

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

**Tiago Nunes Medeiros**

**O PIBID E AS APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ETNOGRAFIA COM  
ESTUDANTES DA FACOS/RS.**

Porto Alegre  
2015

**Tiago Nunes Medeiros**

**O PIBID E AS APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: uma etnografia com  
estudantes da FACOS/RS.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para obtenção do título de Mestre em Ciência do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Bossle

Porto Alegre  
2015

## CIP - Catalogação na Publicação

Medeiros, Tiago Nunes

O PIBID e as aprendizagens na formação inicial de professores de Educação Física: uma etnografia com estudantes da FACOS/RS / Tiago Nunes Medeiros. -- 2015.

210 f.

Orientador: Fabiano Bossle.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Formação Inicial de Professores. 2. PIBID. 3. Etnografia. 4. Educação Física Escolar. 5. Pedagogia Crítica. I. Bossle, Fabiano, orient. II. Título.

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**Tiago Nunes Medeiros**

**O PIBID E AS APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES  
DE EDUCAÇÃO FÍSICA: uma etnografia com estudantes da FACOS/RS.**

Conceito final: .....

Aprovado em ..... de ..... de .....

### **BANCA EXAMINADORA**

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki – PPGCMH/UFRGS

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Denise Grosso da Fonseca – ESEF/UFRGS

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Ednaldo da Silva Pereira Filho – UNISINOS

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Fabiano Bossle – PPGCMH/UFRGS

## **UM CANTO À TERRA**

**Cláudio Martins e Carlos Catuípe**

*Quero cantar tua história  
tuas glórias, teu passado*

*Quero cantar teu reisado  
numa noite de Natal  
Eu quisera ser igual  
aos cantores de peitada  
pra meu canto ecoar na estrada  
e acordar o litoral*

*Quero cantar os teus rios  
a várzea, os arrozais  
a serra, os canaviais  
a lagoa cor de prata  
o ruído da cascata  
arroios e cachoeiras  
pescar nas ribanceiras  
sentindo o cheiro da mata*

*Quero cantar e dançar  
com os mascarados mascarados  
Quero lembrar o passado  
nas canchas de carreiradas  
ser cristão nas cavalhadas  
do mouro tomar a lança.  
Quero juntar lembranças  
perdidas pelas canhadas*

*Quero beber a lágrima  
dos teus olhos, oh, meu Santo!  
Quero cantar o canto  
de histórias de amor e lenda  
são bagaços de moenda  
no canavial da existência  
resumo, hoje essência  
dos caprichos de uma prenda*

*Ao Cauã e à Cecília, que preenchem  
todos os espaços possíveis na minha  
vida...*

*Por vezes me pego a admirá-los...*

*Pelos sorrisos...*

*Pelas arteirices...*

*Pelas alegrias...*

*Pelos gestos de carinho e amor que,  
mesmo sendo tão pequenos, são tão  
capazes de realizar...*

*Por vezes me pego a pensar o  
imensurável prazer de tê-los...*

*Poder beijá-los...*

*Poder cheirá-los...*

*Poder abraçá-los...*

*Eles são o motivo de tudo...*

*Papai ama vocês!*

## AGRADECIMENTOS

Como já faz algum tempo que estou envolvido com este trabalho, são inúmeras as pessoas que em diferentes momentos da minha formação inicial e continuada contribuíram para sua realização. A alternativa é agradecer inicialmente a todos os amigos, que durante esse tempo de preparação desta dissertação ofereceram apoio, estímulo e solidariedade.

À Carla, minha esposa solidária, compreensiva e companheira, que por muitas vezes tive que abdicar de sua amorosa e afetuosa companhia na elaboração desta pesquisa e na educação de nossos dois filhos maravilhosos, mas tenho profunda tranquilidade na sua sabedoria de ser Mãe. Te amo!

Aos meus pais, Renato e Zenilda, que, com muito amor, dedicação, paciência e trabalho ensinaram-me o sentido da Educação e o respeito ao próximo. Eternos incentivadores da honestidade, do trabalho e dos estudos. Não mediram esforços para proporcionar condições adequadas para a realização deste estudo. Muito obrigado pelo carinho e atenção!

Aos meus irmãos, Régis, Cibele e Mateus, meus agradecimentos pelos momentos de convivência afetuosa e de sempre grande aprendizagem e prazer.

Às minhas queridas afilhadas Anna e Isabela, que me enchem de orgulho com seu afeto, carinho e amor.

Ao Professor, colega e amigo Evaldo Marques, que neste momento representa todos os professores de Educação Física que fizeram parte da minha formação inicial, durante os meus estudos na Educação Básica.

Ao Professor Sérgio Alves, pelo incentivo e apoio constante na elaboração deste estudo, além do carinho, afeto e atenção com que sempre tratou meus familiares, principalmente meus filhos Cauã e Cecília.

Aos colegas do Curso de EFI da FACOS, que sempre me receberam com as portas abertas.

Aos compadres e incentivadores Carlos Henrique e Anelise.

À Ana Maria de Jesus Lemos, neste momento representando as colegas da Escola Major Antônio de Alencar, que sempre me apoiaram e incentivaram.

À Professora Maria Basilisa Ibáñez Solaz da Silva.

Aos bolsistas do PIBID/EFI/FACOS que compartilharam das minhas dúvidas, questionamentos, reflexões, críticas, mas que acima de tudo me fizeram companhia nesta jornada e acreditaram nela.

Aos colegas do grupo de pesquisa DIMEEF: Professora Denise Fonseca, Leandro Rocha, Gabriel Goularte, Rita Kaefer, Jacqueline Zilberstein, Flávia Fernandes, Luciana Nunes, Samuel Araújo, Camila Medeiros, Márcio Coelho e Lucas da Cruz, pelas contribuições ao projeto de pesquisa, pelos momentos de aprendizagens, pelos diálogos e convivência.

À Cibele Biehl Bossle, pela compreensão, atenção e respeito com que sempre fui recebido.

A Fabiano Bossle, pela oportunidade qualificada de estudar a quem achou que não a encontraria tão cedo, pelo incentivo e confiança incondicional, aos momentos de aprendizagens, aos debates e reflexões críticas sobre a Educação, Educação Física, Etnografia, Pedagogia Crítica, Política e de Vida.

Ao PPGCMH.

À Secretaria Municipal de Educação de Osório.

Às três escolas participantes da pesquisa.

À CAPES, muito obrigado!

## **DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

1. NATUREZA DO DOCUMENTO: Dissertação De Mestrado
2. INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
3. ÓRGÃO/UNIDADE: Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano - PPGCMH
4. LINHA DE PESQUISA: Formação de Professores e Prática Pedagógica
5. TÍTULO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO: O PIBID e as Aprendizagens na Formação Inicial de Professores de Educação Física: uma etnografia com estudantes da FACOS/RS.
6. PROBLEMA DE PESQUISA: Como e quais são as aprendizagens construídas pelos estudantes do Curso de Educação Física da FACOS no PIBID nas escolas de Osório?
7. OBJETIVO GERAL: Compreender as aprendizagens construídas no PIBID pelos estudantes do Curso de Educação Física da FACOS em escolas de Osório/RS e como estas se constituem em contribuições à formação de professores.
8. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:
  - Descrever o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do Curso de EFI da FACOS no PIBID;
  - Identificar os elementos que configuram as aprendizagens construídas no PIBID;
  - Analisar a relação que os estudantes do Curso de EFI da FACOS fazem dos saberes produzidos na formação inicial neste curso com os saberes produzidos no PIBID;
  - Identificar como os estudantes compreendem a contribuição do PIBID para a atuação profissional do professor de EFI na escola.



## RESUMO

Esta dissertação de mestrado tratou de compreender as aprendizagens construídas no PIBID pelos estudantes do Curso de Educação Física da Faculdade Cenecista de Osório. Desse modo, o problema de pesquisa respondeu à seguinte pergunta: **Como e quais são as aprendizagens construídas pelos estudantes do Curso de Educação Física da FACOS no PIBID nas escolas de Osório?** Assim, o presente estudo, de natureza qualitativa, se propôs a descrever o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, assim como os elementos que configuraram as aprendizagens construídas no PIBID e como os bolsistas compreendem que o Programa contribuiu para a atuação dos discentes na Educação Básica em três escolas da Rede Pública Municipal de Osório. Em cada escola pesquisada, estavam inseridos 2 bolsistas do Programa atuando com a Educação Física Escolar em dias diferentes da semana. Portanto, foram 6 participantes da pesquisa e 7 participantes privilegiados. A pesquisa de campo teve início em 26 de maio de 2014 e conclusão em dezembro de 2014. Para tal investigação, foi realizada uma etnografia. A coleta de informações ocorreu através da observação participante, diário de campo, diálogos e entrevistas e posteriormente a análise de documentos. A validade interpretativa etnográfica foi estabelecida através de triangulação das informações, com base na fundamentação teórica articulada a partir das interpretações e análises dos documentos. Desse modo, tive a oportunidade de aprofundar a compreensão sobre os significados que foram atribuídos durante o processo formativo no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Tratei de apresentar o produto da pesquisa a partir da construção de duas categorias de análise, onde, na primeira descrevi os “Percurso e Representações de Escolas e EFI” e na segunda categoria “PIBID: Concepções e Práticas de Educação Física”. A investigação realizada permitiu compreender as aprendizagens construídas pelos bolsistas do PIBID/EFI/FACOS nas escolas de Osório a partir da formação inicial na FACOS e no PIBID. Portanto, engajado na perspectiva crítica e reflexiva para compreender e ser no mundo, questionei os significados das aulas de EFI na Educação Básica, no Ensino Superior e no Subprojeto de EFI da FACOS. Assim, pude interpretar que há uma relação diferente dos participantes do estudo com o que embasa as teorias que sustentam a pesquisa. Tal interpretação deve ser compreendida como desafio de problematizar e transformar a Educação e o ensino no Brasil, promovendo uma EFI reflexiva, crítica, que tenha sentido naquilo a que se propõe, sustentada em princípios epistemológicos da própria EFI em prol da sociedade.

**Palavras-chave:** Formação Inicial de Professores. PIBID. Educação Física Escolar. Etnografia. Pedagogia Crítica.

## ABSTRACT

This master's thesis dealt with understand learning built in the PIBID by students of the physical education course of the College Cenecista of Osório. This way, the research problem answered the following question: how and what are the learnings built by students of physical education course of the PIBID FACOS Osório schools? Thus, the present study of qualitative nature, set out to describe the teaching-learning process of students, as well as the elements that have configured learning built in the PIBID and as the scholars understand that the program contributed to the performance of students in basic education in three Public schools Municipal de Osorio. In each school researched were inserted 2 Fellows of the program working with the school physical education on different days of the week. So were 6 research participants and 7 privileged participants. The field research began in May 26, 2014 and completion in December 2014. To this research was conducted an Ethnography. Data collection through participant observation, field diary, dialogues and the interviews and then document analysis. The ethnographic interpretive validity was established through triangulation of information, based on theoretical articulated bases from the interpretations and analyses of documents. Thus, I had the opportunity to deepen understanding about the meanings that have been assigned during the training process under the Institutional Program of Scholarship of Teaching. I dealt to show the search product from the construction of two categories of analysis, where the first described the "routes and representations of schools and EFI" and in the second category "PIBID: conceptions and practices of physical education". The research allowed to understand the learning process built by scholars of the PIBID/EFI/FACOS from the initial training in FACOS and the PIBID. Therefore, engaged in critical and reflective perspective to understand and be in the world, questioned the meanings of the EFI lessons in basic education, in higher education and in the sub-project of the EFI FACOS. So, I could interpret that there's a different relationship of participants in the study that reinforces the theories supporting the searches. Such an interpretation should be understood as questioning of challenge and transform education and teaching in Brazil, promoting a reflective EFI, critical in that what is proposed, based on epistemological principles of own EFI for improve the society.

**Key-words:** Initial training of Teachers. PIBID. School Physical Education. Ethnography. Critical Pedagogy.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Lista de Periódicos e Resultados dos Descritores PIBID e EFI.....	25
Quadro 2 – Caracterização dos Artigos PIBID/EFI para Análise.....	26
Quadro 3 – Sistema de Busca <i>Online</i> Banco de Teses da CAPES.....	30
Quadro 4 – Carga Horária do Curso de EFI da FACOS.....	50
Quadro 5 – <i>Ranking</i> adaptado IDMH de 2010.....	67
Quadro 6 – Bolsistas Participantes da Pesquisa.....	72
Quadro 7 – Horários das Atividades do PIBID na Escola.....	86
Quadro 8 – Controle das Entrevistas dos Participantes da Pesquisa na Escola.....	93
Quadro 9 – Dados Totais das Entrevistas com os Participantes da Pesquisa.....	94
Quadro 10 – Cronograma das Reuniões Subprojeto PIBID/EFI/FACOS 2014.....	138

## LISTA DE ABREVIATURAS

AJUDA: Assistência Judiciária do Direito Acadêmico  
BIRD: Banco Interamericano de Desenvolvimento  
CAPES: Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior  
CBCE: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte  
CIEE: Centro de Integração Empresa Escola  
CNE: Conselho Nacional de Educação  
CNEC: Campanha Nacional de Escolas da Comunidade  
CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CONAE: Conferência Nacional de Educação  
CONBRACE: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte  
CONICE: Congresso Internacional de Ciências do Esporte  
COREDEs: Conselhos Regionais de Desenvolvimento  
CPA: Comissão Própria de Avaliação  
DCNs: Diretrizes Curriculares Nacionais  
DEB: Diretoria de Formação de Professores de Educação Básica  
DIMEEF: Didática e Metodologia de Ensino na Educação Física  
DC: Docência Compartilhada  
EFI: Educação Física  
ENEM: Exame Nacional de Ensino Médio  
ESEF: Escola de Educação Física  
FACAD: Faculdade Cenecista de Ciências Administrativas de Osório  
FACOS: Faculdade Cenecista de Osório  
FHC: Fernando Henrique Cardoso  
FIES: Fundo de Financiamento Estudantil  
FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
FURG: Universidade Federal do Rio Grande  
GTTs: Grupos de Trabalhos Temáticos  
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IDHM: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal  
IES: Instituição de Ensino Superior  
IMC: Índice de Massa Corporal  
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais  
MEC: Ministério da Educação  
NEE: Necessidade Educacional Especial  
OIs: Organizações Internacionais  
ONGS: Organizações Não Governamentais  
P.M.O.: Prefeitura Municipal de Osório  
PARFOR: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica  
PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional  
PEFI: Professor(es)(a)(as) de Educação Física  
PIB: Produto Interno Bruto  
PIBIC: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Ciência  
PIBID: Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência  
PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PPGCMH: Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano

PPI: Projeto Pedagógico Institucional

PPPC: Projeto Político Pedagógico de Curso

PROUNI: Programa Universidade para Todos

SICAPES: Sistema Integrado CAPES

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UAB: Universidade Aberta do Brasil

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	15
<b>2 JUSTIFICATIVA</b>	22
2.1 Revisão nos Anais do CONBRACE de 2011 e 2013	23
2.2 Revisão nos Periódicos da CAPES de A1 a C	24
2.3 Revisão no Banco de Teses e Dissertações da CAPES	30
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO</b>	32
3.1 Caracterização da Política Educacional no Brasil do Governo Collor até Lula	33
3.2 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID	37
3.3 Formação de Professor e Prática Pedagógica	43
3.4 Análise do PPPC da EFI da FACOS	47
3.5 Análise do Perfil do Aluno de EFI da FACOS	52
3.6 Pedagogia Crítica	55
<b>4 ETNOGRAFIA: DECISÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS</b>	61
4.1 Contexto de Pesquisa	65
4.2 Trabalho de Campo	69
<b>4.2.1 Negociação de Acesso</b>	69
<b>4.2.2 Licença da Escola Particular</b>	70
<b>4.2.3 Definição do Edital do PIBID</b>	70
<b>4.2.4 Bolsistas de Educação Física do PIBID Participantes e suas Rotinas de Atividades</b>	71
<b>4.2.5 Licença da Rede Municipal de Ensino de Osório</b>	74
<b>4.2.6 Carta de apresentação junto à Secretaria Municipal de Educação</b>	77
<b>4.2.7 Apresentação nas Escolas Pesquisadas</b>	79
4.3 Instrumentos de Coleta das Informações	84
<b>4.3.1 Observação Participante</b>	85
<b>4.3.2 Diário de Campo</b>	89
<b>4.3.3 Diálogos</b>	91
<b>4.3.4 Entrevista</b>	92
<b>4.3.5 Questionário</b>	95
<b>4.3.6 Análise de Documentos</b>	96
4.4 Triangulações das Informações	98
4.5 Validez Interpretativa	99
4.6 Cuidados Éticos na Pesquisa	101
<b>5 O PRODUTO DA PESQUISA</b>	102
5.1 Percursos e Representações de Escolas e EFI	103
<b>5.1.1 Aulas de EFI na Escola 24 de Maio</b>	109
<b>5.1.2 Aulas de EFI na Escola Marechal Osório</b>	116
<b>5.1.3 Aulas de EFI na Escola Caieiras</b>	123
5.2 PIBID: Concepções e Práticas de Educação Física	131
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	144
<b>REFERÊNCIAS</b>	153
APÊNDICE A – Solicitação de Licença Interesse da Instituição Privada	167
APÊNDICE B – Carta de Anuência das Escolas	168
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	169
APÊNDICE D – Questionário Semiestruturado para Bolsistas	175
APÊNDICE E – Licença para tratar de Interesses Particulares junto à P.M.O.	176
APÊNDICE F – Declaração do Secretário Municipal de Educação	179
APÊNDICE G – Carta de Anuência da Escola 24 de Maio	180
APÊNDICE H – Carta de Anuência da Escola Marechal Osório	181
APÊNDICE I – Carta de Anuência da Escola Caieiras	182
APÊNDICE J – Planilha de Controle das Observações de Campo	183
APÊNDICE K – Roteiro de Observações de Campo	184

APÊNDICE L – Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Bolsistas do PIBID.....	185
APÊNDICE M – Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Supervisoras do PIBID .....	186
APÊNDICE N – Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Diretoras das Escolas.....	188
APÊNDICE O – Roteiro de Entrevista Semiestruturada – PEFI .....	190
APÊNDICE P – Documentos Analisados.....	192
APÊNDICE Q – Relação entre os Objetivos do Curso de Educação Física Licenciatura e o Perfil do Egresso da FACOS com base nas DCNs .....	194
APÊNDICE R – Dissertações e Teses referentes ao tema PIBID .....	196
APÊNDICE S – Estrutura Curricular do Curso de EFI Licenciatura da FACOS.....	199
ANEXO A – Atestado de Aprovação no PPGCMH da ESEF/UFRGS .....	201
ANEXO B – Carta de Apresentação do Pesquisador à Secretaria Municipal de Educação de Osório e ao Coordenador Institucional do PIBID/FACOS.....	202
ANEXO C – Portaria nº 741/2014 da P.M.O. ....	203
ANEXO D – Subprojeto PIBID/EFI/FACOS.....	204
ANEXO E – Cronograma do Edital nº 061/2013.....	207
ANEXO F – Ofício Circular nº 02/2014 da CAPES.....	208
ANEXO G – Modelo de Pauta de Reunião PIBID/EFI/FACOS 2014.....	209

## 1 INTRODUÇÃO

Vivemos no tempo da globalização, da era digital, em que as tecnologias estão constantemente sendo inseridas e expostas na mídia, muitas vezes sendo consideradas as soluções dos problemas da Educação. Bauman (1999) apresenta a ideia do significado de globalização como sendo de caráter indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais, ou seja, algumas ações atingem efeitos globais, mas sem planejamento e também sem a menor ideia das suas consequências. O autor aborda o consumismo como característico da nossa sociedade atual. O reflexo desse consumismo pode ser percebido nos dados apresentados pela União Internacional de Telecomunicações, que estimam que o número de aparelhos celulares deva ser o mesmo que o número de habitantes do mundo (EFE, 2013).

Esse alto número de aparelhos celulares faz com que estejam presentes nos mais diferentes ambientes sociais, dentre eles a Escola. Com frequência, observo os alunos e professores manuseando seus telefones celulares conectados na rede mundial de computadores, fazendo uso das redes sociais em constante atualização do seu perfil social. Tendo a necessidade de violação da sua própria privacidade, ou seja, há uma busca frenética, incansável e instantânea pela fama (BAUMAN, 1999; 2001; BAUMAN; MAZEEO, 2013). Porém, os órgãos governamentais que tratam da Educação, no Brasil, começam a estabelecer algumas políticas governamentais de incentivo ao uso de equipamentos eletrônicos por parte dos professores, como os *tablets* e computadores portáteis no sentido de aproximar tecnologia e Educação.

Na década de 1990, Paulo Freire já tratava dos avanços tecnológicos na Educação, porém abordava o tema com um olhar crítico de quem não “diviniza”, mas de outro não “diaboliza”. “De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa.” (FREIRE, 1996, p. 32).

Não podemos negar e/ou abrir mão das tecnologias como ferramentas para a ação docente, mas é preciso saber que a Educação passa necessariamente pela qualificação e formação do professor, pela gestão escolar, pelo envolvimento qualificado e diário da família, pela participação da comunidade local e pela valorização da Educação.



A valorização da Educação, enquanto política de estado, estabelece-se através de uma proposta econômica, como apresento neste estudo logo adiante, e o contraponto. A condição é justamente estabelecer mecanismos para informar e conscientizar a população de que a Educação não pode ser o fim para os problemas econômicos do nosso país, mas sim o meio para equalizar as diferenças e possibilitar alternativas para qualificar o bem-estar sociocultural e econômico.

Compreendo que tratar de Educação é refletir e analisar, dentre outros aspectos, as ações enquanto educador. Estimular o debate e a ressignificação de conceitos numa perspectiva crítica, onde o aluno se sinta desafiado e provocado a buscar novos saberes. Ou seja, trata-se de fomentar um indivíduo autônomo, questionador, provocador e pesquisador.

Com tantos atrativos externos aos da Escola e com o percurso sinuoso enfrentado pelo processo didático e metodológico da Educação Brasileira ao longo dos anos, não cabe apenas diagnosticar o aluno e as famílias como causa central neste problema. É preciso ressignificar o papel do Professor a partir da sua própria prática docente.

Nesse sentido, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) lança, em 2007, o Programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com uma proposta voltada para a formação de professores visando incentivar a formação docente e promovendo uma relação direta com a Educação Básica, onde o processo de formação seja compreendido a partir da reflexão das ações geradas na Escola.

A presente dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano (PPGCMH) trata de compreender a formação de professores do curso de Educação Física participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES – Brasil. Para tanto, os alunos contemplados com bolsas que integram o subprojeto PIBID/CAPES do Curso de Educação Física da Faculdade Cenecista de Osório (FACOS), que totalizaram seis alunos, foram os participantes desta pesquisa, que atuaram em três Escolas Públicas Municipais de Osório.

O PIBID é um Programa recente, lançado em 2007 com foco no ensino médio. Através dos resultados positivos apresentados no Relatório de Gestão 2009-

2013, produzido pela CAPES, apresenta dados consistentes referentes ao impacto do programa nas escolas participantes, sobre o IDEB<sup>1</sup> dessas escolas, sobre o impacto do PIBID nos cursos de licenciatura e sobre o acompanhamento dos egressos do programa. Desse modo, o mesmo foi ampliado para a Educação Básica a partir de 2009.

Nesse sentido, o presente estudo reforça sua relevância por seu caráter inédito no campo da Educação Física Escolar, no sentido de estabelecer quais as conexões entre o processo de formação dos discentes em nível superior e como se constitui a prática nas ações que envolvem o programa PIBID na Educação Básica. Ou seja, compreender as aprendizagens que envolvem esse processo através das lentes dos bolsistas do Programa no Município de Osório.

Tanto o Relatório de Gestão quanto a Portaria 096 da CAPES abordam que o Programa se diferencia do estágio supervisionado em razão de ser uma proposta de atividade extracurricular com carga horária superior à estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação – CNE e por acolher os bolsistas desde o primeiro semestre letivo. Sendo assim, este foi um dos elementos que chamaram minha atenção para um olhar questionador sobre como a inserção dos bolsistas no campo prático na Educação Básica colabora para o processo de formação acadêmica dos bolsistas?

Particularmente, o interesse pelo Programa surge com um convite feito pelo Coordenador Institucional do PIBID na FACOS para ser Coordenador de Subprojeto Educação Física nesta IES. O Programa está presente na instituição desde 2010, com os subprojetos de Matemática, Pedagogia e Letras em Português. Em 2012, através do edital seguinte, foram inseridos os subprojetos de Educação Física, Informática e Biologia. Desse momento em diante, estou enquanto Coordenador de Subprojeto EFI/FACOS.

No ano de 2014, no último edital realizado, o PIBID/FACOS teve a sua estruturação alterada devido às exigências da CAPES, apresentadas na Portaria n.º 096, onde, desde então, estão contemplados os subprojetos de Pedagogia, Letras em Inglês, Educação Física, Informática e Biologia.

Desse modo, enquanto sujeito que me apresento envolvido, diretamente, no Programa, reconheço que a tríade ensino/pesquisa/extensão provoca inquietação,

---

<sup>1</sup> IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

curiosidade e desafio, pois trata de cotejar teoria e prática. O bolsista passa a perceber novas possibilidades, de que tratarei a seguir, diferentemente dos estágios supervisionados. Questiono se os bolsistas passam a identificar o sentido da Educação Física e se os mesmos conseguem criar condições para que os alunos da Educação Básica também o façam.

Entendo que as particularidades, inicialmente apresentadas nesta Dissertação, disponibilizam informações iniciais de um Programa recente e de informação unilateral, já que a produção acadêmica sobre este tema é mínima, como podemos identificar no estudo que segue. A pesquisa articulou, através de uma Etnografia, as relações que envolvem o processo de formação na Instituição de Ensino Superior (IES), a influência do PIBID e a relação prática dentro do ambiente escolar e o envolvimento com comunidade escolar.

O produto da pesquisa construído a partir de uma etnografia se constituiu na organização e elaboração das etapas de construção deste documento. Portanto, o presente estudo teve como objetivo compreender as aprendizagens construídas no PIBID pelos estudantes do Curso de Educação Física da FACOS em escolas de Osório/RS e como essas se constituem em contribuições à formação de professores.

A escolha pelo tema surgiu da curiosidade que emerge de minha prática profissional, pois, em virtude de trabalhar em uma instituição de ensino privado, tanto no Ensino Superior como na Educação Básica, assim como ser funcionário público municipal de Osório, com carga horária de 20 horas semanais na condição de professor de Educação Básica, fui convidado pelo coordenador institucional do PIBID/FACOS para ser coordenador de área do subprojeto da Educação Física, como já referido, o que, sem sombra de dúvida, se revela um grande desafio. De acordo com a CAPES (2013), os requisitos para concessão de bolsa de coordenação de área, estabelecem que o professor atenda aos requisitos abaixo relacionados:

I – possuir formação – graduação ou pós-graduação – na área do subprojeto; II – pertencer ao quadro permanente da IES e, quando se tratar de instituição privada, possuir carga horária de, no mínimo, 12 (doze) horas semanais e, preferencialmente, não ser contratado em regime horista; III – ser docente e estar em efetivo exercício das atividades do magistério no ensino superior; IV – possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior; V –

ministrar disciplina em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto; VI – possuir experiência na formação de professores ou na execução de projetos de ensino, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios: a) orientação de estágio em curso de licenciatura; b) curso de formação ministrado para professores da educação básica; c) coordenação de programas ou projetos de formação para o magistério na educação básica; d) experiência como docente ou na gestão pedagógica da educação básica; e) produção na área. VII – não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou qualquer outro cargo equivalente na IES; Parágrafo único. A Capes poderá, a qualquer momento, realizar a verificação do atendimento aos requisitos por meio da análise do currículo do docente, que deverá manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes, do CNPq. (CAPES, 2013, p. 12-13)

Desse modo, ao iniciar minhas atividades enquanto coordenador do subprojeto, tiveram início as minhas inquietações enquanto referência de alguém que domina não só os conceitos do PIBID, como também as ações pedagógicas que norteiam as práticas dos bolsistas na Educação Básica.

