

**APRENDIZADO DA DOCÊNCIA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO PIBID: A
UNIVERSIDADE E A ESCOLA COMO ESPAÇOS - TEMPOS DE SABERES**

*LEARNING TEACHING FROM THE EXPERIENCE OF PIBID: THE
UNIVERSITY AND THE SCHOOL AS SPACES -TIMES OF KNOWLEDGE*

*ENSEIGNER L'APPRENTISSAGE DE L'EXPÉRIENCE PIBID: L'UNIVERSITÉ
ET L'ÉCOLE COMME ESPACES - LE TEMPS DE SAVOIR*

Diana Martins Tigre
E-mail: dtigre@uneb.br
Doutora em Educação
Universidade do Estado da Bahia

RESUMO

Este texto é resultado de uma pesquisa sobre o aprendizado de futuros professores para a educação básica. Trata-se de uma investigação sobre a experiência desenvolvida durante 18 meses ininterruptos, a partir do Edital nº7/2018 do PIBID CAPES, com 26 discentes/bolsistas e voluntários de iniciação à docência na qual se elegeu a universidade e a escola como espaços-tempos de saberes para a formação inicial de professores. Importa, nela, compreendermos o que os discentes/bolsistas e voluntários de iniciação à docência, aprenderam assim como o entendimento deles em relação ao contexto escolar vivido, à docência e sua identificação dos saberes docentes importantes para o exercício profissional. Para tanto, partimos de um processo de formação fundado na epistemologia da prática, que compreende a importância da articulação entre teoria e prática para a formação de professores. Concluímos, afirmando que o aprendizado dos discentes/bolsistas e voluntários de iniciação à docência, deve perpassar pelos espaços-tempos da universidade e da escola, sendo a experiência de iniciação à docência significativa para a compreensão do contexto escolar, da docência e de seus saberes.

268

REVASF, Petrolina- Pernambuco - Brasil, vol. 10, n.23, p. 268-291, dezembro, 2020

ISSN: 2177-8183

Como referenciar os textos desta edição:

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). IN: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - "Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro", Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.

Palavras chave: Aprendizado da docência. PIBID. Universidade. Escola. Saberes.

ABSTRACT

This text is the result of a research on the learning of future teachers for basic education. This is an investigation on an experience developed during 18 uninterrupted months, from notice n°. 7/2018 of PIBID CAPES, with 26 students/scholarship holders and teaching initiation volunteers in which the university and school were elected as space-times of knowledge for the initial training of teachers. It is important to understand what the students/scholarship holders and volunteers of initiation to teaching, as well as their understanding of the school context lived, teaching and their identification of the teaching knowledge important for professional practice. To this end, we start from a process of formation based on the epistemology of practice, which understands the importance of the articulation between theory and practice for teacher education. We conclude, stating that the learning of students/scholarship holders and volunteers from initiation to teaching, should go through the spaces-times of the university and the school, and the experience of initiation to teaching is significant for the understanding of the school context, teaching and their knowledge.

Keywords: Teaching learning. PIBID. University. School. Know.

RÉSUMÉ

Ce texte est le résultat de recherches sur l'apprentissage des futurs enseignants pour l'éducation de base. Il s'agit d'une enquête sur une expérience développée sur 18 mois ininterrompus, à commencer par l'avis public n ° 7/2018 de PIBID CAPES, auprès de 26 étudiants / boursiers et bénévoles d'initiation à l'enseignement dans lequel l'université et l'école ont été choisies comme espaces-temps de connaissances pour la formation initiale des enseignants. Il est important de comprendre ce que les étudiants / boursiers et les volontaires d'initiation à l'enseignement ont appris, ainsi que leur compréhension du contexte scolaire vécu, l'enseignement et leur identification des connaissances pédagogiques importantes pour la pratique professionnelle. Pour cela, nous partons d'un processus de formation basé sur l'épistémologie de la pratique, qui comprend l'importance de l'articulation entre théorie et pratique pour la

269

formation des enseignants. Nous concluons en déclarant que l'apprentissage des étudiants / boursiers et des volontaires de l'initiation à l'enseignement, doit passer par les espaces-temps de l'université et de l'école, l'expérience de l'initiation à l'enseignement étant significative pour comprendre le contexte scolaire, l'enseignement et leurs connaissances.

Mots clés: Enseigner l'enseignement. PIBID. Université. École. Connaissance.

