



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

Aprendendo sobre e com a docência:

percepções de estudantes bolsistas do subprojeto PIBID Educação Física da
UNESP/BAURU

Lílian Aparecida Ferreira

Denise Aparecida Corrêa

Fernanda Rossi

Andresa de Souza Ugaya,

Marli Nabeiro

Como citar: FERREIRA, L. A. *et al.* Aprendendo sobre e com a docência: percepções de estudantes bolsistas do subprojeto PIBID Educação Física da UNESP/BAURU. *In:* MENDONÇA, S. G. L.; FERNANDES, M. J. S.; TORRES, J. C.; MORELATTI, M. R. M. (org.). **PIBID/UNESP Forma(A)ção de professores: percursos e práticas pedagógicas em Linguagens**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 65-82. DOI: <https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-981-8.p65-82>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

APRENDENDO SOBRE E COM A DOCÊNCIA:
PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES BOLSISTAS DO
SUBPROJETO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA DA
UNESP/BAURU

Lílian Aparecida Ferreira

Denise Aparecida Corrêa

Fernanda Rossi

Andresa de Souza Ugaya

Marli Nabeiro

INTRODUÇÃO

O ato de ensinar requer saberes concernentes à educação, à sociedade, à história, ao conhecimento, aos sujeitos. Supõe apropriar-se dos processos educacionais na sua integridade. O respaldo teórico (como parte da realidade e não exterior a ela) pode configurar-se como um dos aspectos imprescindíveis para a construção de ações formativas críticas, parecendo adequada à relação universidade-escola para essa realização.

Contudo, a reflexão sobre a formação inicial no campo da docência tem perpassado pela dificuldade em aproximar universidade e escola, <https://doi.org/10.36311/2018.978-85-7983-981-8.p65-82>

tendo em conta fatores diversos, tais como a desvalorização das disciplinas de estágio curricular supervisionado, a falta de investimento na formação docente e a ausência de políticas públicas de educação que valorizem a formação dos futuros professores, entre outras. Como ressalta Pimenta (2001), tal distanciamento chama a atenção para as relações estabelecidas entre a formação e o campo de trabalho, ou em outras palavras, entre a teoria estudada na universidade e a prática desenvolvida no contexto escolar.

Para Nóvoa (1999a), tanto as universidades como as escolas isoladamente são incapazes de atender às demandas atuais da formação. No entanto, como bem diz o autor (NÓVOA, 1999b, p. 18), nos últimos anos, seja na formação inicial ou na formação continuada, tem-se insistido na “escolarização” e na “academização” dos programas de formação de professores. Por conseguinte, os resultados não se mostram eficazes, conduzindo os professores e futuros professores apenas a uma memorização ante os grupos científicos e às instituições universitárias.

Entendemos como Freire (1996) que “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo” (p.22). Tal aspecto também é destacado por Pimenta e Lima (2012), sendo que tais experiências possibilitam o trabalho de aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente, notadamente no contato e vivência com os professores/as em exercício.

A formação inicial de professores de Educação Física vem, já há algum tempo, enfrentando dilemas semelhantes aos outros cursos de formação docente, bem como, particularidades inerentes à área. Alguns estudos evidenciam a necessidade de ajustes curriculares, de modo a valorizar as experiências da prática profissional (MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2007), dado o distanciamento da escola e da realidade da profissão já bastante denunciado pelos licenciandos ao concluírem seus cursos superiores. Rezer e Fenstenseifer (2008) defendem alterações de cunho mais significativos, propondo mudanças de paradigma para a área. Outros elucidam as angústias manifestadas pelos futuros professores de Educação Física diante dos inúmeros desafios colocados pela docência no nosso país (FARIAS et al., 2008).

Frente a tal cenário, temos observado iniciativas que buscam minimizar tais dilemas junto à formação de futuros professores para a educação básica. Uma destas é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que tem aproximado o licenciando da escola e do docente que o supervisiona e o acompanha na escola, ambos participando ativamente do processo de formação em colaboração com a universidade.

