

PIBID E O FAZER DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTES

*PIBID and the teaching profession in the initial formation of
physical education and arts*

DOI: <http://dx.doi.org/10.36453/2318-5104.2017.v15.n2.p87>

Camila de Oliveira Rodrigues¹, Fernanda de Souza Cardoso²

¹Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG)

²Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)

Resumo: O presente estudo teve como objetivo verificar as possibilidades e contribuições para o processo de formação inicial em Educação Física Licenciatura e Artes, advindas da implantação do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), sob a perspectiva dos integrantes do Subprojeto Dança-Educação, bem como apontar problemas e desafios da formação através da prática docente e discutir sobre o ensino da dança, seus sentidos e possibilidades na escola. Trata-se de uma pesquisa descritiva qualitativa, tendo como participantes da pesquisa 09 (nove) acadêmicos da Universidade Estadual de Montes Claros, com 04 (quatro) componentes pertencentes ao curso de Educação Física e 05 (cinco) deles pertencentes ao curso de Artes. O instrumento de pesquisa utilizado foi uma entrevista semiestruturada, constituída de 07 (sete) questões discursivas, construídas a partir do objetivo proposto. A análise dos dados foi feita através da análise de conteúdo que se constitui como uma das técnicas de organização e análise dos dados na pesquisa qualitativa. Concluiu-se que, após a inserção do PIBID na universidade, os acadêmicos dos cursos de Educação Física e Artes reformularam suas posturas e teorias do fazer docente, por meio das experiências vivenciadas no cotidiano escolar, repensando se realmente querem trabalhar com a docência e se estão preparados, de acordo com a formação obtida na faculdade, para enfrentar os desafios do exercício profissional.

Palavras-chave: Formação Docente; PIBID; Dança; Educação.

Abstract: This study aimed to examine the possibilities and contributions to the initial formation process in Physical Education Degree and Arts, coming from the implementation of PIBID (Institutional Program initiation grants the Teaching) from the perspective of members of the Subproject Dance-education, as well as point out problems and challenges of training through teaching practice and discuss the teaching of dance, his senses and possibilities in the school. It is a qualitative descriptive research, with 09 (nine) scholars from the State University of Montes Claros, with 04 (four) components belonging to the Physical Education course and 05 (five) of them belonging to the Arts course. The survey instrument used was a semi-structured interview consisting of seven essay questions, constructed from the proposed objective. The analysis of the data was made through the content analysis that constitutes as one of the techniques of organization and analysis of the data in the qualitative research. It was concluded that, after the insertion of the PIBID in the university, the academics of the Physical Education and Arts courses reformulated their postures and theories of the teacher making, through the experiences lived in the school routine, rethinking if they really want to work with the teaching and if Are prepared, according to the training obtained in the college, to face the challenges of the professional exercise.

Keywords: Teacher training; PIBID; Dance; Education.

1 INTRODUÇÃO

A formação de docentes no Brasil se deu no final do século XIX com a criação das Escolas Normais, cuja proposta de ensino se baseou na aprendizagem das “primeiras letras”. O ensino era dirigido ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio nos meados do século XX. Nesse mesmo período começam a surgir os primeiros sinais de preocupação com o secundário, uma vez que a partir da Lei n. 9.394 de 1996 a formação desses docentes em nível superior foi postulada e estabelecido um prazo de dez anos para esse ajuste (GATTI, 2010). Ao passo que a educação se tornava área técnica, diversificavam-se as funções educativas, surgindo cursos especificamente destinados à preparação de pessoal para desempenhá-las. Cabe ressaltar que as primeiras iniciativas destinadas ao preparo específico dos professores para desempenhar suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno e já existiam preocupações no sentido de selecionar as instituições designadas a essa formação antes mesmo que estas fossem fundadas (TANURI, 2000).

Preocupações estas que na atualidade vem sendo discutidas e concebidas em sintonia com a diversidade evidenciada nas situações sociais e culturais em que se encontram os educandos, permeadas por uma metodologia que se adapte à esses contextos, construindo conteúdos e procedimentos adequados às necessidades e à cultura dos interessados (THOLLENT; COLETTE, 2014). Nesse sentido, a exploração dos significados nos espaços de formação é de suma importância para que os futuros professores ou aqueles que já estão em serviço percebam os discursos que permeiam o seu trabalho (BUENO; GRANDO; GUIMARÃES, 2013).