INTRODUÇÃO

Aprender a ser professor requer vivenciar inúmeras experiências. Haja vista que para tornar-se professor é necessário ter conhecimentos e saberes para ensinar, pois como dizem Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 215): “Parece banal dizer, mas um(a) professor(a) é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”.

Sendo assim, para tornar-se professor(a) o sujeito precisa passar por no mínimo uma formação teórica sólida, que abrange pelo menos um curso de formação de professores em nível superior (uma Graduação plena que contemple uma Licenciatura) e que tenha em sua base conhecimentos docentes que possam ser adquiridos ao longo de um processo formativo que perpassa por diferentes experiências tanto na universidade, quanto na escola, contribuindo para sua inserção na realidade, pois segundo Imbernón (2006, p.15) a atual conjuntura social exige cada vez mais dos futuros professores a compreensão do seu contexto diante de suas mudanças e incertezas.

E para tal constituição faz-se necessário uma formação seria, robusta de valores e conhecimentos entre os quais aqueles ligados a fundamentação ético-profissional para a docência (VEIGA; ARAUJO; KAPUZINIAC, 2005).

Porém, conforme as pesquisas como as Gatti (2000; 2010; 2014), Gatti e Barreto (2009), Nóvoa (1999), D'Ávila (2007; 2008) e outros sobre a formação inicial de professores no Brasil, podemos afirmar que a mesma sempre enfrentou inúmeros desafios.

Para Gatti (2000) a formação de professores revela-se híbrida e fragmentada, de frágil formação pedagógica, sem qualificação adequada, distante das necessidades locais e regionais, com modelos de formação que privilegiam o enciclopedismo, com cenário desanimador diante de suas condições, distante da educação escolar básica, sem articulação entre disciplinas de conteúdos básicos, específicos e pedagógicos.

Nesse bojo, urge a necessidade de se repensar à qualidade da formação dispensada aos futuros professores, pois infelizmente, os modelos de curso de Licenciatura, ainda privilegiam o modelo 3 + 1, que dão maior atenção à formação disciplinar específica, em detrimento da formação pedagógica. Além disso, tanto as características dos alunos que chegam aos cursos de licenciatura, quanto dos próprios currículos dos cursos e suas condições de funcionamento, sinalizam um contexto preocupante que coadunam nessa mesma perspectiva, a partir das ambiguidades das normatizações vigentes e das características sócio - educacionais dos licenciandos. (GATTI, 2010).

A mesma autora acima, em outro estudo (2014) chama nossa atenção para o fato de que os cursos de formação inicial de professores não aproximam o futuro professor do contexto de atuação profissional e nem da prática docente. Coadunam em parte com essa perspectiva, os apontamentos encontrados nos estudos de D'Ávila (2007, p. 221) como ela revela: "A relação

entre o que o estudante aprende na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e médio continua abissal”.

Sendo assim, ainda para a autora indicada acima existe um desprestígio do conhecimento didático pedagógico nas universidades, em detrimento dos discursos teóricos, e de uma hipervalorização da pesquisa em relação ao ensino, e desvalorização das práticas profissionais. Esse fato corrobora, para a rejeição da docência e o menosprezo pela formação. (D’ÁVILA, 2007).

Contudo vale destacar que, embora as investigações acima apontem para a necessidade de se repensar a formação inicial de professores no Brasil, temos também que repensar tal conjuntura frente ao posto por outros como Nóvoa (1999, p. 13 -14) que diz ser a situação vivida pelos professores cheia de ambiguidades permanentes, uma vez que esses profissionais são chamados a cena principal do mundo quando: “[...] não se encontram outras respostas para os problemas” atuais da sociedade, mas ao mesmo tempo: “[...] são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente [...]”. O autor diz que existe sim, um excesso de discursos e aponta também para a pobreza das práticas políticas em prol da formação e da profissão docente. (NÓVOA, 1999).

Além do mais, esse quadro da formação está atrelado a falta de valorização docente, a carência de investimento público na formação inicial e continuada e ao descompromisso com a educação de qualidade, o que corrobora com o baixo rendimento escolar (GATTI; BARRETO, 2009).

Para tanto, revendo então os estudos sobre as pesquisas em educação observamos que André; Simão; Carvalho e Brzezinski (1999, p. 309) dizem que apesar de existirem investigações que versam sobre a formação inicial,

apresentadas tanto em dissertações e teses, como em artigos, pouco se discutiu sobre as práticas formativas dos cursos de formação inicial de professores:

[...] as diversas fontes analisadas mostram um excesso de discurso sobre o tema da formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais.