Essas reflexões emergem em um momento especial de formação e os desafios identificados no PIBID me levaram a fazer alguns questionamentos: Quais os significados construídos pelos bolsistas durante o processo de formação acadêmica? Por que os relatos iniciais (BRASIL, 2012b) afirmam que os bolsistas do PIBID estabelecem experiências mais significativas do que as praticadas nos estágios curriculares? Como serão recebidos na escola? Como estabelecer a relação entre teoria e prática? Como reconhecer na prática elementos para pesquisa?

Ao refletir sobre minhas práticas docentes na Educação Básica e no Ensino Superior e sobre como esse processo de formação está se constituindo, percebi que, para o processo de formação dos discentes envolvidos no Programa, também precisava compreender, qualificar e oportunizar, para ambos, processos didáticos e metodológicos significativos. Desse modo, minhas leituras passam a concentrar esforços na área qualitativa de formação de professores e prática pedagógica.

Justifico minhas interpretações e ações na mesma perspectiva da escrita de André ao tratar dos motivos que o levam a pesquisar a escola brasileira:

O motivo que me leva a perseguir essa linha de investigação é, por um lado, o desejo de contribuir para que a escola brasileira possa

oferecer um ensino de qualidade à maioria da população, e, por outro, o reconhecimento do importante papel que pode ter o professor nessa qualidade desejada. (ANDRÉ, 1995, p. 07)

A presente dissertação se apresenta composta por quatro capítulos, nos quais reúne a justificativa, o referencial teórico, a etnografia: decisões teórico-metodológicas e o produto da pesquisa.

No primeiro capítulo, trato de apresentar a justificativa deste estudo a partir da invisibilidade encontrada sobre o tema de pesquisa na produção científica brasileira referente ao PIBID e à Educação Física. Assim, dividido em três seções, apresento este capítulo a partir de um estudo de revisão nos anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte entre o ano de 2011 e 2013, uma revisão nos periódicos da CAPES de A1 a C e uma revisão no banco de teses e dissertações da CAPES.

Apresento no segundo capítulo o referencial teórico, dividido em seis seções. Na primeira seção, abordo a caracterização da política educacional no Brasil do governo Collor até Lula com o intuito de compreender o contexto da Educação no Brasil para a implementação de políticas públicas, tais como o PIBID. Na segunda seção, apresento como se estabelece o programa no contexto nacional, principalmente seus objetivos e sua linha teórica. Na terceira seção, apresento o aporte teórico da formação de professores e prática pedagógica dos professores de Educação Física visando estabelecer as conexões necessárias para identificar o papel do professor na contemporaneidade e seus desafios. Nas quarta e quinta seções, apresento as análises do PPPC da FACOS e do perfil do egresso, com a intenção de compreender a estrutura curricular oferecida aos graduandos, assim como identificar quem são, em que condições se aproximam da IES e como se constituem os alunos de licenciatura em Educação Física. Encerro este capítulo com a Pedagogia Crítica, a qual busquei sustentar como linha teórica para pesquisa.

No terceiro capítulo, apresento a Etnografia: decisões teórico-metodológicas do estudo, que divido em seis seções: o contexto de pesquisa, o trabalho de campo, os instrumentos de coleta de informações, a triangulação das informações, a validade interpretativa e os cuidados éticos. Cabe destacar que, em se tratando de uma Etnografia, as descrições foram densas e detalhadas para caracterizar o trabalho de campo e sua validade, enquanto pesquisa qualitativa.

No quarto capítulo, apresento o produto da pesquisa apoiado em duas grandes categorias que emergiram da coleta de campo *“Percurso e Representações de Escolas e EFI”* e *“PIBID: Concepções e Práticas de Educação Física”* potencializando a descrição, explicação, análise e interpretação das informações coletadas durante o processo de pesquisa. A partir das categorias de análises, trato de compreender os significados atribuídos pelos bolsistas do Programa às aprendizagens na formação inicial, triangulados com a fundamentação teórica, o trabalho de campo e as interpretações que emergiram das duas categorias.

E assim, nas considerações finais, retomo o esforço de reflexão e debate sobre os achados da pesquisa e a produção textual a partir de um olhar pessoal deste investigador sobre o significado atribuído às aprendizagens na formação inicial de professores de educação física estudantes da FACOS participantes do PIBID.

No final da dissertação, apresento as referências utilizadas no texto, os apêndices e os anexos.

## 2 JUSTIFICATIVA

Ao me deparar com a perspectiva de coordenar o subprojeto PIBID/EFI/FACOS no ano de 2012, isso me fez refletir sobre minha formação inicial e o quanto ela me forneceria condições teóricas de sustentar e promover reflexões no programa a partir de uma base epistemológica. Tal reflexão me levou a novas e diferentes leituras sobre o Programa, dentre eles os Marcos Legais sobre o PIBID e a Educação no Brasil.

Desse modo, inserido na condição de professor em processo de formação continuada que reflete sobre a necessidade de referenciar os documentos produzidos por organismos nacionais e internacionais há muitos anos no Brasil, principalmente do que diz respeito à qualificação do profissional e à valorização social e econômica, conforme menciona Barbosa (2014), busco na formação continuada *Stricto Sensu* no PPGCMH da UFRGS uma oportunidade qualificada de potencializar a discussão sobre o PIBID e as aprendizagens na formação inicial de professores de EFI. Assim, compreendo que identificar e analisar o potencial do Programa na área da EFI, que se encontra vigente desde 2007, quando lançado oficialmente para suprir com a demanda diminuta das licenciaturas no mercado de trabalho e, principalmente, transformar e valorizar a docência significa dar sentido às ações propostas pelo PIBID, na área da Educação Física com olhar para a formação inicial de alunos de licenciatura.

Desse modo, quando inicio minhas atividades no Mestrado do PPGCMH, trato de realizar um levantamento da produção científica brasileira sobre o tema PIBID nos meios eletrônicos *online* e nos periódicos da CAPES. Mas, devido à grande dificuldade de encontrar artigos, dissertações e teses a partir dos descritores combinados PIBID e EFI, decido por realizar um levantamento inicial na base de dados do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), pois concordo com Molina Neto *et al.* (2006), ao afirmar que essa entidade se constitui uma representativa área de conhecimento da Educação Física e Ciências do Esporte em razão dos significativos debates político-epistemológicos que balizam as ações e procedimentos éticos e científicos em prol dos interesses da sociedade.

Apesar das dificuldades encontradas em revisar as pesquisas sobre o tema PIBID e EFI, proponho que o estudo seja complementado e trato de apresentar as

informações coletadas no portal de Periódicos e no Banco de Tese da CAPES. Assim, destaco três momentos significativos, sendo o primeiro a “Revisão nos Anais do CONBRACE de 2011 e 2013”, no segundo momento a “Revisão nos Periódicos da CAPES de A1 a C” e, por fim, a “Revisão no Banco de Teses e Dissertações da CAPES”.

## 2.1 Revisão nos Anais do CONBRACE de 2011 e 2013

Apresento um estudo publicado nos Anais do VII Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte, realizado no município de Matinhos, no Paraná, em setembro de 2014, que tratou de realizar um levantamento sobre a produção acadêmico-científica nos Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) nos anos de 2011 e 2013, que tratam do tema PIBID. Desse modo, o presente trabalho se propôs a verificar as publicações dos Grupos de Trabalho Temáticos (GTTs) integrantes do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte apresentados no XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE), realizado no ano de 2011, em Porto Alegre, e no XVIII CONBRACE e V CONICE de 2013, apresentados em Brasília e que conste nos anais o tema PIBID (MEDEIROS; GOULARTE; KAEFER, 2014).

Assim, o referido estudo trata de apresentar os GTTs que abordam o tema PIBID, as regiões do País onde foram produzidos e socializados os conhecimentos sobre tal tema e quais os métodos utilizados se tem produzido na área de conhecimento da Educação Física no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (MEDEIROS; GOULARTE; KAEFER, 2014).

Os autores Medeiros, Goularte e Kaefer (2014) constaram que as produções científicas do CONBRACE se apresentam de modo significativo no GTT Escola, onde, no evento de 2011, houve 6 trabalhos publicados, enquanto que no evento de 2013 foram 25. No GTT Formação de Profissional e Mundo do Trabalho foram encontrados 3 trabalhos no ano de 2011 e 5 no de 2013. Assim, os autores levantam questionamentos sobre a baixa produção acadêmica científica no GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho, já que o PIBID trata de qualificar a formação docente.



Medeiros, Goularte e Kaefer (2014) destacaram que o Relato de Experiência foi o instrumento representativo enquanto delineamento utilizado na metodologia de pesquisa dos trabalhos do CONBRACE 2013 e promoveram alguns questionamentos:

[...] surgem algumas indagações sobre o que leva os autores a se utilizarem deste método como prática de pesquisa. Será a fundamentação teórica do programa PIBID? Serão as aproximações desenvolvidas pelos bolsistas, na tríade: ensino, pesquisa e extensão? Talvez, o relato de experiência seja um desenho metodológico que permita estabelecer uma relação mais densa com o vivido, com as experiências singularizadas e coletivizadas por meio deste Programa, de forma que as narrativas se constituam em processo de reflexão-ação sobre a prática pedagógica e a formação inicial em educação física. (MEDEIROS; GOULARTE; KAEFER, 2014, p. 8)

Assim, pretendo demonstrar que as indagações propostas pelos autores possam, inicialmente, caracterizar uma concentração na produção acadêmica científica dos bolsistas de graduação do PIBID e não dos supervisores e coordenadores, ou seja, limitando a produção acadêmica científica na área da EFI.

## 2.2 Revisão nos Periódicos da CAPES de A1 a C

Além da busca inicial realizada nos Anais do CONBRACEs de 2011 e 2013, realizado pelos autores Medeiros, Goularte e Kaefer (2014), julgo pertinente, neste segundo momento, complementar a revisão acerca da produção científica sobre o estado da questão. Portanto, entendo que a busca por compreender como o tema PIBID e EFI está envolvido com o contexto das aprendizagens na formação inicial de PEFI a partir de artigos publicados nos periódicos da CAPES surge como possibilidade de confrontar com a proposta teórica metodológica delineada para a pesquisa.

A CAPES (2008a) apresenta o *WebQualis* como um aplicativo para classificar e avaliar os veículos de produção científica dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil. O sistema classifica os periódicos divulgados no Qualis das áreas

em oito estratos de qualidade de A1 (o mais elevado); A2; B1; B2; B3; B4; B5 e; C (peso zero).

Para tanto, neste segundo momento, realizo a revisão nos Periódicos da CAPES com Qualis nacional na área da Educação e Educação Física (de A1 até C). Além disso, apenas periódicos disponíveis *online* foram enquadrados na seleção das revistas a serem consultadas, visto que a busca pelos descritores foi feita na própria base de dados disponível virtualmente. Desse modo, a busca foi realizada durante o período de fevereiro de 2015, a partir da palavra chave PIBID, assim como diretamente nos buscadores de revistas com ISSN na *Webqualis*.

A proposta inicial desta revisão bibliográfica foi trabalhar com três descritores, “PIBID”, “Educação Física” e “Escola”, mas a limitação de referências que pudessem oferecer as relações pretendidas inicialmente nos levou a refletir sobre o processo de pesquisa e indagar tal invisibilidade. Portanto, o foco da revisão se constitui no termo “PIBID” e sua relação com a Área de Conhecimento da Educação Física. Sendo assim, apresento no Quadro 1 os resultados obtidos nessas buscas. Cabe ressaltar que, devido à extensa lista de siglas produzida ao longo do texto desta etnografia, optamos por não acrescentar as siglas presentes no quadro apresentado a seguir:

**Quadro 1 – Lista de Periódicos e Resultados dos Descritores PIBID e EFI**

Nº	REVISTAS	ESTRATO	PIBID	EFI
1	Cadernos de Pesquisa (FCC)	A1	1	-
2	Educação e Pesquisa (USP)	A1	1	-
3	POIÉSIS (UNISUL)	A1	1	-
4	Educação em Revista (UFMG)	A1	2	-
5	Linhas Críticas (UnB)	B1	1	-
6	Educação (UFSM)	B1	3	-
7	RBEP (INEP)	B1	2	-
8	Cocar (UEPA)	B2	5	-
9	Interacções (Universidade de Lisboa)	B2	3	-
10	MAGIS (Pontificia Universidad Javeriana)	B3	1	-
11	Olhar de Professor (UEPG)	B3	1	-
12	Formação Docente (ANPED)	B3	1	-
13	Soletras (UERJ) EDUCAÇÃO	B4	1	-
14	Acta Scientiarum (UEM)	B4	1	-
15	Entrever (UFCS)	B5	8	-
16	Didática Sistemática (FURG)	B5	4	4
Total			36	4

Fonte: O próprio autor.

O Quadro 1 apresenta equilíbrio das publicações do PIBID, segundo a CAPES, com prevalência nas revistas de estrato B5, assim como uma pequena produção científica da Área de conhecimento da Educação Física, até o mês de fevereiro de 2015, com estrato B5. Outro ponto de destaque se constitui na prevalência de publicações em revistas da área da Educação.

A combinação dos descritores PIBID e EFI resultou em 4 artigos publicados na Revista Didática Sistêmica da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), entre os anos de 2012 e 2013, em edições especiais da revista, os quais trato de analisar na íntegra através do processo proposto por Bardin (2002) a partir de um conjunto de técnicas de análise das comunicações por procedimentos sistemáticos. O autor ressalta que, para obter os indicadores e objetivos, faz-se necessário descrever os conteúdos das mensagens, permitindo, assim, a inferência das variáveis inseridas nas mensagens.

Para tal análise de conteúdo, apresento o quadro abaixo:

**Quadro 2 – Caracterização dos Artigos PIBID/EFI para Análise**

TÍTULO	AUTORES	EDIÇÃO	ANO	ABORDAGEM	PARTICIPANTES
Reflexões acerca do Conteúdo Esportes na Escola, a partir de Intervenções do PIBID	CORRÊA, J. T.; RIBEIRO, R. da S.; DIAS, T. M.; BASTOS, B. G.	Especial (III Extremos do Sul)	2013	Qualitativa	12 bolsistas, acadêmicos de EFI; 2 professores supervisores; 1 coordenador de subprojeto 2 escolas.
Análise do Desenvolvimento Motor e Correlação com o Índice de Massa Corporal em Crianças de uma Escola Pública de Porto Alegre	CLEZAR, C. de J.; MERLIN, G. K.; SILVA, J. D. da; AVENA, J. P.; FERNANDES, P.; SARTORI, R. F.; BRAUNER, V. L. P.; SILVA, W. B. da.	Especial (III Extremos do Sul)	2013	Quantitativo (Teste de desenvolvimento Motor e IMC)	1 escola; 29 crianças; Idade entre 07 e 10 anos.
Reflexões sobre Aulas de Educação Física	CORRÊA, J. T.; NUNES, L.; GRAEFF, B.	Especial (Nº 1)	2012	Qualitativa	1 escola; 1 supervisor; 3 bolsistas

separadas por Sexo e Mista a partir da Vivência no PIBID E.F. FURG					
A Prática das Ginásticas na Educação Física Escolar	OLIVEIRA, A.; MORTOLA, T.; GRAEFF, B.	Especial (Nº 1)	2012	Qualitativa	12 bolsistas, acadêmicos de EFI; 2 professores supervisores; 1 coordenador de subprojeto 2 escolas.

Fonte: O próprio autor.

O artigo “Reflexões acerca do Conteúdo Esportes na Escola, a partir de Intervenções do PIBID” dos autores Corrêa, Ribeiro, Dias e Bastos (2013) propõe uma discussão sobre os Esportes no âmbito escolar a partir das intervenções dos bolsistas do PIBID, abordando os temas rendimento e competição no esporte dentro da escola e suas relações com a sociedade.

Para tal, os autores apresentam os relatos de experiência das suas atividades enquanto bolsistas do programa inseridos na escola e articulam suas práticas com a discussão sobre o referido tema abordado anteriormente. Os autores partem de uma contextualização do Programa na escola, relacionando com a literatura acadêmica científica com base na cultura corporal de movimento referenciada pelos autores Soares, Taffarel, Varjal, Castellani Filho, Escobar e Bracht (1992).

Os autores Corrêa *et al.* (2013) tratam de justificar no artigo que suas práticas são reflexivas e promovem o debate entre o “Esporte na Escola e o Esporte da Escola” na construção da criticidade dos alunos da Educação Básica a partir das atividades competitivas e esportivas onde a adaptação destas atividades exerce o potencial de aprendizagem dos esportes e suas diversificadas possibilidades de interação com o meio social, além das suas práticas hegemônicas.

Na caracterização do segundo artigo, “Análise do Desenvolvimento Motor e Correlação com o Índice de Massa Corporal (IMC) em Crianças de uma Escola Pública de Porto Alegre”, os autores tratam de apresentar os resultados de uma pesquisa quantitativa realizada pelos bolsistas do PIBID da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, do curso de Educação Física, e correlacionar o

desenvolvimento motor com o índice de massa corporal de crianças entre 7 e 10 anos de idade. Os autores Clezar *et al.* (2013) afirmam que não houve correlação entre o Desenvolvimento Motor e o IMC. Mas, quando se propõem a analisar separadamente as variáveis, os autores encontram elementos que caracterizam o resultado insatisfatório das crianças para o desenvolvimento motor, assim como para os resultados de IMC.

Clezar *et al.* atribuem os resultados obtidos a uma série de fatores culturais, sociais e econômicos relacionados com as práticas desenvolvidas pelos PEFI da escola. Por fim, sugerem uma cartilha aos professores com diversas atividades motoras que visam melhorar o desempenho dos alunos. Ainda, segundo os autores, a cartilha se propõe a capacitar e instrumentalizar o trabalho das atividades corporais voltadas para o desenvolvimento das habilidades motoras dos alunos da Educação Básica, com auxílio dos bolsistas do PIBID.

O terceiro artigo trata das “Reflexões sobre Aulas de Educação Física separadas por Sexo e Mista a partir da Vivência no PIBID E.F. FURG”, onde os autores Corrêa, Nunes e Graeff (2012) articulam suas experiências no PIBID a partir da reflexão do referencial teórico dos temas que abordam as questões de gênero, sexismo e a relação cultural e biológica. Os autores justificam tal temática em razão de atuarem em uma escola pública de Ensino Fundamental do Município de Rio Grande, onde cada bolsista fica responsável por uma turma de sétima série, dentre as quais uma é dividida por sexo e a outra é mista.

Desse modo, os autores partem da definição epistemológica do subprojeto PIBID/EFI/FURG, que se encontra estruturado no materialismo histórico dialético da concepção filosófica de Karl Marx e na pedagogia histórico-crítica de Damerval Saviani. Colaborando para a compreensão de que o papel do professor consiste em problematizar e promover reflexões acerca das dificuldades encontradas na realidade do aluno, promovendo o entendimento de que é um agente social capaz de intervir no meio em que vive (CORRÊA; NUNES; GRAEFF, 2012).

Nesse sentido, os autores afirmam que a desconstrução da ideia de gênero enquanto motivo de separação ou superioridade deve ser papel do professor enquanto agente mediador e não buscar a culpabilidade dos problemas de gênero nos aspectos culturais ou biológicos e sim problematizar essas questões com a intenção de discutir as relações existentes na sociedade, assim como a separação

por sexo das turmas por motivos de diferenciação na prática corporal pode contribuir para a divisão social.

No quarto artigo, “A Prática das Ginásticas na Educação Física Escolar”, os autores Oliveira, Mortola e Graeff (2012) tratam de relatar a inserção da Ginástica nas aulas de Educação Física Escolar, assim como articular o processo de ensino aprendizagem entre as disciplinas de Ginástica Geral, Artística e Rítmica do curso de EFI/FURG como conteúdo da Educação Básica, visto que os autores argumentam que o mesmo não faz parte dos planos de ensino da escola onde o programa atua.

Tal qual o artigo caracterizado anteriormente dos autores Corrêa, Nunes e Graeff (2012), os autores Oliveira, Mortola e Graeff (2012) partem da mesma concepção epistemológica de Karl Marx e Demival Saviani para o PIBID/EFI/FURG, onde são estipulados cinco passos fundamentais para sustentar a base pedagógica do Programa. São elas: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social.

Os autores afirmam, a partir do objeto de estudo, as Ginásticas Geral, Artística e Rítmica, que o objetivo do estudo é discutir as questões da ginástica escolar, visto que a mesma não está inserida no conteúdo das aulas de Educação Física Escolar. Oliveira, Mortola e Graeff (2012) destacam que a Ginástica deve ser vista como uma diversão, trazendo ludicidade aos alunos, oportunizando experiências e vivências diferenciadas das estabelecidas comumente na Educação Física.

Com base nas aulas do curso de EFI/FURG, os autores sustentam que o ensino dos conteúdos de Ginástica Geral, Artística e Rítmica pode qualificar a aula de EFI na escola e influenciar o interesse dos alunos através das atividades adaptadas desenvolvidas em uma ampla variedade de possibilidades descritas no texto, que devem ser desenvolvidas pelo PEFI e que envolvam a comunidade escolar de modo geral.

Partindo para uma análise prévia da produção acadêmica científica sobre o tema PIBID nos Periódicos da CAPES, podemos perceber uma baixa produção da área da Educação Física, que evidencia uma baixa discussão sobre a docência e o que se aprende com o PIBID na escola quando se trata da formação inicial da EFI e

o quanto o tema tem potencializado a discussão crítica sobre a contribuição do programa para a atuação profissional do PEFI.

### 2.3 Revisão no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

O Banco de Teses e Dissertações da CAPES é um repositório digital que tem por objetivo facilitar o acesso a informações sobre a produção científica de programas de pós-graduação do país. Tal ferramenta permite que a pesquisa seja realizada através de busca por autor, título e palavra-chave (CAPES, 2008b). A CAPES informa que, para garantir a consistência das informações, está realizando análise dos dados informados e identificando os documentos que porventura não estejam completos. Assim, os trabalhos disponibilizados são referentes aos anos de 2011 e 2012.

Desse modo, ao realizar a busca no Banco de Teses da CAPES, trato de optar pela palavra-chave: PIBID. A busca foi realizada em fevereiro de 2015 e foram encontradas 26 referências, das quais 3 não foram disponibilizadas, 4 não possuem relação com o termo utilizado na pesquisa, 2 apresentam relação secundária e 17 documentos abordam o tema PIBID como foco central da pesquisa, conforme demonstra o Quadro 3, consulta realizada no mês de fevereiro de 2015.

**Quadro 3** – Sistema de Busca *Online* Banco de Teses da CAPES

Palavra-chave	PIBID
Quantidade de referências encontradas	26
Documentos não disponibilizados	3
Sem relação com o tema	4
Relação secundária	2
Documentos selecionados	17

Fonte: O próprio autor.

Cabe destacar que, ao analisar os documentos disponibilizados pelo Banco de Teses da CAPES, não encontro, até o presente momento, nenhum documento que seja da área da Educação Física. Desse modo, trato de apresentar no Apêndice R os 17 trabalhos disponibilizados com os seus autores, título, ano, área de concentração, nível do curso e IES na qual o trabalho foi realizado.

Entendo que o Apêndice R demonstra a invisibilidade da produção científica brasileira na área da Educação Física, no que se refere ao PIBID. Com a intenção de potencializar tal discussão, apresento dois dados divulgados no Relatório de Gestão da CAPES 2009-2013. O primeiro trata de informar que existem, até o edital de 2013, 177 subprojetos da área da EFI em andamento no país e o segundo dado se refere ao número de bolsistas por área, ou seja, o relatório informa que são 766 bolsistas de Educação Física atuando no Programa por todo o Brasil (BRASIL, 2013). Proponho a seguinte questão para reflexão: O que leva a área da EFI a silenciar sobre o PIBID? O que faz com que a produção encontrada nos CONBRACEs e no sistema CAPES permita um hiato sobre a Educação Física e o PIBID no que se refere à produção científica brasileira?

Contudo, compreendo que a revisão proposta por este estudo nestas três bases de dados de significativos serviços prestados à sociedade através da sua produção acadêmica científica justifica e evidencia o ineditismo desta pesquisa Etnográfica.



### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

*“...na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade.” (FREIRE, 1996, p. 39)*

Vivemos os tempos de globalização e da era digital, quando as tecnologias estão constantemente sendo inseridas e expostas na mídia, muitas vezes como soluções dos problemas da Educação. Nesse sentido, é preciso saber que a Educação passa necessariamente pela qualificação e formação do professor, pela gestão escolar, pelo envolvimento qualificado e diário da família, pela participação da comunidade local e pela valorização da Educação.

O contexto social que por vezes encontramos reproduzido no âmbito escolar pode ser pensado a partir da crítica realizada pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman, que identifica um modelo de profissão neoliberal, onde se utiliza do termo “Liquidez” para explicar a “Modernidade Líquida” na qual vivemos e suas informações instantâneas, de modo que nossa vida diária também está voltada para a necessidade da globalização, na qual reina modelo de capitalismo e o imediatismo de tudo que nos cerca (BAUMAN, 2001). Desse modo, compreendo que, mesmo não aceitando os modelos identificados pelo autor, preciso reconhecer que esse é o modelo vigente, que precisa ser superado no sentido de buscar novas possibilidades de transformação desse contexto.

Desse modo, sugiro inicialmente abordar a Educação como ato reflexivo e analítico sobre as nossas ações enquanto educadores, estimulando o debate e a ressignificação de conceitos numa perspectiva crítica no sentido de potencializar a formação do professor, o qual se sinta desafiado e provocado a buscar novo saber através do ensino, pesquisa e extensão.

Cabe destacar que nesta pesquisa o termo que se refere à Formação Inicial de Professores foi considerado como uma das palavras-chave deste estudo, mesmo que alguns autores, e isso foi respeitado, façam o uso de outros termos, tais como: Formação Docente, Formação Inicial e Formação Continuada. Desse modo, estaremos caminhando em harmonia com a linha de pesquisa do PPGCMH e com a proposta metodológica desenvolvida no PIBID para a compreensão das aprendizagens dos bolsistas.

O presente referencial teórico visa apresentar os temas que serão abordados nesta pesquisa, iniciando pelo recorte temporal sobre a Educação Brasileira no subitem 2.1 e estabelecendo as necessidades da Educação, principalmente, no momento do lançamento do PIBID. No subitem 2.2 será apresentado um histórico sobre o programa e sua linha teórico-metodológica, de modo que se compreendam as aproximações que se estabelecem no decorrer deste estudo. A Formação de Professor e Prática Pedagógica, no subitem 2.3, irá apresentar os autores que tratam do referido tema foco na Educação Física. Será apresentada, no subitem 2.4, a análise do PPPC da EFI da FACOS, com a intenção de compreender o processo de formação em que está inserido o bolsista do PIBID, assim como o subitem 2.5, que apresenta uma análise do perfil do aluno de EFI da FACOS, a partir da avaliação da Comissão Própria de Avaliação. Por fim, serão apresentados, no subitem 2.6, os autores da Pedagogia Crítica que fundamentam esta pesquisa.

### 3.1 Caracterização da Política Educacional no Brasil do Governo Collor até Lula

Nesta, apresento uma revisão de literatura sobre contexto da Educação no Brasil, a partir do governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992) até o governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), em função das influências das Organizações Internacionais que passam a estabelecer condições para acesso a recursos econômicos com base nos resultados educacionais do País. Mas parece evidente que as políticas públicas tendem a se caracterizar por ações a partir da fundamentação teórica, porém norteadas por interesses econômicos governamentais.

A contextualização da Educação no Brasil, a partir do primeiro mandato presidencial escolhido por voto direto, não contemplara o Governo Sarney, em razão

da forte crise econômica enfrentada pelo País nesse período. Os projetos desse governo não passaram de ações de *Marketing* sem nenhum planejamento, seus objetivos eram nobres, mas nesse momento da história a Educação foi posta em segundo plano, talvez terceiro ou quarto (SANTOS, 2010).

Santos (2010) estabelece as características das políticas educacionais de alguns governos. Neste primeiro momento, abordaremos o Governo de Fernando Collor (1990-1992) e Itamar (1992-1994). O autor trata da relação direta dos reflexos causados pela economia dos anos 80 na condição social do país. A crise da educação pública começa a ser tratada como uma questão humanitária e moral, ou seja, começa a demonstrar toda a consequência de anos de desleixo e abandono por parte do Estado.

