclusive das oficinas formativas. Mas, boa parte dessas produções ficaram engavetadas pela falta de apoio, naquele período, para a sua divulgação e apresentação. Esse ano foi diverso dos anos anteriores, pois foi marcado, desde o início, pela dúvida sobre a continuidade do projeto. Isso retardou o início das atividades do projeto na escola campo, que só começaram na segunda unidade.

Assim, em fevereiro, retornaram as reuniões e foi feito um planejamento no aguardo da autorização para o início das atividades na escola campo, que se deu no mês de maio⁷⁹. Em relação aos conteúdos, os futuros professores, nesse ano, optaram pela ginástica, esportes e lutas. As turmas que os futuros professores de EF ministraram aulas eram do turno vespertino e estavam sob a responsabilidade do professor regente da escola, que os acompanhavam e supervisionava em suas atividades. Contudo, nesse ano as turmas contempladas para participar do projeto foram as do 2º e 3º anos.

3.3.3 A escola campo

A escola campo de pesquisa fica na mesma cidade onde está o curso em questão. É uma escola de ensino médio, considerada pelo Estado como sendo de grande porte pois tem mais de 1000 alunos matriculados (457 no turno matutino, 405 no vespertino e 173 no noturno), e que estão na faixa etária dos 15 aos 22 anos.

Por ser uma escola estadual, conta com uma direção que é eleita pela comunidade escolar. Seu gestor foi reeleito, juntamente com os dois vice-diretores, que também são professores da escola. Os três gestores se organizam nos horários, para atenderem os três turnos de funcionamento da escola.

⁷⁹ Era para ter acontecido na segunda quinzena de abril, porém, quando os futuros professores de EF foram autorizados pelo PIBID de iniciarem suas atividades na escola, os funcionários entraram em greve e isso comprometeu o funcionamento da escola por duas semanas. Então, as atividades do projeto na escola se iniciaram no 16/05/2016.

O corpo docente conta com, aproximadamente, trinta professores regentes de diversas disciplinas, com diferentes cargas horárias. Em relação à Educação Física, a escola conta com dois professores, com carga horária de 40 horas semanais, ambos graduados em EF, e um deles participante direto do projeto pesquisado (PIBID), como supervisor. Quanto aos funcionários, a escola tem nove: seis da administração e três de apoio.

A escola tem diversos projetos e recebe alunos tanto do curso em questão, como de outras áreas, para realização de diferentes atividades como, por exemplo, as do Estágio Curricular Supervisionado.

Essa escola participa do projeto do PIBID de EF desde 2013, e conta com o apoio de um professor com certa experiência docente nesta escola. Além disso, a escola tem um espaço físico relativamente bom, em comparação com as demais escolas da região, pois possui quadra esportiva (não coberta), um auditório, duas salas de vídeo (porém apenas uma está com os equipamentos funcionando), dezenove salas de aulas (com janelas, iluminação, quadro branco, cadeiras, mesas, ventiladores, aparelhos de *tv pendrive*) e tem alguns materiais esportivos disponíveis e em boas condições de uso.

Os alunos dessa escola são oriundos de diversas regiões da cidade e, portanto, de distintas classes sociais.

3.4 INTERLOCUÇÕES QUÉBÉCOISES

Após o período de pesquisa de campo, os pesquisadores vivenciaram a fase de Estágio de Doutorado, que se realizou na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Montréal (Québec/Montréal/Canadá), onde se ampliaram as experiências formativas, na pesquisa em questão, e se aprofundaram os conhecimentos sobre o termo norteador da pesquisa, assim como com os seus nexos com os saberes docentes.

Para tanto, realizaram diálogo com alguns integrantes do grupo de pesquisa do Crifpe⁸⁰, com os quais foi possível constituir uma interlocução privilegiada, aproximando de outros estudos e pesquisas, no mesmo campo de investigação.

⁸⁰ Centre de Recherche Interuniversitaire sur La Formation et La Profession Enseignante da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Montreal (Québec/Canadá).

Participamos de diferentes atividades formativas⁸¹, além do Congresso Internacional em Educação (*4e Colloque International em Éducation e o 5e Sommet de l'iPad et du Numérique en Éducation*) que aconteceram nos dias 18 e 19 de maio de 2017, no Québec em Montréal.

Esse evento reúne pesquisadores e professores de diferentes países vinculados à várias universidades. É organizado em diferentes eixos de discussão, tais como: formação de professores (inicial e continuada), a inserção de professores, os profissionais do ensino e suas intervenções, educação digital e outros. Ocorrem diversas atividades ao mesmo tempo: simpósios, conferências, comunicações e apresentações de pôsteres.

Acompanhamos algumas comunicações orais sobre Formação Inicial de Professores e do Simpósio de Educação Física e Saúde. Nos chamaram atenção os trabalhos do primeiro grupo, que tratavam sobre diversas discussões, entre elas o Estágio curricular, a articulação entre teoria e prática, as interações entre os futuros professores e os professores regentes das escolas, o portfólio como dispositivo para a formação, o processo de reflexão dos futuros professores em Estágio, a importância da formação teórica, especificamente dos saberes docentes na formação inicial, a experiência prática, e outros.

Apresentamos no *4e Colloque International em Éducation e o 5e Sommet de l'iPad et du Numérique en Éducation* o trabalho: "*Les savoirs des enseignants dans la formation initiale éducatifs physiques*". Uma pesquisa que apresenta uma análise das produções da EF que discutem os saberes docentes, a partir dos trabalhos apresentados nas três últimas edições (2011-2015) do Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte (CONBRACE) e Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE). Os seus resultados nos possibilitam inferir que há maior necessidade de discussão do tema na área em questão, no campo da formação inicial, sendo que não foram encontradas, nesse estudo, pesquisas representativas de algumas regiões do Brasil.

Foi possível, também nesse percurso, discutir os primeiros achados da pesquisa e a organização da tese com a professora supervisora do Estágio Doutoral. Ainda pudemos refletir sobre os caminhos e compreensões da pesquisa no campo dos saberes docentes, e conhecer os modelos de pesquisa nesse campo.

⁸¹ Journée de Formation d' un mode de vie sain et actif em milieu scolaire e do Encontro de pesquisa com professores do Québec/Montréal.

Portanto, compreendemos que essa experiência formativa qualificou nossa pesquisa e nossa formação, pois pudemos ampliar nossas leituras, dialogar com pesquisadores que investigam no mesmo campo de estudo e, ainda, repensar nossa forma de entender a produção do conhecimento na Educação e na Educação Física.

4 PIBID: PROGRAMA OU EXPERIÊNCIA FORMATIVA?

Eu só sou louco a Norte-noroeste; quando o vento é do Sul distingo
um gavião de um falcão.
(SHAKESPEARE, 1603, p. 43).

Na Cena II do Ato II, o Rei recebe Rosencrantz e Guildenstern, amigos de Hamlet, que foram convidados a visitar Elsinor. O rei pensa que Hamlet está passando por uma metamorfose e quer, com a ajuda de seus amigos, descobrir o que está afligindo o príncipe, pois o mesmo tem tido atitudes estranhas.

Polônio, camarista, desconfia que Hamlet esteja louco. Mas, a rainha Gertrudes pensa que ele está apenas confuso com a morte de seu pai e o seu matrimônio apressado. Então, Hamlet, ao ver os amigos chegarem, pergunta a eles o que estão fazendo na Dinamarca? E logo faz os amigos confessarem que foram chamados pelo rei e pela rainha, para descobrir o que está acontecendo com ele.

Igualmente, Hamlet diz aos amigos que, apesar de todos pensarem que ele está louco, ele está bem acordado e desperto para os fatos e acontecimentos, até mesmo aqueles que o Rei tenta esconder.

Neste capítulo, tentaremos nos aproximar do PIBID a partir de três ensaios. Primeiro, discutimos o Plano Nacional de Educação (2014-2014), ou seja, a Lei nº 13005/2014, repensando a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Segundo, apresentamos uma análise de alguns documentos norteadores do PIBID, como os Editais 2007-2013 (Edital nº1/2007, Edital nº2 de 2009, Edital nº18 de 2010, Edital nº001 de 2011, Edital nº 011 de 2012, Edital nº061 de 2013 e Edital nº066 de 2013), Portarias (nº 260 de 2010; nº 96 de 2013), relatórios e estudos avaliativos (DEB, 2012; CAPES, 2014; GATTI ET AL, 2014) e relatos de experiência (BARBOSA E DANTAS, 2014; ASSIS E SANTOS, 2014; AYOUB E PRADO, 2014). Por fim, tentamos responder a nossa questão anunciada no capítulo, fazendo uma caracterização⁸², dentre outras possíveis do PIBID.

⁸² Conforme Behring e Boschetti (2011, p.9) uma análise de uma política social nos coloca o desafio de delinear-la em seus “[...] vários períodos históricos desde a sua origem, investigando a sua relação com a economia, a luta de classes, etc.”. Mas, como iremos esclarecer mais a frente, o objeto discutido não é uma política social, é um programa, e além disso, a pesquisa a qual o ensaio faz parte, tem como objetivo geral compreender a mobilização dos saberes pedagógicos na

4.1 PNE (2014-2024): formação inicial e PIBID

A formação inicial de professores para a educação básica parece ser um desafio hercúleo diante de tantos dilemas, entraves e limites, que mais parecem retroceder do que avançar nos dois últimos anos. Avançamos um pouco com a conquista da LDB nº 9.394/96, que havia se pronunciado trilhar um sentido mais profícuo para a formação de professores da educação básica, indicando que isso deveria ser feito a nível de graduação, em cursos superiores e de Licenciatura plena. Mas, a arena veio se transformando, pois trata-se de um território de batalhas e com a aprovação do Decreto nº 3.276 de 06 de dezembro de 1999, e a criação dos ISEs (Institutos Superiores de Educação), novos debates surgiram nesse campo da formação inicial de professores para a educação básica.

Nesse cenário, inúmeros aportes legais se entrelaçam como: a Lei 11.494/2007, que estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e Valorização do Magistério (FNDE), a Lei nº 11.502/2007, que reconfigura o papel da Capes, conferindo-lhe autorização para gerenciar e acompanhar os programas de formação de professores, a Lei nº 11.738/2008 (Piso salarial dos profissionais do magistério público), a Resolução nº 2/2009 (Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira) e a Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação), demonstrando ser um contexto difícil de se acompanhar e de captar suas reais pretensões.

Portanto, neste capítulo, optamos por discutir alguns pontos da Lei nº 13.005/2014 que institui o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014), pois entendermos que esta lei tem uma representação legal mais efetiva⁸³ e de maior amplitude, devendo ser acompanhada em sua efetivação. Desse modo, revemos as propostas de mudanças para a formação inicial de professores para a educação básica, observando o que a lei diz em relação ao PIBID.

No entanto, antes de discutirmos o PNE (2014-2024) afirmamos que nos últimos anos as políticas de formação de professores conquistaram espaço no cenário das discussões da Educação, principalmente porque vivemos momentos de

formação inicial em EF, e não especificamente analisar o programa. Trata-se de uma caracterização.

⁸³ Tomamos como referência o conceito de Scheibe (2012a) em relação à política de Estado e política de governo. Para a autora, uma lei é uma política de Estado e um decreto é uma política de governo.

crise, pois o país vive conflitos sociais, políticos e econômicos desencadeados por diversas questões que envolvem o mundo contemporâneo (BAMBIRRA, 2013; SOARES, 2009; LESSA, 2013).

Além disso, entendemos que o Brasil, apesar de ser um imenso país, rico por sua natureza exuberante e privilegiado de possibilidades de produção manufatureira, e de outras ordens, se desenvolveu preso a uma dependência que o toma, o avassala e o domina em uma luta de poder (BAMBIRRA, 2013; LESSA, 2013). Assim, cada país carrega consigo as marcas de sua história, suas escolhas e imposições, e nosso país não é exceção. Temos uma história marcada pelo colonialismo, pela escravidão e pela dependência (BAMBIRRA, 2013).

Mas, vejamos o que nos aponta a política de formação de professores, em especial o PNE (2014-2024), aprovado pela lei nº 13.005/2014 e em vigência por dez anos no Brasil. (BRASIL, 2014).

São 14 artigos e 20 metas, sendo o primeiro artigo aquele que apresenta a lei; o segundo indica as dez diretrizes; o terceiro estabelece o prazo de cumprimento; o quarto apresenta a relação de metas com os dados estatísticos da pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior; o quinto versa sobre a execução e o cumprimento das metas, aferindo as instâncias: Ministério da Educação (MEC), Comissão de Educação da Câmara de Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, Conselho Nacional de Educação (CNE) e Fórum Nacional de Educação, como sendo aquelas que deveram acompanhar sua realização (BRASIL, 2014).

O 6º artigo afirma que o PNE (2014-2024) deverá realizar, pelo menos, duas Conferências Nacionais de Educação durante sua execução. O 7º artigo versa sobre o regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios; o 8º versa sobre o ajuste ou a elaboração dos planos de educação nas esferas subnacionais; o 9º aponta para a aprovação de leis específicas para os sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública; o 10º indica o plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da união, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios; o 11º indica o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica; o 12º afirma que o poder executivo encaminhará, ao Congresso Nacional, o projeto de lei do plano nacional de educação do período subsequente; o 13º informa que o poder público deverá

instituir, após dois anos da publicação desta lei, o Sistema Nacional de Educação⁸⁴, responsável por articular entre os sistemas de ensino a efetivação das metas e estratégias do PNE (2014-2024) e, o 14º e último artigo que indica o início em que a lei entra em vigor. (BRASIL, 2014).

As metas versam, desde a educação infantil (Meta1), o ensino fundamental (Meta 2), o ensino médio (Meta 3), a educação especial (Meta 4), a alfabetização das crianças (Meta 5), educação em tempo integral (Meta 6), qualidade da educação básica (meta 7), escolaridade média da população de 18 a 29 anos (Meta 8) e outros. (BRASIL, 2014).

Assim, alguns artigos deste PNE (2014-2024) chamam nossa atenção, tanto de forma mais ampla, pois eles repercutem na educação e na escola, quanto de maneira mais específica, ao que representam frente à formação inicial dos professores para a educação básica, assim como na vida desses profissionais. Daremos, assim, atenção aos pontos (artigos e metas) voltados para a formação inicial de professores para a educação básica, dando um lugar de prioridade ao direcionamento que a lei estabelece em relação ao PIBID. Vejamos, então, o artigo 11 do PNE (2014-2024):

Art. 11- O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas deste nível de ensino.

§1º O sistema de avaliação a que se refere o *caput* produzirá, no máximo a cada dois anos: I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos oitenta por cento dos alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica.

O PNE (2014-2024) prevê avaliação dos alunos a cada dois anos. O artigo indica sua relação com o rendimento escolar, desempenho e a eficiência dos alunos. Esta grande ênfase nos sistemas de avaliação demonstra uma “nova regulação de forças no interior das escolas” ancorada na avaliação (OLIVEIRA, 2011, p. 25).

⁸⁴ O Sistema Nacional de Educação ainda não foi instituído, apesar das inúmeras discussões que aconteceram nos últimos anos nos diversos Estados brasileiros, para sua definição e organização, isso por conta das barreiras, sobretudo a jurídico política (CURY, 2008). Mas, algumas das ações parecem caminhar para sua organização e efetivação.

Nesse entendimento, temos que destacar que a população brasileira sofre com as grandes diferenças sociais: “A distância entre pobres e ricos em nosso país permanece abismal” (OLIVEIRA, 2011, p. 27). Além disso, temos uma diversidade de alunos, com diferentes culturas que desafiam os professores a repensarem seus saberes e suas práticas de ensino em sala de aula (OLIVEIRA, 2011).

Para Pacheco, Moraes e Evangelista (2001) as recentes mudanças legais que aconteceram no Brasil estão interligadas às exigências dos organismos multilaterais. Tais exigências estão permeadas do conceito de avaliação, com o intuito de verificar a eficiência das ações realizadas e das aplicações financeiras.

Continuando nesse raciocínio, compreendemos o pensamento de Lessard (2006, p. 208) em relação às políticas de educação: “Para o Estado, a profissionalização apenas tem sentido se garantir maior eficácia de ensino”. Os exames e as inúmeras formas de avaliação da eficiência aparecem como centrais, ganhando importância e, inclusive, dando realce a algumas escolas em detrimento de outras no cenário nacional.

As escolas que se saem bem nessas provas ganham evidência, e algumas usam esses resultados para angariar alunos. Isso provoca uma competição entre as escolas, uma pressão extra entre os professores que são apertados pelo sistema para conseguir melhores resultados. A escola, então, parece mudar o seu foco: em vez de se preocupar com a formação para a cidadania, o aprendizado e a socialização, passa a se concentrar em obter resultados cada vez melhores nos exames de eficiência.

Esse processo de classificação das escolas a partir do resultado nas avaliações passa a ser uma espécie de prestação de contas que pode se revestir de diversas formas, em diferentes países (LESSARD, 2006).

Mas, Oliveira (2011, p. 30) nos lembra que o excesso de exames e avaliações: “[...] reduzem, na maioria das vezes, a qualidade, a medida de desempenho, a proficiência, em um campo de identificações do que merece ou não ser ensinado e aprendido [...]”. As avaliações têm sido tomadas para determinar os destinos dos alunos e, ainda para atingir diretamente a escola e os professores. Sendo assim, perguntamos: Qual o propósito das avaliações? Qual o seu sentido? O que elas avaliam? Que dados e informações podem ser reveladas com os inúmeros exames realizados na educação básica?

Para Torres (1996), o modelo educativo implantado em seu conjunto aponta

para o entendimento da Educação onde o seu objetivo principal é o rendimento escolar, e o ensino é entendido como transmissão, assimilação e acumulação de informações/conteúdos. Igualmente, o mesmo autor diz que: “[...] existe uma tendência em privilegiar a quantidade em vez da qualidade, os resultados, ante os processos” (TORRES, 1996, p 177) e os dados na maioria das vezes não entrecruzam informações mais específicas dos alunos, como as condições de vida, nível de escolaridade dos pais, idade de ingresso na escola, acesso ao uso da internet, condições físicas das escolas e acesso à bibliotecas, ao nível de formação dos professores e outros dados importantes.

Nesse ponto corroboramos com Oliveira (2011), com o entendimento de que a avaliação é uma das formas de regulação do trabalho docente e da vida cotidiana dos professores na escola. Nesses contextos, os docentes são tomados como agentes que são responsabilizados pelas conquistas e fracassos do sistema.

As escolas brasileiras carecem de diversos tipos de investimento, pois as bibliotecas são encontradas em: 49, 2% das escolas das séries iniciais do ensino fundamental, 73,8% das escolas das séries finais do ensino fundamental e 88,3% das escolas do ensino médio⁸⁵. Já os laboratórios de informática estão em 44, 7% das escolas das séries iniciais do ensino fundamental, 67,8% das escolas das séries finais do ensino fundamental e 82, 7% das escolas do ensino médio (INEP, 2017).

Em relação ao acesso à internet, os dados do Inep (BRASIL, 2017) apontam para, apenas 61,3% das escolas das séries iniciais do ensino fundamental, 81,1% das escolas das séries finais do ensino fundamental e 94,5% das escolas do ensino médio. Portanto, geralmente, os próprios alunos, professores e a escola têm o destino marcado por esses exames:

Essas avaliações, apesar de pouca clareza que comportam, têm sido tomadas como referência maior não só para a determinação dos destinos dos alunos, mas, sobretudo, para a definição de políticas que atingem diretamente a escola e os docentes (OLIVEIRA, 2011, p. 30).

Então, percebemos que a execução do PNE (2014-2024) está condicionada aos resultados das avaliações, que na maioria das vezes tem-se mostrado seguirem

⁸⁵ Para ambos os níveis da educação básica, séries finais do ensino fundamental e ensino médio, a informação sobre o percentual das bibliotecas nas escolas aparece como bibliotecas ou sala de leitura. Esta informação gera uma certa dúvida, quanto ao valor preciso das bibliotecas em cada nível especificamente (INEP, 2017).

padrões injustos (OLIVEIRA, 2015), e dessa forma vem causando diversos problemas nesse contexto, tanto em relação aos alunos, quanto na vida e na carreira dos professores (OLIVEIRA, 2015; LESSARD, 2006).

Avançemos em nossa discussão para outro ponto do PNE (2014-2014), que é a Meta 13, que se propõe a elevar a “Qualidade da educação superior”.

Meta 13 - elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores.

Na meta 13, o PNE (2014-2024) indica que irá elevar a qualidade da educação superior, ou seja, pretende melhorar a formação dos formadores de professores da educação básica. Para isso, almeja ampliar a titulação do quadro de professores do ensino superior. Essa questão nos parece bastante ambígua, por vários motivos: primeiro porque parece questionar a qualidade da formação oferecida nas universidades, nos cursos de formação de professores, o que não nos parece ter fundamentação plausível. O que temos é a realidade de um grande contingente de professores leigos na educação básica, que precisam de formação inicial e não passaram pelos cursos de formação de professores das universidades (GATTI ET AL, 2014; GATTI E BARRETO, 2009; PACHECO, MORAES E EVANGELISTA, 2001).

Portanto, o que parece posto é que o Estado não tem interesse em manter a formação de professores ligada às universidades, por conta desse contingente de professores leigos no Brasil e a inexistência de agências formadoras em quantidade suficiente (PACHECO, MORAES E EVANGELISTA, 2001). Dessa forma, criou, a partir do Decreto n°. 3.276, de 06 de dezembro de 1999, os Institutos Superiores de Educação (ISEs), direcionando a formação dos professores da educação básica para cursos de menor exigência e menor custo para sua manutenção.

Para Pacheco, Moraes e Evangelista (2001) isso é um retrocesso, pois o que se deveria fazer era garantir uma formação sólida aos professores, preferencialmente em ambiente universitário. Nesse sentido, a formação de professores para a educação básica ficará ainda mais frágil, devido à ausência desse quadro docente, com mestrado e doutorado nas IESs. A universidade está mais bem preparada para formar os professores da educação básica.

Parece cada vez mais distante a concretização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura e em graduação plena conforme a resolução nº1, do CNE/CP (MEC, 2002). Além disso, fica exposto que essa mudança de direção na formação de professores para a educação básica desvincula a formação de professores das universidades e, portanto, não condiz com a preocupação de qualificação dos professores formadores de professores, para tal nível de ensino, como expresso na Meta 13 do PNE (2014-2024).

O que deveria ter sido feito era alargar os investimentos nas universidades, garantindo certa ampliação da formação de professores para a educação básica, com qualidade em nível superior. Na verdade, o que entendemos é que “[...] a formação docente no Brasil está à deriva, pois os imperativos do sistema, ditados por critérios econômicos, a serem cumpridos a curto prazo [...]” (PACHECO, MORAES E EVANGELISTA, 2001, p. 190) não possibilitam que a formação de professores para a educação básica seja feita de maneira responsável, com compromisso social e qualidade, em nível superior. Por isso, buscam-se culpados de um processo histórico, e que parece ainda andar por caminhos que tomam direção equivocada.

Assim, corroboramos com Brzezinski (2008, p. 1142) quando ele diz que: “[...] é na universidade que o professor poderá se preparar para o domínio do trabalho pedagógico, cujo ponto de partida e de chegada é a prática social” e, ainda, que é na formação inicial que se deve habilitar o professor para o ingresso na profissão docente (ANFOPE, 1996).

Contudo, conforme a literatura (NÓVOA, 2009a; LÜDKE, MOREIRA E CUNHA, 1999; BORGES, 2012; LESSARD, 2006) observamos que cada país optou por um modelo de formação. Em alguns países como, por exemplo, Portugal, exige-se dos professores da educação básica além da formação inicial em nível superior, uma formação em nível de Mestrado (NÓVOA, 2009a; PACHECO, MORAES E EVANGELISTA, 2001).

Já em outros países, se ampliam a fase de socialização do professor, quando este ingressa na docência, após a formação inicial (curso de formação de professores). Nesse período de socialização, o professor recebe apoio de diversas ordens e naturezas para se profissionalizar e, dessa forma, desenvolver os seus saberes da experiência para atuar com responsabilidade e compromisso na

educação básica (TARDIF, 2012).

Essas ações buscam ampliar e acompanhar o processo de inserção do professor na docência e, portanto, permitem-lhe um tempo maior para se adaptar à realidade da escola e, ainda, para aprender alguns conhecimentos que por ora não tenham sido desenvolvidos como, por exemplo, prática reflexiva (BORGES, 2012; LESSARD, 2006). Observamos que alguns países vêm ampliando o tempo da formação inicial de professores, investindo mais nessa fase e não o inverso, como parece caminhar nosso país, buscando medidas e soluções de menor exigência e de menor custo para sua realização.

Desse modo, como sugere Nóvoa (2009a, p.19), é preciso rever os modos de formação e organização da profissão, pois “Grande parte dos discursos tornam-se irrealizável se a profissão continuar marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações externas [...]”. De fato, entendemos que a formação inicial de professores precisa rever suas práticas de formação, pois diversos estudos sobre os cursos de licenciatura no Brasil (GATTI, 2010; GATTI, 2013, LÜDKE E BOING, 2012) demonstram suas fragilidades.

Todavia, essas fragilidades precisam não só serem apontadas e reconhecidas mas, também, encontrar condições adequadas para a sua mudança e, dessa forma angariar transformações consideráveis na prática pedagógica do professor formador, do professor da educação básica.

Sabemos que, por outro lado, a proposta de melhorar a qualidade do ensino superior está vinculada a uma maior intervenção do Estado na formação dos professores. Isso, certamente irá acarretar aumento de cobranças e prestação de contas mais rígida aos professores. Esse processo gera tensões e conflitos, e nem sempre garante que as mudanças necessárias sejam efetivadas (LESSARD, 2006).

Para Pimenta e Anastasiou (2014), a docência no ensino superior veio se ampliando crescentemente nos últimos anos, pois surgiram no Brasil diferentes cursos de formação de professores com distintas modalidades de ensino. Com isso, muitos professores que não tinham preparo específico para atuar neste nível de ensino, foram sendo inseridos neste nível de ensino, tendo de dar conta de uma formação para a qual não estavam preparados. E, mais uma vez, se permitiu a atuação de professores sem uma formação mais sólida e, portanto, com pouca bagagem para o seu trabalho.

Com o passar do tempo, esse cenário não se modificou tanto, porém: “O

ensino, atividade característica do professor, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige opções éticas e políticas” (PIMENTA E ANASTASIOU, 2014, p. 15), e a formação de qualidade precisa ser garantida aos professores que formam professores, e não somente cobrada deles, que não contam com estímulos, apoio e investimento.

Assim sendo, Pacheco, Moraes e Evangelista (2001) indicam que o campo da formação de professores tem sido articulado com medidas do Banco Mundial (BM), da Unesco e da Cepal, e que essas instituições: “[...] veem no professor, protagonista da modernização, um sujeito a ser profissionalizado, exigindo-lhe um ‘saber fazer’ que supere o descompasso entre sua prática de ensino e a vida” (PACHECO, MORAES EVANGELISTA, 2001, p. 188). Isso, triplica a responsabilidade e as cobranças aos professores formadores de professores para a educação básica.

Nesse processo, o Estado irá pressionar cada vez mais os formadores de professores para que “produzam” docentes eficazes e com bom desempenho (LESSARD, 2006). Para que haja essa cobrança dos professores formadores de professores, por uma qualificação, se faz pertinente questionarmos, de início, a direção tomada pelos gestores da educação, que parecem ainda não entender que a formação docente de qualidade deve se dar a nível de universidade, pois é lá que podem ser garantidos os conhecimentos, saberes e competências necessários a uma profissionalização docente (TARDIF, 2008). Portanto, finalizando este ponto perguntamos: A quem interessa questionar a qualidade do ensino superior? Quais os investimentos que foram feitos nos últimos anos, nos cursos de formação de professores em nível superior para a Educação básica?

Prosseguindo para mais um ponto do PNE (2014-2024), vamos para a Meta 15, que se propõe a assegurar a formação de professores em nível superior.

Meta 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos professores da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos dos professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

A política educacional brasileira, que encaminha a construção do perfil de

seus professores, implica um amplo conjunto de agentes sociais, mas se expressa a partir de ações promovidas pelo poder público. Este processo inclui negociação, contestação e disputas entre os diferentes grupos (SCHEIBE, 2012a). Portanto, entendemos que: “[...] a toda política subjaz uma intencionalidade teórica” (PACHECO, EVANGELISTA E MORAES, 2001, p. 187).

A meta 15 garante que, no prazo de um ano, irá formar todos os professores da educação básica, em formação específica em nível superior. Será esta intenção possível de ser realizada no prazo indicado? Destacamos que já estamos em 2017 e essa meta ainda não se concretizou. Mas, avancemos para entender o contexto atual.

Para Gatti e Barreto (2009) existem muitos impasses e desafios para a formação de professores no Brasil, e com a LDB nº 9.394/96 o cenário da formação veio se transformando. Inicialmente, os cursos de magistério, cujo prazo de conclusão era de 10 anos, deixam de existir após a aprovação da lei. Nesse interim, surgiram novos cursos de licenciatura, tanto em universidades públicas quanto privadas.

No entanto, esse cenário é bem complexo, pois os estudos dos autores acima apontam que, mesmo com grande número de possibilidades formativas, o número de professores sem formação em nível superior é expressivo, além do grande quantitativo de professores leigos (GATTI E BARRETO, 2009).

Do total de 2629.694 professores, 735.628 são aqueles sem nível superior e 20.339 são leigos. Além disso, a expansão da rede privada e dos cursos a distância, principalmente no turno noturno, deixam margens para serem questionadas a qualidade formativa dos mesmos (GATTI E BARRETO, 2009). Então, não basta apenas formar, temos que formar professores com qualidade.

Outro ponto indicado na pesquisa de Gatti e Barreto (2009) e que nos chamam atenção, é a informação de que 300 mil professores estão ministrando aulas em áreas distintas das que eles têm formação. A meta 15 diz que pretende ajustar essa situação. Mas, quando será feito o ajuste? E de que forma ele será realizado?

Avancemos, ainda, na análise de Gatti e Barreto (2009), que dizem ser a região nordeste a que tem maior concentração e o maior número de alunos matriculados em cursos de licenciatura na rede pública de ensino, principalmente aqueles cursos destinados à formação de professores das disciplinas específicas do

magistério da educação básica.

Assim, cabe destacarmos ainda que “[...] a formação docente para todas as etapas da educação básica é um compromisso público do Estado” (SCHEIBE, 2012a, p. 4) que, por sua vez, deve apoiar e manter os professores, para que a qualidade do seu ensino continue a gerar novos professores com uma boa formação, pois os estudos de Gatti e Barreto (2009) indicam que os cursos de licenciatura ligados às universidades públicas são aqueles que conseguem dar a seus futuros professores uma formação mais consistente.

Para Lessard (2006) o ensino depende do professor, de sua participação efetiva, pois são eles que têm o conhecimento necessário para avançar nas propostas e possibilitar a sua realização. O Estado precisará contar com a sua capacidade de adaptação às situações singulares do seu contexto de trabalho para, de fato, avançar na concretização de parte de suas propostas. Inclusive, porque, segundo Lüdke, Moreira e Cunha (1999) nenhuma reforma ou proposta que venha de cima encontrará possibilidades de ser efetivada, se não buscar dialogar com os professores, possibilitando a estes uma interlocução na construção das propostas e ações a serem implementadas nas escolas e na educação.

Ainda poderíamos destacar que a formação docente é o foco central das políticas nacionais, desde a década de 1990, pois o professor é considerado como agente de mudança e, portanto, vai se tornando cada vez mais responsável pela realização do ideário do século XXI. Assim, a reestruturação produtiva em curso desencadeia um conjunto de capacidades que estão ligadas à qualificação exigida pelo mercado de trabalho (SCHEIBE, 2012a).

Novóia (2009a) também confirma que, no século XXI, o professor reaparece no cenário social como um profissional, tanto na aprendizagem como no desenvolvimento de métodos apropriados para a utilização das novas tecnologias. Dessa forma, apesar das dificuldades, as universidades públicas brasileiras, e mais especificamente os cursos de formação de professores em nível superior (licenciaturas) vêm, desde 2007, ampliando suas ações, principalmente suas práticas formativas, a partir de projetos de formação de professores para a educação básica que precisam ser reconhecidos como iniciativas positivas na mudança de paradigma da formação de professores.

Uma dessas práticas formativas vem sendo revelada por diversos autores, como: Assis e Santos (2014), Ayoub e Prado (2014; 2015; 2016), Barbosa e Dantas

(2014), Tigre e Viana (2016; 2017) e outros. Esses estudos demonstram que, com um certo investimento, é possível realizar, em pouco tempo, uma mudança significativa no quadro das práticas formativas de professores, nas universidades brasileiras. Portanto, podemos afirmar que esses projetos demonstram ser um caminho fértil para a formação dos futuros professores da educação básica.

Contudo, essas práticas formativas carecem, ainda, de maior investigação em suas especificidades e de serem reconhecidas, apoiadas e ampliadas no cenário da formação do futuro professor, assim como outros projetos que possam estar no mesmo percurso, e que precisam de apoio para sua concretização.

Sendo assim, concluímos esta análise apontando para o potencial que as universidades e seus cursos de formação de professores (licenciatura) têm para formar professores para a educação básica. Podemos dizer, ainda, que nos últimos anos foi possível realizar, em pouco tempo, uma mudança nesse quadro formativo, quanto a questão da qualificação. Porém, ainda são necessários o reconhecimento, os estímulos, o apoio e o investimento a longo prazo. Desse modo, dando seguimento à discussão do PNE (2014-2024), vejamos o que diz a meta 17, que anuncia a valorização dos professores:

Meta 17- Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Essa meta, propõe valorizar os professores, a partir da equiparação dos rendimentos da categoria docente. Contudo, indica que a proposta tem, ainda, um prazo de 6 anos após a aprovação do PNE (2014-2024) para ser cumprida. O problema da valorização dos profissionais do magistério é antigo, pois desde a década de 70 já estava na lista das reivindicações dos professores (SCHEIBE, 2012b), e ainda não foi atendido. Pesquisas apontam que, até 2016, 55, 1% dos municípios declaram que ainda não pagam o piso a seus professores da educação básica, e apenas 44, 9% destes se dizem cumprir a lei do piso salarial (MEC, 2017).

Este cenário vem contribuindo, nos últimos anos, para mudanças expressivas nesse contexto, entre elas a diminuição da procura, por parte dos alunos pelos cursos de licenciatura (SCHEIBE, 2102a). Para Oliveira (2011, p. 26) a “baixa atratividade” da profissão docente está diretamente ligada aos “[...] níveis de remuneração, das condições de trabalho e das expectativas oferecidas pela carreira”. Todavia, os estudos estatísticos da população brasileira, indicam que há

uma população em idade escolar crescente em nosso país, e essa população também se ampliou frente às mudanças políticas educacionais que, conforme a emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, tornou obrigatório o ensino de 4 a 17 (dezesete) anos.

Segundo Oliveira (2011), para que as mudanças relativas às melhorias da qualidade da formação de professores sejam efetivadas é necessário que se estabeleçam prioridades para a carreira docente, tornando-a estável e garantindo melhores condições de trabalho, pois o que se tem observado é um aumento considerável das responsabilidades docentes, em detrimento das condições de trabalho que estão sempre a desejar.

A pesquisa de Borges (2004) confirma que alguns fatores interferem na adesão dos professores a determinadas propostas ou programas de ensino e, entre estes estão as condições de trabalho, a precariedade, o empobrecimento e a deterioração da escola pública, além da crescente heterogeneidade dos alunos e as sucessivas reformas pelas quais passam as escolas.

Os professores das diversas áreas específicas da educação básica afirmam que estas condições comprometem o trabalho, destacando a questão da precariedade dos salários, que obriga os professores a ampliarem suas jornadas de trabalho em duas ou três escolas, e em lugares diferentes, impossibilitando-lhes o tempo para estudos e leituras necessários ao seu desenvolvimento profissional (BORGES, 2012).

Assim, entendemos que, para um trabalho qualificado, precisa-se de um profissional qualificado e, portanto, necessita-se de sua valorização. O trabalho docente, apesar de parecer fácil, não o é, pois envolve o enfrentamento de uma série de dificuldades próprias de seu contexto (LÜDKE E BOING, 2012).

Desse modo, Scheibe (2012a) aponta para a necessidade das políticas de educação garantirem aos profissionais da educação: o piso salarial nacional, estatuto e planos de carreira, e obrigatoriedade da formação superior. Mas, os percursos que as políticas de educação têm trilhado demonstram “[...] um processo histórico de desvalorização social desses profissionais” (SCHEIBE, 2012b, p. 45).

A ANFOPE (1996, p. 24), em seu documento final do VIII Encontro Nacional afirmou que, não só a formação inicial e continuada poderá possibilitar uma profissionalização dos docentes, mas será, também, necessária a valorização destes, e essa questão requer: “[...] condições de trabalho adequadas para o

exercício da profissão e o desenvolvimento de uma política salarial unificada”.

Contudo, nos parece que a valorização do trabalho dos professores ainda não é uma realidade no Brasil. Portanto, existe a “[...] necessidade de construir políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de atuação, que valorizem as culturas docentes [...]” (NOVOA, 2009a, p. 16).

A valorização do trabalho docente passa pelas oportunidades, entre elas a de formação inicial em nível superior e a formação continuada de qualidade em nível de pós-graduação, além da efetivação da lei do piso salarial, de condições menos precárias de trabalho e de reformas que sejam construídas em diálogo com a categoria de professores e alunos. Prosseguimos, então, para mais uma meta que se propõe implementar os planos de carreira:

Meta 18 - assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

A meta 18 se propõe, em prazo de 2 anos, assegurar a existência de planos de carreira. Porém, o alcance dessa meta ainda depende da concretização do Sistema Nacional de Ensino. Ora, como já foi dito em outro anteriormente, essa reivindicação dos professores em relação aos planos de carreira também é antiga, e ampliar o prazo para o seu cumprimento não garante as condições específicas para sua materialização e, ainda, postergar sua efetivação.

Assim, a sensação que temos é a de que a efetivação da Meta 18 parece, como alerta Torres (1996, p. 179) parece não avançar com o tempo pois, esta sempre partindo do zero: “Formulação de políticas como um eterno partir do zero”, e essa realidade é cansativa e desanimadora, pois com o passar do tempo parece se agravar e se ampliar para outras esferas da vida profissional comprometendo, inclusive a escolha dos jovens pela carreira docente.

Os professores, portanto, clamam pelos seus direitos profissionais que só aparecem no nível da cobrança por uma educação de melhor qualidade e eficiência, e algumas dessas medidas implantadas no Brasil reforçam determinadas tendências que: “[...] contribuem para produzir a insuficiência, má qualidade e desigualdade no sistema escolar” (TORRES, 1996, p. 126).

Ainda temos que destacar, neste conjunto, como nos lembra Oliveira (2011),

que os professores estão vinculados a diferentes estabelecimentos: redes federal, estadual e municipal, sendo que alguns estão na condição de concursados e outros ainda não são efetivos; alguns trabalham na zona rural e outros nos grandes centros urbanos e, portanto, precisam da efetivação de propostas para sua carreira, que reverberem nos seus contextos, garantindo a todos o reconhecimento digno pelo trabalho que realizam, melhores condições de trabalho e qualificação. Assim, Scheibe (2012a, p. 8) afirma que, apesar da lei do piso salarial (Lei nº 11.738 de 2008) e das diretrizes nacionais para os planos de carreira terem sido garantidos por lei, estes ainda se encontram em patamares incipientes:

Percebe-se a todo momento definições contraditórias nas políticas implementadas, características mesmo do processo de democratização vivido no país, que coloca diferentes ideologias em confronto (SCHEIBE, 2012a).

Analisar as políticas de formação nos coloca o desafio de olhar para tal arena de forma mais ampliada, pois estão interligadas às reformas globais. Três processos se articulam nesse território: a consolidação dos processos de globalização, a redefinição das formas de organização do Estado e o fortalecimento do papel das agências internacionais (VIEIRA, 2012). Qual será o lugar do nosso país nesse quadro ampliado? Se retomarmos as análises de Bambirra (2013), Lessa (2013) e Soares (2009), apressadamente diríamos que a realidade não é boa, e sim injusta.

Segundo Soares (2009), hoje, a proporção do número de jovens que não estudam nem trabalham em nosso país é maior do que na década de 1980. Os avanços alcançados no campo do emprego não foram significativos para diminuir a pobreza, nem para diminuir as desigualdades sociais. A própria Cepal afirmou em estudo sobre o panorama social dos anos 90, que é na América Latina “[...] onde a renda se distribui da forma mais inequívoca” (SOARES, 2009, p. 53).

Contudo, consideramos um desses pontos para refletir, e reconhecemos que somos um país que começou o processo de industrialização antes do pós-guerra, mas com características de um processo altamente dependente e subordinado (BAMBIRRA, 2013). Temos uma população em idade escolar crescente, uma história de desigualdades no oferecimento das oportunidades de educação para a população de um modo geral (CURY, 2008) e, ainda, inúmeras barreiras que impedem o avanço para a oferta de uma educação mais justa e democrática.

Findamos esse ponto da discussão da meta 18, sobre os planos de carreira, e

inferimos que não bastam propostas e promessas, é preciso concretizá-las, dar garantias de sua efetivação e, caso haja descumprimento destas pelos responsáveis os mesmos deveriam ser responsabilizados legalmente. Avancemos para mais uma meta:

Meta 19 - Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública a comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Segundo Oliveira (2011), no Brasil, a descentralização nas duas últimas décadas conferiram às escolas maior autonomia, assim como para a carreira, a formação e a avaliação. Mas, todas as escolas encontram-se em um processo no qual permanecem geridas pelas instâncias superiores do sistema educacional, passando a ser uma arena política, um lugar de disputas e cobranças (OLIVEIRA, 2011).

Com isso, os professores passam a responder diretamente pela gestão da escola, assim como por todas as questões que por ora venham a acontecer naquele espaço e devem, para tanto, ser capazes de administrar os recursos que lhes são providos e ainda garantir o desempenho e a eficiência dos alunos.

Nesse cenário, Pacheco, Moraes e Evangelista (2001) afirmam que os professores precisam buscar novos modelos pedagógicos, pois os modelos anteriores tornaram-se obsoletos. Aliás, recai sobre os professores a responsabilidade do sucesso e do fracasso dos alunos da instituição.

Dessa forma, podemos entender que as políticas educacionais no Brasil caminham em dois sentidos: descentralização e responsabilização (PACHECO, EVANGELISTA E MORAES, 2001). A gestão democrática prevê o aumento das responsabilidades dos profissionais da escola e requer maior dedicação, mais investimento de tempo, além de provocar uma mudança na composição social dos alunos.

Esse aumento de trabalho e a crescente ampliação das atividades, compromissos e responsabilidades dos professores, provocam o que Oliveira (2011) chama de “corrosão do estatuto profissional”, pois esses profissionais passam a responder tanto pela educação, quanto pela gestão e pelo financiamento (indiretamente).

Esse processo caminha no sentido apontado por Torres (1996, p.135) onde a descentralização, a partir da gestão democrática, liga a escola aos padrões e metas que a equiparam a uma empresa, na qual: “[...] os professores têm autonomia para definir as práticas de aula, embora dentro de certos limites fornecidos por um currículo nacional, sujeito a normas e padrões, [...]”. Portanto, finalizando essa discussão, percebemos que a gestão democrática amplia as responsabilidades dos professores, que nem sempre têm conhecimentos específicos para lidar com todas as exigências postas, e que nem sempre são valorizados e reconhecidos por atenderem tais atividades, podendo comprometer ainda mais a realização das demais tarefas do profissional na escola. Repensemos agora a Meta 20, que trata da questão dos investimentos.

Meta 20 - ampliar o investimento público em educação pública, de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do produto interno bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio

Para Vieira (2012, p. 14) uma política educacional “[...] é uma manifestação da política social”, que deve ser entendida como um processo social, amplo, construído historicamente, imerso em suas contradições, tendências e disputas, sendo um campo com insuficientes demarcações teóricas em nosso país.

Sendo assim, esse campo sofre influências de diferentes fenômenos sociais e, por isso, mudanças profundas veem ocorrendo e exigem uma compreensão dos movimentos que, por ora podem parecer avançar mas, nem sempre dizem, de fato, como iram concretizar e materializar tais ações (VIEIRA, 2012, p. 19). Inclusive, porque as articulações necessárias para execução de tal política ainda estão por serem melhor definidas (SHEIBE, 2012a).

Então, revendo a evolução histórica dos acontecimentos relativos às políticas de formação docente, observamos que muitas questões que compunham o quadro de reivindicações dos professores, em meados da década de 70 (SCHEIBE, 2012b), ainda aguardam por serem efetivadas, apesar de existirem leis que asseguram parte delas, e que já deveriam ter sido concretizadas.

Talvez tenhamos avançado, principalmente na compreensão ingênua existente anos atrás, de que o professor poderia não só educar as crianças e os jovens, mas mudar todo um cenário nacional de mazelas, pobreza e diferenças sociais. Porém, está cada vez mais claro que um dos nossos problemas sociais é a

desigualdade social e econômica em que vivem nossa população.

Um país que não sabe distribuir seus recursos, nem garantir uma justiça social (DUBET, 1994), dificilmente avança em seus quadros de desenvolvimento, pois a pobreza coloca os sujeitos em uma condição de desumanização que, dificilmente, conseguem viver com um mínimo de dignidade.

Portanto, repensando esse campo, voltamos a Soares (2009), Bambilra (2013) e Lessa (2013) que apontam um processo amplo, profundo de desigualdades sociais, históricas, articuladas pelas forças de dominação humana que avançam implacavelmente sobre os países em desenvolvimento, de diversas formas, algumas mais explícitas e outras subliminares.

No caso do PNE (2014-2024), podemos perceber que ele traz, entre os seus 13 artigos e 20 metas, diversas questões conflitivas, e que poderíamos ainda discutir. Todavia, neste momento apenas iremos pontuar algumas delas, dando preferência por aquelas diretamente ligadas à formação de professores para a educação básica, e outras que possam estar ligadas ao PIBID.

Porém, antes destacamos que, de forma global, o PNE (2014-2024) apresenta-se articulado em todas as suas esferas pela avaliação, pelas provas e exames, deixando claro que o seu sentido maior é o da eficiência e da regulação (OLIVEIRA, 2015). Contudo, os meios para, de fato, se alcançar essas metas, não estão claros. Os incentivos e as articulações necessários para a concretização do PNE (2014-2024) ainda estão por serem cumpridos.

Além disso, em quase todos os pontos do PNE (2014-2024), e também na Meta 20, uma das mais importantes do PNE, que propõe ampliar os investimentos públicos, estes se colocam como ações programadas para serem realizadas em um prazo longínquo que, no caso da Meta 20 - está indicada programada para iniciar no “[...] quinto ano de vigência desta lei [...]”.

Consideramos deprimente chegar a este momento e ver que a situação da educação e da formação inicial de professores para a educação básica em nosso país tende a não mudar. A luta é maior do que se pode imaginar, pois muitas vezes ela não encontra apoio entre aqueles que fazem as leis em nosso país.

Já em relação aos pontos que ainda vamos destacar, pois versam especificamente sobre o PIBID, estão vinculados à Meta 15 – que se propõe a assegurar no prazo de dois anos a formação de todos os professores em nível superior. Vejamos o que dizem estes pontos 15.3 e 15.6:

15.3 ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;

15.6 promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária.

O primeiro deles, afirma que irá ampliar o programa permanente de iniciação à docência, com o objetivo de aprimorar a formação dos professores da educação básica. Por sua vez, o segundo indica que irá realizar a reforma dos cursos de licenciatura, estimulando a renovação pedagógica e assegurando o aprendizado do aluno, futuro professor.

Esses dois pontos são bem delicados, o primeiro deles versa sobre programa permanente de iniciação à docência, que no caso é o PIBID. Por um lado, percebemos que o PNE (2014-2024) não se esqueceu de incluí-lo entre seus pontos, porém, destacamos que o programa, que hoje está sob responsabilidade da Capes (Decreto nº 6.755 de 2009⁸⁶), tem encontrado limites e barreiras para sua continuidade, desde 2016.

Um indício do que viria acontecer foi a publicação, no dia 11 de abril de 2016, em Diário Oficial, da Resolução nº 46, que entre as mudanças do programa estava a indicação de três eixos estruturantes: alfabetização e numeramento, letramento (em língua portuguesa, matemático e científico) e, em terceiro, áreas de conhecimento do ensino médio. O primeiro eixo, específico para as séries de 1º ao 3º ano do ensino fundamental, o segundo, atendendo do 4º ao 9º ano do ensino fundamental e, por fim, o último voltado apenas para o ensino médio. Essa proposta excluía totalmente as áreas de Artes e Educação Física do programa, para qualquer nível de ensino (CAPES, 2016).

Portanto, se essa resolução fosse implementada, reduziria muito as ações do programa. Primeiro, porque, obrigatoriamente iria afastar desde o primeiro nível de ensino até o nível médio, todos os futuros professores dos cursos de Artes e Educação Física dos projetos.

⁸⁶ No Artigo 10 deste decreto fica determinado que a Capes deverá incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência, concedendo bolsas a estudantes dos cursos de licenciatura plena das instituições de nível superior. Contudo as ações deste programa estão condicionadas, tanto à avaliação da universidade proponente do projeto (§1º do Art. 10, Decreto nº 6755 de 2009), quanto à dotação orçamentária anual do MEC, CAPES e FNDE (Art. 13 do Decreto nº 6755 de 2009).

Seria isso um avanço ou retrocesso? Seria ampliar e garantir ou reduzir os investimentos? Enquanto outros países vêm ampliando as possibilidades de atuação do profissional da EF nas escolas (TARDIF E LEVASSEUR, 2017), no Brasil estamos reduzindo, cada vez mais, e tentando suprimi-lo do espaço pedagógico das escolas.

Essa resolução não vigorou, pois foi revogada no dia 15 de junho de 2016, também em Diário Oficial, pela Portaria de nº 84, em função das inúmeras manifestações dos futuros professores e coordenadores dos projetos, realizadas de diversas formas.

Todavia, essa não foi a única tentativa de desestruturar e desestabilizar as ações do programa. Infelizmente, outras ações vêm, paulatinamente reduzindo o seu funcionamento de forma sumária. Entre essas ações, podemos destacar o corte de verbas de custeio que, entre outras coisas, possibilitava aos futuros professores e apresentarem seus trabalhos produzidos nos projetos do programa, em eventos acadêmicos e científicos.

Essa era uma ação significativa, pois formar professores para educação é, também, oportunizar que os mesmos possam produzir conhecimento sobre suas práticas pedagógicas. A falta de investimentos sufocou as práticas reflexivas dos futuros professores, que ficaram com suas produções desvalorizadas, sem espaço para divulgação, diálogo e reconhecimento⁸⁷.

Com isso, inúmeros trabalhos foram engavetados, esquecidos e os futuros professores foram desestimulados ficando frustrados e desmotivados, tanto no sentido da formação inicial docente quanto da produção do conhecimento.

Enquanto em outros países, os professores fazem mestrados, como em Portugal (NÓVOA, 2009a) ou passam por uma fase de socialização profissional no início da carreira, que permite a eles melhorar, ampliar e desenvolver suas competências profissionais (TARDIF, 2012; BORGES, 2012), no Brasil, caminhamos para a concretização de uma formação inicial cada vez mais reduzida, frágil e sem consistência.

Um exemplo disso está no entendimento reduzido e equivocado da docência na educação básica, como uma atividade que se restringe à sala de aula, sem a

⁸⁷ O projeto de EF pesquisado, em 2016, só conseguiu apresentar um dos seus trabalhos acadêmicos em evento científico, sendo que tal participação foi custeada pelo próprio aluno, sem qualquer apoio do programa.

valorização dos saberes docentes e o entendimento do trabalho docente e da pesquisa como conhecimento necessário à formação.

Temos inúmeras pesquisas e estudos que apontam, tanto a importância da pesquisa para o exercício da docência na educação básica, quanto assinalando que esse é um dos pontos em que precisamos avançar mais, pois estamos distantes dos níveis de formação para a pesquisa que deveríamos conceber aos nossos futuros professores da educação básica (GATTI, 2013; LÜDKE, 2001, 2011; 2012).

A pesquisa na educação básica é uma das formas na qual o professor produz e divulga o seu saber (LÜDKE, 2001), desenvolvendo diversas habilidades e competências profissionais sendo, ainda, um estímulo para avançar e transformar a prática pedagógica, à medida que vai refletindo sobre o que faz, nas diversas situações do seu cotidiano, o que faz ampliar as possibilidades de enfrentamento. Assim, a pesquisa é um espaço de qualificação da formação docente e da prática pedagógica (LÜDKE, 2011; 2012).

