

TRECHOS DO CAMINHO: PRÁTICAS COMPARTILHADAS NO ÂMBITO DO PIBID/UFES

Maique Vinicius Rigete Ribeiro

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil

Rosianny Campos Berto

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil

Aline Britto Rodrigues

Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil

Resumo

Focaliza as reflexões produzidas acerca do processo de tornar-se professor de Educação Física, tendo como base as narrativas de formação desenvolvidas e compartilhadas no âmbito do Pibid/Ufes (2012-2014). Parte do método narrativo/investigativo como forma de registrar e *intercambiar* experiências vividas em escolas da rede municipal de Vitória/ES, *locus* de iniciação à docência. Toma como fontes diários de campo e portfólios, nos quais foram registrados elementos da experimentação da docência e das discussões ocorridas na universidade. Conclui que o intercâmbio das experiências vividas por estudantes, professores da escola e professores da universidade produziu, na coletividade, possibilidades de pensar/repensar processos individuais de formação e espaços/tempos de atuação docente.

Palavras-chave: Pibid. Narrativas de formação. Intercâmbio de experiências. Formação docente.

Lugares de saída...

Eu estou contando assim, porque é o meu jeito de contar (GUIMÃRAES ROSA, 2009, p. 114).

Este texto inscreve-se nas trilhas das reflexões produzidas sobre e durante o processo de formação de professores de Educação Física, tendo como base as narrativas desenvolvidas e compartilhadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).¹ Constitui-se como uma dessas narrativas, ao falar do modo como os percursos individu-

¹ O Pibid é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que concede bolsas a estudantes dos cursos de licenciatura, por meio de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES), em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino. O projeto de que trata este texto narrativo/investigativo foi desenvolvido entre os anos 2012 e 2014, dentro do convênio estabelecido entre a Ufes, a Capes, a Secretaria de Estado de Educação (Sedu) e a Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES (Seme). O grupo envolvido nessas atividades compunha-se de dezesseis estudantes da graduação, dois bolsistas do Programa Institucional de Iniciação Científica, um subcoordenador, três professoras colaboradoras, que orientam os discentes em seus planejamentos e estudos, um professor supervisor e uma professora supervisora, que acompanharam os discentes nos planejamentos e durante as experimentações, em duas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Vitória/ES.

ais se (des)encontram e como os sujeitos se constituem professores por meio dos intercâmbios que estabelecem.

Diante desse contexto, as experiências partilhadas são aqui narradas e buscam explicitar a constituição de processos formativos que, estando em diferentes etapas e sendo individuais, são, também, coletivos e compartilhados. Mais do que isso, nossa intenção é mostrar a maneira como as relações estabelecidas nos levaram a pensar/repensar nossos espaços/tempos de atuação docente, sejamos nós professores da escola, professores em formação inicial ou professores universitários.

Esse modo de expressão – que pode ser considerado como gênero textual/verbal, mas que para nós tem, também, sentido metodológico – tem sido utilizado, em nossos processos de formação, como forma de comunicação e expressão de nossos movimentos acadêmicos, docentes e de formação. Trata-se do meio pelo qual intercambiamos nossas experiências (BENJAMIN, 2004) cotidianas como professores e professoras em contínua aprendizagem. Assim, temos compreendido e produzido narrativas de formação que se identificam com

[...] um segmento da vida: aquele durante o qual o indivíduo esteve implicado num projeto de formação. Assim, com a produção de uma escrita, constrói-se a experiência de formação. Parece-nos que, por meio da escrita, o indivíduo dá, de certa forma, uma substância ao seu ser, no termo da sua formação (CHENÉ, 2010, p. 132).

Essa construção da experiência com a escrita reflexiva que aqui tecemos não é isenta de investigação. Trata-se de um desbravamento investigativo das próprias práticas, que se envolve nos movimentos de observar, registrar, analisar, refletir, realimentar. Portanto, esta é uma narrativa/investigação. Assim, este texto fala do intercâmbio das experiências, por meio do qual se processa a formação docente. Fala das relações entre professores da universidade, professores em formação inicial, professores da escola e colaboradores do Pibid, cujas potencialidades abriram outros caminhos traçados por aquilo que vivemos e compartilhamos.