O governo Collor se propõe a identificar, na Educação, instrumentos para o crescimento econômico do país. Através de diagnóstico, passa a identificar no Ensino Fundamental uma área problemática, com baixas taxas de conclusão e altos índices de repetência e evasão escolar. Após o *impeachment* de Collor, assume Itamar Franco, com a principal missão de estabilizar a política e a economia no país. No campo educacional, passou a montar programas sem metas precisas, resultantes da participação brasileira no debate internacional sobre educação na Tailândia, mais precisamente na Conferência de Jomtien, em 1990 (SANTOS, 2010).

Mesmo sob a influência direta de órgãos internacionais, tais como UNESCO e BIRD/Banco Mundial, torna-se evidente a ausência de políticas públicas consistentes, durante o governo Collor e Itamar, que, conseqüentemente, aprofundaram a crise na educação pública brasileira. Contudo, Santos (2010) identifica que esses fatores foram fundamentais para justificar a necessidade das reformas na educação pública.

Durante o período do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), os primeiros diagnósticos identificam que a política educacional é ineficiente e improdutiva, em razão da gestão desqualificada dos recursos financeiros e da elevada taxa de repetência. Ou seja, o governo identifica os problemas e avalia que a gestão da educação pública está diretamente ligada à reformulação qualitativa dessa política pública (SANTOS, 2010).

Desse modo, as características apresentadas no trabalho de Freitas (2007), ao tratar da influência dos OIs e o poder econômico que norteia o mercado capitalista, se aproximam das contribuições do trabalho de pesquisa de Santos (2010), que apresentam as relações entre economia e política pública que serviram como base para o contexto globalizante que rege as políticas públicas vigentes para Educação. Bauman (2013) vai se referir a “Liquidez” como característica do mundo contemporâneo, principalmente quando nos referimos à Educação. Ou seja, o processo social, político e econômico que influencia a problematização da Educação brasileira ao longo dos anos tem refletido o processo de globalização que tem exigido imediatismo e superficialidade das relações humanas.

Colaborando com a justificativa de forte influência norteadora na educação brasileira, Ols, Frigotto e Ciavatta (2003) retratam a participação da UNESCO e do Banco Mundial como principais impulsionadores externos para as reformas. O relatório elaborado pelo francês Jacques Delors apresenta o diagnóstico macropolítico da educação mundial e sua interdependência com a globalização. Desse modo, este relatório propõe recomendações para a construção de colaboração entre as nações para enfrentar as tensões mundiais. Sendo assim, evidencia-se a interdependência entre as nações em prol das necessidades daquele período até o presente momento.

O governo FHC visualiza o crescimento da Educação brasileira através dos investimentos econômicos, como podemos observar:

Neste contexto, na nova LDB que é aprovada no Governo Cardoso, a educação básica tem “por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Lei nº 9.394/96, art. 22) e organiza-se nos níveis fundamental e médio (art. 24). (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 100)

Em artigo publicado na Revista Educação e Sociedade, a autora Helena Freitas trata de examinar as políticas e programas de formação profissional durante o período do governo Lula, que perpassa pela compreensão dos governos anteriores, nos últimos 30 anos, e a realidade da educação no contexto macropolítico. Para tanto, a autora estabelece relações entre as desigualdades

sociais oriundas da exclusão do próprio capitalismo, o que se faz necessário para o entendimento de que as mesmas não são desconexas.

Freitas (2007) afirma que os cursos de licenciatura e de formação de professores não se constituem enquanto prioridade nos investimentos e recursos orçamentários, já que, na época, o investimento em Educação estimado era de 4,3% do PIB no ano 2000, menos do que era investido nas instituições financeiras. Dados apresentados pelo MEC, referentes ao ano de 2011, demonstram investimento de 6,1% do PIB, pouco abaixo do que foi proposto na Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2010, onde as metas estabelecidas eram de 7% no ano de 2011 e de 10% para o ano de 2014.

Para Rocha *et al.* (2013), o período do governo FHC, no que se refere à Educação, ficou marcado pela busca do desenvolvimento econômico. Para tal se valeu da ideologia neoliberal de caráter global para promover o Ensino Superior, através do incentivo à privatização. Na esperança de quebra de paradigma Educacional, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, no período de 2003 até 2007, pode-se constatar aumento na produção de conhecimento no campo de formação de professores. Mesmo assim, as políticas públicas desse governo mantiveram o caráter neoliberal proposto pelo governo anterior (LEHER, 2005; FREITAS, 2007).

As políticas de formação fomentadas pelo Estado são caracterizadas pela fragmentação, pois são dimensões diferenciadas de profissionalização que são aprimoradas conforme os espaços de conhecimentos, tais como: científicos, técnicos e culturais. Na busca por incentivo à licenciatura, a crítica de Freitas (2007) se torna evidente no momento em que relata a utilização das Bolsas Docência/CAPES como incentivo para que estudantes sejam inseridos na educação básica, onde há maior carência, no sentido de proporcionar melhora nos índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB). Para a autora, essas ações produzem consequências, onde:

Estas iniciativas ocultam a desigualdade entre instituições de ensino e instituições de pesquisa, estudantes que estudam e pesquisam e estudantes que trabalham, produzindo a desigualdade educacional. (FREITAS, 2007, p. 1206)

Neste subitem, fica evidenciado que as políticas públicas educacionais estão norteadas pelas OIs e que os governos não as estabelecem de modo contínuo e coerente com as necessidades sociais, econômicas e culturais do Brasil. De modo geral, se reconhece que a nossa política educacional, ainda acrílica<sup>2</sup> e silenciada, não consegue estabelecer o contraditório, as relações de tensões. Segue priorizada a política dos interesses autoritários que promovem a hipertrofia da Educação brasileira (FREIRE, 1996).

### 3.2 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID

O programa PIBID é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que teve seu edital de lançamento no ano de 2007, mas as instituições selecionadas tiveram as atividades iniciadas em 2009, em virtude do processo seleção (BRASIL, 2012b). Para Neves (2013), a concepção do PIBID inicia a partir do sucesso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Ciência (PIBIC), lançado pelo CNPq na década de 90, para impulsionar a vocação científica.

Desse modo, o PIBID surgiu como política pública ao lado de outros projetos, tais como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo a CAPES como objetivo fomentar a formação de professores para a Educação Básica (NEVES, 2013).

Nessa perspectiva, o Programa tem por objetivo incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica, contribuindo para a valorização do magistério. Com isso, pretende elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica (CAPES, 2013).

O PIBID propõe ações no âmbito das escolas públicas da Educação Básica desenvolvido por alunos das licenciaturas em conjunto com os professores dessas instituições e docentes das Instituições de Ensino Superior. A CAPES concede bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores das instituições de ensino vinculadas ao projeto (CAPES, 2013).

---

<sup>2</sup> Segundo o dicionário Michaelis (2013) 1. Não crítico. Mas dentro da perspectiva educacional, o termo se apresenta sustentado na Pedagogia Crítica de Paulo Freire e Peter McLaren.

Segundo a CAPES (2013), a prerrogativa do Programa passa pela promoção de mudanças na cultura da formação de professores no Brasil, em benefício, valorização e reconhecimento dos cursos de licenciaturas, para ressignificar o conceito das licenciaturas e das políticas de incentivo ao magistério.

As IES participantes do programa devem estruturar e aplicar os seus projetos com base no incentivo à formação de docentes em nível superior para a Educação Básica, valorizar o magistério, inserir os graduandos de licenciatura no cotidiano das escolas da Rede Pública de Ensino, proporcionando experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem e contribuir para a articulação entre a teoria e a prática necessárias para a formação docente (CAPES, 2013).

É recomendado aos projetos institucionais que se estruturam conforme a realidade da sua localidade e para escolas que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional, bem como aquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da Educação Básica e de contribuir para a elevação do IDEB (CAPES, 2013).

Cabe destacar o compromisso assumido pela IES, os coordenadores institucionais, os coordenadores de subprojeto e supervisores quanto às informações e orientações aos bolsistas de que o papel do professor não pode se reduzir a uma máquina de ensinar, é preciso construir e reconstruir conhecimentos.

O PIBID se apresenta regulamentado pela portaria n.º 096, de 18 de julho de 2013, da CAPES, no qual os programas institucionais das IES são estruturados a partir de um princípio comum, mas respeitando as características regionais e culturais do nosso Brasil de dimensões continentais. Sendo assim, podemos destacar as palavras da Professora Carmem Moreira de Castro Neves, no prefácio do Livro “Iniciação à Docência: articulações entre ensino e pesquisa”:

É importante destacar que o PIBID não tem uma receita única. Há princípios e objetivos comuns que embasam o programa, contudo o projeto pedagógico elaborado por cada instituição deve atender à realidade e às características do local e da região, guardada a perspectiva de uma educação que permita o exercício pleno da

cidadania em um Brasil desafiador, parte de um mundo que registra fortes assimetrias e está em contínuo desenvolvimento científico e tecnológico. (NEVES, 2013, p. 9)

As contribuições referidas por Neves (2013) remetem a aspectos positivos para a formação dos bolsistas, já que foi aberto um canal direto entre a Educação Básica e o Ensino Superior, permitindo, assim, aproximação também entre a teoria e a prática e promovendo melhoria nos cursos de licenciatura e do ensino das escolas, segundo depoimento relatado pelos próprios bolsistas do Programa no Relatório de Gestão da CAPES 2009-2012:

O PIBID tem sido muito importante para formação inicial e também para a continuada, pois os encontros de estudos e orientações têm enriquecido muito o trabalho com os pibidianos, ao mesmo tempo em que aprimora meu trabalho docente com inovações. A oportunidade de estudos, orientações aos alunos, reflexões sobre a prática pedagógica, têm contribuído para minhas aulas se tornarem mais significativas. E. R. X.; Supervisor de Química, UEM. (BRASIL, 2012b, p. 51)

A ressignificação da troca de olhares entre o Ensino Superior e a Educação Básica me permite pensar que a pesquisa é inseparável do processo ensinar. Assim, para Becker (2010), pesquisar faz parte da nova concepção docente. Aqueles que não se inserirem nesse processo estarão obsoletos, ou seja, o professor não pode reduzir-se a ser apenas um reproduzidor de conhecimento, é preciso ser compreendido como sujeito epistêmico que constrói conhecimentos e amplia sua capacidade de conhecer, conseqüentemente deve estar compromissado com o processo de aprendizagem do aluno e as suas necessidades cognitivas.

Nessa mesma linha, Silva (2010) afirma que o ato de pesquisar vai além do produto oriundo do conhecimento específico do professor, como centro do conhecimento, mas sim deve ter como ponto de vista o aprender presente e constituído através das ações do sujeito e de seu desenvolvimento e não o produto da imposição dos conteúdos.

As leituras das obras de Paulo Freire remetem, ainda hoje, a momentos tão atuais que nos fazem pensar que o ensino vive dentro de um ciclo por busca de



atualização constante de saberes, pois vejamos: no livro *Pedagogia da Autonomia*, publicado em 1996, o autor retrata a necessidade da pesquisa para se ensinar e menciona em uma nota de rodapé, na página 29, que:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender, o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 29)

Para Freire (1996), ensinar exige pesquisa e não há ensino sem pesquisa e vice-versa. O autor relata que o processo é constituído de trocas e construção para o conhecimento, onde o envolvimento requer pesquisa, busca, intervenções e ações para a qualificação do conhecimento. Desse modo, Paulo Freire afirma que:

Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29)

O PIBID caracteriza-se por ser um programa de formação e qualificação profissional que valoriza as licenciaturas e incentiva os bolsistas a permanecerem na Educação Básica após a conclusão do curso de graduação (UBERTI; BELLO, 2013; CAPES, 2013).

Para tal contexto, os autores justificam suas afirmações dizendo que:

Proporcionar a vivência escolar e simultaneamente a reflexão teórica é um dos objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), programa implementado pela CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em diferentes instituições de ensino superior do Brasil, com vistas a alcançar, nos próximos anos, uma abrangência cada vez mais micropolítica. A iniciativa pretende aperfeiçoar a formação de professores para a Educação Básica, em parceria com as escolas da

Rede Pública; valorizar o magistério, promovendo a inserção acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação da universidade e da escola. (UBERTI; BELLO, 2013, pág. 18 e 19)

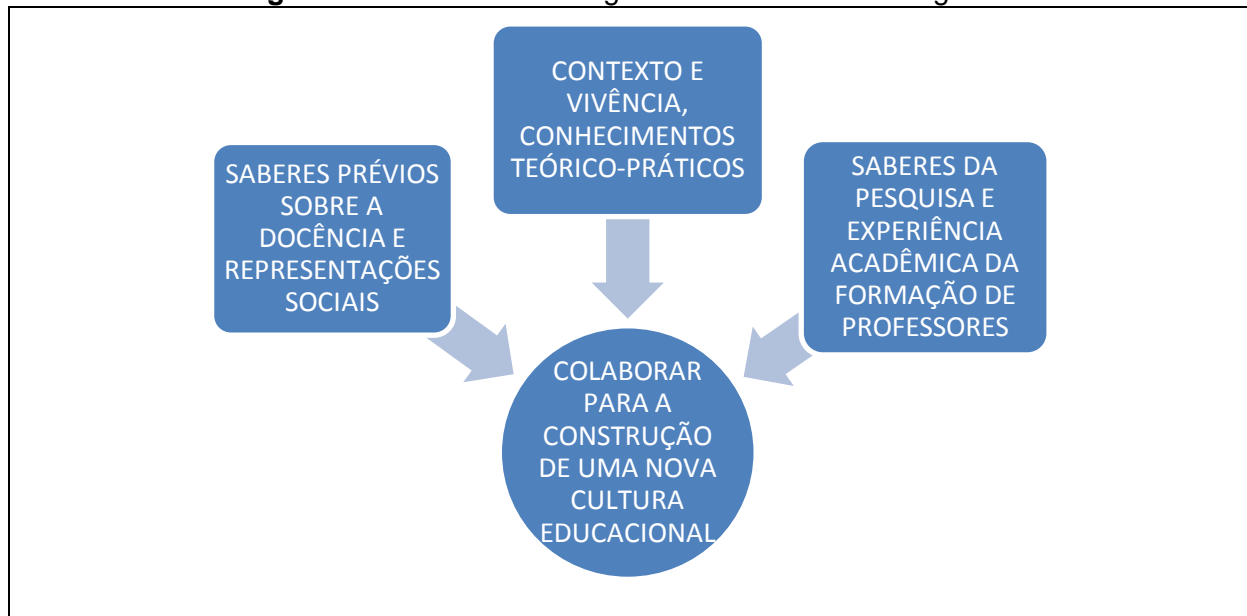
A busca pela qualificação da formação de professores e da Educação Básica é uma preocupação e um dos objetivos do PIBID. Desse modo, o Relatório de Gestão 2009-2012 da Diretoria de Formação de Professores de Educação Básica (DEB) estipula os princípios pedagógicos do programa (BRASIL, 2012b; NEVES, 2012). Segundo Brasil (2012b), os princípios pedagógicos do Programa estão em consonância com os estudos de Nóvoa (2009), que discorre no sentido de pontuar o excesso discursivo, redundante e repetitivo da teoria sobre a prática e que não se reflete na prática.

Nóvoa (2009) se apresenta convicto ao declarar que a discussão sobre a Educação no século XXI terá como foco o Professor. Nessa perspectiva, o autor argumenta que existe a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão. Neves (2012) articula, a partir do texto de Nóvoa (2009), quatro princípios pedagógicos que norteiam a formação de professores, enquanto bolsistas do PIBID. O primeiro aborda a formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos; o segundo se refere à formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das Instituições de Ensino Superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas. O terceiro trata da formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação e o quarto apresenta a formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (NEVES, 2012, p. 365; BRASIL, 2012b, p. 51).

A Figura 1, apresentada logo abaixo, aborda os princípios pedagógicos que, segundo Brasil (2012b), possibilitam que os diferentes sujeitos envolvidos no Programa possam construir sua própria cultura educacional a partir dos saberes prévios sobre a docência e suas representações sociais; o contexto e vivência dos conhecimentos teóricos e práticos e os saberes da pesquisa e experiência acadêmica da formação de professores. Esses dois últimos elementos do desenho

metodológico representam a tríade entre ensino, pesquisa e extensão fomentadas no Programa e que se estabelecem no período de formação inicial nas interações entre a IES e a Educação Básica (NÓVOA, 2009; NEVES, 2012; BRASIL, 2012b).

**Figura 1** – Desenho estratégico/interacionista do Programa



Fonte: BRASIL, 2012b, p. 51

O processo de formação de professores proposto pelo PIBID tem por finalidade aperfeiçoar os elementos teóricos e práticos para o magistério e possibilitar que o trabalho seja referenciado pela teoria da ação-reflexão-ação, sustentada pelos autores Schön, Nunes e Pimenta. A referida teoria se desenvolve a partir da modificação das concepções dos envolvidos no processo de formação inicial de professores, onde as atividades do Programa são organizadas para que estes sejam protagonistas da sua própria formação (BRASIL, 2012b).

Schön (1992) propõe sua teoria a partir da discussão da reforma educacional que se estabelecia nesse período na América. Uma reforma verticalizada onde os legisladores passaram “a instituir o controle regulador das escolas, procurando legislar sobre o que deve ser ensinado, quando e por quem, contemplando ainda os modos de testar o que foi aprendido e se os professores são competentes para ensinar.” (SCHÖN, 1992, p. 71). A partir dessa análise, o autor identifica um modelo de política de reforma com regulação central (Governo) para uma periferia de instituições (Escola) e fundamenta seu pensamento estruturado em três questões:

1. Quais as competências que os professores deveriam ajudar as crianças a desenvolver?
2. Que tipos de conhecimento e de saber-fazer permitem aos professores desempenhar o seu trabalho eficazmente?
3. Que tipos de formação serão mais viáveis para equipar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho do seu trabalho?

Desse modo, Schön (1992) reconhece que a Educação reflete o que está a acontecer em outras áreas e que, portanto, na Educação a crise concentra seu conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos. Nesse sentido, o autor conceitua o saber da escola e a reflexão-na-ação e estabelece o que chama de *praticums* reflexivo. No caso da formação de professores, ela se apresenta na formação inicial, nos espaços de supervisão e na formação continuada, tentando produzir experiência educacional, também, para a própria Escola, promovendo a troca de experiências através de diálogos e documentos que relatem os momentos de prática.

Nesse sentido, o Relatório de Gestão 2009-2012 propõe que as atividades organizadas durante as ações efetivas do Programa na Educação Básica sejam desenvolvidas de modo a valorizar a participação dos bolsistas para sua formação, tanto ao estabelecer estratégias e planos de ação, quanto no referencial teórico e metodológico que possa dar sustentação qualitativa à formação docente. A teoria da ação-reflexão-ação reconhece nas diversas etapas do processo a sustentação de uma proposta inovadora para a formação de professores que estimule novas formas de conceber a escola, de interagir com o campo e de valorização da Educação (BRASIL, 2012b).

### 3.3 Formação de Professor e Prática Pedagógica

Este subitem permite compreender as relações teóricas que norteiam o Programa, enfatizadas no processo didático e metodológico, reconhecendo na teoria da ação-reflexão-ação uma condição que se propõe a questionar as ações que envolvem o processo de formação de professores.

Huberman (2007), ao tratar do ciclo de vida profissional dos professores portugueses, propõe fases, transições, “crises” e outros, os quais os docentes

vivenciam. Dentro desse modelo, enquanto exercício de raciocínio lógico, a primeira fase se caracteriza pela entrada na carreira, expresso pelos três primeiros anos de carreira. Momento, segundo o autor, de muita angústia, indagações, construção de uma relação pedagógico/teórica com a prática docente, material didático inadequado, ou seja, a realidade escolar.

Nessa perspectiva, os autores Caparroz e Bracht (2007) apresentam a necessidade de tratar da didática na educação física, através dos relatos e depoimentos que abordam a dificuldade de lidar com a prática docente e suas incalculáveis dúvidas sobre os elementos que delimitam as ações pedagógicas nos primeiros anos na escola. Surgem, também, neste debate, as críticas à formação de professores de educação física e o nível de qualidade de ensino no qual estão inseridos.

As dificuldades relatadas pelos autores, nos diferentes contextos, remetem a aspectos pontuais que tratam da formação de professores e suas necessidades no âmbito escolar. Desse modo, surgem dúvidas quanto à qualidade da formação docente e ao que se aprende nas Instituições de Ensino Superior. Propõem uma reflexão crítica sobre os elementos que compõem o currículo das IES, principalmente no que tange à didática da educação física.

Molina Neto e Molina (2002) abordam o tema referente à formação de professores de educação física e apontam as dificuldades de concordância no próprio contexto da formação docente. Desse modo, os autores questionam o tipo de formação que está sendo desenvolvida, tais como Formação Pessoal, Formação Inicial ou Permanente, Auto Formação, Formação em serviços ou Pós-Graduação?

A Formação de Professores de Educação Física, segundo Molina Neto e Molina (2002), é polêmica, pois trata dos elementos políticos e legais que envolvem o reconhecimento profissional, a partir da Lei nº 9.696 e do processo de formação inicial nos diferentes espaços institucionais em que a Educação Física se insere. Além disso, os autores se referem às dificuldades de situar e legitimar a Educação Física enquanto campo científico.

Passados doze anos após a publicação do artigo “Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física”, dos autores Molina Neto e Molina (2002), que criticamente apontaram uma ideologia do profissionalismo, na

qual a imobilização do trabalho docente em equipe impossibilitava o enfrentamento dos problemas mais significativos de aprendizagem, assim como pode ser percebida nos dias atuais uma prática regular no âmbito escolar que permite a restrição da Educação Física enquanto disciplina.

Os autores supracitados apresentam uma relação direta que perpassa pela necessidade de enfrentamento dentro do âmbito da formação inicial das licenciaturas. Esse modelo assume um discurso didático pautado na idealização da comunidade escolar, mas que, na prática, não provoca o enfrentamento das reais situações de ensino e aprendizagem vivenciados na escola. Para exemplificar, posso mencionar as ações detectadas por Molina Neto e Molina (2002), que relatam:

Observamos que os estudantes deixam nossas escolas de formação entusiasmados, com conhecimento e críticos. Contudo, pouco reflexivos, pois lhes falta a competência decisiva para esse tipo de atitude. Falta-lhes capacidade de escuta, cujo responsável é o modelo de formação historicamente construído na educação física brasileira. Como podemos ser reflexivos se não escutamos o que o outro tem para nos dizer? Como agir como professores reflexivos, se queremos prescrever? (MOLINA NETO; MOLINA, 2002, p. 60)

Desse modo, faz-se necessário rever, reavaliar o modelo didático metodológico desenvolvido nas IES dos cursos de Educação Física, proporcionando aproximações entre teoria e prática. Ou seja, oportunizar uma densa e frutífera prática no âmbito escolar, onde o discente de graduação possa aprofundar o conhecimento da realidade escolar.

As aproximações sugeridas nas leituras, que fundamentam a presente pesquisa, convergem para a qualificação da formação de professores e práticas pedagógicas e nessa perspectiva Molina Neto e Molina (2002) sugerem a construção de modelos de ação educativos mais adequados aos tempos atuais, onde possam protagonizar propostas pedagógicas condizentes com a diversidade étnica, social, cultural e técnica identificadas nas escolas atualmente.

No que se refere a pesquisas sobre formação de professores e os saberes docentes, Nunes (2001) contextualiza dentro de uma relação temporal, a partir da década de 1990, com novos enfoques e paradigmas que viessem a compreender a prática pedagógica, mesmo que timidamente, os saberes pedagógicos e

epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado. A autora destaca a importância, nesse período, de se pensar a formação dentro de uma perspectiva que fosse além da academia e que envolvesse o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Pimenta (1996) converge nesse sentido ao retratar, em seus estudos sobre formação de professores, os conceitos abordados pelos alunos de licenciatura ao referirem que didática é o mesmo que ensinar. Para a autora, essa afirmação traz contradições e revelações, pois sugere que a didática possa oferecer uma técnica específica. Nesse período, o retrato da formação de professores sugere que os saberes eram trabalhados em blocos distintos e desarticulados, por vezes um ou outro se sobrepõe e adquire *status quo* e poder na academia (PIMENTA, 1996).

Neste momento, a crítica surge no sentido de nos encontrarmos em pleno século XXI, dezoito anos depois, e mesmo assim podemos constatar as mesmas situações. Será que a formação de professores ainda perpassa por situações semelhantes? Essas circunstâncias ainda estarão presentes na contemporaneidade? São questões que provocam inquietação e curiosidade que este instrumento de pesquisa se propõe a compreender.

No sentido de propor uma reflexão sobre as condições apresentadas, identifico-me com a proposta de uma prática pedagógica para o ensino da Educação Física que contemple atividades cognitivas, efetivas e motoras.

Se nos propomos ao desenvolvimento de uma prática pedagógica em Educação Física, com o propósito de avançar para além do movimento pelo movimento, se pretendemos garantir à Educação Física resgatar, na prática, a condição de componente curricular, tal resposta deve visar o desafio e a mobilização também da atividade mental para o desenvolvimento das capacidades e habilidades dos alunos. (FONSECA, 2015)

Destaco a proposta de Fonseca (2015) de como pensar em uma Educação Física crítica, em alunos reflexivos e que provoque ações mentais, onde a metodologia das aulas seja pautada por situações problemas. Tais elementos que remetem ao processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica devem potencializar os diálogos, debates e reflexões no meio acadêmico científico em nível

de Ensino Superior nos Cursos de Educação Física Licenciatura e como parte integrante das disciplinas. Esse posicionamento converge no sentido de reflexão crítica não como condição obrigatória e verticalizada, mas que se permita questionar e refletir sobre o tema.

### 3.4 Análise do PPPC da EFI da FACOS

Compreender a formação de professores requer uma análise aprofundada da prática pedagógica no Ensino Superior. Rezer e Fensterseifer (2008) debatem sobre o tema, enquanto da complexidade da docência no campo da Educação Física, refletindo sobre a intervenção pedagógica no contexto do Ensino Superior e apresentando críticas e propostas, no sentido de refletir com os futuros professores acerca das responsabilidades pedagógicas, seja no âmbito escolar, nas academias ou nos clubes.

Rezer *et al.* (2012) descreve que a alta carga de trabalho dos docentes nas IES gera problemas referentes à falta de espaços para discussão, pois o trabalho docente pressupõe um envolvimento orgânico do professor, tanto na relação com os alunos como na relação com o conhecimento a ser tratado nas aulas. Nesse estudo de Rezer *et al.* (2012), os participantes descrevem sua preocupação com o afastamento das bases teóricas dos diferentes subcampos da EFI, que não aproximam a Educação Física com a Universidade e menos ainda com a sociedade.

Levar esta reflexão a sério no exercício da docência permite rever a forma como olhamos para os alunos, os conteúdos, a avaliação, a conjuntura, enfim, a forma como olhamos para nós mesmos e as questões que nos afligem. Talvez tenha chegado o momento de discutirmos solidamente o trabalho docente na universidade, de repensar nossas práticas, nossas teorias, de refletir com seriedade sobre o que fazemos em sala de aula, da coerência entre nosso trabalho e as propostas apresentadas para outros espaços, no sentido de evidenciar a complexidade e os desafios para a docência e para a formação profissional no século XXI. (REZER *et al.*, 2012, p. 897)

Tratar da formação de professores e compreender a sua prática pedagógica faz parte dos objetivos deste estudo, portanto, apresentar e analisar as



complexidades do Projeto Político Pedagógico de Curso de Educação Física da FACOS pressupõe, segundo Rezer *et. al.* (2012), refletir sobre o olhar deste curso para a formação acadêmica de seus alunos. Desse modo, faz-se necessário apresentar o perfil da IES tal qual se constitui no PPP de curso de EFI.