Para tentar sanar esse problema teoria-prática, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – lança o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID –, com o objetivo de apoiar a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior, bem como de inserir os acadêmicos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica, conforme explícito no documento de lançamento, Portaria normativa nº 38, de 13 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007).

Na Universidade Estadual de Montes Claros, uma das pesquisas contempladas foi o Subprojeto Interdisciplinar Dança-Educação (CARVALHO, 2009), composto por 04 (quatro) acadêmicos do curso de Educação Física Licenciatura e 05 (cinco) acadêmicos de Artes/Teatro Licenciatura, por possuírem essas duas áreas amparo legal para trabalhar com o conteúdo dança na ambiência escolar, como trazido nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – das duas áreas.

Levando-se em consideração o conteúdo trabalhado, esse subprojeto encontra respaldo nos estudos de Laban (1990), o qual afirma que a dança na escola permite uma integração entre o conhecimento intelectual do educando e suas habilidades criativas, além de uma percepção das sensações contidas nas expressões do indivíduo. A partir disso, a dança pode ser uma possibilidade para a educação através do conhecimento e domínio do movimento corporal consciente.

Diante disso, este estudo teve como objetivo verificar as possibilidades e/ou contribuições para o processo de formação inicial em cursos de Educação Física e Artes- Licenciatura, advindas da implantação do PIBID, sob a perspectiva dos integrantes do Subprojeto Dança-Educação, assim como apontar problemas e desafios da formação através da prática docente, além de pontuar os objetivos do PIBID para os cursos de licenciatura e de discutir sobre o ensino da dança, seus sentidos e possibilidades na escola.

2 METODOLOGIA

Neste estudo, desenvolve-se uma pesquisa descritiva e qualitativa. Para Turato (2005, p. 509), o método qualitativo é compreendido “como aquele que quer entender como o objeto de estudo acontece ou se manifesta; e não aquele que almeja o produto, isto é, os resultados finais matematicamente trabalhados”. Minayo e Sanches (1993, p. 247) apresentam que “a pesquisa qualitativa trabalha com valores, hábitos, crenças, representações, atitudes e opiniões, propondo-se a aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos capazes de serem abrangidos intensamente”.

O presente estudo contou-se a participação acadêmicos do Curso de Educação Física e de Artes da

Universidade Estadual de Montes Claros, tendo como participantes da pesquisa 09 (nove) acadêmicos dessa Universidade, com 04 (quatro) componentes pertencentes ao curso de Educação Física e 05 (cinco) deles pertencentes ao curso de Artes. Como critério de inclusão, os sujeitos deveriam estar integrados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – e ser atuantes no subprojeto Dança-Educação. Esses sujeitos participantes da pesquisa representam o total dos integrantes do subprojeto em questão, não tendo sido excluído ninguém.

Para preservar-se a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, os nomes destes não serão relatados, sendo eles referenciados com a seguinte simbologia: Entrevistado 1 (E1e), Entrevistado 2 (E2e), Entrevistado 3 (E3e), Entrevistado 4 (E4e), Entrevistado 5 (E5a), Entrevistado 6 (E6a), Entrevistado 7 (E7a), Entrevistado 8 (E8a), Entrevistado 9 (E9a), ressaltando-se que e se refere aos acadêmicos do curso de Educação Física e a se refere aos acadêmicos de Artes/Teatro.

O instrumento de pesquisa utilizado foi uma entrevista semi estruturada, constituída por 07 (sete) questões discursivas, construídas a partir do problema de pesquisa proposto: o subprojeto Dança-Educação e as possibilidades para a prática da docência na Educação Básica, sob a perspectiva dos acadêmicos que integram esse subprojeto.

Para a coleta de dados, foi apresentado aos participantes o termo de consentimento livre e esclarecido, e aqueles que o assinaram se constituíram como amostra da pesquisa. Diante disso, foi esclarecido que todas as informações seriam utilizadas apenas para fins de pesquisa, resguardando-se a identidade dos participantes, ao serem priorizados, acima de tudo, os conceitos éticos. Este trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Montes Claros e aprovado no processo 3210/2011.