Além disso, vale destacar que, dos 14 artigos e 20 metas do PNE (2012-2024), somente um único ponto trata do PIBID, o que revela a pouca ou nenhuma importância e garantia de continuidade e ampliação dada ao programa. Portanto, parece que o PNE (2014-2014) não reconhece a importância do programa do PIBID para a formação inicial dos futuros professores da educação básica.

Em relação ao último ponto que destacamos, 15.6, que anuncia uma “reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica”, percebemos ser desnecessário, pois as pesquisas sobre formação docente no Brasil não demonstram que os projetos de formação são “distantes” da prática pedagógica, mas suas práticas formativas é que estão distantes desta realidade (GATTI, 2010; GATTI E BARRETO, 2009; GATTI, 2013).

Lembramos ainda, que os cursos de licenciatura das universidades públicas, em sua maioria, demonstraram, a partir do que realizaram nesses poucos anos de existência dos projetos de PIBID, sua capacidade de mudança e de construção de práticas formativas de professores para a educação básica mais solidas, indo de encontro a uma profissionalização (GATTI ET AL, 2014). Mas, ao que parece, o próprio PNE (2014-2014) não reconhece o lugar que esse programa conquistou, a esforço de muitos professores, coordenadores e futuros professores ligados, tanto às universidades públicas brasileiras, quanto às escolas públicas de educação básica.

Então, de maneira sucinta, afirmamos nosso entendimento de que uma das urgências é nortear as políticas de formação de professores a partir das indicações das pesquisas científicas sobre a formação docente no Brasil, pois as mesmas parecem andar na contramão dessas indicações. Para finalizar, perguntamos: Por que as políticas de formação docente, no Brasil, parecem seguir caminhos contrários aos que se dizem nas pesquisas da área?⁸⁸

4.2 Dos documentos legais aos relatos sobre o PIBID

Para este ensaio, analisamos algumas informações gerais e específicas do programa, tomando como referência alguns documentos, tais como: os Editais de 2007 a 2013⁸⁹, as Portarias (nº 260 de 2010; nº 96 de 2013), relatórios e estudos avaliativos (DEB, 2012; CAPES, 2014; GATTI ET AL, 2014) e relatos de experiência (BARBOSA E DANTAS, 2014; ASSIS E SANTOS, 2014; AYOUB E PRADO, 2014)⁹⁰.

Para começarmos, precisamos dizer que o PIBID, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, é como o próprio nome diz um “Programa” de governo. Ele foi criado pela Capes⁹¹ e, portanto, está ligado a uma Instituição, que é o Ministério da Educação (MEC).

Esse programa foi elaborado em 2007 pela Capes e desde então, teve 7 (sete) editais publicados. O primeiro (Edital nº1 de 2007) anunciou o financiamento de projetos entre 1.000.000,00 (um milhão de reais) e 39.000.000,00 (trinta e nove milhões de reais) para o seu exercício em 2008. Contudo, esse edital contemplava apenas as áreas de Química, Física, Matemática e Biologia, sendo específico para as universidades federais que elaborassem projetos nesses campos do conhecimento, e que atendessem as escolas públicas de ensino médio (CAPES, 2007).

⁸⁸ As perguntas no texto são provocações, para os leitores. Nesse sentido convidamos todos para o diálogo pois entendemos que precisamos estar atentos ao que acontece no mundo e buscar formas de mobilização social.

⁸⁹ Edital nº1/2007, Edital nº2 de 2009, Edital nº18 de 2010, Edital nº001 de 2011, Edital nº 011 de 2012, Edital nº061 de 2013 e Edital nº066 de 2013.

⁹⁰ Como todo programa de governo, o objeto em questão já esteve por diversas vezes ameaçado de ser “cortado”, de modo que o seu apoio, principalmente o financeiro, tem sido reduzido.

⁹¹ A Capes foi criada em 1951, por Anísio Teixeira e é “[...] reconhecida no país e no exterior por seu trabalho direcionado à expansão quantitativa e qualitativa da pós-graduação e da pesquisa no Brasil” (GATTI ET AL, 2014, p.4). Segundo Clímaco, Neves e Lima (2012, p. 182) a partir da lei nº 11.502 de julho de 2007 recebe nova missão: “[...] induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério e sua valorização em todos os níveis e todas as modalidades de ensino”.

Em um artigo, encontramos uma possível explicação para a o fato do edital do programa ter sido lançado para a área de Química, Física e Biologia no primeiro momento. O artigo revela que existe uma falta de professores para essas disciplinas na educação básica, porque não existem profissionais interessados em atuar nas escolas públicas brasileiras. Conforme as explicações no texto do artigo, existe um fenômeno de migração dos alunos para as atividades do bacharelado (ROSSI, 2013).

O texto afirma, ainda, que os alunos optam pelo bacharelado por conta da valorização dos profissionais neste campo de trabalho. No caso da área de Química, isso já acontece na universidade, com os programas institucionais de bolsas de iniciação científica (PIBIC)⁹². Então, ressalta-se a importância da experiência do subprojeto do PIBID no curso de Licenciatura em Química na UNICAMP e diz que o mesmo se tornou indispensável para motivar os futuros professores de Química pela licenciatura (ROSSI, 2013).

Assim, o PIBID começa sua trajetória enquanto programa institucional de bolsas de iniciação à docência, com um Edital lançado em 2007, com o objetivo de: “valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optem pela carreira docente” (CAPES, 2007, p. 1).

Porém, esse edital indicava uma condição para as IES participarem do processo seletivo: “Poderão apresentar propostas [...] cursos de licenciatura com avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES [...]” (CAPES, 2007, p. 2). Neste ponto a “elegibilidade” das IES em participar do processo seletivo, junto com as demais instituições pleiteantes, fica a critério das mesmas terem uma boa avaliação no sistema SINAES⁹³.

Um outro ponto ainda a ser destacado em referência ao primeiro Edital era a exigência de dedicação exclusiva, dos bolsistas de ID, para com as atividades do programa. A única ressalva era que a participação nas atividades não deveria causar prejuízos às demais atividades discentes regulares. Então, não era permitido ao aluno, bolsista de ID do programa, ter vínculo empregatício com nenhuma empresa

⁹² O PIBIC é um programa institucional de bolsas ligado ao CNPq, que foi criado depois da II Guerra Mundial, a partir da lei nº 1310 de 15 de janeiro de 1951, sancionada pelo presidente Dutra, e que até 1974 se chamou Conselho Nacional de Pesquisa. No seu início tinha como prioridade a área da física nuclear (CNPq, 2017).

⁹³ O SINAES é um sistema de avaliação das IES e foi criado pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, sendo formado por 3 componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes (Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinaes>. Acesso em: 28/05/2017.

e\ou instituição. (CAPES, 2007).

Em relação aos valores das bolsas concedidas aos participantes, eram de 350,00 (trezentos e cinquenta reais) para os bolsistas de ID, 600,00 (seiscentos reais) para os supervisores e 1200,00 (Hum mil e duzentos reais) para coordenadores. O programa previa 12 bolsas a serem pagas referente ao período de março a fevereiro, do ano de exercício que seria contabilizado a partir de 2008. Portanto, o programa estabelecia que as suas atividades deveriam ser ininterruptas durante o período dos 12 meses (CAPES, 2007).

Já no segundo edital (Edital nº2 de 2009), lançado em 2009, observamos algumas mudanças em relação ao primeiro. As áreas de atuação do programa são ampliadas e passam a incluir, também: Filosofia, Sociologia, Letras-Português, Pedagogia e outras áreas não especificadas, que são indicadas como: “demais licenciaturas, desde que justificada sua necessidade social no local ou região” (CAPES, 2009).

O programa passa também, a acolher projetos que busquem atender as escolas públicas do ensino fundamental, além do ensino médio. E, quanto as IES parceiras, o programa é ampliado para as universidades estaduais, que ainda não haviam sido contempladas anteriormente. Isso foi interessante, uma vez que as universidades estaduais atendem a um grande número de alunos, alguns deles de famílias de baixa renda, e que, portanto, têm dificuldades para estudar e se manter na universidade⁹⁴.

No segundo Edital do programa, seus recursos orçamentários e financeiros totais para o ano de 2010 apresentavam o valor máximo de 224.551.600,00 (duzentos e vinte e quatro milhões, quinhentos e cinquenta e um mil e seiscentos reais) (CAPES, 2009). Observamos que houve uma ampliação do investimento, provavelmente para atender ao número maior de IES e, portanto, de projetos e de futuros professores em formação inicial.

O segundo edital indica, de forma objetiva, em que os recursos destinados ao programa podem ser utilizados. Dessa forma, no edital aparece os “Itens Financiáveis”, onde encontramos: bolsas de estudo (iniciação à docência, coordenação institucional, coordenação de área e supervisão) e verba de custeio

⁹⁴ Em 2015, a UNEB contabilizou um total de 2941 estudantes inscritos no processo seletivo para bolsa auxílio: 2360 solicitavam bolsa de permanência e 581 estudantes requisitavam bolsa auxílio residência. Contudo, apenas 1110 foram contemplados: 603 com bolsa auxílio permanência e 507 com bolsa auxílio residência (UNEB, 2016).

(CAPES, 2009).

No edital em questão, são sinalizados, também, os itens não financiáveis, entre eles: equipamentos e mobiliário, contratação de pessoal técnico e administrativo, pagamento de luz, água, telefone, correios e outros; e ainda com crachás, pastas, certificados e similares e, ainda: jantares, coquetel, manifestações artísticas, obras civis, pagamentos relativos a assistência técnica ou serviços de consultoria e despesas de qualquer tipo que não sejam utilizadas, estritamente para aplicação no projeto apoiado (CAPES, 2009).

Vale salientar ainda que este edital retira a exigência de que os alunos (bolsistas de ID) precisam se dedicar exclusivamente ao projeto. Contudo, deixa explícito, em suas orientações, no item relativo aos requisitos aos bolsistas, que os mesmos precisam executar o plano de atividades que foi aprovado para o projeto (CAPES, 2009).

Esta mudança foi positiva, no sentido de oportunizar aos alunos, futuros professores que gostariam de participar do programa, mas que precisam trabalhar, pudessem se candidatar a uma vaga. Vale destacar, que a participação no programa, possibilita o recebimento de uma bolsa, mas que a mesma não confere a eles nenhum tipo de vínculo empregatício, nem direitos trabalhistas (CAPES, 2009).

Além disso, a participação no projeto, muitas vezes requer que os alunos se desloquem de um lugar para outro, sendo necessário por parte deles o investimento nas passagens. Então, a bolsa é, também, para ajudar nessas despesas com transporte e outros.

No caso dos alunos de algumas das universidades públicas baianas, além de terem dificuldades para se manter na universidade, eles precisam arcar com outros custos para se manterem estudando, pois alguns saem de suas regiões de origem, onde residiam com a família, e passam a morar na cidade onde se localiza a universidade e, portanto, tendo que custear o aluguel em pensionatos ou em casas alugadas e outras necessidades. Geralmente, isso é feito para facilitar a mobilização deles e ampliar suas participações nas atividades acadêmicas do curso, bem como diminuir o tempo gasto nos deslocamentos entre cidades.

No 3º edital, lançado em 2010 (Edital nº18 de 2010), observamos que não há o registro específico dos valores destinados a execução do programa. O edital apenas diz que o recurso orçamentário e financeiro para execução do projeto correrá por conta do “Orçamento geral da Capes” previsto no Programa e, no item

distribuição de recursos por instituição, diz que o projeto institucional deverá se concretizar a partir de, pelo menos, 5 subprojetos, que não deverão ter custo menor que 100.000,00 (cem mil reais), incluindo custeio e contrapartida, para que o convenio seja firmado (CAPES, 2010).

Outro ponto que destacamos no 3º Edital é a ampliação do programa para as universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários. Além disso, o edital abre possibilidades para projetos que atendam a educação infantil, além das demais áreas que já foram indicadas nos editais anteriores (CAPES, 2010).

Esse edital se apresenta de forma mais detalhada, principalmente nos requisitos relativos ao processo de avaliação dos projetos institucionais. Indica detalhadamente os pontos específicos desse processo, desde a aceitação do projeto até sua aprovação e contratação final. No edital aparece um item inédito nos dois (2) editais anteriores: a “contrapartida” da instituição parceira. A Capes passa a exigir das IES, pelo menos 1% da verba de custeio necessária ao projeto (CAPES, 2010).

Isso quer dizer, que apesar das IES receberem apoio financeiro para a realização de seus projetos, também terão que arcar com parte dele, que é da ordem de 1% (um por cento) (CAPES, 2010).

O 4º Edital (Edital nº001 de 2011) indica o valor máximo a ser financiado por projeto, que é da ordem de 160.000.000,00 (cento e sessenta milhões de reais), ou de acordo com a disponibilidade orçamentária e financeira da Capes. O edital ajusta os valores das bolsas para 400,00 (quatrocentos reais) para os bolsistas de ID, 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) para os supervisores e 1400,00 (mil e quatrocentos reais) para coordenadores de área e 15000,00 (mil e quinhentos reais) para coordenadores institucionais. Todas as demais orientações seguem as definidas do edital anterior (CAPES, 2011).

Já no 5º edital (Edital nº 011 de 2012) não houve mudanças em relação ao anterior. Inclui apenas em seus critérios de elegibilidade, a possibilidade dos projetos aprovados em editais anteriores serem alterados para participar do processo e então serem prorrogados por mais um ano, ou seja, até o ano de 2013 (CAPES, 2012).

Em 2013 foram lançados dois editais: o Edital nº 061 e o Edital nº066. No 6º edital (Edital nº 061 de 2013) a única mudança expressiva é a ampliação do tempo de execução dos projetos, que eram de dois anos e passam a ser quatro (4) anos. Além disso, indica que os projetos podem ser interdisciplinares e, para tanto,

deverão agregar, no mínimo, duas áreas distintas (CAPES, 2013).

O 7º Edital (Edital nº066 de 2013) se diferencia do anterior por atender à projetos interculturais, indígenas e de educação do campo. Esse edital foi denominado “PIBID para a diversidade” ou “PIBID diversidade”. Todas as outras orientações de execução, seleção e financiamento são iguais às indicadas nos editais anterior, salvo o valor total destinado que, no segundo edital é menor que no primeiro (CAPES, 2013).

Analisando as mudanças dos editais acima indicados, publicados até a presente data (04/04/17) em número de sete (7) editais, observamos que houve mudanças e ajustes apontando, em sua maioria para a ampliação do programa ou sua manutenção, tanto em relação às novas áreas do conhecimento atendidas como, também almejando atender os diferentes níveis de ensino da educação básica. Surge, ainda, no cenário, a versão do programa para projetos interdisciplinares e aqueles que adentrem a educação do campo e indígena (CAPES, 2013).

As mudanças em relação às exigências para participar do programa demonstram, claramente, que o mesmo foi se estruturando conforme a sua repercussão. O modo de acompanhar o projeto e sua execução foram, desde o início sendo feitos da mesma forma, em todas as IES parceiras, que enviavam relatórios institucionais detalhados de todos dos seus projetos, indicando ações, estratégias, produções e outros.

Notamos que as orientações dos editais são claras e de, certa forma precisas, pois em quase todos foi informado o início e fim de sua execução, valores a serem destinados para o programa, itens financiáveis e os que não podem ser adquiridos com recursos do programa, assim como a exigência da contrapartida da IES, valores das bolsas a serem pagas, números de bolsas a serem concedidas e responsabilidades de cada um dos participantes do projeto (coordenadores, supervisores e bolsistas de iniciação à docência/futuros professores em formação inicial) e outros.

Conforme a análise dos editais, podemos inferir, ainda em relação ao programa PIBID, o avanço conquistado, investindo na formação inicial de professores da educação básica e, em 2013, com a substituição da Portaria nº 260, de dezembro de 2010, que apresentava características mais gerias, chamadas de “normas”, para a Portaria nº 96 de 2013, que trouxe uma proposta de

“regulamentação” das atividades a serem realizadas no programa (PIBID).

As portarias indicam objetivos, características, processo seletivo, requisitos à IES para participar do programa, atribuições aos parceiros envolvidos, financiamento (recursos de custeio e recursos de capital), dentre outros aspectos. A nova Portaria nº 96, de 2013 trouxe a ampliação dos objetivos do Programa para mais um item que não estava contemplado na portaria anterior. Incluiu-se a inserção dos estudantes de licenciatura (bolsistas de ID) na cultura escolar. Os outros objetivos eram: incentivar a formação de docentes em nível superior; valorizar o magistério; elevar a qualidade da formação inicial; inserir os educandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação básica; incentivar as escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores; e, contribuir para a articulação entre teoria e prática, necessária à formação dos docentes (CAPES, 2013).

A inclusão desse novo objetivo, provavelmente foi motivada pelo fato de se ter compreendido que se faz necessário ratificar a inserção do bolsista de ID, futuro professor, na cultura escolar. Isso parece indicar que os gestores do programa reconhecem a importância da aproximação da vivência mais próxima da realidade e da cultura escolar, entre os futuros professores em formação inicial. Ou seja, pensar e fazer a formação inicial de professores articulada com a realidade e o contexto das escolas públicas da educação básica e, portanto, reconhecer a cultura escolar.

Refletimos, ainda sobre a mesma portaria, que a mesma faz alusão a conceitos importantes para a área da Educação, como por exemplo: apropriação, reflexão sobre os instrumentos e saberes do trabalho docente (CAPES, 2013).

Nesse quesito, percebemos que há um certo entendimento, também sobre o trabalho docente, no sentido de compreender que o mesmo requer saberes para sua realização. No documento supra citado, estão também indicados os princípios norteadores do Programa:

[...] formação de professores referenciada no trabalho na escola; formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas; formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação e formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (CAPES, 2013, p. 67).

Esses princípios estão referendados em alguns documentos, que indicam os estudos de Nóvoa⁹⁵ (2009b) como norteadores de ações do programa (PIBID/CAPES). Um desses documentos é um Relatório da DEB (2013), um setor da Capes que acompanha diretamente o PIBID.

Esses princípios pontuam a importância de uma formação de professores ser construída por dentro da profissão. Nóvoa (2009b) entende que a maioria dos programas de formação de professores está muito afastada da profissão, das rotinas e culturas profissionais. Para o autor, esse é um dos motivos pelos quais, muitas vezes, programas como esses não conseguem atingir seus objetivos, entre eles o de garantir uma formação profissional aos professores.

O mesmo autor indica cinco propostas de trabalho que podem inspirar os programas de formação de professores: assumir uma forte componente prático, passar “por dentro da profissão”, dedicar atenção especial à dimensão pessoal da profissão, valorizar o trabalho em equipe e caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social (NÓVOA, 2009b, p.4).

Contudo, sem fazer deduções precipitadas em relação ao que foi apontado anteriormente, vale ressaltar algumas informações encontradas nos relatórios de avaliação do programa, entre elas uma explicação sobre o que o programa espera ao longo do tempo: “modificação e (re) construção de uma nova cultura educacional”, onde estejam previstas a articulação teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos (CAPES, 2014, p. 69).

O documento acima afirma que esta interação irá enriquecer a formação dos professores, tendo a finalidade de aperfeiçoar “os elementos teórico-práticos para o magistério e possibilitar que o trabalho dos futuros professores seja mobilizado pela ação-reflexão-ação” (DEB, 2012, p. 70).

Ainda no mesmo documento, encontramos a indicação de que, a partir de tal oportunidade, espera-se vivenciar a atividade pedagógica na escola, possibilitando aos futuros professores uma formação que:

[...] modifique os saberes, inove as práticas didático-pedagógicas e que problematize a formação na e para a escola, na busca de elementos teóricos objetivos, propositivos e transformadores da realidade educacional brasileira (CAPES, 2014, p. 70).

⁹⁵ Antônio Nóvoa (2009a, 2009b) tem várias pesquisas publicados que discutem a formação e a profissão docente.

Assim, diante do que foi exposto e considerando os dados anteriores, podemos dizer que o programa foi estruturado, ampliado com o apoio e o trabalho de professores, tanto do ensino superior das universidades públicas brasileiras, quanto dos professores da educação básica das diversas áreas do conhecimento, em prol de uma formação inicial de professores para a educação básica com mais consistência e qualidade.

Assim, revendo alguns dados e informações consolidadas na pesquisa de Gatti et al (2014), encontramos diversas contribuições do programa para a Educação. Para Gatti et al (2014, p. 17), os resultados da ação do programa demonstram que vem provocando um “[...] movimento de mudança dentro das escolas e das salas de aula, especialmente em relação à inserção de novas metodologias de ensino e reformulação das práticas pedagógicas [...]”.

O programa veio se ampliando e, em 2009 o PIBID contava com 3.088 bolsistas, que estavam subdivididos em 43 instituições federais de ensino superior. Em 2014, o programa contabilizava 90.254 bolsistas, distribuídos em 855 campi de 284 instituições formadoras (GATTI ET 2014). Para Gatti et al (2014) houve um leque de contribuições do programa para a Educação, tanto para os alunos das escolas que têm vivido novas experiências de ensino, sendo motivados e estimulados, principalmente no ensino médio, quanto para os futuros professores que estão em formação inicial, ou seja, para as universidades e o ensino superior e, também para os professores regentes das escolas de educação básica (formação continuada) (GATTI ET AL, 2014).

Em relação aos alunos das escolas, os aportes estão ligados ao desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e motivadoras, a melhoria da qualidade do ensino com o uso de novas metodologias, a maior utilização dos laboratórios e bibliotecas, ampliação das atividades de leitura em várias áreas do conhecimento, maior utilização dos recursos tecnológicos existentes na escola e, ainda, sensibilização da equipe escolar com maior abertura para as novas metodologias, aumento do interesse dos alunos (em especial no ensino médio), melhoria no desempenho dos mesmos e aumento de autoestima e edificação de nova cultura na escola (GATTI ET AL, 2014).

Em relação aos futuros professores, os benefícios do programa estão ligados, principalmente ao contato direto dos licenciados com a escola pública, desde o início do curso, à aproximação mais consistentes entre teoria e prática, ao incentivo à

criatividade pela busca de soluções para as questões de sala de aula e do cotidiano da escola, à elaboração do planejamento e no desenvolvimento das atividades, ao estímulo ao espírito investigativo, à contribuição para a valorização da docência e, ainda, por proporcionar mais qualidade na formação dos licenciandos (GATTI ET AL, 2014).

Para os cursos de licenciatura, as contribuições do programa estão ligadas à valorização e fortalecimento das licenciaturas e da profissão docente; às possibilidades de se repensar o currículo dos cursos, na perspectiva de interligar saberes da ciência com a ciência da educação; à melhorias na qualidade dos cursos; ao estímulo às aprendizagens a partir das vivências nas escolas; ao desenvolvimento de ações compartilhadas, do trabalho coletivo e participativo; à permanência dos estudantes nas licenciaturas e, ainda, à redução da evasão escolar (GATTI ET AL, 2014).

Para tanto, espera-se que o programa enquanto política, seja ampliado e assegurado, tornando-se política de Estado, já que suas atividades vêm colaborando para a valorização da profissão docente, sendo um programa que mobiliza as licenciaturas e as escolas e favorece, enormemente a formação inicial dos professores para a educação básica (GATTI ET AL, 2014).

Vejamos agora, o que nos dizem os relatos de experiência de algumas instituições de ensino superior, que participam do programa (ASSIS E SANTOS, 2014; BARBOSA E DANTAS, 2014; AYOUB E PRADO, 2014)⁹⁶.

Destacamos, entre essas experiências o PIBID UFBA que, em seus registros afirma que a experiência vem fortalecendo a relação universidade/escola, possibilitando melhor articulação entre a teoria e a prática, levando os futuros professores dos cursos de licenciatura a otimizarem seu entendimento sobre a tarefa docente, seus desafios cotidianos, bem como a necessidade de articular a prática pedagógica à pesquisa. Os futuros professores indicam o quanto a experiência do PIBID lhes possibilitou um olhar diferenciado sobre a docência e, especificamente, para a educação básica, especialmente a escola pública (ASSIS E SANTOS, 2014).

⁹⁶ São inúmeros os relatos de experiência dos projetos. Desde 2014, que eles se ampliaram. Contudo, neste item, faremos apenas uma breve exposição deles para exemplificar, e indicar o que vem sendo registrado por algumas delas. Selecionamos 3 experiências, uma do Nordeste (PIBID-UFBA) e duas do Sudeste: PIBID-UNICAMP e PIBID- UFTM. Essa escolha se deu pelo fato dessas obras terem sido as primeiras a serem lançadas nesse cenário formativo. Além disso, não cabe em nossa pesquisa um levantamento de todos os grupos do PIBID, uma vez que esta pesquisa já fora feita por Gatti et al (2014).

Entretanto, entre esses relatos encontramos, também indicações de algumas dificuldades sentidas pelos futuros professores, para realizar um bom trabalho no programa. Entre essas estavam as questões relativas ao calendário, pois a quantidade de feriados, de aulas vagas, da evasão escolar, a falta de organização dos horários das atividades escolares, assim como a falta de apoio dos coordenadores, professores e gestores, além da falta de interesse e motivação, por parte de uma boa gama de estudantes. Além disso, existe a falta de laboratórios adequados para a realização de atividades práticas, principalmente de física e química, e isso exerce um forte impacto na qualidade da educação. Foi, também observada, a falta de laboratórios de informática com equipamentos adequados ao uso e de bibliotecas (ASSIS E SANTOS, 2014).

Porém, a maioria dos relatos dos bolsistas de ID apontam que, as dificuldades não os impediram de realizar os objetivos propostos pelo projeto. Da mesma forma, a maioria dos participantes, principalmente os futuros professores em formação inicial reconheceram a importância do PIBID para a sua formação docente e inserção no contexto escolar, facilitando e estimulando a elaboração de propostas pedagógicas inovadoras e a adequação entre o que é estudado na universidade e o que os currículos propõem para os diversos componentes curriculares da escola. Uma sugestão dada pelos futuros professores foi a inclusão do projeto PIBID, pelas escolas parceiras, em sua proposta pedagógica (ASSIS E SANTOS, 2014).

Esses relatos servem para repensarmos, não só o impacto do programa para formação daqueles que o vivenciam mas, também para refletirmos nos impasses e dificuldades que as escolas enfrentam no seu cotidiano e, mais especificamente os professores das diferentes áreas do conhecimento, na realização do seu trabalho docente.

No que diz respeito à experiência do PIBID – UNICAMP descrita no livro: *Formação docente em diálogo*, (AYOUB E PRADO, 2014) relatam as experiências dos participantes dos subprojetos (coordenadores de área, supervisores e/ou bolsistas de ID) na IES. O projeto nessa universidade teve início em 2010, e cada um dos seus 24 cursos de licenciatura possuem o seu projeto: Pedagogia, História, Geografia, Filosofia, Ciências Sociais, Letras, Física, Química, Matemática, Enfermagem, Ciências Biológicas, Educação Física, Artes Visuais, Música e Dança (AYOUB E PRADO, 2014).

A Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) possui, ao todo, 15.800

alunos, sendo que, aproximadamente 3.200, que representam 20% do total, estão distribuídos nos cursos de licenciatura da universidade (AYOUB E PRADO, 2014). O PIBID-UNICAMP é coordenado pela Comissão Permanente de Formação de Professores (CPFP), criada depois de 2003, quando se instituiu uma Subcomissão Permanente de Formação de Professores (PRG), com a finalidade de “promover à universidade subsídios voltados ao delineamento de sua política de formação de professores” (AYOUB E PRADO, 2014, p. 18). Segundo os mesmos autores, a CPFP tem procurado constituir uma nova cultura de formação docente. Essa cultura pensa a formação docente no sentido de formar os sujeitos em uma perspectiva criativa e crítica. Esse grupo é composto por todos os coordenadores do PIBID da IES em questão.

O desafio posto pela coordenação geral do PIBID – UNICAMP é formar profissionais para a educação básica, com sólida formação, possibilitando a eles um olhar contextualizado sobre a escola (AYOUB E PRADO, 2014). Assim, segundo Ayoub e Prado (2014), são objetivos do PIBID - UNICAMP: desencadear ações de iniciação à docência, previstas nos diversos subprojetos, a fim de fomentar a parceria entre universidade e escola pública, e a produção de conhecimentos e saberes; criar possibilidades de integração entre escola e universidade, construir trabalhos englobando diferentes áreas do conhecimento; desenvolver a responsabilidade e o compromisso dos estudantes/futuros professores; e contribuir para a melhoria da educação pública etc. Assim, a docência é entendida como:

[...] uma atividade circunscrita num contexto social específico e que o local da profissão não é somente a sala de – e sim uma sala de aula que está dentro de uma escola que tem um projeto pedagógico [...] (AYOUB E PRADO, 2014, p. 26).

Para tanto, os artigos que integram o primeiro volume da obra vão apresentar as diversas experiências e olhares dos atores envolvidos no PIBID - UNICAMP. Porém, o que mais nos chamou a atenção nesse conjunto de textos foi a reflexão crítica sobre o processo. Os artigos descrevem as conquistas e os avanços observados pelos participantes em relação ao desenvolvimento dos subprojetos de PIBID na IES mas, também destacam os desafios e os limites desse processo (AYOUB E PRADO, 2014).

Entre as conquistas elencadas pelo projeto na formação docente, estão: aproximação entre teoria e prática, fortalecendo a relação entre universidade e

escola e favorecendo a formação inicial docente. Entre os mais beneficiados do programa, estão os futuros professores, os alunos das escolas parceiras e a própria escola (AYOUB E PRADO, 2014). Em relação aos desafios postos para a efetivação dos objetivos dos projetos, encontramos o registro, principalmente por parte dos bolsistas, futuros professores, sobre as péssimas condições físicas das escolas para o ensino: a falta de salas arejadas, iluminadas e sem deteriorações; a presença de bibliotecas e demais espaços pedagógicos em condições de uso, tais como: sala de vídeo, teatro e outros; a observação do cansaço dos professores da educação básica e a nítida desmotivação de alguns para com o ensino, além da falta de professores formados que possam subsidiar a realização das ações do subprojeto, etc (AYOUB E PRADO, 2014).

Além disso, os bolsistas, futuros professores, relatam que a ausência de professores formados nas escolas para o suporte do programa/realização do subprojeto contribui para a sensação de medo e insegurança que é sentida no início do projeto, além da percepção de que, em alguns momentos, o projeto é entendido pela escola como um “plano de soluções” para a falta de alguns professores, substituindo as suas atividades. Outra questão muito importante, suscitada por alguns dos bolsistas, futuros professores, como os do curso de Geografia, é a distância entre o que se discute na universidade e o que será utilizado na escola. A escola discute temas muito distantes daqueles que a universidade, ou a formação universitária propõe. Assim, é preciso conhecer a escola e seu contexto para que os futuros professores possam adequar seus conhecimentos a tais realidades (AYOUB E PRADO, 2014).

Outra questão levantada, por alguns dos futuros professores e coordenadores, e que prejudica a ação do projeto, é a falta de interesse de alguns alunos em relação à escola e ao ensino (AYOUB E PRADO, 2014).

Então percebemos que os avanços na formação são interessantes, pois comungam, de certa forma, com os objetivos do programa, pelo menos das duas IES analisadas. Mas, também destacamos que, ambas as realidades apontam desafios de diversas ordens, como as estruturais, ou ainda a falta de professores nas escolas; que são problemas antigos e deveriam ter sido equacionados ao logo dos anos nas escolas públicas, para que pudéssemos, ao menos garantir uma condição de ensino melhor nessas instituições.

A terceira experiência é a do PIBID – UFTM, relatado por Barbosa e Dantas

(2014). Nesse relato encontramos várias discussões sobre o tema, vinculados à formação inicial docente, aos possíveis impactos desse programa na formação inicial e continuada, aos temas transversais, à questão do “professor ideal”, à (re) escrita de textos no ambiente escolar e ao processo de ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar que, nos relatos de experiência dos coordenadores dos subprojetos do PIBID da UFTM, não encontramos a descrição de limites e desafios para a realização do programa. Os autores centram suas discussões no detalhamento da formação inicial de professores, questionando a prática pedagógica realizada pelo PIBID (BARBOSA E DANTAS, 2014).

O que os autores pontuam em relação ao PIBID é motivador, mas as informações acima ainda não conseguem proporcionar a aproximação maior com o cenário educacional. Assim, é provável que o PIBID, mesmo sendo um programa, venha possibilitando às IES a realização de projetos formativos que trilham diferentes percursos, buscando inovar suas práticas, se aproximando do contexto real da educação básica pública, e garantindo um diálogo mais rico sobre a formação e a prática pedagógica, para os futuros professores dos cursos de Licenciatura (BARBOSA E DANTAS, 2014).

Os relatos postos indicam que, de maneira geral, o programa vem contribuindo para a formação inicial de professores nos diversos níveis da educação básica e nas diversas áreas do conhecimento, mesmo com a falta de estrutura das escolas, que deveriam estar melhor equipadas e contar com professores formados, atuando.

Contudo, nesse processo entendemos que tal programa carece, ainda, de pesquisas mais contundentes e localizadas, e que possam se aproximar, de fato, do que está por trás dos fatos e acontecimentos das atividades formativas dos projetos, de modo a possibilitar, a partir do que foi vivido, novas trilhas para se repensar a formação inicial nas universidades públicas brasileiras de professores para a educação básica, de maneira mais ampliada, ou seja, em propostas que abarquem todos os futuros professores em formação inicial. Corroboramos com os estudos que apontam: “[...] ainda não está claro, para os formadores, a relação entre as contribuições do programa e seu desenvolvimento profissional” (MASSENA E CUNHA, 2016, p. 2), indicando a necessidade de pesquisas mais próximas das práticas formativas, realizadas nas escolas pelo PIBID.

Portanto, avancemos para o próximo ensaio, com a intenção de tentarmos

responder à questão anunciada no capítulo.

4.3 Uma caracterização do PIBID

Pensar o PIBID a partir do PNE (2014-2024) e de alguns dos seus documentos, como os Editais (2007-2013), relatórios e estudos avaliativos (DEB, 2012; CAPES, 2014; GATTI ET AL, 2014), e ainda relatos de experiência (BARBOSA E DANTAS, 2014; ASSIS E SANTOS, 2014; AYOUB, SILVA, 2014), provocou diversas questões para pensarmos, principalmente sobre a formação inicial de professores para a educação básica, e mais especificamente sobre o lugar do PIBID dentro dessa política, e ainda o lugar do PIBID na universidade nos cursos de licenciatura.

Contudo, refletimos que discutir a formação inicial a partir da política educacional não é tarefa fácil: primeiramente pelo fato de ser este um campo de estudo com insuficientes demarcações teóricas em nosso país (VIEIRA, 2012). Assim, selecionar os referencias e estabelecer um percurso a se percorrer requer um tempo para dedicar à essas leituras de um campo tão vasto e, ao mesmo tempo, novo e cheio de contradições.

Assim, muitas questões ficaram entreabertas para o futuro, pois são indagações amplas para os limites desse ensaio. Então, estes ficaram como provocação.

Porém, percebemos ao longo do nosso percurso da pesquisa, que este campo vem se modificando e novas pesquisas têm surgido, mas não na mesma velocidade dos acontecimentos. Nos últimos anos, inúmeras leis e decretos foram aprovados nesse cenário e verificamos que os mesmos carecem de análises apuradas e discussão, para além de serem aceitos, bem como contestados em suas diversas contradições.

Precisamos não só de um olhar crítico e com fundamentos para analisar esses “documentos” mas, ser capazes de articular ações para cobra-los a fim de que se materializem e não fiquem apenas no papel, como muitos, a exemplo da Lei 11.738/2008 do piso salarial dos profissionais do magistério público, que foi sancionada em 16 de julho de 2015 e ainda é descumprida em boa parte dos municípios brasileiros.

Um exemplo disso foi o ocorrido com a Portaria nº 46, publicada no Diário

Oficial da União em 11 de abril de 2016, e revogada pela Portaria nº 84, no mesmo meio de divulgação, no dia 15 de junho de 2016. (CAPES, 2016).

Nesse sentido, entendemos que essa discussão encontra-se em uma arena de disputas, mas nossa fala, apesar de caminhar em tal direção se faz, neste momento, no campo da ciência, da pesquisa e da formação inicial (saberes pedagógicos), no sentido de expor nosso pensamento e reflexão.

Portanto, concordamos com a necessidade de articular esses documentos e achados dos itens anteriores com os fatos sociais entre eles, o que se mantém em relação ao trabalho docente (precarização) e que entendemos como um: “[...] processo histórico de desvalorização social desses profissionais” (SCHEIBE, 2012 b, p. 45). Os diversos períodos históricos em que vivemos, estão marcados por reformas educacionais associadas a um contexto de crise econômica, política e social. Vivemos, de fato, em um mundo desigual, e em um país onde a concentração de renda nas mãos de uma minoria faz crescer a pobreza. Ao olharmos para a educação, seja de perto ou de longe, vemos o quão carente estão os nossos alunos e nossos professores da educação básica.

Da mesma maneira, no primeiro ensaio, quando nos reportamos ao PNE (2014-2024), percebemos que seu grande elo articulador é a avaliação. A avaliação das universidades e de seus cursos de formação, bem como a avaliação da educação básica, articuladas com eficiência, com dados quantitativos, e com uma busca desenfreada por resultados, sem auferir como, de que forma e para que.

Segundo Oliveira (2015) o novo modelo de gestão implantado em nosso país está permeado de contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação, apesar de alguns avanços que foram feitos no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva.

A maneira como a avaliação tem sido posta, não tem garantido um progresso qualitativo na formação das crianças, dos adolescentes e jovens. Estudos mostram que, em determinados cenários, as dificuldades encontradas pelas escolas são tão singulares que precisariam de um olhar cuidadoso e de ações sensíveis, motivadoras e a longo prazo, para mudanças mais expressivas.

Nos questionamos a partir de Dubet (2008): “O que é uma escola justa?”, analisando o que aconteceu na França, com as mudanças e a democratização da educação que, em parte, possibilitou o ingresso de muitos jovens na escola, ampliando o número de anos de estudo de muitos deles, que provinham de famílias

onde apenas uma dezena dos avós e somente um terço dos pais conseguiram chegar ao ensino médio, fatos que provocaram preocupações nos professores e mudanças no quadro de funcionamento das escolas.

Desse modo, apesar da proposta mais justa para o ingresso na escola, criaram-se novos sentimentos de injustiça: “[...] é preciso tentar apreciar a situação da escola a partir de vários critérios de justiça [...]” (DUBET, 2008, p. 382). Isso pode ser válido para nossa realidade, no sentido de que muitos alunos conseguem chegar à escola, ou seja, efetivam sua matrícula, mas as condições que eles têm para estudar, permanecer e avançar nos diversos níveis escolares é o que difere muito de um lugar para outro, de uma região para outra, dentro do nosso país.

Isso nos é revelado pelas informações de Oliveira (2015), que indicam que as escolas que têm 50% ou mais dos alunos pertencentes às famílias que participam do *programa bolsa família* apresentam altos índices de precariedade, há uma enorme desigualdade de infraestrutura dessas escolas em relação às demais. A maioria das escolas em áreas de alta vulnerabilidade social, sugere não só a segregação, mas a exclusão de determinados grupos em relação às condições de aprendizagem.

Outros países também implantaram políticas nessa mesma proposta. Estudos já demonstram o impacto dessas políticas no cotidiano dos docentes, na formação inicial e, também, na sua identidade (PÉRISSET, 2017).

Além disso temos, como diz Torres (1996), uma definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica, propostas que são formuladas por economistas, onde as categorias centrais, são a relação custo-benefício e a taxa de retorno. A avaliação é sempre composta pelos dados quantitativos, não há espaço para aspectos específicos, como os qualitativos.

Em relação aos demais pontos, tais como a formação inicial, a qualidade do ensino superior, a valorização do trabalho docente, os planos de carreira e a gestão democrática estão amarrados à avaliação e à disponibilidade de recursos. Alguns deles são reivindicações antigas dos professores e que poderiam ser atendidas, se lhes dessem a prioridade.

O ponto mais problemático do PNE (2014-2024) parece ser o do financiamento, pois este não se encontra detalhado como será feito. Não há explicação de como serão garantidos os recursos, nem como será feita sua distribuição em percentuais, para atender aos diversos pontos de carência e, inclusive se posterga o seu prazo legal de cumprimento.

Em relação ao PIBID, especificamente, o PNE (2014-2024) apresenta poucas abordagens, posicionando-o como um programa e condicionando-o, literalmente à avaliação da universidade proponente e aos recursos disponíveis. Assim, nos perguntamos por que a continuidade do programa está condicionada nesses termos de tantas condições? Por que não lhe foi dado um lugar de reconhecimento, uma vez que vem demonstrando as possibilidades de ação e de transformação do cenário formativo dos futuros professores das diversas áreas do conhecimento, em pouco tempo, fortalecendo o papel da universidade na formação inicial de professores?

O Programa vem apresentando um expressivo resultado, principalmente no quesito da formação inicial, como foi relatado nas pesquisas de Gatti et al (2014) e pelos relatos de experiência.

Retirar o programa de funcionamento é retroceder, é privar os futuros professores de um programa que demonstra bons resultados para a formação inicial de professores, nas diversas áreas de conhecimento.

Porém, para finalizar, afirmamos que temos ciência de que o PIBID não tem suprido a formação de todos os futuros professores dos cursos de licenciatura mas, no quadro atual, ainda é um projeto que, em grande medida não só aproxima os futuros professores das escolas da educação básica mas, também das salas de aulas, da realidade das escolas, do ensino e dos alunos, ampliando as práticas formativas da formação inicial de professores, realizadas a partir das universidades e de seus projetos.

Portanto, como veremos mais à frente, no *Capítulo 6: A experiência formativa*, esse programa pode se tornar uma experiência formativa a depender de seus participantes e daquilo que eles constroem em tal vivência, o significado para cada um, além do sentido coletivo, aprendizagens, sentimentos e possíveis identificações.

5 OS SABERES PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO INICIAL

Deus vos acompanhe.
Agora estou só.
Oh, que ignóbil eu sou, que escravo abjeto!
Não é monstruoso que esse ator aí,
Por uma fábula, uma paixão fingida,
Possa forçar a alma a sentir o que ele quer,
De tal forma que seu rosto empalidece,
Tem lágrimas nos olhos, angústia no semblante,
A voz trêmula, e toda sua aparência
Se ajusta ao que ele pretende? E tudo isso por nada!
[...] Mas eu,
Idiota inerte, alma de lodo,
Vivo na lua, insensível à minha própria causa,
E não sei fazer nada, mesmo por um rei
Cujas propriedades e vida tão preciosa
Foram arrancadas numa conspiração maldita.
Sou então um covarde? Quem me chama canalha?
Me arrebenta a cabeça, me puxa pelo nariz,
E me enfia a mentira pela goela até o fundo dos pulmões? [...]
(SHAKESPEARE, 1603, p. 47-48).

Na última fala de Hamlet, na Cena II do ato II, ele planeja descobrir se seu tio, de fato, assassinou o seu pai. Para isso, escreve alguns versos que serão intercalados no texto de uma peça, que será encenada pelos atores na corte, no dia seguinte.

Hamlet pensa que a cena com determinados fatos e imagens sugestivas poderá fazer com que o rei venha a confessar seu crime. Ele acredita que criminosos, assistindo a uma peça, podem ser tocados pela insinuação das cenas e com algum tipo de reação podem confessar o crime. Então as cenas, representam algo semelhante à morte de seu pai.

Assim, Hamlet espera, de uma vez por todas, descobrir se o que o espírito lhe disse é verdade, ou se ele era apenas um demônio, assumindo formas sedutoras, se aproveitando de sua fraqueza e melancolia.

Neste capítulo abordaremos a temática dos saberes pedagógicos na formação inicial, tentando responder às seguintes questões: Quais os saberes pedagógicos mobilizados pelos futuros professores de EF, em suas aulas? Quais os saberes pedagógicos identificados pelos futuros professores de EF? Nosso interesse é identificar os saberes pedagógicos mobilizados pelos futuros professores

de EF em suas aulas, de forma a entender se eles identificam esses saberes em sua prática pedagógica.

Para tanto, adotamos como ponto de partida as nossas anotações do diário de pesquisa (Descrição das aulas a partir das observações) e os depoimentos (as entrevistas) dos futuros professores.

Assim, este capítulo se divide em cinco partes. Primeiro, expomos como os saberes pedagógicos aparecem mobilizados em sala de aula, organizando e orientando as ações dos futuros professores de EF. Segundo, apresentamos os saberes pedagógicos identificados pelos futuros professores de EF, em suas práticas pedagógicas. Terceiro, mostramos o que os futuros professores dizem ter aprendido e que levarão para a docência. Quarto, exibimos a avaliação que futuros professores de EF fazem de suas aulas, a partir da aprendizagem dos saberes pedagógicos. Por fim, resgatamos a questão inicial que orienta o capítulo e tentamos responde-la, elaborando uma síntese dos primeiros achados da pesquisa.

5.1 Os saberes pedagógicos na sala de aula

Pesquisar os saberes pedagógicos não é tarefa fácil para nenhum pesquisador-professor. Primeiramente, porque uma das características dos saberes pedagógicos é que ele está imbricado à própria prática do professor na sala de aula, sendo difícil sua “separação”, seu detalhamento e sua identificação. Mas, o estudo dos saberes pedagógicos na prática docente pode nos revelar, em parte, como os futuros professores de EF os mobilizam e constroem na sua relação com os alunos na sala de aula.

Antes de falarmos sobre os saberes pedagógicos propriamente, faremos algumas ressalvas. A primeira delas é que concordamos com Tardif (2008), quando ele diz que o saber dos professores é plural, temporal, estratégico e desvalorizado. É plural, porque se considera que o professor começa a aprender sobre a sua futura profissão antes de ingressar em um curso formação de professores. As informações e vivências, sejam familiares ou da vida escolar compõem esse conjunto de saberes. Então, o saber dos professores é plural, porque “[...] é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional” (TARDIF, 2008, p. 19-20).

Quanto a ser temporal, tal característica está relacionada ao entendimento de que ensinar, supõe aprender a ensinar, e esse aprendizado é progressivo, ou seja, o professor, ao longo de sua formação e profissionalização vai vivendo, apreendendo,

transformando e acumulando conhecimentos. Em relação ao saber do professor ser “estratégico”, entende-se que o professor faz parte de um grupo de profissionais com uma função social dentro de uma comunidade científica, e ocupa uma posição estratégica no interior das relações sociais (TARDIF, 2008).

No que diz respeito a sua desvalorização, é uma questão mais ampla, pois o mesmo autor explica que a desvalorização está ligada a um fenômeno social, que teve início com a crise econômica dos anos de 1980 (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991). Esse fato provocou uma “[...] erosão do capital de confiança dos diferentes grupos sociais nos saberes transmitidos pela escola pelos professores” (TARDIF, 2008, p. 47).

Sendo assim, já que o saber dos professores é plural e temporal, devemos ter cautela para não o reduzirmos, unicamente, a “[...] comportamentos ou esquemas mentais [...]” como nos ensina Borges (2004, p. 58). Assim, nos esforçamos para captá-lo de modo amplo, tentando apreender as possíveis “mensagens” que estão por trás das ações dos futuros professores de EF em sala de aula.

Consideramos, desde já, que os futuros professores de EF que participaram da nossa pesquisa não chegaram ao curso de EF, nem ao projeto, “esvaziados de conhecimentos”. Eles trouxeram consigo toda a sua história, vivências, influências, gostos, preferências, trajetória escolar e etc. Por isso, o “saber docente” que será constituído por ele, a partir desta pesquisa, em suas novas relações com os demais colegas e professores, nas diversas vivências, é entendido como plural.

Estão amalgamados nestes “saberes” todas as particularidades da vida de cada um, inclusive as referências de ensino, escola e educação. Temos, então, entre os futuros professores de EF, aqueles que vivenciaram determinadas práticas da cultura corporal e as trazem consigo para este processo formativo, ou ainda aqueles que dizem terem vivenciado muito pouco a EF na escola. De modo geral, eles pensam que a EF escolar precisa ser “transformada” e valorizada neste espaço. Precisamos ainda ratificar que:

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática (TARDIF, 2008, p. 14).

Então, nossos depoentes estão em fase de formação inicial (Licenciatura) e, portanto, eles estão em uma etapa de aprendizagem da docência. Eles ainda não são docentes. Além disso, como pontuado anteriormente, experimentam um período complexo, onde o meio em que vivem está sendo descortinado, e os saberes docentes estão sendo colocados à prova, ou seja, sendo testados, verificados e construídos. Para chegar ao momento da sala de aula, os futuros professores de EF mobilizaram inúmeros saberes docentes, entre eles aqueles ligados ao planejamento das aulas, que incluem tanto o conteúdo a ser ministrado, sua forma de ensinar, seus objetivos, a forma de conduzir a aula e outros.

O trabalho do professor não é apenas cumprir e executar tarefas, mas é, também: “[...] dar um sentido ao que fazem [...]” (TARDIF E LESSARD, 2011a, p. 38) em interação com as outras pessoas, principalmente os alunos. Além disso, a sala de aula é um espaço dinâmico, e nem tudo o que lá ocorre é previsível (TARDIF E LESSARD, 2011 a).

Da mesma forma, a sala de aula sofre influências do que acontece na escola como um todo, e na sociedade. Se temos uma paralização de ônibus ou de determinados funcionários (da limpeza, por exemplo), provavelmente temos impacto desses acontecimentos em sala de aula: as aulas poderão ser suspensas, ou terem o horário reduzido, pois os alunos que se utilizam do transporte urbano terão dificuldades para chegar à escola, etc. A escola está ligada à sociedade e aos fatos que nela acontecem e, como diz Giroux (1997, p. 37): “As escolas não são simplesmente locais de instrução, mas também locais onde a cultura da sociedade dominante é aprendida [...]”.

Assim, pactuamos com Borges (2004, p. 28) no entendimento de que a sala de aula é o espaço privilegiado para a construção de saberes e da identidade professoral (BORGES, 2004, p. 28), sendo lá o local onde as ações pedagógicas se dão de modo a realizar ou não o ensino. Nesse espaço está o grande desafio do professor, que é desenvolver a sua relação com os alunos a partir do ensino e, portanto, construir em conjunto com eles suas interações.

Partindo desse pressuposto, toda prática pedagógica é fundada por saberes mobilizados pelos professores para sua realização, antes mesmo de entrar em sala de aula. A prática pedagógica é, então, considerada como: “[...] um espaço de produção, de transformação [...] dos saberes dos próprios professores” (TARDIF, 2008, p. 237), ou seja, é um espaço de descobertas, de tentativas e acertos, de se

transformar e de ser transformado por ela (TARDIF, 2008).

Portanto, é na prática pedagógica que o professor se revela e se encontra enquanto docente. O professor é testado e pode, também, testar seus próprios conhecimentos e ações, verificando o que funciona bem em suas práticas e o que ainda precisa melhorar. No caso dos futuros professores de EF, o espaço que está sendo vivenciado se torna rico para sua aprendizagem docente.

Além disso, a sala de aula é constituída por diferentes pessoas, que vivem cotidianamente a escola. Nesse espaço, “[...] o docente é chamado a responder por cada aluno em particular, suas necessidades individuais e situacionais [...]” (BORGES, 2004, p. 86). Os professores aprendem a observar a turma, a movimentação dos alunos, o momento em que eles parecem estar dispersos e não correspondem às expectativas da aula, ou ainda quando o futuro professor se depara com algo que ele desconhece, e o desafia a aprender.

Portanto, tentando alcançar os saberes pedagógicos mobilizados pelos futuros professores de EF, no espaço da sala de aula, destacaremos, de início, algumas de suas ações que foram observadas e que demonstram ter algum sentido específico nesse contexto de ensino. Concebemos que nas aulas existe um certo número de fenômenos interativos que compõem as “tramas interativas”, que se constituem de diferentes ações, que são realizadas pelo professor, estando ele no centro da ação em andamento, ou seja, apesar da aula ser construída interativamente, o professor é quem a conduz (TARDIF E LESSARD, 2011a).

Essas ações se repetem com frequência, e algumas delas são acionadas em momentos específicos da aula: no início da aula, no seu desenvolvimento e/ou ao final (fechamento). Nesse contexto, percebemos que algumas ações ocorrem conforme a necessidade do futuro professor de EF em sala de aula, ou seja, acontecem conforme as especificidades das situações e nem sempre estão em um momento preciso da aula. Vale destacar que uma dessas ações, observada em sala de aula, parece ter papel relevante em seu todo, pois está presente desde o momento inicial da aula até o seu encerramento.

Esta ação é a interação. A interação aparece de diversas formas, tanto promovendo o diálogo entre os futuros professores de EF e seus alunos (explicações, demonstrações e questionamentos). Cada um dos futuros professores de EF foi desenvolvendo a interação do seu jeito e com suas particularidades e, aos poucos foram ganhando mais confiança nesse processo, improvisando perguntas,

ouvindo questões, fazendo explicações e explanações. Concebemos então, que ensinar é compartilhar o que se aprende, é mobilizar um conjunto de saberes, ou “[...] uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, baseado em interações humanas” (TARDIF, 2008, p. 118), ou ainda:

Ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor, etc (TARDIF, 2008, p. 13).