Essa afirmação parece ir de encontro com a posição anterior de outros autores já citados, encontrando ressonância na percepção de Lüdke e Boing (2012) e de Lelis (2011), pois para Lüdke e Boing (2012) apesar de consideramos que o magistério é um trabalho que envolve muitas dificuldades que se refletem como desafios à formação de professores, estas deveriam ser orientadoras para à construção de práticas/modelos formativos:

A impressão de que o trabalho de ensinar parece fácil carrega uma série de consequências sobre o desafio de preparar futuros profissionais para o magistério. (LÜDKE; BOING, 2012, p. 432).

De todo modo, Lelis (2011) nos alerta em relação ao vivido pelos professores em nosso país, e o que suas histórias de vida apontam, pois estes fatos podem nos indicar as linhas explicativas dos diferentes fenômenos de formação que se dão nos percursos dos professores, inclusive nos ajudar, no entendimento do significado atribuído à docência.

Vale destacar ainda que para entender esse contexto vivido pelos professores, é necessário estudá-lo em profundidade, observando suas mudanças políticas, econômicas e sociais, assim como seus avanços e retrocessos em diferentes momentos de sua trajetória de vida e de formação.

Então, consideramos que um dos avanços nesse processo de formação inicial de professores foi a criação em 2007 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que segundo Gatti, André, Gimenes e Ferragut (2014) tem como um de seus objetivos fomentar a iniciação à docência, a fim de melhorar a qualidade da mesma, e suas possibilidades de articular teoria e prática, formação acadêmica e trabalho na escola, propondo assim uma formação inicial de professores na qual dois profissionais de diferentes níveis de atuação trabalham coletivamente: um como formador (professor da universidade) e o outro como coformador (professor da educação básica). (GATTI; ANDRÉ; GIMENES; FERRAGUT, 2014).

Destarte, segundo Silva (2018, p. 244), desde 2015 boa parte das políticas educacionais que deveriam ter sido implantadas, foram ignoradas:

A secundarização do PNE no orçamento da União foi cimentada em agosto de 2017, quando Michel Temer vetou o artigo da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) que incluía, entre as prioridades do orçamento para 2018, o cumprimento das metas previstas no Plano.

Então, a falta de compromisso na realização do posto nas políticas educacionais demonstra o que Gatti (2000, p. 1) anuncia:

Ainda é baixa a consciência política em relação a importância social dos professores no quadro de desenvolvimento do país e de seu enquadramento na conjuntura mundial.

Para tanto, o texto em tela visa apresentar um estudo de caso (YIN, 2010), sobre uma experiência de um núcleo de iniciação à docência, de um projeto institucional, de uma universidade pública estadual baiana, apoiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), realizado a partir do apoio da Capes, a partir do Edital nº7/2018. Participaram da

experiência 26 discentes, sendo 24 bolsistas de iniciação à docência (ID) e 2 discentes voluntários, todos regularmente matriculados no curso de licenciatura em Educação Física (EF).

A pesquisa teve como objetivo compreender a aprendizagem dos futuros professores em diferentes espaços-tempos de saberes, buscando entender como os futuros professores percebem o contexto escolar e como entendem à docência, assim como a identificação deles em relação aos saberes docentes.

Portanto, organizamos nossa escrita em quatro partes: na primeira, apresentamos o assunto estudado, assim como o seu contexto, importância social e fundamentação teórica, na segunda, informamos o percurso metodológico da pesquisa, na terceira, trazemos os dados, as informações, sua discussão e análise, por fim, apontamos as considerações finais.

PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

Trata-se de um estudo qualitativo (STAKE, 1995), do tipo descritivo e que se caracteriza como estudo de caso único que segundo Yin (2010) é uma investigação empírica que toma um fenômeno contemporâneo em seu contexto real, para compreender suas singularidades e que tem como *locus* de pesquisa a experiência de 18 meses de formação de um núcleo de iniciação à docência do PIBID de um curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública baiana que tem um projeto norteador intitulado: “Educação Física: saberes docentes na/da cultura escolar”.

Vinculado ao Edital nº 7/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), participam da pesquisa os 26 discentes

dos quais 24 são bolsistas de iniciação à docência e 2 são discentes voluntários do programa.

