

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR

Daniela de Moura Clates

**O PIBID E O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DOCENTE DE
PROFESSORES INICIANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Santa Maria, RS
2016

Daniela de Moura Clates

**O PIBID E O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DOCENTE DE
PROFESSORES INICIANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física Escolar do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Educação Física Escolar**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Camargo Günther.

Santa Maria, RS
2016

Daniela de Moura Clates

**O PIBID E O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DOCENTE DE
PROFESSORES INICIANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física Escolar do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Educação Física Escolar**.

Aprovada em 22 de fevereiro de 2016:

**Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Camargo Günther
(Presidente/Orientadora)**

Prof. Dr. João Francisco Magno Ribas

Prof.^a M.^a Thais Machado Costa

Prof.^a M.^a Daiane Dalla Nora

Santa Maria, RS
2016

AGRADECIMENTOS

Este é o momento de agradecer a todos àqueles que caminharam junto a mim nesta jornada de trabalho e de estudos.

Primeiramente, agradecer a Deus e todos aqueles que me ajudaram e me deram forças e cautela para não desistir naqueles momentos de desconsolo, e que me permitiram vivenciar tantos momentos de felicidades e alegrias, com pessoas iluminadas que encontrei nesta caminhada.

A minha família, Clara (mãe), Jorge (pai), Diego (marido), Daiana (irmã) e sobrinhos, que compreenderam minha ausência em suas caminhadas diárias e que nunca deixaram de acreditar em mim e que sempre tinham as palavras certas para acalantar meu coração aflito.

Aos meus amigos e demais familiares, que de alguma forma mandaram boas vibrações e torceram para que esse sonho se concretizasse.

Aos professores que fizeram parte desta pesquisa, pela contribuição e auxílio para realizar este estudo.

Aos membros da banca examinadora deste estudo Prof. Dr. João Francisco Magno Ribas, Prof.^a M.^a Thais Machado Costa e Prof.^a M.^a Daiane Dalla Nora que se disponibilizaram em me ajudar na construção deste estudo, e pelas contribuições dadas para melhoria desta pesquisa.

A todos os membros do Grupo Pátio, pelas discussões pertinentes e de suma importância para elaboração de novos conceitos sobre o estudo que estava realizando.

Enfim, tenho que agradecer em especial a minha querida orientadora Professora Dr.^a Maria Cecília Camargo Günther, que me oportunizou a realização deste sonho, que acreditou e investiu em mim, que contribuiu de forma significativa para minha formação pessoal e profissional a partir de seus conhecimentos e sabedorias que a vida lhe ensinou.

A todos meu muito obrigada.

“[...] A identidade de uma pessoa é o que ela tem de mais valioso: a perda de identidade é sinônimo de alienação, sofrimento e angústia. Ora a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida. O indivíduo jamais a constrói sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e auto definições. A identidade é produto das sucessivas socializações” (DUBAR, 2005, p.25).

RESUMO

O PIBID E O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES INICIANTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

AUTORA: Daniela de Moura Clates

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Camargo Günther

O estudo teve como objetivo analisar e compreender o modo que as experiências formativas acumuladas no PIBID – subprojeto “Cultura Esportiva da Escola” repercutem no processo de socialização profissional dos docentes iniciantes nas redes de ensino. O grupo de investigados consistiu-se de egressos do curso de licenciatura em EF do CEFD/UFSM que foram bolsistas PIBID durante a graduação por no mínimo um semestre completo. Além disso, os professores selecionados atuam em redes escolares e encontram-se no início da carreira docente. Esta pesquisa foi desenvolvida com caráter descritivo que incluiu revisão de literatura, questionários e entrevistas de caráter biográfico-narrativo. O método utilizado foi o método (auto) biográfico/histórias de vida. Após análise das narrativas emergiram as categorias: Construção das identidades dos professores subdivido em: a) Experiências sociocorporais marcantes – experiências essas que podem ser consideradas como o início do processo de formação do professor; b) A formação inicial – que apesar de falha em alguns aspectos influencia na formação e constituição da identidade; c) A vivência docente ainda discente – através desta prática os professores passaram a desenvolver *habitus*, construído nos processos de socialização; e Processo de socialização profissional, subdivido em: a) O percurso formativo e as experiências do PIBID – as experiências vividas no dia a dia da escola; b) Tornar-se professor a cada dia – socialização profissional de professores. Portanto, as experiências vivenciadas pelos professores no PIBID, representaram importantes contribuições para a formação dos mesmos, no que diz respeito à socialização profissional, a diversidade de experiências e percursos, que os investigados traçaram.

Palavras-chave: Educação Física. Processo de Socialização. PIBID.

ABSTRACT

THE PIBID AND SOCIALIZATION PROCESS OF TEACHING TEACHERS BEGINNERS OF PHYSICAL EDUCATION

AUTHOR: Daniela de Moura Clates

ADVISOR: Teacher Dr. Maria Cecília Camargo Günther

The study aimed to analyze and understand the way the formative experiences accumulated in PIBID - subproject "Culture Sports School" reverberate in the process of professional socialization of novice teachers in school systems. The investigated group consisted of up degree course graduates in EF CEFD / UFSM were PIBID fellows during graduation for at least one full semester. In addition, the selected teachers work in school systems and are at the beginning of the teaching career. This research was conducted with descriptive which included literature review, questionnaires and biographical-narrative character interviews. The method used was the method (auto) biographical / life stories. After analysis of the narratives emerged categories: Construction of teachers' identities subdivided into: a) striking sociocorporal experiences - experiences that these can be considered as the beginning of the teacher training process; b) The initial training - that despite failure in some aspects influences the formation and constitution of identity; c) teaching experience even students - through this practice teachers started to develop habitus, built in the socialization processes; and professional socialization process, subdivided into: a) the training course and the experiences of PIBID - the experiences of the day to day of school; b) Become a teacher every day - professional socialization of teachers. Therefore, the experiences of the teachers in PIBID, important contributions to the formation of the same, with regard to the professional socialization, the diversity of experiences and paths that investigated traced.

Keywords: Physical Education. Process of socialization. PIBID.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação de e-mails e respostas obtidas pelos professores.....	15
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tempo de atuação profissional.....	17
Quadro 2 – Ano e tempo de participação no subprojeto.....	17

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
2	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA	13
2.1	MÉTODO	13
2.1.1	Narrativas Autobiográficas	13
2.2	CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	15
2.2.1	Questionário	18
2.2.2	Entrevista semi-estruturada – biográfica	18
3	REVISÃO DE LITERATURA	19
3.1	FORMAÇÃO INICIAL E EXPERIÊNCIAS PRÉ-PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	19
3.2	PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCENCIA – PIBID	21
3.3	SOCIALIZAÇÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES	22
3.4	INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE	26
4	ANÁLISES, DISCUSSÕES E INTERPRETAÇÕES DAS NARRATIVAS	27
4.1	CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOS PROFESSORES	28
4.1.1	Experiências sociocorporais marcantes	28
4.1.2	A formação inicial	31
4.1.3	A vivência como docente ainda discente	33
4.2	PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL	35
4.2.1	O percurso formativo e as experiências do PIBID	36
4.2.2	Tornar-se professor a cada dia	38
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
	REFERÊNCIAS	43
	APÊNDICES	46
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	47
	APÊNDICE B – DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO	49
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO	50
	APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA	53

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O percurso formativo de professores, experiência formadora e construção de processos identitários têm sido interesse de meus estudos e permanecem como conceitos importantes nesse estudo que apresenta como tema central o processo de socialização docente de acadêmicos egressos do curso de Educação Física (EF), Licenciatura, do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que participaram do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto Cultura Esportiva da Escola, edital nº 02/2009 e agora professores iniciantes das redes escolares de ensino. O processo investigativo tem como propósito produzir conhecimento que nos permita compreender o modo pelo qual os egressos do curso de EF – Licenciatura se formam com centralidade sobre as experiências que agregam à sua formação através do programa PIBID.

Esse estudo vem sendo trabalhado ao longo do segundo semestre de 2013, logo após o término do trabalho de conclusão de curso (TCC). Este que teve como foco o percurso formativo dos egressos, trazendo suas histórias de vida e suas experiências formativas para contribuição no estudo. Deste modo deixando grandes questionamentos acerca de novos assuntos que poderiam ser abordados, com os sujeitos da pesquisa, egressos do CEFD/UFSM, participantes do PIBID. Assim estruturando aproximações teóricas que se referem a formação inicial, socialização docente, construção dos saberes, identidade, experiências pré-profissionais, início da carreira docente e narrativas (auto)biográficas. No qual buscamos autores para fundamentar os referidos termos, que integram este trabalho.

O PIBID, proposto pelo MEC para diminuir as falhas da formação inicial, foi criado em 2007 e obteve grandes avanços com a promulgação da Lei nº 12.796/2013 Art. 62, § 5º, que inseriu um adendo na LDB, instituindo o PIBID como um programa contínuo, que passa a ser uma política de Estado para a formação de professores (BRASIL, 2013).

A UFSM participa do PIBID desde o seu surgimento, sendo que o CEFD a partir do edital/2009 contou com a participação da área da Educação Física com o subprojeto “Cultura esportiva da escola”. Este subprojeto tem como objetivo a criação de um campo de atuação da docência na escola de educação básica aos futuros educadores em formação inicial, através do desenvolvimento de práticas

educacionais e da construção de estratégias educacionais inovadoras na área da EF escolar (PIBID/UFSM II, 2009). Nesse sentido, o PIBID vem se constituindo como um dos espaços privilegiados para uma aproximação com a realidade do cotidiano escolar, como mostram estudos realizados por Clates e Günther (2015), Dalla Nora (2015), Delevati (2012) e Mattner (2012).

A partir disso, portanto, faz-se necessário buscar compreender como as experiências vividas ao longo do percurso, da formação desses professores, vêm contribuindo na iniciação da docência, refletindo-se sobre os saberes adquiridos durante esse tempo com o processo de socialização profissional. Parte-se do entendimento de socialização docente como processo de inserção e tomada de consciência, sendo possível situar as experiências vivenciadas no PIBID como parte desse processo.

Para tanto, o problema da pesquisa constitui-se da relação entre o processo de socialização profissional de professores iniciantes egressos do PIBID e suas experiências formativas obtidas no referido programa. A partir das considerações acima, trago o objetivo geral do estudo de analisar e compreender o modo que as experiências formativas acumuladas no PIBID – subprojeto “Cultura Esportiva da Escola” repercutem no processo de socialização profissional dos docentes iniciantes nas redes de ensino. De modo mais específico foram destacadas a preocupação de identificar e analisar os sentidos atribuídos às experiências formativas pelos professores/egressos do subprojeto e compreender o papel dessas experiências na construção identitária desses professores.