É Benjamin (2004, p. 205) quem nos lembra que aquele que narra tem a coisa narrada mergulhada em sua própria vida e que “Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso [...] seus vestígios estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata”.

Nesse entendimento, aquilo que compartilhamos na escola e fora dela possui relação com nossas experiências e, no caso específico da formação, termina por interferir na constituição da identidade docente dos sujeitos em processo de formação. Essa identidade, segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 77), é construída com base nos valores que os sujeitos possuem, “[...] em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que têm em sua vida o ser professor”.

Como forma de registro, utilizamos o diário de campo, no qual foram descritas as discussões, as trocas de experiências ocorridas em reuniões, oficinas, palestras² e as observações dos acontecimentos em sala de aula, na escola. Ao mesmo tempo, foram elaborados portfólios de formação, nos quais registramos reflexões pessoais sobre as experiências vividas nas aulas e nas reuniões no Pibid.³

² Alguns professores foram convidados para um momento de conversa sobre temas como formação e experiências docentes. Dentre os participantes, estavam professores das seguintes instituições: Universidade de Almería, da Espanha, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade de São Paulo.

³ O diário de campo e o portfólio foram produzidos pelo estudante em formação inicial que compõe a autoria deste texto. Os demais registros foram feitos por outros participantes do grupo.

Os estudantes da Licenciatura atuaram em duas escolas municipais de ensino fundamental, da cidade de Vitória/ES. Foram divididos entre duas turmas das séries iniciais e duas das séries finais e foram supervisionados pelos professores de Educação Física dessas instituições.⁴No início do projeto, realizamos uma pesquisa/diagnóstico da escola para a compreensão da dinâmica escolar e para possibilitar a construção do planejamento coletivo das experimentações docentes, ou seja, com a presença dos professores da escola, da universidade e dos demais colaboradores do projeto, em encontros semanais que perduraram após o diagnóstico.

De acordo com Gunther (2009, p. 46), a criação de um espaço com essas características faz com que os colaboradores participem ativamente das discussões, o que sugere uma visão horizontal da relação entre pesquisadores e colaboradores, com vistas ao entendimento dos professores como produtores de saber e não como simples “depositários” ou “consumidores” daquilo que é produzido em outros contextos por sujeitos alheios à realidade escolar.

Dessa maneira, buscamos, em nossos encontros, construir um espaço em que todos pudessem, se assim desejassem, falar de suas práticas, de suas experiências, de suas angústias, de suas ideias sobre a escola, sobre o planejamento, a abordagem metodológica dos conteúdos. Não raro, também apareciam divergências e desencontros próprios de coletivos heterogêneos.

As experiências privilegiadas neste texto referem-se à nossa aproximação (e, em alguns casos, reaproximação) com a escola e com a experimentação/reexperimentação da docência, numa reflexão sobre ela, juntamente com os outros colegas que, naquele momento, compunham o Pibid/Educação Física, mais especificamente, as experiências vividas na Escola de Ensino Fundamental “Juscelino Kubitschek de Oliveira”, que foi *locus* de produção das práticas que inspiraram esta narrativa/investigação. Nesse caminho, estivemos mais próximos de uma turma das séries finais do ensino fundamental.

O conteúdo selecionado para a ação-formação na escola foi o futebol, em decorrência da Copa das Confederações que antecedeu a Copa do Mundo, ambas sediadas no Brasil no ano de 2014. Portanto, a proposta delineada que nascia entre os estudantes da Licenciatura era trabalhar com o futebol de uma forma crítica, enfatizando as possibilidades de leitura de mundo oferecidas por essa manifestação cultural. A intenção era levar os alunos a refletir sobre como o futebol se inseriu na cultura brasileira e por que nela se mantém e sobre os motivos pelos quais o Brasil foi selecionado para sediar esses eventos. Essas indagações visavam à mobilização de saberes pelos alunos com relação ao momento vivido em torno desses megaeventos, considerando os debates relativos à temática, em circulação na mídia, mas também aqueles conhecimentos trazidos dos meios sociais dos quais esses estudantes fazem parte e que envolvem a experimentação do futebol de maneiras diversas.