Ressaltamos que o referido núcleo de iniciação à docência é composto também por 4 (quatro) professores, sendo três (3) da educação básica e que atuam como supervisores do programa e um é o professor do ensino superior, o coordenador de área.

Todos os professores da educação básica/supervisores têm formação na área de atuação, tendo o professor da escola A o título de mestre em Educação e os demais Graduação em Educação Física (Escola C) ou Licenciatura em Educação Física (Escola B). O professor da Escola C é o mais experiente dos três, considerando o tempo de formação e atuação na área (mais de 10 anos docência). Os demais estão em início de carreira tendo entre cinco (5) anos ou um pouco mais de exercício profissional na educação básica.

As atividades do núcleo se iniciaram em agosto de 2018 e finalizaram em fevereiro de 2020. Entre as mesmas estavam: reuniões de grupo, leitura e estudo de referencial teórico indicado, elaboração de resumos, resenhas e fichamentos, seminários, diagnóstico do contexto escolar, produção de plano de atividades, escrita de relatório semestral de atividades, visitas a escola parceira com observação e acompanhamento das atividades docentes, vivência em oficinas, realização de atividades de iniciação à docência nas escolas parceiras, participação em eventos acadêmicos e apresentação de trabalhos e outros.

Ao final das atividades do núcleo de iniciação à docência foi criado pelo grupo de discentes/bolsistas e voluntários um documentário sobre a

experiência vivida e uma plataforma de interação para registro e memória das atividades realizadas.

O projeto contou também com 3 (três) unidades escolares parceiras ou escolas-campo, todas da rede pública de educação básica, sendo uma da rede municipal (Escola A) e duas (2) da rede estadual de ensino, sendo uma delas do ensino fundamental e médio (Escola B) e outra que atende, especificamente, o ensino médio (Escola C). Vale destacar que a escola A, é uma escola inclusiva e tem alunos com necessidades especiais.

Entre os aportes teóricos estudados estiveram: “Escola e Democracia” (2009) e “Pedagogia Histórico Crítica” de Saviani (2013), “Uma didática para a pedagogia histórico-crítica” de Gasparin (2012), “Pedagogia do Oprimido” de Freire (2014), “O que é dialética” de Konder (2008) entre outros.

Estes referenciais foram lidos e discutidos com os participantes do projeto. Eles o pano de fundo de nossas reflexões em diferentes momentos vividos no projeto, seja em relação as práticas observadas nos diferentes contextos escolares, nas vivências das oficinas formativas ou ainda nas produções acadêmicas elaboradas pelo grupo.

Busca-se com esse processo promover uma formação inicial de professores mais sólida e articulada, com um trabalho coletivo entre professores do ensino superior (formadores) e professores da rede básica de ensino (coformadores) com aporte teórico-prático crítico.

Para tanto, seguia-se o projeto norteador com um plano de atividades bem delineado, com objetivos, características da realidade escolar da região, dinâmica de acompanhamento dos discentes, previsão das atividades a serem

realizadas, forma de registro, avaliação e socialização das atividades e cronograma. Tudo sistematizado considerando os 18 meses do projeto conforme orientações do Edital da Capes em vigência.

Todo o planejamento e execução foram registrados e acompanhados a partir de um sistema criado pela universidade ao qual o curso em questão faz parte.

Desse modo, para buscarmos acompanhar e compreender os nexos e especificidades do processo formativo do núcleo de ID dos futuros professores de Educação Física no âmbito da Licenciatura, fora realizado um estudo em duas etapas: a primeira no final dos primeiros 9 meses do projeto, com o intuito de avaliarmos as trilhas percorridas e a segunda para verificarmos ao final até que ponto a experiência pode alcançar seus objetivos e assim possibilitar a aprendizagem da docência.

Destaca-se ainda que a primeira etapa da pesquisa fora de cunho avaliativo, com finalidade diagnóstica, para identificarmos o que fora alcançado nas ações do projeto e repensar e subsidiar decisões sobre suas novas ações e atividades formativas. (LUCKESI, 2018).