A análise dos dados foi feita através da análise de conteúdo que se constitui como uma das técnicas de organização e análise dos dados na pesquisa qualitativa, desdobrando-se de acordo com Minayo (2007) nas etapas pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao ser iniciada a entrevista, perguntou-se aos participantes qual a importância do PIBID para os cursos de licenciatura. Foi possível perceber que houve uma recorrência nos discursos, referindo-se ao programa como uma oportunidade de “vivência prática” e uma iniciativa que “valoriza os cursos de licenciatura”. Podem-se observar esses aspectos nas seguintes falas:

Bom, é importante porque esse tipo de programa, ele vem proporcionar aos acadêmicos uma vivência prática daquilo que eles estudam na universidade, então, antes deles saírem da faculdade, eles já vão ter uma visão de como é atuar na escola. (E1e)

Olha, eu acho que é uma iniciativa que valoriza os cursos de licenciatura e os futuros profissionais que vão trabalhar com essa área. Eu acho que é muito válido e muito importante nesse sentido e no sentido também de trazer experiências na área de atuação, que é a área da docência pra quem ta integrando o projeto. (E5a)

Ao se analisarem as respostas de E1e e E5a, foi possível perceber que o PIBID proporciona a esses acadêmicos a oportunidade de vivenciar, na prática, aquilo que teorizam dentro dos muros da universidade. Além disso, de acordo com a fala de E5a, propicia-se uma valorização da licenciatura, numa demonstração de que, sob a perspectiva desses integrantes, o programa está atingindo seus objetivos no que diz respeito à valorização do magistério e à inserção dos licenciados no cotidiano das escolas, como previsto pela Portaria 72/2010 (BRASIL, 2010).

Com relação à articulação entre teoria e prática, Azanha (2004) discorre que a adequada formação do professor não pode ser imaginada como uma simples e direta aplicação de um saber teórico a uma situação de ensino. Apesar de a teoria ser necessária, o ponto de vista pedagógico não é a soma de parcelas de saberes teóricos que nunca serão suficientes para alicerçar a compreensão da situação escolar e a formação do discernimento do educador. É, pois, o contato com a vida escolar um princípio básico para que se tenha esse discernimento.

A prática, segundo Pereira (1999), deve ocupar um espaço significativo nas grades curriculares dos cursos de licenciatura, embora a vivência pedagógica não seja livre de saberes teóricos que, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar. Um espaço para “rever suas posturas enquanto professor”, como relatado por E8a.

Outra questão perguntada aos participantes foi a respeito de quais seriam, para eles, os objetivos do Subprojeto em que estão inseridos, Dança-Educação. Todos os entrevistados apontaram que um dos objetivos do Subprojeto é levar a dança para o ambiente escolar, trabalhando a linguagem corporal dos alunos, proporcionando o acesso à dança como uma prática educativa. Isso pode ser evidenciado nos seguintes dizeres:

O meu subprojeto Dança-educação tem por objetivo levar o conteúdo dança pro ambiente escolar, fazer com que o aluno trabalhe a arte de uma forma que é pouco vivenciada por ele na escola. (E2e)

O objetivo de adquirir experiência com esta questão didática da dança né? da arte, de levar a arte a qual eu pratico, que quero está inserido também nesse meio artístico pra esse lado da docência pra as pessoas que não tá com a finalidade de se tornarem artistas mas terem conhecimento, de terem acesso à dança enquanto uma prática educativa, enquanto a prática também recreativa, conhecimento crítico, estético, essas coisas [...]. (E6a)

Os objetivos eu acho que primeiro é pra dá esse suporte pra nós enquanto educadores [...]. Então, com certeza, se um dia eu for dá as minhas aulas de Teatro esse projeto será acrescentado no meu jeito de trabalhar, na minha metodologia. E, pro os alunos, eu acho que é a oportunidade, primeiro, deles trabalhar com a linguagem corporal que não é trabalhada na escola e depois deles através da dança e das nossas aulas poder se expressar através do seu corpo [...]. (E8a)

Essa semelhança nas respostas quanto ao objetivo do Subprojeto se faz importante porque mostra que os seus integrantes caminham em busca de objetivos em comum, dando indícios de que têm consciência do que é o Subprojeto e qual a fundamentação do trabalho que é desenvolvido nas escolas.

Essas respostas assemelham-se ao que está escrito no plano de ação do Subprojeto, com a proposição de uma abordagem dos conhecimentos sobre o corpo e a dança como um ato educativo, considerando-se a dança como instrumento norteador, a fim de propiciar à criança a aquisição de conhecimentos, práticas e hábitos que favoreçam a ampliação de sua capacidade expressiva, sua percepção artística.

A noção que se estabelece na fala de E2e, “fazer com que o aluno trabalhe a arte de uma forma que é pouco vivenciada por ele na escola”, é corroborada pelo pensamento de Barreto (2004), quando este afirma que o primeiro objetivo da dança na escola é contribuir para a formação das pessoas, garantindo cada um dos objetivos pontuados nos PCNs (1997), sendo complementados com aspectos importantes para a formação dos educandos.