A Faculdade Cenecista de Osório foi fundada no dia 01 de abril de 1981, no Município de Osório, na região do litoral norte do Estado do Rio Grande do Sul, possibilitando o acesso de milhares de pessoas ao Ensino Superior, pois no passado somente aqueles que tinham condições de deslocamento até a região metropolitana poderiam realizar um curso de graduação ou pós-graduação. A Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), com sede em Brasília, é a mantenedora da FACOS. A CNEC foi fundada em 1943 por Felipe Tiago Gomes com a finalidade de oferecer ensino de qualidade e gratuito às comunidades carentes. Atualmente, a FACOS é uma IES comunitária, filantrópica, de direito privado sem fins lucrativos, integrada a uma rede de IES e de Educação Básica em todo o país (FACOS, 2014a).

No âmbito regional e municipal, podemos identificar as relações que se estabelecem junto à sociedade civil organizada ao ler o histórico descrito pela instituição em 2004 e apresentado no Livro Raízes de Osório, que trata:

Com o compromisso assumido junto à sociedade que as instituiu, as Faculdades Cenecistas de Osório<sup>3</sup>, em parceria e/ou convênio com Secretarias de Educação e instituições da região, oportunizam cursos, ciclos de palestras, seminários, congressos, fóruns, simpósio, além de ceder suas dependências para realização de eventos de interesse da coletividade. Com uma visão contemporânea, investe em atividades variadas que valorizam a cultura em suas mais diversas manifestações, confirmando-se como espaço de saberes, de discussão e construção de conhecimento. Há mais de duas décadas, portanto, vem se consolidando seu papel de fomentar projetos e serviços visando à capacitação, ao aperfeiçoamento e ao aprimoramento dos profissionais das mais diversas áreas. (FACOS, 2004, p 541)

Atualmente, a FACOS passa a desenvolver uma visão mais agressiva do ponto de vista administrativo, fomentando a profissionalização dos setores e também

---

<sup>3</sup> A Instituição até, aproximadamente, o ano de 2005 era subdividida em FACOS e FACAD. Sua gestão era independente e seus coordenadores vinculados administrativamente a figura do Diretor da Instituição.

da área pedagógica. Tal processo se justifica a partir do momento em que a instituição se percebe inserida num nicho próprio de mercado com limitações provocadas pelo contexto da região, como veremos a seguir nos documentos do COREDE. Mas também pelas ações e incentivos das políticas públicas de fomento à Educação, nas quais a FACOS se apoia.

Inserida nesse contexto, a FACOS, até o ano de 2012, era a única IES não universitária do Brasil a participar do PIBID, programa que promove incentivo aos cursos de licenciatura e disponibiliza uma bolsa-auxílio para os participantes. As políticas públicas fazem parte dos incentivos educacionais da instituição através do Programa Universidade para Todos (PROUNI), Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), além do seu caráter filantrópico citado anteriormente. A Instituição possui diversos convênios e parcerias com Hospitais, Prefeituras, Empresas e Organizações não governamentais (ONGS) para o desenvolvimento de pesquisa, estágio e outras atividades de incentivo à formação em nível superior. Ações de cunho comunitário também são realizadas pela Instituição através da Assistência Judiciária do Direito Acadêmico (AJUDA), o Núcleo de Apoio Contábil e Fiscal, a Incubadora Empresarial, a Semana da Cidadania, Coleta Seletiva e outros (FACOS, 2012; 2015).

A FACOS evidencia na sua Missão a linha formadora de seu egresso com base em duas diretrizes, a formação integral e o compromisso social, nos quais preconiza “Promover a formação integral das pessoas oferecendo educação de excelência com compromisso social” (FACOS, 2012, p. 7). Sua premissa tem por referencial teórico os autores Cenci, Dalbosco e Fávero (2008), que acreditam que a formação integral e cultural do homem deve ser voltada para a preparação para a vida em sociedade, sem que essa se reduza a mera adaptação, mas sim perseguindo valores morais e éticos que possibilitem a construção da subjetividade de modo autêntico, na qual se compartilhe uma visão crítica em prol do significado das ações sociais para a compreensão de como se situar nesse contexto social.

Desse modo, a FACOS acredita em que o compromisso social se estabelece na relação entre a instituição e a comunidade, através das ações de exercícios da cidadania, conhecimento da realidade cultural, social e econômica da região com vistas à melhoria da qualidade desta (FACOS, 2012). A partir do contexto da IES é que nela se insere o Curso de Licenciatura em Educação Física da FACOS. Desse

modo, irei apresentar suas características curriculares e as bases Didáticas e Pedagógicas nas quais o curso se estabelece perante o MEC.

O curso de Licenciatura em Educação Física da FACOS teve o ato de autorização na Portaria 907 de 29/06/2000 – DOU 03/07/2000 (BRASIL, 2000b) e obteve o reconhecimento através da Portaria 298 de 27/01/2005 (BRASIL, 2005). Atualmente, o curso alcançou a renovação do reconhecimento identificado pela Portaria 286 de 21/12/2012 – DOU 27/12/2012 (BRASIL, 2012a). O curso oferece ao ano 100 vagas em regime de matrícula semestral, preferencialmente para o turno da noite. O tempo é de 3,5 anos ou 7 semestres para a realização mínima do curso e de 7 anos ou 14 semestres para sua conclusão (FACOS, 2012).

O Quadro 4 abaixo visa apresentar a carga horária do Curso de Educação Física em Licenciatura da FACOS, onde podemos considerar que o Estágio Supervisionado e a Atividade Complementar são atividades práticas e, portanto, complementam as disciplinas Práticas. Desse modo, a carga horária prática do curso equivale a 39% do total, conseqüentemente privilegiando as disciplinas teóricas com 61%, conforme quadro a seguir:

**Quadro 4 – Carga Horária do Curso de EFI da FACOS**

TIPO DE CARGA HORÁRIA	N.º DE HORAS
Teórica	2200 h/a
Prática como componente Curricular	400
Estágio Supervisionado	400
Atividade Complementar	200
TOTAL	3200

Fonte: FACOS, 2012, p. 13.

Ao abordar a organização da carga horária dos cursos de formação de professores, tem-se a intenção de compreender como este fator poderá influenciar na formação dos bolsistas do PIBID. Nesse sentido, Almeida (2012) trata da concepção tradicional que sustenta que a finalidade do ensino está configurada na transmissão de conhecimento vinculado diretamente com o campo de atuação específico, ou seja, a preparação dos acadêmicos se encaminha para a reprodução das técnicas, dos hábitos, pensamentos e ações desenvolvidos durante a formação de professores. O autor ainda sugere que o ato de ensinar seja estabelecido, dentre

outros elementos, na prática, onde o aprendiz se inspira no mestre que visualiza na prática o sentido da formação e do desenvolvimento profissional.

Para Almeida (2012), a concepção técnica baseia-se na divisão da teoria e da prática e na transmissão dos conhecimentos, na solução de problemas com base nas técnicas desenvolvidas no período de formação. Esses problemas não exigem ações elaboradas ou estruturadas no debate e na construção de conhecimentos produzidos pelos acadêmicos, assim:

Tal entendimento faz que o foco da formação esteja centrado no que os professores devem saber e fazer, portanto, no modelo normativo baseado na aquisição de conteúdos e destrezas fragmentários. (ALMEIDA, 2012, p. 80)

As concepções apresentadas por Almeida (2012) se referem a uma compreensão de ensino, de professor e de profissão que não colaboram para a profissionalização docente como eixo central na formação de professores. O autor afirma que essa estrutura estabelece o entendimento do ensino como algo estático e permanente, sustentado por uma didática instrumental, assegurando a lógica sequencial do currículo e sem espaço para as características e necessidades dos sujeitos em formação no contexto onde ele ocorre (ALMEIDA, 2012).

O curso de Educação Física surge com o objetivo de qualificar e titular profissionais para o desempenho da função de professores de EFI no Ensino Básico. A justificativa para implementação do curso se sustenta a partir da detecção de carência de profissionais especializados na área para atender às disciplinas curriculares nas escolas da região. Nesse sentido, o curso de EFI se torna o principal foco de produção de conhecimento na área, qualificando, assim, a comunidade acadêmica do Litoral Norte do Estado do Rio Grande do Sul (FACOS, 2012).

O PPP do Curso de EFI sugere que, para a docência no nível superior, o seu quadro profissional apresente algumas competências básicas para atuar em consonância com Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da FACOS:

- Conhecimento aprofundado das principais teorias que orientam a sua prática;
- Domínio na área pedagógica (concepção de cultura e educação) e tecnologia educacional;
- Conhecimento sobre a relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de ensino-aprendizagem;
- Exercício da dimensão política, imprescindível na docência universitária (visão de homem, de mundo e de sociedade);
- Comprometimento com seu tempo, sua civilização e sua comunidade;
- Reflexão crítica e adaptação ao novo;
- Capacidade de conciliar o técnico com o ético;
- Compromisso de educar politicamente os cidadãos. (FACOS, 2012, p. 20)

Ao propor a análise desses documentos, apresento neste texto alguns termos utilizados no texto original, no sentido de evidenciar o modo de compreensão e não alterar a ideia central do que foi tratado. Assim, para que haja harmonia entre o PDI, o PPI da FACOS e os objetivos norteadores do Curso de EFI, a proposta do PPP do curso estabelece nos seus referenciais norteadores que o curso se estruture em dois grandes compartimentos identificados como “Conhecimento identificador da área” e “Conhecimento identificador do tipo de aprofundamento”. Nesse contexto, a EFI se articula com a cultura corporal de movimento, ou seja, a dança, a ginástica, o jogo, o desporto e a luta. Essa circunstância possibilitou a organização do currículo em três eixos norteadores: o Movimento Humano, o Movimento Humano e Saúde e Movimento Humano e Desporto. Esses eixos sinalizam o sentido em que as disciplinas devem pensar o seu conteúdo de ensino (FACOS, 2012).

### 3.5 Análise do Perfil do Aluno de EFI da FACOS

A análise do perfil do aluno de EFI da FACOS se justifica na compreensão dos elementos que caracterizam este indivíduo enquanto pessoa e que logo é influenciado por suas experiências, neste caso, no âmbito educacional, na expectativa de sustentar as relações do professor nas dimensões pessoais e profissionais. Nóvoa (2007), ao tratar da “Vida de Professores”, apresenta no capítulo 1 as razões pelas quais os estudos no círculo educacional têm demonstrado interesse com os professores, seus processos metodológicos práticos e teóricos

relacionados com a formação e nas dimensões da pessoa do professor, as práticas dos professores e da profissão do professor.

Nóvoa (2007) discute a profissão docente como cerne do processo identitário, onde cada indivíduo produz o seu conhecimento no seu íntimo e com suas características específicas, neste que podemos chamar de processo de formação de professores. Desse modo, o autor questiona esse processo e o modo como se estabelece:

Como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E por quê? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor? As respostas levar-nos-iam longe demais... (NÓVOA, 2007, p. 16)

Entendo que o processo de formação de professores perpassa pela sua própria experiência de vida, como questiona Nóvoa (2007), e que a identidade irá se constituir na construção dessa relação pessoal e profissional com o tempo. A identidade, portanto, não é um produto, mas sim a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 2007).

Para compreender o processo que se estabelece na formação de professores bolsistas do PIBID de EFI na FACOS, faz-se necessária uma leitura do Perfil do Aluno 2013, projetado através de um levantamento da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da FACOS. A CPA promove as ações de avaliação institucional em prol das melhorias desta IES, através de avaliações constantes, estabelecendo diálogos permanentes com a comunidade acadêmica. Essa comissão é constituída por docentes, técnico-administrativo, discentes e sociedade civil organizada (FACOS, 2014b).

A CPA apresenta este documento referente ao ano de 2013, onde realizaram avaliação do perfil dos alunos de Educação Física, através de um questionário sócio demográfico com a participação de 135 indivíduos, que serão apresentados a partir da leitura de todos os itens do questionário, mas levando em consideração os dados que se destacaram estatisticamente, como segue:

- DADOS DO ALUNO

- Idade: 52% entre 18 e 21 anos, 24% entre 22 e 25 anos e 24% outros;
- Sexo: 51,85% masculino e 48,15% feminino;
- Estado Civil: 81% dos indivíduos são solteiros e 19% outros;
- Raça: 88% dos indivíduos se declaram brancos e 12% outros;
- Portador de Necessidade Especial: 3%;
- Residentes em: 22% em Osório, 17% em Santo Antônio, 11% em Capão da Canoa, 11% em Tramandaí e 39% outros;
- Residência Própria: 80%;

- DADOS DA FAMÍLIA DO ALUNO

- Escolaridade do Pai: 38% Ensino Fundamental Incompleto, 15% Ensino Fundamental, 3% Ensino Médio Incompleto, 21% Ensino Médio, 2% Ensino Superior Incompleto, 10% Ensino Superior e 11% Não responderam;
- Escolaridade da Mãe: 26% Ensino Fundamental Incompleto, 24% Ensino Fundamental, 4% Ensino Médio Incompleto, 25% Ensino Médio, 2% Ensino Superior Incompleto, 11% Ensino Superior, 2% Pós-graduação e 6% Não responderam;
- Filhos: 83% não possuem filhos e 17% outros;
- Pessoas que residem juntas: 30% moram com mais 2 pessoas, 28% moram com 3 pessoas ou mais, 23% moram com mais 1 pessoa e 19% moram sozinhos;

- O TRABALHO E A RENDA

- Trabalho: 46% Setor Privado, 32% Setor Público, 10% Não trabalha e 12% outros;
- Jornada de trabalho: 44% 40 horas semanais, 23% 30 horas semanais, 17% Sazonal, 8% 20 horas semanais e 8% outros;
- Renda Familiar: 31% entre R\$ 679,00 até 1.356,00, 29% entre R\$ 1.357,00 até 2.034,00, 11% entre R\$ 2.035,00 até 2.712,00, 11% entre R\$ 2.713 até 3.390,00, 7% entre R\$ 3.391,00 até 4.068,00, 6% até 678,00 e 5% acima de R\$ 4.746,00;

- INTERESSES SOCIAIS

- Uso da Internet: 28% Estudos, 25% Redes sociais e 47% outros;

- ENSINO MÉDIO

- Onde concluiu o Ensino Médio: 18% em Osório, 16% em Santo Antônio, 10% em Capão da Canoa, 7% em Tramandaí e 49% outros;
- Tempo de conclusão: 3 anos 66%, 4 anos ou mais 24% e 10% outros;
- Tipo de escola: 93% Escola Pública e 7% outros;

- ENSINO SUPERIOR

- Transporte até a FACOS: 64% de coletivo particular, 16% de carro e 20% outros;
- Bolsista: 67% não, 29% sim e 4% Não responderam;
- Julga importante, além de vir às aulas, estudar por conta própria? 92% Sim, 2% Não e 6% Não responderam;
- Já publicou? 92% Não, 4% Sim e 4% Não responderam;
- Participa de atividade de pesquisa? 77% Não, 19% Sim e 4% Não responderam;
- Julga importante a participação em atividade de pesquisa e extensão? 89% Sim, 7% Não e 4% Não responderam;
- Você se envolve com o DA do seu curso ou DCE da FACOS? 81% Não, 15% Sim e 4% Não responderam (CPA, 2013).

Esses dois últimos subitens trazem informações que permitirão sustentar e compreender a experiência histórica, política, cultural e social dos bolsistas participantes da pesquisa. A formação desses futuros professores perpassa por assumir-se como um ser social e histórico que promove uma prática educativa crítica, também com base nas suas experiências estabelecidas a partir das suas relações com os outros.

### 3.6 Pedagogia Crítica

Na pretensão de apresentar a Pedagogia Crítica como fundamentação teórica deste estudo, faz-se necessário abordar alguns elementos para caracterizar as teorias e quais os teóricos que estabelecem as aproximações presentes neste trabalho.



Compreendendo os conceitos que circundam o tema de pesquisa e estabelecendo as relações com a fundamentação teórica, posso deduzir que o diálogo presente no aprendizado e suas interações com o outro produzem um movimento em direção à formação desse pesquisador, portanto entendo que o ensino parte da relação real entre o educador e o educando. Nesse sentido, os teóricos John Dewey e, principalmente, Paulo Freire servem enquanto referência para a denominada Pedagogia Crítica apresentada neste trabalho.

Desse modo, Westbrook e Teixeira (2010) apresentam John Dewey como um dos filósofos mais importantes da primeira metade do século XX. Os autores descrevem que sua filosofia converge para união entre teoria e prática. Seus pensamentos tinham como base a convicção moral de que a “democracia é liberdade” e, portanto, sua convicção de que a militância o levaria para a prática fica evidente na sua carreira de reformador da Educação.

Dewey é considerado o precursor dos reformadores partidários do ensino centrado na criança, pois defendia que o pensamento é uma função mediadora e instrumental que evoluirá para servir aos interesses da sobrevivência e do bem-estar dos humanos. Desse modo, a teoria do conhecimento, proposta por Dewey, destacava a necessidade de se comprovar o pensamento através da ação que se quer transformar em conhecimento (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010).

Dewey estava convencido de que muitos problemas da prática educacional de sua época se deviam ao fato de estarem fundamentados em um epistemologia dualista errônea – que atacou em seus escritos da década de 1890 sobre Psicologia e Lógica -, pelo que se propôs a elaborar uma Pedagogia baseada em seu próprio funcionalismo e instrumentalismo. (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 15)

Para John Dewey, as crianças não chegavam à escola como lousa limpa, ou seja, era preciso considerar os saberes anteriores, os interesses e as necessidades do entorno em que viviam. Desse modo, cabe ao educador usar a tarefa, aproximá-la da criança e conduzi-la em busca dos resultados positivos (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010).

Westbrooks e Teixeira (2010) relatam que a filosofia educacional de Dewey perturba os partidários da educação tradicional, pois a mesma se apresentava centrada no programa e a instrução deveria ser disciplinada e gradual, acumulando, assim, a sabedoria produzida pela civilização. Dewey questionava se “as escolas devem servir e reproduzir a sociedade existente ou desafiar a ordem social para desenvolver e avançar seus imperativos democráticos” (MACLAREN, 1997, p. 332).

A filosofia “deweyana” influencia diretamente a reforma educacional no Brasil, pois Anísio Teixeira, o principal pensador da Escola Nova, teve sua formação acadêmica orientada nos Estados Unidos por John Dewey, aproximadamente em 1920. A reestruturação do sistema educacional brasileiro, desenvolvida por Anísio Teixeira, teve participação direta dos pensamentos de Dewey. A proposta de romper com a educação tradicional desenvolvida no Brasil, no início dos anos 20, promovendo a ampliação da educação pública com recursos econômicos advindos do governo, tem por objetivo popularizar a Educação no País. Os pensamentos de Anísio Teixeira desencadeiam uma série de novas perspectivas para o sistema educacional no Brasil. Isso fez com que Paulo Freire se declarasse discípulo desse pensador (NUNES, 2010).

As afinidades teóricas entre Anísio Teixeira e Paulo Freire, inevitavelmente, levaram à aproximação entre Dewey e Freire. Desse modo, os diálogos entre as teorias desses pensadores geram um movimento em prol da educação pública com o objetivo de descentralizar a educação de uma parcela minoritária da sociedade, ou seja, para eles o acesso à educação deveria ser garantido a todos através do ato da alfabetização: ler, escrever e contar (SILVA, 2007b).

O educador brasileiro Paulo Freire, conhecido por ser um revolucionário pela libertação da luta por justiça social e transformação do ensino, inicia seus estudos propondo uma pedagogia que confere poder aos camponeses oprimidos do Brasil (MCLAREN, 1997).

Para Beisiegel (2010), os trabalhos desenvolvidos sobre o método e processo educativo de Paulo Freire foram reconhecidos como inovadores, pois tratam do mundo rural e sua finalidade na alfabetização de jovens e adultos, da docência, da linguagem e da cultura.

Ao tratar da Educação e democracia, Paulo Freire aborda que a formação da consciência crítica aparece vinculada à construção da personalidade democrática. Freire destaca que não basta obter a ascensão econômica da sociedade para tal condição, pois a população brasileira, nessa época, ainda apresentava disposição mental organizada pelo autoritarismo dos governos anteriores (BEISIEGEL, 2010).

No campo educacional, a pedagogia de Freire aborda a relação entre teoria e prática, a partir do método de iniciar o trabalho educativo pela fala dos aprendizes, levando, assim, a uma concepção pedagógica da valorização do pensar de modo autônomo e reflexivo, como condição fundamental para o exercício da vida democrática (SILVAb, 2007).

Freire (1996) afirma que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, onde a prática docente crítica envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

...é fundamental, que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo supera o ingênuo tem que ser produzido pelo aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 1996, p. 38-39)

Mclaren (1997) relata que o trabalho de Paulo Freire tem sido citado por educadores de todo o mundo, devido às suas contribuições teóricas para a pedagogia crítica, além de relacionar a teoria com a prática.

Freire entende que uma pedagogia de libertação não tem respostas definitivas: mudanças devem sempre emergir da luta contínua dentro de situações pedagógicas específicas e entre estruturas teóricas competitivas. Para Freire, a História está sempre “acontecendo” e é, além disso, “um evento humano.” (MCLAREN, 1997. p. 330)

Nesse sentido, a teoria de Freire se estabelece da união da história, política, econômica e classe aos conceitos de cultura e poder. Tal teoria se apresenta eficaz ao tratar a linguagem crítica e de esperança juntas em prol da libertação das vidas

de gerações de pessoas excluídas. Os estudos de Paulo Freire foram dedicados à compreensão da cultura da vida cotidiana (MCLAREN, 1997).

A Pedagogia Crítica, sustentada, principalmente, nos pensamentos destes dois teóricos, Dewey e Freire, apresentados anteriormente, serviu como mola propulsora para os críticos radicais desenvolverem o que chamam de pedagogia radical, que vem a surgir como parte da nova sociologia da educação nos Estados Unidos e na Inglaterra como resposta crítica à ideologia da prática educacional tradicional (GIROUX, 1997).

Giroux (1997) descreve que essa proposta surge com a perspectiva de questionar a posição dominante da escola, que parte da premissa de que a escola é o principal mecanismo de desenvolvimento da ordem social democrática e igualitária, mas a teoria educacional crítica desvela o contraditório, ou seja, as escolas são reprodutoras da lógica capitalista, perpetuando o modelo ideológico de dominação sobre os estudantes, proporcionando um modelo de vida organizado na diferenciação de classe, gênero e etnias.

Nesse sentido, para os radicais críticos a prática educacional tradicional não favorece os questionamentos sobre a natureza política do ensino público, ao contrário, trata de despolitizar a linguagem do ensino e ao mesmo tempo reproduzir e legitimar as ideologias capitalistas. Nessa visão de mundo, os educadores tradicionais afirmam que a escola é local de fornecimento de instruções e para os teóricos da educação crítica isso significa a omissão das questões referentes às relações de conhecimento, poder e dominação (GIROUX, 1997; APPLE, 2002).

Apple (2002) converge para a perspectiva crítica de maneira mais enfática contra a prática educacional tradicional ao afirmar que o conhecimento é uma representação particular da cultura dominante, no qual o discurso privilegiado é construído através de um processo seletivo de ênfases e exclusões.

No contraponto dessa perspectiva, Giroux diz que:

A cultura escolar, contudo, funciona não apenas para confirmar e privilegiar os estudantes das classes dominantes, mas também através da exclusão e insulto, para invalidar as histórias, experiências e sonhos de grupos subordinados. (GIROUX, 1997, p. 26)

Para Giroux (1997), o fundamental na pedagogia crítica consiste em encarar as escolas como esferas públicas democráticas, ou seja, como locais democráticos dedicados ao fortalecimento das suas próprias condições e necessidades sociais, onde as mesmas oportunizem experiências em torno da investigação crítica e dialógica em torno de um movimento social que esteja fundamentado na ideia da liberdade e justiça social.

Desse modo, as aproximações promovidas nesta pesquisa se devem ao fato de ter tido a oportunidade de realizar leituras sobre a pedagogia crítica no Grupo de Pesquisa Didática e Metodologia de Ensino na Educação Física (DIMEEF) da Escola de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde nossos estudos convergem a partir da teoria crítica fundamentada em autores como Paulo Freire, Peter McLaren e Henry Giroux.

As leituras constantes sobre a teoria crítica me fazem refletir sobre minha prática enquanto professor de escola pública na Educação Básica, professor de IES privada e pesquisador. As leituras me levaram a uma dialética constante entre “ação e reflexão” caracterizando o meu envolvimento no contexto da pedagogia crítica. Portanto, surgem algumas questões, tais como: Quais os modelos educacionais norteiam a proposta pedagógica dos bolsistas do PIBID? Quais os modelos educacionais são apresentados para os bolsistas na IES? Quais os modelos identificados na escola onde o programa atua?

Acredito que o exercício de reflexão proposto pretende contribuir na compreensão do processo de formação inicial de professores, neste estudo, assim como minha própria caminhada na busca por formação continuada. São duas vias que estão intrinsecamente interligadas e serão compreendidas a partir de uma etnografia.

#### 4 ETNOGRAFIA: DECISÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

*“Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade mas não muda de essência.” (FREIRE, 1996, p. 31)*

Esta pesquisa, que trata sobre como e quais são as aprendizagens dos estudantes do Curso de EFI da FACOS que estão realizando o PIBID em escolas de Osório, foi de natureza qualitativa, mais especificamente, uma etnografia. Isso posto, significa dizer que foram interpretadas as informações coletadas junto a um grupo particular de estudantes que estão em processo de formação inicial em educação física e são bolsistas do PIBID. Não houve pretensão de generalizar os achados do estudo, pelo contrário, minha intenção foi aprofundar a compreensão sobre o que esses estudantes fazem e sobre os significados atribuídos ao seu processo formativo no âmbito do PIBID no “chão das escolas” de Osório.

Nesse sentido, a realização da etnografia, de acordo com Geertz (1989), passa pelo entendimento e compreensão do que representa a análise antropológica como forma de conhecimento. Desse modo, o autor afirma que praticar etnografia significa estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter diários e outros. Mas, para o autor, o principal é uma descrição densa das informações.

Geertz (1989) afirma que a característica central da etnografia é uma descrição densa e que para tal precisa seguir rotinas de coletar informações que são caracterizadas por sua multiplicidade de estruturas conceptivas complexas, que de alguma forma precisam, primeiro, de sua apreensão e depois de sua apresentação. O autor dá exemplos de construções etnográficas no sentido de que seria como ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipse, incoerência, emendar suspeitos e comentários tendenciosos, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.

A construção de relatório etnográfico denso consiste em esclarecer o que ocorreu em tais lugares, para reduzir a perplexidade a que naturalmente dão origem

os atos não-familiares que surgem de ambientes desconhecidos. Geertz (1989) recomenda que é preciso evitar descrições superficiais que vão contra a imaginação científica que nos leva ao contato com a vida do estranho. Desse modo, retirar do comportamento humano justamente as propriedades que nos interessam antes de começar a examiná-lo (GEERTZ, 1989).