Recolheu-se na primeira etapa da pesquisa importantes informações do encaminhamento do projeto, as quais serviram de base para a continuidade de suas ações. Tivemos como instrumento de pesquisa um questionário com 8 (oito) questões, empregado em julho de 2019 e apresentada no 4º Simpósio de Avaliação da Educação Superior, realizado nos dias 10 e 11 de outubro de 2020, entre as comunicações orais, constando nos Anais do evento, sob o título: “A Formação Inicial de Professores e a Avaliação do Aprendizado da Docência”.

Já a segunda etapa da pesquisa, na qual foi utilizado um questionário com cinco (5) perguntas, com o objetivo de verificar o aprendizado dos futuros professores de EF da educação básica, procuramos entender como os discentes/bolsistas e voluntários entendiam o contexto escolar vivido, identificavam seus saberes adquiridos e mobilizados, elaborando conceitos como o entendimento da docência.

Para ambas as fases da presente pesquisa foram utilizadas para a apreciação das informações a análise de conteúdo de Bardin (2011) que é um método de pesquisa, que se dedica a uma interpretação, sendo definido como: “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2011, p. 37). Nela, não existe algo pronto, um modelo definido para ser executado. Têm-se regras de base para sua realização, competindo, ao pesquisador, examinar as regras de base, para empregá-las, adequando aos seus objetivos.

ANALISE E DISCUSSÃO DOS DADOS E DAS INFORMAÇÕES

A pesquisa indicou em sua primeira etapa, que entre os saberes adquiridos pelos discentes/bolsistas e voluntários de ID, estavam: o conhecimento das tendências críticas e não críticas da educação, a pedagogia histórico-crítica e seus objetivos, a elaboração de plano de curso, planos de aula, a observação do contexto escolar e as relações nele implícitas, a elaboração de questionários e roteiros a fim de fazer conhecer a escola e seus atores, modo de conduzir as aulas na educação básica, entender a aprendizagem da docência como um processo e suas escolhas metodológicas como uma opção ideológica a que o professor deve optar em sua carreira, postura docente, como se relacionar com os alunos, que é difícil ser professor,

perceber os desafios de ser docente, as possibilidades de elaboração de estratégias didático-pedagógicas, a importância do embasamento teórico para o ensino e do respeito ao aluno e a sua cultura, elaboração de trabalhos e produções acadêmicas.

Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os saberes docentes são provenientes de diferentes fontes. Compõe então, o saber docente diferentes saberes, entre eles os saberes das disciplinares, os saberes curriculares, os saberes profissionais e os da experiência. Além disso, o saber docente é um saber social pois ele é partilhado por todo um grupo de agentes que possuem uma formação comum e que trabalham numa mesma organização, estando os mesmos sujeitos condicionamentos as questões relativas a recursos, regras gerais de trabalho, matéria a ser ensinada e etc. (TARDIF, 2008).

Ainda para Tardif (2008) esse saber se relaciona a maneira de ensinar do professor e ele evolui com o tempo, “[...] não é uma substancia ou um conteúdo fechado em si mesmo, ele se manifesta através de relações complexas entre professores e seus alunos” (TARDIF, 2008, p. 13), sendo o saber docente plural, heterogêneo e temporal construído a partir de diferentes experiências tanto na formação inicial, nos cursos de Licenciatura, quanto também a partir do ingresso na docência.

Então, podemos afirmar que a experiência oportunizou aos discentes/bolsistas e voluntários de ID um aprendizado de diferentes saberes docentes, que vão desde conhecimentos disciplinares, didático-pedagógicos à saberes ligados ao reconhecimento do contexto escolar e à interação com os alunos.

Além disso, ficou explícita a compreensão da importância ética e política na docência à qual os discentes/bolsistas de ID e voluntários, deverão futuramente se posicionar enquanto professores.

Dessa forma, a experiência parece também ter potencializado o entendimento dos diferentes saberes, permitindo aos futuros professores conhecer a prática docente e o ensino e um maior embasamento teórico-prático. Nesse aspecto, foi também identificadas as dificuldades da docência, entre elas a de ser professor, ou seja, à docência como uma atividade que não é simples e requer um embasamento teórico-prático para o ensino e as demais atividades docentes.

Já em relação ao entendimento dos discentes/bolsistas e voluntários de ID em relação ao contexto das escolas parceiras, a compreensão deles sobre a docência e sua identificação dos conhecimentos necessários para ensinar, observamos que o contexto da escola (A), é descrito como tendo uma equipe gestora acolhedora e disposta a ajudar, apresenta sua maioria de alunos em situação de distorção idade/série, ou seja, tem idade diferente daquela comumente indicada para a série/ano em que a criança/adolescente possui.