Particularmente vinculado aos cursos de formação de professores de Educação Física, o PIBID tem possibilitado interessantes resultados. De acordo com Quadros, Stefanello e Sawitzki (2014) os desdobramentos do programa foram: o reconhecimento do grupo de estudos como uma rica fonte de troca de experiências e aprofundamento das reflexões ocorridas na escola; desenvolvimento de aulas mais atrativas e diversificadas; a construção da concepção dos alunos como sujeitos em formação e dos docentes como mediadores deste processo; identificação do professor supervisor como fundamental neste programa; valorização da inclusão de todos os alunos e o reconhecimento da importância do planejamento das aulas. Outro estudo apontou que houve transformações nas concepções e representações dos alunos em relação à disciplina Educação Física a partir do desenvolvimento das atividades do PIBID junto à escola (CAMPOS; GRUNENVALDT; COFFANI, 2014). A dinâmica interdisciplinar, marcada por alguns projetos do PIBID, e também a experiência no papel de docentes, foram os elementos destacados por Welter e Sawitzki (2016), como mais significativos em termos das contribuições do programa para os alunos bolsistas.

A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”-UNESP preocupada com a articulação dos 47 cursos de licenciatura com as escolas de educação básica, cuja parceria tem sido promovida desde a década de 1980 por meio do programa do Núcleo de Ensino, passou a integrar o PIBID em 2009, através de proposição do projeto institucional junto ao edital CAPES/DEB n.º 02/2009 (SPAZZIANI; MENDONÇA, 2014).

No ano de 2011, o ingresso do curso de Educação Física da UNESP/Bauru no PIBID se efetivou com a abertura do edital n.º 001/2011/CAPES, o qual abrangeu subprojetos em diferentes áreas, dentre estes, o subprojeto interdisciplinar dos cursos de Licenciatura em

Pedagogia, Educação Física e Educação Artística da Faculdade de Ciências e da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação do campus de Bauru (SPAZZIANI; RUBO, 2014).

Em 2013, através do Edital n.º 061/2013, foi submetido o subprojeto Educação Física/UNESP/Bauru o qual teve início em 2014, após aprovação junto ao projeto institucional da UNESP intitulado “Ações conjuntas da Universidade Pública e da Escola de Educação Básica no processo de formação dos licenciandos”.

No subprojeto PIBID Educação Física da UNESP/Bauru há a realização de reuniões semanais no espaço da universidade, com atividades como: seminários conceituais; elaboração de planejamento de aulas entre os bolsistas e os professores supervisores; avaliações das experiências vivenciadas e dos elementos manifestados nos diários escritos pelos alunos bolsistas; exposição e debate de vídeos e documentários; vivências ministradas pelos alunos bolsistas; visitas às instituições de ensino e espaços culturais; produção de pesquisas e publicações em eventos da área. Há também as atividades semanais que são realizadas pelos alunos bolsistas no âmbito escolar, a saber: acompanhamento das aulas do professor supervisor; realização de regências; organização de eventos; desenvolvimento de projetos; redação semanal de diários sobre as aulas; participação de atividades da escola (reunião de pais, com o corpo docente). O objetivo deste subprojeto está em contribuir com o processo de reconstrução das ações, atitudes e sentimentos dos licenciandos sobre a escola pública e também sobre a docência (PROGRAMA, 2013).

Segundo Fernandes e Mendonça (2013), o desenvolvimento do PIBID junto à UNESP pode aproximar os cursos de licenciatura da realidade escolar, envolvendo professores da escola e da universidade, bem como, os licenciandos que passaram a se comprometer, coletivamente, em prol de soluções para os problemas enfrentados na escola.

Particularmente sobre o subprojeto PIBID Educação Física da UNESP/Bauru as contribuições do programa para a formação docente se mostraram significativas, evidenciando elementos que envolveram todos os participantes deste processo: alunos bolsistas, professores supervisores, professores colaboradores, professora coordenadora, egressos do programa,

estudantes, as escolas participantes e toda comunidade escolar envolvida. Estes indicadores acenam para a necessidade de investigações que possam efetivamente materializar o que temos percebido. Neste sentido, o objetivo do presente estudo foi identificar e analisar as percepções de alunos bolsistas acerca das aprendizagens vivenciadas no subprojeto PIBID Educação Física da UNESP/Bauru.