Desse modo, a dança – entendida como a arte de expressão em movimento – destaca na educação a ótica da sensibilidade, da criatividade e da expressividade. Almeja-se uma educação que se afirme na sensibilidade, na vivência, no sentir com o outro e no sentir-se, de forma que a estética possa contribuir para o redimensionamento do ser humano diante da vida (FIAMONCINI, 2003).

No que concerne à Educação Física, Barreto (2004) propõe que a dança pode contribuir na medida em que, através da experiência artística e da apreciação, estimula nos indivíduos os exercícios da imaginação e da criação de formas expressivas, despertando a consciência estética como um conjunto de atitudes mais equilibradas diante do mundo. Em contrapartida, a Educação Física também pode contribuir de forma relevante na área de dança, ampliando a corporeidade e a motricidade humana que atribuem ao corpo um sentido muito maior.

No decorrer da pesquisa, perguntou-se aos entrevistados, também, quais eram suas perspectivas em relação ao Subprojeto Dança-Educação quando eles se inscreveram para participar. Pode-se perceber que, em várias respostas, os entrevistados, por terem uma afinidade com o conteúdo dança, almejavam, com o projeto, “um conhecimento maior em relação à dança” e até mesmo um enriquecimento do próprio currículo, desejando seguir uma carreira acadêmica e estar inseridos em pesquisas, como se observa a seguir:

Quando eu entrei eu tinha dois focos, o primeiro era trabalhar na escola com a docência e o segundo era para investir em pesquisa por ter o objetivo de continuar a vida acadêmica, de seguir uma vida acadêmica, uma carreira acadêmica após formada, eu acreditava que seria bom eu estar inserida em um grupo que trabalhasse com, além da docência, com pesquisa, para enriquecer a questão científica o meu currículo científico. (E2e)

Primeiro curricularmente falando, que quando você tá numa universidade e você é bolsista isso vale muito para o seu currículo, principalmente quando você quer seguir a carreira acadêmica. Outro foi a linha de pesquisa que a dança-educação, na verdade eu não sou nem bailarina, nem dançarina mas eu sou interessada nas artes cênicas, então primeiro é essa questão do currículo e também a questão da vivência na escola né [...], porque eu não estou formando em bacharelado, eu estou formando em licenciatura, eu sou uma profissional da educação. (E7a)

No questionamento posterior aos já mencionados, efetuou-se uma pergunta sobre ter havido mudanças com relação a essas perspectivas, após experiências concretas vividas no cotidiano escolar. Para a maioria, houve mudanças, principalmente com relação à estrutura física, receptividade da escola e indisciplina dos alunos. Destacam-se as seguintes falas:

Sim, muitas das minhas perspectivas foram supridas [...] Com relação a estudos, a gente estudou muito. É, publicou vários artigos, ficamos com o currículo muito amplo, mas houve um choque também, porque a licenciatura né? As aulas na escola num foram do jeito que eu imaginava que seria [...] Não teve tanta receptividade na escola e teve uma dificuldade também, eu tive dificuldades [...] Em trabalhar com os alunos, mesmo pela indisciplina dos alunos, e isso acabou se tornando uma frustração [...] Com relação à docência mesmo. (E1e)

Houve em relação à docência, é..., já imaginava das dificuldades, que aprender a lidar com aluno é um pouco difícil ainda mais com uma sociedade com culturas e coisas completamente diferentes e por se tratar [...] de uma escola de uma comunidade carente [...] só que em relação à escola o que houve foi uma certa, eu fiquei um pouco frustrada, digamos assim, em relação à coordenação da escola com o trato com o projeto, foi o que me decepcionou um pouco foi isso. (E2e)

Houve, assim, uma vez que a escola não tinha a estrutura adequada, não mesmo adequada, não tinha espaço pra ser trabalhada essas aulas aí a gente tem que mudar o que a gente pensa em trabalhar aí chega lá e você muda a ideia do que você tem que trabalhar por falta de sala, por falta até mesmo do som, aí você muda completamente. (E4e)

Ressaltam-se, também, relatos de participantes que não perceberam mudanças com relação à perspectiva anterior às atividades feitas na escola campo:

Bom, mudança não houve, assim, a perspectiva continua a mesma no sentido de que eu achei super difícil mesmo, levar. Eu confirmei o que eu já tinha pensado que seria difícil, pelo tempo, pela falta de lugar, pela resistência de algumas pessoas, imaginei tudo, que isso tudo ia acontecer. Mas assim, quanto às reflexões que me provocaram a cerca do contexto da dança a educação em certas sociedades, sociedades que eu falo é micro sociedades [...] dentro de toda essa nossa sociedade, dessas comunidades mais carentes que tem menos acesso à cultura, menos acesso a arte, a dança inclusive, e aí eu soube, essas reflexões vieram assim, foram surgindo [...] não previa antes quais seriam, elas foram surgindo, a partir do que eu pude vivenciar também na leitura de alguns artigos [...] No evento que foi em Goiânia [...] Eu notei que cresceu, ampliou um pouco as possibilidades. (E6a)

Na verdade não mudanças [...] por que eu acho assim que é... eu nunca tive muita ilusão com a escola, sabe? Ilusão que ia ser maravilhoso que vai ser, não. [...] mas era o que eu achava que era, um pouco mais difícil, porque a experiência te mostra isso né? (E7a)

Esses resultados mostram que, ao terem um contato prévio com a escola, os estudantes de licenciatura podem aplicar e ampliar seus conhecimentos de acordo com a demanda da escola, aprendendo “coisas práticas do dia-a-dia, de como lidar com aluno, de como lidar com o sistema escolar” (E8a), e podem até mesmo mudar

certas perspectivas que carregam durante a formação acadêmica.

De acordo com essa concepção e as respostas anteriores, pode-se remeter ao que afirma Pereira (1999, p. 113): “a prática não é apenas locus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados”.

Libâneo e Pimenta (1999) comentam, acerca desse espaço prático de criação e reflexão, que, desde a entrada dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas às situações da prática, apresentando problemas aos futuros professores, a fim de lhes possibilitar experimentar soluções. Isso significa que a prática, no processo de formação inicial de professores, serve como meio para contrastar os estudos com as práticas e formar no aluno seus próprios conhecimentos e convicções a esse respeito, isto é, os estudantes precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações que irão encontrar no ambiente de trabalho.

Na quinta questão da pesquisa, foi perguntado aos entrevistados que contribuições e quais os desafios eles apontariam em relação à implantação do Subprojeto Dança-Educação na escola pública. Quanto aos desafios, os que mais foram apontados se relacionaram à estrutura física da escola e à resistência da escola na aceitação do projeto. Esse fato pode ser notado num recorte da resposta de E5a: “Eu acho assim que a educação pública no Brasil de uma maneira geral, as escolas públicas elas estão um pouco sucateadas”. E também na resposta de E7a, o qual manifesta que a implantação do referido Subprojeto deveria promover “uma modificação no sistema escolar, tanto no físico [...] quanto no metodológico”, pois, assim, o Subprojeto atingiria seus objetivos.

Em relação à infraestrutura das escolas, o Resumo Técnico do Censo Escolar de 2011, afirma que:

A infraestrutura disponível nas escolas tem importância fundamental no processo de aprendizagem. É recomendável que uma escola mantenha padrões de infraestrutura necessários para oferecer ao aluno instrumentos que facilitem seu aprendizado, melhorem seu rendimento e tornem o ambiente escolar um local agradável, sendo, dessa forma, mais um estímulo para sua permanência na escola (BRASIL, 2011, p. 33).

Para Silva e Souza (2013), a falta de infraestrutura física adequada, de equipamentos e de materiais didático-pedagógicos para alunos e docentes, ainda é uma realidade que precisa ser superada e essas condições precárias, suas relações com a qualidade da educação e com os baixos resultados obtidos nas avaliações nacionais devem ser abertamente mostrados mostrar à sociedade brasileira.

Entretanto, o que foi apresentado pelos participantes, no que concerne à estrutura física das escolas, contrapõe-se à ideia de Strazzacappa (2003), o qual diz que a realização de projetos de ensino de dança em escolas deve ser incentivada, uma vez que a escola é uma instituição reconhecida pela comunidade e tem infraestrutura física básica para sua concretização (salas de aulas e aparelho de som).

Ainda sobre os desafios, vale a pena destacar o relato de E6a:

[...] saber o seu lugar enquanto professor de dança ne? [...] tentar entender e tentar se firmar também na escola pra não deixar que vire um trabalho qualquer [...] ou ser visto como um trabalho qualquer que não tem um preparo, essas coisas.