Além disso, tem um espaço físico, considerado inadequado para as aulas de EF, pois as salas de aula são pequenas para o número de alunos e com pouca ou nenhuma ventilação. A quadra é descoberta, não possui dimensões físicas adequadas e se encontra em um espaço desfavorável, entre salas e secretaria, que comprometem o seu uso em determinados momentos. Na escola, existe à falta de material didático, os alunos são em sua maioria percebidos pelos futuros professores como desinteressados pelas aulas de EF, e os professores aparentam ser desestimulados.

Em referência as condições de ensino/trabalho, Gatti (2000) afirma que quase nada foi feito em nosso país, nos últimos anos para melhorar tal situação. E isso têm reverberado para tornar a profissão docente cada vez menos atraente aos jovens, assim como seus aspectos salariais e de prestígio social. Além disso, para Gatti (2000, p. 5):

Com relação à formação e à carreira de professores, seus salários e condições de trabalho local, infraestrutura, material didático), as iniciativas têm sido, até aqui, mais que modestas, como se professor fabricasse por um passe de mágica ou como se um sistema educacional, que é a base de uma nação, pudesse funcionar sempre através de “quebra-galhos”, “dá-se um jeitinho.

Já o contexto da escola B, que é de uma escola da rede estadual de ensino, é descrito pelos futuros professores como tendo uma boa estrutura física e com uma direção e supervisão ativos, frente ao projeto, demonstrando apoio. Com uma boa quantidade de recursos materiais para as aulas de EF. Contudo, os alunos também são descritos como desinteressados, sendo relatados fatos de abandono da escola, por conta da necessidade de alguns estudantes de trabalhar.

No tocante à questão do desinteresse, refletimos seguindo a compreensão de Tardif (2001, p.20) que afirma que:

[...] 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.

E para isso é necessário dialogar com os alunos, buscar interagir com eles pois “[...] à docência, enquanto trabalho de interações, apresenta ela mesma alguns traços particulares que estruturam o processo de trabalho cotidiano no interior da organização escolar” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 11)

e que portanto cabe então aos professores entender que: “Embora ensinem a coletividades, os professores não podem agir de outro modo senão levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem e não a coletividade” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 257).

De todo modo, é preciso buscar a interação com os alunos e particularmente com cada um deles, entendendo suas diferenças e individualidades, até por que os alunos são capazes de oferecer certa resistência ao processo de ensino aprendizagem, sendo de extrema importância nesse processo o diálogo e a interação com eles:

Enquanto o objeto material é, por definição, passivo, os alunos são ativos e capazes de oferecer resistência as iniciativas do professor. Eis porque uma das atividades dos professores, talvez a principal, consiste em fazer com que as ações dos alunos se harmonizem as suas, ao invés de se oporem a elas. (TARDIF, 2001, p. 29).

Consequentemente, segundo Tardif e Lessard (2011) é necessário haver um certo convencimento dos alunos para que os mesmos possam “aceitar” as iniciativas do professor.

Quanto ao contexto da Escola C, que também é estadual é descrita como sendo a escola grande, com boa estrutura física e com funcionários receptivos. Contudo, foi observada a falta de alguns materiais didático-pedagógicos. Em relação aos professores, observou-se que a maioria deles são comprometidos com a educação pública de qualidade, mas ao mesmo tempo, existe um certo distanciamento dos professores em relação aos alunos.

O contexto da escola, é tido pelos discentes/bolsistas e voluntários de ID, como tendo uma realidade complexa, devido as diferentes realidades e culturas dos seus alunos que nela vivenciam. O desinteresse por parte de

alguns alunos, não é uma característica geral, porém notada por alguns bolsistas em algumas turmas e mais especificamente, em alguns alunos. Neste contexto, foi descrito também a dificuldade de diálogo com o professor da educação básica (supervisor), o que parece comprometer um pouco o trabalho coletivo.

O diálogo entre os pares, principalmente entre profissionais é um processo de colaboração entre docentes e representa hoje um desafio a ser apreendido pelos discentes/bolsistas e voluntários de ID, uma vez que tal disposição deverá estar consolidada quando o futuro professor assumir suas responsabilidades como regente na escola (BORGES, 2006), aliás, a capacidade de trabalho em equipe, segundo Lüdke e Boing (2012) faz parte da profissionalidade docente, que requer também iniciativa e desenvolvimento de interações.