O modo como lidamos com essas questões, as ideias levadas para o grupo de diálogo na universidade, a aprendizagem de elementos da docência, as conversas com os palestrantes, a atuação dos professores da escola são trechos que percorremos e que aprofundamos nesta narrativa, apesar de não se findarem nela.

Trechos do caminho: práticas compartilhadas no âmbito do Pibid/Ufes

*A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos,
cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho*

⁴ Nas escolas colaboradoras do Pibid, fomos recebidos por um professor e uma professora com diferentes histórias de vida/formação. O primeiro, formado em 1985 pela Universidade Federal do Espírito Santo, concluiu o mestrado na mesma instituição, em 2008. Atualmente tem duas “cadeiras”: na Prefeitura Municipal de Vitória/ES e em uma instituição de ensino superior particular desse mesmo município. A professora da outra escola formou-se no ano de 2007, também na Universidade Federal do Espírito Santo e concluiu duas especializações.

que nem não misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância (GUIMARÃES ROSA, 2009, p. 114-115).

Falar de experiências compartilhadas não significa falar do que é homogêneo. As histórias aqui narradas certamente assumiriam outros contornos nas vozes dos demais sujeitos que trilharam o mesmo percurso, mas essas são as nossas impressões, as nossas lembranças, as nossas reflexões sobre aquilo que vimos tocar a nós mesmos e aos colegas que compartilharam o espaço do Pibid/Educação Física.

Falar de percursos formativos implica andar por um caminho nada linear. Pelo contrário, vemo-nos diante de complexas encruzilhadas que demandam escolhas a serem feitas. Portanto, o nosso relato não se atém a cronologias, mas se estende àquelas itinerâncias que nos inquietaram e nos moveram diante do aprendizado e do ensinamento da docência.

Se o caminho seria a experimentação da docência na escola, o planejamento aparecia como um aspecto importante da formação que, assumido como um esquema flexível, viria proporcionar segurança aos sujeitos envolvidos, contribuindo com uma atuação confiante diante de situações imediatas e imprevisíveis. Paradoxalmente, essa sistematização corresponderia a uma orientação para a criatividade de quem leciona (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998).

Pérez-Gomez (1995, p. 102) nos lembra da necessidade de aprendermos a agir artisticamente, pois

[...] o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Nesse ecossistema, o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou a formas de comportamento de grupos, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social.

Esse era o espaço de preparação das experimentações nas escolas, por entendermos que o professor deve ter, para além de uma simples programação de suas atividades, o espaço/tempo para estudar, pensar/repensar, avaliar os diagnósticos, as teorias e produzir reflexões sobre a escola, sobre os sujeitos e sobre sua atuação.

Valorizamos, desse modo, cada planejamento prévio, mas também a reflexão sobre/com a ação, em busca da resignificação das práticas. Compreendemos que a prática docente está sempre em construção e é coletiva, pois depende das concepções e das experiências dos sujeitos que fazem parte do contexto e também das apropriações que fazemos das informações e das teorias que nos rodeiam.

A escolha do conteúdo com o qual os estudantes da licenciatura pensariam didaticamente suas primeiras aulas envolveu, como dissemos, o futebol, mas essa escolha, feita no âmbito da universidade para ser levada à escola, não se deu sem autocrítica. Começamos a perceber que, sem conhecer os sujeitos daquela instituição, já havíamos feito uma proposta. Além disso, o diagnóstico realizado contemplava questões muito gerais que em pouco contribuíam com a delimitação de projetos de ensino possíveis.