Se ensinar pressupõe uma interação, nos perguntamos quais os saberes que são mobilizados pelos futuros professores de EF para desenvolver essa interação? Segundo Borges (2004, p. 180) “[...] não existe um único, mas vários saberes que estão na base do seu ensino”. A autora explica que tais saberes irão compor o conhecimento profissional. São eles: o conhecimento disciplinar ou da matéria ensinada, os conhecimentos das ciências humanas e sociais, o saber ensinar, os saberes das finalidades educativas, os conhecimentos gerais e de outros campos científicos, o saber ser, ter postura, saber agir.

Cada um desses saberes tem sua importância no ensino e na profissionalização docente. As interações são o núcleo do trabalho do professor (TARDIF, 2008). A partir da interação podemos nos aproximar do entendimento de como o professor pensa a sua relação com os alunos, e como ele a constrói. A interação tem papel relevante nos processos de ensino e aprendizagem, mas parece ser uma habilidade que só se adquire com o tempo e com a vivência em sala de aula, em conjunto com os alunos.

Contudo, Tardif (2008, p. 166) nos chama atenção para que “[...] o agir interativo não é orientado para a manipulação dos objetos ou para o controle dos fenômenos do ambiente circundante, mas por um confronto com o outro”. Essa compreensão é bem conveniente e preciosa para aqueles que estão começando a se aventurar na aprendizagem da docência, pois cabe a cada futuro professor de EF estar disposto a construir esse tipo de relação com seus alunos e de encontrar meios para o realizar.

No caso estudado, a interação ganha espaço desde o momento em que os futuros professores de EF entram em sala de aula, ao cumprimentarem os alunos em suas primeiras falas e, depois, se expandem durante toda a aula, demonstrando seu lugar central nas ações dos futuros professores de EF.

Para respaldar nosso raciocínio, nos reportemos aos momentos da aula, anteriormente apontados e subdivididos apenas como referência para nossa análise das ações dos futuros professores de EF. Todavia, estamos de acordo com Gasparin (2012), quando o autor afirma que a aula é uma prática social e, dessa forma, se inicia com o objetivo de anunciar o conteúdo, e se encerra na prática social final do conteúdo:

[...] o educando deve ser desafiado, mobilizado, sensibilizado; deve perceber alguma relação entre o conteúdo e a sua vida cotidiana, suas necessidades, problemas e interesses (GASPARIN, 2012, p. 13).

Quando o aluno em sala de aula é desafiado e percebe que aquilo que está sendo dito diz respeito a ele, geralmente tende a falar e se expor. Essa postura facilita as possibilidades de diálogo e interação.

O diálogo aparece com frequência dentro desse processo, principalmente no início da aula, quando os futuros professores de EF fazem perguntas aos alunos sobre o conteúdo que irão ensinar na aula. O diálogo é uma categoria teórica que se aproxima da dialética, pois uma de suas primeiras conceituações foi justamente como “arte do diálogo”. A dialética surgiu na Grécia Antiga, mais especificamente a partir de Sócrates e Aristóteles, que a compreendiam como a “arte do diálogo” (KONDER, 2008). Porém, a dialética foi se transformando, ao longo da história da filosofia, sendo reformulada em seu significado, conforme cada dogma a ela articulado (ABBAGNANO, 2007).

Isso aconteceu devido a influência de muitos filósofos terem formulado ideias diferentes acerca desse conceito. Platão a definiu como método da divisão e/ou técnica de investigação conjunta, feita através da colaboração de duas ou mais pessoas, segundo o procedimento socrático de perguntar e responder. Para Aristóteles, a dialética era a lógica do provável, um procedimento racional não demonstrativo: “[...] em vez de partir de premissas verdadeiras, parte de premissas prováveis [...]”; ou seja, admitidas como provável (ABBAGNANO, 2007, p. 316).

Segundo Konder (2008) a dialética foi renegada desde o seu surgimento até a Idade Média, quando foi esquecida. Ela apenas foi retomada na Revolução Comercial e no Renascimento, quando foi realmente reconhecida. “Com o Renascimento, a dialética pôde sair dos subterrâneos em que tinha sido obrigada a viver durante vários séculos: deixou o seu refúgio e veio à luz do dia” (KONDER,

2008, p. 13). Contudo, conforme a concepção moderna, a dialética significa: “[...] o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2008, p. 8-9).

O diálogo com os alunos permite ao professor conhecer as experiências e a relação deles com o conteúdo e, a partir disso, estabelecer um vínculo com os mesmos. Além disso, a partir do diálogo o professor pode ouvir os alunos e tentar conhecer parte da história deles, estimulando o desenvolvimento da comunicação e da linguagem⁹⁷:

Os estudantes devem ser capazes de falar com suas próprias vozes, antes de aprenderem a sair de suas próprias estruturas de referências, antes de poderem romper com o senso comum que os impede de compreender as fontes socialmente construídas que subjazem seus próprios processos de auto formação e o significado de questioná-las e romper com os mesmos (GIROUX, 1997, p. 239).

Assim, o diálogo, o levantamento de questões e, principalmente a oportunidade dos alunos se expressarem são de grande importância nesse contexto, pois permite aos mesmos se inserirem em um processo mais amplo de aprendizagem que o futuro professor de EF poderá desenvolver ao longo do seu trabalho pedagógico.

A seguir, apresentamos o primeiro grupo de ações, que são aquelas utilizadas no início da aula:

Quadro 1- Ações realizadas no início da aula

- 1) Realizar a chamada
- 2) Registrar em diário de classe
- 3) Expor o planejamento da unidade e/ou plano de aula
- 4) Anunciar ou apresentar o conteúdo da aula
- 5) Organizar o material didático pedagógico
- 6) Organizar a sala de aula
- 7) Levantar das experiências prévias da turma em relação ao conteúdo a ser ensinado
- 8) Orientar as atividades a serem feitas pelos alunos

⁹⁷ A linguagem está sendo entendida a partir de Giroux (1997, p. 26) que afirma “[...] as escolas são, na verdade, agências de reprodução social, econômica e cultural” e, portanto, elas reproduzem a ordem social vigente, excluindo as referências e as histórias dos sujeitos, sendo importante desenvolver nos estudantes uma linguagem que caminhe na direção da análise crítica social.

São muitas as ações que um professor pode realizar no início da aula. Contudo, precisam ser bem organizadas, tanto para atender às suas pretensões pedagógicas, quanto para conduzir a aula no tempo adequado, permitindo a participação de todos, mas sem fugir às suas finalidades.

O início da aula é, então, um momento preparatório para o seu desenvolvimento. É tão importante quanto os demais momentos da aula, pois é quando, na maioria das vezes, os professores orientam seus alunos em relação às atividades a serem realizadas, faz encaminhamentos em relação ao seu planejamento da aula e da unidade, anuncia e apresenta o conteúdo, buscando entender as experiências prévias dos seus alunos.

Chama à nossa atenção, ainda neste primeiro momento da aula, a ação de orientação que os futuros professores de EF realizam, explicando as atividades aos alunos. Os futuros professores de EF parecem se preocupar com o entendimento dos alunos em relação às tarefas a serem produzidas por eles. Dessa forma, explicam, fazem um detalhamento cuidadoso e procuram tirar dúvidas sobre a atividade solicitada. Alguns, inclusive explicam os seus critérios de avaliação, mesmo antes de serem questionados pelos alunos, que costumam ser “questionadores”, principalmente em relação à questão avaliação.

Para Tardif (2008, p. 21) ensinar é “[...] agir com os outros seres humanos, é saber agir com os outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor”. Então, é a partir desse momento, que o futuro professor de EF se aproxima de seus alunos, principalmente das suas experiências prévias, seus conhecimentos, valores e conceitos. Giroux (1997, p. 99) assegura que:

O modo pelo qual a informação é selecionada, disposta e selecionada para construir um quadro da realidade contemporânea e histórica, é mais do que uma operação cognitiva; é também um processo intimamente ligado às crenças e valores que orientam a nossa vida.

Este momento é, para Gasparin (2012), a fase de “levantamento das experiências prévias”, onde se inicia a prática social, pois é a partir dessa fase que o professor pode ficar sabendo aquilo que os alunos conhecem, desconhecem, têm interesse ou não em relação ao conteúdo a ser tratado em aula. Para o mesmo autor, esse momento pode ser realizado de diversas formas.

Além disso, essa ação de buscar conhecer a realidade social dos alunos está

ligada ao que Borges (2004, p. 181) identificou como sendo um dos conhecimentos de base da profissão docente. É reconhecido como o conhecimento que está ligado às ciências humanas e sociais, e que: “[...] servem de ferramenta para ler a realidade social como um todo e intervir mais eficazmente nos processos” podendo, também, ajudar a entender a individualidade e a subjetividade dos alunos (BORGES, 2004).

Assim, as ações realizadas no início das aulas parecem ter vários objetivos, desde o mais simples, mas não menos importante, que é a organização da aula, dando um direcionamento, explicitando o conteúdo que será tratado e o modo como a aula irá ocorrer mas, também para identificar e conhecer os alunos, possibilitar o diálogo e a interação em sala de aula, motivar e mobilizar o aluno para a sua participação.

Tais ações observadas nos sugerem que o futuro professor de EF está fazendo o que Gauthier et al (2013) chama de gestão de classe. A gestão de classe é feita pelos professores, de forma a atender aos alunos, à organização das atividades realizadas e à condução da aula.

Refletindo junto a Tardif (2001, p. 31), que afirma que não podemos obrigar ninguém a aprender, pois “Ninguém pode ensinar forçando um aluno a aprender se ele mesmo não se empenhar no processo de aprendizagem” e a Tardif e Lessard (2011a, p. 35), que afirmam ser o objetivo do trabalho docente as: “[...] relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotados de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”, então, captamos que as interações com os alunos precisam ser cultivadas, “adubadas” e “aradas”, para serem “colhidas”.

Outra ação realizada pelos futuros professores de EF é a “chamada”, para a qual utilizam o diário de classe. É uma ação que, embora pareça irrelevante para alguns, não o é, pois é a partir dela que o professor acompanha a participação dos alunos nas aulas, identifica os nomes dos mesmos e registra acontecimentos e fatos de suas atividades em sala. Para Borges (2004) muitos professores questionam não terem aprendido, na formação inicial, a lidar com as atividades básicas diárias da sala de aula, em seus cursos de formação. Inclusive, se queixam de não terem, sequer, aprendido a preencher o diário de classe:

Uma formação que, segundo eles, não prepara para lidar com o diário de classe, com a preparação dos planos bimestrais e de aula; que não dá pistas de como lidar com as relações pessoais, em geral,

e com os alunos carentes, e carências de toda ordem [...] (BORGES, 2004, p. 130- 131).

Embora a “chamada” seja realizada, na maioria das vezes, no início das aulas, em algumas situações também é feita em dois momentos: no início e no final das aulas, principalmente quando os futuros professores de EF começam a aula em um ambiente da escola e depois se dirigem à outro, num segundo momento (quadra esportiva).

No Quadro 2, nos referimos ao conjunto de ações observadas no desenvolvimento da aula:

Quadro 2 – Ações realizadas no desenvolvimento da aula

<ol style="list-style-type: none"> 1) Organizar a turma para as atividades 2) Desenvolver o conteúdo (explicações) 3) Problematizar e contextualizar o conteúdo 4) Vivenciar o conteúdo (experimentação) 5) Utilizar recursos e materiais didáticos 	<ol style="list-style-type: none"> 6) Produzir materiais didáticos para aula 7) Demonstrar com o corpo 8) Retomar a aula a partir da discussão do conteúdo da aula anterior 9) Usar diferentes técnicas de ensino: seminário, debate, jogos, elaboração de textos (resenhas, resumos, charges) e outros.
--	--

Neste segundo momento da aula, podemos perceber que as ações estão mais voltadas para o desenvolvimento do conteúdo propriamente dito. O futuro professor de EF demonstra se interessar por centralizar suas ações para, entre outras coisas, atingir os objetivos propostos para a sua aula. Geralmente, os objetivos foram anunciados no início e, nesse momento ganham expressões significativas.

A organização da turma na sala de aula está intimamente ligada à atividade a ser realizada. Geralmente, quando a aula ocorre na sala, acontecem três tipos de organização: (1) as carteiras e mesas no fundo ou nas laterais da sala, e os alunos no centro, (2) separação por grupos ou, ainda, (3) manter a disposição que havia em sala. As carteiras da sala de aula só ficavam enfileiradas no dia de avaliação. Os alunos tinham o costume de juntar as mesas e carteiras conforme o gosto deles, e isso pode ser observado em diversas aulas. Então, comumente se juntam em trios, duplas, quartetos, conforme a identificação de cada um com os colegas da turma.

Reverendo o que Giroux (1997) nos fala sobre a escola e sua organização de horários rígidos, sirenes, regras e ordens, a possibilidade de os alunos se organizarem na sala de aula, conforme sua identificação na turma, tem algo de interessante, pois dá a sensação de que, nesse contexto existem pequenas “brechas” de oportunidades para os alunos assumirem suas identidades, mesmo que isso ainda seja pouco: “[...] os professores ainda são, com frequência, retratados como estando presos em um aparelho de dominação que funciona com toda a precisão de um relógio suíço” (GIROUX, 1997, p. 27).

Então, a sala de aula, apesar de estar atrelada a toda uma organização maior da própria escola, ainda é um espaço no qual o futuro professor de EF pode, com certos “limites”, ousar, avançar e construir uma relação democrática com os alunos. Encontramos, nesse momento, várias outras ações, sendo todas importantes, que serão aqui discutidas.

Em relação ao conteúdo selecionado para aula, temos que reconhecer que não chega à sala de aula da mesma forma como foi apreendido, mas é “interatuado”, como diz Tardif (2008, p. 120). O futuro professor transforma esse conteúdo, partindo de suas experiências, conhecimentos, objetivos, de forma que possa levá-lo aos alunos. Nesse processo, o futuro professor começa esse momento da aula pela problematização do conteúdo, que é:

Elemento-chave na transmissão entre a prática e a teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada. É o momento em que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado (GASPARIN, 2012, p. 33).

Nesse processo, a problematização é um desafio a ser lançado aos alunos para pensar o conteúdo no seu contexto de vida real, levantando questões e criando a necessidade de investigação do conhecimento a ser tratado (GASPARIN, 2012). Trata-se de um processo rico, pois parte das experiências dos alunos e do seu próprio modo de pensar, conceituar e reconhecer o conteúdo frente à sua realidade. Do mesmo modo, nos sugere Giroux (1997, p. 100):

Os estudantes precisam aprender a ser capazes de saírem de seu próprio sistema de referência, de forma que possam questionar a legitimidade de um determinado fato, conceito ou questão.

O questionamento sobre o que é posto na escola como um conhecimento abre caminhos para se pensar e refletir as práticas da escola, as práticas dos

professores e, assim, sucessivamente, o modo como cada um se relaciona com o outro e com a sua própria vida.

Nesse percurso, o que talvez pudesse estar definido e dito, passa a ser investigado dentro de uma realidade mais ampla e profunda, que pode ser desvelada. Para Gasparin (2012) a grande questão da problematização é a oportunidade que ela dá a professores e alunos de perceberem que, talvez, algumas questões sobre um dado conhecimento não foram discutidas, ou que parte do que é exposto sobre ele ainda não foi totalmente revelado.

Da problematização, partimos para outro ponto importante da aula que é a contextualização histórica do conteúdo. Esse processo foi bem desenvolvido por todos os futuros professores de EF, que buscaram trazer para a sala de aula, diversos conceitos, informações e conhecimentos, a partir de diferentes técnicas de ensino, a fim de estruturar o mesmo dentro de sua história.

Para Gramsci (1978) o entendimento histórico de um fato ou “conteúdo” possibilita o início de uma elaboração crítica dele e, portanto, estimula o desenvolvimento da consciência, ou seja, aproxima o homem do ‘conheci-te a ti mesmo’ a partir da compreensão de si como resultado de um processo histórico, até hoje desenvolvido. Da mesma forma, um conteúdo ou um fato social, para serem compreendidos devem ser estudados a partir de sua história:

[...] sem a consciência de nossa historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções (GRAMSCI, 1978, p. 13).

Já a “vivência”⁹⁸, é o momento comumente conhecido como a prática propriamente dita. Neste trabalho, utilizamos esse nome, pois é assim que os futuros professores de EF a intitulam, ou seja, na maioria das vezes eles se reportam dessa forma. A vivência era realizada em diferentes espaços da escola, e estava em consonância com o conteúdo da aula.

Porém, nas aulas voltadas para as turmas do 3º. ano, que só tinham uma hora aula por semana (50 min.), os futuros professores de EF davam preferência a articular todas as suas ações anteriores em conjunto com esse momento da vivência, salvo em algumas poucas aulas que eram exceção, tais como: na

⁹⁸ Este termo é indicado por Gasparin (2012) em seu livro “Uma didática para a pedagogia histórico-crítica”, como um momento no qual se dará a vivência cotidiana do conteúdo.

avaliação, ou nas aulas de iniciação ao conteúdo quando apresentavam uma maior contextualização histórica.

Fica explícito para nós nesse momento, que o tempo pedagógico das aulas de EF são curtos e, dessa forma, o futuro professor de EF tenta aproveitar o máximo da sua aula para dar conta de sua proposta de ensino. O tempo pedagógico está relacionado à seleção de disciplinas e sua carga horária destinada, que é um processo feito pela escola, conforme orientações gerais dos órgãos gestores das escolas, que buscam controlar as escolas e suas atividades curriculares (GIROUX, 1997).

O terceiro momento da aula, que era o seu encerramento, era realizado de diversas formas mas, no geral, também apresentava um repertório de ações articuladas e que se repetiam nas aulas. No Quadro 3 é possível conhecer as ações que foram realizadas pelos futuros professores de EF, ao final de suas aulas:

Quadro 3 – Ações realizadas no final da aula

- 1) Solicitar atividades de pesquisa e outras produções;
- 2) Avaliar a aula;
- 3) Recolher as atividades solicitadas aos alunos;
- 4) Devolver as atividades solicitadas e das avaliações (corrigidas);
- 5) Orientar e encaminhar questões relativas à próxima aula.

Entre as ações do final da aula, estavam: a solicitação de atividades, fossem elas a produção de um texto escrito a partir de uma pesquisa temática, ou de um cartaz, ou ainda um trabalho mais específico como a preparação de um seminário, ou a recolha das atividades da aula, caso houvesse ou então, a solicitação para a entrega de um trabalho solicitado na aula anterior, ou mesmo a devolutiva dos trabalhos e avaliações corrigidos.

Ocorriam também, nesse momento final da aula, a orientação sobre a próxima aula, uma prévia do que se irá realizar, e a solicitação de materiais, ou de vestimenta adequada para a aula, ou ainda a especificação do lugar onde será realizada a aula (sala, quadra, auditório, ou sala de vídeo). Essas orientações eram importantes para facilitar o encaminhamento da aula seguinte.

Quanto à avaliação da aula, era comumente feita pelos futuros professores de EF em seu momento final. Geralmente, eles lançavam perguntas sobre a aula para os alunos, para que estes emitissem opiniões sobre a aula. Percebemos, no início

um certo estranhamento por parte dos alunos em relação a essa prática, mas com a sua repetição foram se acostumando e as avaliações foram ganhando maior participação dos alunos.

Ressaltamos ainda, que Tardif e Lessard (2011a, p. 250) explicam que “as situações em sala de aula são construídas” mas, nem toda atividade tem o mesmo peso, e formam, no seu todo, uma estrutura de ações hierarquizadas e dinâmicas (TARDIF E LESSARD, 2011a).

Os alunos podem comprometer o andamento da aula com atitudes individuais ou em grupo, que provoquem uma mudança na direção da aula, temporariamente, devido a necessidade do professor tomar decisões, fato que o obriga, mesmo que brevemente, a sair do foco da tarefa principal. Por isso, tal estrutura é instável e móvel. Geralmente, os professores mais experientes conseguem, de forma mais rápida, desenvolver ações para resolver os chamados “comportamentos periféricos” (desviantes ou divergentes da tarefa principal da classe) (TARDIF E LESSARD, 2011a).

Além disso, os professores parecem operar em três planos: na interpretação, na imposição e na comunicação. No campo da interpretação, os professores são intérpretes, pois precisam ler e interpretar o que acontece na sala de aula, principalmente as reações, movimentos, falas, expressões dos alunos. Os professores também dirigem a comunicação e a atividade da aula, além de serem aqueles que comunicam e partilham com os alunos alguma coisa (TARDIF E LESSARD, 2011a).

Para finalizar nossa discussão sobre as ações na sala de aula dos futuros professores de EF, destacamos que estão ligadas diretamente ao planejamento, pois a impressão que se tem ao se observar esse contexto, é de que a interação desenvolvida nele tem um encadeamento lógico, parece seguir uma sequência, com o objetivo de alcançar uma proposta interligada a determinadas finalidades. Assim, conforme Tardif (2001, p. 20):

Quer queira quer não, todo professor, ao escolher ou privilegiar determinados procedimentos para atingir seus objetivos em relação aos alunos, assume uma pedagogia, ou seja, uma teoria de ensino-aprendizagem.

Que pedagogia será essa? Nos ensina Tardif (2001, p. 20) que: “[...] não existe trabalho sem técnica, não existe ensino-aprendizagem sem pedagogia [...]” e

a pedagogia está relacionada à transposição didática, à gestão da classe e ao conhecimento da matéria, bem como o seu conhecimento pedagógico. Assim, reconhecemos que os futuros professores de EF parecem mobilizar saberes pedagógicos, que estão alinhados a um plano de curso, aos planos de unidade e de aula, por eles elaborados para realizar as aulas na escola campo. Eles utilizam, para tal, a interação, o diálogo, a problematização do conteúdo, a sua contextualização histórica, e buscam a participação dos alunos. No item a seguir, veremos o que os futuros professores reconhecem e identificam como os seus saberes pedagógicos.

5.2 Os saberes pedagógicos identificados

Analisando as respostas apresentadas pelos nossos futuros professores de EF entrevistados, foi possível notar que os seus saberes pedagógicos são identificados como um conjunto de ações e conhecimentos que estão entrelaçados: a elaboração do planejamento (plano de aprendizagem, plano de unidade e plano de aula), o conhecimento das teorias pedagógicas e a apropriação da pedagogia histórico-crítica, a compreensão sobre a realidade da escola, dos alunos e dos professores, o aprendizado de como lidar com os alunos, o fazer docente e, ainda, o “caráter” e a postura profissional.

Mas, entre as respostas dos nossos depoentes a que mais se repetiu foi a elaboração do planejamento, que parece estar ligada à realização das aulas e, portanto, também à teoria pedagógica que é seu ponto de partida. Percebemos ainda, que as respostas estiveram diretamente interligadas com a prática pedagógica e o fazer docente, com o reconhecimento da escola e da realidade do professor e, principalmente, com o aprendizado sobre lidar com os alunos.

Os saberes pedagógicos dos futuros professores de EF apresentam-se como conhecimentos que, embora sejam importantes em si, ganham valor maior na sua relação com o fazer docente, ou seja, na relação com os alunos e no reconhecimento dos mesmos.

Aparecem, ainda, nas falas dos futuros professores: a “aplicação do conteúdo”, a elaboração de avaliações, a participação no trabalho coletivo, o desenvolvimento da criatividade e valorização da opinião dos alunos e dos pares. A exemplo disso, destacamos uma das respostas de um depoente:

[...] no PIBID a gente precisa planejar a aula, lógico que no estágio também, mas aqui a gente tem que elaborar prova, que no estágio não tem essa preocupação, é só um momento específico de mais aplicação de conteúdos e de a gente passar à nota. Então no PIBID, a gente adquire esse saber pedagógico da realidade do professor, que minimamente é uma realidade, porque a gente só pega uma turma, e os professores pegam bem mais turmas, mas dá pra perceber as dificuldades (P1).

Para esse futuro professor de EF (P1), os saberes pedagógicos estão relacionados ao planejamento da aula, à elaboração de avaliações, à aplicação do conteúdo e à realidade do trabalho do professor. Em sua fala, P1 faz uma comparação entre o que aprendeu no projeto e o que vivenciou no Estágio curricular.

Em relação aos Estágios, P1 faz uma crítica e, em relação ao que ele diz, apontamos a reflexão de Gatti (2013, p. 40): “Esses estágios acabam não se constituindo em práticas efetivas e fonte de reflexão sobre ações pedagógicas para os estagiários”. Os estágios curriculares parecem enfrentar dificuldades para alcançar seus objetivos dentro de um curso de formação de professores.

Contudo, para pensarmos essa questão, destacamos a Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002, no seu 1º§ do Artigo 12, que diz: “A prática, na matriz curricular não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulando do restante do ensino”. Nesse mesmo artigo, mas no 2º§, esta mesma resolução explicita que a prática pedagógica deverá estar presente, permeando todo o curso de licenciatura, desde o seu início.

Contudo, lembramos que a prática pedagógica a ser vivida pelos futuros professores de EF deve estar presente no curso desde o primeiro semestre, mas é comum os futuros professores de EF depositarem grandes expectativas no Estágio Curricular, à espera de vivenciar o que, muitas vezes ainda não experimentou no curso.

No que diz respeito à realidade vivida por P1, por ele considerada uma “parte da realidade” do professor, lembramos o que nos diz Borges (2004, p. 148-149):

[...] a prática vivenciada durante a formação inicial será sempre diferente do mundo real da docência, porque nem tem o peso real das exigências, do controle, dos baixos salários, da luta por sobrevivência, das disputas profissionais, da pressão da avaliação e do cumprimento do programa, das decisões tomadas solitariamente etc.

Dessa forma, entendemos que existe uma enorme diferença entre a prática vivenciada na formação inicial e aquela que o professor assume enquanto profissional. Na primeira situação, o sujeito ainda não responde legalmente pela atividade que realiza, e pode também contar com a ajuda, o apoio e a orientação de professores experientes. Diferente de quando ele passa a ser professor em uma escola e, então, precisa responder por suas ações e responsabilidades.

Assim, a fala de P1 demonstra que ele tem consciência desse fato. Os futuros professores de EF realizam atividades de iniciação à docência apenas com uma turma e contam, ainda nesta atividade, com o acompanhamento e a orientação, tanto do professor regente de EF da disciplina na escola, quanto do coordenador de área do projeto (professor da IES).

Isso demonstra que P1 tem certa consciência da amplitude do trabalho docente e, além disso, reconhece que está vivendo um momento diferenciado na sala de aula e que, quando se tornar professor, esta realidade será ampliada e ele terá que assumi-la.

Em relação ao planejamento e à organização da aula, que também são pontuados por P1, destacamos o que nos diz Tardif (2012), em relação a esta atividade: “A elaboração do planejamento e a organização da aula, são saberes que estão na base da profissionalização docente”. Para o autor, esses saberes são reconhecidos pelos próprios professores e devem ser apreendidos na formação inicial. Percebemos, assim, que P1 caminha na direção da apropriação dos saberes que estão na base da profissionalização e que, adiante serão tratados, neste trabalho, com mais detalhes.

Notamos, ainda na fala de P1, um discurso que segue a mesma direção dos achados das pesquisas de Gatti (2010; 2013) em relação ao que vem acontecendo com a formação de professores no Brasil. A autora afirma que os cursos de formação de professores estão distantes da realidade da profissão, necessitando de grandes mudanças. Em relação à formação pedagógica, Gatti (2013, p. 39) diz:

A questão importante, no entanto, é que se oferece nesses cursos, apenas um verniz superficial da formação pedagógica e de seus fundamentos, que não pode ser considerado realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas na contemporaneidade.

Em outro artigo (2013) a mesma autora aponta que, apesar dos cursos de

formação de professores não suprirem esta formação para o exercício da docência, existem algumas iniciativas que têm demonstrado serem promissoras, e vêm tentando aproximar a formação de professores do contexto de atuação e da prática docente. Gatti faz alusão a essas iniciativas:

Alguns programas foram recentemente implantados como política que pretende incidir na qualidade da formação inicial de docentes, tais como, em nível nacional, o Programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID), em níveis estaduais, o Programa especial de formação de Professores da Zona Rural (Profir) do estado do Acre, o Programa Bolsa Estágio Formação docente do estado do espírito Santo, e o Programa Bolsa formação – escola Pública e Universidade, do estado de São Paulo (GATTI, 2013, p. 41).

Para Gatti (2013) o surgimento dessas iniciativas está justamente no entendimento das “fragilidades formativas” dos cursos de formação de professores. O PIBID, como já foi discutido anteriormente, é um programa que tem como objetivo incentivar os futuros professores à iniciação à docência:

O surgimento dessas iniciativas, pelos documentos que os fundamentam, deve-se à constatação da necessidade de melhor qualificar a formação inicial de professores para a educação básica e, em última instância, de ajudar na melhor qualidade, da educação escolar de crianças e jovens. São programas sinalizadores de que as licenciaturas não estão oferecendo formação adequada aos futuros docentes (GATTI, 2013, p. 41).

Encerrando essa discussão, ressaltamos o que nos revelam Gatti et al (2014) em outra pesquisa. Eles afirmam que o programa vem aproximando os futuros professores das escolas de educação básica já no primeiro semestre. Com o movimento proferido pelo programa que leva os futuros professores para dentro das escolas, muitos benefícios e aprendizagens tornam-se evidentes. Tanto os futuros professores de EF têm ampliado seu aprendizado, quanto os professores regentes das escolas e os alunos da educação básica. A exemplo disso, destacamos o depoimento de P9:

Eu já tinha visão do que era um planejamento, mas nunca tinha feito, nem executado. Podemos perceber que esse planejamento a gente faz, de uma certa forma em conjunto, e isso é bom porque temos outras ideias, aprendemos com o outro também a trabalhar e a desenvolver (P9).

O depoente P9, assim como o depoente P1, destaca o desenvolvimento dos seus saberes pedagógicos, quando fala sobre o “planejamento das aulas” mas,

também põe em evidência a oportunidade de sua aplicação, ou seja, colocá-lo em prática, na sala de aula. Além disso, enfatiza a importância do trabalho coletivo. Segundo Borges (2004, p. 94), a sala de aula é um espaço privilegiado para a construção dos saberes. Dessa forma, é naquele espaço que os futuros professores podem mobilizar e construir seus saberes: “[...] em sua prática, o professor desenvolve competências, regras, recursos que vão sendo incorporados ao seu trabalho sem que ele tome consciência disso”. O aprendizado do plano de aula, ao nosso olhar, é ressignificado, pois deixa de ser apenas um documento, que está no papel, e passa a ser praticado. Será testado, na prática em sala de aula e na interação com os alunos.

Para Tardif (2008), a prática pedagógica na sala de aula tem grande importância para os professores, pois muitos deles reconhecem que foi a partir da experiência enquanto docentes, que foram desenvolvendo seu aprendizado na profissão. Contudo, vale destacar, ainda, que o aprendizado da prática é importante, mas deve estar alicerçado pelo que o futuro professor aprendeu na universidade. Sobre isso, Tardif (2008, p. 247) diz: “Esses conhecimentos especializados devem ser adquiridos através de uma longa formação de alto nível, na maioria das vezes, de natureza universitária ou equivalente”.

O autor explica sua proposta para a formação de professores, a qual chama de profissionalização do ensino. A profissionalização do ensino procura revigorar os fundamentos epistemológicos do ofício docente. É um movimento que, apesar de ter surgido em meio à crise das profissões, já tomou proporções internacionais. Compõe esse movimento a luta pelos direitos dos profissionais do ensino, o seu reconhecimento e valorização, a reforma das instituições para ampliar e qualificar a formação de professores (TARDIF, 2008).

Em relação ao trabalho coletivo, pontuado por P9, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) dizem ser uma das experiências mais importantes para a formação dos professores, pois é relatada e reconhecida, também pelos professores que já exercem a profissão. Eles afirmam que, quando os professores falam dos seus saberes da experiência, atribuem esse saber ao trabalho, destacando o trabalho em grupo, que realizam com seus pares, pois permite, além da troca de ideias, produzir um conhecimento, a partir das ações interativas.

A seguir, vamos analisar as falas dos depoentes P2 e P3. Para eles, os saberes pedagógicos estão alinhados às teorias pedagógicas. P3, parece se

identificar com a pedagogia crítico-superadora. Eles apontam que, no projeto puderam estudar a concepção crítica. P2 destaca que, além de ter estudado as teorias pedagógicas, entendeu melhor a escola e como se faz o planejamento. Já P3 destaca como fundamental o conhecimento das pedagogias críticas. A exemplo, seguem as suas falas:

Eu acho que desde o momento que a gente se reuniu lá no primeiro ano, para estudar um pouco, para entender a escola em si, entender as teorias pedagógicas, entender como se planeja, a questão científica, enfim... (P2)

Com o PIBID a gente pode pegar uma coisa que a gente acha que é mais concreta, que o estudo das pedagogias críticas mesmo, que a gente pouco vê no curso regular e olhe lá né? E aí o PIBID vem e a gente estuda o que é mais avançado realmente que são as teorias críticas ou crítico superador que eu entendo ser o mais avançado na EF e aí eu acho fundamental. (P3)

A pedagogia histórico-crítica é uma abordagem pedagógica que foi inaugurada no Brasil, a partir da década de 80 e se intensificou ao longo da década de 1990, com as insatisfações de alguns professores frente à pedagogia crítica-reprodutivista (SAVIANI, 2013). No início, segundo Saviani (2013), a pedagogia histórico-crítica foi chamada de Pedagogia Dialética. Mas, este termo foi gerando muitas dúvidas e problemas que fizeram com que o autor mudasse a expressão.

Surgiu, então, o termo que é o utilizado hoje. Um dos fatos que pode ter colaborado no entendimento do que deveria ser tal proposta pedagógica foi entender que deveria se diferenciar da pedagogia crítica-reprodutivista. Tal pedagogia não se prestava a promover ações que pudessem propor a transformar a realidade (SAVIANI, 2013). Então, Saviani (2013) deixa claro que não basta ser crítico é preciso, além disso, propor ações para concretizar as mudanças sociais desejadas. Nessa concepção pedagógica, a ação transformadora ganha lugar de destaque.

A pedagogia crítico-superadora aparece, especificamente na EF, principalmente a partir do livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”, uma obra que conta com a participação de um grupo de professores renomados da área, e que se propõe a repensar a EF a partir de uma proposta transformadora da realidade. Essa proposta ganhou espaço na EF, no final da década 90, e trouxe para a área o entendimento mais ampliado da cultura corporal e do papel da EF escolar na sociedade. Entre outras questões, a obra discute a cultura corporal, o currículo, o ensino e a avaliação (SOARES ET AL, 1999).

Em relação a “entender a escola”, destacamos que esta compreensão faz parte dos saberes que também estão na base da profissão docente. São reconhecidos pelos professores, que dizem ser, esse saber, importante para a “leitura da realidade social dos alunos” (BORGES, 2004). Esse saber é nominado “Conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais” e possibilita ao professor “[...] ler a realidade social como um todo e intervir mais eficazmente nos processos de ensino” (BORGES, 2004, p. 180). Segundo a mesma autora, esses conhecimentos ajudam os professores a entender a subjetividade e a individualidade de cada um de seus alunos, no processo de aprendizagem.

O reconhecimento dos estudos e da constituição de uma base sólida de conhecimentos com os quais o professor possa contar, na produção do planejamento e para sua atuação, também foi destacado entre os saberes de base da profissão, que os futuros professores, aqueles que estão em formação inicial, devem aprender (BORGES, 2012).

Prosseguimos analisando as falas de P4, P5 e P6. Elas identificam os saberes pedagógicos como um conhecimento que serve de “base” para os professores elaborarem seus planos de aula. P4 afirma que o saber pedagógico ofereceu um “suporte”, mas condiciona a sua importância à prática pedagógica. P5 fala, também, dos saberes pedagógicos como uma “base”, destacando a questão da leitura, a formação de um caráter voltado para a docência. Ele ainda relaciona tudo isso à própria prática pedagógica. Já P6, além do que já foi explicitado pelas falas anteriores, destaca o aprender a lidar com as crianças. A exemplo, destacamos as falas de P4, P5 e P6:

[...] ele me ofereceu não só pela questão do próprio fazer docente, da prática pedagógica, mas em todo o suporte como retratei nas outras respostas [...]. (P4)

Me ajudou bastante, me deu muita base, tanto para a leitura de um livro, à formação de um caráter mais voltado para a área docente, desde a criação de planos de aula, a ter a criatividade e de fato de como planejar uma aula, o próprio documento em si e a própria intervenção, enfim a própria prática docente mesmo. (P5)

[...] a gente leu alguns livros de Paulo Freire que fala de como lidar com as crianças na diversidade da escola, e aí a gente faz um planejamento anual [...]. (P6)

O fazer docente, citado por P4, pode ser entendido como o “saber ensinar”,

pois ele relaciona esse aprendizado à prática pedagógica de modo amplo. O “saber ensinar” é um dos saberes da base da profissão docente. Ele está ligado ao “Saber explicar, saber transmitir, saber atrair os alunos, saber sintetizar, selecionar e estruturar os conteúdos [...]” (BORGES, 2004, p. 180). Esse saber é acionado quando um professor está em sala de aula, pois ele precisa saber explicar, sintetizar, descrever o conteúdo para poder ensinar. O professor, ao ensinar, busca uma forma de transmitir esse conteúdo. O conteúdo não é transmitido puramente pelo professor para os alunos, é “interatuado” (TARDIF, 2008). Convém, ainda, considerarmos o que dizem Pimenta e Anastasiou (2014):

[...] a atividade profissional de todo professor possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modos de ação (PIMENTA E ANASTASIOU, 2014, p. 16).

Contudo, considerando as conceituações de Tardif (2008) e Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os saberes pedagógicos são difíceis de serem distinguidos, por estarem integrados e incorporados pelos professores a partir de seu processo de formação. Os saberes pedagógicos fornecem, de certa forma, um arcabouço ideológico à profissão. Eles também representam “[...] algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas” (TARDIF, 2008, p. 37). Essas “técnicas”, para terem algum valor, precisam ter algum sentido para a prática pedagógica e, mais especificamente no trabalho docente:

Noutras palavras, aquilo que chamamos de pedagogia, de técnicas pedagógicas, pouco importa sua natureza, deve estar arrimado no processo concreto de trabalho dos professores, para que possa ter alguma utilidade” (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991, p. 17-18).

Assim, para o mesmo autor acima, não existe trabalho sem técnica, também não existe processo de ensino sem pedagogia (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991). Por isso, os saberes pedagógicos são importantes, pois estão na essência da docência, uma vez que estão integrados ao fazer docente e, ainda influenciam as escolhas pedagógicas que os futuros professores de EF fazem para ensinar: se levam em consideração os alunos na sala de aula, ou se os ignora e simplesmente realiza a sua ação, sem qualquer preocupação com a apropriação do conhecimento pelos alunos.

Já em relação a leitura, que é destacada por P5, é muito importante para a formação inicial, pois conforme Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 215) o professor é “[...] alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir” um conhecimento, ou ainda “[...] são sujeitos do conhecimento” (TARDIF, 2008, p. 229). Então, a leitura é fundamental para todo professor e, neste caso, parece ganhar valor pela fala de P5. Mas, sabemos que nem sempre é assim, pois Gatti (2010) nos chama a atenção inferindo, a partir de suas pesquisas, que a maioria dos futuros professores dos cursos de pedagogia dizem que durante seus estudos na graduação só fizeram uso de apostilas e capítulos xerocados.

Assim, revendo as informações acima, podemos afirmar, até o momento, que os saberes pedagógicos, reconhecidos pelos futuros professores de EF, são um conjunto de saberes que vai desde a concepção pedagógica conhecida e estudada, dando-se destaque, no caso à pedagogia histórico-crítica, alinhado à sua mobilização e ao reconhecimento dos alunos, à elaboração do planejamento das aulas de EF e à realização delas. Avancemos agora para as falas de P7 e de P8:

[...] o PIBID trabalha de forma gradual. Estudamos o referencial teórico, aprendemos a fazer o diagnóstico, produzimos o planejamento e, depois, vamos para a sala de aula. Assim, quando chegamos na sala de aula temos um embasamento maior (P7)

A partir do PIBID a gente fez estudos, e a partir disso nós compreendemos a importância do estudo diagnóstico da construção dos planos de curso, dos planos de aula, e também da avaliação entre os pares que são os bolsistas, a avaliação também com os coordenadores e os supervisores, e também a avaliação da nossa própria aula, para com os alunos, o feedback que os alunos trazem para a gente e também ao nosso ver de como foi a aula [...] (P8).

Na fala de P7 aparece o estudo de um “referencial teórico”, que deu a ele um “embasamento maior”, e que a partir dele foi realizado um diagnóstico (reconhecimento da turma), para se elaborar o planejamento e depois se inserir no aprendizado do trabalho docente na sala de aula. Nesse processo, P7 destaca que esse aprendizado foi “gradual”.

Por sua vez, P8 destaca os estudos, o diagnóstico e a construção dos planos de aula. Comenta, também, sobre avaliação entre pares e o feedback dos alunos em relação à aula.

Quanto ao “diagnóstico”, é importante pois está ligado ao entendimento de que “[...] os alunos são heterogêneos. Eles não possuem as mesmas capacidades

peçoais nem as mesmas possibilidades sociais” (TARDIF, 2001, p. 28). Então, entende-se que cada um tem um ritmo diferenciado para aprender, e isso precisa ser penhorado pelo professor. Reconhecer a heterogeneidade dos alunos é importante para o ensino e para o alcance do aprendizado.

Já o “aprendizado gradual” é discutido por Tardif e Raymond (2000, p. 210) que afirmam: “[...] aprender a trabalhar é dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho”, ou seja, entende-se que aprender a ensinar é um processo progressivo, que precisa de um certo tempo para se constituir.

Esse aprendizado da docência, geralmente é iniciado quando o professor ingressa na carreira e no seu percurso de vida no trabalho, ou seja, quando ele, de fato, começa a exercer suas atividades na escola. Segundo os mesmos autores, acima citados, o professor vai vivendo a sua profissão e com o passar dos anos se transforma em sua própria trajetória que lhe confere a identidade de professor (TARDIF E RAYMOND, 2000).

Contudo, esse aprendizado da docência, da forma como vem sendo realizado no ingresso da atividade profissional, traz consigo uma série de questões, que podem comprometer a socialização do professor. Por isso, em alguns países, essa fase de iniciação à docência é feita em condições especiais. Geralmente, os professores trabalham com uma carga horária reduzida, turmas pequenas e ainda se beneficia do acompanhamento de um professor mais experiente, com o qual pode dialogar e, aos poucos, a partir da realidade vivida, ir se adaptando à escola e ao trabalho docente (TARDIF, 2012).

Quando o professor, já formado, chega à escola sem ter passado por esse momento de formação, poderá viver e sentir uma sensação desagradável de “choque com a realidade”. Por essas e outras questões, a fase inicial da docência, ou seja, os primeiros 5 anos de atuação, é considerada um dos períodos mais conflitantes da vida docente (TARDIF, 2008). Existem pesquisas que indicam a desistência da docência nesta fase de ingresso, por conta das diversas questões que abarcam esse processo de socialização inicial. O tempo é, portanto, um fator importante tanto na trajetória do professor quanto na sua profissionalização e, assim, na sua aprendizagem:

[...] os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente, durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 211).

Já em relação ao “feedback dos alunos” citado por P8, entendemos que a atividade docente pressupõe as interações sociais em um contexto onde o elemento humano é determinado e dominante (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991, p. 228). Sem a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem o mesmo não se concretiza. Para Tardif e Lessard (2011a, p. 8-9), a docência é:

[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana. Podemos chamar de interativo esse trabalho sobre e com outrem.

Essa é a característica da docência que a diferencia de outros tipos de trabalho (TARDIF E LESSARD, 2011a). Assim, quando P8 fala do feedback dos alunos, nos indica que está preocupado com a interação e com a aprendizagem dos alunos e, ainda nos revela que entende a relação entre ensinar e aprender. Essa questão é bem interessante, pois revela que P8 entende que é preciso ouvir os alunos, dar voz a eles e construir um processo de ensino e aprendizagem, no qual os alunos se sintam identificados. Com isso, ampliam-se as possibilidades de participação e interesse dos alunos nas aulas.

A avaliação entre pares, que é feita pelo conjunto de pessoas que participam e desenvolvem uma determinada atividade, como é o caso do ensino, é discutida por Tardif (2001, p. 26) como uma atividade difícil de ser realizada: “[...] os professores dificilmente podem avaliar o seu próprio progresso em relação ao alcance desses objetivos [...]”. Além disso, o mesmo autor explica que os objetivos do ensino nem sempre são percebidos a curto prazo, pois o ensino é uma atividade profissional na qual o produto é “intangível e imaterial” (TARDIF, 2001).

Nessa perspectiva, entendemos que a avaliação, apesar de ser importante, precisa ser entendida como processual e não como um momento único, uma atividade em si, como uma prova. Essa atividade nem sempre demonstra tudo o que o aluno aprendeu. Do mesmo modo, no ensino, nem sempre será possível, principalmente a curto prazo, percebermos claramente o aprendizado de um aluno. Às vezes levam-se meses, anos para o professor angariar a evolução que seu aluno conseguiu conquistar.

Já a questão do planejamento, tão falada por todos os futuros professores de EF, é considerada por Tardif (2012) como, de fato, muito importante. O autor diz que,

quando os professores são interrogados sobre os saberes que estão na base de sua profissão, ou que estão relacionados à competência profissional eles destacam: a planificação da aula e sua organização; as habilidades e conhecimentos relativos ao grupo; o conhecimento dos programas e dos manuais pedagógicos; a importância de conhecer bem a organização de seu estabelecimento (escola); o conhecimento de princípios educativos; os conhecimentos teóricos; as trocas entre os pares e, ainda, a experiência do ofício.

Contudo, o mesmo autor diz que, em relação aos “conhecimentos teóricos” os professores fazem críticas à sua aprendizagem e dizem que o papel que deveria ter sido cumprido pelos formadores em relação a tais conhecimentos não foi suficiente para o enfrentamento da realidade do trabalho docente:

Os docentes, em sua maioria, mostram-se, no entanto, bem criteriosos com relação aos conhecimentos adquiridos durante sua formação. Segundo eles, esses conhecimentos cumprem mal suas promessas, quando confrontados com as realidades (às vezes difíceis!) da profissão e do trabalho em classe (TARDIF, 2012, p. 33).

Ainda falando da mesma questão apontada acima por Tardif (2012), Borges (2004) afirma, também, que professores de distintas áreas da educação básica reivindicam essa formação ‘teórica’. Contudo, segundo a autora, essa formação precisa repercutir na realidade escolar:

[...] o que encontrei sinalizado na avaliação dos docentes foi uma reflexão sobre diferentes aspectos vinculados à tensão entre uma formação que dá uma base teórica, que põe o estudante em contato com a literatura da área, que fornece uma cultura geral e abre perspectivas de uma leitura de mundo ampliada, de um lado, e uma formação que não dá conta da parte ‘pedagógica’, que não fornece uma preparação específica para o ensino, de outro (BORGES, 2004, p. 130).

Da mesma forma, a preparação pedagógica pode ser considerada um dos desafios dos cursos de formação inicial de professores para a educação básica. Aparece no centro do processo formativo, estando ligada diretamente à atuação docente. Mas, infelizmente é um conhecimento “desprivilegiado”, posto apenas nos programas e planejamentos, mas não ocupa espaço nem reverbera na prática vivida pelos futuros professores.

Assim, podemos inferir que a grande importância dos saberes pedagógicos está nas possibilidades que oferece aos futuros professores de EF de realizarem suas aulas, tendo uma base teórica, pedagógica que alicerce e que possibilite ao futuro professor de EF avançar, tanto na execução das aulas e nas interações com

os alunos, como na compreensão do processo ensino-aprendizagem.

Em relação à esta questão, podemos dizer que a formação vivida pelos futuros professores de EF, no projeto pesquisado, está bem encaminhada. Todos os depoentes destacaram o aprendizado “teórico”, o conhecimento de uma concepção pedagógica de ensino, articulando ao planejamento, bem como sua efetivação na prática pedagógica.

Percebemos, então, que o estudo da “teoria pedagógica” não está desvinculado da “prática”, pelo contrário, estão articuladas uma à outra. A teoria serve de suporte para o planejamento e a ação. A ação, e o que se vive nela, pode, também, alimentar essa teoria e o que se faz e se pensa dela. Mas, o grande objetivo passa a ser o aluno e seu aprendizado, ou seja, as interações. Dando continuidade às nossas discussões, perguntamos aos futuros professores de EF o que eles aprenderam na vivência do projeto e que levarão para a docência? No próximo ensaio, serão apresentadas as respostas.

5.3 O aprendizado dos saberes pedagógicos

No geral as falas dos nossos depoentes afirmam que eles levarão para a docência diferentes aprendizados: elaboração do planejamento, a organização das aulas em sequências pedagógicas, a preparação do conteúdo para o ensino, trabalhar o contexto histórico, alcançar os objetivos propostos, fazer o diagnóstico para perceber a realidade dos alunos e da escola, respeitar o aluno, ter uma postura de professor, valorizar a opinião do aluno, motivar os alunos, ter um embasamento teórico, entender o conhecimento como construção coletiva, ter uma compreensão crítica do ensino, fazer a avaliação dos pares, realizar a autoavaliação, tomar decisões, conduzir uma aula e desenvolver o vínculo com o ambiente de trabalho e com os colegas de profissão. Vejamos o que nos diz um de nossos depoentes:

[...] a organização das aulas, uma sequência pedagógica das aulas, por exemplo, o conteúdo que nós estamos dando agora, a capoeira, desde que a gente estava pensando em dar a capoeira, a gente conseguiu pensar uma lógica para poder executar esse conteúdo: trabalhar o contexto histórico, trazer a parte prática pontuando o assunto teórico que não está descolado do outro. Então é esquematizar uma aula numa sequência pedagógica que dê para a gente trabalhar o conteúdo. (P1)

P1 diz que vai levar para a docência o aprendizado da organização das aulas em sequências pedagógicas, de forma que isso lhe possibilite trabalhar o conteúdo a partir de seu contexto histórico, articulando teoria e prática.

Entre os saberes que estão na “base da profissão” estão os “conhecimentos da matéria ensinada”, que são considerados como o “conhecimento do conteúdo específico relativamente à matéria ensinada” (BORGES, 2004, p. 181). Mas, para trabalhar um “conteúdo” o professor precisa mais do que conhecê-lo, precisa saber como irá ensiná-lo aos seus alunos: “A tarefa do professor consiste, grosso modo, em transformar a matéria ensinada para que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la” (TARDIF, 2001, p. 21). Para o autor essa tarefa é, essencialmente pedagógica, pois ele sujeita o conteúdo à atividade de aprendizagem dos alunos.

Quanto à questão do conhecimento pedagógico, segundo Tardif (2001, p. 18) “[...] deve estar arrimado no processo concreto de trabalho dos professores para que possa ter alguma utilidade”. O autor expressa sua compreensão, dessa forma, uma vez que entende que os saberes pedagógicos não são uma categoria inocente, neutra, ela é portadora de questões sociais e, ao mesmo tempo, invoca dilemas e tensões relacionados à escolarização de massa e à profissionalização.

Contudo, Tardif (2001, p.18) nos traz vários esclarecimentos sobre essa categoria: “Trata-se de uma noção social e culturalmente construída, noção essa na qual entram sempre ideologias, crenças, valores e interesses”. A pedagogia junto com os saberes das ciências da educação são saberes profissionais. Esses saberes são transmitidos pelas instituições de formação de professores (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991).

Portanto, para Tardif, Lessard e Lahaye (1991) o saber pedagógico, assim como os demais saberes dos professores estão incorporados à prática docente e, por isso temos as vezes dificuldades para entendê-lo. Contudo, em relação à essa questão pedagógica, Borges (2004, p. 130) sinaliza que, conforme suas pesquisas, de modo geral, a formação inicial não tem dado conta dessa preparação pedagógica:

[...] o que encontrei sinalizado na avaliação dos docentes foi uma reflexão sobre diferentes aspectos vinculados à tensão entre uma formação que dá uma base teórica, que põe o estudante em contato com a literatura da área, que fornece uma cultura geral e abre perspectivas de uma leitura de mundo mais ampliada, de um lado, e uma formação que não dá conta da parte ‘pedagógica’, que não

oferece uma preparação específica para o ensino, de outro.

A fala de P1 demonstra que ele vai levar, justamente, essa aprendizagem articulada às suas aulas. Contudo, ele profere ao ensino dos conteúdos, a uma perspectiva que privilegia a contextualização histórica do mesmo e diz: “[...] a prática pontuando o assunto teórico, que não está descolado do outro”. Assim, refletimos com base nas afirmações de Tardif (2001, p. 20):

Quer queira, quer não, todo professor ao escolher ou privilegiar determinados procedimentos para atingir seus objetivos em relação aos alunos, assume uma pedagogia, ou seja, uma teoria de ensino aprendizagem.