Investigar a percepção dos bolsistas no contexto das vivências junto ao subprojeto PIBID Educação Física da UNESP/Bauru se torna pertinente no duplo sentido: um deles parte de nossa convicção como educadoras que são sujeitos do conhecimento todos que de sua construção fazem parte, sem que as experiências sejam catalogadas em níveis ou graus hierárquicos; o segundo, mas não menos importante, é o desejo de dar relevância no cenário acadêmico científico, para o olhar dos estudantes em formação, pois como nos alertam Oliveira et al. (2014),

[...] é preciso que não consideremos as crianças, os jovens e outros que julgamos menos experientes que professores e outros educadores como incapazes de fazer a leitura do mundo, isto é de fatos e atos que observam e vivenciam (OLIVEIRA et al., 2014, p. 38).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente investigação procurou se debruçar sobre as experiências vivenciadas no âmbito de um programa de formação docente inicial, para a qual assumimos a perspectiva teórico-metodológica qualitativa, pois: [...] partimos para olhar o contexto das experiências vividas [...] Trata-se de um movimento que enlaça, também, a procura pelos sujeitos significativos que possam dizer de experiências, vividas em seu cotidiano, concernentes ao interrogado (BICUDO, 2011, p.42).

Neste contexto interrogado, buscamos desvelar as aprendizagens vivenciadas por alunos bolsistas do subprojeto PIBID Educação Física da UNESP/Bauru, a partir de entrevistas realizadas no segundo semestre de 2015. O grupo de colaboradores da investigação foi composto por doze alunos bolsistas com idade entre 20 e 25 anos, seis do gênero masculino e seis do gênero feminino e no momento da realização das entrevistas estavam em diferentes estágios da formação. O perfil de cada bolsista foi

delineado no quadro a seguir. Destacamos que conforme preceitos éticos em pesquisa, os nomes dos bolsistas foram substituídos por fictícios escolhidos por eles.

Quadro 1 – Perfil dos colaboradores

Nome	Idade	Gênero	Ingresso na Graduação	Ingresso no PIBID	Tempo no PIBID no momento da coleta
Ana	21	Feminino	Fevereiro/2013	Mai/2015	14 meses
Argeu	24	Masculino	Agosto/2013	Abril/2014	22 meses
Bob Presley	23	Masculino	Fevereiro/2012	Mai/2015	6 meses
Davi	24	Masculino	Fevereiro/2011	Mai/2015	8 meses
Fagner	20	Masculino	Fevereiro/2013	Fevereiro/2014	30 meses
Jennifer Lopez	25	Feminino	Fevereiro/2011	Março/2014	20 meses
Juliana	23	Feminino	Fevereiro/2011	Março/2014	20 meses
Mate	23	Masculino	Fevereiro/2012	Abril/2015	15 meses
Mia Colucci	20	Feminino	Fevereiro/2013	Março/2014	19 meses
Pérola	21	Feminino	Fevereiro/2012	Fevereiro/2015	10 meses
Rodrigo	20	Masculino	Fevereiro/2013	Março/2014	22 meses
Sofia	21	Feminino	Fevereiro/2013	Abril/2014	24 meses

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados extraídos de questionário diagnóstico.

As entrevistas do tipo estruturado, pois seguiram uma mesma ordem das questões e os mesmos procedimentos com todos os colaboradores (NEGRINE, 1999), foram realizadas individualmente com cada bolsista e se pautaram em um roteiro previamente elaborado, contendo questões abertas organizadas em quatro eixos temáticos (Concepções; Prática Pedagógica; Aprendizagens Compartilhadas; Percepções Pessoais), cujas respostas foram gravadas em aparelho celular e, posteriormente, transcritas na íntegra.