Nossas discussões passaram a problematizar elementos que justificassem essa opção e observamos que os processos de seleção dos conteúdos da Educação Física escolar acabam por ser, por vezes, aleatórios e, por estarmos na universidade, julgamos que a nossa proposta bastava. Essa inferência gerou diálogos durante as reuniões que nos remetiam, em muitos momentos, às proposições de Paulo Freire que salienta a necessidade de saber o que interessa

aos sujeitos da escola e, mais do que isso, é importante conhecer aquilo que faz parte de sua leitura de mundo. Dizia Freire (1996, p. 77):

Respeitar a leitura de mundo do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de entender o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento.

Com o início do trabalho na escola, outros aspectos foram observados. Entre eles, a transformação dos olhares do grupo para a realidade daquele ambiente e dos alunos em sala de aula. Os estudantes da graduação – entre os quais estava um dos autores deste texto – passaram a assumir, mesmo parcialmente, o lugar de professores. *A priori*, foram incomodados pelo fato de que o comportamento dos alunos da escola diante das aulas era muito parecido com o deles em frente às disciplinas da universidade.

Como os alunos da escola não pareciam estar envolvidos nas propostas, o grupo começou a pensar em estratégias para que eles cumprissem as atividades designadas para casa. Inicialmente, recorreu aos velhos atos de repreensão e de negociação, de modo que, se não cumprissem as demandas, a nota seria afetada.

Provocado pelos resultados negativos dessas ações, o grupo começou a perceber que diminuir a nota dos alunos não afetaria sua vontade de estudar e de aprender, pois a vontade é individual, é pessoal, e forçar o outro pode significar, como diz Freire (1992), esmagar suas potencialidades. Desse modo,

Se o pensamento do educador ou da educadora anula, esmaga, dificulta o desenvolvimento do pensamento dos educandos, então o pensamento do educador, autoritário, tende a gerar nos educandos sobre quem incide um pensar tímido, inautêntico ou, às vezes, puramente rebelde (FREIRE, 1992, p. 118).

Com isso, o grupo começou a pensar em outras formas de tornar o conteúdo proposto mais convidativo. Afinal, como nos contou Vago⁵ durante a conversa que teve com o grupo, “[...] se os alunos não estão prontos, se os professores não estão prontos, por que o conhecimento estaria?”

A observação das semelhanças entre comportamentos não imobilizou os estudantes da graduação. Desde então, além de investir nos planejamentos e nas reflexões sobre as aulas realizadas, passaram a se responsabilizar pelo próprio descaso diante das atividades que envolviam o curso de formação inicial e as demandas do Pibid, a dizer, especialmente, das leituras solicitadas que, somadas às experiências compartilhadas, corroboram a constituição dos saberes necessários à atuação docente.

Sabíamos, ainda, que a constituição desses saberes não deveria atropelar os conhecimentos trazidos pelos sujeitos da instituição colaboradora, pois “[...] os tempos e os espaços da escola constituem campos de possibilidade para exercer sua condição de seres de cultura, ao se relacionarem entre si, ao aprender, problematizar e usufruir os diversos saberes tratados na escola, compartilhando um patrimônio que a todos pertence” (VAGO, 2009, p. 27).⁶

⁵ Palestra realizada pelo professor Tarcísio Mauro Vago, no dia 7-3-2013, no Cefd, para o grupo do Pibid.

⁶ Essa ideia do professor Tarcísio Mauro Vago, que foi professor da educação básica na Escola Experimental da UFMG durante quase 20 anos, esteve em discussão com os estudantes vinculados ao Pibid em uma visita feita por ele ao grupo.

Como seres de cultura, os alunos possuíam um entendimento do futebol como prática vinculada ao gênero masculino, o que os levava a questionar, por exemplo, a participação das meninas nas aulas, com as seguintes frases: “Mulher não sabe jogar futebol!” e “Isso é coisa de homem!”. Com o fervilhar desse confronto, as “pibidianas” (professores/estudantes) resolveram desafiá-los para uma partida e ganharam o jogo, o que fez com que os meninos repensassem sua postura e as meninas se dispusessem a participar mais abertamente das aulas.