P1 demonstra que já fez algumas escolhas, entre elas por uma concepção pedagógica com a qual vem dialogando para elaborar suas aulas. Que concepção seria essa? Observando a fala de P1, pensamos que seja alguma concepção que tenha proximidade com a perspectiva crítica. Sendo assim, vale ressaltar o que Giroux (1997, p. 220) nos diz da perspectiva crítica e da sua relação com a historicidade:

Ela se desenvolveria em torno de formas de conhecimento, que questionem e se apropriem das ideologias dominantes, em vez de simplesmente rejeitá-las instantaneamente, ela também consideraria as particularidades históricas e sociais das experiências dos estudantes como ponto de partida para o desenvolvimento de uma pedagogia escolar crítica, isto é, ela partiria das experiências populares para torná-las significativas a fim de engaja-las criticamente.

Nesse entendimento surge, também, a importância de se reconhecer as experiências dos alunos para torná-las significativas e, com isso avançar em prol de uma formação crítica. Para melhor refletirmos sobre a fala de P1, citamos um questionamento de Giroux (1997), porém, sem a pretensão de dar respostas precisas para elas: “[...] como podemos tornar a escolarização significativa de forma a torná-la crítica, e como podemos torná-la crítica de forma a torná-la emancipadora?” (GIROUX, 1997, p.34).

P1 demonstra ter uma prática pedagógica na qual se preocupa com a contextualização histórica, já discutida acima, mas também se propõe a “trazer a parte prática pontuando o teórico, um não está descolado do outro” diz ele. Nesse

sentido, entendemos que, para P1, a relação teoria e prática são indissociáveis, ou seja, ele entende a sua prática pedagógica como uma práxis⁹⁹. A relação teoria e prática, segundo Gramsci (1978, p. 21):

[...] não é um fato mecânico, mas um devenir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no senso de 'distinção', de 'separação', de independência apenas instintiva, e progride até a posse real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária.

Este vir a realizar-se, depende de uma “[...] consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (consciência política)” (GRAMSCI, 1978, p.21). Esta por sua vez é “[...] a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam” (GRAMSCI, 1978, p. 20). Igualmente, para finalizar esta discussão, rememoremos a fala de Borges (2004, p.127):

Enfim, não só os professores reconhecem o papel da formação inicial, como reivindicam uma formação de qualidade, mais rica em teoria, se assim podemos resumir, mas uma teoria que vá ao encontro da realidade escolar.

Portanto, encerrando este item, percebemos que P1 vai levar para a docência uma boa “bagagem de conhecimentos”, pois demonstra ter se identificado com uma certa concepção pedagógica, já percebe que ela tem um ponto de partida, na sua historicidade, e que tem os alunos como sujeitos do conhecimento. Ainda podemos inferir, que a prática de P1 avança no sentido de se concretizar como práxis e, portanto, transformação da realidade. Continuamos com a próxima fala:

Acho que o fundamental para dar aula é planejar, porque eu acho que você não consegue fazer o mínimo de coisas possíveis sem planejar. Eu acho que você tem que ter a dimensão do seu objetivo, de onde você quer chegar, a partir do que vai acontecer, tentar fazer com que o objetivo seja alcançado [...]. Porém, eu acho que o diagnóstico que vem antes desse planejamento, é um ponto fundamental porque a gente vê a realidade, e aí depois a gente analisa essa realidade e pensa no conteúdo com os objetivos que vão atender esse contexto. Então a gente colocando uma aula vamos supor de ginástica com o objetivo de aprender a saltar, e a gente vai tentar fazer exercícios para eles aprenderem a saltar. Mas, que esteja no cotidiano da realidade das pessoas. Eu acho que o planejamento é fundamental para tudo, tanto o projeto pedagógico, o plano de curso e o plano de aula, os três são fundamentais (P3).

⁹⁹ Segundo Vázquez (2011, p.221): “Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é uma práxis”. Para o mesmo autor, existem diferentes conceitos de práxis: criadora, reiterativa, espontânea e reflexiva. Para Gramsci (1978, p. 58) “Filosofia do ato (práxis, desenvolvimento), mas não do ato ‘puro’, mas, sim precisamente o ato ‘impuro’, real, ao sentido mais profano e mundano da palavra”.

P3 diz, também, que irá levar para a docência o planejamento, pois ele é fundamental para ministrar as aulas. Segundo ele, no planejamento estão os objetivos, que para o futuro professor de EF parecem ser norteadores de suas ações pedagógicas, juntamente com a compreensão da realidade dos alunos.

Os objetivos do ensino, para P3, indicam onde se quer chegar. Para Chervel (1990), as finalidades do ensino estão ligadas à sua história, que por sua vez está conectada à história das disciplinas. Assim, até 1882, o ensino estava ligado a fins religiosos, depois passam a atender as finalidades sócio políticas, tais como: restauração da antiga ordem, formação deliberada de uma classe média pelo ensino secundário, o desenvolvimento do espírito patriótico e outros (CHERVAL, 1990).

Já no século XIX, surgem os propósitos de ordem psicológica, cultural, desde a aprendizagem da leitura e da ortografia até a formação humanista tradicional, passando pelas ciências, artes etc. Nesse mesmo período, surgem ainda outros objetivos, como a socialização do indivíduo em um sentido amplo: aprendizagem da disciplina social, da ordem, do silêncio e da higiene. Contudo, o intuito do ensino vai se moldando e transformando conforme vão sendo entendidas as funções da escola na sociedade (CHERVAL, 1990).

Mas, qual seria essa finalidade, para P3? Ele destaca como ponto central do seu ensino a compreensão da realidade dos alunos, que é descortinada a partir do diagnóstico. Para P3, o planejamento, o projeto pedagógico, assim como o plano de curso e os planos de aula são importantes, mas parece que eles só ganham valor depois que o professor conhece seus alunos, para os quais vai planejar e promover as aulas. Do mesmo modo, entendemos que ele, provavelmente, parte da seguinte ideia:

Ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos, relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização (TARDIF, 2001, p. 20).

P3 demonstra entender que o ensino é uma atividade humana que pressupõe a relação com o outro, as interrelações (TARDIF, 2001, 2008; TARDIF E LESSARD, 2011a), e que sem os alunos a interação não existe e, conseqüentemente, o ensino também não.

Borges (2004) concorda com esse entendimento e diz que conhecer a realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino é extremamente importante

para os professores da educação básica, e que eles compõem um conhecimento de base da profissão docente. Além disso, ratifica a autora: “[...] o docente é chamado a responder por cada aluno em particular, suas necessidades individuais e situacionais bem como sua evolução a médio prazo” (BORGES, 2004, p. 86).

Desse modo, entendemos que para P3, conhecer os alunos tem papel relevante para definir suas ações, seus objetivos e o plano de curso. Igualmente, lembramos que:

A docência é um trabalho cujo objetivo não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotados de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores (TARDIF E LESSARD, 2011a, p.35).

Em síntese, os alunos podem participar ou não das interações propostas pelo professor. Caso eles decidam por não participar, a aprendizagem pode ficar comprometida. Assim, lembramos que o trabalho docente vai além de cumprir ou executar determinadas tarefas. A interação, o sentido dado às atividades é que promovem a aula e a participação nela (TARDIF E LESSARD, 2011a, p. 38).

Percebemos, portanto, que a atividade docente deve ser construída pelo professor. Não existem receitas, entretanto, o professor deverá fazer escolhas, tomar decisões e trilhar determinados caminhos. Suas escolhas podem lhe aproximar de uma relação amistosa, construtiva, crítica e criativa com os seus alunos, ou pode, também, despertar aversão, medo e intolerância.

Portanto, para P3 parece que, o que ele vai levar para a docência é o planejamento e os “objetivos” a serem alcançados. Para tanto, considera a relação e o conhecimento dos alunos importantes e significativos.

Seguimos apresentando mais um depoimento:

Eu acho que é o planejamento, o plano de aula, principalmente. Eu não sabia antes fazer, eu não entendia de uma forma mais ampla, a importância da elaboração de um plano de aula, eu naquele momento tentava imaginar. Depois isso mudou e também é claro que todo o suporte, o estudo da pedagogia, e poder trabalhar e elaborar o plano de aula pensando no conteúdo, pensando nas dimensões do ensino, tanto o objetivo da aula, o que a gente pretende atingir, o que a gente pretende passar para os alunos [...] (P4).

P4 destaca, também o planejamento, assim como P1 e P3. Contudo, articula essa elaboração com o estudo da pedagogia. Além disso, valoriza o conteúdo e os objetivos da aula, ou seja, as finalidades do ensino. Entendemos que, pela fala de

P4, o plano é, em parte, sua proposta de ensino, tendo como referência o estudo da pedagogia. Voltemos a falar da “pedagogia”. Mas, como já falamos dela acima, faremos agora só pequenas considerações.

A pedagogia “[...] é um conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos” (TARDIF, 2001, p. 19). Portanto, para o mesmo autor, a pedagogia é importante para o ensino, e mais especificamente para o processo ensino-aprendizagem. Como já foi colocado anteriormente, geralmente é no curso de formação inicial de professores que os futuros professores adquirem essa base pedagógica para fundamentar a sua prática de ensino.

Todavia, Tardif (2012) nos chama atenção para o fato de que nem tudo que os professores aprendem na formação inicial, levam para a docência. Na verdade, existe entre os relatos dos professores um certo estranhamento entre aquilo que eles aprendem nos cursos de formação e suas possibilidades de responderem aos desafios do cotidiano docente. Borges (2004, p. 130-131) faz alusão a essa mesma questão pontuada acima, apresentando o que os seus depoentes dizem em relação à formação inicial e à preparação para a prática pedagógica:

[...] não prepara para lidar com o diário de classe, com a preparação dos planos bimestrais e de aula; não dá pistas de como lidar com as relações pessoais, em geral, e em sala de aula e com os alunos carentes, e carências de toda ordem; que não dá subsídios sobre o emprego do currículo, dos programas, livros didáticos e sobre como abordar determinados conteúdos, que não prepara para administrar as rotinas e o tempo escolares, que não dá conhecimentos para fazer avaliação; que não instrumentaliza para gerir as negociações administrativas e pedagógicas, entre outros aspectos que fazem parte do próprio cotidiano escolar e das condições de trabalho docentes, enfim, conhecimentos práticos sobre o ensino e a docência.

As falas acima citadas demonstram que a formação inicial de professores está bem distante de uma formação que privilegie os saberes de base da profissão, ou ainda os saberes profissionais. Os conhecimentos profissionais devem ser garantidos na formação de professores, seja inicial ou continuada (BORGES E TARDIF, 2001). Na formação devem ser privilegiados:

[...] mais que os conteúdos, disciplinas e pesquisa universitária, doravante são os saberes da ação, os docentes experientes e eficazes, e as práticas profissionais que constituem o quadro de

referência da nova formação de professores (BORGES E TARDIF, 2001, p. 16).

Assim, a prática profissional é considerada um espaço privilegiado para a produção de saberes e competências (BORGES E TARDIF, 2001). Porém, lembramos o que sinalizam Lüdke, Moreira e Cunha (1999) em relação às propostas para formação de professores, a partir de diferentes perspectivas internacionais:

Problemas, soluções e modelos de desenvolvimento educativos são assim pensados e propostos com base em enfoques e modelos dos países desenvolvidos, sem que se tenha informação completa e atualizada sobre como funcionaram naqueles países, onde muitas vezes não obtiveram êxito (LÜDKE, MOREIRA E CUNHA, 1999, p. 284).

Para tanto, os autores analisam três experiências de formação em diferentes países: França, Inglaterra e Espanha. A primeira experiência ocorreu na França, onde surgiram, em 1989, os *Instituts Universitaires pour la Formation des Maîtres* (IUFS). Entre outras propostas, esses institutos pretendiam aproximar a formação dos professores do primário e do secundário, que são dois grupos que carregam culturas profissionais distintas. Mas, devido a alguns problemas básicos estruturais, isso ainda não foi possível. Além disso, os institutos conservam a tradicional formação teórica, anterior à formação prática, relegando a formação pedagógica ao segundo momento do curso (LÜDKE, MOREIRA E CUNHA, 1999).

Na Inglaterra, as mudanças estabelecem o trabalho docente como foco, e para isso promovem-se modificações no currículo que, por sua vez impactam no mercado e na gestão das escolas. Os administradores e gestores são valorizados e os professores sentem-se descrentes e exaustos pela sobrecarga de trabalho que a reforma lhes impôs. Com isso, parece que a reforma está mais alinhada com a escassez de recursos e não com a profissionalização docente e a participação dos estudantes (LÜDKE, MOREIRA E CUNHA, 1999).

Na Espanha, a formação também segue um modelo tradicional, dividido em ciclos. Para a educação infantil e o ensino primário, os professores recebem uma formação mais voltada para as questões pedagógicas. Para o ensino secundário, os professores têm acesso a uma formação mais científica, estando a parte pedagógica reduzida ao estudo de apostilas. Os centros de formação, criados para atender à formação de professores, que tinham a perspectiva de uma formação que atendesse ao perfil e os interesses de cada comunidade, hoje encontram-se esvaziados dos

seus propósitos iniciais (LÜDKE, MOREIRA E CUNHA, 1999).

Então, repensando essa questão no Brasil, os autores acima criticam as reformas de “figurino importado”, que geralmente chegam sem nenhuma consulta prévia e sem nenhuma preparação, como “pacotes prontos”, que são despejados nas escolas para que os gestores e professores assumam as mesmas independentemente de uma avaliação criteriosa de suas finalidades e possibilidades de concretização nos contextos vividos. Essa prática inviabiliza a concretização de qualquer proposta, mesmo aquela que poderia gerar bons frutos. Ao final, os autores pontuam a necessidade de se pensar a formação de professores a partir da nossa realidade, respeitando-se as circunstâncias históricas, geográficas e culturais do nosso país (LÜDKE, MOREIRA E CUNHA, 1999).

Logo, parece que P3 também irá levar uma boa aprendizagem para a docência. Diferentemente do que foi pontuado por alguns autores, a partir de suas pesquisas e que criticam o modelo atual de formação de professores (BORGES, 2004), podemos deduzir que a formação inicial, ou a vivência que os futuros professores de EF estão experimentando no projeto pesquisado parece aproximá-los da realidade do trabalho docente, principalmente o que se dá na sala de aula. Vejamos a fala abaixo:

Todo professor ele deve impor respeito, e esse respeito tem que ser mútuo, você tem que vir embasado de conhecimentos que sejam suficientes para conduzir uma aula teórica, ter conhecimentos para conduzir uma aula prática, deve valorizar o conhecimento do aluno, nunca desfazer do aluno, fazer com que ele fique motivado, dando importância, dando ênfase na questão que não existe o erro ali dentro, e sim tudo é uma construção. Então, acredito que você possibilita ao aluno a pensar igual, ou diferente mas, que ele tenha um nível crítico diferenciado porque isso que é uma construção [...] (P5).

[...] o fato de você ter divergências em opiniões é o que avança no diálogo (P5).

P5, em sua fala, refere-se ao ensino, tendo o conhecimento como ponto importante para conduzir a aula. Além disso, para P5, é preciso considerar o pensamento e a opinião dos alunos, que devem ser motivados a desenvolver um senso crítico. Conforme esse entrevistado, o senso crítico e o respeito às diferentes opiniões são importantes. São eles, em conjunto com o conhecimento do conteúdo, que P5 acredita que levará para a docência.

A fala de P5 nos remete ao pensamento de Giroux (1997) que defende uma

formação de alunos e professores que possam privilegiar o desenvolvimento de um pensamento questionador e que aprenda a investigar o que está posto, dito e, principalmente o “não dito”, dos fatos e dos acontecimentos. A escola é, assim, entendida como um espaço de investigação crítica:

[...] as escolas como esferas públicas democráticas são construídas em torno de formas de investigação crítica que dignificam o diálogo significativo e a atividade humana (GIROUX, 1997, p. 28).

O diálogo, nesse espaço, ganha sentido, e as opiniões devem ser respeitadas, assim como as diferenças. A investigação crítica defendida por Giroux (1997) abre perspectivas para a descoberta da vida na escola, da relação professor-aluno e das suas possibilidades de materialização. Compete entendermos, então, que: “[...] as escolas não são locais neutros e os professores não podem, tampouco assumir a postura de serem neutros [...]”, e ainda: “[...] as escolas continuam a reproduzir desigualdades de classe, gênero e raça” (GIROUX, 1997, p. 162; 223).

Tornar o ensino uma prática social, que se fundamente em uma perspectiva crítica, não é tarefa simples, pois a mesma requer uma mudança de pensamento, ação e atitude.

Deste modo, para Giroux (1997) os professores devem assumir uma postura de intelectuais transformadores e buscar educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos. Contudo como formar professores intelectuais críticos? O autor faz várias denúncias, e propõe que se comece por tornar problemático o que até então havia sido tratado como dado. Questiona, então, o currículo, a seleção dos conteúdos e a forma de ensino, os exames de certificação e avaliação dos professores.

Giroux (1997) explica que essas práticas estão relacionadas com uma forma de manter a estrutura educacional vigente em voga, sem possibilitar aos professores e as escolas conduzirem seu próprio ensino. Para isso, o professor é colocado em posição de mero executor, desabilitando e desvalorizando o trabalho docente.

Então o mesmo autor, acima citado, destaca a necessidade de uma formação que leve o professor a uma busca constante de investigação, invenção e reinvenção. P5 levanta uma questão importante em relação ao pensamento crítico, que é a “valorização do conhecimento do aluno”. Entendemos isso como uma tentativa de um futuro professor de EF, que considera importante escutar a voz daquele que é

oprimido, desvalorizado e desacreditado. Giroux (1997) nos ensinou que uma das possibilidades para se construir um ensino transformador é garantir aos alunos espaço para sua voz. Assim, o professor deve:

[...] ajudar os estudantes a apropriarem-se de suas histórias, mas também de observarem, de maneira crítica, a natureza de seu próprio relacionamento com os estudantes da classe trabalhadora, bem como com outros grupos oprimidos (GIROUX, 1997, p. 239).

P5 vai levar para sua docência, como já foi dito anteriormente, uma compreensão de que o ensino deve ser construído a partir de uma perspectiva crítica, que respeite as diferentes opiniões, dando espaço para a voz daqueles que são oprimidos, desvalorizados e desacreditados.

A seguir, o depoimento de P8:

A partir do PIBID a gente fez estudos, pode avaliar quais são os saberes pedagógicos que existem e suas propostas também, e a partir disso nós compreendemos a importância do estudo diagnóstico da construção dos planos de curso, dos planos de aula, e também da avaliação entre os pares que são os bolsistas, a avaliação também com os coordenadores, e os supervisores, e também à avaliação da nossa própria aula, para com os alunos, o feedback que os alunos trazem para a gente e também ao nosso ver de como foi a aula, para dar o retorno para os professores, e para os coordenadores, e eu acho que é muito importante. Eu acho que todos são fundamentais, mas eu acho que a questão do feedback mesmo com os alunos vai ser de fundamental importância, que todo o momento vai ter que existir essa conversa, essa troca com os alunos, todos eu vou levar, mas eu acho que esse é de fundamental importância (P8).

Para P8 ele irá levar para a docência as várias aprendizagens que teve no projeto. Ele fala dos estudos que fez, dos saberes pedagógicos, da construção dos planos de curso, planos de aula, do diagnóstico, da avaliação, do feedback e da troca de experiências com os alunos. Entre todas as aprendizagens, P5 destaca o que ele chama de: “*feedback dos alunos*”.

Avaliar a prática pedagógica ou o trabalho docente é uma tarefa difícil, por vários motivos, entre eles porque, como já foi dito, o “produto” do trabalho docente é intangível e imaterial (TARDIF, 2001). De acordo com Tardif (2000, p. 6): “Só os profissionais, são capazes de avaliar, em plena consciência, o trabalho de seus pares”.

Porém, P8 considera importante ouvir a opinião dos alunos, talvez pelo fato de entender que, quando eles não estão interessados no “conteúdo”, ou na aula, dificilmente prestam atenção ou participam da mesma. Isso, geralmente compromete

o andamento da aula, pois como já foi dito, a aula se realiza pela interação do professor com os alunos (TARDIF E LESSARD, 2011a). Algumas questões podem comprometer essa interação, entre elas:

Para os estudantes de baixo padrão, o tempo na escola pode representar mais uma carga do que um bem. Tais estudantes, muitas vezes vêem o conhecimento como desligado de suas vidas e a instrução como um roubo de seu tempo (GIROUX, 1997, p. 226).

Inferimos então que, para P8, ter o feedback dos alunos é um dos aprendizados que ele vai levar para a docência, assim como os demais por ele indicados: os estudos dos saberes pedagógicos, a construção dos planos de curso, os planos de aula, o diagnóstico e a avaliação.

A seguir, vamos analisar a última fala:

Como eu disse a tomada de decisão que eu acho que é um dos principais para conduzir a aula, percepção da realidade dos alunos, não ter apenas os alunos como pessoas que estão ali para captar, mas sim para fazer a troca de conhecimento. [...] ter uma relação com os outros colegas de trabalho, que eu acho que é importante para poder ter um vínculo melhor no ambiente de trabalho em si [...]
(P2)

P2 diz que irá levar para a docência, a tomada de decisão, pois é muito importante para conduzir a aula. De fato, é, pois a tomada de decisão é, de certa forma, um julgamento que o professor realiza para direcionar suas ações no momento da aula, e está ligada à consciência do professor em relação ao que ele faz. A depender da atitude do professor, a tomada de decisão poderá comprometer ou não a relação professor-aluno (TARDIF, 2008).

Todo professor passa, diariamente, por diversas situações, que iram testá-lo de diferentes maneiras. Cabe a ele aprender a lidar com essas questões. Não existem fórmulas mágicas, nem receitas prontas para a tomada de decisão, mas ela aparece como sendo uma prática que, com o passar do tempo, vai se tornando corriqueira e rotinizada a partir do aprendizado da docência e da aquisição de experiência (TARDIF, 2008). Assim sendo, como ser professor é estabelecer interações com seres humanos, “[...] os docentes se confrontam com a irreduzibilidade do indivíduo em relação às regras gerais, aos esquemas globais, às rotinas coletivas” (TARDIF E LESSARD, 2011a, p. 43). Por isso, o professor terá que estabelecer, junto com seus alunos, a forma e os limites dessa relação.

Portanto, inferimos a partir das falas dos futuros professores de EF, que eles

aprenderam alguns dos saberes docentes, entre eles os saberes pedagógicos que demonstraram estar dispostos a levarem para a docência. Seguimos, então, para o próximo item que aborda a avaliação da prática pedagógica. Perguntamos aos futuros professores como eles avaliam a prática pedagógica deles, depois da vivência no projeto pesquisado. Neste próximo item, vamos analisar as respostas.

5.4 Avaliação da prática pedagógica

Podemos afirmar que todos os nossos depoentes disseram, com suas palavras, que fizeram avanços no aprendizado da prática pedagógica. Porém, alguns foram mais objetivos e diretos em suas falas, e outros deram mais explicações e detalhes quanto aos avanços que reconhecem terem feito, a partir da vivência no projeto.

Entre as explicações indicadas estão inúmeras questões, entre elas: desenvolver uma perspectiva de ensino crítico; conhecer e aprender a lidar com os alunos; desenvolver uma postura de professor; aprender a elaborar o planejamento; aprender a ministrar a aula e a ensinar um conteúdo (“não só a fazer mas, o como e o por que fazer”); ter um plano extra para os imprevistos; aquisição de certo embasamento teórico e experiência; adquiriu confiança; aprendeu a ministrar a aula; e desenvolveu o domínio do conteúdo.

Todas as respostas foram significativas. Porém, nesse contexto, em especial, uma delas ganhou um valor diferenciado, pois possibilitou transformar a sensação de medo de um futuro professor de EF em ministrar aulas, e que dizia sentir certa aversão pela sala de aula. Na fala do depoente, transcrita abaixo, observamos como ele avalia a sua prática pedagógica depois da vivência no projeto:

Então, é positiva, mesmo podendo ainda ser um pouco melhor. Avalio como positivo, pois consigo passar para os meus alunos uma linha minimamente crítica. O aluno consegue compreender que participar da aula não só para a nota, e sim para vivenciar uma outra cultura, uma cultura historicamente produzida pela humanidade. Eu sinto que é gratificante. Então, a minha avaliação é boa (P1).

Na opinião do nosso primeiro depoente, sua prática pedagógica avançou, pois ele conseguiu inserir em suas aulas uma “linha crítica”. A “linha crítica” que P1 faz alusão é a pedagogia histórico crítica, que é adotada como referência e estudada no

projeto por ele vivido. A pedagogia histórico-crítica estimula a reflexão crítica da prática pedagógica e para isso, faz com que o professor busque estabelecer uma relação de ensino mais próxima com os alunos. Portanto, ele se questiona sobre aquilo que se faz na sala de aula, como se faz, ou ainda, do que se pode fazer para aproximar o aluno das vivências na sala de aula (GIROUX, 1997).

Para P1, desenvolver junto aos alunos uma percepção crítica na sala de aula possibilitou a seus alunos vivenciar as aulas de EF a partir de um outro “olhar”, sem a imposição e a preocupação com a nota. Nota-se, na fala de P1, que ele buscou envolver seus alunos para que os mesmos saíssem daquele lugar cômodo e sem sentido de estar em uma sala de aula, fazendo atividades ou participando delas apenas por obrigação.

De acordo com Giroux (1997, p. 28) a pedagogia crítica vê a educação como uma prática política social e cultural, onde os professores precisam considerar as subjetividades de seus alunos para ressignificar a sua prática:

[...] as escolas como esferas públicas democráticas são constituídas em torno de formas de investigação crítica que dignificam o diálogo significativo e a atividade humana (GIROUX, 1997).

P1 afirma que conseguiu fazer com que os alunos entendessem que participar da aula era: “vivenciar uma outra cultura, uma cultura historicamente produzida pela humanidade” (P1). Portanto, parece que ele reconhece o papel da escola como espaço de legitimar um conhecimento produzido historicamente, e que nem sempre tem um lugar garantido entre seus conhecimentos privilegiados.

Além disso, Giroux (1997) nos fala dessa forma de tratarmos os “conteúdos” selecionados no currículo para serem ensinados, e destaca a importância da abordagem histórico-social, para que os sujeitos possam entender que esse conhecimento está interligado com a sociedade na qual vivemos, sua estrutura e organização. Dessa forma, a sala vai se tornando em um espaço vivo e real (GIROUX, 1997).

Outro ponto da fala de P1, que ainda nos chama atenção, é a sua postura ao tentar inserir práticas pedagógicas na sala de aula, que valorizam a participação em detrimento das “notas”. Essa postura vai na contramão da maioria das práticas hegemônicas da escola, que impõe aos alunos determinadas atividades e os classifica a partir dos resultados: aprovado ou reprovado.

Desse modo, lembramos novamente das palavras de Giroux (1997) quando

ele nos fala em “autorizar”, “libertar” e ampliar os horizontes, olhar para dentro e para fora, vislumbrando as diferenças, as contradições, o que se impõe, o que está posto e o que pode ser construído. Avançando nesse entendimento, observamos com cuidado determinados conceitos e suas colocações. O que indicam esses conceitos? Como podemos entender e analisar tal fala?

A pedagogia crítica requer um longo caminho de estudo e leitura, reflexão e prática, e como nos sugere Giroux (1997), um aprender a pensar, a elaborar nossos próprios pensamentos, linguagem para falar, expressar e dizer o que não concordamos, o que desaprovamos e não podemos acatar. Assim é o que nos parece estar dito, mesmo que, timidamente, por nosso futuro professor de EF, que se autoriza definir, com seus alunos, sua forma de avaliar e realizar suas práticas de ensino.

Seguimos, então, para a próxima fala:

Eu avaliaria como um processo em evolução, até no momento de como tratar o aluno. Talvez, antes, eu percebesse o aluno com um certo distanciamento. Hoje, eu não percebo mais esse distanciamento, até alguns brincam e tal, apesar de sempre não romper a barreira professor-aluno. Até o modo de dar aula mesmo, de se portar na prática, e o modo, por exemplo, de você planejar uma aula. Eu acho que esse “traquejo” que a gente consegue ao longo do tempo no PIBID foi um diferencial muito grande. A forma como eu entendia e com fazia antes do PIBID para como faço agora (P2).

P2 avalia a sua prática pedagógica em sala de aula como estando em “processo de evolução”. Além disso, destaca que aprendeu a “tratar o aluno”, pois antes ele percebia os mesmos com certo distanciamento. Esse “processo em evolução” pode ser entendido como o tempo necessário para que o aprendizado da docência possa ir se deslanchando (TARDIF E RAYMOND, 2000). Um professor não aprende a ensinar da “noite para o dia”, é preciso que ele passe por um processo de formação e de aprendizagem (TARDIF, 2008).

Contudo, P2 diz que “evoluiu”, justamente porque conseguiu se aproximar dos alunos e de suas realidades. Essa compreensão é significativa, pois a docência é um trabalho que se dá a partir de interações e para tanto os professores precisam conhecer seus alunos, suas preferências e subjetividades:

O fato de trabalhar com seres humanos, portanto, não é um fenômeno insignificante ou periférico na análise da atividade docente:

trata-se, pelo contrário, do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os ‘trabalhados’ que irradia sobre as outras funções e dimensões do métier (TARDIF E LESSARD, 2011a, p. 35).

Por essa razão, a docência pressupõe essa relação entre o professor e seus alunos, sendo importante para o professor investir nessa relação, principalmente demonstrando interesse em ouvir os alunos, perceber suas opiniões e motivá-los ao diálogo. Precisamos destacar, ainda, em relação ao trabalho docente que: “[...] não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem [...]” (TARDIF E LESSARD, 2011a, p. 38), e é por isso que, tanto o diálogo quanto conhecer os alunos são importantes para a docência, pois sem conhecer os alunos dificilmente um professor poderá desenvolver um trabalho no qual o conhecimento seja uma construção social (GIROUX, 1997), e onde todos os alunos possam colaborar com diferentes perspectivas na discussão de um mesmo assunto.

Então P1 nos fala do “modo de dar aula e de se portar na sala de aula”. Entrar na sala é um desafio, e como diriam Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 230):

A sala de aula, e a interação com os grupos de alunos constituem, de alguma maneira, um teste, ao mesmo tempo da maneira de ser do profissional e dos saberes veiculados e transmitidos pelo docente.

O saber se portar em sala de aula é o que Borges (2004, p. 180) intitulou de “saber ser”, que contribui para os julgamentos do professor: “Constituem os fundamentos que servem de referência para a sua intervenção junto aos alunos [...]”. Esse saber está entre os saberes da “base da profissão”, que é um conjunto de saberes que os próprios professores da educação reconhecem como importantes para o ensino.

Igualmente, entrar em uma sala de aula, é assumir uma postura de professor, e, portanto, como já foi dito: de alguém que sabe alguma coisa e tem algo para ensinar (TARDIF, 2008). Portanto, é importante ter uma atitude, uma postura para interagir, dialogar, e abrir as “portas” para uma relação que pode ser rica em vivências e aprendizagens.

Ensinar é, antes de tudo, aprender. Quem ensina algo, ensina porque aprendeu, conforme já sinalizamos anteriormente. Mas, aqui vale destacar que o aprender está ligado ao aprender a ensinar. Nesse “jogo”, o professor vai se beneficiando, pois vai se tornando mais próximo dos alunos, conhecendo-os e aprendendo a lidar com eles com mais tranquilidade e vice-versa, pois o ensino é

uma relação mutua, de sentidos dialéticos, nem sempre congruentes mas, complementares.

Assim, P2 nos fala do “traquejo” que desenvolveu durante a vivência no projeto. Esse “traquejo” é a capacidade de lidar com o outro, com os imprevistos da sala de aula e da escola, é o “saber ensinar”, ou seja, saber explicar, transmitir, decodificar o conteúdo, transpor e sintetizar (BORGES, 2004), para que os alunos possam captá-lo, de diferentes formas e perspectivas.

Sendo assim, entendemos que P1 considera-se em evolução, embora já tenha conquistado alguns avanços, entre eles aprender a lidar com os alunos, no sentido de tentar se aproximar e estabelecer o diálogo a favor da interação.

A seguir, um depoimento nos clarifica a pesquisa:

[...] a gente tem muito pouco contato com a escola. Acho que os estágios deveriam começar assim que começa o curso. A pessoa vai estudando e vai se adaptando à vida escolar. Então, a gente aprende a dar dança no 3º. semestre...e chega para dar aula de dança numa escola lá no estágio no final do curso. E, as vezes a gente esquece, fica distante. O PIBID não. Eu lembro, que uma vez eu fui dar uma aula numa escola no ensino fundamental aqui em XXX, eu era 1º. semestre foi na disciplina de Didática. Mas, só que a gente não tinha essa bagagem pedagógica. Era muito solto, apesar de ser didática [...] (P3)

Para P3, vivenciar a escola, e mais especificamente a sala de aula, como futuro professor de EF foi um definidor de “águas” para aprender a ensinar. Contudo, a “bagagem pedagógica” também tem seu lugar de prioridade nesse processo, pois parece ser consolidada na prática pedagógica. Para nós, a fala de P3 aponta para uma aproximação da relação teoria e prática. Parece que P3 avalia que sua prática se ampliou, pelo fato dele ter experimentado a prática docente em sala de aula, tendo uma “bagagem pedagógica” como fundamento.

A teoria sem a vivência, parece um discurso vazio, assim como o fazer pelo fazer, parece ser uma prática sem finalidades, especificidades e objetivos. Para Gramsci, a unidade teoria e prática (1978, p. 21): “[...] não é um fato mecânico, mas um *devenir* histórico que tem a sua fase elementar e primitiva no senso de distinção, separação [...]”. Então, entendemos que P3 aponta para esta relação como sendo importante para qualificar a sua prática pedagógica.

P3, em sua fala, também sugere que a vivência da prática pedagógica nos cursos de formação inicial de professores deveria começar no seu início e não se restringir apenas às atividades do componente de Estágio curricular, que geralmente

estão situadas do meio para o final do curso. Lembramos que, conforme o § 1º. do Art. 12 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002), “A prática, na matriz curricular não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso”.

Então, sugerimos que as práticas pedagógicas, a experiência em sala de aula, seja repensada nos cursos de formação inicial de professores de EF para educação básica, desde o seu começo, a fim de possibilitar melhor articulação entre o que se aprende na universidade e o que se pode fazer na docência. Concluímos este ponto, afirmando que P3 faz, também, uma boa avaliação de sua prática pedagógica, a partir da vivência no projeto pesquisado.

Seguimos apresentando a próxima fala:

Com certeza eu não ficaria perdido para trabalhar um conteúdo antes de entrar no PIBID. Mas, eu não seria seguro o suficiente. Eu já trabalhava com modalidades esportivas, mas eu já sabia mais ou menos o que era o treinamento esportivo, o fazer, e não o como fazer, ou por que fazer. Então, a partir das experiências no PIBID, com certeza todo o aparato que os estudos nos deram, poder se debruçar sobre os livros e de saber como vai trabalhar um conteúdo, acho que com certeza é o ponto principal dessa trajetória: do antes do PIBID e depois do PIBID. Acho que como falei anteriormente com certeza não seria difícil para trabalhar, ministrar uma aula, um conteúdo, mas, se tratando da própria sala de aula eu sei que com certeza seria complicado, porque como falei logo no início da entrevista que a gente só se via como alunos, e naquele lado do aprender, não que o professor não aprenda, quando está ministrando uma aula, mas, que só como antigamente de você receber as informações e não poder debater ou discutir com o professor determinado conteúdo. Então, hoje a partir das experiências do PIBID eu vou certamente para a sala de aula, sabendo o que eu vou fazer, sabendo que vou ter que ter um plano B, de baixo do braço entre aspas... e um plano C.....até porque as vezes acontecem imprevistos, a gente vai fazer a aula na quadra e está chovendo, ou a gente vai fazer uma aula na própria sala de aula, acontece uma reunião de última hora, e aí a gente tem que se planejar para a próxima aula, ou então um grupo vai apresentar um trabalho, e esse grupo falta e aí a gente já tem que ter um plano B para saber o que vai trabalhar com os alunos, qual conteúdo, se a gente vai permanecer com aquela atividade ou se terá que mudar a metodologia [...] (P4).

P4 afirma que, mesmo se ele não tivesse vivido a experiência do PIBID conseguiria dar uma aula, pois teve várias experiências com o ensino do esporte, antes de ingressar no curso. Todavia, ele assegura que não se sentiria seguro o

suficiente para tal prática social. P4 aponta para a importância de se saber o que vai fazer, como vai fazer e para que fazer? Ou seja, P4 dá ênfase a um conjunto de saberes docentes, que se fazem necessários para o ensino e, ainda, dá destaque para os imprevistos do cotidiano docente.

O saber da experiência é aquele que advém da própria vivência do sujeito. Ele é considerado como um saber de grande importância para a competência profissional. Ele pode se desenvolver tanto durante a fase dos estágios curriculares, como também pode ser adquirido com o ingresso na docência (TARDIF, 2012).

A descoberta desse saber é o que vem fortalecendo a ideia de que a formação de professores deve se dar próxima da atuação profissional, onde se adquire o saber da experiência. Contudo, vale destacar que não se trata de desvalorizar os conhecimentos universitários, disciplinares, pedagógicos ou didáticos, mas, ancorar a formação inicial de professores na prática profissional, de forma que esses saberes possam ser mobilizados, aperfeiçoados e apreendidos (TARDIF, 2012).

Contudo, esse saber possui alguns limites, entre eles: de ser pessoal, pois está ligado à experiência de cada um dentro da profissão, e também singular e local, pois está intimamente alimentado pela trajetória profissional de cada um (TARDIF, 2012).

Talvez, por essa razão, P4 afirmou que suas experiências anteriores ao ingresso no curso de formação inicial poderiam ajuda-lo a ministrar uma aula, porém não garantiriam a ele a “segurança” que adquiriu com os “conhecimentos” aprendidos na licenciatura e, mais especificamente, na vivência do projeto.

Em relação aos saberes docentes, corroboramos com Tardif (2008, p. 19), que diz: “O saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”, e para o professor adquirir esses saberes ele precisa aprender, progressivamente, dominando os mesmos a partir da iniciação ao trabalho no cotidiano docente.

É nesse trabalho cotidiano que o professor apreende e desenvolve os saberes de base da profissão. O saber ensinar é um destes saberes, assim como os “conhecimentos da matéria a ensinar”, ou ainda as posturas: saber ser, saberes fazer e saber agir (BORGES, 2004). Fechando esse bloco de discussão, verificamos que P4 também faz uma boa avaliação de sua prática pedagógica, e confere isso à aquisição da “segurança” para ensinar, atribuída à experiência e aos estudos vividos.

A seguir, três depoimentos nos apresentam situações de insegurança para ensinar, que com a vivência no projeto os futuros professores de EF afirmam avanço e superação em suas práticas pedagógicas:

Nossa eu acredito que há dois anos atrás eu não sei nem se eu teria coragem de entrar em uma sala de aula, não só por não ter experiência, mas, também por não ter embasamento teórico nenhum, por nunca ter sido orientado por ninguém, por nem eu mesmo saber para aonde vai. Então, eu acredito que teve um progresso muito grande. Sei que ainda estou longe do meu melhor, mas de pouquinho em pouquinho eu vou chegando lá. Mas, se eu for fazer uma comparação a dois anos atrás, eu comparo até o meu próprio pensamento a dois anos atrás eu jamais pensaria em entrar numa sala de aula não só pela questão empírica de você saber que um professor ganha mal ou que é desrespeitado até porque hoje eu percebo que isso não vem ao caso, o maior prazer de um professor é ele passar um conhecimento, ser visto como mestre. Dois anos atrás meu pensamento era totalmente diferente do que é hoje. Então eu imagino que há dois anos atrás fazendo intervenção sem ter nenhum embasamento, sem ter toda essa preparação, seria uma lastima. Hoje, eu já estou percorrendo um caminho mais seguro (P5)

Bom, eu entrei no PIBID no 2º. Semestre, mas no 1º. Semestre a gente teve uma aproximação maior com o conteúdo, com a professora, e nós pudemos ministrar uma aula numa escola parceira daqui da universidade, e eu senti total estranheza quando eu me deparei com os alunos na sala, fiquei horrorizada, disse que não queria mais essa profissão para mim, e a partir da aproximação com o PIBID eu percebi que não era nada disso. Não era um bicho de sete cabeças, que a gente tem que saber se portar dentro da sala de aula, e também ter o jogo de cintura, saber as atitudes que a gente vai ter que levar, e a partir do nosso comportamento a aula vai ser boa ou não, eu acho..... na primeira aula que eu tive que foi no primeiro semestre eu tive medo e vi que não era o momento que eu tinha estranheza de estar naquela situação, e a partir do 2º. Semestre que eu tive aproximação com o PIBID eu me senti mais segura pude dominar uma turma que já seria do ensino médio que eu nunca tive contato e vi que eu não tive medo nenhum e eu seria capaz daí pra frente de dominar qualquer turma (P8).

Hoje eu posso dizer que eu tenho segurança, que eu tenho domínio de conteúdo, que eu tenho confiança, e que eu tenho capacidade de ministrar uma aula normal, sem nenhuma dificuldade. Antes eu tremia muito quando entrava na sala (P9).

Os três relatos acima são parecidos, pois todos se queixavam de medo e falta de segurança para ensinar. P5 assevera que fez um progresso muito grande, pois já não se sente inseguro, graças à conquista de alguns conhecimentos e a experiência vivida. Já P8 diz que suas primeiras vivências em sala de aula antes do projeto em questão não foram muito boas e ele sentiu nelas uma certa estranheza, porém, com

a experiência do projeto, pode desenvolver a segurança. Já P9 afirma se sentir seguro, com mais capacidade de ensinar após a vivência no projeto.

O medo para ensinar pode estar relacionado a vários fatores. A fase de maior desafio para os docentes é a inicial, de ingresso na docência. Esta é relatada como uma fase de “insegurança”, pois os professores passam por várias “provações”, são avaliados o tempo todo, nem sempre têm um local de trabalho definitivo, e ainda estão experimentando o que aprenderam no curso de formação inicial (TARDIF, 2008).

Nesta fase muitos deles ainda vão começar a conhecer o funcionamento diário da escola, como ela se organiza, como é o seu dia-a-dia e verificam as diversas atividades e compromissos que lhes são cobrados. Muitos professores relatam sentir um “choque de realidade”, que é justamente o estranhamento desse cenário, que já deveria ser conhecido, mas que não é, não foi, e o professor tem dificuldades para se adaptar, nessa fase de transição entre a vida de aluno e a vida de profissional (TARDIF, 2008).

No caso dos futuros professores de EF acima citados, a insegurança parece estar ligada a essa sensação de “não saber o que fazer”, à falta de preparação e orientação que precisam ser processuais e que levam um certo tempo para serem adquiridas, pois estão interligadas à obtenção de conhecimentos e saberes docentes, que devem ser adquiridos na formação inicial.

Seguimos com o último depoimento:

Eu acho que dá para resumir em somente uma frase: talvez eu fosse um simples ‘reprodutivista’, e é o que o PIBID não quer que nós sejamos. Incentiva a gente a ter uma teoria, a pesquisar para poder tirar o máximo de proveito em sala de aula (P7).

Esse depoimento nos fez lembrar algumas falas de Giroux (1997), quando ele faz severas críticas à educação e à escola que reproduz a lógica do capital através das formas materiais e ideológicas de privilégio e dominação que estruturam a vida de estudantes de diversas classes, gêneros e etnias. Neste tipo de educação mudam-se as preocupações, os alunos e a formação deles perde o lugar central na escola, e passam a vigorar outras ordens.

Neste cenário, entram as grades, as sirenes, os horários fixos com tempos definidos, as inúmeras regras, suas normas e valores, que exercem forte pressão.

Aos sujeitos dessa escola, são renegados o conhecimento necessário para que possam perceber, de fato, o mundo e a realidade em que vivem, e se tornam

peças satisfeitas, com sua insignificância, com o seu lugar, e com aquilo que lhe cabe: o silêncio e a obediência.

A falta de indignação, de se sentir sujeito de ação, dono de sua própria vida e de seus pensamentos, colocam esses sujeitos em posição fora de combate e a favor da permanência do *status quo*. Subordinados estão, e subordinados ficarão! Assim, parece que seria a prática de P7, sem instigação, perguntas, diálogos, sem a troca de conhecimentos, sem a valorização do outro, sem o estímulo para pensar e analisar o que está posto em sala de aula. Segundo Giroux (1997, p. 98) os objetivos dessas escolas parecem: “[...] ser socializar os estudantes para aceitarem e reproduzirem a sociedade existente”.

Nesse caminho, a “reprodução” imputada nas práticas docentes culpabilizam os professores das chamadas “mazelas pedagógicas”, que renegam uma formação crítica e política (GIROUX, 1997).

Portanto, concluímos este bloco afirmando que, de modo geral, todos os nossos futuros professores de EF que participaram da pesquisa afirmam terem feito avanços em sua prática pedagógica, pois adquiriram conhecimentos, segurança, passaram a conhecer melhor os alunos e conseguiram desenvolver um ensino ligado a uma “linha crítica” em sua prática pedagógica.

Sendo assim, seguimos para a pergunta chave do nosso capítulo: Quais os saberes pedagógicos que foram mobilizados e identificados pelos futuros professores de EF?

5.5 Saberes pedagógicos mobilizados e identificados pelos futuros professores de EF

A formação inicial de professores tem sido alvo de grandes debates em diferentes países (NÓVOA, 2009; BORGES, 2012). No Brasil, pesquisadores como Gatti (2010, 2013), Lüdke e Boing (2012), Lüdke, Moreira e Cunha (1999), André et al (1999), Tardif (2012), Borges (2004), Lüdke (2009) e outros vêm apontando inúmeras questões que precisam ser atenuadas, entre elas as práticas formativas privilegiadas pelos cursos de formação inicial de professores.

Entre as questões apontadas por Gatti (2013) está a formação teórica, que encontra-se dissociada de experiências e conhecimentos adequados para a expectativa do trabalho, por estar distante do campo da profissionalização e com pouco respaldo na mobilização de saberes. A mesma autora indica, ainda, que: “Há muitos descompassos entre os projetos pedagógicos destes cursos e a estrutura curricular realmente oferecida” (GATTI, 2013, p. 39) e assinala esta situação com os dados de suas pesquisas:

O grupo Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino (o “como” ensinar) representa 20,7% do conjunto, e apenas 7,5 % das disciplinas são destinadas aos conteúdos (a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, ao “o que ensinar” (GATTI, 2010, p. 1368).

Gatti (2010) deduz, com sua análise, que os conteúdos das disciplinas a serem ministrados pelos professores em sala de aula não são objetos dos cursos de formação inicial de professores. Além disso, nos chama atenção para a situação de alguns cursos, como o de Pedagogia, que segundo a autora precisa de pesquisas aprofundadas sobre o Estágio curricular, pois a maior dessas atividades é de natureza de observação:

Não obstante, as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas (GATTI, 2010, p. 1371).

Ora, se os Estágios curriculares eram para aproximar os futuros professores da prática pedagógica nas escolas, para que fossem se apropriando dos conhecimentos necessários para o aprendizado da profissão docente, nos questionamos sobre: De que forma esses cursos estão formando professores? E

com que conhecimentos esses professores estão se inserindo na docência da educação básica?

Nesta mesma pesquisa, Gatti (2010) assevera outros dados, para indicar que o problema não está apenas no Estágio Curricular, em um curso específico, mas, para alertar que as disciplinas que deveriam estar mais ligadas aos conhecimentos da formação profissional, também têm, em suas ementas, uma predominância de aspectos teóricos, contemplando muito pouco das práticas educacionais.

A mesma autora afirma, ainda, que os saberes pedagógicos pouco aparecem no currículo de alguns cursos investigados em sua pesquisa: “[...] só de forma muito incipiente registram o que e como ensinar” (GATTI, 2010, p. 1369-70), e esse fato se amplia em conjunto com os demais elencados pela autora como, por exemplo, o estudo dos conteúdos de ensino, que perfazem apenas 28,9% de disciplinas e, portanto, ela concluiu dizendo que existe um desequilíbrio entre teorias e práticas e que essa formação que se tem é ainda insuficiente.

Completando esse quadro de reflexão sobre a formação inicial, André et al (1999) asseveram, a partir do “Estado da arte da formação de professores no Brasil” que as pesquisas em periódicos, apesar de enfatizarem a importância da relação teoria e prática, no trabalho pedagógico evidenciam o isolamento dos componentes específicos e pedagógicos dos demais da formação inicial. Lüdke e Boing (2012) corroboram com as afirmações acima, e confirmam que a formação dos futuros professores sofre uma carência em práticas, pois as universidades parecem estar mais preocupadas com a formação teórica. Contudo, os mesmos pesquisadores asseguram que é a partir da iniciação ao trabalho docente que se constitui a identidade profissional.

Sabemos que a identidade profissional se constitui ao longo da vida docente (D'ÁVILA, 2014), mas é na formação inicial que ela começa a se formar, a partir da socialização profissional, ou seja, com a aproximação e o reconhecimento inicial do trabalho docente e do espaço pedagógico da docência. A socialização do professor se dá em várias etapas, sendo a formação inicial considerada como momento importante deste processo (LÜDKE, 1996).

Já as pesquisas realizadas por Tardif (2012) junto aos professores, também assinalam que eles estão insatisfeitos em relação aos “conhecimentos teóricos” a que tiveram acesso nos seus cursos de formação, e declaram que o papel que deveria ter sido cumprido pelos formadores, em relação a estes conhecimentos, não

foi suficiente para o enfrentamento da realidade do trabalho docente.

Outra pesquisa que vai também nessa mesma direção, e faz algumas revelações expressivas, é o estudo de Borges (2004). Em sua pesquisa, professores das diversas licenciaturas dizem não terem sido preparados para enfrentar a sala de aula, nem elaborar planos de aula, nem de curso, não aprenderam a lidar com os alunos e nem a preencher o diário de classe. Nessa mesma pesquisa, Borges (2004) analisa que não houve, por parte dos professores, um aprendizado do ensino propriamente, ou seja, eles não tiveram a oportunidade de aprender a ensinar vivenciando a prática do trabalho docente. Assim, a autora se questiona sobre o que faltou na formação desses professores e a mesma responde:

[...] faltou aproximação com a realidade escolar tão reivindicada na fala dos meus depoentes, curso distante da realidade; curso e disciplinas fragmentadas [...]; sem uma relação mais direta com o cotidiano da prática pedagógica (BORGES, 2004, p. 132).

Nota-se um consenso entre vários pesquisadores, sobre a necessidade de mudanças na formação inicial dos professores (GATTI, 2013, 2010; LÜDKE E BOING, 2012; TARDIF, 2012; BORGES, 2004, 2012; NOVOA, 2009). Mas, o que está faltando para essas mudanças ocorrerem? Diz Gatti (2013) que se precisa, a partir do que já foi mapeado no Brasil em relação à formação inicial de professores, criar as condições concretas para as mudanças necessárias. Porém, parece que apesar das denúncias feitas pelas pesquisas e pelos diversos debates sobre o tema, “[...] na prática, não se põe o dedo nos problemas essenciais [...]” (GATTI, 2013, p. 8).

Assim, poderíamos então questionar: E os professores que formam esses professores não estão preocupados com a formação que estão proferindo? As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica (CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002) prevê, em seu Art. 6º, que os projetos pedagógicos dos cursos devem considerar:

- I- As competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II- As competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III- As competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e à sua articulação interdisciplinar;
- IV- As competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V- As competências referentes ao conhecimento de processo de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI- As competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Além disso, a cultura geral e profissional, o conhecimento sobre as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos, os conteúdos das diversas áreas de conhecimento que serão objeto de ensino, o conhecimento pedagógico, e outros compõem os conhecimentos exigidos para a preparação de professores conforme o §3º do Art. 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores (CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002). Destacamos ainda que, segundo a Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação Básica (1996, p.25) a preparação dos professores é de responsabilidade dos cursos de formação de professores:

[...] é a formação inicial que vai habilitar para o ingresso na profissão e deverá garantir um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que permita ao profissional a condução de um trabalho pedagógico e que, portanto, esse profissional seja preparado para o domínio do trabalho pedagógico e para estabelecer relações que satisfaçam as necessidades para as quais ele foi formado.

Todavia, nota-se que boa parte do que está proposto acima encontra muitas dificuldades para ser concretizado, e os cursos de formação inicial de professores ainda não conseguiram articular ações coletivas que permitam aos futuros professores uma experiência e um conhecimento mais próximo de suas necessidades profissionais.