Este estudo está organizado em cinco capítulos. O primeiro deles refere-se à introdução da pesquisa. O segundo se reporta a descrição do percurso metodológico da pesquisa. O capítulo seguinte aborda o referencial teórico do estudo. O diálogo com a literatura acontece principalmente por meio de Nóvoa (1995), Huberman (1995), Tardif (2002), Josso (2004), Dubar (2005) e Garcia (2010), enfatizando a discussão sobre o tema central do estudo – socialização docente. A sequência versa sobre as análises, discussões e interpretações das narrativas produzidas pelos participantes da pesquisa. No capítulo final busquei apresentar os principais achados do estudo, relacionar as contribuições da presente pesquisa para o debate e discussões que já vem sendo travadas na literatura sobre o processo de socialização docente, sintetizando toda a pesquisa realizada.

2 TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Neste capítulo em um primeiro momento, aponto a utilização das narrativas autobiográficas como método utilizado no estudo e instrumento de pesquisa e de formação. Em um segundo momento, abordei os caminhos metodológicos percorridos nesta investigação, apontando a sequência das etapas que sucederam o estudo, explicitando o público alvo da pesquisa e os critérios utilizados para esta escolha.

2.1 MÉTODO

As histórias de vida e formação têm sua justificativa, por essas mostrarem-se como meio aprofundador da investigação e de compreensão dos processos de formação, como também, por se constituir em método de investigação-ação que estimula a autoformação. Deste modo, utilizei o método (auto) biográfico/histórias de vida como princípio teórico-metodológico de base para o estudo, conforme Nóvoa (1995).

Assim, entendendo que esse instrumento funciona como um processo de formação, conforme pesquisas realizadas (CLATES e GÜNTHER, 2015 e LEÃES, 2014), reafirmando estudo de JOSSO (2004) ao dizer que na medida em que os sujeitos reconstituem suas trajetórias de vida e formação são instigados a refletir sobre suas experiências num movimento de tomada de consciência, agregando significados a sua formação.

2.1.1 Narrativas Autobiográficas

Uma pesquisa com caráter biográfico tem seu embasamento através do passado, a partir de interesses e expectativas, que se traduzem no presente. A narrativa biográfica, logo surge do encontro entre as experiências vividas no passado com o futuro, para se concretizar no presente. Deste modo, “o passado se efetua a partir dos interesses, das questões, das preocupações, das expectativas e dos desejos de um presente que contém um futuro implícita ou explicitamente projetado” (JOSSO, 2004, p.83). Assim sendo, as experiências são adquiridas à

medida que respondemos aos acontecimentos de nossas vidas, à maneira como damos significado a eles.

Aproximando, portanto, nossa linguagem do conceito de experiência, nos remetemos a Josso (2004) que menciona à experiência como sendo antes a vivência que tem intensidade particular, e que apenas atingirá a condição de experiência a partir do momento em que se realizar um trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido.

Nesse sentido, as experiências alcançadas pelos alunos, ao término da graduação, são traçadas por percursos acadêmicos que se diferem, segundo a trajetória que no seu decorrer cada um escolheu. No entanto, não podemos esquecer que as experiências podem ser compreendidas como ações decorrentes do proceder de nossas vidas, do vivido, na qual se identifica algumas delas anteriores à graduação como elementos de grande importância na relação com os conhecimentos elaborados ao longo da formação inicial.

Isso se destaca em estudos realizados por Figueiredo (2008), no qual alunos em formação inicial em Educação Física, apontam que as experiências escolares dos alunos nas aulas de educação física, no processo de escolarização, podem influenciar na escolha pelo curso de graduação. Os relatos dos alunos apontaram suas experiências sociocorporais, na disciplina de Educação Física na escola. Assim, a partir de lembranças, influências no transcorrer da vida escolar, pessoas que fizeram parte da trajetória e que de alguma forma foram importantes, podem trazer significado as experiências vividas ajudando no processo de escolha da futura profissão e as formas de viver a formação acadêmica.

As narrativas biográficas se configuram de forma importante através das entrevistas, no momento que o entrevistado passa a organizar suas experiências através das suas memórias reorganizando a trajetória percorrida, dando sentido a sua formação profissional e pessoal.

Assim, a entrevista biográfica apresenta um caráter formador, pois ao olhar para si, o entrevistado, pode vir a despertar etapas de sua formação que antes não haviam sido consideradas importantes. O entrevistado, narrador de sua história, conta suas experiências de vida, onde ao analisá-las despontam o que foi aprendido e construído em termos de saberes, fazeres e conhecimentos (JOSSO, 2004).

A análise da história de vida se constitui, portanto, num processo de formação de professores. Pois ao longo da vida o sujeito constrói o seu saber num processo

continuo, construindo relações específicas com o saber e o conhecimento que acabam dando essência a constituição da identidade (NÓVOA, 1992).

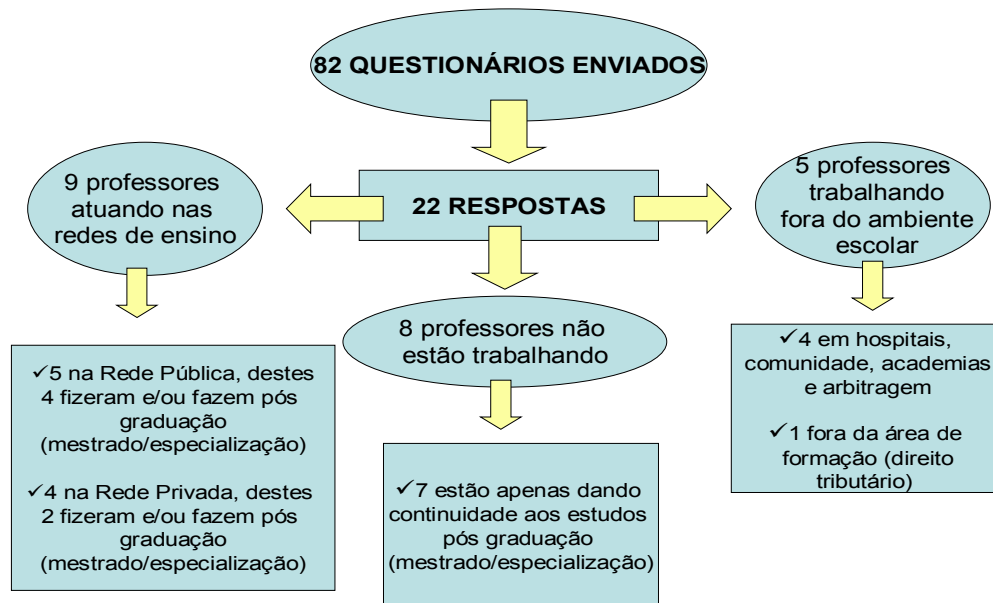
Assim as experiências de vida se relacionam com o processo de formação. O essencial da formação reside no processo de análise dessas experiências. Tendo em vista que as vivências no contexto familiar, o processo de escolarização e a vida profissional fazem parte dessas histórias.

2.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para a realização deste trabalho foram definidas etapas. Na primeira delas os sujeitos de pesquisa, os professores, foram convidados a participar do estudo, por meio de correspondência eletrônica, na qual foram devidamente informados e esclarecidos sobre o conteúdo e os usos das informações obtidas. Os endereços eletrônicos foram disponibilizados pelo coordenador do Programa do edital II/2009, que mantinha esses arquivos em sua sala no prédio do CEFD/UFSM.

A segunda etapa consistiu-se na apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e na aplicação dos questionários, visando uma leitura prévia do universo que esses professores encontram-se. Foram enviados oitenta e dois (82) e-mails contendo os questionários, dos quais retornaram apenas vinte e dois (22). A partir disso, organizou-se, graficamente, a relação das respostas dos professores, do seguinte modo:

Figura 1 – Relação de e-mails e respostas obtidas pelos professores.



Fonte: Autora.

Os questionários tiveram um caráter de aproximação que permitiram o reconhecimento do grupo investigado, facilitando a seleção de um grupo de entrevistados que contemple a proposta do estudo. De acordo com Cerro e Bervian (2002), o questionário é a forma mais utilizada para coletar dados, possibilitando medir o que se deseja investigar.

Assim, o eixo de análise deste estudo refere-se às experiências formativas de licenciados egressos do CEFD/UFSM que participaram do PIBID – Subprojeto “Cultura Esportiva da Escola” por no mínimo um semestre completo, consideradas relevantes para o processo de socialização docente de professores de EF que estejam em fase inicial da carreira (no máximo cinco anos de atuação docente) nas redes escolares de ensino (públicas e privadas).

Além dos critérios elencados anteriormente, após retorno dos questionários e cuidadosa leitura, foram itens determinantes para escolha dos professores a serem entrevistados a pretensão em participar da pesquisa, bem como a disponibilidade dos mesmos para isso.

Conforme quadro abaixo, fizeram parte deste estudo quatro (4) professores¹, estando descrito tempo de atuação profissional nas redes de ensino.

¹ Os nomes dos professores, participantes da pesquisa, foram omitidos e substituídos por nomes fictícios, a fim de preservar suas identidades.

Quadro 1 – Tempo de Atuação Profissional.

PROFESSOR	TEMPO DE ATUAÇÃO	REDE DE ENSINO
Bruna	10 meses	Pública Estadual
Pâmela	6 meses	Pública Estadual
Paulo	2 anos	Privado
Salete	6 meses	Privado

Fonte: Autora.

A partir dessa primeira leitura foram selecionados os egressos que participaram da terceira etapa investigativa, as entrevistas narrativas biográficas (orais). Essas que possuem um caráter biográfico, na qual o entrevistado passa a retomar lembranças de sua vida onde, segundo Bolívar (2002, p.181), “a pessoa entrevistada conta a sua vida profissional ou familiar e o pesquisador induz e reorganiza os elementos para articular uma relação entre eles”. A coleta de informações foi realizada por meio de uma entrevista pré-agendada. Estas que aconteceram de forma individual em local tranquilo e definido de acordo com as possibilidades de cada professor, dando sempre a preferência para que ocorressem dentro das dependências do CEFD/UFSM e conforme a disponibilidade de horário de cada um para a realização das mesmas. Apenas uma das entrevistas foi realizada por meio eletrônico (vídeo/chamada) por incompatibilidade de local, a pessoa entrevistada reside em outra cidade. O quadro abaixo descreve o tempo de participação no subprojeto de cada professor participante da pesquisa.

Quadro 2 – Ano e tempo de participação no subprojeto.