Identificamos outro questionamento dos alunos da escola em nossos primeiros diálogos sobre o conteúdo. A principal queixa era direcionada à realização de aulas em sala. Mais uma vez isso aparece como um elemento da cultura da Educação Física escolar que relaciona sua prática sempre com ambientes externos à sala de aula, especialmente com a quadra de esportes. Como diz Vago (2003, p. 210), “Não é possível negligenciar [...] a inexistência de espaços previstos para a sua prática, o que é já revelador de uma representação sobre [o lugar da Educação Física] na cultura escolar”.

Inicialmente, isso dificultava, por exemplo, a problematização da temática. Nesse momento introdutório, a intenção era discutir os impactos de um evento como a Copa do Mundo no Brasil. No entanto, com o decorrer das aulas e com a constante reorganização metodológica, que incluía trabalhos em grupo (confecção de cartazes, desenhos e textos) e experimentações do futebol e de jogos em geral, conquistamos um envolvimento maior dos alunos da escola. Começaram a fluir, então, outros questionamentos, quais sejam: a) gênero: será que mulher não pode e/ou não sabe jogar futebol?; b) mídia: a TV mostra tudo sobre o futebol ou apenas o que convém a ela?; c) Copa do Mundo: o dinheiro para a construção dos estádios foi aplicado corretamente? A reação dos alunos diante dessas provocações confirmava o interesse e, com o tempo, até mesmo a empolgação pelas aulas de Educação Física, independentemente do espaço no qual elas aconteciam.

No entendimento dos estudantes dos cursos de Licenciatura em Educação Física envolvidos no Pibid, as disciplinas parecem carecer de mais discussões sobre situações inspiradas no cotidiano docente. Compreendemos que os quatro anos de graduação é tempo insuficiente para ensinar/aprender a lidar com as realidades complexas que emergem todos os dias na escola. Muito desse aprendizado se constituirá na experiência profissional ao longo da vida. Compreendida assim, a profissão docente

[...] não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 2012, p. 18).

Essa ideia possui relação com o comprometimento, com a capacidade individual de “correr atrás”, de buscar aprofundar sua formação, de buscar outros caminhos para atuar, cotidianamente, diante das situações que envolvem a prática pedagógica. Isso não significa que devemos nos contentar com uma formação docente precária ou com condições de trabalho insuficientes, mas considerar que ser professor requer habilidades outras para a mobilização dos conhecimentos que acessamos, e algumas delas devem partir dos próprios professores ao assumirem uma postura questionadora e investigativa de sua própria prática. Aqui, lembramos do texto/diálogo de Garcia e Alves (2002, p. 106) sobre a “professora pesquisadora”. Elas questionavam:

O que deveria acontecer na escola para que a prática pedagógica responda efetivamente ao que a realidade cotidiana demanda? Ou melhor, o que acontece, e sempre aconteceu, quando a professora está comprometida com o sucesso de todos os seus alunos e alunas, quando não se conforma com o fracasso escolar, e mais, quando não aceita as explicações que colocam nas crianças a responsabilidade por seu próprio fracasso? Este compromisso, este inconformismo, esta busca de soluções para um problema que aflige a professora a leva a *assumir uma postura investigativa*.

Nesse percurso, a formação do professor não se encerra no curso de graduação. Ela oferece instrumentos e possibilidades de ação, mas é preciso que o sujeito caminhe sempre em busca daquilo que alimentará a sua prática docente. É preciso aprender a formar-se continuamente. É preciso “aprender a aprender”.

Essa formação continuada pode se dar, de acordo com Josso (2010), pela via da retomada – por meio das reflexões sobre as histórias de vida – de processos de formação anteriores. Refletir sobre os elementos que compuseram a formação inicial pode abrir caminho para “[...] o alargamento das capacidades de autonomização e, portanto, de iniciativa e de criatividade” (JOSSO, 2010, p. 63) que compõem as facetas do professor pesquisador de sua própria prática.