Para Nóvoa (2009 b), os programas de formação de professores devem ser, prioritariamente construídos dentro da profissão, e “O excesso dos discursos esconde, frequentemente, uma grande pobreza das práticas” (NÓVOA, 2009 b, p. 16). O mesmo autor afirma que alguns princípios devem ser colocados em prática na formação de professores, a fim de assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores. Entre eles: atenção aos primeiros anos de exercício profissional, valorização do professor reflexivo, formação baseada na investigação e que privilegie o trabalho em equipe e uma cultura colaborativa (NÓVOA, 2009 b).

É por isso que alguns países fizeram, nos últimos anos, algumas mudanças

em seus currículos e em suas práticas de formação. Conforme Borges (2012) para driblar essa situação algumas medidas foram tomadas desde 1992, com a reforma nos programas de formação inicial de professores, que buscou articular os saberes da formação docente em torno da prática profissional. A formação inicial tem como objetivo um maior equilíbrio entre as diversas disciplinas curriculares e a prática de ensino. Além disso, se propõe a aumentar a qualidade da língua escrita e falada e a cultura geral dos docentes, bem como delimitar as competências profissionais dos professores.

Portanto, houve a mudança na carga horária do componente de Estágio curricular que foi ampliada para 700 horas, em uma proposta de formação que alterna os momentos de experiência prática no ensino e formação teórica. Contudo, esse modelo também encontra dificuldades, porém é uma proposta concreta de formação inicial alicerçada na prática. Vale destacar que, os estágios visam uma inserção gradual e progressiva dos estudantes no meio escolar, desde o primeiro ano do curso, e que esse modelo procura privilegiar a diversificação das experiências (BORGES, 2012).

Então, o estágio curricular é um dos componentes dos cursos de formação inicial de professores que ainda consegue, mesmo com suas dificuldades, aproximar os estudantes da cultura profissional docente, possibilitando a eles um aprendizado dos saberes profissionais, das habilidades e competências para o ensino e preparando os mesmos para o ingresso na docência (BORGES, 2012; LÜDKE, 2009; LIMA, 2012; PIMENTA E LIMA, 2012).

Contudo, o Estágio curricular não consegue, sozinho, dar conta desta tarefa de formar os professores para o exercício da profissão. Advertimos que as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Formação de Professores em seu Art. 11, § 1º afirma que “a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que se restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso” (CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002). Contudo, vale ainda destacar que esperamos não apenas que essa inferência esteja presente nos projetos dos cursos, mas que avance para o campo das práticas de formação de professores para a educação básica nos cursos de licenciatura.

Assim, por conta do despreparo dos jovens professores, Tardif (2012) diz que é cada vez mais comum, em muitos países, o entendimento de que o professor recém-formado ainda está em fase de formação e, para esses são adotadas

condições especiais de trabalho, como reduzido número de classes, número de alunos por turma reduzido e acompanhamento de outros professores experientes junto aos professores em início de carreira e na fase inicial de inserção na escola.

Porém, como já foi dito anteriormente, as experiências de outros países nos ajudam a pensar e tentar entender modos diferentes de realizar a formação inicial de professores em diferentes contextos, no caso do nosso país, o Brasil, muitos professores começam a trabalhar antes de se formar, em regime de trabalho temporário.

Além disso, mesmo sem uma preparação formal em curso de licenciatura, esses 'professores' ingressam com a cara e a coragem em escolas de diferentes níveis de ensino da educação básica. Em um artigo publicado por Lüdke, Moreira e Cunha (1999), verificamos uma boa análise de diferentes programas de formação de professores em países como a Espanha, a Inglaterra e a França. Percebemos que, nesse trajeto, vale prestarmos atenção nos inúmeros profissionais presentes em nosso país e que hoje estão muito bem capacitados para não só discutir a formação, mas para reformá-la em uma proposta plausível, em conformidade com as nossas necessidades e realidades.

Do mesmo modo, entendemos que “O saber profissional é aprendido na prática [...]” (BORGES, 2004, p. 29) porém, não só alimentado pelo que se aprende na prática mas, também pelo que se traz nessa “bagagem” e, que devem somar-se. Compõe esse conjunto a formação cultural, científica, geral e disciplinar, que devem ter laços com a formação prática (TARDIF, 2008).

Como diz Tardif (2008, p. 288): “A formação inicial visa habituar os alunos - os futuros professores - à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos reflexivos”. Nós ainda complementaríamos esse conceito, repensando a nossa realidade brasileira: críticos, capazes de ser voz, fazer história, compreender nossa realidade social e a dos nossos alunos, perceber o lugar hegemônico da escola e aprender a se mobilizar politicamente em prol de uma profissão e de uma educação que permitam aos nossos jovens marginalizados serem os donos do seu amanhã e de suas vidas.

Então, os saberes pedagógicos, que também são “[...] mobilizados na prática docente” (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991, p. 219) têm nas disciplinas de formação, ligadas a prática de ensino, um espaço no qual vêm timidamente se desenvolvendo, como já vimos e discutimos anteriormente. Contudo, os estágios

curriculares, enfrentam muitas dificuldades para se concretizar, devendo, portanto, ser repensado e estruturado, pois sabemos que as condições mínimas para sua realização não vêm sendo garantidas pela maioria das universidades (LÜDKE, 2009; ALMEIDA, 1995). Outras experiências formativas parecem apontar um leque de aprendizagens pré-profissionais, como as que estão ligadas aos saberes pedagógicos, conforme os objetivos de nossa pesquisa, revelando as possibilidades de uma formação inicial que privilegia a prática de ensino e os saberes docentes.

Mas, antes de avançarmos nesse assunto, situamos a nossa pesquisa sobre os saberes pedagógicos no campo da formação inicial, especificamente na iniciação ao trabalho docente, ou ainda na trilha do aprendizado da docência.

Portanto, a partir das informações encontradas em nossa pesquisa, compreendemos que nossos depoentes entendem os seus saberes pedagógicos como um conjunto de conhecimentos que estão articulados e que colaboram para a realização da sua prática pedagógica. Entre esses saberes estão: a elaboração do planejamento (plano de aprendizagem, plano de unidade e plano de aula), o reconhecimento das teorias pedagógicas (críticas), entender a escola e a realidade do professor, aprender a lidar com os alunos e o fazer docente, a prática pedagógica e, ainda, a formação de um “caráter” docente.

Contudo, os saberes pedagógicos mais mobilizados entre os depoentes, e que parecem ser mais significativos para a prática pedagógica, estão entrelaçados ao planejamento e, portanto à sua consonância com a teoria pedagógica. Porém, ambos, teoria pedagógica e planejamento, estão relacionados diretamente à prática pedagógica, ao fazer docente, ao aprender a lidar com os alunos, conhecer a escola e a realidade do professor. Eles não aparecem dissociados, todos estão interligados, demonstrando uma compreensão ampla entre a teoria, o planejamento e a realização da aula.

Esses saberes parecem ganhar força e expressividade na experiência vivida, pois são indicados pelos nossos depoentes como aqueles conhecimentos que os mesmos, futuros professores de EF afirmam que irão levar para a docência. Nesse processo, aparecem na fala dos depoentes: o aprendizado do planejamento, da organização das aulas em sequências pedagógicas, a elaboração do conteúdo para o ensino, trabalhar o conteúdo em seu contexto histórico, alcançar os objetivos propostos, fazer o diagnóstico para perceber a realidade dos alunos e da escola, respeitar os alunos, ter uma postura de professor, valorizar a opinião dos alunos,

motivar os alunos, ter embasamento teórico, conhecimento como construção coletiva, ter uma compreensão crítica do ensino, avaliação dos pares, autoavaliação, interagir com os alunos, tomada de decisão, saber conduzir a aula, desenvolver uma relação com os colegas de trabalho e vínculo com o ambiente de trabalho.

Nota-se que esse aprendizado teve importante significado para os futuros professores de EF, que avaliaram sua prática pedagógica dizendo que alcançaram um avanço nesse aspecto. Alguns afirmaram isso de forma objetiva e outros explicam e detalham sua análise, apontando inúmeras aprendizagens: desenvolver uma perspectiva de ensino crítico, conhecer e aprender a lidar com os alunos, desenvolver uma postura de professor, aprender a elaborar o planejamento, aprender a ministrar a aula e a ensinar um conteúdo (não só a fazer mas o como e o por que fazer), ter um plano de aula “extra” para os imprevistos, ganho de experiência, aquisição de embasamento teórico, ganho de segurança, obtenção de confiança, capacidade para ministrar a aula e domínio do conteúdo.

Todas as respostas foram reveladoras, mas a que nos chamou bastante atenção foi justamente aquela em que os futuros professores de EF diziam sentir um certo receio, ou ainda o medo de ensinar. A vivência no projeto, segundo suas falas, permitiu que adquirissem segurança e confiança para ensinar.

Contudo, como já foi dito, a vivência dos futuros professores de EF, em uma situação de iniciação à docência, nunca será igual à que um profissional irá experimentar quando ele se formar e, de fato, assumir um compromisso efetivo de professor em uma escola, com todas as suas obrigações, demandas e atividades. Mas, esperamos que eles estejam bem encaminhados para iniciar a “luta”. O que nossa pesquisa aponta afinal sobre a formação inicial?

Percebemos que a proposta do projeto pesquisado está seguindo uma trajetória formativa interessante, que vem oportunizando um aprendizado da docência, no qual os futuros professores de EF se deparam, ainda na licenciatura, com a sala de aula, o aprender a lidar com todas as suas atividades da docência para realizar uma aula e, ainda contam com as “condições especiais” como o contato e o diálogo com professores experientes da sua área de formação para lhe orientarem neste percurso de iniciação à profissão.

Aprender a ser professor requer saberes plurais, heterogêneos, articulados e vividos na formação inicial de professores, preferencialmente em uma universidade, em um curso de licenciatura, que possam alargar seu olhar para a profissão,

conhecendo a sala de aula e a interação com os alunos na realização de aulas. Os saberes pedagógicos mostram-se como condição *sine qua non* nesse processo inicial de formação docente em EF, principalmente porque parece ter um lugar especial na preparação para a inserção do futuro profissional e de sua proposta pedagógica em sala de aula.

6. O COTIDIANO DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Ser ou não ser – eis a questão.
 Será mais nobre sofrer na alma
 Pedradas e flechadas do destino feroz
 Ou pegar em armas contra o mar de angústias –
 E, combatendo-o, dar-lhe fim? Morrer; dormir;
 Só isso. E com o sono - dizem – extinguir
 Dores do coração e as mil mazelas naturais
 A que a carne é sujeita; eis uma consumação
 Ardentemente desejável. Morrer – dormir –
 Dormir! Talvez sonhar. Aí está o obstáculo!
 (SHAKESPEARE, 1603, p. 51).

Esta fala de Hamlet acontece na Cena I do Ato III, quando ele e seus amigos retornam a Elsinor acompanhados de um grupo de teatro que o príncipe convida para apresentar uma peça para o rei e a rainha.

Então, o rei pergunta aos amigos de Hamlet, Rosencrantz e Guildenstern se eles obtiveram alguma informação do amigo, sobre os motivos de seu “agir estranho”. E eles respondem ao rei que infelizmente não conseguiram.

A rainha também indaga os amigos de Hamlet sobre o modo como o príncipe os tratou quando eles chegaram ao reino da Dinamarca. E eles dizem que o príncipe foi um perfeito cavalheiro! Rosencrantz comenta com o rei e a rainha que no caminho para Elsinor, encontraram um grupo de atores e Hamlet ficou muito alegre e os convidou para vir ao reino encenar uma peça de teatro para ele e vossas majestades.

Assim, o Rei e Polônio tentam fazer uma cilada para Hamlet, para ver o seu comportamento diante de Ofélia. Eles se escondem para ouvir a conversa de Hamlet e Ofélia, pois querem sondar os sentimentos do príncipe. Polônio supõe que a causa da “loucura” de Hamlet talvez seja o amor não correspondido de Ofélia, sua filha, mas Hamlet não cai na cilada deixando-os ainda mais confusos. Então, a fala de Hamlet, acima citada, se dá em seu encontro com Ofélia. Porém, o príncipe logo percebeu que estava sendo vigiado.

Neste capítulo, abordaremos o cotidiano da experiência formativa, tentando desnudá-la para responder à seguinte questão: Ser ou não ser professor? Contudo, nossa preocupação é apresentar o contexto da pesquisa, revelar o significado da vivência no projeto para os futuros professores de EF, indicando seus desafios cotidianos.

Para tanto, este capítulo é organizado em três partes. Primeiro, abordamos a experiência, partindo da importância da vivência no projeto para a formação inicial dos futuros professores de EF e suas possíveis diferenças com as demais vivências do curso de formação inicial de professores.

Segundo, apresentamos o cotidiano da vivência formativa, bem como os desafios indicados e descritos pelos futuros professores de EF. Por fim, exibimos, a partir das falas dos futuros professores de EF, o que eles pensam em relação a ingressar na carreira docente, após a conclusão do curso de Licenciatura em EF. Desse modo, esperamos responder à questão: Ser ou não ser professor de EF?

6.1 A experiência formativa

A vivência no projeto pode ser considerada uma experiência formativa devido ao seu significado, revelado pelos futuros professores de EF. Os depoimentos de todos os futuros professores de EF que participaram da nossa pesquisa, afirmam que a experiência do projeto (PIBID) foi importante para a sua formação inicial. As explicações são variadas, mas a maioria delas versa sobre a questão do reconhecimento do dia-a-dia do professor, da vivência na escola e na sala de aula, por um período alargado. Essa questão, do conhecimento do dia-a-dia do professor de EF, ou do que os nossos depoentes chamam de “Conhecer o chão da escola” é apontado por eles como uma lacuna do processo formativo oferecido no currículo regular de formação inicial de professores de EF.

Contudo, nas explicações da importância do projeto na formação inicial, outras questões foram destacadas, tais como: a preparação pedagógica, conhecer a pedagogia histórico-crítica, o aprendizado da elaboração do plano de curso, elaboração dos planos de aula, autonomia para planejar e pensar a aula, ter maior contato com os alunos, refletir sobre a docência, poder estudar, usufruir do acompanhamento docente, aprofundar os conteúdos da área e ampliar horizontes de atuação da EF. Nesse conjunto, estão expressos os saberes pedagógicos, que foram discutidos no capítulo anterior.

Outras questões, abordadas nas respostas, também nos chamaram atenção, como por exemplo: a opinião dos futuros professores de EF de que todos os estudantes do curso de licenciatura deveriam passar pela experiência do projeto (PIBID-EF). Sabemos que esta é uma questão importante a ser tratada, e

reconhecemos isso no capítulo em que falamos do PIBID¹⁰⁰.

Assim como todo projeto ligado a um programa, este também é ambíguo e contraditório porque, ao mesmo tempo que inclui, amplia e dá significado à formação inicial para quem participa, também exclui, pois infelizmente não consegue atender a todos os futuros professores em formação inicial. Esta questão será tratada com mais propriedade, no capítulo final.

Assim, voltando para a questão norteadora deste item, vamos analisar o conteúdo da fala dos depoentes, em relação à importância da vivência no projeto:

Percebo que o PIBID contribuiu bastante para que a gente pudesse vivenciar o real antes mesmo de concluir a universidade, o chão da escola, já que a gente além de passar por uma preparação com as abordagens pedagógicas, a gente pode vivenciar em si durante um ano letivo ou mais, a depender de quanto tempo a gente vai passar na universidade e no projeto a gente tem acesso diretamente a uma turma específica na escola. Então, o PIBID vem tendo essa importância porque vem dando continuidade no trabalho que a gente inicia na escola, diferente do estágio, que a gente inicia e tem que interromper quando ainda está criando vínculo com a turma (P1).

P1 responde que o projeto foi importante para ele porque, a partir disso pode “Vivenciar o chão da escola”. Ele destaca, também, a questão da preparação pedagógica, mas associa este aprendizado ao fato de vivenciar a prática pedagógica na escola.

Porém, o que é “o chão da escola”? É o espaço “vivo”, onde as pessoas transitam, se comunicam, e onde o professor realiza o seu trabalho em conjunto com outras pessoas, que também vivem e dão vida à esse território. Diríamos que é um espaço; não convencional como outros, mas um território do aprender, onde crianças, adolescente e/ou jovens, ou adultos dialogam, se conhecem, estabelecem laços de convivência, aprendem e desaprendem, vivem conflitos, inseguranças e medos e se preparam para a luta da vida.

No “chão da escola”, é que se aprende parte do trabalho docente, onde a

¹⁰⁰ Em relação a esta questão, iremos retomá-la nas considerações finais. Esta pesquisa mostra, de fato, a importância da experiência do projeto (PIBID) para a formação de professores de EF, mas isso não quer dizer que todos os futuros professores de EF tenham que passar por esta experiência para serem considerados aptos para ensinar. O PIBID, como já foi dito anteriormente é um projeto extracurricular. Então, sugerimos que sejam analisadas as práticas formativas que os cursos de licenciatura em EF têm oferecido para seus futuros professores, e que possam caminhar na direção de fortalecer esse processo formativo desde o primeiro semestre, revendo suas ações no cruzamento que propõe o projeto de cada curso e o perfil do profissional que se deseja formar (Licenciatura).

docência, em si, é revelada, e onde o professor pode percebê-la, realmente (TARDIF E RAYMOND, 2000). Na escola, o professor se vê diante das horas aulas para ministrar, dos planos de aula e seus conteúdos para dar conta, das reuniões que se estendem até o final do dia, dos baixos salários que não equivalem ao esforço e à dedicação, da falta de condições materiais para fazer um bom trabalho, dos alunos com dificuldades de aprendizagem e desmotivados, entre outras questões. Todavia, é também um espaço de lutas, de convivência e aprendizagem entre pares, de solidariedade, de crescimento profissional e de reconhecimento da docência.

Segundo Borges (2004, p. 94) “em sua prática, o professor desenvolve competências, regras, recursos que vão sendo incorporados ao seu trabalho, sem que ele tome consciência disso”. É na prática pedagógica que o professor se revela e demonstra o que aprendeu, ou o que ainda está por aprender. Em sala de aula, estão expostos em suas atividades propostas e na forma como ele a conduz, aquilo que o professor domina, conhece, ou seja, seus saberes, assim como, o que desconhece, mas que por interação com seus alunos pode, também aprender.

Para Tardif e Raymond (2000) é na escola, espaço da profissionalização, que esses saberes são modelados, revistos e construídos. De acordo com os professores participantes das pesquisas elaboradas pelos autores acima citados, nem tudo o que eles aprendem nos cursos de formação inicial é mobilizado na escola. Ao ingressarem na profissão, é na escola que aprendem, de fato, a trabalhar, a realizar as atividades do seu ofício.

Então, vivenciar o “chão da escola” tem grande representatividade para a formação inicial, pois indica que o futuro professor de EF percebe o seu significado dentro da profissão, e descobre parte do que compõe o trabalho, a rotina, os impasses, os desafios e as dificuldades, tanto do ensino, quanto da sala de aula e da sua futura profissão.

A seguir, o próximo depoente nos explica sobre a importância do projeto para sua formação: “[...] a importância do PIBID foi essencial porque ele vai além do que a estrutura curricular [...]” (P2) oferecida pelo curso de licenciatura. Apresentamos, abaixo, suas palavras:

Eu acho que a importância do PIBID é enorme, por exemplo, a partir do momento que a gente começou a atuar, a gente percebeu a importância, mais ainda do que a gente percebia com seminários e tal, que tinha antes de eu entrar especificamente no PIBID, que tinha

os relatos, enfim, somente de pessoas conhecidas, ou seja, para mim a importância do PIBID foi essencial porque ele vai além do que a estrutura curricular mesmo deixa a desejar para um processo que a gente tem apenas 4 semestres de estágio com a vivência muito curta de um semestre com a escola e que talvez não sejam totalmente suficiente. O PIBID supre essa questão do próprio currículo (P2).

A aprendizagem da profissão docente está ligada à experiência vivida pelo professor. Essa experiência, geralmente é pontuada pelos professores como um processo que ocorre ao ingressarem na docência, ou seja, quando o professor se depara com as atividades e tarefas do seu dia-a-dia (TARDIF E RAYMOND, 2000).

Contudo, como já foi dito anteriormente, as pesquisas sobre os currículos e as práticas de formação de professores no Brasil (GATTI, 2010; GATTI, 2013) indicam uma necessidade de mudanças (GATTI, 2013) pois a realidade mostra que ela é ineficaz frente aos desafios da educação na contemporaneidade: formação teórica dissociada de experiências e conhecimentos adequados pela expectativa do trabalho, distante do campo da profissionalização e com pouco respaldo na mobilização de saberes. Assim, conforme a mesma autora acima:

[...] a concepção tradicional de formação inicial, apenas como propedêutica, em forma teórica dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho, não corresponde às necessidades de reconversão profissional que a contemporaneidade coloca (GATTI, 2013, p. 39).

Esse distanciamento entre teoria e prática revela uma formação de professores sem sintonia com o seu campo de trabalho, a sua realidade e suas práticas profissionais. Contudo, a mesma autora afirma que, apesar desse processo observado na prática, ou seja, na efetivação desses currículos de formação, ela percebe a partir da análise dos currículos que: “Há muitos descompassos entre os projetos pedagógicos desses cursos e a estrutura curricular realmente oferecida” (GATTI, 2013, p. 39).

Isso demonstra que o problema não é o “currículo em si”, ou seja, as propostas, seu projeto, mas as suas práticas formativas. Então, o que o nosso depoente pontuou, sobre sua vivência, é muito importante, pois ele afirma que ela “vai além do currículo”, ou seja, a vivência no projeto consegue proporcionar o que,

talvez, o “currículo do curso regular” ou suas práticas formativas”¹⁰¹ ainda não conseguiram concretizar.

Mas, porque será que o que está posto no projeto em si não consegue avançar para a efetivação da proposta?¹⁰² Não podemos responder ao certo, pois esta não é a nossa pesquisa, mas podemos, a partir do que foi indicado pelo nosso depoente, entender que existe uma distância entre o que se propõe e o que se consegue realizar.

Então, o momento de vivência na escola e a relação entre o que se discute e aprende na universidade, na “teoria” deve ser ressignificado no espaço da prática pedagógica, na escola e na sala de aula.

O futuro professor de EF em formação revê o que aprendeu e vai reconstruindo e ressignificando esse aprendizado. Nesse cenário vivo, rico e permeado de tensões e desafios ele vai entendendo a realidade que o aguarda quando, de fato, se tornar um professor. Além disso, pode ir testando seus conhecimentos, mobilizando-os e construindo-os.

Assim, segundo Tardif (2008, p. 228), os professores são aqueles sujeitos que, realmente, carregam consigo a missão educativa da escola. Eles são “[...] sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho”, e uma boa parte desses saberes deveria ser garantida pela formação. Ele ainda crítica os currículos, que oferecem uma gama de teorias sociológicas, psicológicas, históricas, mas a maioria delas “[...] sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor” (TARDIF, 2008, p. 228).

Concluimos esta parte, apontando que a experiência vivida indica uma possibilidade de articulação entre teoria e prática, e revela a importância da vivência no “chão da escola” para esta conexão.

A seguir, analisamos a fala de P3:

¹⁰¹ Descrevemos, de forma resumida, no Capítulo 3, “Pesquisando os saberes pedagógicos”, as linhas gerais do projeto do curso em questão, e pudemos perceber que o mesmo toma como referência para sua elaboração a Resolução CNE/CP nº01/2002, Resolução CNE/CP nº02/2002, entre outras, e tem como um de seus objetivos a formação profissional do professor de EF, capaz de desenvolver competências e habilidades necessárias para a atuação profissional.

¹⁰² Para esta pergunta, estamos levando em consideração a fala de P2. Contudo, faz-se necessário esclarecer que não houve uma pesquisa sobre o currículo do curso em questão, e sim de um de seus projetos que é o do PIBID. Porém, a questão é levantada por entendermos ser pertinente, uma vez que é apontada pelo futuro professor de EF, aluno do curso em questão.

Eu acredito que o PIBID é um diferencial dos cursos de licenciatura, porque se a gente faz a licenciatura a gente entende, que a gente vai atuar principalmente na escola, pelo menos meu entendimento é isso, e os estágios, que são as outras oportunidades que a gente tem de entrar em contato com as escolas, que é a nossa área de trabalho, eu acho escasso, porque você começa, não passa nem 2 meses na escola e acaba, depois você termina tendo que recomeçar em outra escola com uma outra turma diferente, e o PIBID, oferece justamente a gente viver a escola como ela é, porque você viveu um ano inteiro numa escola com a mesma turma, participando de todas as construções, de tudo mesmo: das avaliações, dos planos de aula, isso eu acho que o PIBID oferece muito mais do que os estágios propriamente ditos, e o PIBID enquanto processo de formação eu acho que todas as pessoas deveriam participar do PIBID, mesmo que fossem sem bolsa, todos deveriam participar para vivenciar a experiência do PIBID (P3).

A escola é um dos espaços onde vive o professor, pois embora ele passe muito tempo da sua jornada de trabalho nesse local, pode também experimentar outros espaços de atuação, como as associações e os centros comunitários. A escola é um espaço de interações, onde conflitos, tensões, dúvidas e incertezas permeiam suas horas, suas paredes, portas, fechaduras, janelas e a relação entre os sujeitos que vivem nela.

Mas, como já foi dito, a escola é o *locus* de mobilização de saberes, onde o professor coloca em prática o que aprendeu ou, ainda, pode testar seus conhecimentos adquiridos e, ao mesmo tempo ir ressignificando os mesmos conforme a realidade encontrada, principalmente na sala de aula.

Os saberes dos professores são múltiplos, heterogêneos e plurais (TARDIF, 2008). Contudo, o saber profissional é aprendido na prática (BORGES, 2004, p. 29), que é rica de acontecimentos sendo, alguns deles imprevisíveis, principalmente para os futuros professores de EF.

O professor é um dos trabalhadores da escola e é geralmente aquele profissional que está mais interligado aos alunos, pois está diariamente em sala de aula com eles. É ele quem produz o trabalho em conjunto com os demais professores e com os alunos, no cotidiano da escola. São esses sujeitos que fazem a escola e que participam de suas construções: projetos, programas e atividades culturais. Assim, o saber profissional é aprendido na prática, pela experiência, em contato com a realidade de trabalho e com os demais atores sociais (TARDIF, 2000).

Assim, podemos entender que “participar de todas as construções da escola” quer dizer aprender a trabalhar, a estar em contato com os outros professores e,

principalmente com os alunos, no dia-a-dia, em todos os momentos da escola, é expressivo para se conhecer o trabalho e a profissão docente. Na próxima fala, um entrevistado nos diz que o projeto é importante, justamente porque pode “participar de todas as construções da escola”, e destaca que antes dessa vivência na escola ele pode se preparar para ela. Vale a pena ler o seu depoimento:

Primeiramente eu acho que toda a preparação e o planejamento que a gente vem fazendo é o que nos dá suporte, então com a experiência do PIBID, ou seja o que ele nos oferece todo esse aparato, para antes de ir para a sala de aula a gente ter essa preparação, então a importância da experiência no PIBID é extremamente de grande valia, porque é a partir do PIBID que a gente percebe de verdade o chão da escola, a gente tem um maior contato com os alunos o que a universidade infelizmente não nos oferece mesmo se tratando dos Estágios. O PIBID nos oferece isso, nos dá liberdade de planejar e pensar uma aula, fazer um plano de curso ter toda essa formação pedagógica que é indispensável para qualquer acadêmico da área da educação física e da licenciatura. Então, essa experiência é inexplicável, é encantador a gente trabalhar com os alunos, ver que as aulas estão dando certo, ver que a execução do plano de aula nem sempre sai como agente queria, mas que todo planejamento, todos os estudos com a pedagogia histórico crítica, da um suporte na hora que a gente vai ministrar a aula, para a gente estar de uma certa forma seguro, saber o que estamos fazendo (P4).

Ele destaca que a importância do projeto para a sua formação está ligada à “preparação, ao aparato teórico antes de ir para a sala”, pois estar preparado para o contato com os alunos é importante para o aprendizado da atividade docente. O aparato teórico, ou melhor, a fundamentação teórica, como já foi dita em outras falas, compõe, também os saberes pedagógicos, e é entendido pelos futuros professores de EF como a concepção pedagógica que eles estudam no projeto, e parece ganhar importância na prática da sala de aula.

Essa concepção é estudada e discutida a partir de algumas obras selecionadas de Saviani, Freire e Gasparin, que falam das teorias pedagógicas, da educação, do ensino, do planejamento e da realização das aulas. Esse estudo é realizado com diversos objetivos, mas, um deles é possibilitar aos futuros professores de EF a sua apropriação para a elaboração do plano de aprendizagem, dos planos de unidade e de aula a serem materializados na escola parceira. Além disso, essas leituras puxam também as experiências pregressas vividas pelos alunos e suas reflexões sobre elas, além de estimularem o diálogo e a reflexão.

Deste modo, a teoria pedagógica é vivida no processo formativo na universidade, no campo da discussão e da contemplação, para o mundo concreto da sala de aula. A compreensão de Tardif (2001) vai na mesma direção. A teoria só tem valor se estiver alinhada à prática, ao trabalho do professor e aos seus afazeres. A teoria, sem a prática, é um “vaso vazio”, sem flor, sem perfume e sem beleza. Sendo assim, um conceito precisa do outro, e um se constrói com e a partir do outro. A teoria bem elaborada está permeada de sua prática, assim como a prática bem realizada, materializada está inundada de teoria ¹⁰³.

Portanto, podemos aferir que, conforme a fala de P3, o projeto é importante pelo seu aprendizado tanto da teoria, quanto da prática, do seu entrelaçamento com os alunos e com a realidade da escola.

Assim, segundo Borges (2004, p. 127), não só os professores reconhecem o papel da formação inicial, como reivindicam uma formação de qualidade, mais rica em teoria, se assim podemos resumir, mas uma teoria que vá ao encontro da realidade escolar. Finalizando esta discussão, nos arriscamos em afirmar, que o projeto parece caminhar nesta direção, do entrecruzamento entre teoria e prática e, portanto, da construção de uma práxis.

A seguir, mais dois depoimentos dos nossos entrevistados nos esclarecem, ainda mais, sobre a importância do projeto em suas práticas profissionais:

Bom, o PIBID, como eu sou um aluno recente do curso de graduação de Educação Física, me possibilitou a vislumbrar outros horizontes dentro da própria Educação Física que era desconhecido para mim, até então. Ao iniciar meu curso, eu tinha um pensamento totalmente diferente do que seria o curso, o PIBID possibilitou com que eu fizesse uma reflexão maior acerca da docência, do que de fato é uma licenciatura e para que caminho seguir através dele, então eu acredito que o PIBID é mais do que um projeto, é um rumo de vida que você pode seguir dentro da sua graduação, foi bastante importante ter esse contato que eu estou tendo agora, porque me possibilita ser um professor, mesmo em formação, então eu acho que o PIBID é essencial para a formação e que todos deveriam ter oportunidade de participar e poder saber o que de fato é uma graduação, uma licenciatura (P5).

Bom, quando eu iniciei com o PIBID, eu não tinha experiência nenhuma, estava no segundo semestre, e então a gente teve um ano de bastante estudo e eu pude ampliar meus horizontes, porque até o

¹⁰³ Para Perrenoud (2009, p. 265) não há nada mais prático do que uma boa teoria pois: “Se uma teoria é um modelo de inteligibilidade, dos processos a serem efetivados na realidade, nem todos os saberes são teóricos”.

momento o que a gente via eram professores dizendo o que a gente tinha o que fazer, e a gente seguia à risca...Então, o PIBID mostrou que não é apenas isso, que a gente pode trazer, ajudar as crianças a aprenderem junto com suas experiências de vida, tudo tem um histórico que elas trazem de casa e a partir daquilo a gente pode desenvolver o conhecimento e tudo mais e ainda mais dentro da área da EF porque muitas crianças hoje são mais retraídas porque nada hoje tende a ser obrigatório então elas fazem atividade física quando elas querem. A gente entrar numa sala de aula hoje e se você disser vamos jogar futsal aí só 5 ou 3 querem participar ... aí você vai conversando com as meninas e os meninos e vai perguntando por que você não quer jogar? (P6).

P5 aponta para a descoberta dos horizontes do ensino, da sala de aula e da docência. Já P6 afirma que ampliou os seus horizontes e a forma como percebia a docência.

Segundo Tardif e Raymond (2000), é no início do ingresso da carreira de professor que este irá explorar o que aprendeu na formação inicial, vai testar as relações, buscar conhecer seus colegas de trabalho e, até, se questionar em relação à escolha profissional que fez. Nesse processo, o professor poderá deixar para traz o que aprendeu na formação inicial, e ampliar seus conhecimentos a partir da experiência que está vivendo. No momento do ingresso na carreira docente, o professor vai julgar sua formação inicial, principalmente contrapondo o que aprendeu com os saberes necessários para sua prática pedagógica (TARDIF E RAYMOND, 2000).

Contudo, pelas falas acima, notamos que a formação pedagógica, nesse processo de formação inicial, bem como a iniciação à docência ganham destaque. Todavia, a formação pedagógica não aprisiona, necessariamente, o futuro professor de EF, pois ao passo que ele vai se arriscando nesse processo de se conhecer no exercício da docência, vai apurando seus conhecimentos e desenvolvendo alguma autonomia, tanto para planejar, como para realizar suas ações.

Apesar disso, sabemos que existem certos limites em relação ao ensino, às escolhas e à seleção do programa de cada disciplina, assim como dos seus conteúdos (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991).

Notamos, portanto, que conforme diz o futuro professor de EF, o projeto é importante para a sua formação inicial, uma vez que adquiriu os conhecimentos, descobriu os possíveis horizontes de atuação que não conhecia (escola) e, a partir disso, pode ir se libertando para a experiência da docência.

Seguimos analisando mais um depoimento:

Com certeza, é de grande relevância a experiência do PIBID para a nossa formação acadêmica, porque ele nos possibilita um aprofundamento que a gente não encontra nas outras atividades do fluxograma acadêmico. Temos o estudo de um referencial teórico e o acompanhamento de professores neste processo (P7).

Como já foi dito anteriormente, a autonomia docente é um processo que se dá com a experiência na docência mas, antes de tudo é preciso também entender que “Todo saber implica um processo de aprendizagem” (TARDIF, 2008, p. 35). Então, como o futuro professor de EF adquire este conhecimento?

Primeiramente, precisamos entender que o saber dos professores não é um conteúdo (TARDIF, 2008, p.14), e que existem 4 fontes das quais se originam os saberes: os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da experiência e os saberes profissionais (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991).

Concordamos com Borges e Tardif (2001), quando dizem que os conhecimentos profissionais são aqueles que devem ser garantidos na formação de professores, principalmente na formação inicial, pois esses conhecimentos estão na base da profissão e o professor irá mobilizá-lo para diferentes situações: fazer uma análise crítica do seu contexto vivido, contrapor o que aprendeu ao que precisa mobilizar, repensar o que faz e realiza, fazer escolhas e tomar decisões.

Assim, graças a autonomia o professor “[...] não se sente mais observado nem julgado, mas torna-se aquele que observa e julga” (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 233). Para tanto, revendo o que foi explicado pelo nosso depoente, podemos inferir que a importância do projeto reside no fato de lhe ter possibilitado a aquisição de conhecimentos, a sua reavaliação crítica no cenário e no cotidiano das práticas docentes na escola e, por fim, uma autonomia, uma sensação de que o futuro professor de EF em formação inicial se observa e, ele mesmo se julga. A seguir, uma explicação de P8:

Bom, eu acho que o PIBID é de fundamental importância porque aqui na universidade quem não tem aproximação com o PIBID, não tem oportunidade de conhecer o programa, tem uma visão totalmente diferente do que é ser professor, do que é você ministrar uma aula, e a partir do PIBID a gente teve oportunidade de estudar mais, de se aprofundar mais em certos conteúdos, e a partir dele nós tivemos uma visão diferente do que seria se a gente não tivesse a oportunidade de vivenciar o PIBID como a gente vivencia hoje (P8).

Então, “Ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor [...]” (TARDIF, 2008, p. 13). Conforme a fala de P8, a importância do projeto para a sua formação inicial está ligada à descoberta do que é ser professor. Além disso, P8 aponta para o aprofundamento de certos conteúdos da EF que podem trabalhar na vivência do projeto.

Uma das fragilidades dos cursos de formação, notadas por Gatti (2013), está justamente na formação específica, ou seja, no conhecimento dos conteúdos a serem ensinados, conhecimentos da matéria, e nas disciplinas voltadas para o seu ensino. Segundo a autora, nesses cursos aparecem: “[...] apenas um verniz superficial da formação pedagógica e de seus fundamentos, que não pode ser considerado realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas [...]” (GATTI, 2013, p. 39). Em outro estudo ela detalha melhor esta questão, e diz que:

O grupo ‘Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino’ (o “como” ensinar) representa 20,7% do conjunto, e apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, ao “o que” ensinar.

Essa informação das pesquisas de Gatti (2010) sobre a formação de professores no Brasil é alarmante, vindo a nos preocupar, ainda mais, com o cenário nacional em todas as áreas de formação. Que professores estamos formando e para que os estamos formando? O que será que eles estão ensinando nas salas de aula e de que forma estão ensinando?

Gatti (2010) chama nossa atenção para inúmeros dados encontrados em suas pesquisas, entre eles o de que apenas 0,6% das disciplinas dos currículos dos cursos de formação de professores são relativas ao ofício docente. Como ficam os saberes pedagógicos e os demais saberes necessários para o ensino e para o trabalho docente? Lüdke e Boing (2012, p. 430) concordam com as ideias acima e dizem:

Estamos convencidos de que a preparação dos futuros professores, hoje sob a responsabilidade de universidades, sofre, de fato, uma carência no lado das práticas, estando estas instituições muito mais preocupadas com a formação no lado teórico.

Porém, como já foi dito, os saberes dos professores não se restringem ao conhecimento do conteúdo (TARDIF, 2008). Mas, conhecer bem a matéria que se vai ensinar é uma condição necessária, mas não suficiente do trabalho pedagógico

(TARDIF, 2001). Assim, o mesmo autor diz: “Noutras palavras, o conteúdo ensinado em sala de aula nunca é transmitido simplesmente tal e qual: ele é ‘interatuado’ transformado [...]” (TARDIF, 2001, p. 22) com o objetivo de ser captado pelo aluno. Deduzimos, a partir das informações encontradas até aqui, que o projeto pesquisado é importante para formação inicial dos futuros professores de EF, pois possibilita o reconhecimento do que é ser professor, e ainda um aprofundamento de certos conteúdos da área de ensino. Portanto, o projeto caminha na direção da vivência de práticas formativas que consolidam uma formação pedagógica, que permite interagir o conteúdo a ser ensinado e ainda reconhecer o que é ser professor, indo na direção de sua profissionalização.

A seguir, mais um depoimento a ser analisado:

De uma certa forma, estou a ficar bastante perceptivo sobre o quanto é importante, na formação acadêmica docente, a gente viver o dia a dia, a rotina de um professor na sala de aula, suas batalhas (P9).

P9 destaca como importante, para sua formação inicial “Vivenciar o dia-a-dia do professor na sala de aula”, indicando que entende que existem “batalhas” a serem travadas nesse território de atividade profissional. São inúmeros os “duelos”, mas talvez o primeiro deles seja o da própria sala de aula, pois segundo Tardif, Lessard e Lahaye (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991, p. 230), a sala de aula é “[...] um teste na partilha de saberes [...]”. A partilha de saberes é um ato no qual o professor se expõe, demonstra em parte sua história, mas, também sinaliza que está disposto a aprender.

O entendimento da importância do aprendizado da carreira docente e do seu percurso é essencial, principalmente para os futuros professores de EF, pois no ingresso da docência, os fatos do cotidiano, suas rotinas e seus desafios, muitas vezes colocam os professores a repensar suas escolhas e o seu fazer na iniciação à docência. Estar disposto a aprender, facilita ao futuro professor de EF participar desse processo de percorrer experiências e aprendizagens, e descobrir novos caminhos.

Fechamos este ensaio, afirmando que a vivência dos futuros professores de EF, no projeto, demonstra ser significativa por diversos motivos, tanto pela sua realização prática, quanto por todos os efeitos provocados nos sujeitos, com a descoberta do ser docente. Portanto, afirmamos que este projeto se constitui para os depoentes como uma experiência formativa. Mas, o que essa experiência formativa

tem de diferente das demais, vividas pelos futuros professores de EF no curso de licenciatura em questão?

Antes de avançarmos para essa questão, precisamos dizer que, apesar do exposto acima, esta experiência faz parte do projeto do curso do qual se falou e tecemos alguns comentários. O projeto do curso, como já foi descrito no capítulo 3, tem como um de seus eixos norteadores as práticas pedagógicas e conta com alguns projetos de extensão. Assim, diante do exposto, nosso questionamento é: o que se pode fazer ou concretizar quanto às práticas formativas de iniciação à docência, para todos os alunos do curso, desde o início da formação oferecida, e que ainda não foi feito?

Retomando a questão anterior: o que essa experiência formativa tem de diferente das demais vividas pelos futuros professores de EF no curso de licenciatura? Talvez as respostas dos nossos depoentes possam nos ajudar a entender os contrastes entre esta experiência vivida e as demais oferecidas no curso em questão.

6.1.1 Contrastes da experiência formativa

Pelas respostas dos nossos depoentes, podemos confirmar que existem contrastes entre a formação que eles vivenciam no projeto e as demais oferecidas pelas atividades obrigatórias do currículo do curso de Licenciatura. Entre as diferenças apontadas por eles, uma delas é que o projeto permite uma vivência contínua na escola, e esse “tempo”, ampliado nesta vivência, permite avançar no aprendizado da docência.

Além disso, os depoentes afirmam que o aprendizado do planejamento das aulas, além da sua efetivação na escola, permite o desenvolvimento da relação com os alunos. Outro ponto evidenciado é o acompanhamento de profissionais orientando e dialogando com eles continuamente. Entre outras questões pontuadas, ainda estão: o estímulo às produções acadêmicas e demais conhecimento (relatórios, relatos de experiência, artigos e ensaios).

A seguir, mais um depoimento nos exemplifica essa análise:

Então, as outras experiências que eu tive seriam, por exemplo, estágio curricular e algumas outras disciplinas que a gente fez em algum momento uma intervenção na escola, a diferença é que o PIBID nos proporciona uma sequência no conteúdo, ter um vínculo com a turma. Então, o PIBID consegue trazer mais experiências do que as outras oportunidades, não desconsiderando as outras (P1).

Para P1 uma das diferenças entre a experiência do PIBID e as demais atividades formativas do currículo é a possibilidade de desenvolver uma sequência no conteúdo, a partir das aulas, e o desenvolvimento do vínculo com a turma. P1, em sua fala, aborda a questão do Estágio curricular, que é recorrente entre os alunos. Entendemos que fazer uma comparação ou interpor uma vivência à outra é, de certa forma, natural, pois ambas as experiências aproximam o futuro professor de EF da escola e do fazer docente.

Sendo assim, começaremos pela questão do Estágio, que nos parece bastante urgente, embora não seja nossa pretensão aprofundar essa discussão, pois o que nos interessa não é o debate entre o PIBID e o Estágio Curricular, ou PIBID e demais componentes curriculares, até porque precisaríamos ter realizado uma pesquisa de maior porte para abarcar o currículo do curso em questão.

Para tanto, ratificamos que nosso objetivo com o levantamento desta questão, foi entender o porquê do projeto pesquisado se tornar “diferente” das demais vivências, pelas quais os alunos passam. Da mesma forma, esperamos entender os contrastes entre PIBID e as demais vivências da formação inicial oferecidas pelo currículo.

Entretanto, façamos algumas reflexões iniciais sobre o PIBID e o Estágio Curricular, que foram provocadas pela fala de P1. O Estágio curricular, assim como o PIBID, no caso pesquisado, tem a escola como um *lócus* privilegiado para a formação inicial de professores para a educação básica, interligando e articulando formação nestes dois espaços: universidade e escola.

Provavelmente, por esse motivo o Estágio Curricular é tão recorrente nas falas dos futuros professores de EF, no momento em que falam do PIBID, estabelecendo comparações. Porém, almejando clarificar essa relação, faremos algumas colocações sob o nosso ponto de vista, que talvez seja o mesmo de alguns leitores e estudiosos do assunto, ou não.

Entendemos que o PIBID, conforme foi dito em outro capítulo, é um programa que tem o apoio da CAPES. Por sua vez, o Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular dos cursos de formação inicial de professores para a educação básica. Eles não são a mesma coisa e é importante fazer esta distinção.

Como programa, o PIBID estabelece parceria com as escolas da educação básica, que firmam compromisso com a universidade a partir do projeto por um

período determinado, que pode ser de um ano, dois anos ou até 4 anos. Se o projeto vigorar por dois anos, a parceria poderá durar estes dois anos, e assim sucessivamente. A universidade, então, recebe uma ajuda de custos para apoiar a execução do projeto. Além disso, no caso da Bahia, as escolas estaduais recebem, também, um incentivo para participar do projeto, através do Governo do Estado. Esse incentivo é para a aquisição de materiais.

O PIBID pode, assim, passar a fazer parte das ações do projeto pedagógico do curso de formação inicial de professores, como é o caso da situação pesquisada, embora não atenda à totalidade dos alunos do curso¹⁰⁴. Além disso, é um projeto que pode ser suspenso, e deixar de existir, enquanto o Estágio Curricular Supervisionado não pode deixar de existir, pois é um componente dos cursos de formação de professores (Licenciatura) obrigatório, conforme o § 3º do Art. 13 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002).

O Estágio curricular tem carga horária mínima de 400 (quatrocentas) horas (Resolução CNE/CP nº. 2, de 19 de fevereiro de 2002) e essa carga horária é subdividida em semestres, conforme as definições no currículo do curso. Lembramos ainda, que o Estágio, neste curso e em muitos outros, se inicia do meio para o final do curso. Por sua vez, o PIBID permite ao aluno participar desta vivência de o primeiro ou segundo semestre do curso. No caso pesquisado, a participação do futuro professor de EF no projeto pode se dar a partir do 2º semestre.

Destacamos, ainda, que o PIBID, por se tratar de um programa tem limites de participação e, portanto, após um Edital ser lançado ele é concorrido pelas IES.

Em relação à carga horária, o PIBID prevê 32 horas mensais, sendo as mesmas subdivididas em 8 horas semanais: 4 horas para reuniões, estudo e planejamento, e 4 horas para desenvolvimento de atividades na escola parceira (UNEB, 2014). Essa carga horária pode ser aproveitada para fins de integralização curricular, conforme a Resolução de AACC – Atividades Acadêmico Científico Culturais – CONSEPE nº 1150/2010.

Mas, conforme a mesma Resolução citada acima, em parágrafo único, temos a seguinte orientação: “É vetado o aproveitamento, parcial ou integral, de carga horária de participação como bolsistas de Iniciação à Docência do PIBID para o

¹⁰⁴ O curso tem outros projetos formativos com diferentes finalidades.

componente de estágio curricular do curso de graduação” (CONSEPE nº 1150/2010), ou seja, a carga horária do projeto não substitui a atividade de Estágio curricular. A atividade do PIBID não é Estágio Curricular¹⁰⁵.

Precisamos lembrar, ainda, que o PIBID assegura a concessão de bolsas de estudos para seus participantes, que é um incentivo aos alunos, para custearem seus gastos com transporte durante as atividades no projeto. O Estágio Curricular não conta com esse apoio, nem incentivo financeiro. O estudante tem que arcar com seus gastos para a ida a escola e aos demais espaços formativos para suas atividades.

Além disso, no PIBID, o aluno bolsista pode solicitar seu desligamento a qualquer tempo, ou ainda ser afastado, em casos do não cumprimento de suas atividades no projeto, apesar do compromisso de participar e atender as demandas de tal projeto, sem nenhum tipo de ônus¹⁰⁶. Ele apenas perderá a bolsa e não participará das atividades do projeto. No caso do Estágio Curricular Supervisionado, esta situação é diferente. Assim sendo, fica explicitado que as atividades em questão são de naturezas diferentes: uma é obrigatória, enquanto a outra é por escolha, por adesão.

Além disso, quando o aluno pleiteia participar do projeto, escreve uma carta de interesse indicando os motivos pelos quais deseja vivenciar esta experiência. Isso deixa claro que, para estar no projeto e participar dele é necessário assumir as responsabilidades e, portanto, assinar um “Termo de compromisso”, bem como realizar as tarefas e suas atividades.

Podemos ainda, avançar nesse raciocínio, e dizer que existem outras questões entre PIBID e Estágio Curricular que os diferenciam, a exemplo da flexibilidade de horário para a realização das atividades, no caso do PIBID. As atividades do projeto são, geralmente, elaboradas no contraturno das atividades regulares do curso, e isso amplia suas possibilidades de realização, pois comumente não disputa horário com as demais atividades regulares do curso. Por sua vez, o Estágio Curricular Supervisionado acontece no horário regular do curso, e tem uma

¹⁰⁵ Segundo Relatório de Gestão da Diretoria de Educação Básica Presencial (2009-2011): “O PIBID se diferencia do estágio curricular por ser uma proposta extracurricular com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto” (CAPES, 2012, p. 5).

¹⁰⁶ Salvo algumas exceções, onde devem ser respeitadas as normatizações e orientações da CAPES, como por exemplo os prazos de início de concessão de cada bolsa e seu período de execução.

carga horária organizada e definida, levando em consideração todas as demais atividades do aluno, no semestre em questão.

Além disso, o PIBID conta com o apoio de supervisores, que são professores da educação básica, que participam das atividades do projeto, fazendo, inclusive, o acompanhamento dos estudantes, futuros professores de EF, na escola parceira, durante todos os dias em que eles desenvolvem atividades. Os supervisores também recebem uma bolsa de incentivo para participar do projeto. O PIBID conta, ainda, com uma coordenadora local, um professor universitário da IES responsável pelo projeto e uma equipe institucional de apoio aos projetos da universidade.

As atividades de Estágio Curricular contam somente com um professor, que é responsável por sua turma, bem como pelas atividades formativas, e pela supervisão e acompanhamento dessas atividades na escola campo de estágio. Além disso, o componente de Estágio Curricular, em muitas instituições, ainda encontra dificuldades para ser realizado, devido ao número excessivo de alunos por turma que, em algumas situações chegam a ultrapassar o indicado pelo seu regimento interno.

Assim, se considerarmos essas descrições, perceberemos que PIBID e Estágio Curricular vivem contextos distintos de realização de suas práticas formativas, embora possamos perceber similaridades entre suas propostas.

Seguindo o nosso percurso de análise, voltaremos a analisar as falas dos nossos depoentes, retomando a resposta de P1.

Um dos pontos destacados parece ser, a “experiência em si”. Parece que esta vivência se amplia, como é dito por P1, “gera mais experiências que as outras experiências”. Parece difícil de compreender, mas vamos à fundo tentar entender o que ele quis dizer com mais “experiências”: *“o PIBID nos proporciona uma sequência no conteúdo, ter um vínculo com a turma, então o PIBID consegue trazer mais experiências do que as outras oportunidades”*.

Primeiramente, lembramos que, quando o futuro professor vai para a sala de aula o seu objetivo é ensinar e, ensinar é “[...] mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2008 p. 21). Nesse conjunto, os conhecimentos do conteúdo, que estão presentes em uma sequência, que são aqueles que estão ligados à disciplina ensinada, são reconhecidos como saberes de base da profissão (BORGES, 2004) e, portanto, importantes para o aprendizado da profissão.

Quando os conhecimentos do conteúdo, em conjunto com os demais saberes do professor, são colocados na prática no ensino em sala de aula, esses saberes estão amalgamados e vão ganhando sentido e valor para o professor, conforme sua utilização no trabalho (TARDIF, 2008). Desse modo, eles se ampliam, pois os futuros professores de EF terão que mobilizar todo o seu aparato de conhecimentos para concretizar seus objetivos nesse processo.

Assim, o futuro professor de EF mobiliza saberes a fim de produzir, nesse processo, sua prática profissional (TARDIF, 2008), e vai desenvolvendo o saber da experiência. Esse saber está diretamente ligado ao cotidiano da prática pedagógica docente no trabalho, e suas demais atividades com os alunos e seus pares. Ele depende da vivência no espaço escolar, podendo ser transformado a cada novo dia e a cada nova descoberta. Salientamos, então, que:

O saber experiencial ocupa, portanto, um lugar muito importante no ensino, como aliás em qualquer outra prática profissional. Esse saber experiencial, no entanto, não pode representar a totalidade do saber docente (GAUTHIER ET AL, 2013, p. 24).

Como já foi dito, o professor mobilizará vários saberes, ao mesmo tempo, na prática pedagógica. Mas, alguns autores destacam que o saber da experiência é de grande importância para a aprendizagem da docência (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991; TARDIF, 2008; TARDIF, 2012).