Assim, a etnografia deve fornecer condições para o pesquisador desenvolver um trabalho que procure captar e relatar pontos de vista de diferentes grupos relacionados ao caso da investigação. Nesse sentido, Geertz (1989) trata que:

Em etnografia, o dever da teoria é fornecer um vocabulário no qual possa ser expresso o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo, isto é, sobre o papel da cultura na vida humana. (GEERTZ, 1989, p. 19)

Ao abordar sobre a validade e fidedignidade da pesquisa etnográfica, André (1995) retrata que os dados do estudo etnográfico passam pela apresentação e posicionamento do pesquisador com base nos dados coletados das possíveis versões do caso, deixando em aberto a possibilidade de outras leituras. Desse modo, André (1995) faz uma relação com o estudo de caso e afirma que:

Como no estudo de caso etnográfico o pesquisador é o principal instrumento de coleta e análise de dados, haverá momentos em que sua condição humana será altamente vantajosa, permitindo reagir imediatamente, fazer correções, descobrir novos horizontes. Da mesma maneira, como um instrumento humano, ele pode cometer erros, perder oportunidades, envolver-se demais em certas situações ou com certas pessoas. Saber lidar, pois, com os prós e contras de sua condição humana é o princípio geral inicial que o pesquisador deverá enfrentar. (ANDRÉ, 1995, p. 59)

Os autores Bogdan e Biklen (1994) definem cinco características para a investigação qualitativa: primeiro, na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador como o instrumento principal de coleta das informações. Segundo, a investigação qualitativa é descritiva, ou seja, as informações recolhidas são na forma escrita ou de imagens, e não de números, partindo para a análise e considerando esses registros em toda a sua riqueza, na

forma como foram escritos – a palavra escrita tem fundamental importância nas abordagens qualitativas, tanto no registro como na interpretação das informações. Terceiro, os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo. Nesse tipo de pesquisa, os investigadores buscam compreender as estratégias, as relações, as expectativas e as atitudes dos sujeitos nas situações cotidianas. Quarto, os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. As informações são recolhidas e vão se constituindo ao longo do processo de investigação em material de análise e, quinto, o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Nesse sentido, a proposta metodológica de realização da etnografia visa contribuir no processo de investigação com base na interação entre o pesquisado e seus objetos de estudo. Desse modo, estabeleceu-se um contato a partir de uma relação construtiva, enriquecedora e de diálogo entre investigador/investigado (FONSECA, 1999). Para Rocha e Eckert (2008), a etnografia se diferencia das formas de construção de conhecimento e sua especificidade antropológica respeita princípios e procedimentos de uma prática de trabalho de campo. Desse modo, a convivência prolongada no trabalho de campo e na convivência com o grupo social estudado nos remete ao conhecimento antropológico a partir da inter-relação entre o pesquisador e os sujeitos que interagem no contexto, recorrendo às técnicas de pesquisa da observação, entrevistas não diretivas e conversas formais e informais (ROCHA; ECKERT, 2008).

O texto intitulado “A Situação Etnográfica: Andar e Ver”, de Silva (2009b), destaca a importância das observações realizadas em campo. Para o autor, existe uma tripla atividade do etnógrafo que permite articulação entre sua circulação, sua observação e sua versão do que aconteceu ali e seus significados, ou seja, andar, ver e descrever como relata o texto (SILVA, 2009b).

As influências e as relações entre os três fluxos possuem a capacidade de interinfluência, como trata Silva (2009b), e cabe ao etnógrafo construir as relações existentes entre os mesmos. As expectativas de produção de uma etnografia foram direcionadas para a convergência das três fases de operação analítica, dando, assim, a produção do relatório final.

A partir das perspectivas referidas anteriormente, faço-me valer das palavras de Bossle (2003), que se refere à pesquisa qualitativa com toda a sua complexidade



do contexto natural e habitual, no qual os sujeitos da pesquisa estão inseridos, ou seja:

A abordagem qualitativa de investigação não se estabelece, portanto, mediante a operacionalização de variáveis, mas na compreensão do fenômeno em toda a sua complexidade e em seu contexto natural, habitual. Dessa forma, o investigador constitui-se no principal instrumento de coleta de informações, pois a imersão no contexto particular dos sujeitos da pesquisa permite a compreensão do que as pessoas fazem em seu ambiente habitual de acontecimento, no caso específico deste estudo, o cotidiano dos professores de educação física nas escolas escolhidas para a investigação. (BOSSLE, 2003, p. 70)

Diferente da proposta de pesquisa de Bossle (2003), no que se refere ao nível de formação acadêmica e dos sujeitos da pesquisa, o presente trabalho surgiu da possibilidade de escrever, descrever, pesquisar e analisar a prática no âmbito escolar das ações do grupo de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil inserido no Município do Osório, no Estado do Rio Grande do Sul. Esse grupo de bolsistas faz parte dos graduandos do Curso de Educação Física em Licenciatura da Faculdade Cenecista de Osório.

Nesse sentido, considere importante revisar a produção teórico-metodológica de um grupo de pesquisa com tradição na realização de etnografias no ambiente escolar. Destaco os estudos realizados pelo Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE), que produziu pesquisas de natureza etnográfica desde 1996 (MOLINA NETO, 1996; MOLINA, 1997; BONONE, 2000; FAGGION, 2000; SCHERER, 2000; GÜNTHER, 2000; WITTIZORECKI, 2001; FREITAS, 2001; BOSSLE, 2003; SANTINI, 2004; PEREIRA, 2004; GÜNTHER, 2006; SILVA, 2007a; SANCHOTENE, 2007; DIEHL, 2007; BOSSLE, 2008; SCHERER, 2008; WITTIZORECKI, 2009b; SCHAFF, 2010; LOURENÇO, 2009; SILVA, 2009a; OLIVEIRA, 2011; TONDIN, 2011; REIS, 2011; FRIZZO, 2012; SILVA, 2012b). Esses estudos têm se constituído em relevante contribuição para a Área da EFI e Ciências do Esporte, à medida que descrevem e advogam pela realização de etnografias no

contexto da EFI Escolar e da Formação de Professores no Brasil, a partir das referências da Educação e Pedagogia Crítica.

Considero de extrema relevância a contribuição dos estudos realizados pelo grupo de pesquisa F3P-EFICE, à medida que se tornaram importantes referências teórico-metodológicas sobre a etnografia e pedagogia crítica. As descrições metodológicas dos estudos realizados pelo grupo de pesquisa servem como boa orientação aos pesquisadores que se aproximam da perspectiva crítica pelo viés etnográfico. Entendo que, para além das relevantes contribuições que as investigações desse grupo produziram sobre diferentes temas da Educação Física escolar – formação de professores e prática pedagógica –, está bem delimitada a possibilidade densa de compreender as culturas escolares por esse viés. Passo a descrever o contexto de realização da pesquisa, reconhecendo a relevância dos estudos citados acima para a compreensão sobre as decisões teórico-metodológicas que adotarei no estudo.

#### 4.1 Contexto de Pesquisa

A presente dissertação de mestrado objetivou compreender as aprendizagens na formação de professores de educação física no contexto das ações do PIBID/CAPES do curso de EFI da FACOS, que são constituídos por três escolas do Município de Osório. Desse modo, a escolha das escolas onde o trabalho de campo foi realizado teve os seguintes critérios de delimitação e seleção:

1. Ocorrer no Município de Osório;
2. Integrar o PIBID/FACOS;
3. Acolher dois bolsistas – pelo menos – do subprojeto PIBID/EFI/FACOS.

A escolha do Município de Osório vem ao encontro das necessidades metodológicas propostas na realização da etnografia, visto que, segundo Geertz (1989), é preciso estabelecer conexões, selecionar informantes, transcrever textos, mapear o campo e esta relação deve ser densa, no sentido de seguir rotinas de coletas de dados que são complexas e que exigem esforço mental e físico para cotejar as relações que se estabelecem. Assim, a definição do local de pesquisa permitiu que a disponibilidade de acesso, de tempo e conjunturas que são peculiares

nas pequenas cidades pode oferecer. Desse modo, apresento a seguir o contexto do Município de Osório e as escolas participantes da pesquisa, de modo a possibilitar uma breve visão mais ampla do objeto de estudo e a conjuntura geográfica, social, econômica e política que configura este estudo.

O Município de Osório, localizado geograficamente ao pé da Serra Geral, no litoral norte do estado do Rio Grande do Sul, aproximadamente 100 Km entre os municípios de Porto Alegre e Torres. A Terra dos Bons Ventos possui atrativos naturais, tais como lagoas, serra e mar. Recentemente foi instalado no município um dos maiores parques eólicos da América Latina, com 150 aerogeradores. Osório possui aproximadamente 43 mil habitantes e se emancipou do Município de Santo Antônio da Patrulha em 1857, portanto, com 156 anos (OSÓRIO, 2014; IBGE, 2015).

Conforme dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, Osório se caracteriza por ter 92,7% da população residente em domicílio urbano, estabelecendo seu desenvolvimento socioeconômico a partir dos setores de serviço, comércio, indústria, construção civil e turismo com significativa importância na composição da atividade econômica local. Na região, a base econômica está ligada à agricultura e à pesca como atividades primárias (FACOS, 2015; IBGE, 2015).

No que se refere à Educação, o Município de Osório tem um sistema de ensino público e privado constituído de 24 estabelecimentos de Ensino Fundamental, 6 de Ensino Médio e 1 IES, totalizando 11.156 matrículas e 440 docentes registrados (FACOS, 2015; IBGE, 2015). No sentido de qualificar tais informações e o quanto elas são significativas para compreender o desenvolvimento do município e da região nestes últimos 20 anos, faz-se necessário incluir o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), não como um fim, mas sim como um meio de compreender as desigualdades, o que elas representam e quais as estratégias a serem tomadas no sentido de minimizar tais condições e avançar rumo a uma sociedade com ampla condição de oportunidades de crescimento social, econômico e cultural.

Isso posto, o IDHM são dados estabelecidos através do Censo Demográfico de 1991, 2000 e 2010. Assim, os dados sobre as três dimensões básicas: educação, renda e longevidade, permitem a realização do cálculo do fator de IDHM. O índice varia em uma escala de 0 a 1, quanto mais próximo de 1 maior será o IDHM. Desse

modo, o valor entre 0 e 0,499 é considerado “Muito Baixo”; entre 0,500 e 0,599 é considerado “Baixo”; entre 0,600 e 0,699 é considerado “Médio”; entre 0,700 e 0,799 é considerado “Alto” e; entre 0,800 e 1 é considerado “Muito Alto” (ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO MUNICIPAL BRASILEIRO, 2013).

No Quadro 5, apresento o *Ranking* do IDHM de 2010, com a intenção de demonstrar a classificação do Município de Osório, que se encontra com índice de 0,751, considerado “Alto”, índice este se localizado em nível nacional, estadual e regional.

**Quadro 5 – Ranking adaptado IDHM de 2010**

Ranking IDHM 2010 (BR)	Ranking IDHM 2010 (RS)	Município	IDHM 2010	IDHM Renda 2010	IDHM Longevidade 2010	IDHM Educação 2010
1º	-	São Caetano do Sul (SP)	0,862	0,891	0,887	0,811
9º	-	Brasília (DF)	0,824	0,863	0,873	0,742
28º	1º	Porto Alegre (RS)	0,805	0,867	0,857	0,702
526º	100º	Osório (RS)	0,751	0,769	0,853	0,646
695º	136º	Capão da Canoa (RS)	0,743	0,756	0,852	0,637
1331º	239º	Tramandaí (RS)	0,719	0,727	0,842	0,606
1398º	247º	Santo Antônio da Patrulha (RS)	0,717	0,718	0,866	0,594
4467º	496º	Dom Feliciano (RS)	0,587	0,633	0,818	0,390
5565º	-	Melgaço (PA)	0,418	0,454	0,776	0,207

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2015.

A Quadro 5 apresenta as três dimensões de desenvolvimento humano que representam o IDHM, segundo o Atlas Brasil (2015). Desse modo, o índice que mais colabora para o resultado de 0,751 do Município de Osório é o IDHM Longevidade, com índice de 0,853, seguido de Renda, com índice de 0,769 e de Educação, com índice de 0,646.

Proponho um olhar específico para o IDHM Educação. A partir dos padrões estabelecidos para o cálculo, posso compreender que os resultados não são favoráveis para a Educação. Desse modo, precisamos analisar melhor os dados e reconhecer o tanto que precisamos caminhar para diminuir a desigualdade de oportunidades, melhorando e qualificando o acesso à Educação com programas, tais como o PIBID, para incentivo à Licenciatura.

A partir do esforço de reconhecer e identificar a Educação no contexto regional onde a pesquisa foi realizada e compreendendo os critérios estabelecidos para a escolha das Escolas participantes da pesquisa, proponho articular a necessidade do próprio Programa com foco nos critérios de avaliação das instituições pesquisadas para que as mesmas fossem da Rede Pública Municipal de Ensino, que realizam a Prova Brasil e a Provinha Brasil, consequentemente com IDEB e localizadas no município de Osório, assim como da facilidade de acesso para os integrantes do PIBID/FACOS.

Nesse sentido, cabe descrever qual o papel para o Programa, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, o qual foi criado pelo INEP – Instituto Nacional de Educação e Pesquisa - no ano de 2007, em uma escala de zero a dez e visa analisar a qualidade da educação brasileira através da aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. Esses dados são coletados através do Censo Escolar e das médias de desempenho nas avaliações da Provinha e Prova Brasil (INEP, 2012). Ao abordar esses dados, pretende-se contextualizar as escolas dentro de suas realidades e enquanto objeto de pesquisa.

Ao estabelecer os critérios de escolha das escolas participantes, ficou definida, por questões éticas, a preservação do nome das escolas envolvidas, usando nomes fictícios. Portanto, as escolas foram assim identificadas: Escola 24 de Maio, Escola Marechal Osório e Escola Caieiras.

A Escola 24 de Maio, situada às margens da RS 30, foi criada em 1974. Atualmente possui espaço físico com 8 salas de aula, laboratórios de ciências, de informática e de aprendizagem, refeitório, biblioteca, sala de vídeo, sala dos professores, secretaria, sala da direção, cozinha, lavanderia, 5 banheiros, ginásio de esportes, área aberta para futebol de campo e voleibol, pracinha e 1 banheiro para alunos com Necessidades Educacionais Especiais (MEDEIROS *et al.*, 2004).

A Escola Marechal Osório, situada às margens da BR 101, é oficialmente reconhecida em 1932, mas somente entre os anos de 1940/42 passa a ter prédio próprio. Atualmente, é composta de 9 salas de aula, cozinha e refeitório, secretaria, sala de professores, biblioteca, banheiros, sala de direção e supervisão, sala de informática, 2 saguões cobertos e uma quadra de esportes (ALVES *et al.*, 2004; OSÓRIO, 2012).

A Escola Caieiras, situada na região urbana, foi fundada em 1962, com pouco mais de 40 alunos. Recentemente, foi entregue um prédio novo com mais de 3.000m<sup>2</sup> de área construída, além de um ginásio esportivo que, em breve, deve ser entregue à comunidade escolar. Atualmente, a escola passou a ser modelo de estrutura física, com capacidade de se tornar uma escola de educação integral (OSÓRIO, 2010).

Desse modo, ficaram estabelecidos os critérios de escolha das Escolas participantes com base nos documentos da CAPES que normatizam o PIBID. Também teve como proposta caracterizar e situar as Escolas nos seus aspectos físicos, estruturais e geográficos.

## 4.2 Trabalho de Campo

### 4.2.1 Negociação de Acesso

A negociação de acesso passa por características peculiares da pesquisa qualitativa, como tratam Bogdan e Biklen (1994), que recomendam que, para um investigador inexperiente, o recomendado é utilizar uma abordagem objetiva que estabeleça o que irá fazer exatamente, sem que para isso se façam necessárias explicações técnicas, mas sim diretas e de fácil compreensão.

Desse modo, apresento a proposta da pesquisa, sendo que, para tal, a inserção do pesquisador no âmbito escolar não causaria perturbação, nem para a coleta de dados ou sequer para a análise dos resultados, em que foram preservadas todas as condições éticas exigidas para uma pesquisa qualitativa. Desse modo, pude apresentar os benefícios do estudo para a escola e justificar os motivos que me levaram à escolha da mesma (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para os autores, ser persistente, flexível e criativo são pressupostos significativos para o bom e discreto acesso ao ambiente de pesquisa. Desse modo,

abaixo descrevo os procedimentos de negociação de acesso para a presente proposta metodológica de pesquisa.

#### **4.2.2 Licença da Escola Particular**

Paulo Freire irá tratar no Livro a “Pedagogia da Autonomia”, dentre tantos saberes, os da reflexão crítica, em que articula a importância da Teoria/Prática como um só, enfatizando, assim, a experiência formadora do indivíduo e destacando que o indivíduo deve criar possibilidades para sua produção e construção do conhecimento.

Desse modo, pude perceber a primeira necessidade para construção do conhecimento, ou seja, buscar junto da escola particular de Educação Básica, na qual atuava uma licença-interesse para a realização da pesquisa. Esse processo se estabeleceu com uma primeira conversa com a coordenadora do Instituto de Educação Cenequista Marquês de Herval, explicando-lhe o processo seletivo pelo qual estava passando e, em caso de êxito, teria de me afastar das minhas atividades docentes momentaneamente. Com a confirmação da aprovação (Anexo A), fui orientado a me dirigir ao departamento de pessoal para solicitar por escrito a licença-interesse e posteriormente ao Diretor da instituição, informando que estaria me afastando somente da Educação Básica, por período de 2 anos (Apêndice A).

#### **4.2.3 Definição do Edital do PIBID**

O início da pesquisa se apresentou vinculado com o aceite da CAPES para a proposta de projetos institucionais e, para tal, fez-se necessário respeitar as etapas propostas no cronograma (Anexo E) do Edital Nº 061/2013 da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BRASIL, 2013a). Essa etapa se justifica por ser o momento em que as escolas foram definidas dentro do programa das IES, assim como o número de vagas para cada Subprojeto.

A etapa seguinte estabeleceu um edital interno da IES sobre os bolsistas que ingressam no programa através do processo seletivo do Edital PIBID/FACOS Nº 01/2014, que contempla os selecionados e suas respectivas escolas. Desse modo, passaram por processo seletivo 27 alunos do curso de educação física da FACOS, sendo 25 selecionados e classificados em ordem crescente, através de critério

preestabelecido no edital para 21 vagas. A partir desse momento, os bolsistas selecionados foram encaminhados para as escolas integrantes do Programa (FACOS, 2014c).

Todas as três escolas envolvidas no Programa, 24 de Maio, Marechal Osório e Caieiras, foram contempladas com 2 bolsistas cada, aleatoriamente, sendo um do gênero masculino e outro do feminino. Os horários de atendimento foram definidos através de diálogos entre os envolvidos, mediado pela supervisora do Programa na escola.

#### **4.2.4 Bolsistas de Educação Física do PIBID Participantes e suas Rotinas de Atividades**

Os sujeitos deste estudo foram seis alunos selecionados do curso de Educação Física da Faculdade Cenecista de Osório, que se caracterizam por serem bolsistas do PIBID/CAPES do subprojeto de Educação Física dessa Instituição de Ensino Superior. Os bolsistas atuavam desde o mês de abril em três escolas públicas do Município de Osório. O Programa passou no final de 2013 e início de 2014, por um edital de seleção, onde foi contemplado com dois anos de realização, com possibilidade de renovação por mais dois.

A definição dos participantes da pesquisa levou em consideração os critérios estabelecidos pelo programa PIBID, através do Edital de 2014, que define como requisito estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto, ter concluído ao menos um semestre no curso de licenciatura, possuir bom desempenho acadêmico, evidenciado pelo histórico escolar, não possuir vínculo empregatício com a IES ou com a escola onde será desenvolvido o subprojeto e possuir 48 horas mensais para dedicação às atividades do programa (FACOS, 2014c).

A definição das Escolas das quais os bolsistas faziam parte levou em consideração alguns critérios, dentre os quais a facilidade de acesso, a identificação com a Escola, por parte do bolsista, características da Escola, ajustes internos do Programa, tais como número de bolsistas por escola, características do subprojeto, projetos desenvolvidos especificamente para determinados espaços e outros que são construídos com o decorrer do Programa.



Após a identificação de como, onde e quais são os critérios para o ingresso dos bolsistas no PIBID, o Quadro 6 abaixo pretende evidenciar os bolsistas e as Escolas do Programa envolvidas na pesquisa.

**Quadro 6 – Bolsistas Participantes da Pesquisa**

ESCOLA 24 DE MAIO	ESCOLA MARECHAL OSÓRIO	ESCOLA CAIEIRAS
Luciana	Júlia	Sandra
Lucas	Édson	Saulo

Fonte: O próprio autor.

Os nomes dos participantes foram alterados para garantir o sigilo da fonte de informação. Com a intenção de facilitar a compreensão dos participantes da pesquisa, apresento o grupo de alunos de educação física da FACOS que integram o PIBID e que estão divididos entre as escolas envolvidas no programa. A apresentação do perfil dos bolsistas foi constituída das informações gerais de identificação, as disciplinas cursadas e as experiências acadêmicas, tais como cursos, estágios, publicações, participação em eventos e outros.

Luciana é natural de Tramandaí, tem 23 anos de idade, estudou durante toda a Educação Básica em escolas públicas estaduais, no Ensino Fundamental em Santo Antônio da Patrulha e no Ensino Médio em Osório. Prestou vestibular para o curso de licenciatura em Educação Física da FACOS no primeiro semestre de 2013, obteve êxito, no momento da pesquisa se encontrava no terceiro semestre, tendo cursado dez disciplinas, estava cursando outras seis e estava previamente matriculada para o segundo semestre de 2014 em outras sete, dentre as quais a Didática. Ingressou no PIBID em março de 2014 e atuou na Escola 24 de Maio. Possui uma apresentação de Pôster na Mostra Científica da FACOS.

O bolsista Lucas é natural do Município de Osório, tem 21 anos, estudou em escolas públicas da rede municipal, durante o Ensino Fundamental, e estadual no Ensino Médio. Ingressou no curso de EFI Licenciatura em fevereiro de 2012 e se encontrava no quinto semestre, tendo cursado as disciplinas de Didática e Metodologia e Produção de Materiais Didáticos, somando trinta disciplinas. No momento da pesquisa, estava cursando a disciplina de Estágio supervisionado de Educação Infantil. O aluno ingressou no PIBID em 10 de março de 2014 e realizava suas atividades no Programa segundas e quintas-feiras no turno da tarde na Escola

24 de Maio, totalizando 8 horas semanais. O bolsista tem em seu currículo uma publicação nos Anais da IV Mostra de Iniciação Científica da FACOS.

Júlia também é natural de Osório, tem 19 anos, estudou durante o período da Educação Básica em uma única escola pública da Rede Estadual de ensino do Município de Maquiné. Concluiu os seus estudos no Ensino Médio, ao final de 2012 e ingressa no Ensino Superior no primeiro semestre de 2013, no curso de EFL Licenciatura. No momento da pesquisa estava no terceiro semestre, tendo cursado sete disciplinas e em andamento outras cinco. Ingressou no PIBID em 10 de março de 2014, atuava na escola Marechal Osório. Possui uma publicação na Mostra Científica da FACOS no ano de 2013/1. Nos demais itens, não relata nenhuma experiência através de cursos, congressos e/ou estágios.

Édson é natural de Osório, tem 24 anos, estudou em escola pública estadual durante todo o período de Educação Básica, ingressou no curso de Educação Física Licenciatura da FACOS no primeiro semestre de 2010, no momento da pesquisa se encontrava no nono semestre, tendo realizado trinta e oito disciplinas, dentre elas Didática, Metodologia de Ensino de Educação Física, Estágio Supervisionado em Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ingressou no PIBID no Edital de 2012, no qual teve início em agosto do mesmo ano e obteve continuidade no edital seguinte e atualmente se encontrava realizando suas atividades na Escola Marechal Osório. Suas experiências acadêmicas incluem uma participação na IV Mostra Científica da FACOS, um estágio voluntário na Escola Municipal de Ensino Fundamental M.A.A., durante o ano de 2011, entre os meses de abril a agosto, totalizando quatro meses. Por fim, outros dois estágios remunerados, um na Secretaria Municipal da Juventude, Esporte e Lazer do Município de Osório e o outro na Academia de Musculação, no qual se encontrava vigente.

A bolsista Sandra é natural de Osório, tem 20 anos, estudou durante o Ensino Fundamental em uma escola pública da Rede Estadual e o Ensino Médio em escola particular. Ingressou no curso de Educação Física no primeiro semestre de 2011, no momento da pesquisa se encontrava no sétimo semestre, havia cursado 35 disciplinas, dentre elas Didática e Metodologia do Ensino de Educação Física. Ingressou no PIBID em março de 2014 e atuava na Escola Caieiras. Possui experiência com esporte de rendimento e *performance*, tendo cursos de arbitragem de handebol, treinamento funcional e musculação. Realizou estágio remunerado na

Secretaria da Juventude, Esporte e Lazer da Prefeitura Municipal de Osório, na Escola Municipal de Ensino Fundamental O.M.V., na academia do SESC e na Academia de Musculação.

Saulo é natural de Capão da Canoa, tem 28 anos, estudou durante o período de Educação Básica em duas escolas públicas estaduais do Município de Osório, com características próprias para alunos com Necessidade Educacional Especial (NEE), pois é acometido de Surdez, tanto que, para a descrição destas informações, foi preciso elaborar uma entrevista semiestruturada. O entrevistado teve auxílio de tradutor/intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) da FACOS. Saulo ingressou no curso de Educação Física no segundo semestre de 2010 e no momento da pesquisa se encontrava no sexto semestre, tendo cursado 27 disciplinas, dentre elas Didática e Metodologia do Ensino da Educação Física. Ingressou no PIBID em março de 2014 e atuou na Escola Caieiras. O entrevistado não realizou nenhum curso de qualificação e/ou publicações.

As informações acima apresentadas foram coletadas através de questionário semiestruturado (Apêndice D) enviado por e-mail aos bolsistas no dia 18 de Maio de 2014. Especificamente no caso do bolsista Saulo, a entrevista semiestruturada foi realizada presencialmente no dia 22 de Maio, às 21 horas, na FACOS.

#### **4.2.5 Licença da Rede Municipal de Ensino de Osório**

Neste item da dissertação, julgo necessário descrever como ocorreu o processo de solicitação da licença-interesse da Rede Municipal de Ensino de Osório, na qual sou concursado, pois, em virtude do seu significado e das relações que acabo estabelecendo nos últimos quatro anos com essa comunidade escolar, posso afirmar que essa decisão foi difícil e complexa.

Durante esse processo de afastamento da escola na qual sou lotado e trabalho com crianças de pré-escola ao 5<sup>a</sup> ano das séries iniciais, ao mesmo tempo em que me encontro realizando múltiplas leituras para qualificação e sustentação teórica deste projeto de dissertação de mestrado, me deparo com um texto de Wittizorecki (2009a) que trata “Das muitas coisas que faz o professor de educação física na escola”, onde apresenta um relato de experiência com base na narrativa de um docente, suas práticas pedagógicas, seu processo formativo no campo da

educação física escolar e quais os sentidos estabelecidos nesta prática e percebo algumas semelhanças que talvez aqui possam deixar mais claros meus pensamentos.

Wittizorecki (2009a) fomenta a aproximação entre teoria e prática ao transcrever o texto de Pedro, nome fictício dado pelo autor ao participante da pesquisa, professor de Educação Física que trabalhou em uma escola municipal da rede de ensino de Porto Alegre entre 1999 e 2002. Ao relatar, textualmente, suas experiências, Pedro consegue transmitir suas inseguranças e dúvidas sobre sua prática docente, mas também, com muita fluidez, escreve sobre o que o move e o que dá sentido à sua prática docente, como podemos perceber:

Esse tempo de estar na escola é mais do que o tempo de dar aula, é o tempo de almoçar com os alunos, de estar com eles no lanche, é o tempo de estar juntos e dar-lhes escuta; ao que possa parecer a questão mais fútil e irrelevante. Acho que reside aí uma força enorme de minhas práticas pedagógicas. Acolher o ser humano e dar-lhe suporte nas suas descobertas, nos seus medos, nas suas dores, é o que há de mais pedagógico na atuação de um professor. Práticas que ultrapassam o espaço de aula e ocorrem em cada momento da relação que estabeleço com os outros “moradores” dessa casa. Relação que para muitos estudantes é completamente distinta do que vivenciam em suas casas primeiras, em seus contextos familiares (digo familiares pensando nas mais diversas configurações possíveis do que convencionamos chamar família hoje). Assim, reconheço hoje que cada momento, cada gesto de advertência, de orientação, de discussão, de reprimenda, de enfrentamento, de elogio, de carinho ou de indiferença com meus alunos é sempre um ato educativo, porque lhes possibilita conhecer e enfrentarem-se a outras pautas de relação que talvez em seus lares não experimentem ou experimentem de outra forma. (WITTIZORECKI, 2009a, p. 98)

É a partir desse trecho do texto que passo a identificar as aproximações de minha prática na escola e o quanto foi difícil tomar a decisão de me afastar dos alunos e de toda essa relação educativa que perpassa, também, pela minha prática docente.

Ao optar pelo afastamento, destaco a necessidade de buscar orientação junto à Secretaria Municipal de Educação, a fim de encaminhar a solicitação de licença-interesse e me deparo com a negativa por parte do Secretário da Educação. Sua justificativa consiste na dificuldade econômica enfrentada pelo município, o qual vem

sofrendo com redução de gastos e ajustes do quadro docente e que, desse modo, seria incoerente aceitar minha solicitação. Mesmo sem acreditar no que estava acontecendo, persisti e solicitei alguma sugestão viável que pudesse solucionar aquele impasse, mas, principalmente, que fosse viável para o poder público e o funcionário, mas novamente a resposta foi negativa.