Neste capítulo, de modo a atendermos os objetivos estabelecidos e considerando as exigências de tamanho desta produção, a análise se centrou no eixo “Aprendizagens compartilhadas”, destacadamente aquelas vinculadas à relação aluno/a bolsistas e professor/a supervisor/a.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados encontrados nos possibilitaram a compreensão da relevância das aprendizagens compartilhadas nas experiências formativas dos alunos/as bolsistas, sobretudo com os professores supervisores nas escolas, considerados pelos primeiros como detentores de saberes relevantes, dado a experiência ministrando aulas. Trouxeram ainda a dimensão colaborativa como algo que garante a essência do trabalho coletivo em suas várias configurações e dinâmicas. A ajuda mútua e a união marcaram significativamente as relações tanto entre os alunos/as bolsistas (do trio, como destes com os demais), quanto com os professores supervisores e professoras colaboradoras e a coordenadora do subprojeto.

Juliana ressaltou o apoio e retorno acerca das regências que recebeu da professora e do professor supervisores em duas escolas diferentes que atuou:

Eles eram muito abertos, receptivos, conversavam bastante. [...] Sempre antes das aulas eles falam sobre o conteúdo. Antes da regência falam assim: ah, esse conteúdo está legal para você passar, melhora isso. Eu então tinha um diálogo muito grande com os dois professores, tinha o apoio durante as aulas e um feedback das regências.

A disponibilidade dos professores supervisores para a escuta atenta, valorizando as opiniões dos colaboradores se destaca na fala dos bolsistas, e nessa direção Davi também relatou a importância do retorno da professora supervisora para o estabelecimento de uma relação transparente:

Ela pergunta o que a gente pensa sobre o que a gente está fazendo, sobre a aula. Sobre uma situação que acontece [...] Ela procura conversar o tempo inteiro sobre o que a gente está acertando e sobre o que a gente está errando. [...] Quando precisa, ela fala também da nossa postura, do nosso comportamento[...] Eu acho que esse diálogo com a professora é bem interessante assim, e deixa a coisa muito mais transparente dentro da nossa convivência no PIBID.

A premissa da ação educativa que entendemos ter como princípio fundante o diálogo está alinhada com a compreensão de que “Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação

horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia” (FREIRE, 2005, p. 94).

Neste aspecto, Rodrigo apontou o elemento “tempo” como importante para estabelecer a confiança necessária para o diálogo franco e aberto:

[...] a relação vem se estreitando, cada vez mais a gente se conhece e tem mais abertura para ser sincero um com o outro. Acho que agora chegou num ponto em que já não precisa mais ter a insegurança de conversar e ficar pensando como que a professora vai aceitar o que eu disse, tanto o contrário [...] Porque acho que precisa de um tempo para essa relação acontecer bem. [...] Acho que a gente já chegou numa relação que permite isso.

O aprendizado compartilhado perpassou pelo reconhecimento de que os professores que estão na escola, trazem os saberes da experiência docente, pois “ouvir” o que chamam de “conselhos” dos professores supervisores foi um aspecto valorizado, como destaca Rodrigo:

Eu dou muito valor para os conselhos que ela me dá e também tento apontar alguma coisa que poderia ser diferente na aula dela também. Às vezes nisso que eu acabo aprendendo mais, porque eu vou para tentar dar um auxílio e a resposta dela é totalmente desconcertante. O que você vai como argumento já foi pensado há muito tempo por ela. Aí que a gente vê a experiência em si.

Além disso, os bolsistas se perceberam como agentes de um processo recíproco de partilha de saberes, no qual ambos, bolsistas e professores supervisores, se consolidaram como portadores de conhecimentos igualmente relevantes para o processo de formação docente, pois:

O embate com os desafios da docência leva os licenciandos a valorizarem o trabalho dos professores que, por sua vez, passam a perceber o bolsista como alguém que traz novas ideias e contribuições para o trabalho da escola. Os alunos passam a reconhecer os professores de educação básica como sujeitos portadores de saberes e o espaço escolar como contexto de formação e fonte de conhecimento, que pode e deve articular-se com os conhecimentos acadêmicos (AMBROSETTI et al., 2013, p. 166).