Por isso, as atividades de aprendizagem da profissão vêm sendo privilegiadas nos diversos cursos de formação de professores, projetos, estágios, oficinas e outros, pois representa, de alguma maneira, a aquisição de conhecimentos ligados à qualidade da competência pedagógica dos docentes (TARDIF, 2012). Então, a experiência em si parece ter importância para o aprendizado e a aquisição de conhecimentos para a profissionalização, mas para que isso aconteça, de fato, os futuros professores de EF devem ter conhecimentos para alicerçar essa experiência e o seu desenvolvimento:

[...] o professor deve possuir, também, um corpus de conhecimentos que o ajudará a 'ler' a realidade e a enfrentá-la. Sem querer denegrir as virtudes da experiência, basear a aprendizagem de um ofício unicamente na experiência não deixa de ser uma prática que custa extremamente caro, na medida em que isso significa deixar a cada docente o cuidado de redescobrir por si mesmo as estratégias eficazes, com o perigo de acumular sobre os alunos, durante um certo tempo, os efeitos negativos (GAUTHIER ET AL, 2013, p. 24).

De fato, o que a literatura aponta é que os professores iniciantes que não passam por esta vivência próxima do fazer da profissão, ou seja, de aprender a “ser professor”, geralmente precisarão de mais apoio e orientação quando ingressarem na carreira docente, pois ainda não estão suficientemente preparados para assumirem, integralmente e sozinhos, a realização de todas as atividades que compõem o trabalho docente.

Em alguns países, esses professores são acompanhados por outros professores experientes, e ainda vivenciam situações especiais na docência, com número de turmas e horários de aulas reduzidos (TARDIF, 2012).

Mas, sabemos que, em países como o Brasil, essa estratégia de adaptação não é viável, pois quando o professor conclui a graduação (Licenciatura), se espera que ele esteja pronto para assumir suas responsabilidades profissionais, principalmente se ele desejar assumir algumas turmas na escola, seja como temporário ou a partir de um concurso.

A cobrança que esse professor vai enfrentar é a mesma dos demais professores, sem nenhuma diferenciação. Espera-se dele o mesmo desempenho que os demais professores, mesmo com um grande número de horas aulas por semana, turmas numerosas e sem nenhum acompanhamento ou auxílio específico de outros profissionais.

Segundo Tardif (2012), a fase inicial da docência é considerada como uma fase na qual o professor ainda precisa de suporte para realizar suas atividades de trabalho e, portanto, essa fase de inserção dos jovens docentes no trabalho é cada vez mais vista como “[...] uma etapa de formação e de aprendizado do saber da experiência, que exige medidas particulares de apoio e de acompanhamento [...]” (TARDIF, 2012, p. 28).

No entanto, o saber da experiência, como já foi dito, encontra alguns limites: “[...] o fato de ser individual, e ainda não ter conseguido atingir um patamar de cultura docente em ação” (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991). Mas, vale destacar que eles podem ajudar os professores na condução das relações e nas interações; no entendimento das normas de trabalho e na realização das suas diversas obrigações (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991, p. 229). As pesquisas de Tardif (2012, p 39) mostram que os professores consideram:

[...] a experiência do trabalho docente extremamente formadora, no sentido de que ela não só transformou suas ideias, mas também suas atividades e, mais profundamente, sua personalidade, isto é sua maneira de ser/estar no trabalho, de vive-lo e realiza-lo (TARDIF, 2012).

O saber da experiência está ligado às funções do professor, é um saber prático, interativo, sincrético, plural e heterogêneo, aberto, poroso, temporal, evolutivo, dinâmico, social e existencial (TARDIF, 2008).

Neste processo, os futuros professores de EF vão então conhecer melhor os alunos e desenvolver, com eles, um certo “vínculo”, que está ligado à dimensão afetiva presente no ensino. Essa dimensão ajuda o professor em vários aspectos, entre eles a “[...] perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos [...]” (TARDIF, 2008, p. 130).

Portanto, afirmamos que, para P1, a grande diferença do projeto está ligada ao aprendizado do conteúdo, na forma de colá-lo em sala de aula, na vivência e na experiência com os alunos. Desse modo, parece haver o aprendizado de novos saberes, entre eles o da experiência, além do desenvolvimento do vínculo com os alunos.

A seguir, mais um depoimento sobre a experiência no PIBID:

Eu acho que a principal diferença de todas é a continuidade porque, por exemplo, nas universidades por ser contado por matérias, o estágio inicia com cinco aulas e quando está embalando, tem aquele corte: acabou o estágio. Você tem que passar para o próximo nível, e o PIBID quando traz essa questão de começar da primeira unidade, vivenciar o ano todo com o aluno, eu acho que a questão da continuidade é um dos principais diferenciais, porque com a continuidade, você pode melhorar a relação professor-aluno, melhorar a sua experiência, enfim, várias outras coisas. Eu acho que o diferencial mesmo é a continuidade (P2)

Para P2, a grande diferença do PIBID para as demais vivências é a sua continuidade. A continuidade apontada por P2, nesse processo de formação inicial, nos faz repensar a questão do tempo necessário para a formação inicial de professores.

O tempo é uma variável muito significativa, principalmente em relação ao aprendizado da docência e sua profissionalização. Autores como Tardif e Raymond (2000) e Tardif (2008) se debruçaram sobre este tema. Um professor precisa de certo tempo para aprender a ser professor, dominar os conhecimentos necessários

para sua atividade, desde as que aparentemente parecem ser mais simples, corriqueiras, até aquelas mais complexas, com as quais precisa refletir sobre os acontecimentos para tomar decisões, elaborar estratégias, pensar em possibilidades de interação e de solução.

Contudo, nem sempre a questão do tempo é entendida. Algumas pessoas, que não compreendem o trabalho docente, pensam que ser professor é uma tarefa simples e que, de uma hora para outra, um professor em formação pode entrar em sala de aula e começar a ensinar.

Mas, não é bem assim, as pesquisas mostram que o fator tempo é imprescindível na formação do professor e no seu saber da experiência, haja visto o que já foi dito anteriormente.

Geralmente, os professores mais experientes são aqueles que têm um longo tempo na docência, e aprenderam a desenvolver estratégias, práticas, modos específicos de ensino, que fazem parte de seu próprio modo de trabalhar, de ensinar e fazer docência. É o que Tardif (2008) diz compor o *habitus* docente.

Então, podemos inferir que uma das características do projeto é que ele parece conferir essa “qualidade” na formação inicial, por ser contínuo, uma experiência mais ampla e, portanto, poder possibilitar aos futuros professores de EF desenvolverem determinados conhecimentos, habilidades e saberes advindos, também da vivência da prática da iniciação à docência. Isso vai permitir aos futuros profissionais aprenderem, de forma ampliada, a ensinar: vivendo o contexto das interações, com todas as suas situações difíceis, inexplicáveis, prazerosas e complexas, e tendo o suporte e a orientação de outros professores experientes.

Por conseguinte, concordamos com autores como Tardif (2008, p. 58) que dizem que “os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação”. É importante destacar que temos diferenças enormes no exercício da profissão docente, quando comparamos os saberes mobilizados para o trabalho com classes de aulas da educação infantil, ensino fundamental (1º e 2º ciclos) e ensino médio, mesmo considerando uma mesma disciplina.

Assim, entendemos que a continuidade do trabalho realizado no projeto é de suma importância, pois permite ao futuro professor de EF acompanhar o dia-a-dia da escola durante todo um ano letivo ou mais e, assim, poder perceber as progressões dos alunos na sala de aula, e também as suas próprias habilidades na sala de aula

no aprendizado da docência.

Prosseguimos com mais dois depoimentos sobre a diferença entre o PIBID e outras atividades.

Acredito que sim, porque o PIBID eu considero como se fosse completo, porque além de vivenciar a docência, a gente ainda consegue fazer produções científicas, tudo junto num pacote só! Entendeu? E aí mesmo tendo Iniciação Científica no curso de Educação Física, mesmo tendo estágio, eu acredito que o PIBID é uma coisa completa, então é fundamental para a formação (P3). Por ser um curso de licenciatura, com certeza existe uma diferença, por ser um projeto de iniciação à docência, já traz a gente com uma visão de professor, vive na sala de aula, a gente já observa a vida do professor quanto aos deveres de aluno (P9).

Para P3, a grande diferença do projeto (PIBID) para as outras atividades curriculares é que ela permite vivenciar a docência, além de fazer produções científicas e acadêmicas. Já para P9, a questão principal do PIBID está em vivenciar a iniciação à docência, pois a partir disso se amplia a visão de professor e se vivencia a sala de aula. Vivenciar a docência é, entre outras coisas, aprender a mobilizar os saberes da profissão. Os saberes da profissão deveriam ser parte de todo curso de formação de professores mas, infelizmente, essa ainda não é uma realidade palpável, tendo em vista as colocações que já fizemos no capítulo anterior, quando citamos vários trabalhos de Gatti (2010; 2013), que analisam as práticas formativas nos currículos de formação de professores no Brasil.

Os conhecimentos profissionais, diferentemente dos “saberes da formação”, só podem ser adquiridos, apreendidos no cotidiano da escola, no convívio com os alunos e com os pares. Nesse cenário, vale destacar o papel da pesquisa que, infelizmente, parece, ainda hoje, ser algo intangível, distante, principalmente para alguns professores da EF, do nível da educação básica.

Até pouco tempo atrás, boa parte dos cursos de licenciatura não contavam com grupos de pesquisa, e alguns professores sequer reconheciam que este conhecimento era importante para suas atividades docentes (LÜDKE, 2001). Porém, esta realidade avançou mas, segundo Lüdke (2012) os professores da educação básica, com os quais a autora fez uma pesquisa sobre o tema, se declaram ainda insatisfeitos em sua vasta maioria, em relação à formação para a pesquisa, recebida em seus cursos de licenciatura.

De tal modo, a pesquisa voltada para o fazer do professor em sala de aula, na

escola na educação básica, é um campo pouco desenvolvido pelos cursos de formação de professores, principalmente no que se refere às investigações situadas na própria vida cotidiana dos professores, em seu trabalho e em suas atividades docentes. Porém, a mesma autora, em outro artigo afirma que a atividade de pesquisa é, hoje, “[...] um recurso indispensável ao trabalho do professor” (LÜDKE, 2001, p. 78).

Estamos de acordo com a autora na questão da pesquisa, pois aprender a elaborá-las no campo da educação básica é imprescindível para tornar o professor autônomo e capaz de refletir sobre suas ações, e ainda produzir conhecimento a partir daquilo que ele faz, estuda e pensa.

Embora algumas pesquisas produzidas nesse contexto tenham sido analisadas pela pesquisadora acima, ela afirma que essas apresentam diversos pontos frágeis: fraca consistência em relação ao referencial teórico, pouca disponibilidade de instrumentos de coleta e recursos de análises, bem sucedidos em pesquisas já realizadas, que poderiam ser úteis a outras em andamento, a falta de atenção ao desenvolvimento de medidas fiéis e apropriadas à apreciação do desempenho de professores e alunos (LÜDKE, 2012).

Contudo, a questão do professor-pesquisador tem recebido atenção crescente de vários pesquisadores em outros países, tais como: Espanha, Reino Unido e Estados Unidos. No Brasil, alguns pesquisadores, desde a década de 1990, vêm também se debruçando sobre esse tema (LÜDKE, 2001).

Porém, para que possamos avançar, é preciso estabelecer parcerias entre os professores das escolas e os professores das universidades, a fim de produzirem pesquisas qualitativas e de qualidade, no âmbito da escola e da sala de aula (LÜDKE, 2001), e incluir, nos cursos de formação de professores atividades formativas que possam colaborar nesse processo de formação (LÜDKE, CRUZ E BOING, 2009). Além disso, são necessários também:

[...] uma ampla discussão sobre as estratégias de formação para a pesquisa, condições e recursos para sua realização em nossas escolas, tipos e modalidades ou modos de fazer pesquisa e até sobre os próprios conceitos de pesquisa (LÜDKE, CRUZ E BOING, 2009, p.466).

Então, encerrando nossa discussão sobre o tema, pesquisa na formação inicial de professores, como um dos pontos indicados para explicar a diferença entre a experiência vivida no PIBID e nas demais experiências formativas, refletimos que corroboramos com Lüdke (2001, 2012), Lüdke, Cruz e Boing (2009), e pensamos que a pesquisa deve ser cultivada entre os conhecimentos pertinentes à formação inicial dos professores de EF, pois compõem os conhecimentos para uma profissionalização.

Contudo, vale destacarmos que, em recente pesquisa, Tigre e Leiro (2015b) verificaram que houve um aumento considerável no número de produções da EF, especificamente aquelas que tratam da experiência do PIBID e versam sobre a escola e o seu fazer. Esse estudo se deu a partir da análise das pesquisas produzidas e apresentadas nas últimas edições de um dos maiores congressos acadêmicos e científico de maior visibilidade na área em questão.

Em outro estudo, Tigre e Vianna (2016) analisam as produções de futuros professores de EF do curso de uma universidade pública baiana, e que são bolsistas do PIBID, e verificam, também, a ampliação de suas produções, articuladas às atividades de formação inicial, demonstrando a capacidade dos futuros professores de EF de refletirem sobre as práticas formativas realizadas, seus desafios e suas conquistas.

Concluimos este ponto, indicando que P3 e P9 reconhecem que a grande diferença do PIBID para as demais experiências é que o projeto possibilita a vivência na escola, o aprendizado do fazer docente, e ainda a produção do conhecimento. Vejamos mais uma fala:

Na minha concepção existe sim uma diferença, sobretudo no que diz respeito ao que estamos tratando aqui que é o fazer docente. Acho que as experiências ou as disciplinas oferecidas pelo curso de Educação Física nos oferecem conhecimento, com certeza isso é fato, mas não dá, de certa forma, um suporte para que a gente mesmo antes (...) de ter o primeiro contato com os estágios, a gente poder, por exemplo, numa disciplina de anatomia, entender como vai trabalhar a anatomia com os alunos, qual a metodologia que devemos usar para apresentar o corpo humano para os alunos. Até porque nós estamos numa instituição acadêmica e sabemos que o curso é de licenciatura que logo mais vamos estar numa sala de aula ou qualquer outro espaço e que de certa forma a prática pedagógica vai estar presente. Assim, no caso da disciplina de anatomia, a gente não tem esse suporte de como apresentar esse conteúdo para os alunos (P4).

O PIBID já nos oferece esse suporte e aí tem todo um planejamento,

saber o conteúdo que a gente vai trabalhar com os alunos, como a gente vai trabalhar esse conteúdo com eles, qual a dimensão se é social, conceitual ou histórica. Essa é a grande diferença, através do PIBID a gente sabe qual o objetivo se tem que atender. O que a gente vai buscar na aula, se o objetivo não foi alcançado se será refeito um novo plano, se será o mesmo conteúdo que será trabalhado, como será apresentado, a metodologia vai ser outra, a gente vai utilizar outros mecanismos para atender às expectativas dos alunos. As disciplinas, como falei anteriormente que são oferecidas pelo curso de EF, não dão esse suporte do fazer docente dos espaços formais e não formais. Eu acho que essa é a grande diferença (P4).

Para P4, a diferença entre o PIBID e as demais vivências é a possibilidade de ampliar o “fazer docente”. Também é dito por P4 que a questão da aquisição do “suporte” e o aprendizado da forma de apresentar o conteúdo em sala fazem a diferença.

O fazer docente pode ser entendido como “saber ensinar”, ou melhor aprender a ensinar. Por que? O que é que faz um professor? Qual a sua principal atividade na escola? Será a interação em sala de aula, com os alunos, com o objetivo de ensinar? Então, entendemos que o “fazer docente” é o saber ensinar, que neste caso é o aprender a ensinar, uma vez que os depoentes são futuros professores de EF e estão vivendo um projeto de iniciação à docência. Assim sendo, concordamos com Tardif (2008, p. 20) quando ele diz que ensinar supõe aprender:

[...] o saber dos professores é temporal, significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente (TARDIF, 2008, p. 20).

Para tanto, o futuro professor de EF deverá aprender a mobilizar uma variedade de saberes, cada um deles com diferentes finalidades mas, nenhum menos importante do que o outro e, nesse processo, é o futuro professor de EF que irá avaliar e “interatuar” o conteúdo, a partir de sua proposta de ensino. Interatuar o conteúdo é transforma-lo para que ele chegue aos alunos (TARDIF, 2001).

Então, afirmamos que: “Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e no trabalho” (TARDIF, 2008, p. 21), e neste processo estão incluídos o aprender a ensinar, o “fazer docente”, que requer conhecimentos diversos, entre eles o “conhecimento pedagógico do conteúdo”. De tal modo, para P5 a grande diferença do PIBID em

relação às demais experiências é que ele oferece um aprendizado do “fazer docente” no qual estão articulados os conhecimentos necessários para ensinar.

No próximo depoimento, a opinião de P5:

[...] eu tenho até colegas do mesmo semestre que eu que nunca tiveram disciplinas mais voltadas ao próprio estágio, à prática pedagógica que estão inseridos no contexto educacional, que estão em atividade em escolas, eu acredito que eles estão um pouco despreparados em relação a isso, porque eu estou no quarto semestre, na metade do curso, e ainda não tive oportunidade de ver, na prática, como é ser um professor, tive poucas experiências dentro de sala e tive mais matérias pedagógicas e mais matérias didáticas e algumas matérias de saúde, porém nenhuma delas me condiciona ou me deu subsídio de verdade para que eu pudesse bater no peito e dizer eu estou preparado, então, eu acredito que o PIBID, até pelo fato de não ser só a iniciação na sala de aula, não ser só as intervenções, mais do que isso, temos as reuniões, temos as leituras, fazemos vários relatórios, vários fichamentos, e possibilita muito o diálogo com outras pessoas, somos conduzidos e coordenados por pessoas capacitadas que usam toda a base para isso, e isso também faz toda a diferença, então, eu acredito que isso é um fator primordial e fundamental para que você tenha êxito na sua profissão, além da sua prática você tem que ter muita base teórica, você tem que estudar bastante e você tem que ter a oportunidade de estar com esses conteúdos, etc (P5).

Para P5, a diferença entre o PIBID e as demais vivências do currículo parece ser a oportunidade de participar da iniciação à docência e, nesse processo ter acesso a conhecimentos importantes para a docência, e ainda participar de todas as atividades do projeto e ser acompanhado por professores capacitados e experientes.

Ser professor é assumir responsabilidades, é compor um grupo de profissionais e trabalhar em conjunto com outras pessoas, para pessoas, interagindo, aprendendo a lidar com as diferenças, com as preferências e com os interesses de cada um (TARDIF, LESSARD, 2011). Para Tardif e Lessard (2011, p. 35) à docência é:

[...] um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores.

Neste fenômeno das relações humanas, que se constitui à docência, onde o professor vive o desafio de ser professor: a normatividade, a ética e o ensino. Nesse entendimento, aprender a ser professor é viver a sala de aula, perceber os alunos e buscar dar sentido ao seu trabalho:

[...] o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, e uma interação com as outras pessoas [...] (TARDIF E LESSARD, 2011, p. 38).

Para tanto, compreende-se que o trabalho docente é composto de diferentes atividades, não se resume só à sala de aula e à execução de tarefas. Entre as atividades docentes a serem realizadas em sala de aula pelo professor, estão as interações. Nessa interação, o professor deve buscar mais do que transferir conhecimentos, conteúdos, deve transformá-los, ser capaz de apresentá-los com provocação, estimulando e motivando o outro a se mobilizar, a falar e a entender o conteúdo explicitado e, se possível, fazer com que o aluno se interesse por aquilo que está sendo discutido e ensinado.

Conforme Tardif e Lessard (2011a) a atividade docente é uma construção social e, para isso, o professor tem que tomar certos caminhos, fazer escolhas, portanto, é preciso entender que: “o trabalho docente comporta inúmeros aspectos formais, codificados e rotineiros” (TARDIF E LESSARD, 2011a, p. 42). Então, fazendo um apanhado do que foi comentado até aqui, podemos dizer que na iniciação à docência se aprende a interagir com os alunos, a planejar e repensar um conteúdo para ser ministrado em uma aula, a realizar as diferentes tarefas do trabalho docente, a participar de reuniões, de grupos de estudo, de eventos acadêmicos, a elaborar o planejamento, a verificar as condições materiais de trabalho, a preparar a aula, entre outros.

Nas duas próximas falas:

A segurança é ter, também, o domínio, ter um certo domínio de conteúdo, procurar saber o que é, pesquisar, participar, entre tudo, entre reuniões, entre parceria, tudo isso faz parte (P7).

Sim, porque o PIBID oportuniza a gente a ser mais livre na forma de selecionar nossos conteúdos, de nós levarmos o conteúdo para a sala de aula, eu mesma peguei uma disciplina no Estágio II, e a gente não tinha essa liberdade de apresentar a nossa aula como temos no PIBID. Lá a gente fica muito moldado, na verdade não é como no PIBID, de se jogar, não só para a gente, mas como para os alunos. (P8).

A partir do PIBID a gente fez estudos, pode avaliar as propostas que existem de ensino e também, a partir disso nós compreendemos a importância do estudo da pedagogia histórico-crítica, do diagnóstico da construção dos planos de curso, dos planos de aula e também da avaliação entre os pares [...]. A avaliação também com os coordenadores, e os supervisores, e também a avaliação da nossa própria aula, para com os alunos, o feedback que os alunos trazem

para a gente e também ao nosso ver de como foi a aula, para dar o retorno para os professores, e para os coordenadores, e eu acho que é muito importante (P8).

Tanto P7, quanto P8, assinalam várias questões em suas falas que apontam as diferenças do PIBID para com as demais experiências vivenciadas por eles no curso de formação inicial como: estudar, realizar o diagnóstico, elaborar o plano de curso, ensinar um conteúdo em sala de aula e outros. Algumas dessas diferenças já foram discutidas, sendo consideradas como ratificadoras das informações anteriores já discutidos. Mas, algumas questões não foram ainda discutidas, como: a questão da segurança e o domínio do conteúdo (P7), e a liberdade e a possibilidade de inovação (P8).

A segurança para ensinar é adquirida com o tempo, e tem uma relação com o domínio do conteúdo. No entanto, em alguns momentos, ensinar pode confundir-se como uma “[...] atividade de improvisação mais ou menos reguladas, e essas regularidades são o que garante, de certa forma, a existência da escola” (TARDIF E LESSARD, 2011, p. 45), isso porque acontecem na escola muitas situações, algumas delas totalmente imprevisíveis e que parecem desafiar a autonomia, a decisão e a autoridade docente.

O domínio do conteúdo é considerado pelos professores como um dos saberes de base da profissão (BORGES, 2004). Sem esse conhecimento e o seu domínio, o professor certamente terá dificuldades para realizar suas aulas. Contudo, sabemos que ele não é suficiente para o ensino. Não basta conhecer um determinado conteúdo para poder ensiná-lo. Alguém que tenha um dado conhecimento, ou domínio de um conteúdo pode até tentar ensinar, mas se o aluno vai aprender é bem diferente. Então, ensinar passar por, não só conhecer o conteúdo a ser ensinado, mas saber transmitir, transformar esse conteúdo de forma que o aluno possa captá-lo (TARDIF, 2008).

Em relação à seleção dos conteúdos, ou à inovação, poderíamos dizer várias coisas, entre elas lembrar que a EF não possui um currículo fechado para ser ensinado. Existem tentativas de organizar esses conhecimentos, assim como documentos norteadores para se definirem o que será trabalhado em um ano letivo. Mas, geralmente os professores de EF têm uma certa autonomia para selecionar os conteúdos, diferentemente das demais disciplinas do currículo escolar.

Quanto à inovação, o que o projeto apresenta é uma tentativa de estimular os

futuros professores de EF a buscarem novas rotas de conhecimentos dentro da própria cultura corporal, para estimular e motivar os alunos a aprenderem mais sobre outras culturas e suas práticas corporais. Assim, foram realizadas várias práticas diferentes das que os alunos da escola campo estavam acostumados a vivenciarem, como foi exposto no capítulo 3.

Fechamos esse ensaio, afirmando que muitas questões pontuadas nele nos autorizam a listar algumas das diferenças, que chamamos de contrastes, entre a experiência do PIBID e as demais vividas pelos futuros professores de EF, na formação inicial. Entre elas, uma experiência contínua e, portanto, mais prolongada e intensa, ligada diretamente ao aprendizado da docência, e que permite ao futuro professor de EF estudar e se preparar para ela. Além disso, ainda possibilita ao futuro professor aprender a interactivação do conteúdo, o objeto da pesquisa, desenvolver segurança para ensinar e dominar do conteúdo, sendo acompanhados por professores capacitados e, ainda, desenvolver os saberes da experiência. Agora, progredimos para o contexto vivido, para entender como ele é, e seus desafios.

6.2 O cotidiano da experiência formativa

Para falarmos da questão pontuada acima, pedimos aos depoentes para descrever sobre o contexto da escola, ou seja, da relação deles com os alunos, com os gestores e demais professores com os quais conviviam. Pedimos também, que falassem do espaço físico e das condições enfrentadas no aprendizado do “trabalho” e, se possível, caso tenham passado por alguma situação difícil, ou de desafio, que nos relatassem o ocorrido. Nesse caso, que nos contassem o que fizeram diante da situação e se ela foi solucionada e de que forma. Então, dividiremos este item em três partes. Primeiro, analisamos o contexto, a relação dos futuros professores de EF com os professores, alunos e gestores da escola campo e do projeto. Segundo, ponderamos sobre o espaço físico da escola, seus materiais disponíveis e outros. Por fim, discorreremos as situações difíceis no ensino e seus desfechos.

Em relação à primeira questão, que é o contexto de ensino, percebemos que os futuros professores dizem ser um contexto que, no geral é bom, pois os gestores apoiam o projeto, se mostram receptivos a eles e tentam atender suas solicitações. Já em relação aos alunos, alguns apontam para dificuldades com a turma, indicando que os alunos são pouco interessados, agitados e as turmas são heterogêneas.

Contudo, a escola é considerada pela maioria dos futuros professores de EF como organizada, o que parece ser positivo para o aprendizado deles e o desenvolvimento das atividades do projeto. Já em relação à segunda questão, sobre o espaço pedagógico para as aulas de EF, percebemos que, apesar do espaço para as aulas, da escola campo, ser considerado bom, e dispor de materiais esportivos e outros recursos, como: caixa de som, data show e outros, a escola enfrenta uma condição, apontada por todos os depoentes, como um fator que dificulta a realização das aulas de EF.

Esta condição está relacionada à quadra esportiva, que não é coberta e, em alguns horários e dias do ano, conforme o sol forte ou chuva, fica impossibilitada para o uso e, dessa forma, impedindo os futuros professores de EF de realizarem suas aulas práticas.

A quadra esportiva é um dos espaços mais utilizados nas aulas de EF. Contudo, conforme foi dito pelos futuros professores que participaram da pesquisa, nos dias e horários em que o sol está muito quente, ou dias de chuva torna-se inviável sua utilização. Além disso, os futuros professores de EF pontuam a necessidade de um espaço adequado para as práticas da cultura corporal, onde possam utilizar o chão e sentar, deitar, rolar, ter mais contato físico com o colega e outros.

Já em relação às dificuldades, aos desafios do cotidiano diante das diferentes situações vividas pelos futuros professores de EF e suas ações, serão temas comentados mais adiante, no item 6.2.1 Os desafios do cotidiano. Seguimos com as descrições sobre a escola e seu contexto, nas falas de P1 e P2:

[...] é um contexto que podemos dizer positivo, eu me sinto bem pelo fato de, mesmo com algumas dificuldades na turma, eu conseguir me sair bem durante esse ano todo. E o contexto geral da escola é muito bom, é uma escola organizada, e também proporciona que a gente ganhe “um gás” em estar participando, em estar querendo ser um professor (P1).

Eu acho que o contexto do xxxxxx é um pouco diferente, é uma escola no centro, acho que isso também se diferencia um pouco, você vê a escola um pouco heterogênea em relação aos alunos. Mas, nossa relação com os professores e diretores foi sempre boa [...] (P2).

P1 diz que o contexto da escola é positivo, pois a mesma é organizada, mas teve algumas dificuldades com a turma. P2 diz que a escola é um pouco diferente, pois é uma escola que fica no centro da cidade e tem uma clientela heterogênea quanto aos aspectos socioeconômicos e raciais. Quanto a relação deles (P1 e P2) com os gestores e professores da escola, dizem ter sido boa.

Iniciamente, temos que considerar que, conforme Borges (2004) a realidade vivida pelos professores em formação inicial na escola não é a mesma daqueles professores que já estão atuando a algum tempo, e que enfrentam outra realidade. Mas, como eles estão em fase de aprendizagem da docência e ainda são futuros professores de EF em formação inicial, temos que perceber que o vivido para eles é considerado “novo”.

Assim, em relação à organização da escola, podemos dizer que a mesma é considerada como um facilitador para estabelecer a ordem em sala de aula, antes de começar seu trabalho propriamente, sendo que é o professor quem irá construí-la em interação com os alunos (TARDIF, 2008). Talvez, esta seja a dificuldade: estabelecer e construir a interação. Para se construir um processo de interação, onde haja um trabalho coletivo, onde todos estejam participando e implicados na aula, se leva um certo tempo, claro, a depender da turma, da escola e do professor.

As dificuldades com uma turma podem estar relacionadas, também, com diferentes motivos. O trabalho docente é uma atividade de interação, na qual os sujeitos dizem, agem e se comportam como querem, portanto, os alunos em questão, que são, em sua maioria adolescentes, se portam de diferentes maneiras. Cabe, assim, ao futuro professor de EF tentar conquistar esses alunos, motivando-os a participarem de mais diretamente das atividades.

Em relação às características da turma, por ser um grupo bem heterogêneo, entendemos que isso torna a escola diferente, e ainda exige um pouco mais dos futuros professores de EF. De todo modo, os futuros professores deverão aprender a lidar com as diferenças, se tornando mais flexíveis (TARDIF, 2008).

Prosseguimos apresentando a fala de P5 sobre sua relação com a turma, os gestores e outros professores:

Bom, iniciando pelo perfil da turma, nós temos uma turma que é um pouco complicada, por se tratar de adolescentes, pois eles estão sujeitos a meios que não são próprios para a sua idade e ainda são agitados, e às vezes faltam com o respeito com os professores. Mas, com o tempo isso está melhorando. Em relação aos coordenadores e

supervisores, falando particularmente, eu tenho um respeito muito grande, tenho um carinho muito grande, eu fui muito bem recebido no grupo [...] (P5).

O cotidiano do trabalho docente é um espaço vivo, e nele acontecem, diariamente, diversos fatos e acontecimentos, alguns deles parecem ser mais fáceis de lidar, e nestes casos os futuros professores de EF também parecem ter mais facilidade para resolver as situações. Já outras situações, mais delicadas, parecem muitas vezes deixar o futuro professor de EF com sensação de “saia justa”, sem saber o que fazer e dizer, ou seja, que postura deve ter e que atitude deve tomar. Mas, isso geralmente acontece com os jovens professores, inexperientes que, com o tempo, vão aprendendo a lidar com as diversas situações, mesmo aquelas imprevisíveis.

A partir desses acontecimentos do cotidiano, os professores vão produzindo seus saberes específicos para lidar com essas situações (TARDIF, 2008). Portanto, os professores devem se aproximar dos seus alunos, para melhor compreendê-los e ter possibilidades para enfrentar as situações vividas em sala de aula. Assim, segundo Tardif e Lessard (2011a, p. 38): “Nunca se pode controlar perfeitamente uma classe na medida em que a interação em andamento com os alunos é portadora de acontecimentos e intenções que surgem da atividade”.

Pela fala de P5, percebemos que, com o tempo, ele adquiriu o respeito da turma, que provavelmente passou a colaborar mais e participar de maneira mais adequada das atividades propostas. O tempo é um fator importante para o desenvolvimento da interação entre o professor e seus alunos. Por ser um dos principais responsáveis por esta relação, cabe ao professor “cortejar o consentimento do outro a fim de ganhar a batalha” (TARDIF, 2008, p.222), ou seja, “seduzir” o aluno, despertando nele o interesse e a cooperação. Ainda na fala de P5, percebemos que há nesse entendimento uma relação de afetividade. A seguir, as falas de P7, P8 e P9:

A direção se mostra bastante receptiva ao projeto, sempre nos auxiliando em tudo que a gente precisa, mas os alunos são pouco interessados e a gente tem que estar chamando atenção. Penso que falta de orientação dos pais (P7).

Bom, minha relação com os funcionários e o diretor, o professor, a secretária é boa [...]. Mas, eu acho que não existe muito diálogo entre os alunos bolsistas do PIBID para com a direção da escola [...] (P8).

[...] a direção aceita a gente de uma forma muito boa, a vice-diretora sempre está presente [...] (P9).

Como já foi dito acima em relação ao interesse dos alunos, corroboramos com Tardif (2008, p. 221) que diz:

[...] é sempre possível manter os alunos 'presos' fisicamente numa sala de aula, mas é impossível leva-los a aprender sem obter, de uma maneira ou de outra, seu consentimento, sua colaboração voluntária. A fim de aprender, os alunos devem tornar-se, de uma maneira ou de outra, os atores de sua própria aprendizagem, pois ninguém pode aprender no lugar deles.

De todo modo, o futuro professor de EF deverá conquistar os alunos. Além disso, como estão iniciando o aprendizado do trabalho docente, desconhecem suas turmas e precisarão conhecê-las, se aproximar de suas realidades, para se aproximar dos alunos.

As pesquisas de Tardif e Raymond (2000) mostram que é no fazer do cotidiano da escola, aprendendo a lidar com as suas tarefas e atividades, assim como os dilemas e tensões, que o professor se torna um profissional.

Da mesma forma, as situações da escola obrigam o futuro professor de EF a tomar posturas e decisões, a aprender a lidar com os alunos, e a interagir com eles. Portanto, é no cotidiano da escola que os futuros professores de EF se desenvolvem e se revelam enquanto futuros profissionais.

Pelas falas acima (P7, P8 e P9) percebemos que o contexto da escola é relativamente bom, pois é organizada, contudo tem um grupo de alunos heterogêneo, sendo alguns agitados e desinteressados, exigindo dos futuros professores de EF mais empenho, esforço e paciência. Mas, os relatos de nossos depoentes indicam que a maioria deles tem uma boa relação com os alunos e com a direção da escola. Contudo, um deles diz que pensa não haver muito diálogo entre a direção e eles, e outro diz que sua turma, às vezes lhe falta como o respeito.

Percebemos que os futuros professores de EF estão, ainda se adaptando à realidade da escola pública brasileira, que tem um grande número de alunos em salas de aula, e que vivem diferentes condições socioeconômicas e culturais. A escola em questão, funciona em três turnos e só tem um diretor e duas vice-diretoras. Os três profissionais se revezam para dar conta das inúmeras demandas diárias e noturnas da escola, desde aquelas que já estão previstas para ocorrer, assim como aquelas que não se sabe quando irão ocorrer e nem avisam quando e

como irão se dar nesse contexto.

Assim sendo, o cotidiano dessa escola requer um cuidado e uma atenção especial dos seus gestores, na movimentação dos inúmeros jovens que frequentam a escola, e nas diversas tarefas administrativas das quais eles também se ocupam. Fechando este bloco, avançaremos pela análise do espaço pedagógico e das condições de “trabalho”. Sobre isso, seguem as falas de P2, P5 e P7:

[...] a escola eu acho que tem alguns probleminhas, principalmente para gente que faz aula de Educação Física que exige espaço. Tem espaço mas, por exemplo, para utilização de som não tem espaço, tem que utilizar o auditório que é improvisado. A quadra não é coberta, a gente tem que dar aula nesse calor. Mas, eu acho que é um problema geral e que não impede que a gente atue. A escola, em geral, eu acho que gere bem essa questão de projetos, acho aqui um ambiente muito tranquilo, principalmente para dar aula (P2).

Temos um espaço físico que é bastante agradável, que nos condiciona a fazer diversas práticas, que oferece todo o suporte para darmos uma aula de qualidade. Temos todos os materiais soltos, tais como bolas, redes, que são de extrema qualidade, de bom uso, e acredito que dentro da própria sala de aula temos materiais para aulas teóricas, a disponibilidade de projetores [...] acredito serem propícias para uma prática boa (P5).

[...] a quadra não é coberta, a aula é das 13h às 14:40h e os alunos não querem transpirar e, por isso, ficam sem querer participar da aula (P7).

Como foi dito por P2, P5 e P7, a escola conta com um espaço bom para as aulas de EF, porém, um dos seus espaços, que é a quadra esportiva, que não é coberta e, portanto, nos dias de chuva fica impraticável sua utilização. Além disso, durante os dias de sol, com temperatura muito alta, que são bem comuns, nos primeiros horários de aula do turno da tarde, os alunos reclamam para fazer a aula. Falta, também, um espaço adequado para aulas de dança, ginástica, capoeira, que são realizadas de forma improvisada no auditório da escola.

Tardif (2008) e Borges (2004) falam da precarização das condições de trabalho do professor e assinalam o quanto esta situação compromete o desenvolvimento das atividades do trabalho docente. De modo geral, entre as queixas dos professores estão: o empobrecimento e deterioração da escola, a crescente heterogeneidade da clientela e as sucessivas reformas (BORGES, 2004, p. 239). Percebemos que as condições encontradas por nossos futuros professores de EF são comuns à outras escolas, pois é uma situação também pontuada por outros professores, que vivenciam isso em outros espaços. A seguir, mais três falas que avaliam o espaço físico da escola:

[...] em relação aos materiais e aos espaços a gente tem bastante lá na escola e tem uma quadra descoberta, mas quando chove não temos como utilizá-la, e aí temos de fazer a aula dentro da sala de aula, ou então irmos para o auditório. A gente utilizou muito o auditório e, os recursos que a gente utiliza são os recursos audiovisuais, como o datashow, a caixa de som e etc (P8).

A escola tem uma boa estrutura, tem uma quadra (infelizmente não é coberta), o tempo atinge um pouco os alunos, tem um auditório, tem um pátio, que dá para fazer recreações com os alunos. A escola dá bastante atenção aos bolsistas, procura saber o que a gente precisa, mas os alunos têm uma certa resistência, por conta até da idade mesmo por serem jovens, mas, dialogando com eles dos nossos processos pedagógicos, eles acabam cedendo e sendo participativos (P9).

Em relação ao espaço físico da escola para as aulas de EF, podemos perceber que o maior problema é a falta da quadra coberta, pois além do sol quente, nos dias de chuva fica impossível utilizá-la. A escola tem um auditório, mas ele não é um espaço adequado para as aulas práticas, contudo foi usado em algumas aulas por conta da falta de um espaço mais adequado. Em relação aos materiais esportivos, de um modo geral a escola é razoavelmente bem provida (P4).

O problema da falta de condições adequadas para realizar as atividades docentes é muito comum nas escolas dessa região, onde se deu nossa pesquisa. Na verdade, essa escola é uma das poucas que têm quadra, e talvez seja por isso que tenhamos opiniões divergentes entre os futuros professores de EF, pois, embora uns considerem o espaço inadequado, outros o comparam com as demais escolas da região, e percebem que esta tem um bom espaço, exatamente por ter uma quadra, espaço pedagógico que a maioria das escolas da região não tem, e podem, ainda, desfrutar de um auditório e uma sala de vídeo. Contudo, a quadra carece se ser coberta pois em muitos dias letivos, a mesma fica impossibilitada de ser utilizada por conta da chuva ou do sol quente.

Em relação ao material esportivo, embora a escola disponha de uma boa quantidade de material, é preciso destacar que durante nossas observações, notamos que, em algumas aulas, os futuros professores de EF trouxeram material emprestado da universidade para a realização de seu trabalho na escola parceira. A seguir, vamos conhecer os desafios do cotidiano dessa experiência formativa.

6.2.1 Os desafios do cotidiano

Entre as situações relatadas pelos futuros professores de EF estavam a questão da rejeição de um determinado conteúdo da matéria, a falta de respeito, a brincadeira excessiva, o assédio e a falta de compromisso. Todas as situações relatadas foram bem resolvidas mas, para isso os futuros professores de EF tiveram que conversar com os alunos e tomar decisões frente ao fato ocorrido.

Cada um dos desafios enfrentados teve um impacto para os futuros professores de EF, alguns foram mais complicados, mais apenas um causou uma sensação de “choque”, de estranhamento nos futuros professores de EF, que foi a rejeição de um determinado conteúdo que havia sido selecionado para uma unidade letiva.

Para solucionar a questão, os futuros professores de EF repensaram o que aprenderam no projeto, conversaram com os professores do projeto (coordenador e supervisor) e tomaram suas decisões em dupla a fim de encontrarem o melhor caminho para resolver as questões difíceis vividas em sala de aula. Todas as situações foram contornadas e, em algumas delas os futuros professores de EF ainda se surpreenderam com a turma, como foi o caso do conteúdo rejeitado que, segundo os futuros professores de EF, foi a unidade que contou com maior participação dos alunos da turma.

Pedimos aos futuros professores de EF para nos contar, descrever, algum fato ou alguma situação que tenha ocorrido durante o ano letivo nas aulas, podendo ter um caráter de desafio ou não, mas que eles tiveram que acionar seus conhecimentos para superar a situação. Vejamos uma das respostas abaixo:

Eu acho que o principal fato no qual a gente utilizou um dos aparatos foi no momento que nos deparamos com o conteúdo de dança. É um conteúdo que causa um certo distanciamento da parte da turma e na primeira aula que a gente falou que a aula ia ser de dança, a gente recebeu uma abaixo-assinado dos alunos dizendo que eles não iam dançar. Nesse momento a gente teve que voltar tudo que a gente estudou para ver como ia agir, qual a atitude que iríamos tomar. Foi bem um choque, mas, eu acho que a partir desse momento foi que a gente resgatou tudo que aprendeu, toda a parte de planejamento, de teoria, e conseguiu contornar e terminar da melhor maneira possível. Conversamos com eles, e depois fizemos uma primeira atividade, e a gente vendou eles e colocamos alguns ritmos para eles experimentarem e aí eles soltarem o corpo. E eles conseguiram, e vimos que tínhamos colocado em prática o que aprendemos no

PIBID. Ai durante toda a unidade percebemos que todos participaram, não fizemos prova, avaliamos pela participação. Foi o marco de como nós utilizamos o aparato teórico para resolver uma situação (P2).

Já nos foi dito por Tardif (2001) que quando um professor adentra uma sala de aula, ele penetra em um espaço de interações humanas. O ensino é uma atividade que requer interações entre os sujeitos para que seus fins sejam alcançados. De todo modo, ensinar é “[...] desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos, relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização” (TARDIF, 2001, p. 20).

Para realizar essas interações, os professores precisam não só dos seus conhecimentos e saberes relativos ao ensino, propriamente, como os saberes do conteúdo a serem ensinados, mas precisará, também, transformar o “conteúdo” de maneira que possa “chegar” aos alunos e se tornar interessante para eles, mobilizando-os na interação.

Mas, os alunos têm vontade própria, pois são indivíduos que, apesar de estarem na escola, em grupo, aprendem individualmente e, portanto, precisam ser levadas em consideração as suas particularidades (TARDIF, 2001).

Além disso, nenhum professor pode obrigar um aluno a aprender. Os alunos são indivíduos ativos e capazes “[...] de oferecer resistência às iniciativas do professor” (TARDIF, 2001, p 29). Então, não é possível obrigar ninguém a aprender, e para que a interação aconteça o professor terá que conquistar os alunos se aproximando de suas realidades, conhecê-los e buscar, a partir do diálogo, a construção coletiva do conhecimento.

Para Tardif (2001) uma outra dimensão do ensino que deve ser levada em consideração no momento das interações é a dimensão afetiva. Os momentos de impasses, como o relatado acima por P2, devem ser resolvidos a partir de uma negociação. O professor deve dialogar com os alunos para desenvolver neles uma “sujeição voluntária”.

Tardif (2001) explica que, de modo geral, os alunos são obrigados a frequentarem a escola e, na maioria das vezes, não são consultados em relação à escola escolhida para estudarem. Então, é natural que rejeitem certas situações que venham lhes parecer desconhecidas ou que sejam, aparentemente desconfortantes para eles.

Destarte, pelo relato de P2, parece que no início da situação os professores sentiram um “choque”, pois não esperavam que os alunos reagissem daquela forma, e fizessem um “abaixo-assinado”. Houve, no primeiro momento da situação, um estranhamento por parte dos futuros professores de EF, porém eles fizeram um exercício de reflexão, retornaram a tudo o que aprenderem, para pensar como deveriam agir. Dessa forma, resolveram tentar dialogar com a turma.

Assim, P2 conseguiu contornar a situação, explicando e detalhando a proposta, e tentando fazer algumas ponderações, concessões, mediando o processo para conseguir “ganhar a batalha”. Ao final, P2 conseguiu desenvolver o que tinha planejado, e ainda verificou que os alunos participaram bastante das aulas.

Portanto, é por isso, que alguns autores consideram a docência como um trabalho complexo, pois atuar com pessoas é atuar num campo onde nunca temos a certeza do que irá acontecer. Embora seja um campo imprevisível, nesse caso a formação falou mais alto, e eles utilizaram o que aprenderam na universidade, no projeto, para colocar em prática na situação vivida em sala de aula. Notamos, então, que existe uma interpelação entre teoria e prática nessa situação descrita, pois os futuros professores de EF foram buscar soluções para as dificuldades vividas na sala de aula a partir daquilo que estudaram no projeto. Prosseguimos com as falas de dois depoentes que descrevem suas situações difíceis:

Bom, logo no início, quando comecei a prática no projeto, me deparei com o fato estranho de que a minha idade seria um fator um pouco complicador. Eu tenho 22 anos de idade e tem alunos na sala onde ministro aula com aparentemente a mesma idade e alguns têm até mais. Além disso, meu perfil físico sugere que tenho uma idade até um pouco menos do que a que tenho. Mas, logo no início eu procurei conversar com a turma de forma respeitosa explicando como deveria ser nossa relação (respeito) e isso se deu porque eu tive uma tranquilidade de dialogar com a turma a partir da orientação dos coordenadores e supervisores nas reuniões. Assim, percebi que o que poderia se tornar uma questão difícil como tomar uma decisão em um ambiente de 30 ou 45 alunos quando você não tem muita experiência, mas a partir de leituras e do diálogo com os professores pude perceber que determinadas situações poderiam ser dribladas se fossem conduzidas da melhor forma (P5).

Sim, nós temos um aluno na sala que é bem voluntarioso e gosta de falar bastante, e de brincar. Então as vezes a gente dá uma certa responsabilidade para ele, ou faz alguma pergunta um pouco mais difícil e já chama ele para responder ... porque eu sei que ele gosta de estar participando. Isso para a gente não ficar toda hora... chamando atenção: fica quieto!! Tomar uma atitude diferente. Ai ao

invés da gente tomar uma atitude adversa e reprimi-lo a gente acaba incentivando até um pouco mais e é dessa forma que ele consegue crescer e absorver um pouco mais. É claro que tem alguns limites como por exemplo o respeito com o colega como o apelido maldoso; aí nessa hora a gente toma uma postura um pouco diferente...por que tem limites [...]. Ai nessa questão a gente segura um pouco a onda dele. Mas, no mais dá liberdade e incentiva mesmo porque as vezes eu percebo que ele faz as brincadeiras porque tem uma certa timidez...aí a gente brinca de volta com ele e ele brinca com a gente e a gente tenta manter um relacionamento amigável dentro da sala de aula. Continuando minha resposta... tem algumas alunas também que são um pouco difíceis e a gente tenta lidar com elas da melhor forma possível. Eu acho que é até por conta dessa liberdade que a gente dá um pouco a mais para eles. É como diz minha mãe: “vai dando um pouco de corda par ele se enforçar” ..., mas a gente vai dando um pouquinho mais de corda para que eles possam subir a “parede das dificuldades da vida” (P6).

Tardif (2001) diz que é difícil acharmos respostas para todas as situações do cotidiano escolar, principalmente aquelas que acontecem em sala de aula, pois os alunos são indivíduos que se utilizam da linguagem o tempo todo, e falam o que querem e quando querem. Além disso, como o próprio ensino requer as interações, o próprio “barulho” que possa tomar conta da sala em alguns momentos de atividade, de fato faz parte desse processo das interações.

Então, talvez o que possamos dizer, para além do que já foi colocado, são as possibilidades apontadas pelo mesmo autor em relação às possíveis estratégias que são denominadas pelo autor de tecnologias da interação: a coerção, a autoridade e a persuasão (TARDIF, 2001). Cada uma dessas tecnologias da interação tem as suas consequências quando utilizadas.

A coerção consiste em comportamentos punitivos reais e simbólicos desenvolvidos pelos professores em sala de aula. Esses comportamentos foram e ainda são usados por muitos professores, principalmente em escolas com ambientes turbulentos e violentos. Geralmente, a coerção é utilizada pelo professor para tentar manter a ordem em sala de aula, e para isso ele improvisa em plena ação sinais reguladores: gestos, olhares e palavras. Porém, existem outros tipos de coerção, que também são usados, como a simbólica, a qual o professor passa a ignorar, ou desprezar um determinado aluno por conta de suas atitudes e condutas inadequadas (TARDIF, 2001).

Existem diferentes tipos de autoridade: a tradicional (baseada nas convenções), a carismática e a legal. A primeira delas, está ligada à condição de adulto, ou mesmo de “Mestre”, já a segunda é aquela que está ligada à

personalidade do professor, e a última ligada às leis, às normas e a um sistema de direito (TARDIF, 2001).

A persuasão “[...] reside na arte de convencer o outro a fazer algo ou a acreditar em algo” (TARDIF, 2001, p. 37). O professor se apoia em todos os recursos retóricos da língua falada e se baseia no fato dos seres humanos serem susceptíveis de serem dobrados e/ou iludidos. É um conjunto de procedimentos.

Destarte, temos várias formas de lidar com os alunos em sala, mas é o professor que deve tomar a decisão de agir, e a forma como deve agir, se ele vai se utilizar de uma estratégia de coerção, ou se irá pelo caminho de tentar persuadir.

Pelas falas de P5 e P6, parece que ambos buscaram dialogar com os alunos. P6, especificamente, buscou motivar seu aluno, que parece ser bem agitado e que gosta de falar e participar, com suas opiniões.

A situação de P5 é um pouco diferente, pois envolve uma característica do futuro professor de EF, que é a sua idade. Mas, percebemos que isso não foi problema, pois ele optou, desde o início, por ter uma postura profissional em sala que deixasse claro para os alunos que ele era o “professor”. Isso deixa claro que ele desenvolveu ou está desenvolvendo as chamadas posturas: o saber ser, saber fazer e o saber agir, os valores. Esses saberes orientam os professores em seus julgamentos em sala de aula e servem de referência para a ação (BORGES, 2004).

Quando um professor é muito jovem e a classe o percebe como “um colega”, a relação professor-alunos pode ser “fragilizada”, e o professor pode ser facilmente desrespeitado, principalmente por aqueles alunos que confundem os papéis de cada um na relação ensino-aprendizagem.

O “respeito” pode se perder, justamente pelo fato de não estarem claros os “limites” individuais nesta interação. Um dos grandes problemas dessas situações é a questão do compromisso para com as atividades propostas e, também, a própria sensação do professor que passa a ser de alguma forma atingido.

Então, nesse momento, vale a pena deixar claro os papéis de cada um, os limites, as individualidades e dar destaque à questão do respeito, entre todos os integrantes da classe. O diálogo parece ser sempre a melhor opção. Para Tardif (2008, p. 268): “[...] os estudantes, são seres humanos cujo assentimento e cooperação devem ser obtidos para que aprendam e para que o clima da sala de aula seja impregnado de tolerância e de respeito pelos outros”.

Desse modo, a situação foi contornada por P5, que dialogou tranquilamente com os alunos, e em vários momentos buscou dar seguimento às suas aulas, desenvolveu uma postura séria e profissional, e por fim conquistou o respeito dos seus alunos que passaram a participar de suas aulas, de forma mais respeitosa. P6 parece ter seguido a mesma postura de P5, para resolver sua questão com a turma. A seguir, na fala de outro depoente vamos analisar mais uma situação difícil:

Bom, existiu uma situação comigo e com meu colega XXX, mas foi mais comigo. Uma situação de assédio de um aluno na sala de aula, não foi explícito foi em forma de toque, ele procurou se aproximar de mim, de uma conversa mais só eu e ele, ele tentou pegar na minha mão e, no primeiro momento eu me afastei e não disse nada ao aluno. Aí eu trouxe essa situação ao supervisor, às coordenadoras e para o meu par, o futuro professor de EF XXX e em conjunto decidimos que uma solução que seria chamar o aluno afastado dos outros e da sala para falar com ele que aquela situação não era propícia para o momento. E também por eu entender a diferença professor- aluno, e a questão de respeito, que deve existir na sala. E depois a gente perguntou para ele se a gente poderia falar para a turma inteira. Ele disse que não tinha problema nenhum, se desculpou na frente de todos, disse que isso não iria mais acontecer, e a gente chamou a atenção da turma porque estavam também tendo outros tipos de assédio, mas não era propriamente dito, era por meio de bilhetinhos, passava pelo corredor e tinha algumas meninas que ficavam assediando XXX, assoviando, chamando de lindo, mandando recadinhos na lista de presença, e a partir dessa conversa que a gente teve com os alunos não teve mais nenhum problema em relação a isso (P8).