Marques (1997) expõe, quanto a isso, que a escola é um local privilegiado, mas não o único, para o ensinamento da dança com qualidade, compromisso, profundidade e responsabilidade. Contudo, para que isso possa acontecer, os professores que trabalham esse conteúdo não podem deixar que a dança seja ensinada de qualquer jeito, tomando aqui como exemplos os citados por E6a:

[...] porque é o professor de dança vai poder fazer a quadrilha, porque é o professor de dança vai poder fazer ne? Uma apresentaçãozinha de dia das mães e aí que tem uma semana pra preparar, vai poder cortar bandeirola em festas juninas, coisas assim.

Nesse sentido, é preciso reconhecer que a existência da dança não pode continuar sendo sinônimo de “festinhas de fim-de-ano” (MARQUES, 1997, p. 17).

Em relação às contribuições, a questão cinco relatou que os alunos iam poder ter uma vivência prática do

conteúdo, o qual, em muitas escolas, não é trabalhado. Além disso, apontaram aspectos como o enriquecimento para a Educação Básica e as contribuições que a dança pode proporcionar àqueles que a praticam, quais sejam: desenvolvimento cognitivo, psicomotor, afetivo, social e consciência corporal. Seguem-se alguns dizeres:

Oh, a implantação do subprojeto na escola pública ela é interessante uma vez que ela vai enriquecer a educação básica, fazendo a integração daquilo que, fazendo com que a gente integre aquilo que foi aprendido na universidade com a escola, só que a escola ela tem que receber o projeto para que isso aconteça, porque se é um projeto que vai valorizar, por exemplo, vai levar pra a escola a dança que era um conteúdo que nunca era trabalho, que é a arte trabalhada com o corpo com o movimento de formas diferentes do que aquilo que os alunos já estavam acostumados a fazer [...] (E2e)

As contribuições acho que seriam essas de desenvolver o psicomotor, o cognitivo da criança, de levar uma coisa nova, uma coisa que não trabalha só em sala de aula, em espaços alternativos e seria uma grande novidade para eles e os desafios seria justamente isso, esses espaços alternativos porque geralmente as escolas não têm. (E9a)

Nota-se, ao responderem à quinta questão, que os entrevistados associaram essas contribuições e desafios levando em consideração o conteúdo trabalhado “dança”. Com isso, eles reforçaram, em seus discursos, alguns pensamentos que se tornaram perceptíveis na sexta questão, quando se perguntou, em relação ao conteúdo dança, quais possibilidades e desafios se apresentaram após a intervenção do grupo na escola campo.

Em se tratando dos desafios, a falta de espaço e a resistência da escola foram novamente recorrentes em todas as falas, sendo também acrescentada, em alguns relatos, a indisciplina dos alunos.

Quanto às contribuições, destacam-se algumas respostas:

As possibilidades foram de levar a dança enquanto possibilidade educativa às crianças que não tinha oportunidade de ter uma aula de dança, de ter uma aula completa com alongamento, relaxamento, com brincadeiras voltadas para dança. Trabalhar esse lado delas de cooperativo, de interação, elas tiveram essa oportunidade de vivenciar uma aula de dança que não é só chegar, pular, ouvir uma música, rebolar e sim até o lado de interação dos alunos, os jogos e brincadeiras que tinha, que a gente dava pra eles aprender mais esse lado de interação. (E4e)

Bom, as possibilidades que a gente sabe que a dança, que eu notei nesta escola especialmente, foi uma sensibilização nos alunos enquanto equipe, enquanto conjunto, né? E, também uma observação maior [...] que eles podem observar mais as pessoas, o movimento das pessoas e pensar mais, né? no movimento enquanto expressão, no movimento uma coisa, uma prática que está de acordo com a sua vida, de acordo com que ele aprende, o que eles veem, o que eles sentem, o que eles escutam, o que eles vivenciam. Que o movimento não está avulso a isso [...] Isso pra mim foi muito legal ter notado isso e as outras possibilidades de mais consciência corporal [...], de ter mais consciência do que é um lado, do que é o outro, do que é frente, do que é trás, de saber andar em cena, saber agir em cena, olhar em cena né? Essas coisas mais da técnica de expressividade e essas outras coisas é uma possibilidade boa enquanto organizador de nosso corpo, de nossas ideias, de nossas atitudes. (E6a)

Conforme o PCNs – Arte (BRASIL,1997a) –, a dança é uma forma de integração e expressão tanto individual quanto coletiva, em que o aluno exercita a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade. A dança na escola campo proporcionou aos alunos uma forma de interação com o outro, diferentemente do que eles estavam acostumados, seja nas aulas de Educação Física ou de Artes, evidenciando-se, por meio dos relatos dos integrantes, a importância de “trabalhar esse lado delas [das crianças] de cooperativo, de interação” (E4e) e “sensibilização nos alunos enquanto equipe, enquanto conjunto” (E6a).