Bob Presley comentou que com a professora “[...] conversava de coisas do dia a dia [...] dando dicas e até mesmo pedindo dicas do que a gente conhecia. Tinha uma troca de conhecimento ali”. Essa “troca de conhecimentos” com a professora supervisora foi destacada também pelas estudantes Sofia e Pérola:

[...] sempre que encontro alguma dificuldade, eu posso pedir ajuda a ela, ela também pode me passar conhecimento que eu não sei, por causa da experiência dela, e eu também posso passar os meus conhecimentos que eu tenho na universidade para acrescentar nas aulas também. Eu acho que a troca é de ambas as partes.

[...] Então, às vezes ela vem perguntar coisas que a gente sabe... é uma troca porque ela pergunta para a gente, a gente pergunta para ela e são trocas de experiências na verdade, e um ajuda o outro.

A análise dos relatos dos bolsistas permitiu identificar aspectos que viabilizam esse processo de troca de conhecimentos e a capacidade de saber ouvir que encontraram com os professores supervisores apareceu como elemento preponderante:

Porque quando você não sabe o que fazer eles sempre têm a solução, eles sempre ajudam. Têm uma facilidade em trabalhar em grupo, em ouvir, em escutar, em receber três pessoas que você nunca viu e chegam na sua aula e você dá ouvido para essa pessoa, deixa ela mudar, escuta a opinião dela e junto passa a construir uma aula. (Fagner)

[...] quando a gente vai tentar fazer alguma coisa nova, ela sempre pergunta a opinião de todo mundo e fica esperando todo mundo se manifestar [...]. (Mia Colucci).

Sofia destacou a importância de a professora supervisora ouvir e valorizar suas opiniões:

[...] o fato dela saber ouvir a gente e se importar com o que a gente quer acrescentar para ela. Eu acho que isso é o que mais fortalece nossa relação, ela ouve a gente só que se ela não concorda, mesmo assim ela não ignora o que a gente propôs. E ela falou uma vez que às vezes no planejamento ela sabia que aquilo não ia dar certo, mas ela achou importante a gente passar por aquilo para a gente aprender. Então eu acho isso importante.

É evidente a admiração que revelaram pela professora supervisora e pelo professor supervisor como ilustra Fagner “[...] eu tenho eles como um exemplo para mim. [...] A pessoa, personalidade, vejo um profissional que você se inspira, que eu posso falar ‘ah, se eu for igual a ele ou igual a ela, no caso, está ótimo. Estou feliz’”. Para Pérola tais professores também se tornaram inspiração para sua futura atuação:

[...] serve de inspiração na verdade, tanto a professora quanto o professor também que acompanham a gente, porque eles estão estudando, são professores que não se acomodaram na atuação profissional. Eles estão estudando buscando melhorar sua prática docente [...] Tanto ela quanto o outro professor servem de inspiração para todos os professores que estão na escola [...] (Pérola)

E no que se refere ao auxílio e apoio que encontrou com os professores supervisores, Fagner acrescentou que:

[...] são pessoas sensacionais que estão sempre abertas para qualquer tipo de problema que você encontre, dentro ou fora da escola, sempre me ajudaram [...] são pessoas que eu tenho como exemplo, não só como profissional, mas como seres humanos.

Ana também apontou o suporte do professor supervisor como fundamental ao dizer que “Eu gosto muito dessa relação do professor porque ele, que nem, na regência ele dá uma liberdade para a gente, mas ele também não deixa a gente sozinho. Ele dá liberdade para a gente conduzir a sala, mas se você precisar eu sei que ele vai estar lá”.

Além dos professores supervisores, Rodrigo destacou o diálogo franco e sincero como aspecto importante na relação com as professoras coordenadora e colaboradora: “Sempre foi uma relação aberta, sincera, e eu acho que isso é o mais importante. Até quando não estava correndo bem, de ambas as partes teve sinceridade e acho que isso é fundamental, principalmente em um momento em que não está de agrado”.