Essa talvez seja a questão mais delicada e difícil de ser tratada, mais aparentemente ela nos parece ter relação com as anteriores também. Além disso, ela nos deu oportunidade de repensarmos algumas questões do cotidiano da sala de aula e da escola.

Para Tardif (2001), o trabalho dos professores é de interação, e o seu objeto de trabalho são os alunos, e o grande desafio da docência é interagir com eles. A melhor interação é aquela do tipo “lado a lado” e não “face a face”. Tardif (2008) defende a colaboração dos alunos com os professores, que se torna um “coordenador” das ações. Contudo, nem sempre esse tipo de relação é possível, ou para se chegar a esse tipo de relação, o professor às vezes precisa de um longo trabalho com seus alunos, para o qual não existe uma receita pronta, um manual de instruções:

Para ensinar, o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos, deve ser capaz de argumentar e de defender seu ponto de vista [...] (TARDIF, 2008, p. 178).

Contudo, alguns professores, em situações parecidas a de P8, poderiam ignorar o ocorrido e continuar sua trajetória de aula sem dar nenhuma importância aos fatos. Normalmente, esse professor é aquele que está distante do que acontece, de fato, com os seus alunos e com o convívio e a aprendizagem deles em sala de aula. Esse professor, inclusive, ignora a realidade e as dificuldades e não tem nenhum interesse pelos alunos, nem mesmo em orientá-los. Contudo, este tipo de conduta também tem consequências para o professor que pouco se envolve na busca de concretizar interações com seus alunos (TARDIF, 2001).

Todavia, é nas interações cotidianas em sala de aula que surgem os dilemas inerentes ao ensino, e diante desses desafios da prática do magistério é que o professor valida suas competências e aprende a improvisar, a lidar com situações transitórias e variáveis (TARDIF, 2008).

No caso de P8, ele também tomou a decisão de chamar os sujeitos envolvidos e conversar. Contudo, falar de determinados temas, apesar de parecer difícil para alguns, é a melhor maneira de se tentar resolver, pois é uma forma clara de sinalizar o fato, em primeira instância e, de certa forma, como se trata de uma escola, o professor deve orientar seus alunos, ensinar-lhes como agir em sala de aula, tanto com os professores, quanto com os colegas e os funcionários. Foi o que P8 fez, e conseguiu resolver a questão que podia se ampliar, caso ele não tivesse tomado uma posição efetiva.

A tomada de decisão, nesses momentos, é muito importante. Para Tardif (2008, p. 208) “[...] tomar decisões é julgar. Esse julgamento se baseia nos saberes do professor, isto é, em razões que o levam a fazer esse ou aquele julgamento e a agir em conformidade com ele”. Dessa forma, o professor é forçado a agir, fazer julgamentos e a tomar decisões. Geralmente, os professores se baseiam em valores morais e/ou normas sociais para agir.

O mesmo autor explica que o professor deve tomar decisões conforme seu contexto, e essas decisões são compostas, em parte, pela sua consciência profissional¹⁰⁷:

¹⁰⁷ Segundo Tardif (2008) o ensino é uma atividade dotada por uma consciência profissional (2008, p. 208) é: “[...] parcial, mas dinâmica” e caracterizada pela capacidade de julgamento. Ela é composta por tudo aquilo que um professor sabe dizer a respeito de suas atividades (objetivos, motivos, intenções, etc.). A consciência prática: tudo o que um professor faz e diz na ação (regras, saber-fazer, rotinas, etc.).

[...] como qualquer outro profissional, um professor age em função de ideias, de motivos, de projetos, de objetivos, em suma, de intenções ou de razões das quais está e que ele pode geralmente justificar, por exemplo, quando o interrogamos sobre sua prática, seus projetos ou suas decisões (TARDIF, 2008, p. 208).

Todavia, as vezes os professores precisam fazer julgamentos instantâneos para fazerem deliberações, o que nem sempre permite um processo longo e consciente, então entra em jogo o que o mesmo autor chama de “intuição intelectual”, que vai se compondo a partir da repetição dos fatos no cotidiano escolar (TARDIF, 2008).

Então, fechamos este bloco compreendendo que P8 passou por uma situação difícil e que teve seu papel de futuro professor de EF testado em sala de aula. Precisou ser firme, no sentido de saber tomar decisões e, pelo que nos foi relatado, notamos que foram decisões bem pensadas, pois ele conseguiu contornar a situação e ainda utilizou o exemplo para orientar toda a turma.

Essa postura de P8 demonstrou que ele está em um bom caminho, aprendendo a ponderar e enfrentar as situações, buscando estar “lado a lado” dos alunos e se esforçando para ser um bom professor, atento aos acontecimentos, para tirar proveito de todos eles e construir uma relação de respeito e de cooperação com seus alunos. Seguimos com a última situação descrita:

Eu acho que sempre acontecem fatos interessantes, que na hora a gente nem lembra, ou não dá tanta importância. Mas, que com certeza se fosse com uma pessoa ou se fosse com um professor que não tivesse a experiência no PIBID, ou que não tivesse essa segurança para saber diferenciar, saber respirar fundo para dar a resposta correta e saber respeitar o aluno, saber se respeitar enquanto professor, eu acho que seria uma catástrofe. Se a gente pensasse nessas pessoas que não tiveram esse contato com o projeto PIBID, particularmente falando, não sei se atende a pergunta, mas com certeza já houve vários acontecimentos, vários fatos comigo, tanto na sala de aula como no espaço da quadra, no pátio da escola, eu acho que o fato de você chegar na escola, e ir para sala de aula, e os alunos dizerem assim: Professor, vamos para a quadra hoje? Como se o importante para eles fosse a quadra, nem sempre é para vivenciar o próprio conteúdo, mas sim só para ficar disperso, pela questão de que as outras disciplinas só ficarem na sala de aula, e eles ficam meio que “presos”, e quando tem alguma oportunidade de ter contato com a EF e sair da própria sala de aula, para o espaço aberto, para eles é mais do que interessante [...] (P4).

Pela fala de P4 percebemos que ele já passou por várias situações desafiadoras, tanto em sala, quanto na quadra de esportes e/ou nos demais espaços pedagógicos da escola. Mas, no momento da entrevista não conseguiu lembrar de uma situação específica que lhe tenha marcado, para nos contar. Mas, mesmo assim ele nos revelou várias questões interessantes do cotidiano da escola e das aulas de EF, que iremos discutir.

Antes disso, P4 afirma que lhe aconteceram vários fatos, mas a forma dele expressar isso nos sugere que alguns desses acontecimentos se tornaram “rotineiros” para ele, ou seja, passaram a fazer parte dos acontecimentos cotidianos da escola e, talvez, por isso ele tenha encontrado dificuldades para eleger um momento específico, ou uma situação para nos relatar.

Entretanto, precisamos esclarecer que “rotineiros” é uma palavra utilizada por alguns autores com Tardif (2008) e Tardif e Raymond (2000) para indicar fatos que são comuns, e que se repetem, tornando-se triviais. Nesses casos, com o passar do tempo, o professor vai aprendendo a lidar com esses fatos, sem grandes dificuldades. Alguns desses acontecimentos, inclusive, se repetem em todas as aulas, sugerindo que o aluno quer testar o professor (“para ver se cola”, como se diz em linguagem informal e metafórica). Contudo, vale destacar que Tardif (2008) nos ensina que a “rotinização” não é feita apenas com o intuito de controlar ou gerenciar a sala de aula e os alunos:

Enquanto fenômeno básico da vida social, a rotinização indica que os atores agem através do tempo, fazendo das suas próprias atividades recursos para reproduzir essas mesmas atividades. No nosso caso, ela demonstra a forte dimensão sociotemporal do ensino, na medida em que as rotinas se tornam parte integrante da atividade profissional, constituindo, desse modo, “maneiras de ser” do professor, seu “estilo”, sua “personalidade profissional”.

A “rotinização” dos fatos possibilita ao professor desenvolver o seu modo de ser. O modo de ser dos professores é construído a partir de suas diversas experiências, tanto aquelas anteriores ao ingresso na formação inicial, como aquelas aprendidas na formação inicial e que foram, ou estão sendo reavaliadas no ingresso da carreira docente:

O trabalho diário com os alunos provoca no professor o desenvolvimento de um “conhecimento de si”, de um conhecimento de suas próprias emoções e valores, da natureza, dos objetivos, do alcance e das consequências dessas emoções e valores na sua “maneira de ensinar” (TARDIF, 2008, p. 268).

Ainda falando das “rotinas”, estas são de grande importância para entendermos a socialização dos professores em sua profissão, e para nos aproximarmos da complexidade da vida do professor na escola (TARDIF E RAYMOND, 2000). A socialização dos professores é um processo que se dá durante toda a vida docente e se desenvolve em diversas fases desde o seu início, no ingresso na carreira docente. Destarte, sua primeira fase é a pré-profissional, na qual o professor está iniciando a carreira e enfrenta “continuidades e rupturas”. Nessa fase se dá a formação do indivíduo, pela sua imersão no trabalho docente e interiorização de um certo número de conhecimentos (TARDIF E RAYMOND, 2000).

De todo modo, todo professor terá que fazer escolhas, privilegiar determinados procedimentos e, portanto, assumir uma determinada prática pedagógica (TARDIF, 2001).

Avançando em nossa discussão, percebemos que P4, nesse processo, parece já ter feito algumas escolhas, pois deixa claro em sua fala o que leva em conta para a sua tomada de decisão: a experiência, a segurança, o respeito aos alunos e o saber se respeitar como futuro professor.

A experiência apontada por P4 é a que ele tem vivido e viveu até o momento da entrevista. Ele reúne presente e passado, compondo um conjunto que lhe dá possibilidades para explicar suas ações. Conforme suas palavras: “o saber respirar fundo para dar a resposta correta” (P4). Esse “respirar fundo” nos parece ser um curto momento em que ele “pensa”, mesmo que por instantes, antes de agir, ou de tomar decisões. No seu pensamento está presente a importância de “respeitar os alunos”. P4 demonstra entender que a relação com os alunos é importante para o alcance dos objetivos do seu trabalho, e cultivá-la, ter cuidado com o que faz e com o que se diz aos alunos é significativo nesta relação.

Tardif (2001) nos diz que, quando um professor é respeitado pelos alunos e os mesmos lhe têm admiração, eles são capazes de vivenciar a chamada “sujeição voluntária”, os alunos se esforçam para tentar concretizar o que o professor está “sugerindo”. P4, então, deixa claro que está captando a importância de cultivar a relação com os alunos, em prol de ampliar e melhorar a interação entre eles. Contudo, evidencia que, apesar disso, “se respeita como professor”, ou seja, não faz tudo o que o aluno quer, ele parece nos dizer que entende qual é o seu papel:

Ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de

alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e a socialização (TARDIF, 2001, p. 20).

Assim, compreendemos que, conforme a fala de P4, este parece julgar o que faz, ou seja tem uma certa consciência dos fatos e da relação deles com o contexto, ponderando tudo antes de agir.

Por último, mas não menos importante, vem a questão de os alunos estarem sempre pedindo a P4 para irem à quadra. Segundo o próprio depoente, nem sempre essa pergunta está acompanhada da vontade de participar da aula, mas sim, da vontade de ficarem “dispersos”, “soltos”, “livres”. Diante dessa situação, lançamos a seguinte pergunta: Por que os alunos querem ficar fora da sala de aula, soltos e livres?

Giroux (1997) certamente diria que, sem sombras de dúvidas, é porque os alunos se sentem presos na escola. A escola que temos ainda é parecida com uma fábrica, precisa-se cumprir horários, metas, padrões, para obter notas e aprovação. A escola ainda não conseguiu, de um modo geral, se reinventar, mesmo depois de tantos anos e tantas teorias progressistas.

A escola que se tem, é aquela que é pensada para produzir o homem da fábrica, o trabalhador obediente, que não titubeia, segue firmemente seus horários, dia após dia, e não se questiona o porquê de ter esses horários rígidos e de ter uma vida tão difícil. Além disso, ele precisa se sujeitar a esse modelo, pois sem isso não consegue sobreviver. Assim sendo, Giroux (1997, p. 37) diz sobre as escolas:

As escolas não são simplesmente locais de instrução, mas também locais onde a cultura da sociedade dominante é aprendida e onde os estudantes experimentam a diferença entre aquelas distinções de status e classe que existem na sociedade mais ampla.

Notamos que os alunos a quem P4 se refere em sua fala sentem a necessidade de estarem “livres”, nem que seja por um curto espaço de tempo, ou pelo menos que possam sair de dentro da sala de aula convencional e ir para a quadra. Essa questão aponta o desejo dos alunos por uma mudança na escola, principalmente quanto ao que foi dito acima. A escola precisa avançar em seu tempo, e talvez isso possa ser feito a partir de uma revisão das chamadas “mazelas pedagógicas” que Giroux (1997, p. 98) comenta: “[...] o objetivo das escolas parece ser socializar os estudantes para aceitarem e reproduzirem a sociedade existente”.

Portanto, fechamos este item das discussões afirmando que, apesar dos desafios, das limitações impostas no cenário da experiência vivida, os futuros professores de EF indicam que estão em uma boa trilha, aprendendo e testando seus conhecimentos e saberes e, neste momento, mobilizando-os para conhecer os alunos, interagir, desenvolver suas capacidades de dialogar, conquistar e enfrentar o dia-a-dia, buscando se conhecer dentro de sua futura profissão.

6.3 Ser ou não ser professor de EF?

Chegando ao último ensaio deste capítulo, é possível inferir que, dos 9 futuros professores de EF que participaram da nossa pesquisa, 6 dizem não ter dúvidas quanto ao ingresso na carreira docente após a conclusão do curso de Licenciatura. Dos outros 3 (três), 1 (um) diz ter dúvidas e dois (2) afirmam que deverão ir para outras áreas, pois entendem que a docência é uma profissão desvalorizada.

Entre os motivos apontados que contribuíram para a decisão dos 6 futuros professores de EF, que afirmam pretenderem ingressar na carreira do magistério, estão: a identificação com a profissão e o fato de terem aprendido a gostar do trabalho a ser realizado nela. Encontramos, também entre as explicações, não ter intimidade com outras áreas de atuação, ou ainda, afirmarem que gostam de “coisas novas o tempo todo”, se referindo as constantes mudanças e desafios da profissão docente.

Contudo, dos 6 futuros professores, que afirmam pretenderem seguir a carreira do magistério, 2 (dois) deles indicaram ter preferência pelo ensino superior, ao invés da educação básica.

Portanto, parece que uma boa parte dos futuros professores, após esta experiência formativa, pretendem se inserir na carreira de professor. Mas, infelizmente parece que nem todos farão esta opção, e alguns ainda almejam ensinar no nível superior¹⁰⁸. A exemplo disso, apresentamos algumas falas:

Sim, eu já tenho total convicção de que quero ser professora e que é isso para o resto da minha vida. Antes, eu não me identificava, mas a partir da experiência do PIBID eu pude ter certeza de que é isso que eu quero (P8).

¹⁰⁸ Sabemos que tudo isso é opinião e suposição, pois só saberemos, de fato, o que irá acontecer, e o percurso de cada, quando concluírem o curso de Licenciatura. Mas, para nossa investigação, as opiniões deles são importantes, pois podemos ter uma noção de como pensam e se relacionam com a profissão.

Já tive dúvidas, mas hoje eu aprendi a gostar, eu acho que a sala de aula é o meu lugar, não que eu queira me prender à sala de aula, eu quero diversificar a minha profissão, quero ir em busca do meu bacharelado, uma pós-graduação. Mas eu criei amor pela sala de aula, e até outros alunos da universidade deveriam experimentar o PIBID assim que tiverem oportunidade, porque foi algo ótimo que apareceu na minha vida (P9).

Eu pretendo ingressar, eu já entrei na EF sabendo que eu ia ser professora, porque era uma vontade minha, até porque eu não tenho intimidade com outra área, como por exemplo uma academia. Eu sempre gostei da escola. Acho a academia muito estática. Na escola sempre acontecem coisas novas, cada dia é um dia. Eu não sei se é pessoal. Eu gosto das coisas novas o tempo todo..., mas eu não me vejo assim seguindo outra área que não seja a educação, ou fora da escola (P3).

Nas falas de P8, P9 e P3 percebemos que os 3 (três) futuros professores de EF parecem não ter dúvidas quanto a seguir a carreira docente. P8 diz que quer ser professor e que, com a experiência no PIBID, passou a se identificar com a profissão. Então, a sua opção pela docência parece estar ligada à identificação com a área de atuação e com a profissão. Já P9, diz: “aprendi a gostar” e P3 fala: “Eu gosto das coisas novas o tempo todo...”.

Entendemos que essas três respostas possuem ligação com a vivência dos futuros professores de EF no projeto, pois como diz Tardif (2000) o ensino é uma prática que produz mudanças emocionais inesperadas na trama existencial da pessoa docente, então, aqueles que não conheciam a profissão, nem mesmo tinham uma aproximação com a escola e com a sala de aula, passam a perceber que esse universo de trabalho pode ser interessante, rico de acontecimentos e desafios.

Por sua vez, aqueles que já se sentiam “atraídos”, já tinham uma empatia pela profissão, puderam confirmá-la a partir da percepção desse contexto e da aprendizagem que tiveram, como sendo apenas o início de um processo mais amplo e profundo, que é a profissionalização. Percebemos, então, que o saber do professor:

[...] é marcado e influenciado não só por outros saberes, mas, também, por outros processos de reformulação, reapropriação da informação (conhecimentos, saberes) que transcende as formas tradicionais de transmissão, aplicação de conhecimentos (BORGES, 2004, p. 77).

Neste processo, a experiência tem um lugar importante, pois é na prática profissional que o futuro professor desenvolve e produz um novo conhecimento, com o qual irá contar para suas atividades.

Outro ponto que ainda temos que nos reportar é sobre a questão do “envolvimento”, pois “ensinar requer disponibilidade para lidar com o outro” (BORGES, 2004, p. 211). É preciso que o professor tenha interesse em estabelecer esta relação, pois sem esse interesse a docência passa a ser uma prática esvaziada de sentidos. Além disso, como já foi dito, ninguém pode “obrigar o aluno a aprender”, é preciso dialogar, orientar e tentar convencer.

Por outro lado, temos que repensar em relação às explicações sobre as escolhas por motivos pessoais: “talento”, “amor” e “gostar de ensinar” pois não podemos entender o ensino, ou o saber-ensinar equiparando-o à questões de personalidade ou de gosto. Ao fazermos isso esquecemos que “essa personalidade não é forçosamente ‘natural’ ou ‘inata’ mas, ao contrário, modelada ao longo do tempo por sua história de vida e sua socialização” (TARDIF, 2008, p. 78).

Isso colabora para a ‘naturalização das práticas sociais’ dos docentes na escola, e em seu campo de trabalho, como se bastasse “gostar” para ensinar. Assim, aproveitamos para ratificar nosso ponto de vista sobre a formação inicial de professores de EF, ao dizer que acreditamos que deva se dar na universidade, vinculada ao seu processo formativo, em uma experiência que viabilize a aprendizagem da docência, e com a qual possam ser articulados conhecimentos, entre eles os saberes pedagógicos que possibilitem uma reflexão crítica do ensino, da prática pedagógica, da escola e da sociedade. A seguir, as falas dos dois depoentes que afirmam pretender ingressar na docência, mas que não sabem em qual nível de ensino gostariam de atuar.

Então, dúvida eu não tenho, a única dúvida que eu tenho é se eu vou seguir a linha docente escolar fundamental, no ensino médio (educação básica), ou se eu vou para o ensino superior. Mas, é isso mesmo, serei professor (P1).

Bom, como já foi até citado, antigamente eu pensava em voltar minha formação para a área esportiva, mas a partir do segundo semestre quando eu comecei o PIBID, eu percebi que a minha inserção no mercado de trabalho seria a profissão docente. Eu me descobri nessa profissão, e encontrei o prazer nela, de poder ajudar alguém. Eu só não sei se serei professor a nível de ensino...educação básica ou se serei professor de nível superior. E pretendo depois de completar a graduação, começar um mestrado, com uma ênfase voltada a área de Educação, e até então meus planos são esses. Assim que terminar a graduação, fazer uma especialização e quando puder começar o mestrado [...] (P5).

Observamos, nas falas de P1 e P5, que ambos pretendem seguir a carreira do magistério, contudo não sabem qual o nível de ensino em que gostariam de atuar. Essa é uma dúvida que nos instigou a pensar os motivos, pois eles afirmam no início de suas falas que “gostariam” de ensinar, mas ao final, indicam ter dúvidas em relação ao nível de ensino, e indicam que há a pretensão de seguir carreira no ensino superior.

Notamos que, para os dois depoentes existe um “conflito” que se impõe na escolha entre a “educação básica” e o “ensino superior”, e ficamos a pensar quais seriam esses motivos: por que os futuros professores de EF parecem privilegiar, em suas escolhas, o ensino no nível superior ao invés da educação básica? Como essa questão não fez parte das perguntas da pesquisa, avançaremos na discussão para tentar levantar, de forma breve, o cenário da educação básica, nos dias atuais, para nos aproximarmos dos seus possíveis motivos.

Lembramos que os professores que participaram da pesquisa de Borges (2004) eram todos da educação básica de ensino e, boa parte deles com mais de um vínculo institucional. Além disso, alguns professores ainda exerciam “dupla regência” na mesma escola. Outro dado interessante, e que nos faz refletir, é o regime de trabalho com alta carga horária em sala de aula e, ainda, os baixos salários, além das condições de trabalho. Segundo a autora: “Acumular mais de um emprego é uma prática corrente em função dos baixos salários” (BORGES, 2004, p. 107).

Os dados do Censo escolar 2016 revelam que existem hoje 2,2 milhões de professores atuando na educação básica, no Brasil. Deste total, 1718,685 (78,3%) trabalham em uma única escola, 477,712 (21,7%) trabalham em duas ou mais escolas. Do total de professores, 84,3% trabalham em escolas urbanas, 12,9% em escolas rurais e 2,8% atuam tanto na área urbana quanto na rural (INEP, 2017).

Já em relação aos professores de EF que atuam na rede de educação básica, os dados mostram que existe uma defasagem de professores formados (licenciados) tanto nas séries iniciais do ensino fundamental, como nas séries finais e no ensino médio. Os dados contabilizam, para as séries iniciais do ensino fundamental, 68,8 % de professores formados, licenciados ou com bacharelado e com complementação pedagógica na mesma área. Nos níveis seguintes, os números são: 63,4% (séries finais do ensino fundamental) e 77,4% no ensino médio. Os demais professores têm apenas o bacharelado em EF, sem complementação pedagógica ou formação em

licenciatura em outras áreas (INEP, 2017).

Em relação aos demais dados, como: quadra de esporte, pátio coberto, biblioteca, laboratório de informática, acesso à internet, computador para uso dos alunos e para uso administrativo, observamos que existe uma grande variação dos dados, mas estes não esclarecem quanto às condições de uso desses espaços. Nos dados a seguir, podemos verificar o caso da quadra de esporte (coberta e/ou não) e do pátio coberto (INEP, 2017).

Nas escolas das séries iniciais do ensino fundamental, encontramos a informação de que 64,5 % das escolas não possuem quadra, 43,9% possuem pátio coberto. Já as escolas das séries finais do ensino fundamental 60,4 % possuem quadra, mas apenas 42,7% são cobertas. Em relação ao pátio coberto, estão em 54,8% das escolas. Em relação ao ensino médio, encontramos a informação de que 77 % das escolas possuem quadra, sendo que apenas 57,9% são cobertas, e 63% contam com pátio coberto (INEP, 2017).

Ressaltamos que ter pátio coberto não garante que o mesmo possa ser utilizado nas aulas de EF, pois geralmente esses espaços são para circulação das pessoas, ou estão próximos ao refeitório, ou são utilizados como refeitório, e isso inviabiliza, na maioria das vezes, sua utilização para as aulas.

Se formos até o fim de nossa lista de dados analisados, pontuados anteriormente, tais como: biblioteca, laboratório de informática, acesso à internet, computador para uso dos alunos e para uso administrativo, concluímos que os dados são desanimadores. Além disso, outros dados nos mostram que os investimentos em educação são irrisórios, frente às suas necessidades:

Enquanto as políticas governamentais propalam que, na virada do século, nosso país contará com uma taxa de escolaridade de 90% no ensino fundamental, as estatísticas oficiais demonstram que entre aqueles que conseguem uma oportunidade educacional para ingressar na escola básica, em média 50% da população de escolarizáveis se evade dos bancos escolares, ou neles permanecem, cursando sem sucesso a primeira série do 1º. grau (ANFOPE, 1996, p. 8).

Já os salários dos professores também indicam que os mesmos são mal remunerados, pois segundo relatório da Cetic.br¹⁰⁹ (2016), sobre o perfil da renda familiar dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores brasileiros da

¹⁰⁹ Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br) – braço executivo do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br).

educação básica no Brasil revela que apenas 65% dos professores, 67% dos coordenadores pedagógicos e 75% dos diretores têm renda familiar maior que 5 salários mínimos. Já em relação à renda pessoal, a proporção de entrevistados com renda declarada acima de 5 salários mínimos é menor: 30% dos professores, 36% dos coordenadores pedagógicos e 55% dos diretores.

Para finalizar, afiançamos que, além das condições de trabalho dos professores da educação básica, no Brasil, serem lastimáveis e, por isso, clamarem por “melhorias” urgentes, esses profissionais não são reconhecidos, nem valorizados socialmente. A seguir, um depoimento que indica dúvida em relação a seguir ou não a carreira:

Bom, (...), tem três pontos que eu avalio: se fosse em outra época, que eu já cheguei a iniciar o curso de EF alguns anos antes, eu não faria licenciatura mas, como eu acho que amadureci um pouco depois que eu comecei a licenciatura, então eu avalio três coisas: a questão financeira, as estruturas das escolas de hoje em dia, e a dificuldade que a gente tem como professor nas escolas. Não é a questão de se ter ou não o material, mas a questão de apoio da diretoria, da secretaria, se são bem estruturados. Então, se eu for pensar pelo lado de dinheiro, eu acho que eu continuo dando aula, porque me identifico com o que eu faço. Se eu for pensar pela estrutura do colégio, das escolas, eu vou querer continuar dando aula, porque essa minha paixão me ajuda a pensar que eu posso fazer melhorar, fazer alguma coisa para dar certo, que aquilo não vai atrapalhar, mesmo que dê um certo trabalho. O que acaba me atrapalhando um pouco é porque, em algumas escolas, a parte da Diretoria deixa os professores sozinhos. Então como é que você vai trabalhar em conjunto dentro de uma escola se você está sozinho? Então o que me faz mais pensar é só isso, se você chega na escola e é cada um por si, cada professor com sua matéria, se o professor está sozinho, sem apoio dos seus superiores, é isso que me faz pensar... não é o salário baixo, se a escola tem estrutura para receber aquele tipo de matéria, muitas das escolas o professor chega e é cada um por si [...]. É como se fosse uma guerra cada um vai lutando sua batalha. Eu não sei se isso mais para a frente vai mudar em meu pensamento. Mas, no geral está de 75-80% para que eu continue na docência (P6).

P6 parece entender que, apesar das dificuldades para “ser professor”, ou seja assumir uma carreira docente na educação básica, existem diversos “problemas”, como os “baixos salários e a falta de materiais e condições de trabalho”, mas o que o faz repensar é a falta de um “compartilhamento das dificuldades” em prol de resolvê-las.

Conforme já foi dito, quando uma escola é bem organizada, geralmente

possibilita uma condição melhor para o desenvolvimento do trabalho docente (TARDIF, 2008), pois essa organização influencia todos os espaços e as atividades docentes.

Uma escola desorganizada, naturalmente compromete o trabalho do professor, que não tem com quem contar para dividir as suas responsabilidades, principalmente aquelas que, sozinho não pode assumir. O apoio institucional, principalmente dos gestores, coordenadores e colegas de trabalho é imprescindível para um bom andamento e realização das atividades docentes, quando as tarefas necessitam de um esforço coletivo para a sua concretização.

Então, de modo geral, se destaca aqui o papel dos gestores e coordenadores pedagógicos, no que diz respeito ao apoio à realização de determinadas atividades cotidianas da escola, sejam realizadas em sala de aula ou em algum outro espaço físico, pois o trabalho deles pode colaborar, e muito, para a efetivação do trabalho do professor. Do mesmo modo, a escola é um sistema organizado, e precisa dessa interação entre os profissionais para que seus objetivos sejam alcançados.

A dúvida de um dos nossos futuros professores de EF é justamente em relação a essa situação, pois parece que ele percebe que, em algumas escolas, os professores parecem estar sozinhos em suas lutas cotidianas. Nessas situações, dificilmente os professores conseguem resolver sozinho as diversas questões. Algumas das dificuldades dependem de ações de gerenciamento da escola, de uma capacidade de interagir e de buscar alternativas junto aos órgãos centrais da administração das escolas, como as Secretarias de Educação.

Vale destacar, ainda nesta fala, que o futuro professor de EF não comenta especificamente da escola parceira, nem da experiência pesquisada. O futuro professor de EF analisa a situação de maneira ampliada, pois entende que, em algumas escolas isso acontece e o professor se sente de “mãos amarradas”.

Infelizmente, isso é um fato comum, pois outros professores, principalmente aqueles que estão iniciando a carreira, também se queixam dessa sensação de estarem “sozinhos” em uma “luta” que não deveria ser só deles, mas de todos aqueles que compõem uma escola. Sobre essa questão de se sentir sozinho nas tarefas da docência, Borges (2004, p. 47-48) nos ensina:

Sozinhos, ao começarem suas primeiras experiências, os jovens professores acabam descobrindo, no entanto, que seus conhecimentos disciplinares e proposicionais não se aplicam bem ao cotidiano escolar.

Existem registros de queixas de dificuldades de professores em fase inicial da carreira que, ao iniciarem suas atividades docentes em uma escola, sentem-se sozinhos para dar conta de tantas dificuldades, inclusive aquelas mais específicas da docência.

Por essa razão, em diferentes países os governos optam por diferentes estratégias para amenizar a situação, entre elas a de condições especiais de trabalho para os jovens professores. Ao iniciarem na profissão, os professores contam com o apoio de outros professores mais experientes, têm uma condição diferenciada de trabalho, como o número de turmas e carga horária reduzidos (TARDIF, 2012).

Nesses países, o professor que está iniciando na carreira docente é considerado, ainda, como um professor em formação e, dessa forma, passa por um período de acompanhamento para que vá se adaptando e desenvolvendo conhecimentos, progressivamente, até que esteja em condições de assumir mais classes e um horário mais extenso de atividades docentes (TARDIF, 2012).

Segundo Tardif (2008), o momento de ingresso na carreira docente é visto como uma fase de conflitos e dificuldades a serem vividos pelos professores, pois é um momento em que o professor revê o que aprendeu, faz reajustes nos seus saberes, frente às diversas situações do cotidiano da profissão e, ainda percebe, na maioria das vezes, um campo de atuação que ele não conhece. Essa fase é um período de transição entre a fase de aluno, futuro professor e a fase de “socialização profissional” na qual, conforme diz o autor, podem ocorrer os “choques com a realidade”, ou “choques de transição”.

Os professores se sentem mais ‘cobrados’, pois há uma exigência maior nessa fase do que na anterior. Quando eles se deparam com as dificuldades da sala de aula, junto aos alunos e às demais tarefas docentes, muitos percebem que não foram preparados o suficiente para lidar com condições de trabalho tão difíceis (TARDIF, 2008).

Os professores dizem que o que aprenderam, os estudos teóricos que fizeram, não garantem a ‘experiência’ que eles precisam ter para ensinar e, dessa forma, passam um período inicial, no ingresso da carreira, desenvolvendo um trabalho em condições especiais, para que desenvolvam o “saber da experiência” (TARDIF, 2008; 2012).

Contudo, ressaltamos que essa não é a realidade do nosso país. Temos uma

rede de ensino com 186,1 mil escolas de educação básica, das quais 2/3, 114,7 mil estão sob a responsabilidade dos Municípios, 15,9% das escolas têm mais de 500 matriculados e 23,8% das escolas têm até 50 matriculados. Além desses, outros dados nos demonstram a realidade da educação básica no Brasil: 7,2% das escolas só têm um único docente (zona rural), 57,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns (INEP, 2017).

Ainda conforme o Censo escolar da educação básica de 2016, do total de escolas da rede pública de ensino (78, 6%), 514 escolas brasileiras têm turmas em unidades prisionais, 4,5 mil escolas em áreas de assentamento, 2,4 mil em áreas remanescentes de quilombolas e 3,1 mil em terras indígenas (INEP, 2017). A partir desse quadro resumido, de dados estatísticos, podemos imaginar o quanto é exigido desses professores.

Deste modo, quando os professores chegam às escolas precisam estar bem preparados para assumirem suas salas de aula e suas atividades docentes, independentemente do tempo de formação. Inclusive, vivemos ainda a lastimável situação de casos de professores que ministram aulas, mas não são licenciados. Segundo o Censo escolar 2016, apenas 77,5% dos professores da rede de educação básica possuem nível superior completo e, desse total, 90% têm curso de licenciatura (INEP, 2017). Mas sabemos que existe, também, um grande número de leigos e sem formação em nível superior (GATTI ET AL, 2014).

Diante desses dados, nos questionamos: como estes professores enfrentam as dificuldades de sala de aula e do cotidiano da escola? Como exercem, de fato, suas atividades de ensino? Concebemos que o trabalho docente requer muitos conhecimentos, exige uma capacidade de lidar e compreender o outro, e uma formação inicial:

[...] o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os pais, os dirigentes da escola, etc (TARDIF E LESSARD, 2011, p. 38).

Todavia, a formação inicial tem sido negligenciada, com os cursos que propõem formação rápida, ou “formação aligeirada”, sem experiências em atividades de extensão e pesquisa. Cursos a distância, sem o acompanhamento presencial de professores experientes e, em um ritmo, no qual o objetivo é alcançar números, pois

precisa-se dar conta de um déficit de 25.000 mil professores para a educação básica (BRZEZINSKI, 2008). Como garantimos uma educação de qualidade em um cenário tão difícil e heterogêneo?

Como já foi pontuado no item anterior, a escola em questão, onde o grupo dos futuros professores de EF realizaram suas atividades, tem um grupo de alunos heterogêneo. Além disso alguns são ‘agitados e desinteressados’, nas palavras dos nossos depoentes.

Contudo, seguindo o pensamento de Charlot (2000), acreditamos que a ‘falta de interesse’ esteja ligada à falta de desejo de aprender. O público dessa escola requer, como já foi elucidado, um cuidado especial. É exigido dos professores um esforço no acolhimento, no trato para com a conquista e o diálogo, a fim de estabelecer condições mais adequadas para a relação ensino-aprendizagem.

Portanto, para encerrar este ponto de discussão, afirmamos que “[...] a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas [...]” e que exige ao professor adentrar à “[...] floresta, tomar certos caminhos e trilhos particulares, sabendo que também outros itinerários são possíveis [...]” (TARDIF E LESSARD, 2011, p. 41).

Por fim, vamos analisar os dois últimos depoimentos, daqueles que dizem ter dúvidas em relação a ingressar na carreira docente, depois de concluírem o curso de licenciatura:

A minha dúvida é por ter uma relação muito íntima com outras áreas de conhecimento, por exemplo, eu tenho vontade de fazer outros cursos na universidade, por ter desejo por outras áreas de conhecimentos, como a psicologia. Mas, na ideia do docente para mim é uma profissão que eu queria ser. Eu acho que tanto eu levo jeito como é algo que, pela experiência do PIBID eu gostei muito (P2).

Normalmente, quando você participa de um projeto como o PIBID a gente sabe ainda mais a importância do professor, e existe a grande desvalorização aqui no Brasil referente a essa classe trabalhista, e isso vai sendo reproduzido pelos próprios alunos, que as vezes faltam com o respeito, não obedecem ao professor, não compreendem e não querem participar da aula. Então sempre fica a dúvida, a gente sabe que é uma profissão linda, pois contribui para a formação de vários alunos, a gente pode ser exemplo, mas, essa desvalorização gera dúvida não só em mim mas em muitos (P7).

A dúvida de P2 parece estar relacionada ao fato dele se identificar com outras áreas do conhecimento. Ele diz que gostaria de ser professor, pois pensa que “leva jeito” e além disso gostou muito da experiência do projeto (PIBID). Mas, não deixa claro qual será o seu caminho, sugerindo que ele mesmo ainda não se definiu, mesmo dizendo que trata-se de “uma profissão que eu queria ser”. Interpretamos isso como se nos dissesse que não será professor, pois ele fala no tempo passado, que “queria ser”.

Já a fala de P7 é direta, sem rodeios ele diz que entende a importância da profissão docente, mas a falta de “valorização” do profissional compromete inclusive a relação professor-aluno.

A docência é uma profissão que exige muito do seu profissional. Entre tais exigências estão uma boa formação inicial e continuada, conhecimentos, saberes, experiência, ética, interação, disposição, motivação, e muitos outros atributos que não são fáceis de alcançar. É preciso investir em diferentes frentes: estudo, práticas, vivências que se dão ao longo de um tempo e de um percurso.

Atualmente, apesar da docência ser um trabalho socialmente reconhecido, em alguns países, e ser realizado por um grupo de profissionais específicos, que possuem uma formação longa e especializada (geralmente em nível universitário ou equivalente) e que atuam em um território profissional relativamente bem protegido; e portanto “[...] não ensina quem quer; é necessária uma permissão, um credenciamento, um atestado [...]” (TARDIF E LESSARD, 2011a, p. 42), verificamos que a desvalorização do trabalho docente parece ser um fenômeno mundial, apesar de termos enormes diferenças entre as situações vividas por esses profissionais nos diversos países. Para Tardif e Lessard (2011a):

Tanto na Europa quanto na América do Norte o diagnóstico é severo: os professores se sentem pouco valorizados e sua profissão sofreu uma perda de prestígio; a avaliação agravou-se, provocando uma diminuição de sua autonomia, a formação profissional é deficiente, dispersiva, pouco relacionada ao exercício concreto do serviço; a participação à vida dos estabelecimentos fica reduzida, [...] (TARDIF E LESSARD, 2011a, p. 26-27).

As mudanças econômicas políticas e sociais transformaram a educação em simples produto, com finalidades específicas e mercadológicas. Instaura-se a lógica de consumo dos saberes escolares e, assim, a escola, a universidade e as demais instituições de ensino deixam de ser um lugar de formação (e passam a ser apenas um mercado onde se oferece um serviço aos consumidores, alunos e pais, adultos

em processo de reciclagem, educação permanente), de saberes-instrumento, e os estudantes se transformam, então, em clientes (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991, p. 227).

As péssimas condições de trabalho e remuneração fazem com que os professores acumulem atividades, empregos, o que vai comprometendo, cada vez mais, as condições necessárias para a qualificação e o desenvolvimento adequado do trabalho docente.

Assim a função dos professores deixa de ser formar os indivíduos e passa a ser a de equipá-los, tudo em prol da concorrência no mercado de trabalho (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991, p. 227). Nesse cenário, a docência continua sendo um ofício, carregando consigo os inúmeros problemas, e não conseguindo avançar em seu processo de profissionalização. Assim, nos perguntamos: como é possível uma educação de qualidade sem a devida valorização de seus profissionais?

Para Tardif e Lessard (2011a) o trabalho docente visa a produção social e, portanto, ela parte de uma prática social, que constrói as relações, a partir de interações no seio da escola. Desse modo, a escola sem o professor e sem os alunos não tem sentido. A educação é feita pelas pessoas, por professores que estabelecem as interações com as crianças, os adolescentes e os adultos e sem elas a escola se torna apenas um espaço, sem vida e sem produções.

Chegamos ao final deste ensaio, refletindo que o fazer docente e a formação inicial de professores para a educação básica devem caminhar juntos, mesmo que por veredas diferentes, a partir de um processo de aprendizagem da docência, com acompanhamento, orientação e supervisão.

De todo modo, deduzimos que o projeto (PIBID), apesar de ser um programa, se transforma em experiência formativa, no caso estudado, pois colabora para o aprendizado dos saberes pedagógicos que são mobilizados na/para a aprendizagem do trabalho docente, ressignificando a prática pedagógica, o ensino e a aprendizagem. Nessa experiência formativa, a pedagogia histórico-crítica tem lugar reservado, pois fundamenta a construção de seus programas de ação e orienta as suas práticas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu devo agir é agora; ele agora está rezando.
 Eu vou agir agora – e assim ele vai pro céu;
 E assim estou vingado - isso merece exame.
 Um monstro mata meu pai e, por isso,
 Eu, seu único filho, envio esse canalha ao céu.
 Oh, ele pagaria por isso recompensa – isso não é vingança.
 Ele colheu meu pai impuro, farto de mesa,
 Com todas suas faltas fluorescentes, um pleno maio.
 E o balanço desse aí – só Deus sabe,
 Mas pelas circunstancias e o que pensamos
 Sua dívida é grande. Eu estarei vingado
 Pegando-o quando purga a alma,
 E está pronto e maduro para a transição?
 Não.
 Para espada, e espera ocasião mais monstruosa!
 (SHAKESPEARE, 1603, p. 67-68).

Esta fala de Hamlet acontece na cena III do Ato III, logo depois que acontece a peça de teatro e o Rei demonstra certo constrangimento. A mãe de Hamlet, o chama para uma conversa em seus aposentos, e quando ele a encontra diz que quer coloca-la de frente ao ‘espelho’ para ela se ver frente aos fatos que vieram acontecendo.

O príncipe não está nada feliz com sua realidade, mas precisa agir pelo amor que tem a seu pai e pela sua promessa de vingança.

Assim, depois da peça Hamlet tem certeza de que o seu tio assassinou seu pai. Porém, antes de ir ao encontro de sua mãe, ele vê seu tio, o Rei Claudio, rezando e pronunciando palavras de arrependimento. Então, o príncipe apesar dos impulsos, repensa que este ainda não é o momento ideal para tal. Mas, não desiste.

Neste momento percebemos que Hamlet, apesar dos fatos, se mantém coerente às suas promessas e busca investigar as situações antes de tomar as decisões. Ele parece ter certo “domínio” do que faz. Examina os fatos, repensa e tira suas próprias conclusões. Contudo, ele não fica apenas no plano do pensamento e procura agir, sendo sensato e sem fugir da luta e do enfrentamento do seu dia-a-dia.

Nesta pesquisa, tratamos do tema dos saberes pedagógicos, um tema difícil de ser tratado e estudado devido à forma como se constitui e se entrelaça à prática pedagógica dos futuros professores de EF (TARDIF, 2008; TARDIF, LESSARD E

LAHAYE, 1991). Mas, nosso interesse por entendê-los, principalmente no âmbito da formação inicial de professores, nos colocou a caminho de pesquisar um projeto formativo de um curso de Licenciatura, de universidade pública baiana, fomentado por um programa de governo, e que se constitui como uma experiência formativa de 9 futuros professores de EF que o vivenciam.

Neste projeto formativo, buscamos compreender a mobilização e a identificação dos saberes pedagógicos pelos futuros professores de EF participantes, que realizavam atividades de aprendizagem da docência em uma escola pública baiana do ensino médio.

Assim sendo, os futuros professores de EF afirmaram reconhecer, como saberes pedagógicos, um conjunto de conhecimentos que estão entrelaçados às suas ações, e que vão desde a elaboração do plano de aprendizagem, plano de unidade e planos de aula, apoiados no conhecimento das teorias pedagógicas e na apropriação da pedagogia histórico crítica, sua fundamentação para a compreensão da realidade da escola, dos alunos e dos professores.

Eles estão relacionados, conforme os futuros professores de EF, com o aprendizado de como se relacionar com os alunos, do fazer docente e, ainda, no desenvolvimento da postura profissional.

Entre esses saberes pedagógicos, acima identificados, o planejamento aparece ligado à realização das aulas e à teoria pedagógica (pedagogia histórico crítica), que apresenta-se como sendo um ponto de partida para a elaboração do planejamento e das ações pedagógicas dos futuros professores de EF.

Esses três conhecimentos são entendidos pelos depoentes como estando articulados: teoria pedagógica, que neste caso é a pedagogia histórico-crítica, o planejamento e, também, a sua execução nas aulas de EF. Fica claro, a partir do que foi relatado pelos nossos depoentes, que o plano de aprendizagem se concretiza e ganha significado na aula. Contudo, nesse plano, bem como nas ações para concretizá-lo, está inscrita a identificação de cada futuro professor de EF, com a teoria pedagógica, que é acionada, considerada referência para a elaboração e execução do plano de ensino-aprendizagem.

Esses saberes pedagógicos identificados pelos futuros professores de EF estão interligados à prática pedagógica, ao fazer docente, ao reconhecimento da escola, da realidade dos professores e principalmente no aprendizado da relação com os alunos. Na prática pedagógica os saberes ganham sentido e, sem ela, não

têm o mesmo valor para os futuros professores de EF que estão em formação inicial. Na prática pedagógica, em sala de aula, o futuro professor de EF percebe o que funciona bem e o que não tem espaço nem floresce entre suas ações, junto aos alunos. O futuro professor repensa o que está posto no plano e na forma de concretizá-lo em suas ações. Na prática pedagógica esse saber é validado, e pode ser incorporado e amalgamando aos demais saberes docentes aprendidos na formação inicial. É na prática pedagógica que se dá a apropriação dos saberes pedagógicos pelos futuros professores de EF.

Neste momento, o planejamento é então, sequencialmente testado na sala de aula assim como os demais saberes do futuro professor de EF. Ainda, nessa relação ele se amplia, ressignificando o aprendizado.

Percebemos ainda, pela fala dos futuros professores de EF, que eles identificam as teorias pedagógicas e, mais especificamente a pedagogia histórico-crítica, como parte de seus saberes pedagógicos mobilizados em sala de aula, em suas ações e, assim vão aprendendo a ensinar, ajustando-se, modelando e testando sua capacidade de interagir, dialogar, se comunicar, explicar, conduzir e tomar decisões.

Aparecem, também, como saberes pedagógicos a “aplicação do conteúdo”, mas não apenas o conteúdo em si, mas a sua “interatuação”, ou seja, a sua transformação, para fazer com que seja apreendida pelos alunos (TARDIF, 2008). Ou ainda, como diz Shulman (1986), o “conhecimento pedagógico do conteúdo”, que não está desvinculado do conhecimento do conteúdo a ser ensinado, mas que não se reduz somente a ele.

Desse modo, os saberes pedagógicos vão aparecer como um conjunto de conhecimentos que se vai adquirindo gradualmente, a partir da realização das aulas, que são fruto de uma formação inicial, à qual estão interligados. Esses saberes vão se tornando, com o passar do tempo, mais elaborados, manifestando-se no modo de organizar as ações e no desenvolvimento do conteúdo, onde os professores, partindo da prática social, pretendem chegar à prática social crítica.

Os futuros professores de EF anunciam o conteúdo a ser ensinado, apresentando a proposta de ensino, levantando as experiências e conhecimentos dos alunos, assim como os seus interesses, fazendo perguntas, dando voz aos alunos e conduzindo o aprendizado do conteúdo a partir da problematização, da contextualização histórica e da vivência. A interação vai se expandindo e tomando

espaço nas falas, nas descrições, nas explicações, nas sínteses e no diálogo.

Da mesma forma, os futuros professores de EF exploram, também, diversas formas para vivenciar o conteúdo, e articular teoria e prática. Destacamos, ainda neste processo de aprendizagem dos saberes pedagógicos na iniciação à docência, a avaliação da aprendizagem, que é realizada de forma processual, dialogada e com a utilização de diferentes instrumentos: avaliações escritas, seminários, produção de textos, cartazes, apresentações corporais e outros.

Assim, o fazer docente, o saber ensinar, ou melhor, o aprender a ensinar, a mobilizar e articular os saberes pedagógicos e os demais saberes docentes são desenvolvidos nessa experiência formativa.

Vale destacar, ainda em relação ao planejamento, que este é um saber de base da profissão docente, é um dos saberes que os professores devem aprender, principalmente na formação inicial (BORGES, 2012). Trata-se de um conhecimento importante para o aprendizado dos saberes pedagógicos, pois a partir do planejamento é possível organizar as aulas em sequências pedagógicas, definir as finalidades do ensino e, portanto, direcionar e ampliar as ações em sala de aula. O aprendizado deste saber é destacado na experiência formativa, pelos futuros professores de EF.

A partir deste processo de formação inicial vivido pelos futuros professores de EF em um projeto formativo os próprios aprofundam que levarão para a docência diferentes aprendizados, entre eles: o do planejamento, a organização das aulas em sequências pedagógicas, a preparação do conteúdo para o ensino, trabalhar o contexto histórico, alcançar os objetivos propostos, fazer o diagnóstico para perceber a realidade dos alunos e da escola, valorizar o aluno e suas opiniões, ter postura de professor, motivar os alunos, ter embasamento teórico, ter uma compreensão crítica do ensino, tomar decisões e conduzir a aula.

A organização das aulas em sequências pedagógicas também é um conhecimento que está na base da profissão docente. Compõe o “conhecimento da matéria ensinada”, considerado como o conhecimento pedagógico do conteúdo específico relativo à matéria ensinada (BORGES, 2004). Essa é uma das tarefas do professor: transformar a matéria ensinada para que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la (BORGES, 2004).

Assim, podemos inferir que a formação articulada pelo projeto tem possibilitado o aprendizado e a mobilização dos saberes pedagógicos que é um

desafio para a formação inicial pois muitos professores da educação básica se queixam de que em sua formação inicial não aprenderam tais saberes que são necessários à sua prática pedagógica na escola e que só aprenderam o mesmo depois de ingressarem na profissão (BORGES, 2004).

Além disso, outros saberes docentes surgiram em conjunto nesta vivência, tais como: o saber ensinar e o saber da experiência, que iniciam seu processo de desenvolvimento na formação inicial, que demonstra caminhar em direção à profissionalização.

Portanto, os futuros professores de EF dizem que, na experiência vivida, ampliaram sua prática pedagógica, puderam desenvolver o ensino em uma perspectiva crítica, conheceram e aprenderam a se relacionar com os alunos, desenvolveram uma postura de professor, aprenderam a elaborar o planejamento, a ministrar uma aula e a ensinar um conteúdo, mas não só o fazer pelo fazer, mas o como e o para que fazer, ou seja o ensino articulado aos seus fins.

Também é destacado neste processo o entendimento das possibilidades de imprevistos, que acontecem no cotidiano da escola e que requerem, do professor, uma capacidade de ser flexível e de lidar com situações que requerem um certo “jogo de cintura” e um conhecimento para a tomada de decisões.

Porém, foi no enfrentamento das dificuldades do contexto e do cotidiano da escola que os futuros professores de EF foram adquirindo confiança e o domínio do conteúdo para ensinar, sendo que, neste momento, foram importantes a orientação, o acompanhamento e o diálogo com professores experientes que coordenam e supervisionam o projeto.

A postura de professor é, também, destacada por alguns dos nossos depoentes, como uma aprendizagem que levarão para a docência, que está ligada ao “saber ser” identificado por Borges (2004) como o conhecimento que contribui para os julgamentos do professor. Esse saber é importante, pois entrar na sala de aula para ensinar é assumir a postura de professor (TARDIF, 2008).

Portanto, os futuros professores de EF que participaram da pesquisa demonstraram que aprenderam a mobilizar os saberes pedagógicos e os identificaram em suas práticas pedagógicas, acionando-os na preparação das aulas, e na sua materialização. Vale ainda destacar, que os futuros professores de EF reconhecem, nesse processo, a importância de estabelecerem uma relação de diálogo com os alunos e isso parece ser uma das chaves para o ensino, frente a

uma perspectiva crítica.

Em relação ao projeto vivido, os futuros professores de EF asseveram que o mesmo é importante para a formação inicial, pois a partir disso conheceram o dia-a-dia do professor, puderam vivenciar a escola e a sala de aula, por um período alargado, ampliado e mais próximo do real. A questão do reconhecimento do dia-a-dia do professor, ou do que os nossos depoentes chamam de “conhecer o chão da escola”, é indicado pelos futuros professores como uma lacuna do processo formativo oferecido no currículo do curso regular de formação inicial de professores, mas, que na “experiência” vivida foi possibilitado de forma ampla e gradual.

Contudo, entre as explicações sobre a importância do projeto para a formação inicial estiveram, também, questões como: a preparação pedagógica para ensinar, conhecer a pedagogia histórico-crítica, aprender a elaborar o plano de curso e os planos de aula, a desenvolver a autonomia para planejar e pensar a aula, a ter maior contato com os alunos, a refletir sobre a docência, a poder estudar, a usufruir do acompanhamento docente, a aprofundar os conteúdos da área e a ampliar horizontes de atuação da EF.