PROFESSOR	ANO							
	2010	2011	2012	2013				
Bruna								
Pâmela								
Paulo								
Salete								

Fonte: Autora.

Nas entrevistas buscou-se que os docentes retomassem suas trajetórias e as experiências significativas e as articulassem com o início da sua carreira docente. A

investigação teve um caráter descritivo que incluiu revisão de literatura, questionários e entrevistas de caráter biográfico-narrativo.

Os sujeitos colaboradores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), do qual consta de explicações sobre os objetivos da pesquisa e as formas de participação na investigação. Assim como foram tomados os devidos cuidados éticos adequados a essa modalidade de pesquisa, sendo mantido o sigilo de identidade e observado possíveis riscos de constrangimento durante a entrevista.

2.2.1 Questionário

O questionário foi elaborado com uma série de perguntas escritas, definidas previamente, para se obter uma aproximação prévia do público a ser investigado. As perguntas além de permitir o reconhecimento do grupo, ajustaram-se a problematização da pesquisa, para que pudesse orientar a pesquisa em um primeiro momento. Negrine (2004) sugere que o questionário seja utilizado como um instrumento a mais para recolher informações em uma pesquisa.

A utilização dos questionários foi definida no desenvolvimento dessa pesquisa para que se chegasse mais rapidamente ao público pretendido para o estudo. Os questionários foram enviados por meio eletrônico para os professores e após o retorno dos mesmos foram selecionados os professores que continuariam participando do estudo.

2.2.2 Entrevista semi-estruturada – biográfica

A entrevista semi-estruturada tem sido utilizada em pesquisas por privilegiar a interação social, buscando dados que façam o entrevistado refletir sobre a realidade que vivência e vivenciou, visando

garantir um determinado rol de informações importantes ao estudo e, por outro, para dar maior flexibilidade à entrevista, proporcionando mais liberdade para o entrevistado apontar aspectos que, segundo sua ótica, sejam relevantes em se tratando de determinada técnica (NEGRINE, 1999, p.75)

O entrevistador utiliza um roteiro de perguntas a fim de orientar a entrevista. Podendo o mesmo, segundo Negrine (1999), fazer outras perguntas, além das pré-

estabelecidas, com o intuito de aprofundar as respostas e chegar ao ponto pretendido.

As entrevistas também se deram com um caráter biográfico, na qual o entrevistado passa a retomar lembranças de sua vida onde, segundo Bolívar (2002, p.181), “a pessoa entrevistada conta a sua vida profissional ou familiar e o pesquisador induz e reorganiza os elementos para articular uma relação entre eles”.

3 REVISÃO DE LITERATURA

3.1 FORMAÇÃO INICIAL E EXPERIÊNCIAS PRÉ-PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A formação inicial pressupõe a aquisição de conhecimentos específicos envolvendo uma linguagem própria da área, centrando na preparação profissional para a docência. Na qual a formação desses futuros professores deve abranger conhecimentos científicos e pedagógicos, apresentando situações em que tenham contato com a realidade escolar durante a graduação. Nesse sentido, destacamos a definição de Carreiro da Costa (1996, p. 10), “a fase de formação inicial é o período durante o qual o futuro professor adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para sua carreira docente”.

A problemática, acerca da formação inicial, da baixa qualidade dos cursos de formação, evidenciada em estudo realizado por Nono (2011), em que se caracteriza os cursos de formação como uma etapa da aprendizagem docente, regada por fragilidades. Assim, há necessidade de se construir uma proposta curricular em que os envolvidos no processo formativo sejam contemplados por uma formação profissional que tenha como cerne a docência. Assim, sabendo-se da dificuldade em mudanças nos currículos e as suas precariedades, trazemos o PIBID como um exemplo de programa que tende a trazer aos acadêmicos em formação a oportunidade de vivenciar a docência precoce, como forma de adquirir experiências docente – mesmo que o mesmo não contemple a todos.

Retomamos as considerações de Josso (2004) ao se referir a experiência como a vivência que tem intensidade particular, e que apenas atingirá a condição de experiência a partir do momento em que realizar um trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado e vivido. Assim, as experiências pré-

profissionais são decorrentes de diferentes momentos da história de vida, na qual as escolhas profissionais e as aprendizagens vão sendo acumuladas ao longo das trajetórias vividas.

Essas experiências pré-profissionais, também definidas como precoces, que se constituem no decorrer da graduação, segundo estudo já realizado por Bracht e Silva (2005, p.66) “tem sido decisivas para permanência dos acadêmicos docentes ou, não na escola, pois, os confrontam com os problemas de prática pedagógica, no cotidiano escolar e questionam o rumo que pretendem dar a carreira, daí a pertinência de estudar essas experiências e pô-las em debate no meio acadêmico.

É possível, portanto, afirmarmos que a experiência durante a formação inicial se configura como um momento de fundamental importância no processo de construção de identidade e saberes docentes (BRACHT e SILVA, 2005). Nesse período, a partir das experiências precoces – podendo centrar no nosso objeto de estudo PIBID – durante a participação dos acadêmicos no programa, onde eles podem vivenciar o universo da escola, complementando as necessidades de um currículo falho durante a graduação.

Para tanto, essas experiências, na formação inicial, devem estar atreladas a componentes indissociáveis como: teoria e prática; ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, privilegiando a natureza e a especificidade inerentes ao fazer pedagógico. Discutir a formação, nessa perspectiva, supõe, conforme Tardif (2002, p. 106):

Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e de carreira, história e carreiras essas que remetem a várias camadas de socialização e de recomeço.

Entendo que os saberes são essenciais, nos percursos, meios e instrumentos da prática efetiva. Assim, os saberes experienciais possibilitam que a tarefa educativa futura seja permeada pelos saberes próprios de sua história de vida, visando um profissional de Educação Física que requer a sociedade e o que a escola realmente necessita.

Nesse momento, argumentamos o papel que a escola desempenha no sentido de ser um espaço onde identidades começam a se construir e saberes docentes a se edificar. Bem como em palavras de Bracht e Silva (2005, p.62) onde o

“aproveitamento dessas vivências pode ser considerado como um reconhecimento das influências que o cotidiano escolar possui na construção de identidade e saberes da docência”.

Ao procurar entender o que são os saberes docentes, faz-se necessário, portanto, a compreensão da importância dos saberes para a concretização da prática nas profissões, ou seja, “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF, 2002, p.11). No caso da docência esses saberes são fundamentais no processo de formação de profissionais.

O saber do professor também é um saber social², pois segundo Tardif (2002, p.14, grifo do autor) “é adquirido no contexto de uma *socialização profissional* onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e fases da carreira, ao longo da carreira profissional”. Portanto, o saber do professor é construído ao longo dos anos da docência.

Destacando os saberes como parte da profissionalização do ensino, idealizamos um professor com liberdade e controle de sua prática. Por isso, como expressa Nóvoa (1995), a profissão docente não pode ser reduzida a um aparato de técnicas, que geram nos professores uma crise de identidade, em decorrência da separação do eu pessoal e do eu profissional.

A idéia de que os saberes oriundos da socialização anterior à preparação formal para o ensino, defendida por Raymond et al. *apud* Tardif (2002), são de grande importância. Os autores mostram que há muito mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais, principalmente aquelas vivenciadas na família e na escola.

3.2 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID

A universidade e a escola de educação básica enfrentam um grande afastamento, e isso gera problemas que levam os acadêmicos e professores em fase inicial da carreira a abandonarem a profissão. Esse afastamento reflete na formação inicial desses professores, em que a teoria e prática passam a sofrer esse

² É um saber partilhado coletivamente; dependente e pertencente a um sistema; seu objeto é social, ou seja, práticas sociais; vinculado a um processo histórico cultural.

distanciamento desencadeando ações diversas por parte das universidades e por parte do Estado.

As universidades reformulam os currículos de seus cursos e o Estado passa criar políticas educacionais de incentivo à formação de professores. A partir dessa situação, em 2007, dentre as políticas educacionais voltadas para a formação de professores foi criado o PIBID, instituído pelo Ministério da Educação – MEC e financiado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Neste contexto, o PIBID aparece como um meio de interferir positivamente na qualidade do ensino básico, sendo assim, empregado com a finalidade de valorizar o magistério, sendo uma parceria entre instituições de Educação Superior com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino. O programa oferece bolsas a alunos de licenciatura e promove a inserção dos mesmos no contexto escolar desde o início da sua formação acadêmica. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas - e por supervisores - docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades. Deste modo, fica evidente o objetivo principal do programa de estimular e elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior.

3.3 SOCIALIZAÇÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

A docência é uma das únicas profissões que traz para os futuros profissionais a experiência, em período mais prolongado, de socialização prévia, isto segundo Garcia (2010). Pois, esta é a profissão pela qual todos, sem exceção, passam a ter um conhecimento de como “funciona”, mesmo que de forma superficial. O processo de escolarização nos expõe a um longo e intenso contato diário com a docência, mesmo que na condição de alunos, daí uma condição peculiar presente na socialização profissional, quando se trata da categoria de professores.

A socialização como menciona Dubar (2005) ao reportar-se a Percheron (1974), não é apenas, nem exclusivamente, a transmissão de valores, normas e regras, mas antes o desenvolvimento de uma dada representação do mundo. No caso concreto da profissão de professor várias questões se colocam: “O que é ser professor?”, “Qual o papel e função do professor?”, “Que posição ocupa o professor

na sociedade?”. As respostas a essas inquietações esta nas representações construídas, algumas vezes por imposição, da família, escola, sociedade e também através de influências que vão sendo adquiridas ao longo do seu percurso. Assim a socialização, conforme mesmo autor, é entendida como o processo pelo qual um ser humano desenvolve suas maneiras de estar no mundo e de relacionar-se com as pessoas e com o meio que a cerca, tornando-se um ser social.

No entanto, a socialização não tem um caráter rígido. Pelo contrário, é entendida como processo dinâmico, permitindo a construção, desconstrução e reconstrução de identidades. A partir disso entendemos a construção da identidade como um resultado do processo de socialização estando ambas em constantes mudanças.

Tendo consciência que a realidade educacional contemporânea exige, a cada dia, que o professor esteja em um movimento contínuo de formação e essa formação se constrói segundo Nóvoa “[...] através de uma reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (1995, p. 25).

Essa identidade é construída pelo individuo ao longo de sua vida, na qual as experiências do cotidiano são determinantes para o processo de constituição da identidade profissional que é desenvolvida coletiva e individualmente. A identidade profissional docente pode ser compreendida como um fazer vocacional, de que gostar da profissão determina além de transmissão de conhecimentos o envolvimento sentimental com a profissão.