Nesse trecho da retomada, estávamos alguns de nós, já formados, já mestres, já doutores, mas, acima de tudo, professores em contínua formação. Portanto, aquele espaço de discussões era *locus* de intercâmbios significativos e formativos para todos, mas não sem embates.

Nesse caminhar, alguns estranhamentos foram inevitáveis, mas não menos formativos, como é possível identificar nos registros de uma das colaboradoras: “Percebo que os(as) alunos(as) ainda recebem as nossas considerações mais como críticas do que como diálogos que possibilitam outros olhares”. Ainda em seu caderno de anotações, foram pontuadas impressões de uma aluna, para quem “Estar aqui, conciliar as diferentes ideias, é mais difícil do que dominar uma turma” – referindo-se ao espaço de discussões do Pibid.

A confluência de ideias era de fato inviável em algumas ocasiões. Essa realidade não se distancia do que também acontece nos planejamentos e demais reuniões nas escolas e nas próprias universidades. Se ora nos encontrávamos em uma encruzilhada, ora um caminho nos parecia o mais coerente: a investigação. Concordávamos ainda que a postura investigativa deveria ser uma construção coletiva que tinha em vista: aproximar-se da escola, conhecê-la, conhecer os seus sujeitos, retroceder, pensar e planejar junto, reaproximar-se, agir, retroagir, repensar e retomar.

O mais importante para nós era fazer isso colaborativamente, estabelecendo trocas. Locatelli (2007, p. 83) considera que este tipo de ação/investigação que se organiza de modo colaborativo:

[...] pode contribuir fortemente no processo de formação continuada e, desse modo, os professores que já atuam na prática pedagógica necessitam, para o seu processo de qualificação permanente, transformar suas práticas a partir das suas próprias ações pedagógicas nessas práticas, o que os remete à questão do diálogo necessário, para situar os problemas educativos, com saberes advindos dos pares da profissão que atuem na prática pedagógica ou que nela estejam relacionados.

E um licenciando assim nos confirma:

Pude aprimorar meu olhar como professor em formação, pois, após as aulas, havia o espaço de conversa com os professores vinculados ao programa, a-

queles que nos recebiam na escola. [...] nas horas de conversa com a professora da escola e com as demais professoras colaboradoras do PIBID, principalmente, fui alertado para o fato de que isso é normal e que alunos dessa faixa etária se comportam dessa forma. Meus colegas de grupo também me tranquilizavam, indicando que tudo parecia correr bem. Uma colega que observava a aula de fora dizia que a aula aparentava ser organizada (PEFOR 1, 2014).

Como professores que estão construindo as primeiras experiências docentes, com o desejo de desenvolver práticas diferenciadas daquelas que foram vivenciadas por eles como alunos do ensino fundamental e médio e que reconhecem as dificuldades que estão atreladas a essa escolha, a intenção desses professores em formação parecia ser, “[...] principalmente, fazer a diferença para a vida dos meus alunos” (PEFOR 1, 2014).

Paralelamente a esse desejo, os estudantes da Licenciatura idealizavam que suas ações com a turma saíssem de acordo com os planejamentos, mas, como já se esperava, a realidade cotidiana não era bem assim: “Logicamente, a dimensão ‘ideal’ deve existir, pois é da **tensão** entre a **dimensão da realidade da prática** e a **dimensão da prática idealizada** que podemos/devemos materializar a **prática possível**” (CAPARROZ, 2001, p. 204, grifo nosso).