Tais experiências mobilizaram conhecimentos essenciais para o trabalho docente, pois como assinala Nóvoa (2009, destaque do autor):

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da

intervenção conjunta nos projectos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola [...]. (NÓVOA, 2009, p. 31).

Igualmente, estas experiências, parecem contribuir para o desenvolvimento profissional dos futuros professores, compreendido este como um processo de constituição do sujeito, dentro de um campo específico (FIORENTINI; CRECCI, 2013), e que não se encerra na formação inicial. Como apontam Silvestre e Placo (2011) “[...] pode encontrar, nesse tempo de formação, o seu ponto de partida. Um tempo de formação em que o aluno, futuro professor, poderá reconhecer, por exemplo, os valores e atitudes que norteiam sua prática” (p. 40), firmando as bases do conhecimento profissional.

Essa perspectiva de construção de conhecimentos, experiências e valores integra o conceito de desenvolvimento profissional docente, o qual, de acordo com Fiorentini e Crecci (2013, p. 11), demarca “[...] uma diferenciação com a ideia de formação docente baseada em cursos que não estabelecem relação com o cotidiano e com as práticas profissionais”.

Mate apontou o diálogo nas relações com os seus pares quando disse que: “Toda aula a gente conversa muito em relação ao planeamento, aos alunos, comportamento dos alunos” e Sofia quando ressaltou que “A gente conversa bastante também quando a gente sente alguma dúvida. Às vezes, até antes da aula a gente conversa para saber o que a gente vai fazer [...]”. Acrescentou ainda o exercício de ouvir as experiências dos outros na discussão dos diários de aula:

[...] é muito importante, porque a gente consegue perceber que não é só a gente que está passando por aquilo. Os outros também estão passando, encontrando a mesma dificuldade e ali dá para saber o que eles fizeram para resolver o problema que eles encontraram.

Como expressou Ana ao se referir ao seu trio dizendo que: “Eu acho que eu também ajudo eles, e eu acho que eles também me ajudam. [...] às vezes tem que pensar em algum conteúdo, às vezes tem que pensar em alguma atividade. Eu acho bom o auxílio que a gente tem entre nós três”.

A ajuda entre os colegas do trio também se revelou como um elemento relevante por outra bolsista, porém isso envolve saber respeitar o espaço do outro, sem interferir a ponto de invadi-lo:

[...] eles sempre estão dispostos a ajudar [...] quando eu estou ministrando as aulas, se eles sentem que eu estou precisando de ajuda eles não chegam entrando na aula [...] Então eles vão até mim e perguntam se estou precisando de alguma coisa, se estiver precisando eu posso ajudar. [...] a gente também não passa um por cima do outro. Isso é bem importante. (Sofia)

Nóvoa (2009) menciona que “Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão” (p. 30). Nesse sentido, o relato de Fagner sinalizou que a dimensão colaborativa também perpassa pela presença do colega mais experiente, tanto como possibilidade de aprendizagem, quanto como ponto de ancoragem para lidar com medos e angústias:

Teve um tempo que eu estive no trio de um colega que era mais experiente e eu buscava aprender tanto com ele quanto com o professor supervisor, mas eu não me julgava inferior, me via menos experiente e eu buscava aprender com ele. Às vezes quando eu tinha medo até me via acomodado, tipo, ah, deixa que ele fala porque agora eu estou com medo. Quando eu estava confiante eu falei e quando eu não estava eu preferi esperar e aprender com quem já sabia [...].

Para Nóvoa (2009) é relevante a formação docente inicial se estruturar em uma rede colaborativa em que a comunidade escolar seja percebida pelo futuro docente, como um lugar de trabalho coletivo, de reflexão e análise crítica da atuação pedagógica comprometida. O relato de Pérola indicou como a dimensão coletiva desperta para uma atitude valorativa do pensamento divergente no grupo em prol da transformação:

Tem uma relação respeitosa né, a gente... cada um respeita a opinião do outro, isso que é importante. [...] Às vezes a gente discute, mas é para o bem assim da escola, da educação como um todo. A gente precisa discutir também, precisa ter opinião diferente porque se não, não adianta nada, fica na mesmice e não tem mudança nenhuma.