O Secretário passou a orientação de que fosse encaminhado o protocolo (Apêndice E) para andamento do processo administrativo interno, mas que esse seria apenas burocrático, pois a resposta seria a mesma. Apesar da minha decepção pela forma como foi tratada minha solicitação de licença-interesse por parte da Secretaria da Educação, segui as orientações e no dia 12 de maio encaminhei ao protocolo geral da Prefeitura Municipal de Osório a solicitação de licença-interesse.

Na sexta-feira, dia 16 de maio, solicitei uma audiência com o Prefeito Municipal de Osório e, pessoalmente, apresentei a situação na qual me encontrava. Para minha surpresa, as justificativas foram as mesmas e não posso negar que há congruência na fala dos gestores públicos municipais, mas continuei argumentando sobre as possibilidades de qualificação e relevância da pesquisa que será realizada. Eis que o Prefeito solicita para sua secretária o processo para deferir a meu favor a licença-interesse de dois anos a partir do dia 16 de maio de 2014, conforme Portaria nº 741/2014 (Anexo C).

Naquele momento, apesar do sucesso na conquista de um direito enquanto servidor público municipal de Osório, devo admitir minha decepção com a política pública exercida pela Secretaria da Educação, pois não levou em conta a formação do seu quadro docente em prol da qualificação e sequer reconhece o significado da pesquisa para o Município.

Não poderia imaginar que, durante meu processo de formação, enfrentaria uma situação como essa, pois acredito que pensar na Educação é pensar na formação. Formação essa completamente ligada com toda minha atividade docente, pois estando realizando uma pesquisa dentro da Rede Municipal de Osório, tratando da formação de professores de Educação Física, através de um instrumento voltado para a qualificação do Ensino Superior e da Educação Básica ser condicionado puramente a uma questão administrativa e econômica não me parece coerente com

a Educação que almejamos para o nosso País, é no mínimo pensar a Educação como um fim e não como um meio.

#### **4.2.6 Carta de apresentação junto à Secretaria Municipal de Educação**

A etapa seguinte foi a entrega da carta de apresentação (Anexo B) junto à Secretaria Municipal de Educação de Osório, visando à autorização para realização deste estudo.

No dia 26 de maio de 2014, aproximadamente às 14 horas, dirigi-me até a Prefeitura Municipal de Osório com a intenção de apresentar o documento acima referido para o Sr. Secretário da Educação. Seguindo a proposta metodológica de uma Etnografia, como relata Molina Neto (2010), a negociação de acesso é um momento emocionante e muito tenso, sendo caracterizado por certo grau de ansiedade e insegurança. Na minha condição, estava especialmente ansioso, mas não inseguro, pois, depois de tudo que acontecera durante o processo de solicitação de licença-interesse e por esta ter sido tão recente, sempre existe algum temor.

Ao me dirigir até a figura do Secretário da Educação, entendo que esse é um processo natural e adequado, pois simbolicamente é o representante da Educação neste Município, portanto, não haveria maiores problemas na minha apresentação enquanto pesquisador.

Chegando até a Secretaria da Educação, solicitei que fosse anunciado ao Secretário para tratar da apresentação deste pesquisador. Ele estava em reunião e sugeriu que eu aguardasse por alguns instantes. Passados alguns minutos, o próprio Secretário me chamou, sorrindo, e fraternalmente nos cumprimentamos. Sentamos ao redor de uma mesa na entrada da sua sala, entreguei em mãos minha carta de apresentação, comunicando-lhe o porquê da minha presença. Nesse momento, fui surpreendido com uma reação hostil e indelicada, onde o referido documento foi atirado e empurrado com as pontas dos dedos para o centro da mesa como se estivesse recebendo um papel sujo, contaminado e/ou indigno. Ao mesmo tempo me questionava sobre o que estava fazendo ali, pois eu já havia conseguido o que queria e não tinha sido com ele.

As minhas reações físicas foram instantâneas ao receber toda carga de adrenalina liberada em minha corrente sanguínea. Sem hesitar e quase sem deixar

que ele terminasse sua fala, lhe perguntei: “O que eu quero aqui? Qual é o cargo que você ocupa? Quem é que senta naquela cadeira? Você não é o Secretário de Educação?” Percebendo para onde a conversa estava se encaminhando, resolvi não entrar em confronto e disse: “Espera um pouco, vamos começar novamente, eu vou dar um “passo” para trás. Primeiro, quero lhe pedir desculpas caso tenha feito alguma coisa de errado durante minha solicitação de licença-interesse. Em nenhum momento tive a intenção de faltar com respeito ou de me sobrepor a sua autoridade enquanto Secretário de Educação, apenas compreendi naquele momento que era um direito pessoal de buscar minha licença, mas gostaria de ter sua autorização para realizar uma pesquisa científica, já que o Sr. é o nosso representante e visualizo em você essa condição.”

Em contrapartida, fui assim questionado: “Quem eu coloco no teu lugar lá na Escola? Os Professores e a Direção estão me pressionando, querem que eu coloque alguém lá. Eu disse para o Prefeito que agora é um problema dele, foi ele quem assinou a tua licença, agora ele que resolva”.

Desse ponto em diante, optei por mais escutar do que discutir, pois queria compreender a situação que estava acontecendo ali e por que toda aquela repulsa. O Secretário passa a fazer uma série de relatos sobre a sua vida pública, fazendo menção a sua idoneidade, a sua imagem pública, seus vínculos políticos, seus desafetos políticos e a condição de Secretário da Educação nesse momento econômico do Município, que julga delicado, chegando a afirmar que “o Município está quebrado”, fazendo uma menção à redução do orçamento em razão da diminuição do repasse de ICMS da Petrobrás.

Após 50 minutos de diálogo, em um clima bem mais ameno, o Secretário me faz uma pergunta: “Tiago, gostarias de saber o que tu deverias ter feito naquele dia?” Respondi: “Claro que sim, pois estou sempre disposto a aprender.” “Pois então, você deveria ter conversado comigo depois do parecer do jurídico, que eu iria expor a tua situação no departamento e para o Prefeito.” Nesse momento, eu disse: “Secretário, estive aqui na segunda-feira, dia 12 de maio, justamente buscando orientação para como proceder e após o Sr. se justificar, sua resposta foi “não”, que o Sr. iria seguir o parecer do departamento jurídico e que eu poderia encaminhar o protocolo de solicitação que não iria adiantar em nada. Com todo respeito, senti as

portas da Secretaria de Educação se fechando naquele exato momento e justamente por esse motivo fui buscar os meus direitos por outros caminhos.”

Para finalizar, o Secretário me deseja sucesso e assina a Declaração (Apêndice F) de autorização de pesquisa a ser realizada nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Osório.

Compreendo que o processo de negociação de acesso e entrada no campo de pesquisa precisa ser reconhecido, identificado, mapeado e vivenciado em etapas que estão interligadas e fornecem sentidos umas às outras. Desse modo, identifico que o trabalho de campo passa a ser realizado com a conquista da assinatura da Declaração do Secretário Municipal de Educação, datada no dia 26 de maio de 2014, permitindo o meu acesso para realização da Etnografia nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Osório.

#### **4.2.7 Apresentação nas Escolas Pesquisadas**

O interesse na Escola consiste em compreender o dinamismo da vida escolar e suas múltiplas inter-relações, onde André (1995) classifica três dimensões: organizacional, pedagógica e sociopolítica/cultural. Nesse contexto, está inserido o bolsista do PIBID, que na dimensão organizacional se envolve com o contexto da prática escolar. Para o referido autor, consiste nas formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e decisão, níveis de participação dos seus agentes, disponibilidade de recursos materiais e humanos, ou seja, influencia diretamente a forma de organização do ensino na sala de aula.

As relações pedagógicas que os bolsistas irão vivenciar são estabelecidas no ensino, nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento.

Nessas situações estão envolvidos os objetivos e conteúdos de ensino, as atividades e o material didático, a linguagem e outros meios de comunicação entre professor e alunos e as formas de avaliar o ensino e a aprendizagem. (ANDRÉ, 1995, p. 43)

A dimensão sociopolítica/cultural trata do cotidiano da escola dentro de um contexto mais amplo, ou seja, os determinantes macroestruturais da prática



educativa, onde se inclui uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre o entendimento dos valores presentes na sociedade (ANDRÉ, 1995).

Para compreender as relações que os “Pibidianos” exercem com as práticas escolares, é preciso conhecer as Escolas e ir a campo. Desse modo, no dia 11 junho, munido dos documentos necessários para a apresentação da pesquisa, como sugere Molina Neto (2010), apresentei-me nas três escolas participantes da pesquisa: Escola 24 de Maio, Escola Marechal Osório e Escola Caieiras.

Na Escola 24 de Maio, fui recebido pela Diretora e lhe entreguei uma cópia da Carta de Apresentação (Anexo B) e da Declaração (Apêndice F) de aceite do Secretário Municipal de Educação, relatando assim os objetivos da pesquisa e os procedimentos éticos adotados. Dialogamos sobre o tempo de permanência na Escola, o tempo de duração da pesquisa e como seria meu envolvimento nas atividades do PIBID.

Nesse momento, aproveitei para questionar a Diretora sobre como estão os bolsistas Lucas e Luciana nas suas atividades práticas e recebo a informação de que estão atuando bem, são comprometidos, organizados e executam bem suas tarefas práticas. A Diretora chama para a conversa a Supervisora da Escola para colaborar com o relato sobre os bolsistas e ela destaca o modo de atuação diferenciado do PIBID/EFI e argumenta que isso se deve ao fato da presença constante dos Coordenadores de Área do Programa. A Supervisora menciona as dificuldades iniciais do bolsista Lucas, que, com frequência, identificava suas práticas amparadas nas práticas da bolsista Luciana e sua displicência com relação ao horário, mas que, depois de uma conversa particular, tudo foi resolvido. Agora, as turmas foram identificadas e cada bolsista interage com sua turma, tendo o auxílio do colega.

Tanto a Diretora quanto a Supervisora fazem questão de salientar a importância do programa na Escola, a capacidade de domínio de turma, a interação dos bolsistas com a comunidade escolar, a disponibilidade de ajudar e colaborar para o dinamismo da Escola, como cita (ANDRÉ, 1995).

Despedi-me e informei que estaria retornando nas próximas semanas para iniciar minhas coletas de informações e fui saudado recebendo a seguinte declaração da Diretora:

“Tiago, tu sabes como funcionam as coisas aqui na Escola e como anda difícil encontrar Professor. Então já sabe né! Quando faltar Professor e quando você menos esperar, vai estar nos ajudando dentro da sala. Risos” (DIÁLOGO REALIZADO EM 11/6/2014).

Assim, retirei-me da Escola com a sensação de ter sido muito bem recebido e lembrando o texto de Geertz (1989), quando relata no capítulo 9 “Um Jogo Absorvente: notas sobre a Briga de Galos Balinesa” o momento instintivo de fuga da Polícia, já que a Briga de Galos é ilegal no País, é crucial para ele ser “aceito” pela comunidade. Ainda não me via inserido nesta Escola, até porque não havia tido o devido contato com todos os integrantes da comunidade escolar, mas acredito que são momentos como esses pelos quais passei é que serão decisivos para que possa estabelecer essas relações.

Na Escola Marechal Osório, fui atendido na Secretaria da Escola e conduzido até a Diretora, que estava na cozinha, junto das Merendeiras, preparando doces para a Festa Junina da Escola, que aconteceria na sexta-feira dia 13 de junho. Ali mesmo nós conversamos, apresentei os documentos (Anexo B e Apêndice H) e, após a compreensão da Diretora sobre a pesquisa, solicitei a assinatura da Carta de Anuência (Apêndice B).

Enquanto a Diretora fazia cópia da Carta de Anuência e da Declaração, questionei sobre a participação dos Bolsistas na Escola e ela relata, sem nenhum entusiasmo, que os bolsistas ao menos têm mais domínio de turma do que alguns professores da escola. Eu justifico lembrando-a que Édson é bolsista desde 2012, estava concluindo a graduação, ou seja, com alguma experiência na docência, talvez, por isso sua habilidade na dimensão pedagógica. Enquanto Júlia estava no terceiro semestre e essa é a primeira vivência em sala de aula, requisitando mais atenção para as suas práticas, mas que é muito interessada e responsável.

Desse ponto em diante, a Diretora passou a relatar algumas dificuldades impostas aos bolsistas pela própria Escola, a partir do momento em que o Professor de Educação Física titular não autoriza a utilização dos recursos materiais da Escola, mas que ela vinha dialogando com o Professor para conseguir alguns materiais e que, inclusive, tinha disponibilizado algumas cordas e uma bola para as atividades dos bolsistas.

Ao final, a Diretora disse que estava tudo indo bem e que eles ajudavam bastante a Escola, me entregou os documentos devidamente assinados e nos despedimos. Saí da escola analisando a situação e pensando nos tensionamentos que aquele ambiente iria me proporcionar durante a coleta de informações.

Na Escola Marechal Osório, foi preciso compreender as relações que envolvem a Diretora, o Professor de Educação Física e os bolsistas, pois fica evidenciada uma restrição de acesso aos materiais, provocando um distanciamento entre os três envolvidos.

A última Escola a me apresentar foi a Escola Caieiras. Chegando ao local, percebo que havia tocado o sinal para o término do recreio e duas professoras estavam observando os alunos, uma era a Orientadora Educacional das séries finais, que eu já conhecia. Percebo que a segunda pergunta para a orientadora quem eu era, logo imaginei que aquela fosse a Diretora. Como tinha saído direto da Escola Marechal Osório e enfrentado uma pequena resistência, imaginei que ali não seria diferente.

Entrando na Escola, fui recebido pelas professoras. A orientadora me apresentou a sua colega Diretora. Naquele instante, tratei de apresentar a Carta de Apresentação (Anexo B) e a Declaração de aceite da Secretaria Municipal de Educação (Apêndice F) e informar que estava ali para realizar uma pesquisa com os bolsistas do PIBID e a comunidade escolar. Fomos até a sala da supervisão da Escola, onde fiz mais alguns comentários sobre os métodos de pesquisa e o tempo de realização do mesmo.

Enquanto Coordenador de Subprojeto do PIBID/EFI da FACOS, a Diretora levantou algumas questões referentes à prática dos bolsistas e quando eles poderiam começar a atuar. Respondi que eles já haviam passado pelo processo inicial proposto pelo Programa e que, se não estavam atuando, era uma opção da

Supervisora do PIBID na Escola. A Diretora ficou satisfeita em receber a informação e passou a fazer alguns comentários sobre as dificuldades enfrentadas pelos bolsistas.

Passamos a dialogar sobre as vivências de Saulo, bolsista acometido de Surdez. A Diretora relata toda a satisfação em receber e poder contribuir com a formação dele, mas coloca em dúvida seu futuro enquanto professor, devido à dificuldade de comunicação. Inclusive relata que, apesar dessas dificuldades, vem se saindo muito bem no auxílio das atividades da Professora titular. A Diretora destaca que, para se comunicar melhor, ele passou a ensinar LIBRAS aos professores e alunos da Escola, mas que ainda tem muita dificuldade em atuar nas práticas.

Informei à Diretora que Saulo trabalha em uma empresa multinacional como Auxiliar de Serviço Geral e que, para atuar na Escola enquanto bolsista do PIBID, tive que solicitar ao encarregado do setor a liberação de Saulo. Esse não foi um processo simples. Enquanto Coordenador de Área, tive que fazer alguns contatos telefônicos com o encarregado para liberar e acertar os horários de Saulo, mediante condição de que as atividades fossem encerradas no final do mês de junho de 2014, caso contrário a liberação de Saulo não seria permitida. Desse modo, optei por aceitar as condições estabelecidas pela empresa, tendo em vista que os prejuízos econômicos para Saulo poderiam ser significativos e que, mesmo sendo uma experiência de curto prazo, ela poderia se tornar significativa e motivadora para as pretensões futuras deste bolsista. Nesse sentido, acreditávamos e esperávamos estar contribuindo e incentivando Saulo para a formação docente, assim como propõe a Portaria nº 96 da CAPES, ao estabelecer que o objetivo do Programa consista em incentivar a formação docente em nível superior para a Educação Básica (CAPES, 2013).

Assim como a Diretora deixa evidente sua satisfação com Saulo, ela manifesta todo o seu descontentamento com Sandra. Inicia sua fala relatando as dificuldades que Sandra tem para cumprir os horários, colaborar com as atividades propostas pela Escola, como Festa Junina, e auxiliar o recreio cuidando dos alunos, faz uma avaliação da postura da bolsista e afirma não ser adequada para uma professora. Percebo nesse momento toda a insatisfação da Diretora e me disponibilizo para conversar com a bolsista, mas declaro que essa também é a

função da Supervisora do Programa na Escola, sendo esta a melhor opção, pois é ela a responsável por realizar as aproximações entre a Escola, o bolsista e a IES. Por fim, recebo das mãos da Diretora a Carta de anuência (Apêndice I) e me retiro da Escola.

Na Escola Caieiras, minha apresentação e diálogo com a Diretora tiveram uma duração de aproximadamente 40 minutos, nos quais pude perceber todas as dimensões identificadas por André (1995) na vida escolar e o quanto esses locais são ricos em informações e simbolismos.

Como sugerem Bogdan e Biklen (1994), a obtenção do acesso ao campo para indivíduos inexperientes deve ser objetiva, ou seja, o investigador explicita os seus interesses e tenta que os sujeitos cooperem com ele. Desse modo, busquei ser objetivo e direto sobre necessidades da pesquisa e o quanto o estudo é importante para a compreensão da formação dos professores de Educação Física.

Destaco que as Diretoras das escolas participantes da pesquisa, as Supervisoras do PIBID na escola e a PEFI da Escola Caieiras se constituíram participantes privilegiadas do estudo devido as suas aproximações, relações e representatividade mediante a realização do Programa na escola e seus conhecimentos sobre o tema de pesquisa. Desse modo, participaram 3 Diretoras, que não receberam nomes fictícios e simplesmente foram identificadas através do cargo que exerceram durante a realização da pesquisa. As Supervisoras do Programa nas escolas receberam nomes fictícios e foram assim denominadas: Escola 24 de Maio, supervisora Manuela Luísa; Escola Marechal Osório, supervisora Rosa Inácia Joaquina e Escola Caieiras, supervisora Francisca. Por fim, a PEFI da escola, que foi assim denominada.

#### 4.3 Instrumentos de Coleta das Informações

Os instrumentos de coleta das informações empregadas nesta etnografia foram a observação participante, os diálogos, o diário de campo, as entrevistas semiestruturadas e o questionário. Sobretudo, de acordo com Silva (2009b), neste tipo de pesquisa o pesquisador é o principal instrumento, visto sua capacidade de interpretar e traduzir o que coleta no trabalho de campo. Para tanto, esses recursos metodológicos se constituíram em valiosas técnicas que deflagraram o que Molina e

Molina Neto (2002) afirmam: a capacidade do investigador de estar aberto à comunicação entre os sujeitos e o contexto da pesquisa.

Desse modo, trato de apresentar na próxima etapa os instrumentos de coleta de informações, assim como a descrição de cada um deles e quais as contribuições de cada um para a elaboração do relatório final da pesquisa.

#### **4.3.1 Observação Participante**

A observação se apresentou como um instrumento significativo na pesquisa. Desse modo, foi fundamental estabelecer o tipo de observação utilizada neste processo investigatório, levando em consideração o problema de pesquisa e os objetivos do estudo (NEGRINE, 2010).

Para este estudo, foi utilizada a observação participante, onde Negrine (2010) define que o observador não participa dos acontecimentos, mas sim observa e registra os acontecimentos no momento em que ocorrem. Nesse caso, o autor destaca que a participação é passiva, sem que haja relacionamento com os atores e entende que a profundidade das observações deve ser contínua e sistemática. Segundo Denzin (1978 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2012), a observação participante é uma estratégia de campo que articula a análise documental, a entrevista, a participação e a observação direta e a introspecção.

Segundo Bossle (2008), ao se referir sobre o papel do pesquisador, o autor relata que a utilização da observação participante tem o investigador como principal instrumento de coleta de informações na pesquisa etnográfica. Cabe ao pesquisador perceber a realidade e as interações pessoais, estabelecer as relações necessárias entre as informações coletadas e os instrumentos aplicados ao longo da pesquisa.

As observações foram realizadas em 3 escolas da Rede Municipal de Ensino de Osório, onde tive a oportunidade de observar 6 bolsistas do PIBID durante suas práticas. A coleta ocorreu ao longo de aproximadamente 8 meses de trabalho de campo, nos quais estive presente semanalmente durante as atividades dos “Pibidianos<sup>4</sup>” na escola. Desse modo, o Quadro 7 pretende identificar os horários dos bolsistas na escola e como estavam distribuídos:

---

<sup>4</sup> Termo utilizado, usualmente, entre os bolsistas do PIBID em todo o Brasil.

**Quadro 7** – Horários das Atividades do PIBID na Escola

ESCOLA	DIA DA SEMANA	TURNO
Escola 24 de Maio	Segunda e Quinta-feira	Tarde
Escola Marechal Osório	Terça-feira	Manhã e Tarde
Escola Pública	Segunda e Quinta-feira	Manhã e Tarde

Fonte: O próprio autor.

Sendo uma etnografia, utilizei algumas técnicas, dentre elas a observação participante. Podemos compreender que seu princípio envolve a interação do pesquisador com a situação estudada, ou seja, afetando-a e sendo afetado (ANDRÉ, 1995; MOLINA NETO, 2010).

A observação participante permitiu estabelecer com os bolsistas uma relação mais próxima, de tal modo que os bolsistas perceberam que o acesso às informações e as relações do cotidiano do PIBID estava possibilitando uma fluidez entre pesquisador e pesquisado e inclusive transformou minha permanência na escola tão naturalizada que o diálogo com a comunidade escolar se tornou frequente. Em outros ambientes externos ao da escola, os quais precisávamos compartilhar, também ocorreram trocas de informações sobre o PIBID, seja na FACOS ou em participação de Seminários e Congressos do PIBID.

Desse modo, foram 37 idas às escolas, as quais se constituíram em observações participantes de aulas de EFI e 1 ida ao Centro Esportivo Municipal de Osório para acompanhar uma competição de atletismo organizado pelos PEFI da Rede Municipal de Ensino de Osório para alunos da própria rede, como consta em Apêndice K. Sempre tentei frequentar os ambientes com a maior discrição possível, tendo como princípio naturalizar minha presença, principalmente, no ambiente escolar. Nesses momentos procurei sempre me posicionar em um local onde eu pudesse realizar minhas observações participantes com um campo aberto onde nada pudesse me fugir aos olhos se necessário fosse. Nas situações nas quais os bolsistas dividiam o mesmo ambiente, ficava próximo do bolsista que observava para manter o diálogo quando preciso e observar o bolsista que atuava nas aulas de EFI.

Ao me deslocar para as escolas, sempre levava comigo uma caderneta utilizada como diário de campo e uma caneta. Nos momentos de encontros nos demais espaços mencionados, tratei de realizar as anotações nos documentos digitalizados do PIBID, tais como relatórios e registros de reuniões, que se

encontram arquivados. Nos dias de observação participante, organizei-me para chegar às escolas no início do turno letivo da tarde, para observar, desde o horário de entrada, os acontecimentos e situações cotidianas da escola.

A permanência no campo, durante o período de observação participante, inicia-se com olhar mais aberto, visando entender a rotina dos bolsistas na escola. Logo em seguida me detenho às suas práticas, pois são elas que começam a dar sentido ao campo e passo a identificar os símbolos que estavam presentes naquelas ações. Ou seja, identificar os elementos que configuram as aprendizagens construídas no Programa através das atividades dos bolsistas nas escolas da Rede Municipal.

Nesse sentido, Bossle (2003) e Rocha (2014) descrevem que a observação participante exige atenção, percepção e memória para observar e registrar as mais diversas situações da realidade escolar. Assim, com o passar dos meses, as observações participantes se concentraram nos pequenos símbolos e significados adotados pelos bolsistas que estavam relacionados com os saberes da formação inicial na FACOS com os saberes produzidos no PIBID.

Durante o trabalho de campo, a minha aceitação por parte dos bolsistas e da comunidade escolar foi facilitada por ser identificado no contexto do sistema educacional e social do Município. Ou seja, os bolsistas do Programa mantinham relação constante na FACOS através das aulas de graduação ou das atividades específicas do PIBID. Nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Osório, sou reconhecido como Professor da Rede Municipal e socialmente, sendo natural de Osório, que mantém relações ativas na comunidade. Não tenho dúvidas de que esses fatores foram fundamentais para facilitar o meu acesso ao campo e naturalizar minha presença nas três escolas participantes da pesquisa, o que, inclusive, por vezes fez com que alguns colegas imaginassem que eu estivesse lotado nessas escolas.

Admito que inicialmente tal naturalidade me deixou preocupado sobre o quanto ela poderia afetar o trabalho de campo, mas com o passar do tempo percebi que o pesquisador era um só e não havia condições de separar ou dividir por momentos. Então resolvo conviver com as condições que me constituem como indivíduo social sem perder o foco da pesquisa, mesmo frequentando diferentes



ambientes na escola e me relacionando com conhecidos, amigos, colegas, familiares e a comunidade escolar de modo geral.

Nesse sentido, as escolas me ofereceram uma grande variedade de ambientes e de possibilidades de reconhecer as mesmas com total liberdade de acesso e fraternidade no modo como lidavam com a minha presença. Destaco que circulava pela escola com muita tranquilidade, mas sempre procurando não chamar atenção e fazer as anotações com alguma reserva no sentido de preservar e respeitar os envolvidos na pesquisa, potencializando minha capacidade de escuta.

Durante o período de acesso ao campo e na busca por informações junto aos participantes da pesquisa e colaboradores privilegiados, tive a oportunidade de frequentar o laboratório de ciências e de matemática, as secretarias das escolas, as salas das direções, os refeitórios, cozinhas, sala dos materiais de EFI, salas de aula dos alunos das séries iniciais, Bibliotecas, pátio das escolas, os estacionamentos, os ambientes que circundam as escolas e o Centro Esportivo Municipal de Osório.

No dia 11 de novembro de 2014, no Centro Esportivo Municipal de Osório, foram realizadas atividades de atletismo, assim como de outras modalidades, organizadas pelos PEFI da Rede Municipal de Osório. A realização dessas atividades aconteceu no sentido de uma mobilização dos PEFI após uma reunião com o Prefeito Municipal para utilização da pista de atletismo, que estava interdita em razão de questões judiciais referentes ao prazo e às condições de entrega da pista. Desse modo, os PEFI se mobilizaram politicamente e exigiram um posicionamento do P.M.O. referente àquele espaço, conseguiram junto ao Prefeito a liberação da pista e realizaram um festival esportivo para alunos da Rede Municipal.

Minha observação participante nesse dia foi marcada por muitos questionamentos sobre minha licença junto à Secretaria de Educação e minha prática enquanto pesquisador, pois estava cercado de colegas PEFI que sabiam ou se envolveram na discussão sobre minha licença-interesse. Mas meu objetivo foi de acompanhar e observar os bolsistas do Programa durante as atividades do evento. Nesse sentido, a Secretaria Municipal da Juventude, Esporte e Lazer forneceu apoio ao evento e disponibilizou um espaço na sua sala para os PEFI organizarem a premiação. O bolsista Édson fora designado para ajudar na tarefa junto com outro colega de EFI. Decidi acompanhar o bolsista, que me relatou que se sentia melhor ajudando com a premiação, pois não havia aprendido nada na disciplina de atletismo

na faculdade. Esse foi um comentário ríspido sobre a disciplina, que me levou a refletir sobre o que estamos produzindo na graduação, mas principalmente sobre as limitações de aprendizagem sobre a teoria e a prática.