Essa compreensão por parte do grupo veio com o tempo, juntamente com a percepção de que aula não se realiza como se fosse a simples materialização de um plano ou uma aplicação linear da teoria. Nesse processo, o grupo aprendia a analisar com mais cautela o alcance dos objetivos e todos passaram a avaliar positivamente as atividades propostas, que soavam, antes, como desorganizadas. O fato é que “sair do eixo” nem sempre sinalizava um distanciamento do que havia sido planejado, mas sim uma reinvenção subsidiada nas experiências anteriores nas escolas parceiras do Pibid e, em alguns casos, nos estágios supervisionados também.

No percurso vivido pelos sujeitos que compõem esse processo, os trechos narrados são frutos de intercâmbios, ao mesmo tempo em que falam de cada um de nós e dos impactos individuais das experiências. Eles foram percorridos/produzidos de acordo com as necessidades da formação de cada um, sempre em movimento. É como dizem Passeggi e Souza (2010, p. 11): “[...] não se trata de promover a aquisição de conhecimentos duradouros, definitivos, mas de ajudar o adulto a desenvolver uma reflexividade crítica face a saberes em evolução permanente”.

Lugares de chegada?

Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia (GUIMARÃES ROSA, 2009, p. 51).

A opção por um texto narrativo indica o desejo de não apenas falar da importância da reflexão para o processo de formação docente, mas de construí-la no percurso de uma escrita que é, em si, reflexiva, porque fala do vivido. E o vivido não se isenta das queixas nem dos conflitos e não se finda neles, mas fala de possibilidades.

A construção dessa escrita torna-se possível pelo que temos experimentado em diversos espaços/tempos de nossos processos de formação que envolvem a produção de escritas narrativas como exercícios constantes de reflexão: em portfólios de formação inicial e contínua, em narrativas/memórias (solicitadas ou produzidas nas disciplinas da formação inicial), em memoriais de final de curso (escritos pelos estudantes ou orientados pelos professores colaboradores).

Neste texto, falamos do caminhar que constitui a formação docente e, nesse processo, emergiram narrativas diversas que envolviam questões pedagógicas, didáticas, metodológicas. Questões relativas à disciplina/indisciplina, à violência, aos acontecimentos menos visíveis do cotidiano das escolas. Aqueles que fogem às prescrições, que fogem às regras, aos padrões aos quais as escolas e seus sujeitos são submetidos. As angústias do vivido foram foco das discussões nascidas do intercâmbio das experiências entre estudantes em formação inicial, colaboradores e professores da escola e da universidade. Pessoas com diferentes histórias de vida, em diferentes fases da formação e do exercício da profissão. E foram as diferenças entre esses sujeitos que fizeram do espaço de trocas espaço de formação para todos.

E onde é que chegamos, afinal? Os estudantes em formação vinculados ao Pibid naquele momento trilharam diferentes caminhos. Alguns continuam o processo de formação inicial; outros estão na escola, agora como professores de Educação Física; outros ainda se dedicam, além da escola, à continuidade de sua formação em cursos de pós-graduação *lato sensu* ou em preparação para o mestrado. Entre os colaboradores, a formação continua em outras instâncias: como estudantes da pós-graduação *stricto sensu* e, entre os que permanecem na escola ou na universidade como professores, em busca pelo aprender que envolve a docência e a investigação da docência.

Independentemente dos caminhos escolhidos, importa, nesta narrativa, a possibilidade que ela, assim como muitas outras, abre para uma formação que se dá nos encontros com o outro, na coletividade, no movimentar das histórias de vida, das experiências compartilhadas, porque acreditamos que esses elementos dão substância à caminhada no processo de se tornar professor.

Aqui eu podia pôr ponto. Para tirar o final, para conhecer o resto que falta, o que lhe basta, que menos mais, é pôr atenção no que contei, remexer vivo o que vim dizendo. Porque não narrei nada à-toa: só apontação principal, ao que crer posso. Não desperdiço palavras [...]. O senhor pense, o senhor ache. O senhor ponha enredo (GUIMARÃES ROSA, 1994, p. 434-435).