Os relatos que trouxeram elementos divergentes nos possibilitaram compreender aspectos do trabalho coletivo que podem comprometer os processos colaborativos, como observado por Jennifer Lopez quando apontou níveis de empenho e comprometimento desiguais entre os colegas de seu trio, bem como dos demais colegas bolsistas, o que pode denotar a falta de colaboração e união fundamentais para o trabalho coletivo: “[...] a gente escuta mesmo a pessoa falando, você chega assim: você leu o artigo que tem que apresentar? - Ai, eu não li, isso atrapalha [...] fala: não sei pra que serve isso, e só reclama [...]”.

A percepção de níveis distintos de comprometimento com o projeto pelo grupo também foi compartilhado por Fagner:

O compromisso que eu tenho no projeto não é o mesmo que outros têm. Eu acho que isso traz problemas. Eu vejo, particularmente, como sempre cumpri tudo que foi exigido no tempo, falhei várias vezes, mas eu nunca tive preguiça de fazer e sempre correspondi tudo que foi cobrado. Quando era estipulada data, eu tentava fazer sempre na data e eu senti falta disso no grupo inteiro.

Também foi possível encontrar relatos que expressaram ainda novos desafios para a relação dos supervisores com os/as alunos/as bolsistas, como, por exemplo, a dificuldade em ouvi-los/las de modo a dar o mesmo equilíbrio de participação para todos.

Tais percepções divergentes nos mobilizam a refletir acerca da natureza dialética das relações humanas, repletas de limitações, incongruências e conflitos. Compreendemos, assim como Carmo e Gonçalves Junior (2015, p. 30) que as divergências não são “[...] algo indesejado. São antes, se devidamente problematizadas, potencialidades para o exercício da convivência”.

Estes apontamentos também permitiram compreender que, para além da necessidade de constantemente repensarmos estratégias de trabalho no interior das dinâmicas do PIBID para preservar e impulsionar o trabalho coletivo, os/as alunos/as bolsistas identificaram o compromisso com o grupo e a atuação colaborativa como características valorativas para o futuro professor, o que acreditamos ser bastante significativo, pois denota:

[...] a importância das formas colaborativas de trabalho desenvolvidas no PIBID e as possibilidades dessas práticas para o desenvolvimento de uma nova profissionalidade docente, capaz de romper o isolamento que tem caracterizado o trabalho dos professores em suas salas de aula (AMBROSETTI et al. 2013, p. 168).

Tornar-se professor e (re)definir a identidade docente são processos de construção de sujeitos historicamente situados (PIMENTA, 2002). O trabalho colaborativo e as redes de relações estabelecidas enriquecem esse movimento dinâmico e em constante transformação, no qual o futuro professor e o professor em exercício se defrontam com mudanças, incertezas, pluralidade de valores e a busca por assegurar ou construir novas formas de identificação com a docência na atualidade.

CONSIDERAÇÕES

Considerando o objetivo deste capítulo que foi identificar e analisar as percepções de alunos bolsistas acerca das aprendizagens vivenciadas no subprojeto PIBID Educação Física entendemos que, cientes da coexistência de processos educativos desumanizadores, trabalhamos e lutamos em prol dos processos educativos que humanizam as relações e que nelas nos humanizam, ou seja, nos tornam melhores mulheres e homens. Essa premissa nos impulsionou investigar as percepções dos bolsistas acerca das aprendizagens no subprojeto PIBID Educação Física da UNESP/Bauru a partir do olhar apurado de quem nele está atuando, transformando e se transformando.

São esses sujeitos com fala situada e encharcada da experiência, que nos dizem que os professores que estão na escola, recebendo tais bolsistas como aprendizes, são sensíveis ao que eles sabem que podem fazer e abertos à escuta curiosa, também se colocando como aprendizes.