Percebemos então, que no geral os contextos são distintos em alguns aspectos e em outros similares. Os contextos das escola A e B, se assemelham em relação as equipes de professores que são mais abertos ao diálogo, participativos e colaborativos, já escola B e C, se assemelham na questão do espaço pedagógico, por terem melhores condições de trabalho, porém as mesmas divergem nas características dos alunos quanto a questão do interesse pelas aulas de Educação Física, ou seja, cada escola tem sua realidade, seu contexto e sua clientela sendo importante esse processo de reconhecimento dos diferentes contextos.

No que concerne à compreensão da docência, segunda pergunta do nosso questionário, encontramos diferentes interpretações por parte dos discentes/bolsistas e voluntários de ID entre elas: a) Profissão complexa,

desafiadora e que precisa de muita dedicação, vontade, resistência, conhecimentos e habilidades; b) agente de transformação social, política e da formação humana (cidadã); c) pesquisador; d) promover o aprendizado, se preocupar com os alunos, é o ato de ensinar (processo ensino-aprendizagem) o conhecimento sistematizado, criar possibilidades para a sua produção e construção, exercer o magistério; e) tarefa sublime e difícil de ser realizada (falta de valorização e investimento); f) Missão que vai além da mera transmissão do conhecimento e g) Estímulo à busca individual do conhecimento, melhores condições para emancipação do aluno, desenvolvimento de sua autonomia e etc.).

Entendemos como Tardif e Lessard (2011, p. 41) que à docência é uma atividade que não tem nada de simples e natural:

[...] a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica necessariamente escolhas epistemológicas.

E ainda:

Essas escolhas tornam visíveis algumas coisas, mas, simultaneamente, ocultam outras: a realidade social é como uma floresta da qual não se tem um 'ponto de vista aéreo' que permita tudo ver; pelo contrário, é preciso decidir entrar na floresta, tomar certos caminhos e trilhos particulares, sabendo que também outros itinerários são – possíveis. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 41).

Corroboramos com os autores acima, e com a percepção dos discentes/bolsistas e voluntários de ID em relação à docência como uma atividade complexa. Esse entendimento parece também ir de encontro a percepção de Sonnevile e Jesus (2009), que propõe o entendimento da

docência a partir da complexidade do ser humano (SONNEVILLE; JESUS, 2009, p. 302) pois o trabalho docente requer cada vez mais que os professores sejam capazes de atuar em um contexto considerando a sua complexidade da educação contemporânea.

No que se refere a percepção do professor como “agente de mudança, ou de transformação social”, lembramos que essa compreensão é também a apontada por Mellouki e Gauthier (2004) que elucidam que os professores são os principais atores da escola, visto que eles tem a responsabilidade de transmitir conhecimentos, velar pela aprendizagem cultural dos alunos sendo os mesmos intelectuais e críticos da cultura.

Avançando um pouco mais para entender a compreensão dos discentes/bolsistas e voluntários de ID, pensamos também no professor como aquele que também produz conhecimento, e assim sendo, tem em seu trabalho a dimensão da pesquisa, e portanto coadunamos com Demo (2004, p. 11) que defende ser o professor na contemporaneidade um pesquisador, “[...] formulador de proposta própria com autonomia, enquanto ator e autor de sua história” e que pode ser compreendido como aquele que cuida da aprendizagem:

A definição de professor inclina-se para o desafio de cuidar da aprendizagem, não de dar aula. Professor é quem, estando mais adiantado no processo de aprendizagem e dispondo de conhecimentos e práticas sempre renovadas sobre aprendizagem, é capaz de cuidar da aprendizagem na sociedade, garantindo o direito de aprender. (DEMO, 2004, p. 11).

Ratificamos até aqui a capacidade dos futuros professores de entenderem à docência em seus diferentes aspectos, principalmente aqueles

que de certa forma alinham-se ao trabalho docente e sua inserção na educação básica.

Por fim, buscando entender quais os conhecimentos importantes para ensinar (3ª questão do questionário), obtivemos as seguintes respostas: Conhecer as teorias educacionais e pedagógicas e a didática e ter outros aportes teóricos para entender a relevância social dos conteúdos (contextualização) a serem ensinados, buscando meios para desenvolver a criticidade do aluno e a interdisciplinariedade.