Concordo com Rocha (2014), quando ele relata que suas observações participantes lhe proporcionaram novas possibilidades de ressignificar suas práticas docentes a partir de reflexões críticas sobre sua formação inicial através de uma etnografia, como segue:

Percebo que, por meio das observações participantes, confrontei o que vi com minhas próprias experiências, fato que permitiu fazer a releitura de minhas próprias práticas educativas e de meu próprio processo de formação inicial, cujo resultado dessa reflexão crítica foram inquietações e questionamentos que conduziram o processo de análises dessa pesquisa. (ROCHA, 2014, p. 83)

Compreendo o significado da observação participante para a construção das minhas aprendizagens, mas também como estratégia de coleta de informações que me permitiram vivenciar os acontecimentos *in loco* ao longo da pesquisa e que foram transformados em material de análise através dos diários de campo, como descrevo a seguir.

#### **4.3.2 Diário de Campo**

O diário de campo foi utilizado como instrumento de registro do trabalho de campo desenvolvido pelo pesquisador em um processo íntimo e pessoal, no qual são atribuídos juízos e comentários sobre o que foi observado (BOSSLE, 2003; NEGRINE, 2010).

É nele que o pesquisador registra todas as informações que permeiam o processo de investigações, passando pelas negociações de acesso e entrada nas escolas, os primeiros contatos com as direções, supervisões, coordenações e com os professores de educação física participantes, e dos primeiros contatos com a realidade das escolas. (BOSSLE, 2003, p 116)

Negrine (2010) afirma que o principal na construção de um diário de campo é tornar os registros o mais descritivos possível, sem qualquer juízo de valor, pois

quanto mais descritiva, mais eficiente será a análise. Para isso foi necessário descrever os sujeitos, a reconstrução dos diálogos, descrição dos locais, dos eventos especiais, das atividades e dos comportamentos do observador (BOGDAN; BIKLEN, 1994; TRIVIÑOS, 1995; BOSSLE, 2003).

Deste modo, Bossle (2003, p. 116) descreve que “o diário de campo, portanto, é um instrumento de registro do trabalho de campo, e um documento íntimo e pessoal, em que são atribuídos, também, juízos e comentários sobre o que se observa.” É nele que o pesquisador registra as informações coletadas no trabalho de campo.

Dentro dessa perspectiva de trabalho de campo, descrevo nos registros do diário de campo, logo após os acontecimentos, em seus mínimos detalhes. Utilizo 2 blocos de anotações e aparelho de MP3 para gravação dos fatos e posteriormente os transcrevo com o intuito de facilitar a análise das informações na sequência desta pesquisa (BOSSLE, 2003; BOSSLE; MOLINA NETO, 2010).

Assim, durante o trabalho de campo, detive-me em acompanhar os bolsistas do Programa em suas atividades na Escola e ao final de oito meses de trabalho de campo posso afirmar que os diários de campo foram construídos a partir de observações de aulas de EFI na escola. Algumas atividades externas à escola, tive a oportunidade de acompanhar e realizar observação participante, como em reuniões do PIBID/EFI/FACOS e Seminários do Programa.

O registro do diário de campo (Apêndice J) resultou em 38 idas às escolas participantes, tendo como duração total de 8 meses. Nesse período, tive a oportunidade de realizar 35 observações em aulas específicas de EFI na quadra poliesportiva das escolas e outros espaços disponibilizados pelas escolas, tais como o saguão coberto, o pátio da escola, a quadra de futebol e voleibol. As três atividades que se diferenciam são: 1 competição de Atletismo no Centro Esportivo Municipal, 1 aula na Biblioteca da escola em um dia de chuva e 1 passeio à praça pública municipal próxima da escola. As 38 observações participantes resultaram em 4.275 minutos de frequência nas escolas, ou seja, 6 horas por semana nas escolas, ou ainda, 2 horas em cada escola participante da pesquisa.

Durante os registros nos diários de campo, procurei manter uma rotina de anotações que indicavam o dia, a hora, o local das observações e o tempo de

duração das observações, como consta nos Apêndices “J” e “K”. Compartilho dos relatos de Bossle (2003) sobre o diário de campo e também procurei descrever elementos das condições climáticas por serem indicativos da utilização dos espaços físicos de cada escola, assim como elementos da estrutura pedagógica das aulas referentes ao número de alunos de cada turma atendida pelos bolsistas.

Assim, o diário de campo representou um instrumento de leitura e reflexão sobre os registros para a efetiva reconstrução dos acontecimentos, dando sentido ao que foi registrado durante o trabalho de campo a partir das relações estabelecidas entre os bolsistas e as Instituições de Ensino. Destaco que as relações foram pautadas por muito respeito e cordialidade.

#### **4.3.3 Diálogos**

O diálogo representou a capacidade de traduzir a informalidade da situação do contato vivenciada entre o etnógrafo e as pessoas que tiveram algum envolvimento com o que foi investigado, em que me preocupei em estabelecer contatos através do trabalho de campo. Destaco que os diálogos podem ter sido realizados entre duas ou mais pessoas (SILVA, 2000 apud BOSSLE, 2008).

Os diálogos desenvolvidos nesta pesquisa foram prioritariamente para estabelecer relações com o tema do estudo. Dentro desse contexto, tive a necessidade de dialogar com a comunidade escolar para compreender como foram articuladas as dinâmicas de interações e de seus significados para os participantes da pesquisa (BOSSLE, 2008; BOSSLE; MOLINA NETO, 2010).

Destaco que no decorrer da pesquisa visualizei um potencial de acesso a informações através dos diálogos nas aulas da graduação, nas reuniões do PIBID e durante a participação em Seminários do Programa. Esses momentos foram marcados por discussões e debates sobre a escola, a formação inicial e sobre a docência. Nesse sentido, passei a compreender as relações construídas entre os bolsistas e as escolas participantes da pesquisa.

Durante a realização da pesquisa, optei por realizar as entrevistas com os Diretores, Supervisores do PIBID e PEFI durante os momentos finais do trabalho de campo. Nesse sentido, tive a oportunidade de perceber claramente o quanto o diálogo foi um instrumento de coleta de informações significativo para compreender

as informações dos participantes privilegiados, pois após as entrevistas os entrevistados ainda mantiveram diálogos, muitas vezes contraditórios, em relação às entrevistas realizadas, por mais alguns minutos, no sentido de justificar e reforçar as suas falas.

Desse modo, tive a oportunidade de confrontar as informações prestadas e esclarecer pontos obscuros durante a entrevista. Ou seja, neste estudo os diálogos e as entrevistas foram complementares às observações participantes no esforço de estabelecer sentido ao que a pesquisa se propôs a investigar.

#### **4.3.4 Entrevista**

A Entrevista se constituiu na prestação de informações ou de opiniões sobre um determinado tema, foi feita de modo oral pelo entrevistado (participante da pesquisa). Representou um recurso para obter informações com os entrevistados que permitiu estabelecer um vínculo melhor com os indivíduos e maior profundidade na coleta de informações (BOGDAN; BIKLEN, 1994; NEGRINE, 2010).

Para André (1995), as entrevistas devem aprofundar as questões e esclarecer problemas observados, ou seja, as ações do pesquisador devem estar articuladas com foco na solução dos problemas de pesquisa e de outros que venham a colaborar para a compreensão dos objetivos da pesquisa. Nesse caso, Negrine (2010) avalia que a utilização da entrevista possibilitou colher informações no desenvolvimento da pesquisa no âmbito da investigação.

A utilização da entrevista semiestruturada nesta pesquisa qualitativa foi um recurso técnico deste investigador para a realização da coleta de dados. Para Triviños (1995), a utilização desse recurso possibilita ao pesquisador oferecer todas as perspectivas possíveis para que o entrevistado alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias para qualificar a investigação.

Esse recurso de pesquisa permitiu que os resultados construídos durante as atividades no campo de trabalho fossem analisadas com o auxílio da entrevista semiestruturada. Nesse sentido, cabe ressaltar que a escolha dos entrevistados considerou relevante a participação de todos os envolvidos, ou seja, os participantes da pesquisa e os participantes privilegiados que se constituíram em grande

capacidade de compreensão, especificamente, desta cultura (TRIVIÑOS, 1995; NEGRINE, 2010).

Desse modo, apresento o Quadro 8 a seguir, no qual tive a intenção de demonstrar a rigorosidade de uma pesquisa etnográfica e a potencialidade das informações produzidas durante o trabalho de campo.

**Quadro 8 – Controle das Entrevistas dos Participantes da Pesquisa na Escola**

Nº	ESCOLA	PARTICIPANTE	DATA	INÍCIO	DURAÇÃO	LOCAL
01	Caieiras	Saulo	02/07	21:00	25'	FACOS
02	Marechal Osório	Édson	09/09	15:15	15'	Saguão
03	Marechal Osório	Júlia	07/10	15:16	14'	Saguão
04	Caieiras	Sandra	09/10	14:30	11'	Sala EFI
05	24 de Maio	Luciana	10/11	13:40	13'	Ginásio
06	24 de Maio	Lucas	10/11	15:43	17'	Praça
07	Marechal Osório	Supervisora	02/12	13:47	15'	Saguão
08	24 de Maio	Diretora	15/12	10:35	19'	Secretaria
09	Caieiras	Prof. de EFI	04/12	14:00	20'	Pátio da Escola
10	Caieiras	Supervisora	15/12	17:00	21'	Sala de Aula
11	Marechal Osório	Diretora	16/12	14:30	21'	Sala da Direção
12	24 de Maio	Supervisora	19/12	09:54	18'	Laboratório de Ciências
13	Caieiras	Diretora	19/12	14:30	26'	Sala da Direção

Fonte: O próprio autor.

As entrevistas semiestruturadas se constituíram em material significativo e potente. Optei por realizar 13 entrevistas semiestruturadas, para as quais organizei um roteiro de entrevista para os bolsistas, supervisoras, diretoras e PEFI, como constam, respectivamente, nos Apêndices “L”, “M”, “N” e “O” para cada grupo de participantes da pesquisa. No Quadro 8, consta o período de realização das entrevistas com as Diretoras, Supervisoras e PEFI na escola. Ele teve a intenção de evidenciar minha preocupação em deixar para o último momento a realização das entrevistas, no sentido de estabelecer o que emerge do trabalho de campo para posteriormente arguir os participantes da pesquisa com minhas inquietações no sentido de complementar os achados da pesquisa.

No Quadro 9, trato de apresentar a subdivisão dos participantes da pesquisa durante a realização das entrevistas semiestruturadas e o potencial de informações captadas que me permitiram estabelecer uma compreensão geral do trabalho de campo.

**Quadro 9 – Dados Totais das Entrevistas com os Participantes da Pesquisa**

Nº	PARTICIPANTE	ENTREVISTA	DURAÇÃO
01	Bolsistas de Graduação	6	95'
02	Bolsistas Supervisoras	3	54'
03	Diretoras	3	66'
04	Prof. de EFI	1	20'
05	Total de Entrevistas	13	235'

Fonte: O próprio autor.

Assim, no Quadro 9, apresento o tempo de duração das entrevistas de cada grupo, que totalizaram 235 minutos de áudio transcrito e arquivado em modo digital. As entrevistas foram realizadas prioritariamente nas escolas, no sentido de facilitar o contato e conferir-lhes comodidade. As gravações foram realizadas em um equipamento da Marca Sony com memória de 4 GB com formato de gravação e reprodução em mp3.

Para o procedimento de entrevista, tratei de apresentar e explicar aos entrevistados quais os procedimentos adotados e principalmente tranquilizar os mesmos, pois diante do gravador retomavam um aspecto da formalidade e, através de um diálogo prévio, tratei de tranquilizar os participantes para que a entrevista fluísse com naturalidade.

Destaco que durante as entrevistas fui realizando anotações de trechos das falas com a intenção de retomar a questão para não perder elementos que foram surgindo no decorrer das entrevistas e que foram fundamentais para compreender e dar sentido ao que os entrevistados estavam manifestando naquele momento.

Gostaria de ressaltar que as entrevistas com as Diretoras das escolas foram um momento marcante de encerramento do trabalho de campo. Então, ao ouvir e dialogar sobre os bolsistas e as suas condições iniciais e o quanto para a escola eles foram importantes e marcaram positivamente sua convivência no ambiente escolar, isso pressupõe um simbolismo na realização do Programa na escola. Mas, do ponto de vista do etnógrafo, marca a saída do campo a partir do distanciamento

de um convívio semanal e harmonioso que fervilha vida e esperança, mas que precisa chegar ao fim.

#### **4.3.5 Questionário**

A utilização do questionário, nesta pesquisa qualitativa, está sustentada no pressuposto de que as informações recolhidas não se concentram na busca por generalizações, ao contrário, se pretende contextualizar as informações recolhidas com profundidade, permitindo, assim, que as informações sejam interpretadas com foco voltado para o que se pretende investigar (NEGRINE, 2010).

O questionário utilizado na pesquisa (Apêndice D) foi utilizado no início do trabalho de campo para estabelecer as primeiras relações entre os sujeitos e o objeto de estudo. Para Negrine (2010), a compreensão da utilização desse instrumento permite que a montagem e estruturação do questionário estejam articuladas com um roteiro prévio de perguntas abertas.

Para Ángel (1990, apud NEGRINE, 2010), os questionários não são bons instrumentos de coleta de informação em pesquisas qualitativas etnográficas, pois não permitem o desenvolvimento denso e problematizado do objeto de estudo.

Desse modo, compreendo que a utilização desse instrumento esteve articulada com as particularidades encontradas no trabalho de campo que me fizeram optar, em determinado momento, pela utilização desse instrumento de pesquisa, pois, ao me deparar com um participante de pesquisa com NEEs, acometido de surdez, não encontrei outra possibilidade senão o questionário. A partir desta condição, pude estabelecer as primeiras abordagens e avançar na metodologia utilizada durante a pesquisa, ou seja, articular os diferentes instrumentos de pesquisa para compreender o fenômeno foi de fundamental importância para definição das categorias de análise.

Assim, apresento uma análise paradigmática identificada por Negrine (2010):

Portanto, as vantagens do uso do questionário devem ser analisadas sempre em função do paradigma de estudo adotado, uma vez que aquilo que pode ser apontado como vantagem dentro de uma perspectiva pode constituir-se em desvantagem em relação a outra. (NEGRINE, 2010, p. 85)



Ciente das vantagens e desvantagens da utilização do questionário apresentadas por Negrine (2010), disponho-me a descrever o processo de envio do questionário para os sujeitos da pesquisa, como sugere o referido autor. Portanto, no primeiro momento, em um encontro presencial do grupo do PIBID/EFI/FACOS, apresento e esclareço dúvidas sobre o preenchimento do questionário, dos seus objetivos e do procedimento de devolução do material. No segundo momento, trato de enviar o questionário por e-mail com as orientações de preenchimento e data para retorno do mesmo e, no terceiro e último momento, de analisar as informações coletadas através do questionário, que se dispõe a identificar a formação acadêmica inicial dos bolsistas do PIBID participantes da pesquisa.

Contudo, após a realização do processo de análise das respostas dos participantes da pesquisa, trato de interpretá-las e encontrar as respostas para os objetivos inicialmente propostos pela pesquisa (NEGRINE, 2010). Assim, apresento os motivos que me levaram a utilizar o questionário como instrumento de pesquisa e seu significado na compreensão do objeto de estudo.

Desse modo, ao compartilhar das ideias de Negrine (2010), tomo como posicionamento que a definição e aplicação do questionário como estratégia de instrumento de coleta de informações preliminar foi de fundamental importância na elaboração dos roteiros que se sucederam durante o período de coleta de informações desenvolvidas nesta pesquisa qualitativa.

#### **4.3.6 Análise de Documentos**

Este item se configura na fundamentação teórica para compreender a formação de professores participantes do PIBID do Curso de Educação Física da FACOS, através das informações coletadas no campo, que se constituem em dispositivos legais, e os marcos que conduzem as atividades dos bolsistas nas escolas participantes do PIBID, além dos próprios documentos produzidos pelos bolsistas ao longo desta pesquisa.

A análise de documentos buscou identificar informações factuais a partir das questões de pesquisa e se constitui numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos (LÜDKE; ANDRÉ, 2012; BOSSLE; MOLINA NETO, 2008; CELLARD,

2012). Para Molina Neto (2010), esse tipo de análise oferece muitas possibilidades de análise desse tipo de informações, no que se refere à compreensão de Professores de Educação Física.

A análise de documentos ofereceu oportunidade de acesso a uma poderosa fonte de informações evidenciadas em afirmações ou de declarações coletadas pelo pesquisador de modo natural, ou seja, surgem em um determinado contexto e fornecem informações sobre esse contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 2012). Cellard (2012) acrescenta que os documentos permitem acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social.

A análise documental trata de um método de coleta de informações que elimina a possibilidade de alguma influência do conjunto de interações que se apresentam durante a pesquisa. Os documentos são identificados em dois grandes grupos, os documentos públicos e os privados. O primeiro grupo apresenta os documentos públicos, nos quais se incluem os arquivos públicos, como arquivos governamentais, onde se inserem os documentos escolares e municipais. O segundo trata de arquivos privados, principalmente, os documentos pessoais que reúnem diários, correspondência, documentos de família e outros (CELLARD, 2012).

Inserido na perspectiva crítica proposta por este trabalho, Cellard (2012) propõe que seja feita uma análise preliminar crítica dos documentos, pois considera prudente avaliar os documentos sob esses aspectos e destaca que nessa análise inicial sejam consideradas cinco dimensões: a) O Contexto; b) O autor ou os autores; c) A autenticidade e a confiabilidade do texto; d) A natureza do texto e; e) Os conceitos-chave e a lógica do texto.

Para Cellard (2012), a qualidade e a validade de uma pesquisa são estabelecidas pela riqueza de informações, de diversidade das fontes utilizadas, da colaboração dos participantes, da profundidade teórica da pesquisa e da análise, inseridas na perspectiva crítica proposta pelo pesquisador.

Desse modo, ao longo da pesquisa, trato de analisar documentos de caráter legal, formados por leis, resoluções e portarias, além de documentos mais técnicos, como editais, relatórios de propostas governamentais, informações sobre processos de avaliações institucionais.

Assim, no Apêndice P estão listados os Documentos Analisados durante a pesquisa, os quais estão arquivados em pastas digitalizadas ou salvos no computador.

Portanto, do total de 36 documentos analisados e listados, 34 constituem exclusivamente documentos referentes ao PIBID, que permitiram compreender como a estrutura organizacional e metodológica do Programa se desenvolve. Os outros 2 documentos foram analisados a partir da relação do Programa com a FACOS, na perspectiva de atribuir sentido ao que encontramos nas observações participantes, diários de campo, entrevistas, diálogos e questionários. Ou seja, complementa como fonte de informação da pesquisa, associada às técnicas supracitadas (BOSSLE, 2003).

#### 4.4 Triangulações das Informações

A análise das informações foi realizada através do processo de triangulação das informações, no qual destaco a importância de compreender que na pesquisa qualitativa o processo de interpretação das informações ocorre a partir da organização e análise das informações obtidas no campo de investigação, através de diferentes fontes e instrumentos, o aporte teórico e as considerações do próprio investigador. A triangulação das informações se propôs a descrever, explicar e compreender o foco de estudo, considerando os métodos de exploração do problema de estudo, legitimando a reconstrução das ações e interações dos atores sociais, segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento e sua lógica (BOGDAN; BIKLEN, 1994; TRIVIÑOS 1995; MOLINA NETO, 1996; BOSSLE, 2003; ROCHA, 2014).

O procedimento de coleta levou em consideração os preceitos metodológicos da etnografia, onde os registros foram descritivos e reflexivos. A parte descritiva permitiu o registro detalhado do que encontro no cotidiano das escolas e a parte reflexiva tratou de incluir as anotações pessoais do investigador, contendo suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões e dúvidas (LÜDKE; ANDRÉ 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994; TRIVIÑOS 1995). Desse modo, a análise e a interpretação das informações foram realizadas ao longo da pesquisa através de leituras sistêmicas que permitiram constantes reflexões sobre os registros das

observações, diários de campo, diálogos, entrevistas, questionários e análise de documentos.

A análise das informações se desenvolveu claramente após a investigação de campo, permitindo distanciamento do objeto de estudo, quando pude desenvolver um olhar crítico sobre o mesmo. Nesse sentido, concordo com o princípio proposto por Denzin e Lincon (2006) de que na pesquisa qualitativa o pesquisador é o principal instrumento de análise. Assim, através da organização das informações coletadas no campo, pude identificar duas categorias de análises, que são assim apresentadas. A primeira categoria aborda os “Percurso e representações de escola e EFI”. Nela trato de discutir como os percursos pessoais, o capital cultural, as representações de escola e escolarização, as práticas esportivas, os PEFI, as aulas de EFI construídas e vivenciadas ao longo da Educação Básica são “marcadas”, prescritas na constituição de uma identidade particular de professor.

A segunda categoria de análise emerge o “PIBID: concepções e práticas de Educação Física”. Nela apresento o processo de construção de possibilidades e expectativas com o PIBID, o que ele permite “formar”, a concepção de “iniciação”, a expectativa das escolas com a chegada de alunos, que são confundidos com estagiários, a precariedade das escolas, a precarização docente, a intensificação docente, a formação inicial na FACOS, a formação crítica sobre a docência, a reprodução de práticas corporais e as didáticas discutidas nas representações da categoria “1”.

#### 4.5 Validez Interpretativa

A validade interpretativa etnográfica é sustentada na fidelidade das informações que são constituídas nos âmbito interno e externo, de modo a obter credibilidade, a partir do material produzido na análise e interpretação das informações recolhidas no trabalho de campo (MOLINA NETO, 2010). Para este autor, faz-se necessário, do ponto de vista externo, que outra pessoa avalie a coerência interna e se a mesma possui relação de adequação e causalidade entre a coleta de informações e as posições apresentadas. A validade interna será sustentada nesta pesquisa através da base teórica, a partir das interpretações e análises articuladas embasadas no referencial teórico utilizado, ou seja, promovendo

validade teórica (ANDRÉ, 1995; BOSSLE, 2008; BOSSLE; MOLINA NETO, 2010; MOLINA NETO, 2010).

Com base nos autores supracitados, diferentes níveis de validade etnográfica, tais como a validade descritiva, interpretativa e teórica, podem ser utilizados em pesquisas etnográficas. Entretanto, neste trabalho foram estabelecidos dois níveis de validade interpretativa. O primeiro se fundou na leitura das transcrições das entrevistas na íntegra, pelos sujeitos da pesquisa e os participantes privilegiados entrevistados, onde se respeitou a linguagem dos participantes. O contato com esse tipo de material provoca algumas surpresas e comentários sobre a diferença entre o que se pensa e fala e o que escuta e pensa, potencializado com os vícios de linguagem coloquial. A partir desse momento, os bolsistas de graduação, supervisores, PEFI e diretores tiveram a oportunidade de ler o material, corrigir o que era necessário e complementar um pensamento ou ideia que não tenha ficado claro. Assim, procurei complementar e garantir a validade das informações obtidas no trabalho de campo com as referências bibliográficas e minhas impressões e interpretações, por fim, as transcrições foram validadas, respeitando os preceitos éticos propostos na pesquisa.

O segundo nível de validade contempla o âmbito externo proposto pelos autores supracitados, no qual o presente estudo foi disponibilizado para leitura das 2 categorias de análises a um Professor de EFI formado com mais de 30 anos de docência na Educação Básica e 16 anos no Ensino Superior; portanto, com larga experiência na prática docente, proferindo assim coerência interna ao estudo. Também destaco a apresentação dos resultados parciais do estudo em um Congresso Estadual de Educação Física Escolar realizado no mês de maio de 2015, assim como as sucessivas e valorosas apresentações para o grupo de pesquisa do DIMEEF e para as disciplinas cursadas no PPGCMH durante estes dois anos de mestrado acadêmico.

A técnica de triangulação das informações, onde Triviños (1995, p. 138) afirma que: “A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude da descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”. Conforme Bossle (2003) menciona, procuro garantir a confiabilidade e adequação das informações coletadas a partir das proposições apresentadas nesta etnografia.

#### 4.6 Cuidados Éticos na Pesquisa

Inicialmente, foi dirigida à Secretaria da Educação do município de Osório e às escolas participantes a Carta de Apresentação solicitando a permissão para a coleta de dados e, com intuito de obter a permissão dos participantes da pesquisa, foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C) em que, por sua vez, constou o tema e o objetivo geral da pesquisa e como o participante poderá participar. Ainda, foi explicado aos mesmos que poderão optar por não participar (se assim o desejassem), ou (no caso de participarem) que suas identidades não seriam reveladas e que as informações prestadas poderiam ser utilizadas somente para fins científicos, como determina a Resolução nº 466, de dezembro de 2012 (BRASIL, 2013b).

## 5 O PRODUTO DA PESQUISA

*“[...] reinsisto em que “formar” é muito mais do que puramente “treinar” o educando no desempenho de destrezas [...]” (FREIRE, 1996, p. 14)*

Neste capítulo, apresento as análises e interpretações das informações coletadas durante o trabalho de campo. Será necessário, ao longo deste, referenciar o aporte teórico deste estudo e incluir outras referências para melhor compreender as aprendizagens desses bolsistas durante o processo de formação inicial e tecer as considerações que permitam identificar *como e quais são as aprendizagens construídas pelos estudantes do Curso de Educação Física da FACOS no PIBID nas escolas de Osório*, conforme problema de pesquisa.

Visto que o preceito metodológico desenvolvido no Programa PIBID está sustentado na teoria proposta por Schön (1992) na ação-reflexão-ação e que a mesma tem por principal objetivo incentivar a formação docente na graduação para a Educação Básica, de tal modo que a mesma possa valorizar e qualificar a formação inicial dos cursos de graduação em licenciatura a partir de uma tríade de ensino, pesquisa e extensão, destaco a necessidade de compreender o processo de desenvolvimento da formação inicial dos participantes desta pesquisa.

Apoiado nestas considerações, organizo a análise desta pesquisa em duas grandes categorias que emergiram da coleta de campo, as quais se apresentaram compartilhadas entre os bolsistas e marcam profundamente como suas aprendizagens são desenvolvidas na formação inicial dos estudantes de Educação Física da FACOS, participantes do PIBID nas escolas de Osório.

Assim, na primeira categoria de análise, *“Percurso e Representações de Escolas e EFI”*, descrevo e analiso como essa etapa da formação inicial dos bolsistas do PIBID/EFI/FACOS é potencializada através do percurso pessoal, o capital cultural, as representações de escola e escolarização, as práticas esportivas, os PEFI, as aulas de EFI construídas e vivenciadas ao longo da Educação Básica são “marcadas”, prescritas na constituição de uma identidade particular de professor.

Na discussão da segunda categoria de análise, *“PIBID: Concepções e Práticas de Educação Física”*, identifico e descrevo o processo de construção de

possibilidades e expectativas com o PIBID, o que ele permite “formar”, a concepção de “iniciação”, a expectativa das escolas com a chegada de alunos, que são confundidos com estagiários, a precariedade das escolas, a precarização docente, a intensificação docente, a formação inicial na FACOS, a formação crítica sobre a docência, a reprodução de práticas corporais e as didáticas discutidas nas representações da categoria “1”.

### 5.1 Percursos e Representações de Escolas e EFI

A apresentação desta categoria de análise torna-se importante à medida que foram manifestadas pelos bolsistas do PIBID/EFI/FACOS, participantes da pesquisa, sentimentos de recordações ambivalentes sobre o período de ensino básico durante as aulas de EFI, o que me leva a compreender que o percurso pessoal, o capital cultural, as representações de escola e escolarização, a reprodução das práticas esportivas, os PEFI e as aulas de EFI produziram “marcas” significativas na identidade particular de professor. Destaco que o trabalho de campo evidenciou esses elementos de modo expressivo, como descrevo neste item da pesquisa.

Proponho analisar e descrever a partir do que encontro no trabalho de campo. Para tal posicionamento, utilizo como auxílio alguns fragmentos de observações, entrevistas, diálogos, reuniões e seminários, nos quais os bolsistas destacam que a Educação Física, neste período, representa momentos de muita alegria, descontração e fluidez, mas demonstram constrangimento ao relembrar da estrutura e postura do PEFI no período de realização da Educação Básica nas aulas de EFI, como afirma Júlia:

“[...] Minhas experiências foram boas, mas na verdade a escolha pela Educação Física não foi por ter sido boa, apesar de a minha professora ter sido uma ótima professora, compreensiva e tal, ela exigia um pouco das aulas, **mas tinha muita mania de largar o material** e Eu nunca gostei muito disso, pois minha turma sempre foi uma das piores da Escola, então sempre que ela largava o material tinha briga, se “matavam” e era horrível.” (JÚLIA, ESCOLA MARECHAL OSÓRIO, ENTREVISTA REALIZADA EM 7 DE OUTUBRO DE 2014).