Como percebemos no saber e no fazer do professor está colocada à questão do conhecimento, isto é, “os professores de profissão possuem saberes específicos, que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas” (TARDIF, 2002, p. 228).

Ao mostrar que os saberes são construídos na prática diária, apontamos o professor como principal construtor desses conhecimentos ao longo de sua trajetória. Assim, partimos do princípio que os saberes experienciais partem da prática diária das ações da profissão. Os professores, a partir disso, passam a desenvolver saberes específicos decorrentes da experiência.

Conforme discute Tardif (2002, p.69)

Tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e, sobretudo, quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes (...) que serão mobilizados no exercício do magistério.

Os saberes da experiência são saberes práticos e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores orientam sua formação e sua prática cotidiana. Nessa perspectiva, é válido ressaltar que no exercício da docência as relações que se estabelecem tomam um caráter formativo, ou seja, por estarem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições prontas e que exigem improvisação, assim como a capacidade de enfrentar situações transitórias e indefinidas, fazem com que, na opinião de Tardif (2002), os docentes desenvolvam o *habitus* (adquirido na e pela prática). Deste modo, para o citado autor, o *habitus* pode transformar-se num estilo de ensino que se manifesta através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais, sendo reveladores da personalidade profissional que caracterizam as práticas pedagógicas de cada docente.

A integração dos saberes à prática profissional dos docentes, segundo Tardif (2002), acontece por processos de socialização. Assim, estes processos se dão tanto a partir das experiências de socialização pré-profissionais (que antecedem o ingresso do professor na carreira) quanto a partir das experiências profissionais (que se referem à trajetória profissional do professor).

Na opinião de Tardif (2002), os saberes adquiridos durante a trajetória pessoal ou pré-profissional, especialmente os adquiridos da socialização primária que ocorre junto à família e da socialização escolar, têm significativa importância para o exercício da prática profissional e na compreensão dos saberes docentes. Mesmo que estes saberes sejam construídos a partir dessas interações é válido ressaltar que eles são singulares, pois cada um desenvolve um processo de trabalho e de conhecimentos no ensino e ao longo da profissão.

Assim, as relações que o professor estabelece ao longo da sua vida, na família, na escola e em outros espaços de convivência social – estes podendo ser anteriores ao ingresso na graduação e prosseguirem no seu decorrer –, bem como a interação com os alunos, colegas de profissão e na instituição de formação, interferem no desenvolvimento do *habitus* e conseqüentemente no processo de socialização docente.

A teoria (o conceito) do *habitus*, difundida por Bourdieu, atribui um sentido mais preciso ao conceito, expresso da seguinte forma

um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas. (BOURDIEU, 1983, p.65)

As experiências adquiridas nessas interações vão sendo articuladas com o aprendizado passado e vão se constituindo em novos saberes, que passam a orientar a prática docente, isso fica evidenciado conforme Bourdieu, ao dizer que “o conhecimento prático é uma operação de construção que aciona sistemas de classificação que organizam a percepção e a apreciação, e estruturam a prática” (BOURDIEU, 1998, p. 187). Portanto, a prática docente é constituída por um processo em que o professor incorpora e modifica suas ações no contato com as exigências do campo social específico, numa relação mediada pelo *habitus*.

Interessa-nos ainda um aprofundamento no entendimento de prática docente que ultrapasse o mero fazer pedagógico e que tenha como parte indissociável o pensar/refletir/teorizar aproximando-se mais da noção de *práxis*. O conceito de *práxis*³ deverá ser incorporado a esse estudo exatamente por mostrar-se mais abrangente do que a prática e, principalmente, por seu caráter reflexivo e gerador de possibilidades transformadoras, inerentes ao próprio conceito.

Para Tardif (2002), no exercício cotidiano da prática docente, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidades pessoais. Isso permite ao docente desenvolver o *habitus* que lhe permitirá enfrentar os condicionamentos imponderáveis da profissão.

O *habitus* professoral, portanto, também é produzido na atividade cotidiana do professor no espaço escolar. Compreendendo a relação com as diretrizes da escola, plano de aula, propostas e estratégias de ensino e a percepção da dinâmica da sala de aula no que diz respeito às situações desencadeadoras de conflitos e constrangimentos, que exigem decisões imediatas.

³ Segundo Ghedin (2002, p.133) “a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática”.

A socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda sua história de vida e comporta rupturas e continuidades. Os “saberes” são produzidos pela socialização, através do processo de inserção dos indivíduos nos diversos espaços sociais nos quais eles constroem, em conjunto com os outros, sua identidade pessoal e social.

3.4 INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE

Estudos sobre formação de professores têm sido cada vez mais frequentes, não apenas em torno dos cursos de formação inicial e aos futuros professores, mas abrangendo, também, temas relacionados aos professores iniciantes e em exercício (GARCIA, 1998). Tais estudos, em sua maioria, evidenciam a importância que os anos iniciais de carreira docente possuem no processo de formação (TARDIF; RAYMOND, 2000; TARDIF, 2002). Este período trata-se de sobrevivência e descoberta em que os professores ajustam seus ideais e expectativas sobre a formação e as condições reais de trabalho.

Huberman (1995) ao analisar o ciclo de vida professoral de professores do Ensino Médio tendo entre cinco (5) e quarenta (40) anos de experiência na profissão, com diferentes vivências, descreve distintas fases da carreira docente que caracterizam a trajetória dos professores. Sendo estas as tais fases descritas por Huberman (1995): entrada na carreira (fase que norteia este estudo e que será melhor detalhada posteriormente), fase de estabilidade, fase de experimentação ou diversificação, fase de procura de uma situação profissional estável e fase de preparação da jubilação.

A fase de entrada na carreira, descrita por Huberman (1995), é o período de sobrevivência e descoberta, no qual o aspecto da sobrevivência tem relação com o “choque de realidade”, com o encontro inicial com a complexidade e imprevisibilidade que caracterizam a docência. A descoberta tem a ver com o entusiasmo do iniciante, de ter seus alunos e fazer parte de um corpo docente. Assim, sobrevivência e descoberta estão ligadas e ocorrem juntamente no período de entrada na carreira.

Deste modo, o início da carreira docente se caracteriza como algo complexo, pois para muitos este contato inicial com a classe e seus alunos se configura como um momento perturbador e desmotivante. Doravante, trago o PIBID como um aporte

para amenizar este “choque com realidade”, além de outras características que caracterizam o programa, como já relatados em estudos anteriores (CLATES e GÜNTHER, 2015).

Garcia (1999) descreve o período de iniciação na carreira docente como

O período de tempo que compreende os primeiros anos, nos quais os professores precisam realizar a transição de estudantes a docentes. É uma etapa de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante a qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal. (...) Destacam-se como características desse período a insegurança e a falta de confiança em si mesmos de que padecem os professores principiantes. (...) O processo que os professores seguem para ensinar, isto é, para adquirir competência e habilidade como docentes, tem sido explicado a partir de diferentes perspectivas teóricas. De um lado, insiste-se nas preocupações dos professores como indicadores de diferentes etapas de desenvolvimento profissional. De outro, se concebe o professor a partir de um ponto de vista fundamentalmente cognitivo e o aprender a ensinar como um processo de maturidade intelectual. Existe um marco para a análise do processo de iniciação que insiste nos elementos sociais e culturais da profissão docente e na sua consideração por parte do professor principiante. (GARCIA, 1999, p.105)

Ao pesquisar o processo de socialização profissional de professores iniciantes, Freitas (2002) verifica que estes professores tentam de todas as formas permanecer nela e realizar um bom trabalho, mesmo que não tenham resultados satisfatórios. Pois o gosto pela docência e a vontade de contribuir para o desenvolvimento da sociedade são fatores motivantes para que o professor iniciante continue a investir na carreira.

Ao contrário dos dados alçados nos estudos brasileiros sobre a permanência dos professores iniciantes na carreira, mesmo com as dificuldades encontradas, temos estudos americanos levantados por Gold (1996, *apud* TARDIF; RAYMOND, 2000) em que 33% dos professores iniciantes abandonam a profissão e/ou questionam-se pela a escolha profissional.

4 ANÁLISES, DISCUSSÕES E INTERPRETAÇÕES DAS NARRATIVAS

Neste capítulo, a partir dos pressupostos teóricos elencados, anteriormente, analiso e interpreto as informações apresentadas nos questionários e nas falas, dos entrevistados, posterior a cuidadosa leitura de suas transcrições⁴.

⁴ As transcrições preservaram as falas dos entrevistados, sem qualquer modificação, a fim de manter a característica de cada um.

Todavia, para melhor compreensão dos dados, a apresentação dos resultados foi sistematizada em dois eixos centrais, sendo que o primeiro analisa a construção das identidades dos professores a partir de crenças, expectativas e motivos da escolha profissional e o segundo considera o processo de socialização dos professores de Educação Física subdividida em duas fases, o período que compreende a graduação e as experiências vivenciadas no PIBID e a fase de início da carreira docente, centrada a partir das relações dos professores junto aos pares de docentes, alunos, direção e a instituição.

4.1 CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DOS PROFESSORES

Neste cenário investigativo, a construção da identidade se fez a partir das crenças que os colaboradores desta pesquisa tinham a respeito da docência, das expectativas que os mesmos alçavam por experiências já vividas, mesmo que não profissionalmente e os motivos da escolha profissional. Por crença e expectativa, segundo minidicionário de língua portuguesa Antonio Olinto (2000), respectivamente, significam 1. ato ou efeito de crer; 2. fé, convicção e 1. esperança baseada em supostos direitos, probabilidades ou promessas; esperança; probabilidade.

Desta forma, partiu-se da perspectiva de que a construção da identidade começa antes mesmo da escolha profissional formalizada, a partir das experiências anteriores a graduação, perpassa pelo período da formação, seguindo para o ambiente de trabalho, a escola, e se estendendo para toda vida, a final a identidade esta sempre sendo construída e reconstruída.

4.1.1 Experiências sociocorporais marcantes

As experiências anteriores à graduação devem ser levadas em conta por apontar uma gama de significados que de alguma forma influenciam as pessoas na hora da escolha profissional, principalmente se esta se refere a docência, por ser uma das profissões que mais temos contato, por passar grande parte de nossas vidas atrelados a escola, reafirmando Garcia (2010). Neste estudo não sendo diferente as experiências decorrentes das aulas de educação física na educação básica e das experiências provenientes de atividades realizadas fora da escola,

como em clubes ou até mesmo as realizadas na rua, em casa com familiares e amigos, foram de grande importância para a escolha profissional, como apontam os colaboradores deste estudo, reafirmando estudos de Figueiredo (2008) e Clates e Günther (2015) em que estas experiências sociocorporais, como denomina a primeira autora, sendo de grande importância para a escolha profissional e para a constituição da identidade profissional, pois através destas experiências a pessoa começa associar a profissão como parte de sua vida, e como a identidade é processual ela se constitui a cada experiência que atribuímos valor e que se faz presente em nossas vidas.