Para as narrativas de formação, não há ponto nem final. O que pretendemos não é chegar a conclusões fechadas sobre o processo de formação docente ou a respostas cabais para questões que emergem dos primeiros encontros com a escola, mas indicar, por meio da nossa caminhada, que as angústias e as descobertas individuais podem compor, na coletividade, as identidades docentes daqueles que se dispõem a compartilhar e aprender com o caminho.

PAVING WAYS THROUGH SHARED PRACTICES IN THE PIBID/UFES AMBIT

Abstract

The study focuses on the reflections produced regarding the process of becoming a Physical Education Teacher, based on the narratives of developed and shared formations in the Pibid/Ufes ambit (2012-2014). It considers the narrative/investigative method as a way to register and exchange the experiences lived in the municipal education schools in Vitória/ES, *locus* of teaching initiation. It uses as sources the field diary and portfolios, which have registered elements of teaching experimentation and discussions held at the university. The work concludes that such experience exchanged by the students, school Teachers and Professors, created, in public's recognition, possibilities to think/rethink the formation individual processes and space/time of teaching acting.

Keywords: Pibid. Formation Narratives. Exchange of Experiences. Teacher's Formation.

TRECHOS DEL CAMINO: PRÁCTICAS COMPARTIDAS EN EL ÁMBITO DEL PIBID/UFES

Resumen

Son reflexiones producidas sobre el proceso de hacerse profesor de Educación Física, basadas en narraciones de formación desarrolladas y compartidas en el ámbito del Pibid/Ufes (2012-2014). Parte del método narrativo/investigativo como forma de registrar *e intercambiar* experiencias vividas en escuelas municipales de Vitória/ES, *locus* de iniciación a la docencia. Toma como fuentes diarios de campo y documentos basados en la experiencia de la docencia y en las discusiones ocurridas en la universidad. Concluí que el intercambio de las experiencias vividas por estudiantes, profesores de la escuela y de la universidad produjo, en la colectividad, posibilidades de pensar/repensar procesos individuales de formación en espacios/tiempos del trabajo del docente.

Palabras clave: Pibid. Narraciones de formación. Intercambio de experiencias. Formación docente

Referências

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v. 1)

BRASIL, 2006. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Universidade Federal do Espírito Santo, Programa Institucional de Iniciação Científica. Relatório Final de Pesquisa. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

CAPARRÓZ, F. E. Discurso e prática pedagógica: elementos para refletir sobre a complexa teia que envolve a educação física na dinâmica escolar. In: CAPARRÓZ, F. E (Org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória/ES: Proteroria, 2001. v. 1, p. 193-214.

CHENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 129-142.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GARCIA, R. L.; ALVES, N. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Org.). **Professora pesquisadora: uma práxis em construção**. 2. ed. Petrópolis, RJ: DP&A, 2008. p. 97-117.

GÓMEZ, A. P. O. Pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

GUNTHER, M. C. C. A prática pedagógica da educação física no currículo organizado por ciclos: inovar, resistir ou abandonar?. In: MOLINA NETO, V. et al. (Org.). **Quem aprende?** Pesquisa e formação em educação física escolar. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. p. 37-66.

JOSSO, M. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010. p. 59-79.

LOCATELLI, A. B. **Saberes docentes na formação de professores de educação física**: um estudo sobre práticas colaborativas entre universidade e escola básica. 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. Prefácio. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 11-14.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. v. 1, p. 15-38.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. das G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SACRISTÁN; J. G; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VAGO, T. M. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação da Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, p. 25-42, set. 2009.

VAGO, Tarcísio Mauro. **A educação física na cultura escolar**: discutindo caminhos para a intervenção e a pesquisa. Rio de Janeiro: Autores Associados. 2003. p. 197-221.

Recebido em: 27/01/2016

Revisado em: 24/08/2016

Aprovado em: 01/09/2016

Endereço para correspondência:
maiquevinicius@hotmail.com

Maique Vinicius Riguete Ribeiro
Universidade Federal do Espírito Santo
Av. Fernando Ferrari, 514
Goiabeiras, Vitória - ES
CEP: 29075-910