Igualmente a isso, a valorização do grupo por parte dos alunos bolsistas ao destacarem as inúmeras relações compartilhadas que vivenciaram ao longo deste processo, revelam a coesão de um trabalho efetivamente coletivo como um espaço de colaboração e aprendizagem. Entendemos que essa dinâmica representa um avanço no sentido de superar o distancia-

mento e/ou a relação vertical muitas vezes presente entre universidade e escola, geminando uma cultura inovadora no âmbito da formação docente.

Além disso, a demarcação de desafios, que carecem de novas reflexões e ajustes, explicita uma dinâmica de busca por melhorias e compromisso mútuos com o crescimento de todos os envolvidos.

Não pretendemos que tais reflexões se esgotem aqui, pois sabemos de sua transitoriedade. Esperamos acima de tudo, que se transformem em novas questões, inspiradoras de novas ações que impulsionem a formação docente engajada e enraizada na Escola.

REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, N. B. et al. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, p.151-174, jan./jun. 2013.
- BICUDO, M. A. V. Pesquisa qualitativa fenomenológica: interrogação, descrição e modalidades de análises. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). *Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 41-52.
- CAMPOS, J. R. C.; GRUNENVALDT, J. T.; COFFANI, M. C. R. S. Educação Física e ensino médio: da regulação instituída para a construção permanente da experiência. *Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, Campinas, v. 12, n. 2, p. 13-36, abr./jun., 2014.
- CARMO, C. S.; GONÇALVES JUNIOR, L. Motricidade dialógica na escola: compartilhando a construção do conhecimento. In: CORRÊA, D. A.; LEMOS, F. R. M.; RODRIGUES, C. (Org.). *Motricidade Escolar*. Curitiba: CRV, 2015. p. 17-40.
- FARIAS, G. O. et al. Preocupações pedagógicas de estudantes-estagiários na formação inicial em educação física. *Motriz*, Rio Claro, v. 14, n. 3, p. 310-319, jul./set. 2008.
- FERNANDES, M. J. S.; MENDONÇA, S. G. L. PIBID: Uma contribuição à política de formação docente. *EntreVer*, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 220-236, jan./jun. 2013.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FIorentini, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento Profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p. 11-23, jan.-jun. 2013.

MARCON, D.; NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. B. S. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física. *Rev. Bras. Educ. Fís. Esp.*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 11-25, jan./mar. 2007.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informação na pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, A. N. S.; MOLINA NETO, V. (Org.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Editora Sulinas, 1999. p. 61-93.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009. p. 27-45.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, . (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999a. p. 13-34.

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

OLIVEIRA, M. W. et al. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUZA, F. R. (Org.). *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação*. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 29-46.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. O professor: formação, identidade e trabalho docente. In: _____. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-35.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e construção da identidade profissional docente. In: _____. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 61-79.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID/UNESP. *Formulário do subprojeto Educação Física Unesp/Bauru*. Bauru, 2013. (Anexo I).

QUADROS, R. B.; STEFANELLO, D.; SAWITZKI, R. L. A prática da cultura esportiva nas aulas de educação física. *Motrivivência*, v. 26, n. 42, p. 238-249, junho/2014.

REZTER, R.; FENSTERSEIFER, P. E. Docência em educação física: reflexões acerca da sua complexidade. *Revista Pensar a Prática*, v. 11, n. 3, p. 319-329, set./dez., 2008.

SILVESTRE, M. A.; PLACCO, V. M. N. S. Modelos de formação e estágios curriculares. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 30-45, ago.-dez. 2011.

SPAZZINI, M. L.; MENDONÇA, S. G. L. *Cadernos Prograd: Iniciação à docência: PIBID 2009/2012- São Paulo*. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação, 2014.

SPAZZINI, M. L.; RUBO, E. A. A. *Cadernos Prograd: Iniciação à Docência: PIBID 2011/2012*. São Paulo. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação, 2014.

WELTER, J.; SAWITZKI, R. L. Implicações do subprojeto PIBID interdisciplinar para a formação inicial em educação física. *Revista Kinesis*, v. 34, n. 1, p. 21-35, jan/jun., 2016.