[...] eu sempre tive uma boa relação com a disciplina, por isso que escolhi o curso [...] na verdade eu sempre falei que gostaria de ser professora, mas não tinha decidido do que seria, mas ao conhecer a disciplina de educação física me identifiquei. Não cheguei a me espelhar em algum professor em específico, foi mais na questão da disciplina em si, claro que tive professores bons e que sempre me ajudaram a fazer com que eu gostasse da disciplina, mas a escolha foi mais pela disciplina em si, não por uma pessoa em especial. (Professora Pâmela)

[...] na infância sempre brinquei bastante na rua, em casa, no pátio...quanto essas experiências eu tive bastante. Mas o real motivo de querer cursar educação física veio pela participação na equipe de natação e a decisão de atuar apenas na escola veio no decorrer do curso. (Professora Bruna)

Através das informações obtidas, nas entrevistas, foi possível perceber também que os professores, colaboradores desta pesquisa, optaram pelo curso de educação física por motivos variados, como o de gostarem e se identificarem com a disciplina durante a educação básica, a participação em equipes (como de natação, futsal, basquetebol) também esteve presente. Mas dentre estes motivos o mais marcante se refere ao saber desde pequena a profissão a seguir – a docência independente da área que fosse.

[...] eu sempre tive essa ideia desde de pequena em ser professora e essa questão da disciplina me motivou bastante na escolha da educação física, na questão das atividades em si, eu sempre gostei de participar das aulas. Mas desde criança eu sempre disse que queria ser professora independente da área a seguir eu queria ser educadora. (Professora Pâmela)

Além disso, também se vê a admiração e o respeito que os alunos têm pelo professor e o incentivo dos professores da educação básica para que seus alunos seguissem a docência, mais especificamente na área da educação física.

[...] Professora eu quis ser desde sempre, a minha professora de educação física do ensino fundamental, que é minha colega hoje, sempre me incentivou, me estimulou a isso então eu sempre quis ser professora de educação física e também foi bem na época quando eu descobri a diabetes daí eu juntei a educação física que eu queria com o que me faria bem por causa da doença. (Professora Salete)

[...] Eu sempre gostei da maneira que os professores nos tratavam como aluno e a maneira como nós alunos os tratavam, tinha aquela questão de respeito e eu achava aquilo bonito que as vezes lá na matemática, nas ciências as professoras já não tinham. Eu achava que na educação física o professor tinha uma baita arma na mão para fazer uma baita diferença para esse aluno, [...] a questão do respeito que o professor de educação física tem dos alunos e a admiração que os alunos têm pelo professor, foram os motivos mais marcantes para que eu escolhesse essa área. (Professor Paulo)

O processo de formação do professor é um “continuum”, como destacam Günther e Molina Neto (2000), que não se inicia apenas no momento em que este ingressa no curso e também não se encerra ao término deste, mas se estende por toda a sua vida profissional. Desta forma o professor, ao diferir o olhar antes de discente para um olhar docente, ressalta que as experiências anteriores, durante o período de escolarização com a educação física podem ser consideradas como o início do processo de formação do professor, visto que estas experiências além de terem relação direta com a escolha pela profissão influenciam na prática dos futuros professores de educação física.

[...] A minha identidade já estava formada antes de entrar na graduação, eu sempre quis ser professora e nada tirou isso de mim, não existe outra profissão que me interesse a não ser essa, ser professora eu nasci para isso. (Professora Pâmela)

Ao ingressar no curso de licenciatura o graduando traz experiências tidas na condição de discente. Estas experiências conduzem o estudante a construir ideias do que seja a educação física escolar. Assim, a partir destas experiências pré-universitárias, carregadas de crenças e expectativas, bem como a certeza da profissão a seguir desde muito cedo, como nas falas já mencionadas acima das

professoras Salete e Pâmela, são trazidos elementos importantes para a constituição da identidade docente.

4.1.2 A formação inicial

A formação inicial em educação física do CEFD/UFSM vem passando por processo de mudanças ao longo da última década. No ano de 2005 o curso passou por uma reformulação curricular, que resultou na divisão do curso de Educação Física Licenciatura Plena para os cursos de Educação Física – Licenciatura e Educação Física – Bacharelado, e com isso os alunos passam a ter que optar por um ou outro na hora da escolha profissional, trazendo grandes dúvidas e questionamentos a respeito do que significava cada um deles e em que ambiente profissional poderiam atuar. Isso fica evidente na fala de uma das professoras que ingressou no curso no ano de 2006 onde ficou perceptível a incerteza, até mesmo dos professores do CEFD/UFSM em como lidar com essas turmas, pois como estes, segundo os relatos coletados, continuaram ministrando aulas para os dois cursos sem diferenciar de modo mais explícito as aulas de um para o outro, e dos alunos que não sabiam ao certo em que área especificamente atuariam.

[...] Bom, eu fui da terceira turma da licenciatura “separada”, digamos assim, então no início quando a gente optou no vestibular a gente não sabia o que estava optando, o que iria nos esperar [...] No início foi bem complicado, houve muitos questionamentos, os professores, ao meu ver, também se perdiam um pouco nessa questão da separação, o que eu vou dar de aula para um, porque os professores eram os mesmos para os dois cursos na maioria das disciplinas, então existia esse conflito das atividades e como nós éramos das primeiras turmas eu acho que a gente sofreu um pouco com essas incertezas e muitos dos meus colegas ao longo da graduação foram se perdendo e acabou que da minha turma poucos se formaram, muitos desistiram ao longo do caminho. (Professora Pâmela)

O currículo, as disciplinas e os conteúdos são elementos que influenciam na formação e constituição da identidade, mas a formação do professor de Educação Física é um processo muito mais amplo envolvendo outros elementos que são determinantes para a formação docente, como a participação em grupos de pesquisa, ensino e extensão e até mesmo o convívio com colegas e professores.

O professor Paulo destaca a importância de participar do PIBID, pois percebeu que o curso em si não ia lhe formar um professor e sim “abrir portas”⁵, que para ser professor dependeria muito mais dele, de suas escolhas e buscas por maiores conhecimentos.

[...] o PIBID foi a grande escola da faculdade, a gente aprendeu durante o curso um monte de teoria, mas a prática mesmo foi lá no PIBID, um pouquinho no estágio e um pouquinho lá na docência orientada com uma experiência diferente, mas o PIBID foi o que disse isso é o que eu quero é essa maneira que eu tenho que seguir para poder ser professor, foi como eu disse a faculdade ela não vai nos formar professores, eu não vejo hoje o curso de licenciatura em educação física formando professores ele abre as portas e nós é que vamos atrás para se formar, nós vamos buscando conhecimento, o conhecimento esta vindo claro, temos cadeiras muito importantes aqui dentro e elas foram importantes para a minha caminhada, mas o que eu quero eu é que vou buscando o máximo de conhecimento para poder dizer eu sou professor. Nós é que temos que buscar o aprofundamento para isso. (Professor Paulo)

A formação por mais falha que nos parece, e os relatos confirmam isso, traz a base para que os acadêmicos, futuros professores, possam construir sua identidade profissional. Esse processo leva a uma revisão de expectativas e objetivos iniciais levando-os a novas perspectivas sobre sua futura atuação profissional por vezes desconstruindo idealizações prévias.

Eu sempre disse quando eu entrei no curso que eu tinha a ideia de ser treinador, tinha ideia de ser professor, mas a proposta final era quem sabe entrar na área de treinamento e o curso me mudou, eu saio licenciado, eu sei hoje que sou professor, aquela coisa de ser treinador já passou. (Professor Paulo)

As crenças e idealizações que a escolha da profissão traz muitas vezes se perde no decorrer da formação inicial, com as experiências obtidas nas práticas e disciplinas curriculares. Isso devido a grandes expectativas ou a incertezas quanto a profissão. Conforme Bracht e Silva (2005) um fato que dificulta o trabalho do professor de Educação Física é a mistificação dos professores e comunidade escolar acerca dos docentes e componente curricular – “a pedagogia da sombra”⁶.

⁵ Expressão utilizada muitas vezes pelo professor Paulo durante a entrevista, para salientar a divisão existente e percebida por ele no curso de Educação Física, relacionada não apenas a teoria e prática, mas também quanto a professores, disciplinas e abordagens.

⁶ Termo utilizado por Bracht e Silva (2005, p. 67) para salientar aquele professor “que fala, dá a bola e fica na sombra sentado”, originado do processo histórico-social a cerca da profissão e professores de Educação Física, dando a entender que a disciplina não possui função pedagógica devido ao descaso dos próprios professores.

O professor Paulo apesar de sentir esse imaginário, presente muitas vezes durante a formação no decorrer do currículo, conseguiu manter suas crenças e expectativas a respeito do magistério inabaláveis, tendo sonhos de fazer com que a profissão volte a ser valorizada, pelos alunos, colegas, sociedade e governantes.

A perspectiva do professor Paulo poderia ser vista como romântica e idealizadora, mas pode, por outro lado, revelar uma postura de resistência e enfrentamento as dificuldades encontradas no dia a dia e de não adesão a “pedagogia da sombra”. Sua fala expressa o empenho em transformar a realidade por meio de seu trabalho educativo.

Este mesmo professor traz em seu relato, ao ser indagado sobre o papel do curso na formação da sua identidade profissional, que o curso não o mudou, mas sim o transformou, dando sentidos diferentes a esses termos tão parecidos. Mudar para ele seria como negar o que já existia e transformar seria acrescentar, assim a identidade para ele durante a graduação foi sendo transformada, pois foram sendo acrescentados conhecimentos e percepções do ser professor.

4.1.3 A vivência como docente ainda discente

Os cursos de formação de professores de Educação Física têm a característica de inserir precocemente acadêmicos no mercado de trabalho, isso são dados de estudo de Bracht e Silva (2005) realizado no Espírito Santo, que traz como principais motivos a necessidade financeira, afinidade com a prática e interesse em confrontar a prática profissional. Passando a serem chamados de acadêmicos/docentes.

O curso de Educação Física do CEFD/UFSM a partir do PIBID insere acadêmicos, após seleção por edital, nas escolas vinculadas ao subprojeto, essa inserção traz ao acadêmico experiências docentes ainda na formação inicial. Essas que de alguma forma se caracterizaram como de fundamental importância no conhecimento da realidade escolar e real papel do professor.