Na última resposta da questão seis, fala-se que a dança na escola proporciona aos alunos “uma possibilidade boa enquanto organizador de nosso corpo, de nossas ideias, de nossas atitudes”. Nessa perspectiva, o PCNs – Educação Física (BRASIL, 1997b, p. 67) – afirma que “a atividade da dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona”.

Souza (2011) acrescenta que, apesar de a aprendizagem corporal através da dança passar por experiências

de reprodução de modelos como referência para a compreensão e apreensão de técnicas das ações corporais, os alunos, durante esse processo, também podem experimentar seus próprios modelos e exercitar seu potencial criativo, ampliando novas possibilidades de comunicar com o seu corpo.

Para finalizar, o último questionamento feito aos participantes foi sobre o fato de eles, enquanto acadêmicos(as), após a inserção na escola campo, terem a oportunidade de obter novas possibilidades com relação à prática da docência (se repensaram sua prática docente). Caso a resposta fosse um sim, eles(as) deveriam apontar que possibilidades seriam essas para a sua prática.

Observam-se as respostas de alguns dos entrevistados:

Sim, como a gente via tudo na faculdade, sempre com muitos materiais disponíveis e quando você chega na realidade da escola você muda completamente a sua visão com relação a isso, a gente ainda vive na utopia que a gente vai chegar na escola e que a gente vai fazer a diferença e como a gente pode vivenciar isso na prática através desse projeto, a gente viu que realmente é muito difícil, muito difícil mesmo, trabalhar com a docência mesmo [...]. (E1e)

[...] quando eu vivenciei o dia-a-dia ali, trabalhando, desenvolvendo o conteúdo naquelas crianças eu percebi que realmente eu tenho capacidade, estou apta para estar atuando como professora, pra estar atuando na licenciatura. [...] eu realmente gosto de trabalhar com criança e realmente gosto de contribuir no processo educacional, eu acredito na educação e acredito e acredito que eu posso desenvolver algo na educação das crianças. (E2e)

Bom, eu acho assim que além de repensar, eu repenso o tempo todo.[...] Por que todo dia você está de um jeito, vai ter dia na escola que você não vai estar bem pra da aula mais ai você tem que repensar qual é o meu objetivo aqui na escola? [...] eu acho que a profissão educador hoje ela tem que ser pensada a cada segundo. Então como eu estou numa área [...] de fronteiras, que é as artes, que é o teatro, então assim eu repenso se realmente quero está na sala de aula ou se eu quero ser atriz, eu repenso cada segundo, principalmente agora que eu vou formar. (E7a)

Sim, com certeza. [...] foi através do Pibid que me deu essa vontade de ser professora, por que quando eu entrei no curso eu não tinha vontade de ser professora. (E9a)

Considerando-se as respostas apresentadas, remonta-se a Gamboa (2007), o qual afirma que a teorização pedagógica deve mudar com a prática, e a prática poderá se transformar com a reflexão. Essa reflexão, para Rezer e Fensterseifer (2008), pretende chamar a atenção para a necessidade de novos questionamentos (do repensar), mas, principalmente, da necessidade de se continuar o debate a partir de estudos que possam indicar inconsistências do exercício da docência em Educação Física e em outras áreas.

Rezer e Fensterseifer (2008) apontam ainda que, como supostamente somos seduzidos a aceitar, pelas enganações de um processo que sufoca, minimiza e desvaloriza a importância do “ser professor”, precisamos resgatar a complexidade do exercício docente, o que não é simples, pois passa pela reinvenção do cotidiano do ambiente escolar e de como encaramos os desafios que nossa escolha profissional exige.