Todavia, alguns de nossos depoentes sugerem que todos os futuros professores deveriam participar do projeto (PIBID), mas esta é uma questão complexa por vários motivos, alguns deles já pontuados: o PIBID é um programa e, geralmente os programas são criados para atender determinadas situações da realidade, para as quais são necessárias ações imediatas, que intervenham em um dado processo, para tentar sanar algum problema social. No caso do PIBID, o programa foi criado para suprir a falta de professores nas áreas de Química, Física, Matemática e Biologia para o ensino médio. Para tanto, o primeiro edital do programa foi específico para essas áreas e para esse nível de ensino.

Entretanto, a sua repercussão e o interesse dos professores das diversas universidades públicas brasileiras e das diversas áreas do conhecimento impulsionaram a ampliação dos Editais, que passaram a incluir outras áreas de conhecimento e outros níveis de ensino. Com isso, pensamos que o PIBID vem sendo importante para os cursos de formação inicial de professores, mas como já foi dito, não substitui o Estágio Curricular, nem as demais atividades curriculares dos cursos de formação inicial.

Sua importância está, justamente, naquilo que ele promove, e que, infelizmente, percebemos que os cursos não conseguem realizar. É preciso rever as

práticas de formação realizadas nos cursos de formação inicial de professores para a educação básica. Além disso, destacamos o apoio e os investimentos que foram angariados pelo projeto que, sem dúvidas, possibilitaram a realização de um trabalho docente em prol da formação inicial que articula vários profissionais da mesma área, com experiência, ampliando o tempo de formação, articulando a experiência formativa à universidade e à escola.

Pensamos que a formação inicial de professores de EF deve dar lugar a uma diversidade de experiências formativas, conforme já vem sendo articulado por grupos de pesquisa, e nos demais projetos de extensão, junto à comunidades, escolas e universidades, mas com propósitos que devem ter como horizonte o aprendizado da docência, o seu fazer, os seus saberes e a reflexão crítica. Assim, o futuro professor de EF poderá vivenciar, além das experiências a serem oferecidas pelos componentes regulares do curso de formação inicial, atividades diversas de seus projetos formativos e de extensão, pesquisa e iniciação à docência.

Assim, podemos dizer que “vivenciar o chão da escola” é uma forma figurada de se falar do “trabalho docente” e, mais especificamente da tarefa do ensino, do que se faz na escola, em sala de aula. No caso pesquisado, trata-se de uma “iniciação” ao trabalho. Nesse espaço, o futuro professor de EF revela o que aprendeu (BORGES, 2004).

Para Tardif e Raymond (2000) é na escola, espaço da profissionalização, que os saberes são modelados, revistos e construídos. Então, “vivenciar o chão da escola” tem uma representatividade para a formação inicial, pois indica que os futuros professores de EF percebem o seu significado para a aprendizagem da profissão, e descobrem parte do que compõe o trabalho, a rotina, os impasses, os desafios de sua futura profissão, ainda na formação inicial.

Sobre os contrastes da experiência, nossos depoentes dizem que o projeto oportuniza uma vivência com um ‘tempo’ ampliado no fazer docente na escola, pois esta é uma experiência contínua, e ocorre possibilitando-lhes a vivência de um ano na mesma escola, acompanhando tudo o que lá acontece, e podendo desenvolver uma relação e um vínculo maior com a turma, ou seja com os alunos.

Nesse processo, eles percebem que avançam no aprendizado da docência, pois passam a conhecer melhor os alunos e a acompanhar a evolução deles, permitindo aos futuros professores de EF desenvolverem sequências pedagógicas de aulas de um conteúdo, assim como diversos outros aprendizados e saberes.

No entanto, alguns dos futuros professores de EF contrapõem essa experiência ao Estágio Curricular que, embora contenha suas falhas ainda é um dos componentes reconhecidos pela sua importância na formação inicial de professores (BORGES, 2004). Então, conforme já foi explicado, o projeto (PIBID) não é como o Estágio Curricular, nem o Estágio Curricular tem a pretensão de ser o projeto (PIBID). São propostas distintas e têm diferentes naturezas e objetivos. Podem ser experiências complementares, mas uma não substitui a outra.

O PIBID é descrito como uma experiência ampla, valorizada enquanto “experiência em si”. Ensinar é desenvolver uma ampla variedade de saberes mobilizados no trabalho e para o trabalho (TARDIF, 2008), e nesse processo os futuros professores de EF vão ampliando os seus saberes e amalgamando-os, desenvolvendo, também os saberes da experiência.

Esse saber está ligado ao cotidiano da prática docente e ao trabalho do professor, em suas diversas atividades. São saberes que ocupam um lugar especial na prática profissional (GAUTHIER et al, 2013) e são importantes para o aprendizado da docência (TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991; TARDIF, 2008; 2012). Além disso, representa a aquisição dos conhecimentos ligados à qualidade da competência pedagógica dos docentes (TARDIF, 2012).

Finalizando nossa fala sobre os contrastes da experiência do projeto pesquisado (PIBID), precisamos, ainda, distinguir a importância dada pelos depoentes às produções acadêmicas e científicas elaboradas por eles, e que são consideradas por Lüdke (2001) como um recurso, hoje, indispensável ao trabalho do professor. A pesquisa voltada para o fazer docente possibilita ao futuro professor repensar, refletir sobre sua prática, seu alcance, desafios, fundamentos, entre outras questões que podem levar o professor a desnudar o seu cotidiano, o seu trabalho e muitos outros campos de estudo e de conhecimentos.

A pesquisa que se realiza a partir da docência, da prática pedagógica em sala de aula, na escola e em seu contexto não deve ser entendida como um aprendizado secundário à formação inicial, pois é a partir disso que se amplia o conhecimento docente, principalmente em relação à docência e, portanto, caminham em direção à sua valorização enquanto profissional.

Voltando para a experiência, mas, avançando no sentido de entendermos o seu contexto, ou seja, o seu cotidiano, a experiência se dá em uma escola pública do ensino médio que é descrita pelos futuros professores de EF como sendo uma

instituição organizada, na qual os gestores apoiam o projeto e se mostram receptivos aos futuros professores de EF (bolsistas de ID).

Os gestores tentam atender as solicitações dos futuros professores de EF na medida do possível. Quanto à relação com os professores da escola, o professor regente de EF, o supervisor do programa na escola e a coordenação do projeto, os futuros professores descrevem, também, como boa e enriquecedora.

Em relação aos alunos da escola, os futuros professores se referem como sendo um grupo heterogêneo, alguns muito agitados e, no geral, pouco interessados. Mas, com o passar do ano e das aulas, os alunos passaram a participar mais das atividades propostas pelos futuros professores de EF, a fazer mais perguntas e, também, a responder mais atentamente as indagações dos futuros professores. A relação entre futuros professores de EF e os alunos, tanto no sentido do respeito e do interesse nas aulas também melhorou.

O espaço pedagógico foi considerado bom pela maioria dos futuros professores de EF, uma vez que a escola conta com uma quadra esportiva, uma sala de vídeo, um auditório e a sala de aula, utilizados para as aulas de EF. Contudo, a quadra de esportes não é coberta e portanto, nos horários de sol e temperaturas altas, bem como nos dias de chuva fica impossibilitada de ser usada. Esse fato é considerado pelos futuros professores de EF como comprometedor para a realização das aulas.

Nos dias em que não podem usar a quadra, os futuros professores de EF utilizam os outros espaços da escola para realizarem suas aulas, mas em definitivo, não é a mesma coisa, pois torna-se necessário repensar as práticas corporais a serem realizadas.

Já em relação aos materiais esportivos, nossos depoentes afirmam que a escola tem uma boa quantidade de materiais em boas condições de uso, todavia em algumas aulas foi necessário que os futuros professores de EF levassem material da universidade para a escola, a fim de realizarem suas atividades.

Sobre os desafios cotidianos e as dificuldades relatadas pelos nossos depoentes, aparecem a rejeição de um conteúdo, a falta de respeito, a brincadeira excessiva, o assédio e a falta de compromisso. Todas as situações relatadas foram resolvidas e, algumas delas, ao final do processo, surpreenderam os futuros professores de EF.

Em uma das situações, a questão da rejeição do conteúdo Dança, pelos

alunos que não queriam participar das aulas, tornou necessário o diálogo com a turma, no qual foi explicada a proposta, foram negociadas algumas concessões aos alunos e, ao final, conseguiram ministrar as aulas e a unidade, além de surpreenderem-se com a turma, pois esta foi a unidade na qual houve melhor participação dos alunos nas atividades propostas.

Em todas as situações, o diálogo e a orientação junto à coordenação do projeto e ao professor supervisor da escola parceira foram medidas importantes para encontrar um caminho que resolvesse as questões. Compartilhar as situações vividas, principalmente as dificuldades é importante para aprendermos a lidar com elas, bem como superá-las. Nas diversas situações, a solução encontrada partia do diálogo com os alunos. O que ficou evidente nessas situações foi que os acontecimentos levaram os futuros professores de EF a amadurecerem, a aprenderem a enfrentar os momentos difíceis e conflituosos da sala de aula e do cotidiano docente.

Essas situações são típicas nas escolas públicas baianas do ensino médio e demonstram, em parte, os desafios do ensino e da construção de uma relação de interação com os alunos. Conforme diz Tardif (2001), quando um professor adentra a sala de aula, penetra um espaço de interações humanas e, para alcançar seus objetivos, desenvolver o seu programa de interações, deverá conquistar os alunos. Assim sendo, cabe destacarmos nesse processo a dimensão afetiva do ensino (TARDIF, 2001), uma questão muito pertinente nesse contexto pesquisado do ensino médio.

Portanto, para vencer as “batalhas” do cotidiano docente, o futuro professor de EF precisou rever o que aprendeu na formação inicial, pedir orientação aos professores mais experientes e tomar decisões no sentido de resolver as situações que ocorreram.

Desse modo, entendemos que a docência e sua aprendizagem se dão em um campo imprevisível mas, onde a formação inicial (a experiência do PIBID) falou mais alto, assim como os conhecimentos adquiridos, pois em algumas situações os futuros professores de EF revisaram o que aprenderam, o que estudaram na ‘teoria’, para se orientarem, tomarem decisões e realizarem ações que pudessem, concretamente, ou pelo menos aos poucos possibilitar-lhes uma mediação, no sentido de buscar uma solução para os problemas advindos da prática do ensino.

Essas situações descritas pelos nossos depoentes demonstraram que eles

desenvolveram as posturas “saber ser, saber fazer, saber agir e valores”, que orientam os professores em seus julgamentos em sala de aula e servem de referência para a ação (BORGES, 2004). Da mesma forma, os depoentes mobilizaram as suas referências e refletiram, mesmo que rapidamente, em outras situações, para decidir o que fazer, pois entendem a importância de suas ações tanto no que dizem, quanto no que fazem em relação aos alunos.

Sobre o ingresso na docência após a conclusão do curso de licenciatura, podemos afirmar que 6 dos futuros professores de EF certificam que pretendem ingressar na carreira docente. Contudo, desses 6 futuros professores, 1 deles não sabe, ainda, em que nível de ensino vai atuar, e um outro afirma que pretende se inserir no ensino superior.

Dos outros 3 futuros professores, um deles tem dúvidas se irá ou não ingressar na docência e dois (2) afirmam que irão tentar ingressar em outras áreas de atuação, pois pensam que a docência é uma profissão desvalorizada.

Ainda precisamos dizer que os 6 futuros professores de EF que afirmaram pretender ingressar na docência após a conclusão do curso de licenciatura justificam a escolha a partir de motivos, como: a identificação com a profissão, o fato de terem aprendido a gostar do trabalho a ser realizado e, além disso, alguns afirmam que não se identificam com outras áreas de atuação, ou ainda dizem gostar de ‘coisas novas o tempo todo’, se referindo às constantes mudanças e desafios da profissão docente.

Quanto ao depoente que diz ter dúvidas em relação a seguir a carreira docente, ele explica que a dúvida está relacionada ao fato de ter percebido, em algumas escolas, que o professor parece estar sozinho para enfrentar os problemas e situações do cotidiano escolar e, portanto, não encontra apoio nem tem com quem partilhar essas dificuldades. Nesses casos, o professor se sente de “mãos atadas”, sem poder para resolver a situação, inviabilizando o seu trabalho.

Essa situação, comentada pelo depoente, é comum, pois tem sido relatada em literatura da área, em outros estudos, sendo um fato que compromete a qualidade do trabalho do professor (BORGES, 2004). O apoio institucional de coordenadores, gestores e/ou colegas de trabalho é importante para resolver as diversas situações vividas pelos professores, em seu cotidiano de trabalho e na escola. Em muitas situações é necessário um esforço coletivo para a concretização de determinadas tarefas docentes.

Sendo assim, entendemos que a escola é um sistema organizado e precisa da interação entre os professores para que seus objetivos sejam alcançados. Além disso, precisa do apoio de gestores e dos órgãos centrais de administração, pois muitas vezes a burocracia, ou a falta de apoio em diversas ordens impossibilitam o equacionamento e a resolução de diversas questões.

A fase inicial de ingresso na docência é considerada como uma fase de conflitos e dificuldades (TARDIF, 2008). Em nossa pesquisa percebemos que na iniciação à docência os futuros professores de EF estão revendo o que aprenderam, buscando aprender o que não aprenderam ainda, ou seja, vivendo um momento de inúmeras descobertas e estão ajustando os seus saberes frente ao que acontece em sala de aula e no seu cotidiano. Quando eles encontram adversidades que comprometem sua efetivação, e que implicam providências que não fazem parte de suas competências, impossibilitando o aprendizado do trabalho, os futuros professores apresentam dúvidas sobre a escolha da profissão, pois isso parece ter um certo peso nessas circunstâncias. Esse é um tema que deve ser revisto em maior profundidade, tanto na questão da iniciação, quanto na questão da docência propriamente dita na educação básica.

Revendo, portanto, o que discutimos em relação ao PNE (2014-2024) e a questão do projeto pesquisado (programa), percebemos que não há um reconhecimento do projeto (PIBID) e nem garantias de sua continuidade.

O PNE (2014-2024) não define, especificamente, como irá ampliar o programa de iniciação à docência e nem quando isso será concretizado. Em relação à formação inicial de professores, indicado no mesmo documento, como se pretendendo garantir a formação inicial de professores em nível superior para os professores da educação básica, também não se estabelece a maneira como será alcançado tal objetivo.

O PNE (2014-2024) amarra suas ações ao sistema de Avaliação que, muitas vezes é injusto e acaba por reduzir as ações das escolas que passam a se preocupar mais com a aquisição dos índices satisfatórios do que com a formação dos alunos, no alcance de conhecimentos e em sua aprendizagem. Neste cenário, de cobranças cada vez maiores, são requisitados cada vez mais conhecimentos e habilidades dos professores, alguns deles, inclusive, além do que eles obtiveram em sua formação. Um exemplo é requerer conhecimentos no âmbito da “gestão democrática”, que só descentraliza parte das ações da escola e não oportuniza, de

fato, uma autonomia para autorização dos sujeitos, alunos e professores da escola.

Por outro lado, a universidade parece questionada frente à sua qualidade na formação inicial de professores, sendo a ela exigida a ampliação da formação de seu quadro de professores, mas se esquecendo de pontuar, de maneira consistente, quais os investimentos que serão garantidos ao ensino, à pesquisa e à extensão. Sem recursos e investimentos, as ações dessas IES ficam limitadas.

A sensação que temos é de que se procuram culpados para um quadro social que aponta necessidade crescente de investimentos na educação em seus vários níveis, embora não seja visível a vontade política para concretizar, devidamente, as inúmeras ações que precisam ser efetivadas, a longo prazo, para resultados expressivos. Postergar essas ações tem sido a prática frequente das autoridades.

O PNE (2014-2024) em seus diversos pontos, seja o de valorização do magistério, ou do plano de carreira, ou ainda na ampliação/garantia de nível superior para os professores da educação básica, condiciona as suas ações a outras definições, como a organização do sistema nacional de educação, que ainda está se definindo e, portanto, não está funcionando.

Precisamos ratificar, ainda, que estamos cientes de que, quando se diz na Meta 20 - ampliar investimentos públicos apenas a partir do 5º ano de vigência do o PNE (2014-2024), se está estabelecendo uma meta que só será revista “no quinto ano de vigência da lei” ou seja, faltando 5 anos para o documento perder o seu valor legal e ser substituído por outro.

Portanto, é condicionando e postergando as ações que as autoridades esperam melhorar e ampliar as condições da Educação no Brasil.

A falta de disposição para equacionar e amenizar os problemas da educação está clara, a questão da valorização dos professores da educação básica é um exemplo da política que se tem feito, pois um dos seus itens, que seria o piso salarial, vem sendo descumprido em diversos municípios brasileiros, mesmo com a lei aprovada em 2008.

Além disso, a análise do PNE (2014-2024) também indica que há uma pretensão de reforma curricular dos cursos de formação nas universidades públicas. Contudo, o que nosso estudo mostrou em relação a esse cenário formativo é que os currículos precisam avançar em suas práticas de formação, se aproximando do fazer docente, dos saberes de formação e, portanto, da escola e do trabalho docente.

A maioria dos projetos curriculares de cursos de formação inicial de

professores, investigados por alguns pesquisadores como Gatti e Barreto (2009) apontam que os cursos das universidades públicas são aqueles que conseguem, ainda, consolidar uma formação de qualidade para os futuros professores. Porém, a crescente demanda por professores da educação básica e a abertura da legislação para a formação de professores em diferentes modalidades de ensino, fez com que surgissem inúmeros cursos em instituições privadas de ensino superior, alguns cursos noturnos e à distância, o que levanta o questionamento sobre a qualidade da formação oferecida por essas IES.

O cenário não é bom, pois até pouco tempo atrás não era exigida a formação de professores em nível superior para alguns níveis de ensino como as series iniciais da educação infantil e do ensino fundamental. Então, muitos professores eram leigos e não tinham formação em nível superior, e com as mudanças da lei 9394/96 passaram-se a exigir a formação em nível de graduação (licenciatura).

Para tanto, consideramos que o projeto (PIBID), programa de governo que foi criado em 2007, passou por uma fase de crescimento até 2015, sendo ampliado nas diversas universidades e em projetos dos diversos cursos de formação inicial de professores para a educação básica. Além disso, podemos afirmar que trata-se de um programa articulado e bem definido em suas ações, pois já em edital esclarecia o que seria possível investir, e de que forma isso seria feito, com prazos de execução, critérios de elegibilidade dos projetos, contrapartida da universidade, entre outras condições.

Os documentos se ampliaram, bem como as exigências, para fortalecer as ações e garantir a efetividade de um programa que já fora relatado como importante para a formação inicial de professores por professores, coordenadores, alunos e pesquisadores. As pesquisas, de um modo geral, apontam para os ganhos, tanto das escolas parceiras do projeto, quanto dos seus alunos, dos professores regentes dessas escolas, e ainda da universidade, seus cursos de licenciatura e os futuros professores em formação inicial.

São inúmeros os benefícios encontrados por Gatti et al (2014) em sua pesquisa. Contudo, alguns relatos de experiência também apontam o descaso vivido pelas escolas e a falta de condições de trabalho vivida pelos professores, que enfrentam a precariedade das escolas, com a falta de laboratórios de Química, Informática, bibliotecas, quadras esportivas e outros.

Assim, essas práticas formativas foram ampliadas na formação inicial, para

que um número maior de cursos e seus futuros professores possam ser atendidos. Todavia, dessa forma, não é possível atender a todos os futuros professores em formação inicial, o que torna esse processo um tanto contraditório, pois se por um lado garante, para uma parte dos alunos, uma formação de qualidade, por outro, exclui uma parte dos futuros professores que não desfrutaram da mesma oportunidade e experiência.

Portanto, percebemos com nosso estudo a necessidade dos cursos de formação inicial de professores de EF, avaliarem as suas práticas formativas curriculares, contrapondo as mesmas ao seu projeto político pedagógico, ao perfil do egresso e seus objetivos. Pensar ações formativas desde o 1º semestre, articulados a projetos de extensão e pesquisa podem ser caminhos possíveis para um aprendizado da docência e dos saberes pedagógicos.

Assim sendo, comungamos por uma formação inicial de professores que se dê no âmbito do ensino superior, preferencialmente em universidades e em cursos que articulem propostas de formação que tenham a epistemologia da prática como horizonte e que busquem articular a partir dela uma experiência formativa na qual o futuro professor de EF se sinta implicado e instigado a mobilizar os saberes pedagógicos.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- ALVES, R. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- _____, R. **Filosofia da ciência: introdução ao jogo e a suas regras**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- ALTET, M. Comment interagissent enseignant et élèves em classe? **Revue Française de Pédagogie**, nº107, avril-mai-juin 1994, p. 123-139.
- AMARAL, A. L. (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2012, p. 13-44.
- AYOUB, E.; PRADO, G. do V. T. (Orgs.). **Formação docente em diálogo**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2014.
- _____, E.; PRADO, G. do V. T. (Orgs.). **Experiências e reflexões sobre a formação docente**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.
- _____, E.; PRADO, G. do V. T. (Orgs.). **Interloquções e ações no contexto de uma necessária política de formação de professores**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2016.
- ANDRÉ, M. (ORG.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- _____, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Revista Educação & sociedade**, ano XX, nº 68, dez. 1999, p. 301-309.
- ANFOPE. Documento Final do VIII Encontro Nacional. Belo Horizonte: Mimeo, 1996.
- ANTUNES, C. **A educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- ARROYO, M. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: Moreira, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 1999. p.131-163.
- _____, M. G. O direito à educação ameaçado: segregação e resistência. In: ARROYO, M. G.; ABRAMOWICZ, A. (Org.). **A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos**. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 129-159.

ASSIS, A. S. de; SANTOS, A. K. A. dos. (Orgs.). **Olhares sobre a docência: primeiras experiências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da UFBA**. Salvador: EDUFBA, 2014.

AZEVEDO, A. C. B. de. **História da Educação Física no Brasil: currículo e formação superior**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 15-38.

BAMBIRRA, V. **O capitalismo dependente latino-americano**. Florianópolis: Insular, 2013.

BARBOSA, J. G.; HESS, R. **O diário de pesquisa: o estudante e seu processo formativo**. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

BARBOSA, M. V.; DANTAS, F. B. A. (Orgs.). **Reflexões sobre a formação inicial de professores no PIBID**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

BARBOSA, R. R.; LOPES, A. de P. C. Uma historiografia da reforma universitária de 1968. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí (UFPI), 2009. Disponível em: <<https://www.google.com.br>>. Acesso em 09/02/2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2011.

BELTRAMI, D. M. **A Educação Física na política educacional do Brasil Pós-64**. Maringá, PR: Eduem, 2006.

BENAKOUCHE, R. **O que é capital internacional**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BETTI, M. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

BOURDONCLE, R. Savoir professionnel et formation des enseignants. Une typologie sociologique. Spirale. **Reveu de Recherches em Éducation**, n.13. 1994. p. 77-96.

BORGES, C. M. F. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

_____, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. 1ª. edição. Araraquara: JM Editora, 2004.

_____, C. M. F. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Revista Educação & Sociedade**. N. 74. Campinas: CEDES. Mar/abr., 2001. p. 58 -76.

_____, C. M. F.; DESBIENS, J-F. **Saber, formar e intervir para uma Educação Física em mudança.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____, C. M. F.; TARDIF, M. (Orgs.). Dossiê: os saberes docentes e sua formação. **Revista Educação & Sociedade.** N. 74. Campinas: CEDES, Mar/abr, 2001. p.11-26.

_____, C.M. F. Os saberes docentes e a prática de ensino: a escola como locus central da formação inicial. In: Trabalho do professor e saberes docentes. **Coleção Educação Teoria e Prática**, 10. 2ª. ed. Curitiba: Editora Champagnat PUCPR: 2012, p. 43- 81.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte:** uma introdução. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

_____, V. et al. **Pesquisa em ação:** educação física na escola. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

_____, V. CRISORIO. R. (Coords.). **A educação Física no Brasil e na Argentina:** Identidade, desafios e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

_____, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, ano XIX, nº 48, Agosto/99. p. 69-88.

BRASIL. Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013. Altera a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 e dispõe a formação dos profissionais da educação. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 05 abr. 2013.

_____. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e dá outras providências. Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB.

_____. Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. DOU nº 133, julho de 2007.

_____. Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008. Institui o Piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. DOU de julho de 2008.

_____. Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). DOU, abril de 2004.

_____. Lei nº 1.310 de 14 de abril de 2004. Cria o conselho Nacional de pesquisas. DOU, 29 de dezembro de 1950.

_____. Decreto nº 3276, de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. DOU de dezembro de 1999.

_____. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 2016. Informa as bases legais para as pesquisas com seres humanos. DOU nº 98, maio, 2016.

_____. CAPES. Portaria Normativa nº. 096 de 18 de julho de 2013. Atualiza as normas do PIBID e resolve aprovar o seu regulamento. Disponível em: <www.capes.org.br>. Acesso em: 03/12/ 2013.

_____. CAPES. Portaria Normativa nº. 038 de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o PIBID. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2007. p 39.

_____. CAPES. Portaria Normativa nº. 72 de 09 de abril de 2010. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o PIBID, no âmbito da Capes. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 abr. 2010, p. 26-27.

_____. CAPES. Portaria Normativa nº. 260, de 30 de dezembro de 2010. Normas gerais do Programa Institucional de bolsas de iniciação à docência. Disponível em: <www.capes.org.br>. Acesso em: 03/12/ 2013.

_____. CAPES. Portaria Normativa nº. 46, de 11 de abril de 2016. Aprova o regulamento do Programa Institucional de bolsa de iniciação à Docência (Pibid). Disponível em: <www.capes.org.br>. Acesso em: 03/05/2016.

_____. Decreto nº 7219 de 24 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 jun. 2010. Seção 1, p. 4-5.

_____. MEC. INEP. Censo escolar da educação básica 2016; notas estatísticas. Brasília- DF, 2017.

_____. MEC. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica em nível superior. DOU, 09 de abril de 2002, Seção 1, p. 9.

_____. MEC. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº2 de 19 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica em nível superior. DOU, 04 de março de 2002, Seção 1, p. 9.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação para os anos iniciais do ensino fundamental. **Rev. Educa. Soc.** Campinas, vol. 29, nº 105, p. 1139-1166. Set/dez. 2008.

CAPES, DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL (DEB - PIBID). Relatório de gestão 2009-2011. (2012). Brasília, DF: CAPES, 2012.

_____. Edital do Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência (2007). Disponível em: www.capes.org.br, Acessado em: 05/12/ 2013.

_____. Edital n°. 02/2009- PIBID. Disponível em: <www.capes.org.br>. Acesso em: 05/12/2013.

_____. Edital n°. 18/2010- PIBID. Disponível em: <www.capes.org.br>. Acesso em: 05/12/2013.

_____. Edital n°. 001/2011- PIBID. Disponível em: <www.capes.org.br>. Acesso em: 05/12/2013.

_____. Edital n°. 011/2012- PIBID. Disponível em: <www.capes.org.br>. Acesso em: 05/12/2013.

_____. Edital n°. 66/2013- PIBID. Disponível em: <www.capes.org.br>. Acesso em: 05/12/2013.

_____. Edital n°. 061/2013- PIBID. Disponível em: <www.capes.org.br>. Acesso em: 05/01/ 2014.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (CETIC.BR). Relatório Metodológico TIC Educação 2015. 2016, p. 121-142.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

_____, Bernard. **O professor na sociedade contemporânea**: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

_____, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

CHERVAL, A. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e educação. Porto Alegre: Pannônica, 1990. p.177-229.

CLÍMACO, J. C. T. DE S.; NEVES, C. M. DE C.; LIMA, B. F. Z. DE. Ações da CAPES para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil. **RBPG**, Brasília, v. 9, n.16, p. 181- 209, abril de 2012.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, L. S. DA. **As políticas compensatórias como instrumento de democratização dos direitos sociais: ações afirmativas e sua perspectiva constitucional.** Disponível em: <conteudojuridico.com.br>. Acessado em: 12/10/2016.

_____, M. B. da. Formação docente e processo de ensino-aprendizagem em educação física: o PIBID como possibilidade de articulação teoria-prática. In: SOARES, S.R.; BORBA, V.C.M. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem: análise de práticas.** 1. ed. Salvador: EDUNEB, 2012. p. 233-270.

CRISTO, A. P. TIGRE, D.M.; DIAS, J. V. DE S. et al. **Educação Física escolar: Reflexão a partir do olhar dos alunos do ensino médio no âmbito do PIBID.** I Seminário PIBID Nordeste, V Seminário PIBID - IAT e V Seminário Baiano das Licenciaturas (SBL 2015). UFBA, 2015.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** 5ª. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

_____, C. R. J. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, nº 105, p. 1187- 1209, set/dez. 2008.

DANTAS, F. B. A. Impactos do PIBID na formação inicial e continuada de professores em Uberaba- MG. In: BARBOSA, M. V.; DANTAS, F. B. A. (Org.). **Reflexões sobre a formação inicial de professores no PIBID.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014, p.41-62.

DANTAS, F. B. A. (Orgs.). **Reflexões sobre a formação inicial de professores no PIBID.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014, p.87-102.

D'ÁVILA, C. M. Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente? **Revista Memória e formação de professores**, Salvador, p. 219-240, EDUFBA. 2007.

_____, C. M. Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios. **Revista da FAEEDBA – Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 33-41, jan./jun. 2008.

_____, C. M.; SONNEVILLE, J. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C.M. (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 23-44.

_____, C. M. Caminhos da profissionalidade docente em curso de licenciatura. In: SÁ, M. R. G. B. de; FARTES, V. L. B. (Orgs.). **O saber e o trabalho docente: concepções e experiências.** Salvador: EDUFBA, 2011, p. 53-68.

_____, C. M. A construção da identidade profissional docente e o papel das disciplinas didático-pedagógicas na formação inicial de professores. In: DIAS, A.

M. I.; RAMALHO, B. L.; VEIGA, I. P. A. FERNANDES, Z. B. (Orgs.).

Desenvolvimento profissional docente na educação superior: entre redes e sentidos. Fortaleza Edições UFC, 2009. p. 139-154.

_____, C. M. **O estágio curricular supervisionado na formação de professores e pedagogos: entre a realidade e o devir.** Curitiba, PR: Editora CRV, 2014.

_____, C. M. **Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo.** Curitiba, PR: Editora CRV, 2013.

_____, C. M. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?** Salvador: EDUNEB/EDUFBA, 2013.

DEMO, P. **Ironias da educação: mudança e contos sobre mudança.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DIALÉTICA. In: DICIONÁRIO de filosofia. ABBAGNANO, N. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 315-323.

DUARTE, R. A. DE P. **Adorno/Horkheimer & a dialética do esclarecimento.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

DUBET, F. **Sociologia da experiência.** São Paulo: Edições Piaget, 1994.

_____, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34. n°. 123, set./dez., 2004. p. 539-555.

_____, F. Democratização escolar e justiça da escola. **Revista de Educação**, UFSM. Santa Maria, v. 33, n. 3, set/dez, 2008. p. 381-394.

_____, F.; MARTUCCELLI, D. **À l'école: sociologie de l'expérience scolaire.** Paris : Le Seuil, 1998.

ECO, U. **Como se faz uma tese.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

EPISTEMOLOGIA. In: DICIONÁRIO de filosofia. ABBAGNANO, N. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 392-394.

FARIAS, I. M. S. DE; JARDILINO, J. R. L. SILVESTRE, M. A. **Aprender a ser professor: aportes de pesquisa sobre o PIBID.** Jundiaí, São Paulo: Paco Editorial, 2015.

FÁVERO, M. de L. A. A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERNANDES, F. **Nós e o marxismo.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. A. DO R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2012.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1993.

_____, P. **A importância do ato de ler: e três artigos que se completam**. 44. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

_____, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 7. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

_____, P. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

_____, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____, P. **Última entrevista com Paula Freire**. Luciana Burlamaqui. 17 de abril de 1997. (1ª Parte). Disponível em: www.paulofreire.ufpb.br. Acessado em: 18/04/17.

FREITAS, L. C. DE. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

GAMBOA, S. A. S. **A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto**. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____, S. A. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro Editora, 2012.

_____, B. A. Análises com vistas a um referencial para a política de formação de professores para o ensino básico. Brasília: CONSED, 1996.

_____, B. A. et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

_____, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação Sociedade**, Campinas, v.31. n°113, p. 1355-1379, out-dez, 2010.

_____, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo, n° 100. p. 33-47. dez/jan/fev. 2013-2014.

_____, B. A.; BARRETO, E. S. DE S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, C. ET AL. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

_____, C.; TARDIF, M. **A Pedagogia:** teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

_____, C.; TARDIF, M. Elementos para uma análise crítica dos modos de fundação do pensamento e da prática educativa. **Contexto e Educação.** Ano 12 out./dez., 1997. p. 37- 49.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente:** professor (a) - pesquisador (a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores:** caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GHIRALDELLI JR, P. **Educação Física progressista:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: 2002.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____, H. A.; MCLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In. MOREIRA, A. F. de; SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1995. p. 125-150.

GOODSON, I. F. **Currículo:** teoria e história. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.

_____, A. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978, 3ª edição.

HABERMAS, J. **Fé e saber.** São Paulo: Editora Unesp, 2013.

HAMLET. Direção: Franco Zeffirelli. Produção: Franco Zeffirelli e Dyson Lovell. Intérpretes: Mel Gibson, Glenn Close, Alan Bates, Paul Sequeld e outros. Roteiro: Franco Zeffirelli Música: Ennio Maricone. Inglaterra: Warner Bros, 1990. DVD (134 min), Baseado na obra de William Shakespeare.

HELLER, A. **O cotidiano e a história.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HELM, J. H.; BENEKE, S. (Orgs.). **O poder dos projetos:** novas estratégias e soluções para a educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HESS, R. **Produzir sua obra**: o momento da tese. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

HORKHEIMER, M. **Teoria crítica I**: uma documentação. São Paulo: Perspectiva, 2015.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KUNZ, E. **Educação Física**: ensino & mudanças. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

_____, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

LAVILLE, C.; DIONE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEIRO, A. C. R. **Educação e mídia esportiva**: representações sociais das juventudes. 2004. 290 fls. Tese (Doutorado em Educação) – UFBA, Salvador, 2004.

_____, A. C. R. Educação e juventudes: desafio temático contemporâneo. In: CASTRO, A.M. D. A.; FRANÇA, M (Orgs.). **Pós-graduação e produção do conhecimento**: a educação nas regiões norte e nordeste. Natal, RN: EDUFRN, 2015. p. 353- 364.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n°94, p. 201-227, jan/abr. 2006.

LESSARD, C.; MAHEU, E.; MAHEU, C. D. Reformas curriculares e trabalho docente: natureza e graus de prescrições do trabalho. **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 43-58, jul./dez. 2008. p. 43- 58.

LESSA, S. **Capital e Estado de bem-estar**: o caráter de classe das políticas públicas. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

_____, S. **Mundo dos homens**: trabalho e ser social. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. DE; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização São Paulo: Editora Cortez, 2012.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem**: da profissão docente. Brasília: Líber Livro Editora, 2012.

LOPES, J. T. Itinerário teórico em torno da produção dos fenômenos simbólicos. **Revista de Sociologia**, 2000. p. 27-78.

LUBISCO, N. M. L.; VIEIRA, S. C. **Manual de estilo acadêmico**: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. Salvador: EDUFBA, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

_____, M. Desafios para a pesquisa em formação de professores. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n.37, p. 629-646, set/dez. 2012.

_____, M.; BOING, L. A. **Do trabalho a formação de professores**. Cadernos de Pesquisa. V. 42, n.º146, p. 428-451, maio/ago. 2012.

_____, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n.º 74, abril. 2001.

_____, M.; CRUS, G. B da.; BOING, L. A. A pesquisa do professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação.**, Curitiba, v. 14, n.42, p. 629-646, set/dez. 2009.

_____, M.; CRUS, G. B da. Contribuições ao debate sobre pesquisa do professor da educação básica. **Rev. Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v.03, n.º 03, p. 86-107, ago./dez. 2010.

_____, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio curricular na formação de professores. **Rev. Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v.01, n.º 01, p. 95-108, ago./dez. 2009.

_____, M. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 5-15, nov. 1996.

_____, M. Pós-Graduação e Formação do Professor para a Pesquisa. **Revista Cocar Belém**, vol. 5, n.º 9, jan./jun. 2011, p. 32-44.

_____, M.; MOREIRA, A. F. B.; CUNHA, M. I. DA. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação & Sociedade**, ano XX, n.º. 68, dez. 1999, p. 278-298.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa implicada**: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Líber Livro Editora, 2012.

_____, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa - formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

_____, R. S. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**: o socioconstrutivismo curricular em perspectiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____, K. **Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel. Introdução.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____, K. **Miséria da filosofia.** São Paulo: Martin Claret, 2008.

_____, K. **Teses sobre feuerbach (1945).** Rocket Edition, 1999.

MASSENA, E. P.; CUNHA, M. I. DA. O potencial formativo do PIBID pela perspectiva dos formadores de professores. **RBPG**, Brasília, v.13, n° 30, jan./abr. 2016, p. 195-220.

MELLOUKI, M. GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, interprete e crítico. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 25, n° 87, maio/ago. 2004, p. 537-571.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: vozes, 2007.

MOLINA NETO V. BOSSLE, F. **O ofício de ensinar e pesquisar na Educação Física escolar.** Porto Alegre: Sulina, 2010.

_____, NETO V. (Org.). **Quem aprende?** Pesquisa e formação em Educação Física escolar. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

MOREIRA, A. F. de; SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, M. A.; MASSONI, N.T. **Epistemologias do século XX:** Popper, Kunh, Lakatos, Laudan, Bachelard, Toulmin, Feyerabend, Maturana, Bohm, Bunge, Prigogine. São Paulo: EPU, 2011.

MOREIRA, W.W.; SIMÕES, R.; MARTINS, I. C. **Aulas de Educação Física no Ensino médio.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2010.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação.** 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

NACARATO, A. M.; VARANI, A.; CARVALHO V. de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a).** São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p. 73-104.

NEITZEL, A. DE A.; FERREIRA, V. S.; COSTA, D. Os impactos do PIBID nas licenciaturas e na educação básica. **Conjectura: Filosofia Educação**, Caxias do Sul, v. 18, n. especial, p. 98-121, 2013.

NETO, V. M. et al. (Orgs.). **Quem aprende?** Pesquisa e formação em educação física escolar. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

_____, V. M.; BOSSLE, F. (Orgs.). **O ofício de ensinar e pesquisar na Educação Física escolar.** Porto Alegre, Sulina, 2010.

NETO, J.P. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGUEIRA, M. A. **Bourdieu & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia por projetos: etapas, papéis e atores.** 4. ed. São Paulo: Editora Érica, 2014.

NÓVOA, A. **Vida de professores.** 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2007.

_____, A. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa EDUCA, 2009 a.

_____, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

_____, A. Para uma formação de professores dentro da profissão. **Revista Educacion**, Madrid, 2009b.

OLIVEIRA, D. A. A nova regulamentação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **RBPAE**, v. 27, n° 1, jan./abr., 2011, p. 25 -38.

_____, D. A. **Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação.** Educ. Soc., Campinas, v. 36, n°. 132, jul./set., 2015, p. 625-646.

ORNELLAS, M. De L. **(Entre)vista: a escuta revela.** Salvador: EDUFBA, 2011.

PACHECO, J. A.; MORAES, M. C. M. DE; EVANGELISTA, O. **Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal.** Educar, Curitiba, Editora da UFPR, n° 18, 2001, p. 185-199.

PAIS, J. M. **Vida cotidiana: enigmas e revelações.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____, J. M. A construção sociológica da juventude - alguns contributos. **Análise Social**, vol. XXV (105-106), 1990 (1°, 2°), 139-165.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA FILHO, E. da S. **Perfil de Jovens Universitários Bolsistas do ProUni: um estudo de caso na UNISINOS.** 131f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Vale do Rio Sinos, São Leopoldo, RS, 2011.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____, P. La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. **Revue des Sciences de L'éducation**, Montréal, Vol. XXIV, n. 33, p.487-514, 1998.

PÉRISSET, D. Les reconfigurations structurelles des formations à l'enseignement ont-elles des effets? In: TARDIF, M. ET AL. **L'organisation du travail des acteurs scolaires: pints de repères sur les évolutions au début du XXI siècle.** Québec, Canadá. Presses de l'Université Laval, 2017, p. 99-122.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

_____, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2012, p. 15-38.

_____, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2014.

_____, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

_____, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2012.

_____, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

_____, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** São Paulo: Cortez, 2011.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. **Manual de investigação em ciências sociais.** 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1998.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 2012.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

REGO, A. E.; PASSOS, M. B. DE A. (Orgs.). **Iniciação à docência: diálogos, memórias e experiências do PIBID UNEB.** Salvador: EDUNEB: Editora Universitária do Livro Digital ebook.br, 2016.

RIOS, J. A. V. P. (Org.). **Políticas, práticas e formação na educação básica.** Salvador: EDUFBA, 2015.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

ROSSI, A. V. O PIBID e a Licenciatura em química num contexto institucional de pesquisa química destacada: Cenário, Dificuldades e Perspectivas. **Rev. Nova Escola**, v. 35, nº 4, nov. 2013, p. 255-263.

SANTOS, Nilda Moreira. Teorias do currículo: do estruturalismo ao pós-moderno. In: RAMAL, A. (Org.). **Currículos: teorias e práticas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012, p. 19-38.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____, D. O Legado Educacional do Regime Militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set/dez. 2008.

_____, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

_____, D. **Plano Nacional de Educação PNE (2014-2024)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. Nova York: Basic Books, 1983.

SCHMIDT, M. F. **Nova história crítica**. São Paulo: Editora Nova Geração, 2008.

SCHEIBE, L. Políticas de formação e o sistema nacional de educação – O protagonismo do CTC/CAPEs da Educação básica. XVI Endipe – Unicamp, Campinas, 2012a, p.01-10.

_____, L. Formação de professores da Educação pós-LDB, vicissitudes e perspectivas. In: In: VEIGA, I. P.A.; AMARAL, A. L. (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2012b, p. 45-60.

SHASKESPEARE, W. **Hamlet**. (1603). Tradução: Millôr Fernandes. Disponível em: [//www2.uol.com.br/millor/dez](http://www2.uol.com.br/millor/dez), 2016. Acessado em: 03/01/2017.

_____, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**. V. 57, n. 1. February, 1987. p. 1-22.

_____, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**: Washington, v. 15, n. 2, february, 1986. p. 4-14.

SILVA, A. L. G. DA. FIGUEIREDO, C. DE S. SALES, M. A. **Da iniciação à docência**: ressignificando a prática docente. Salvador: Universalis Edições, EDUNEB, 2016.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

SIMÕES, R. H. S.; CORREA, R. L. T.; MENDONÇA, A.W.P.C. (Orgs.). **História da profissão docente no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011. v. 7.

SHIROMA, E.O.; MORAES, M.C.M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOARES, C. L. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

SOARES, L. T. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2009.

STAKE, R. **The art of study research**. London: SAGE, 1995.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Madri: Editora Morata, 2004.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

_____, M. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino – Interações humanas, tecnologias e dilemas. **Revista de Educação**. Pelotas: Faculdade de Educação/Universidade federal de Pelotas, n. 16, 2001. p. 15-46.

_____, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, p.5-24, jan/fev/mar./abr. 2000.

_____, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011a.

_____, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011b.

_____, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, C. Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**: Porto Alegre, n. 4, 1991. p. 215-233.

_____, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

_____, M. O que é o saber da experiência no ensino? In: **Trabalho do professor e saberes docentes**. Coleção Educação Teoria e Prática, 10. 2ª. ed. Curitiba: Editora Champagnat PUCPR. p. 27- 41. 2012.

_____, M. et al. **L'organisation du travail des acteurs scolaires: pints de repères sur les évolutions au début du XXI siècle**. Québec, Canadá. Presses de l'Université Laval, 2017.

_____, M.; LEVASSEUR, L. Les techniciens em loisirs: d' une légitimation axée sur l'inclusion scolaire à la qualification des élèves? In: TARDIF, M. et al. **L'organisation du travail des acteurs scolaires: pints de repères sur les évolutions au début du XXI siècle**. Québec, Canadá. Presses de l'Université Laval, 2017, p. 7-32.

TEIXEIRA, D. **O desporto escolar: construção ou negação de uma práxis pedagógica?** Maringá: EDUM, 2010.

TIGRE, D. M. **A contribuição da dança na educação da pessoa com deficiência**. 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

_____, D. M.; LEIRO, A. C. R. **Formação, trabalho docente e produção de conhecimento em estágio curricular e PIBID de educação física: fronteiras, caminhos e trilhas**. VI CIPE, UEM: Maringá, 2015a.

_____, D. M.; LEIRO, A. C. R. PIBID e Estágio Curricular: análise dos trabalhos publicados nos anais do CONBRACE/CONICE (2011 e 2013). **Anais do XIX CONBRACE/VI CONICE 2015b. ISSN 2175-5930**

_____, D. M.; LEIRO, A. C. R. Les savoirs des enseignants dans la formation initiale éducation physique. **4e Colloque International en Éducation**. Montréal, Québec, Canadá. 2017.

_____, D. M.; VIANNA, V. R. Educação Física: espaços-tempos e experiências na/cultura escolar. In: SILVA, A. L. DA; FIGUEIREDO, C. DE S.; SALES, M. A. (Orgs.). **Da iniciação à docência: resignificando a prática docente**. Salvador: EDUNEB, 2016, p.83-98.

_____, D. M.; VIANNA, V. R. A experiência do PIBID Educação Física na Formação Docente um Diagnóstico do subprojeto no território 18. **Anais do XX CONBRACE/VII CONICE 2017.**

TONET, I. **Método científico: uma abordagem ontológica.** São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

_____, I. **Educação contra o capital.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TORRES, R. M.; CORULLÓN, M. Melhorar a qualidade da educação básica? **As estratégias do Banco Mundial.** In: TOMMASI, L. De; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (ORGS.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 2ª ed. SP: Editora Cortez, 1996, p. 125- 193.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2007.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Anuário UNEB em Dados: 2016 – Base 2015.** Salvador: EDUNEB, 2015. 52 fls.

_____. Departamento de educação (DEDC). **Projeto de Reconhecimento do Curso de Educação Física- Licenciatura.** Alagoinhas- Ba, 2011.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2013-2017 – UNEB.** Salvador, 2013. 56 fls.

_____. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD). **Manual de Orientações e Procedimentos Para o Desenvolvimento dos Subprojetos PIBID/UNEB.** Salvador, 2014.

VAGO, T. M. **Educação Física na escola: para enriquecer a experiência da infância e da juventude.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

VASCONCELOS, C. DOS S. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2005.

_____, C. DOS S. **(In)disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola.** São Paulo: Libertad, 2010.

_____, C. DOS S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2013.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEIGA, I. P. A.; D`ÁVILA, C. M. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas, SP: Papyrus, 2012.

_____, I. P.A.; AMARAL, A. L. (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates.** Campinas, SP: Papyrus, 2012.

_____, I. P.A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____, I. P.A. (Org.). **Aula:** Gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

_____, I. P.A.; FONSECA, M. (Org.). **As dimensões do projeto político pedagógico.** Campinas, SP: Papyrus, 2012.

_____, I. P.A. (Org.). **Técnicas de ensino:** por que não? Campinas, SP: Papyrus, 2011.

_____, I. P.A. (Org.). **Didática:** o ensino e suas relações. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____, I. P.A. (Org.). **Repensando a didática.** Campinas, SP: Papyrus, 2012.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação:** a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÀVILA, C. M. **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papyrus, 2012, p. 13- 44.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

_____, Robert K. **Pesquisa qualitativa:** do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (DOUTORADO)
Orientador: Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro

Alagoinhas, 24 de novembro de 2015.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Prezado(a) Estudante, bolsistas do PIBID:

Participo, na condição de estudante, do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), vinculada à linha de pesquisa Educação, Cultura Corporal e Lazer.

Em respeito ao que determina os itens III e IV da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que trata da pesquisa envolvendo seres humanos, venho por meio deste Termo de Consentimento Aberto e Esclarecido, convidá-lo a participar da pesquisa cujo título provisório é: Saberes pedagógicos na formação inicial de professores de Educação Física: um estudo sobre a experiência do PIBID/UNEB (Campus II- Alagoinhas).

A pesquisa tem como objeto de estudo os saberes pedagógicos na formação inicial de professores, sendo seus principais participantes os estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física (UNEB/Campus II- Alagoinhas) e que estão vinculados como bolsistas de iniciação à docência ao projeto: “Educação Física: espaços-tempos e experiências na/da cultura escolar” do PIBID¹¹⁰ desde 2014 (Edital nº 061/2013), quando houve sua implantação e o início de suas atividades.

Daí que o estudo tem como objetivo geral compreender como se constituem os saberes pedagógicos na formação inicial a partir das experiências desenvolvidas no PIBID no curso de licenciatura em Educação Física (UNEB/Campus II- Alagoinhas).

Com vistas a atender aos objetivos do estudo, adotar-se à abordagem qualitativa de pesquisa. Para tanto, lança mão dos seguintes instrumentos de produção de dados: questionário, entrevistas semiestruturadas, análise documental,

¹¹⁰ PIBID: leia-se programa institucional de bolsas de iniciação à docência.

entre outros. Neste sentido, o questionário em anexo, tem por objetivo apresentar dados, que serão analisados e descritos sobre a formação dos estudantes (bolsistas de ID¹¹¹), na perspectiva de trazer informações sobre suas experiências de formação inicial assim como as demais que versem sobre os saberes pedagógicos possivelmente mobilizados por eles em suas práticas pedagógicas.

Devo esclarecer que todo o material coletado será utilizado única e exclusivamente para fins desta pesquisa. Esclareço ainda que, o material a ser coletado no desenvolvimento da investigação, não oferece qualquer tipo de risco para os sujeitos que dela participarão. Contudo, caso que seja de vosso desejo, poderá desistir da participação nesta pesquisa a qualquer momento sem prejuízo algum ou penalidade.

Esclareço por fim, que meu projeto encontra-se devidamente aprovado no referido Programa como também pela banca examinadora de qualificação ocorrida em maio de 2015.

Portanto, para novos esclarecimentos sobre a referida pesquisa, pode entrar em contato comigo por meio de telefones e endereço eletrônico que se encontram logo abaixo.

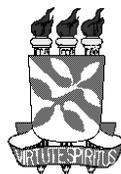
Na perspectiva de contar com seu consentimento para à participação nesta pesquisa, agradeço antecipadamente.

Diana Martins Tigre
Doutoranda do PPGE/UFBA
Telefones: (71) 33625811/ (71) 9982039172
E-mail: dtigre55@yahoo.com.br

Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro
Orientador

¹¹¹ ID: leia-se iniciação à docência.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista



Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação Em Educação - Doutorado

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS BOLSISTAS DE ID (PIBID-EF¹¹²)

1. Qual a importância do projeto do PIBID- EF para sua formação?
2. O que você aprendeu na vivência do PIBID- EF?
3. O que você aprendeu no projeto que vai levar para a docência?
4. Existe diferença entre a vivência PIBID- EF e as demais oferecidas pelos componentes curriculares curso de EF? Caso responda sim, responder quais as diferenças que você percebe existirem.
5. Como você avalia a sua aprendizagem dos saberes pedagógicos na vivência do projeto do PIBID-EF?
6. Quais os saberes pedagógicos que você mobiliza em sua prática pedagógica no PIBID?
7. Você poderia me descrever o contexto da escola parceira do projeto?
8. Você poderia relatar uma situação de desafio que você viveu no cotidiano da escola?
9. Como você avalia sua prática pedagógica depois da vivência no projeto PIBID- EF?
10. Você pretende seguir a carreira docente?

¹¹² EF: leia-se Educação Física.

APÊNDICE C – Cronograma das observações**Datas das Observações - 2016**

Mês	Dias de aula observados	Total de observações/ dia e aulas
05 (Maio)	16, 19, 30	3 dias da semana = 13 aulas
06 (Junho)	02, 06, 09, 16, 20	5 dias da semana = 17 aulas
07 (Julho)	14,18, 21, 25, 28	5 dias da semana = 19 aulas
08 (Agosto)	08,15, 18, 22, 25, 29	6 dias da semana = 23 aulas
09 (Set.)	01, 05, 08, 12, 15, 19, 22, 26 e 29	9 dias da semana = 35 aulas
10 (Out)	03, 06,10, 13, 17, 20, 24, 27 e 31	9 dias da semana = 37 aulas
11(Nov.)	03, 07, 10, 14, 17, 21, 24 e 28	8 dias da semana= 32 aulas
12(Dez)	01, 05, 08, 12, 15, 19, 22	7 dias da semana = 27 aulas
Total de aulas observadas		203 aulas