[...] para quem quis seguir a carreira de professor, de dar aulas, foi bem importante, foi bem válido, porque a gente conseguia ver realmente como seria a realidade [...] conseguimos trabalhar não só com a professora da escola, mas também havia trocas com o grupo, como planejamentos de aulas [...] havia uma troca muito grande de conhecimentos [...] o PIBID com essa troca de experiências, de construção de planejamento ajudou bastante

na questão da inserção no mercado de trabalho sem medos, angústias e esclarecidos do real papel do professor dentro de uma escola e não apenas dentro de uma sala de aula. (Professora Pâmela)

Esse entendimento da realidade escolar produzida pela atividade diária do professor no ambiente escolar é significativo. Assim, através desta prática passam a desenvolver *habitus* que é construído nos processos de socialização ocorridos nos diversos espaços sociais que os sujeitos se inserem – neste em caso em específico a escola.

Mesmo que em condições de acadêmicos ao ingressarem na escola e terem frente a eles atribuições docentes estes passam a incorporar tais responsabilidades e a construir identidade docente, em conjunto com alunos, professores e comunidade escolar. E, a partir dessas experiências vão se constituindo novos saberes que orientaram a prática docente.

No entanto, esta prática docente deveria ultrapassar o “fazer” e ser mediada pela reflexão de suas ações, sendo indissociável do “pensar”. Assim, a *práxis* que deveria ser elemento presente da inserção dos acadêmicos na escola, passa despercebida em seus relatos, pois ao serem indagados sobre a relação teoria-prática, ela simplesmente não é mencionada. As reuniões de grupo que deveriam tratar dessa questão serviam para discutir coisas da escola, as leituras de estudo não contemplavam de modo satisfatório a necessidade vivida no momento e as discussões pouco aconteciam.

[...] nas reuniões sentávamos para contar o que estava acontecendo, virando um muro de lamentações e houve a discussão de tentar pegar textos para ler e discutir, mas ficou um negócio bem inicial, porque quem escolhia os textos era o coordenador e as vezes não contemplava a forma que a gente buscava trabalhar. (Professora Bruna)

A teoria do PIBID com a prática do PIBID, foi fraca. Porém, como é que eu vou dizer? foi bom porque nos fez buscar coisa, mas também não nos trouxe, por exemplo, a parte teórica que seria as reuniões, artigos que deveríamos ler com algum propósito, seria a carga horária referente a estudo, só que essa carga horária não acontecia, nós não discutíamos o que estava acontecendo na escola para tentar solucionar [...] As vezes a gente até lia um texto, mas nem sempre era condizente com o que vivenciávamos dentro da escola e as vezes esses textos não eram discutidos, então talvez esta parte deveria ser mais organizada, para chegarmos numa sala e poder conversar e saber o que aconteceu hoje, então essa semana por exemplo dependendo da necessidade, vamos trabalhar bullying, cada um traz um texto vamos analisar e ver como cada um analisa esse modo de tratar, solucionar, esse assunto e debater. Isso eu sentia falta, os problemas que nós tínhamos, e eram vários, por ter alunos de diferentes realidades, com problemas em casa e as vezes nós não

sabíamos lidar e acabava largando na mão da escola, da direção, eu não tentava buscar solucionar, principalmente no começo que eu não tinha a experiência para tentar ajudar esse aluno, então eu jogava na direção, vice direção e eles resolviam isso para mim. E essas coisas pouquíssimas vezes a gente conversou dentro de uma sala. (Professor Paulo)

[...] trocávamos muitas ideias, porque o que um grupo fazia numa escola as vezes era diferente do que um grupo fazia em outra, então existia muito essa troca de conhecimentos entre as escolas [...] as situações de construção de conhecimento eram as trocas de experiências entre os bolsistas e os professores das escolas e alunos, nesse sentido houveram bastantes reflexões. (Professora Pâmela)

No entanto, não podemos dizer que de certa forma não houve a *práxis*, pois como mencionado acima no relato da professora Pâmela houveram reflexões das práticas, não junto a literaturas e autores renomados, mas junto de um grupo que trouxe suas experiências e as compartilharam na tentativa de construção de conhecimentos coletivos. Assim como no estudo realizado por Dalla Nora (2015) em que os entrevistados destacaram que nas reuniões/estudos houve “trocas de experiências e incentivo entre os professores supervisores e os próprios colegas” (p. 65). Este mesmo estudo aponta ainda, que a partir do subprojeto os acadêmicos conseguiram realizar reflexões sobre a identidade docente e o seu papel no ensino da Educação Física.

O que se pode inferir a partir dos relatos é que o exercício reflexivo poderia ganhar maior consistência e profundidade. Sendo, necessário o aperfeiçoamento do subprojeto em alguns aspectos, como menciona Dalla Nora (2015) em seu estudo, para que consiga ter um espaço de formação.

4.2 PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL

O tema socialização profissional do professor, de um modo geral ou mais específico atribuído ao professor de Educação Física, traz conexões importantes entre formação inicial e continuada, aos modos como o professor aprende o ofício e a adaptação do professor à profissão – à passagem de discente a docente.

Desta forma, trago a formação inicial – em seu percurso –, as experiências do subprojeto em questão – a ida a escola – e a volta a docência agora docente como protagonistas do processo de socialização profissional de professores de Educação Física.

4.2.1 O percurso formativo e as experiências do PIBID

A formação possui caráter processual, no entanto, as categorias desta pesquisa foram organizadas de forma cronológica, apenas para efeito de apresentação. Essa ordenação não significa que os fatos não se cruzem, que as memórias não sejam trazidas de forma descontínua, afinal, conforme define Bourdieu (1996, p. 185) “o real é descontínuo, formado de elementos justapostos sem razão, todos eles únicos e tanto mais difíceis de serem apreendidos porque surgem de modo incessantemente imprevisível, fora de propósito, aleatório”.

O mesmo autor também afirma que a trajetória não pode ser compreendida sem que construamos estados consecutivos do campo no qual ela se desenrolou. Assim, o percurso indica um determinado caminho que foi seguido para que se chegasse à construção do ser docente. É necessário um exercício analítico sobre este percurso ao longo de toda vida, desde suas experiências na tenra idade, passando pela formação acadêmica e se prolongando no exercício do magistério. O que temos aqui portanto é um recorte deste percurso.

Conforme Moita (1995, p. 115), formar-se “supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações”. Dessas relações, origina-se o processo de socialização dos sujeitos. As experiências vividas no subprojeto atreladas às trocas de conhecimentos com professores, colegas e alunos propiciam aprendizagens. Conforme nos mostra a fala a seguir:

[...] foi o PIBID que me ensinou a ser professora de educação física mesmo, por ter o conhecimento da escola, de como é o funcionamento da escola, de como a gente se porta dentro da escola, porque tu vive a rotina da manhã da tarde e da noite da escola junto a outros professores, a questão da troca de conhecimento com os alunos porque daí era tu que era a professora deles, enfim era tu que comandava a aula, da maneira que ia se portar a aula e então ele foi bem importante para esse conhecimento prático e para inserção de saber como é que funcionava o ambiente escolar assim como um todo, não só na questão de como professora, mas como um todo profissionalmente, [...] foi bem enriquecedor para minha profissão e para quem eu sou hoje como cidadã. (Professora Pâmela)

Isso significa que as experiências vividas no dia a dia da escola no subprojeto foram satisfatórias na formação profissional, quando se tratou de conhecimento da realidade escolar como um todo e na formação cidadã dessa professora, por poder além de transmitir conhecimentos pedagógicos para os alunos, transmitir conhecimentos para a vida, visando a formação social desse aluno. Assim como o

professor Paulo relatou que apesar de os alunos competirem, por trabalhar com o futsal, eles competem não visando a formação de atletas e sim a formação social deles – a formação do cidadão que compreende que existem obstáculos no caminho e que devem encará-los de alguma forma.

A socialização docente é constituída dentro do campo escolar, na qual o professor é um agente social. Citado por Carreiro Da Costa (1996), Lesne (1984) afirma que “toda e qualquer pessoa exerce, a partir da sua posição numa dada estrutura social, uma certa acção sobre as outras pessoas; ela é também um agente de socialização [...]” (1996, p. 40).

Viver, conviver e planejar, estes foram termos muito ouvidos durante as narrativas e demarcam o percurso das experiências formativas dos professores quando acadêmicos/bolsistas do subprojeto. Estas experiências foram marcantes e segundo o professor Paulo definiram o início da sua carreira docente.

[...] segundo nosso coordenador nós não éramos professores, mas nós éramos. Não tem como tu dizer para o aluno que tu não é o professor dele, que tu é um bolsista, tu não é um simples bolsista, tu é quem assume a responsabilidade da turma e é tu quem traça objetivos e que tem que cumprir os objetivos. Eu não vou ter que montar apenas vinte e quatro (24) aulas lá e deu, hoje eles vão aprender a chutar, amanhã vão passar, não, tu tem que ter um objetivo, sendo na simples brincadeira, sendo num trabalho esportivo, tu tem que ter objetos para no final do semestre tu ter alcançado. Então esse momento do PIBID me ensinou a ser professor e nós éramos professores ali, porque tínhamos horário para entrar na sala, dentro da escola e horário para sair, nós tínhamos uma carga horária para cumprir. [...] dentro do PIBID eu me vi realmente professor eu não sou um simples bolsista e foi isso, lá eu me toquei do que é ser professor e esse processo começou no PIBID onde também fui visto como professor pelos alunos, pelos membros da escola e comunidade. (Professor Paulo)

O professor menciona na fala anterior o fato de não ter que montar apenas vinte e quatro (24) aulas, referindo-se aos estágios curriculares que possuem carga horária prática de vinte e quatro (24) horas/aula e que geram grandes questionamentos. É inevitável a comparação dos professores no que diz respeito a estágios e PIBID, pois apesar de possuir problemas, como relatado em função de não se conseguir executar de forma concreta a práxis, o PIBID trouxe com sua carga horária mais estendia a vivência real do contexto escolar, não apenas em horas/aula, mas na convivência com outros professores, direção e comunidade escolar. A professora Bruna em relação ao estágio curricular também comenta a falta de relação entre teoria e prática além da pouca vivência na escola.