Essas reflexões mostram que programas que inserem o licenciando o mais cedo possível no fazer pedagógico são extremamente importantes para o processo de formação inicial desses futuros professores, tendo em vista que compreender a prática pedagógica somente por meios teóricos não é suficiente para acadêmicos do curso de licenciatura. É preciso que haja uma articulação entre teoria e prática para que se possa dimensionar a profissão docente e, principalmente, tomar a decisão de estar realmente comprometido ou não com a escola e seus alunos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cursos de licenciatura no Brasil passam por dilemas que, desde a sua criação, não foram totalmente sanados, ocasionando um declínio e desvalorização da profissão docente. Na tentativa de tentar solucionar parte desses problemas, o PIBID foi instituído pela CAPES, como meio de incentivo aos acadêmicos dos cursos de licenciatura através da inserção destes no cotidiano escolar.

A partir das entrevistas analisadas, foi possível concluir que os alunos dos cursos de licenciatura necessitam

vivenciar, durante sua formação acadêmica, a prática docente, pois muitos não estavam totalmente cientes de como era trabalhar na escola e como lidar com o sistema escolar, fatos percebidos por meio das frustrações diante de alguns desafios encontrados. Ao entrarem no projeto, os licenciandos tiveram a oportunidade de lidar com esses problemas e de reformular conhecimentos teóricos obtidos dentro da universidade, o que, geralmente, não têm oportunidade de vivenciar através da grade curricular do curso.

Os entrevistados mostraram, tendo em vista o conteúdo trabalhado, que o ensino da dança na escola, principalmente na rede pública, enfrenta desafios de infraestrutura e resistência por parte de professores e coordenação, contudo o professor que irá aplicar esse conteúdo, seja de Educação Física ou de Artes, deve estabelecer parâmetros e tentar dialogar com a escola, para que o conteúdo e o ensino da dança não sejam banalizados.

Para os acadêmicos, o PIBID é uma iniciativa que valoriza os cursos de licenciatura através da oportunidade de estar vivenciando a prática pedagógica, estimulando-os a trabalhar com a docência. Através de um dos objetivos do Subprojeto Dança-Educação, o conteúdo foi inserido, desenvolvendo nas crianças uma consciência e sensibilidade do movimento e do corpo, enquanto organizador de suas ideias e atos.

Pode-se concluir que, na perspectiva dos acadêmicos bolsistas do Subprojeto Dança-Educação, após a inserção do PIBID na universidade, os acadêmicos reformularam suas posturas e teorias do fazer docente, pelas experiências vivenciadas no cotidiano escolar, repensando se realmente querem trabalhar com a docência e se estão preparados, por meio da formação obtida na universidade, para enfrentar os desafios do exercício profissional.

5 REFERÊNCIAS

- AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 369-78, 2004.
- BARRETO, D. **Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BRASIL. **Censo escolar da educação básica 2011: Resumo Técnico**. Brasília, Inep, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo>. Acessado em: 14 de março de 2017.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- BRASIL. **Portaria Nº. 72**, de 9 de abril de 2010. Brasília. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES. Diário Oficial [Da República Federativa Do Brasil], Brasília, DF, Nº 68, segunda-feira, 12 de abril de 2010. Seção 1, p. 26-27.
- BRASIL. **Portaria Normativa Nº. 38**, de 12 de dezembro de 2007. Brasília. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Diário Oficial [Da República Federativa Do Brasil], Brasília, DF, Nº 239, Quinta-Feira, 13 de dezembro de 2007. Seção 1, p. 39.
- ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Org.). **Professora pesquisadora uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FIAMONCINI, L. Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 6, n. 1, p. 59-72, 2003.
- GAMBOA, S. S. A pesquisa como estratégia de inovação educativa: as abordagens práticas. In: GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Argos: Chapecó, 2007.
- LABAN, R. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.
- LIBÂNIO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança.

Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-77, 1999.

MARQUES, I. A. Dançando na escola. **Motriz**, Rio Claro, v. 3, n. 1, p. 20-8, 1997.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-62, 1993.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-25, 1999.

REZER, R.; FENSTERSEIFER, P. E. Docência em educação física: reflexões acerca de sua complexidade. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 3, p. 319-29, 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40 p. 143-55, 2009.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 220-38, 1999.

SILVA, A. F.; SOUZA, A. L. L. Condições do trabalho escolar: desafios para os sistemas municipais de ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 772-87, 2013.

SOUZA, M. I. G. O ensino da dança na escola: técnica ou criatividade? **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 32-42, 2011.

STRAZZACAPPA, M. Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 6, n. 1, p. 73-85, 2003.

TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 507-14, 2005

Autor correspondente: **Camila de Oliveira Rodrigues**

E-mail: camilarodrigues.edf@gmail.com

Recebido em 05 de janeiro de 2016.

Aceito em 19 de setembro de 2017.