Além disso, também é importante para ser professor ter conhecimentos relacionados a área específica da matéria a ser ensinada e conhecer outros conhecimentos relacionados a outras áreas sendo necessário também ter consciência da importância de se conhecer a realidade dos alunos (seus contextos), entendendo o projeto político pedagógico da escola e ainda ser capaz de se socializar e interagir com os alunos.

Ainda aparecem como importantes para ensinar: ter empatia com os alunos, ser capaz de usar diferentes ferramentas didáticas para ensinar como por exemplo: os aplicativos e afins, ensinar de forma dinâmica (inovação), elaborar planejamento das aulas, entender os alunos em suas individualidades (diferentes ritmos de aprendizagem), ter compromisso e comprometimento, reconhecer o que é ser professor e a sua necessidade de estudar (formação continuada); ter esperança de um futuro melhor, entusiasmo, paciência, capacidade para tomar decisões, ser flexível, ter autonomia, acreditar na potencialidade dos alunos e na sua capacidade de produzir conhecimentos. O autoconhecimento também é indicado como sendo um campo importante para ser professor. Aparecem também uma lista de diferentes áreas apontadas

como importantes para ser professor, entre elas a pedagogia, a filosofia, a história, as ciências políticas, a antropologia e a matemática entre outros.

Parte desses conhecimentos surgiram também na primeira fase da pesquisa e agora são também identificados como necessários para ensinar assim como outros que surgiram nessa segunda etapa do estudo.

Sabemos que os saberes docentes são plurais e que vem de diferentes fontes, podendo ser adquiridas tanto na fase de formação inicial, nos cursos de Licenciatura, como também no ingresso na carreira docente (TARDIF, 2008), quando o professor vivencia e assume novas responsabilidades, atuando como regente na sala de aula e em escolas em diferentes níveis de ensino, pois 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).

Logo, entendemos que se ampliou a compreensão dos saberes docentes a partir das diferentes experiências vividas pelos futuros professores em sua formação inicial, tanto na escola como na universidade, sendo importante que a vivencia e a formação de professores se dê em diferentes espaços formativos, principalmente a escola de educação básica e a universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstrou que a experiência investigada é significativa para a formação inicial dos futuros professores, pois a partir dela, os discentes/futuros professores puderam estudar diferentes referencias teóricos,

vivenciar a iniciação à docência, dialogar com professores e alunos da educação básica e refletir sobre seu processo formativo e sua aprendizagem na universidade e na escola.

Ademais, a experiência aproximou os discentes/futuros professores da compreensão da docência, reconhecendo a mesma enquanto profissão, na qual são mobilizados diferentes saberes e para a qual entende-se a importância da vivência de iniciação à docência para o reconhecimento do contexto escolar e para a aquisição de saberes docentes.

Referências

ANDRÉ, Marli.; SIMÃO, Regina H. S.; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, n° 68, p. 301-309, dez. 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. Colaboração docente e reforma dos programas escolares no Quebec. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.44, p. 229-255, dez. 2006.

CAPES. Edital n° 7/2018 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), 2018.

D'ÁVILA, Cristina Maria. 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.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GATTI, Bernardete Angelina. 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.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. **Educação Sociedade**, Campinas, v.31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli D. A.; GIMENES, Nelson A. S.; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

IMBERONÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez, 2006.

LELIS, Isabel. **A construção social da profissão docente no Brasil**: uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011, p. 54-66.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em Educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. V.42, n.146, p. 428-451, maio/ago., 2012.

MELLOUKE, M'Hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Revista Educação Sociedade**, Campinas, v. 25, n°87, p. 537-571, maio/ago, 2004.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n.1, p. 11-20, jan/jun.1999.

SONNEVILLE, Jacques Jules; JESUS, Francineide Pereira de. **Complexidade do ser humano na formação de professores**. In: NASCIMENTO, AD. HETKOWSKI, Tânia Maria. (ORG'S.). Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 296-319.

SILVA, Fernando Luiz Cássio. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out. 2018.

STAKE, Robert E. **The art of study research**. London: SAGE, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. 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.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. **Cad. Educ. FaE/UFPEL**, Pelotas (16); 15-47. Jan/Jun., 2001.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, 1991, n° 4, p.215-233.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAUJO, José Carlos Souza; KAPUZINIÁK, Célia. **Docência**: uma construção ético-profissional. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.