[...] Temos três estágios e da forma como eles são não conseguimos ter uma vivência real, então eu acho que tem bastantes limites na relação entre a teoria e a prática, tem muita teoria que é importante assim como tem muita prática que é importante, mas os dois parecem que não se conversam. Parece que no CEFD há uma divisão entre os próprios professores, os que defendem a teoria, porque acham importante a pedagogia e criticam o professor que faz prática. (Professora Bruna)

A mesma professora ainda, menciona o PIBID como sendo o motivo de continuar na profissão após a realização dos estágios, bem como a professora Salete, e ambas comentam que:

[...] se fosse me basear pelo estágio eu tinha largado o curso no último estágio. Mas como neste ano eu já estava no PIBID eu vi que não eram todas as turmas deste jeito, tu sabe que se tu conversar, se tu ficar o ano inteiro, se enturmando com a turma tu consegue as coisas que tu quer, consegue realizar o teu trabalho. Para a minha formação hoje eu vejo que eu continuei mais pelas experiências que o PIBID me deu do que pela própria graduação. (Professora Salete)

[...] eu participei do PIBID depois dos estágios. E até foi estranho porque eu sai do meu último estágio que era com os pequenos, eu me lembro até hoje no último dia de aula quando eu completei o estágio eu sai prometendo que nunca mais eu iria entrar numa escola. E, um ano depois eu me inseri no PIBID muito pela oportunidade da bolsa, que eu precisava, mas eu olhei com outros olhos a docência. (Professora Bruna)

A professora Bruna traz ainda em seu relato que o que a fez ter um novo olhar para docência a partir das experiências do PIBID foi o fato de ter tido a oportunidade de dar aulas de uma forma diferente, pois havia se inserido no grupo estudantil e a partir dali mudado sua visão de ministrar aulas. O PIBID serviu como um laboratório para colocar em prática esses novos aprendizados, além de ter sido a razão de ter prestado concurso para o magistério no ano de 2012.

4.2.2 Tornar-se professor a cada dia

A socialização profissional de professores do Ensino Fundamental, na condição de iniciantes, foi investigada por Freitas (2002), o qual se utilizou da perspectiva de *campos* de Pierre Bourdieu. Tal perspectiva parte do pressuposto que este fenômeno

(...) ocorre na articulação entre o agente em socialização e o meio profissional ao qual pretende se filiar, é necessário compreender tanto as

estratégias e interações dos agentes quanto o espaço em que esse processo ocorre (FREITAS, 2002, p. 156-157).

No campo escolar existem relações de poder, fazendo com que durante o processo de socialização ocorram disputas por espaços. Desta forma, os professores iniciantes sofrem de alguma forma com a pressão exercida por esse campo. A professora Bruna, traz isso em seu relato:

[...] eu era primeira a entrar dentro de 15 anos, então elas já tinham um sistema, não aceitavam opiniões novas, era como confrontar aquilo que já vinha sendo feito a muito tempo, e se via como questionamento e não algo para somar. Então na primeira escola que entrei foi bem complicado esses dois anos, não se via o professor novo como um gás para a escola, via como uma ameaça[...]. (Professora Bruna)

Assim essa professora passou a sofrer assédio moral por parte de seus colegas, que já haviam instaurado ali um *habitus* do qual ela não se submeteu a seguir, até mesmo porque não houve chances. Ela ainda comenta que:

[...] na escola nem me viam muito como professora, até mesmo por questões da idade, pois as professoras lá já davam aula e a gente nem era nascida ainda, e isso elas viam de uma forma muito complicada, porque é claro que elas têm grande experiência, mas eu também tenho coisas novas para somar [...]. (Professora Bruna)

A professora Bruna pediu exoneração do cargo de professora que possuía havia dois (2) anos, mas foi aprovada em outro concurso no ano subsequente, podendo fazer comparações de que o processo de socialização também depende do meio em que se está inserido, pois na nova escola ela relata uma realidade completamente diferente da vivenciada na escola anterior. Relatando que não haviam condições de trabalhar na primeira escola e que na escola atual em que foi nomeada era bem diferente. A docência passou a ser tranqüila, não mais angustiante, por não se sentir parte daquele ambiente de trabalho e que a recepção foi boa, onde se tem vários professores iniciantes que conseguem realizar um trabalho conjunto com os professores mais antigos, em que todos conseguem contribuir de alguma forma.

[...] aqui já tem mais disso da gente tentar se conversar e trocar conhecimentos e ideias, tentar fazer algo junto nas disciplinas, tem uma socialização mesmo, lá não, parecia que eu tinha caído em outro mundo, essa parte da socialização também era uma coisa muito complicada tu não te sente parte do teu ambiente de trabalho, tu te sente de fora, então isso

depende de cada escola, e de como te recebem, principalmente para quem esta começando acho que leva muita gente a tu continuar ou tu largar fora, a forma como tu experiência essa chegada. (Professora Bruna)

Dubar (2005) identifica que o processo de socialização se caracteriza a partir do momento em que o indivíduo aprende as regras e as práticas de grupos sociais, além do envolvimento e difusão da cultura, que se manifesta por meio das vivências com os outros profissionais da educação, afirmado o que aconteceu com a professora Bruna.

As experiências decorrentes da graduação e do PIBID, foram de grande importância para os professores como já mencionado no transcrito deste trabalho, mas mesmo esses professores já tendo tido experiências docentes anteriores ao exercício profissional após graduados ainda ocorriam momentos de tensões, alguns como o caso da professora Salete, que menciona:

[...] já tinha tido a experiência do PIBID não tive muitos problemas, mas na hora que realmente percebi que eu estava sozinha, que não haveria a quem recorrer tu vê, percebe que é tudo por sua conta que tu tem na mão o ensino daquelas crianças, dá um friozinho na barriga, mas foi tranquilo, pois os alunos me receberam da melhor forma possível. (Professora Salete)

Por mais que o PIBID tenha servido para amenizar o choque com a realidade escolar, como relatado em alguns trabalhos sobre a temática (DALLA NORA, 2015; CLATES E GÜNTHER, 2015; MATTNER, 2012), esse choque de alguma forma ainda acontece. Pois há uma preocupação em como desenvolver o trabalho docente nessa fase inicial da profissão.

Diferente dos demais professores que se viam docentes durante as vivências do PIBID e estágios, a professora Salete só conseguiu ter esta percepção a partir do momento em que teve sua carteira assinada, como menciona,

[...] a gente só sabe que é professor quando esta trabalhando, eu me vi professor realmente quando eu estava dentro da escola com a turma, com as turmas que agora eu dou aula, que eu tenho a responsabilidade com a turma que não tem ninguém me olhando e analisando a minha prática, então só depois de formada mesmo. Quando eu me vi dentro da sala com todos os alunos me olhando, prestando atenção, por mais que sejam crianças, tu sente que tu tem que mostrar para eles da melhor forma possível, da melhor forma didática, mais fácil e simples possível. E aí eu realmente me senti professora, quando eu não tive mais a quem recorrer, quando eu estava à frente de uma turma realmente minha e que eu seria o exemplo para eles. (Professora Salete)

Neste sentido, afirmo que a socialização profissional de professores acontece no momento em que estes se sentem membros da sociedade docente, reafirmando ditos anteriores, aderindo à cultura, conhecimentos, valores, crenças entre outras características que os identifiquem como pertencentes aquele meio.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito que as entrevistas tenham sido um elemento muito significativo para o processo formativo dos professores, pois através delas percorreram sua trajetória, seu percurso formativo e a entrada na carreira como docentes. Servindo para reavaliar acontecimentos e fatos que muitas vezes eram considerados sem fundamento, como no relato da professora Bruna que percebeu no momento da entrevista a importância que as reuniões de estudo do PIBID tinham e a falta que isso faz agora sendo professora do magistério.

Assim, valorizando a subjetividade de cada um dos professores entrevistados, pois apesar de terem se formado com base no mesmo currículo e passado pela iniciação à docência no mesmo subprojeto, cada um elaborou concepções do ser professor e constitui sua identidade, tendo assimilações diferentes das experiências que vivenciaram.

As experiências vivenciadas pelos professores no PIBID, representaram importantes contribuições para a formação dos mesmos, no que diz respeito à socialização profissional. Os processos de socialização, como já descrito, não se iniciam no momento em que ingressam na profissão, mas sim desde o período de escolarização de cada um, através das experiências sociocorporais que se iniciam desde a infância até a fase adulta. Visto que dessas experiências decorrem crenças e representações pedagógicas relativas ao papel do professor. A figura do professor, mantida durante anos no decorrer da educação básica, fez com os atuais docentes da pesquisa elaborassem formas particulares de socialização e de elementos que serviram para a construção do *habitus* e uma posterior socialização profissional.

Das narrativas pude identificar o PIBID como um aporte no amadurecimento profissional, através das possibilidades de vivenciar experiências com a realidade concreta da escola e ter a chance de aproximação com a comunidade escolar. Além de fornecer subsídio para a atuação na escola hoje, auxiliando no enfrentamento de problemas, através da troca de experiências com os colegas, dentro desse espaço.

Assim, configurando-se como elemento constituinte do campo da iniciação a docência. Com uma trajetória histórica e social inovadora no processo de ensinar e aprender a profissão docente, servindo-se das experiências de vida, formação e profissão, sendo um elemento construtivo na formação inicial do professor.

A inserção dos professores ainda discentes no meio escolar propôs a afirmação de uma identidade e imagem da realidade docente. Isso trouxe uma conexão do professor com a escola, direção, alunos e comunidade escolar o apresentando para o mundo profissional. Deste modo, mesmo quando ocorrido posteriormente às experiências de estágio, a inserção no PIBID oportunizou novas experiências que puderam desconstruir algumas crenças iniciais e abrir novas perspectivas para a construção da docência e do processo de tornar-se professor. Mesmo possuindo algumas limitações, como a falha no momento da reflexão teoria/prática, o subprojeto ofereceu uma proximidade maior com a realidade plena da escola. Os estágios, de certa forma, asseguraram uma experiência muito limitada ao momento da formação, pois se restringia a quadra, nem sempre conectada com a escola no seu conjunto.

Um fator a ser resgatado é a necessidade de revisões no que diz respeito às reuniões/estudo. Possivelmente o próprio processo venha possibilitando um amadurecimento que leve a uma relação mais dialética e uma construção de uma práxis, ampliando o potencial transformador do programa. Há que se considerar que, ainda que o foco do programa sejam os futuros professores, o processo é formativo também para os professores supervisores e para os coordenadores, no sentido de revisitarem suas próprias práticas docentes, tanto na escola quanto na universidade.

Portanto a diversidade de experiências e percursos, que os investigados traçaram, permitiu reunir informações importantes que levaram a uma leitura muito instigante sobre a socialização de professores de EF, particularmente em fase inicial da carreira.

REFERÊNCIAS

- BOLÍVAR, A. **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- BOURDIEU, P. O que falar quer dizer. In: _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- _____. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996, p.183-191.
- _____. As categorias de juízo professoral. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos sobre a educação**. Tradução de Magali de Castro. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 185-216.
- BRACHT, V.; SILVA, M. S. **Intervenção Profissional Durante a Formação Inicial: contradições e possibilidades das experiências docentes precoces em Educação Física**. Revista Motrivivência. Ano XVII, nº 25, p. 57-76. Dez./2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/4695/3873>. Acesso em: 6 de agosto de 2013.
- BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art>. Acesso em 5 mar. 2013.
- CARREIRO DA COSTA, F. A Formação de Professores: objetivos, conteúdos e estratégias. In: Carreiro da Costa, F. *et al (orgs)*. **Formação de Professores em Educação Física: concepções, investigações, prática**. Edição: Faculdade de Motricidade Humana, 1996, p. 9-36.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P.A. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- CLATES, D. M.; GÜNTHER, M. C. C. O PIBID e o percurso formativo de professores de Educação Física. **Revista Motrivivência**. Florianópolis – UFSC, v. 27, n. 46, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2015v27n46p53>>. Acesso em: 11 de Dez. 2015.
- DALLA NORA, D. **O trabalho Pedagógico no PIBID – “Cultura Esportiva da Escola” e suas repercussões para a Formação Inicial em Educação Física**. 2015, 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- DELEVATI, M. **A presença das Abordagens Teórico-Methodológicas da Educação Física no PIBID/UFSC – Nexos com a Formação Inicial**. Trabalho de conclusão de curso. Centro de Educação Física e Desporto, UFSC, Santa Maria, 2012.

DUBAR, C. **A Socialização**. Construção das Identidades Sociais e Profissionais. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FIGUEIREDO, Z. C. Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física. **Revista Movimento**, v. 14, n. 01, p. 85-110, janeiro/abril de 2008.

FREITAS, M. N. C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, p.155-172, março 2002.

GARCIA, C. M. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. N.9, p. 51-75, 1998.

_____. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 02, n. 03, p. 11-49, Belo Horizonte, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/18/1>. Acesso em: 9 de maio de 2014.

GÜNTHER, M. C. C; MOLINA NETO, V. Formação permanente de professores de educação física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, v. 01, n. 14, p. 72-84, jan-jul, 2000.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995, p.31-78.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

LEÃES, C. **Socialização docente e experiências pré-profissionais** – um estudo com professores iniciantes de Educação Física. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) Curso de Educação Física. Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

MATTNER, V. C. **A Formação Inicial em Educação Física e as Práticas Pedagógicas dos Bolsistas do PIBID/UFSM**. Trabalho de conclusão de curso. Centro de Educação Física e Desporto, UFSM, Santa Maria, 2012.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1995. p. 111-140.

NONO, M. A. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, A. **Os professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLINTO, A. **Minidicionário Antonio Olinto da língua portuguesa**. Organização: Ubiratan Rosa. São Paulo: Moderna, 2000.

PIBID/UFSM II. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Detalhamento do Projeto Institucional da Universidade Federal de Santa Maria**. Santa Maria, RS, 2009.

TARDIF, M. e RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. *Educação e Sociedade*. V.21, n. 73. Campinas, dezembro 2000.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

IDENTIFICAÇÃO:

Acadêmica: Daniela de Moura Clates

Profª Orientadora: Drª Maria Cecília Camargo Günther

Título do projeto: A participação no PIBID e o processo de socialização docente de professores de Educação Física

Você está sendo convidado(a) a participar de uma investigação cujo objetivo principal consiste em analisar e compreender de que modo as experiências formativas acumuladas no PIBID ao longo do período de formação repercutem no processo de socialização docente dos egressos do CEFD/UFSM.

A coleta de informações será realizada a partir da colaboração de egressos do Curso de Educação Física – Licenciatura do CEFD/UFSM que atuaram no PIBID/UFSM, edital 2009, para tal serão utilizados um questionário – que servirá para selecionar uma amostra de egressos que estejam atuando nas redes de ensino e que concordarem em participar da pesquisa – e uma entrevista semi-estruturada (biográfica), a partir de um agendamento prévio com os(as) colaboradores(as) em local e horário adequados aos(as) mesmos(as).

Sua participação nesse estudo não implica qualquer tipo de risco à sua saúde. Eventualmente poderão ocorrer constrangimentos mediante algum tipo de pergunta. Nesse caso, você poderá recusar-se a respondê-las. Essa participação será voluntária e em caso de solicitação de desistência, sua decisão será respeitada. Sua identidade será preservada e os dados obtidos através do questionário e da entrevista serão usados exclusivamente para finalidades acadêmicas. Salientamos que o conteúdo da entrevista será transcrito e devolvido a

você para que leia para verificação e, mediante sua concordância, o material será utilizado. O trabalho resultante dessa investigação terá circulação e eventual publicação em veículos da esfera acadêmica e científica sem qualquer vínculo comercial. Comprometemo-nos a enviar-lhe o produto final do processo investigativo para seu conhecimento.

Para maiores informações ou esclarecimentos de dúvidas que venham a surgir sobre esta pesquisa ou as colaborações prestadas, você poderá entrar em contato com a acadêmica responsável através do seguinte número de (55) 9674-8561 ou (55) 9975-3697 (orientadora). Antecipadamente agradecemos sua colaboração.

Santa Maria, _____ de _____ de 20_____

Assinatura da orientadora responsável

APÊNDICE B – DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu _____, egresso(a)
do Curso de Educação Física do CEFD/UFSM no ano de _____, tendo lido
as informações descritas acima e tendo sido esclarecido(a) das questões referentes
à pesquisa, concordo em participar livremente do estudo.

Santa Maria, ____ de _____ de 20 ____

Assinatura

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR

Caro professor (a), _____

Você está sendo convidado(a) a responder o presente questionário, como parte da participação em um processo investigativo cujo objetivo é: compreender de que modo as experiências formativas acumuladas no PIBID ao longo do período de formação acadêmica repercutem no processo de socialização docente dos egressos do CEFD/UFSM. Solicito sua colaboração neste estudo intitulado “A participação no PIBID e o processo de socialização docente de professores de Educação Física”, do Programa de Pós Graduação em Nível de Especialização em Educação Física Escolar que estou desenvolvendo no CEFD/UFSM. Saliento que a sua identificação é importante, para que possa entrar em contato, caso sejam necessários outros esclarecimentos. Comprometo-me, porém, em manter sigilo das informações aqui prestadas e a utilizar um nome fictício, se houver necessidade de apresentá-las no estudo.

Agradecemos sua colaboração!

Acadêmica: Daniela de Moura Clates.

Professora Orientadora: Maria Cecília Camargo Günther.

QUESTIONÁRIO

Nome: _____ Idade: _____

e-mail: _____ Telefone: _____

1) Em que ano ingressou e em que ano concluiu o curso de graduação em Educação Física – Licenciatura da UFSM? _____

2) Cite os motivos que o(a) levou a ingressar em um curso de Educação Física?

3) O curso correspondeu as suas expectativas?

Sim, integralmente ()

Sim, parcialmente ()

Não ()

Justifique sua resposta:

4) De que modo você avalia o curso de Educação Física, no que diz respeito ao currículo?

Excelente ()

Satisfatório/Bom ()

Regular ()

Insatisfatório ()

Ruim ()

Justifique sua resposta: _____

5) Ao concluir o curso, como você se percebeu profissionalmente?

Professor(a) do âmbito escolar ()

Professor(a) independente do âmbito de atuação ()

Professor(a) do âmbito não-escolar ()

Outra percepção(): _____

6) O estágio curricular contribuiu para a sua formação em Educação Física?

Sim, plenamente ()

Sim, parcialmente ()

Não ()

Comente a respeito: _____

7) Em que ano você se inseriu no PIBID? _____

Em que semestre da graduação se encontrava? _____

Permaneceu quanto tempo? _____

8) O PIBID contribui para a sua formação em Educação Física?

Não () Sim ()

De que forma? _____

9) Assinale se você praticava alguma das atividades abaixo relacionadas em seu cotidiano, antes de ingressar no curso de Educação Física.

Esportes () Danças () Música () Academia ()

Outros () Quais? _____

10) Essas atividades contribuíram de alguma forma na escolha profissional e na sua formação como professor de Educação Física? Não () Sim ()

Justifique sua resposta: _____

11) Você fez/faz pós-graduação? () Não () Sim.

() Especialização. Área de concentração: _____

Ano da conclusão: _____ Instituição: _____

() Mestrado. Área de concentração: _____

Ano da conclusão: _____ Instituição: _____

() Doutorado. Área de concentração: _____

Ano da conclusão: _____ Instituição: _____

12) Atualmente você está trabalhando? () Não () Sim.

Onde? _____

Há quanto tempo? _____

13) Em poucas palavras o que é ser professor para você?

14) Qual a sua disponibilidade de dias/horários para participar da próxima etapa da pesquisa (entrevista)?

APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Entrevista Semiestruturada

Bloco 1 – Experiências Pré-Universitárias
1) Relate experiências relacionadas a Educação Física, durante sua escolarização (Educação Básica) que você considera relevantes para sua vida.
2) Diga o que lhe motivou a ser professor(a).
Bloco 2 – Percurso Formativo
1) Relate sobre a sua trajetória no curso de Educação Física e como você viveu esse processo.
2) Como você avalia as disciplinas oferecidas no curso em relação ao seu processo formativo?
3) Comente sobre a relação entre teoria-prática e a construção de saberes durante a graduação.
4) Em sua opinião, o curso lhe preparou para enfrentar as condições reais com as quais você lida no seu exercício profissional?
5) Como você analisa o papel do curso na formação da identidade profissional?
6) Relate sobre sua primeira experiência como docente no estágio.
7) Como você situa o PIBID no seu processo formativo?
8) Comente sobre a relação teoria-prática e construção de saberes no PIBID.
9) Como você analisa as experiências vividas no PIBID e a preparação para sua atuação docente?

Bloco 3 – Iniciação à Docência
1) Você identifica mudanças na sua atuação profissional após a conclusão de sua graduação? Fale sobre isso.
2) Que saberes orientam sua prática pedagógica?
3) É possível você identificar diferentes saberes orientando sua prática pedagógica (disciplinares, da experiência, pedagógicos).
4) Como você analisa as contribuições do curso (disciplinas, diferentes experiências) para o seu desenvolvimento profissional?
5) Comente sobre o que o PIBID representou em termos de experiências e aprendizagens no seu processo de desenvolvimento profissional.
6) Comente sua percepção acerca do seu processo de socialização profissional (ser/tornar-se professor)?
7) O que você entende por identidade profissional e como você descreveria o processo de sua construção?
8) Relate como você viveu seu processo de ingresso na docência, após a conclusão do curso de licenciatura.
9) Durante sua formação, houve algum momento que você considera ter lhe ajudado na construção do ser professor? Comente sobre isso;
10) Você gostaria de fazer outra colocação que acredite ser importante.