Partindo da premissa proposta por Tardif (2013) de que a vida profissional docente é construída em quatro etapas, sendo as duas primeiras de maior interesse no momento, podemos afirmar que os bolsistas do PIBID estão imersos em um contexto de formação inicial caracterizada por ser anterior à entrada na Universidade, ou seja, consiste nas experiências vivenciadas durante a formação escolar (Educação Básica) e a seguir se transforma na formação universitária inicial.

Considero que as experiências da formação inicial durante a Educação Básica estão constantemente presentes no trabalho de campo. Nesse sentido, encontro compartilhada entre os bolsistas do PIBID/EFI/FACOS uma fervorosa crítica sobre essa prática, que fica evidenciada durante as reuniões do Programa e na tentativa prática de não reproduzir as suas experiências da Educação Básica durante as atividades na escola.

Assim, os bolsistas passam a rejeitar o modelo vivenciado na Educação Básica e constituir como adequado e/ou ideal o modelo experimentado no Ensino Superior. O trabalho de campo evidencia tais representações e remete a prática docente dos bolsistas a uma aula reprodutora das disciplinas práticas do curso de Educação Física da FACOS.

Para tal, trato de descrever o trabalho de campo a partir de uma aula de EFI realizada na Escola 24 de Maio, onde o bolsista Lucas propõe uma aula de voleibol para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental:

“Lucas reúne a turma do 5º ano, constituída de 7 meninos e 11 meninas, totalizando 18 alunos, no centro da quadra e inicia a explicação de como será desenvolvida a aula. Começa as atividades de aquecimento com uma atividade de “Pega e cola” na qual ele escolhe o pegador e delimita as regras da atividade. Enquanto ocorre o aquecimento, Lucas começa a montagem da rede de voleibol, os meninos atônitos demonstram toda a sua insatisfação com a proposta da aula discutindo entre si e se questionando sobre o jogo de futebol no final da aula. Lucas solicita que os alunos se aproximem da rede e explica sobre como se joga o “Nilcon”, um jogo adaptado do voleibol para iniciantes, utiliza um quadro fixado na parede do ginásio para complementar as informações sobre a rotação e finaliza com explicações sobre as regras do jogo. No momento de separar as equipes, os alunos se agitam, até que Lucas decide separar os times alegando que os alunos fazem muita confusão, mas os alunos questionam alegando que não

querem ficar no mesmo time do colega “M.B.” Lucas justifica sua posição arbitrária reafirmando que os alunos ficam fazendo “esse tipo de confusão na hora de separar as equipes.” O descontentamento é tamanho que uma aluna começa a chorar pois está no mesmo time do “M.B.” e outros alunos cruzam os braços e se negam a segurar a bola em sinal de protesto durante o início do jogo. Lucas contorna a situação fazendo algumas alterações nas equipes e consegue iniciar o jogo. O jogo em si é uma reprodução miniaturizada do jogo adulto, pois não apresenta as adaptações exigidas para a faixa etária e para o Nilcon, como, por exemplo, o saque, que pode ser realizado dentro da quadra, é executado de fora a partir da justificativa da regra institucionalizada, assim como o número de integrantes das equipes, pois Lucas separa em três equipes de seis, uma fica de fora esperando, “matando” tempo conversando, chutando a bola de futebol, correndo e/ou observando o jogo.” (LUCAS, ESCOLA 24 DE MAIO, DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO Nº 15, 13/10/2014)

Esse tipo de aula caracteriza uma proposta de reprodução das práticas esportivas com representatividade no modelo adulto, que são desenvolvidas durante as aulas de voleibol da disciplina da FACOS, ou seja, os bolsistas desenvolvem pouca criticidade sobre a prática de ensino dos esportes no Ensino Superior para que possa gerar sentido na formação do aluno de graduação, conseqüentemente para o estudante do Ensino Fundamental.

Para Betti e Betti (1996), esse tipo de situação se encontra sustentado em uma prática de currículo tradicional-esportivo, onde o conceito de prática está baseado na execução de demonstração de movimentos com base nas habilidades técnicas e capacidades físicas desenvolvidas nas disciplinas práticas dos cursos de graduação, especialmente em instituições privadas.

Outro elemento marcante encontrado no trabalho de campo, particularmente nesta mesma aula desenvolvida por Lucas, é a precarização docente, o PEFI e o seu espaço de trabalho.

“Quando o bolsista Lucas começa a “fluir” com as atividades de voleibol, a professora Unidocente do 4º ano, que estava no pátio da escola fazendo atividades recreativas com seus alunos, entra no ginásio em razão da chuva e passa a realizar suas atividades no canto da quadra e também utiliza a tabela de basquete, como se não houvesse mais ninguém no ginásio.

**A professora sequer conversou com o bolsista para solicitar o espaço ou perguntou se atrapalhava o andamento das atividades de Lucas com a presença da sua turma.** Isso provoca a indignação dos alunos do 5º ano, que passam a alegar que hoje é o dia da EFI deles e não do 4º ano. Lucas passa a mediar um diálogo com seus alunos para acalmar os ânimos, alegando que eles irão sair logo e que a atividade será breve. Mas não é o que acontece, pois a Unidocente passa a fazer anotações sobre as cestas de cada aluna, como se estivesse realizando uma avaliação sobre a tarefa. Com o passar do tempo, Lucas segue com dificuldades de manter o foco e atenção dos alunos e encerra a aula sob protestos dos alunos que não tiveram futebol, além do seu espaço de aula invadido por outra turma.” (LUCAS, ESCOLA 24 DE MAIO, DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO Nº 15, 13/10/2014).

Podemos perceber que nesse fragmento o bolsista Lucas nem ao menos consegue reproduzir a aula de voleibol da FACOS, pois foi impedido pela Professora do 4º ano. A continuidade da aula fica comprometida e a mesma passa a ocorrer pelo simples ato de praticar uma atividade física, claramente identificada pelos alunos como um jogo sem sentido de acontecer, pois estavam aguardando que o bolsista propusesse algumas reflexões sobre aquela prática, ou seja, a aula perdeu sua objetividade tanto para quem ensina como para quem quer aprender.

Quem quer aprender exige conhecimento e quem está na escola para aprender reflete o sentimento dos familiares. Para Neira (2009), os familiares ainda reproduzem o sentimento de que a escola é algo importante e que a obtenção de resultados melhores do que os seus próprios representa o desejo de um futuro profissional melhor aos seus filhos.

Aliás, é importante destacar que os pais, ao exprimir seus desejos quanto ao futuro profissional dos filhos, tendem, frequentemente, a optar por profissões de nível superior, que requeiram uma trajetória escolar satisfatória. Esta constatação revela uma grande esperança depositada no sistema educacional. (NEIRA, 2009, p. 217-218)

Ao propor identificar a formação acadêmica dos familiares dos bolsistas, proponho justamente compreender a partir da cultura social e econômica dos familiares o que é comum e particular nesse contexto. Desse modo, faz-se

necessário acrescentar, além dos elementos da formação inicial, o percurso pessoal e o capital cultural dos bolsistas para serem mais bem compreendidos e analisados a partir da cultura compartilhada entre os participantes da pesquisa.

Assim, pude identificar uma baixa escolarização dos familiares. Essa condição converge com os dados apresentados pelo relatório da CPA da FACOS no item 2.5 deste estudo, onde os dados da família dos alunos são caracterizados pelo pouco estudo dos familiares, como retrata a seguir o fragmento de entrevista:

“Meu Pai é autônomo, minha Mãe é empregada doméstica e meu Irmão trabalha com jogos de Internet [...] O Pai fez o antigo Ginásio (Ensino Fundamental), minha Mãe foi até a 5ª série e meu Irmão até a 8ª série e parou de estudar.” (SANDRA, ESCOLA CAIEIRA, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 09/10/2014).

Compreendo que o esforço dos familiares em oferecer continuidade aos estudos dos bolsistas está localizado na perspectiva de Bourdieu e Passeron (2014) de “capital cultural”:

[...] Assim, numa sociedade em que a obtenção dos privilégios sociais depende cada vez mais estreitamente da posse de títulos escolares, a Escola tem apenas a função assegurar a sucessão discreta a direitos de burguesia que não poderiam mais se transmitir de uma maneira direta e declarada. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 251)

Ou seja, os familiares estão interessados em que seus filhos tenham um curso superior e que este possibilite melhores condições de trabalho, quando comparado com as oportunidades que eles próprios tiveram ou a que foram submetidos, além da possibilidade futura de ingresso no serviço público como garantia de estabilidade, que fica evidenciada na fala dos bolsistas quando questionados sobre suas perspectivas para o futuro e continuidade da carreira docente:

“Na Licenciatura o concurso, a estabilidade.” (ÉDSON, ESCOLA MARECHAL OSÓRIO, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 09/09/2014).

“[...] meu objetivo é passar em um concurso e voltar a estudar fazendo uma Pós.” (SANDRA, ESCOLA CAIEIRA, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 09/10/2014).

“[...] Sim, na escola. Desde quando eu tive a vontade de estudar na educação física eu já queria trabalhar na escola, me via na escola[...] Sim, concurso.” (JÚLIA, ESCOLA MARECHAL OSÓRIO, ENTREVISTA REALIZADA NO DIA 07/10/2014).

Durante as observações e diálogos com os bolsistas, pude perceber que o concurso público representa a estabilidade econômica, algo que é demandado com grande expectativa pela comunidade do Litoral Norte do Estado do Rio Grande do Sul. Essa afirmação é feita baseada na identificação de que esta região não tem muitas indústrias e sua economia e, de modo consequente, as condições e ofertas laborais se estabelecem pela via dos pequenos e médios comércios, da construção civil, da agricultura familiar e, principalmente, pelo emprego público. Este último é o que garante, no caso de acesso por concurso público, uma carreira pública e a garantia da estabilidade econômico-financeira. Esse conceito surge no ambiente familiar e reflete as condições econômicas, culturais e sociais do Estado. Essa representação da cultura dominante julga que as dificuldades enfrentadas pelo trabalhador autônomo são maiores do que as enfrentadas pelo funcionalismo público, de modo geral. Assim, talvez possa interpretar que esse seja um objetivo comum entre os bolsistas participantes da pesquisa.

Todos esses elementos que configuram o percurso pessoal dos bolsistas se apresentam potencializados durante o processo de formação inicial vivenciado na FACOS, pois as representações de escola e escolarização, as práticas esportivas, os PEFI, as aulas de EFI são marcados, principalmente, pela formação no Ensino Superior e evidenciados durante a pesquisa no trabalho de campo.

Nesse sentido, foi possível identificar durante o trabalho de campo que os alunos se envolveram e priorizaram as atividades de aula. De 38 registros de observações (Apêndice J) realizados, 36 foram de envolvimento dos bolsistas com aulas de educação física, de contato com os alunos das escolas. Não houve envolvimento ou mesmo preocupação com a formação crítica que privilegiasse um

posicionamento para o entendimento de que o PIBID é um programa na escola, para compreensão da docência e seu contexto complexo (precarização, intensificação, etc.).

Desse modo, apoiado na perspectiva da intensificação da prática docente e que a mesma não potencializa a metodologia proposta pelo PIBID, trato de subdividir a apresentação das atividades de aula de EFI nas escolas participantes em três subseções: Aulas de EFI na Escola 24 de Maio; Marechal Osório e Caieiras. Com isso, pretendo demonstrar o que se apresenta comum e/ou particular entre os bolsistas do Programa.

### **5.1.1 Aulas de EFI na Escola 24 de Maio**

O trabalho de campo realizado na Escola 24 de Maio consiste em um total de 14 diários de campo, sendo 13 observações participantes realizadas no ginásio de esportes da escola com aulas de EFI para turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental e 1 atividade de integração de final de ano realizada em uma praça pública municipal localizada próximo à Escola. As aulas de Luciana são realizadas para os alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, enquanto que Lucas desenvolve suas aulas para o 4º e 5º ano.

Inicialmente, destaco o esforço de Luciana no que se refere a sua dedicação com a Escola e com as turmas que assume, também da sua inquietação em compreender o processo de ensino aprendizagem dos alunos dos anos iniciais, assim como a sua própria formação acadêmica representada na busca incessante por material teórico e prático, mesmo que por vezes essa ação beirasse a busca por um modelo de aula. Tal condição fomentou, na bolsista, críticas frequentes ao curso de EFI pela falta de um modelo pronto e estandardizado, como destaco no fragmento abaixo:

Chegando ao ginásio observo que Lucas já deu início as suas atividades com a turma do 5º ano, ele me olha sem me cumprimentar e segue as suas atividades sem perder o foco. Procuro me sentar sempre centralizado, de tal modo, que possa observar melhor a aula. Fico próximo da bolsista Luciana, que faz anotações sobre as aulas do colega, mas eu não tinha sequer começado a fazer minhas observações,

quando ela começa a justificar sua saída abrupta da aula de sábado, dia 14/9/2014, na Faculdade, e sua ausência na quinta-feira, dia 18/9/2014, aqui na escola 24 de Maio. Luciana relata as dificuldades que vem enfrentando na sua casa em razão das doenças do irmão cadeirante e da sua mãe depressiva e, conseqüentemente, das responsabilidades que acabam centradas sobre ela. **Esse diálogo teve duração de aproximadamente 20 minutos e compreendo que foi realizado em forma de desabafo sobre um contexto familiar complexo e conflitante, além de ser uma justificativa para a sua insatisfação com o desenvolvimento das aulas com as turmas de séries iniciais e acrescenta ao diálogo uma crítica referente ao aprendizado na FACOS, pelo fato de estar cursando o 4º semestre e ainda não se sentir em condições de dar uma aula, visto que as disciplinas que cursou não foram capazes de lhe ensinar nada sobre a prática.** (LUCIANA, ESCOLA 24 DE MAIO, DIÁLOGO REALIZADO NO DIA 22/9/2014)

Nesse sentido, no dia 14 de outubro foi realizada uma reunião do PIBID/EFI na FACOS, onde foram discutidos temas sobre as aulas de EFI nas escolas participantes do Programa. O tema surgiu da constatação dos bolsistas sobre a necessidade de organizar e planejar suas atividades para as reais condições previstas nos documentos que regem a EFI escolar e as demandas enfrentadas a partir da cultura de cada escola. Assim, a tarefa proposta pelos bolsistas foi de discutir e apresentar as experiências construídas durante as aulas de EFI, para que as mesmas fossem socializadas no grupo, permitindo um ato de reflexão sobre as práticas e possibilitando uma nova ação.

Esse processo foi identificado por alguns como uma possibilidade de gerar um banco de dados sobre as atividades práticas que viessem a ser utilizados como modelo de aula. Desse modo, identifiquei durante o trabalho de campo do dia 20 de outubro que a unidade didática desenvolvida por Luciana, na Escola 24 de Maio, sofre alterações que se aproximam das discussões fomentadas nas reuniões do PIBID/EFI/FACOS. Isso me leva a dialogar com a bolsista sobre a sua aula:

“Posso te fazer algumas perguntas referentes à tua aula de hoje? Sim (sorriso), eu já esperava que você fosse perguntar sobre o que aconteceu com “L.” Minha primeira pergunta é: Como você avalia a aula de hoje? Foi tensa. Por quê? Sei lá, parece que o tempo todo vai acontecer alguma coisa de errado. Tudo bem, mas avalia a tua aula, o que você pode

dizer sobre ela. Ah professor! Aquela atividade do “Vai e Vem” não dá certo, eles não compreendem a atividade. Por quê? Acredito que é porque eles são muito pequenos. Minha opinião (Tiago) é de que esta foi a aula mais estruturada e organizada para a faixa etária que pude observar. [...] Por fim, gostaria que você relatasse a tua visão sobre o que aconteceu com a “L.” Prof., ela tem problemas em casa e fomos orientados pela direção que quando tivéssemos problema com ela era para nós levarmos ela para lá, acho que foi isso que o Lucas fez.” (LUCIANA, ESCOLA 24 DE MAIO, DIÁLOGO REALIZADO NO DIA 20/10/2014)

Neste momento nos retiramos do ginásio em direção ao saguão da escola dialogando sobre a aula. Os professores do quadro estavam na sala dos professores tomando o seu café e nos observando através das janelas que dão visibilidade ao saguão. Luciana faz ponderações sobre os conteúdos trabalhados e a dificuldade de relacionar com a prática e mostra no seu caderno uma cópia fixada do PPP da escola que se refere à Educação Física. Digo-lhe que nos objetivos estão o norte sobre a sua prática e que ela deve dar sentido a tudo isso com a proposição de atividades que desenvolvem os elementos apresentados no PPP. Então sugiro a leitura de alguns livros que apresentam de modo mais claro as necessidades, os objetivos a serem alcançados, com a intenção de promover um aprendizado lógico e que dê sentido a sua prática (DIÁLOGO REALIZADO NO DIA 20/10/2014).

Ao apresentar este fragmento de diálogo, pretendo demonstrar que as representações de escola e de escolarização constituem o processo particular de aprendizagem da bolsista e, conseqüentemente, a dificuldade de promover uma crítica reflexiva que viabilize a articulação entre o que se aprende na graduação com a escola.

Destaco outros elementos que são particulares ao desenvolvimento da aula de Luciana, que apresento a seguir neste fragmento de uma observação do diário de campo:

A turma do primeiro ano, que se encontra no ginásio, é composta por 13 alunos, sendo 5 meninos e 8 meninas. **Luciana inicia sua aula posicionando as crianças no centro da quadra, sentados em circunferência, começa a fazer a chamada** e logo em seguida diz: “L”, já vai começar! Senta lá.”



E aponta para um espaço vazio entre os alunos. **Ao terminar a chamada, a bolsista deixa claro para os alunos que o tempo livre só irá acontecer se o comportamento na aula for bom.** Começa as atividades práticas fazendo alongamento com as crianças, em seguida organiza os alunos em duas colunas para “brincar” de “Stop”. Ela se posiciona na frente das colunas e centraliza os comandos da tarefa, mas antes de começar, Luciana exclui da atividade os alunos “L” e “C”, que disputavam, aos empurrões, a última posição de uma das colunas e os coloca sentados no outro lado da quadra. Luciana dá continuidade a sua aula, os alunos que estavam se empurrando e deveriam ficar sentados, já estavam brincando sobre os bancos do ginásio. Quando chega o professor Lucas, os dois correm em direção a ele e se sentam ao seu redor, Lucas pergunta: Por que não estão brincando? “L” justifica dizendo que queria, mas a Prof<sup>a</sup> não deixou e “C” relata o que aconteceu. A bolsista muda de atividade e resolve fazer um “Pique-Bandeira” e permite que “C” retorne para as atividades. **Luciana explica como deve acontecer o jogo, mas ao iniciar, percebe que as crianças não compreenderam e chama a atenção dos alunos sobre a falta de capacidade de escuta e entendimento do jogo.** Nesse momento “L” se dirige até ela e solicita seu retorno às atividades, a bolsista aceita desde que a menina se comporte, pois caso contrário não a deixará mais participar. Lucas, que estava fazendo as anotações da aula, faz um comentário sobre os problemas familiares enfrentados pela menina “L” e que já chegaram à escola, inclusive promovendo diálogos acalorados entre a Direção e a Mãe da criança. A Direção fez questão de chamar os professores da menina para alertar sobre alguns problemas relacionados à agressão física sofrida pela criança em casa e sua sexualidade, quando comparada com as demais crianças. **Às 14 horas e 39 minutos, Luciana tenta novamente reiniciar o “Pique-Bandeira”, mas fica claro que as crianças não compreendem a tarefa e a bolsista, frustrada, solicita ao colega Lucas para buscar outros materiais enquanto organiza os alunos em duas fileiras, frente a frente.** Quando os materiais chegam, Luciana explica outra atividade de cunho competitivo com características de estafeta, onde os alunos devem passar uma bola de tênis com os pés sem utilizar as mãos, não podendo deixar a bola cair. Um menino se retira da atividade e senta ao lado de Lucas, que lhe pergunta: “O que foi que aconteceu? Você não quer mais brincar?” o menino responde: “É, essa atividade é chata.” Lucas argumenta dizendo que se ele quer brincar e jogar depois precisa fazer a atividade agora, desse modo, o menino volta para as atividades que se seguem até às 15 horas. Neste momento, os alunos são encaminhados para o refeitório para merendar. Ao retornar do lanche, a bolsista parte para trabalhar com a corda, na

expectativa de trabalhar com aproximações para os saltos, agachamentos, rolamentos e a relação espaço e tempo. **Luciana parece incomodada com a incapacidade dos alunos de realizar a tarefa do modo como julga ser correto. Às 15 horas e 26 minutos, ela excluiu outro aluno, pois não tinha passado pela corda do modo como tinha sido solicitado.** Lucas novamente se aproxima do menino e orienta sobre sua conduta na fila e na hora de passar sobre a corda. Após a conversa, o menino se dirige até a bolsista e solicita o seu retorno para a tarefa. Ela, com o dedo em riste, chama a atenção para o comportamento e se continuar assim da próxima vez ele não poderá participar das atividades. Às 15 horas e 30 minutos, toca o sinal para o recreio e o ginásio é invadido pelos alunos da escola. (LUCIANA, ESCOLA 24 DE MAIO, DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO Nº 11, 22/9/2014)

Nessa observação do trabalho de campo, compreendo que muitas das dificuldades enfrentadas pelos bolsistas não são vivenciadas nas aulas práticas da graduação. Portanto, tal conduta, quando defrontada no ambiente escolar, gera desconforto e sentimento de incapacidade.

Enquanto pesquisa que se sustenta na pedagogia crítica, não posso deixar de destacar que a prática da meritocracia está fortemente inserida na realidade das práticas escolares do PIBID/EFI/FACOS. Nesse sentido, Dubet (2008) escreve que a relação da escola com os aspectos sociais e culturais estão fortemente interligados e reproduzidos no ambiente escolar, ou seja, a desigualdade de riqueza e do nascimento determina as oportunidades de sucesso e de acesso à qualificação escolar. Assim, quando no âmbito escolar nos propomos, direta ou indiretamente, a reforçar a meritocracia como elemento de justificativa, estamos impugnando o direito de pensar criticamente e imputando o direito àqueles que executam as tarefas que são fornecidas de modo arbitrário. Para o autor, tal condição pode se tornar ainda mais intolerável quando associa o orgulho dos ganhadores ao desprezo pelos perdedores.

O que destaco neste momento é dar sentido ao que foi planejado para a aula de EFI, mas que a mesma oportunize aos alunos a possibilidade de refletir sobre o que estão fazendo e se manifestarem no sentido crítico de se expressarem. Do mesmo modo, como os bolsistas do PIBID/EFI/FACOS deveriam fazer ao exercerem suas atividades na escola e na graduação. Ou seja, exercendo o poder de crítica,

não só pela crítica, mas sim no sentido da qualidade do debate sobre o aprendizado e das possíveis articulações entre a teoria e prática do ensino da EFI.

A relação de integração de Lucas com a comunidade escolar ocorre de modo particular, mas muito valoroso. No início de suas atividades na escola, Lucas gera certa desconfiança sobre a sua capacidade de comprometimento com a escola devido à dificuldade de chegar no horário e realizar as tarefas exigidas pela escola e pelo próprio Programa. Diferente de Luciana, Lucas leva um tempo maior para ser identificado como “Professor”, isso só começa a ocorrer quando ele passa efetivamente a atender as turmas de 4º e 5º ano assumindo a Itinerância das turmas.

Destaco que, ao longo do trabalho de campo, pude identificar que as aulas de Lucas são caracterizadas pela sequência lógica do planejamento didático presente no plano de aula, que, conforme Fonseca (2015, p. 65) descreve, “a estrutura das aulas deve ser organizada em três momentos, início meio e fim, que apesar de terem características próprias se relacionam entre si.” As aulas de Lucas são pautadas pelas atividades de estafetas competitivas e jogos que reproduzem o jogo adulto das modalidades esportivas institucionalizadas, como já foi descrito anteriormente, ou seja, mesmo quando tenta diferenciar as aulas, sempre surge no contexto mais amplo uma tarefa que dá característica aos gestos motores específicos de uma das 4 modalidades mais utilizadas nas aulas de EFI (Futsal, Voleibol, Basquete, Handebol), como identifico a seguir, no trabalho de campo:

**A próxima atividade é o jogo de Futsal**, no qual a divisão das equipes, hoje, será realizada pelos alunos. Ao término da divisão, ocorre o primeiro conflito referente às questões de gênero, pois existe um grande número de meninos em uma equipe e na outra um grande número de meninas. Desse modo, a discussão gera algumas desistências do jogo, mas assim que a bola rola todos entram na quadra e participam do jogo. Às 14 horas e 18 minutos, 4 minutos após o início do jogo, chega a turma do 1º ano para a Educação Física com a bolsista Luciana. Está feito novamente o tumulto. Os meninos, principalmente, começam a reclamar do pouco tempo de atividade. Próximo de onde eu estava sentado, havia uma cadeira, quando me dou por conta um aluno passa desferindo um chute violento contra a cadeira, atirando-a contra a parede do ginásio. Eu estava fazendo algumas anotações e tentei manter o meu olhar para o bloco de anotações, mas quando o

menino retorna e passa na minha frente, eu direciono meu olhar para ver quem foi, percebo na sua fisionomia o descontentamento e o seu olhar, fulminante, na minha direção, como se eu tivesse culpa pelo que acontecera. Lucas leva a turma até a sala de aula e solicita à professora alguns minutos para conversar com a turma sobre o acontecido. Ele pergunta o que aconteceu e os alunos respondem afirmando que se é para ter aquele tempo de jogo não é preciso fazer mais. O bolsista justifica dizendo que a culpa é dos próprios alunos, que perderam muito tempo na organização das equipes e na discussão sobre os problemas de gênero, mas que na próxima aula isso não irá acontecer, pois quem vai organizar as equipes será ele (Lucas). O bolsista solicita que os alunos mantenham a calma e o silêncio para a professora entrar na sala e se despede. (LUCAS, ESCOLA 24 DE MAIO, DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO Nº 11, 22/9/2014)

Acredito que neste ponto Lucas ainda não consegue se aproximar de uma criticidade que deve estar presente e articulada com a sua formação inicial no Ensino Superior e suas ações enquanto bolsista do PIBID. Fonseca (2015) aborda esses elementos na pedagogia relacional, onde o princípio da problematização se constitui: instigadora, mediadora e passa ao aluno a possibilidade de tomar decisões.

Para colocar em prática tal ação é preciso que a preparação das aulas se faça a partir de tal propósito. Além do mais, ao longo das atividades, muitas situações se apresentam. Como percebê-las é a questão que se coloca. Ou seja, para percebê-las o professor precisa estar suficientemente problematizado sobre a sua prática... (FONSECA, 2015, p. 41)

Compreendo que, ao tratar de bolsistas de iniciação à docência, talvez os mesmos ainda não consigam estabelecer tais relações ou que as mesmas não estejam suficientemente claras diante do processo de formação inicial, tanto do Programa, quanto da FACOS.

Nas aulas de Lucas, tive a oportunidade de observar que o aluno “MB” centraliza as atenções da turma tanto pelos aspectos positivos, quanto pelo aspecto negativo comportamental. Por vezes, Lucas enfrenta situações de conflito entre este aluno e os demais colegas, que não querem ser da sua equipe, não querem ser

tocados, não querem passar a bola, ou receber a bola dele. Ou seja, um problema de relacionamento que gera situações constrangedoras que parte tanto de “MB” para os colegas, quanto dos colegas para “MB”. Destaco como positivas as atitudes de Lucas na condução de tal situação, pois sempre manteve uma atitude proativa, calma e de diálogo com a turma e individualmente com “MB” quando necessário, sempre pautado pelas normas básicas de conduta.

No decorrer da atividade, um dos alunos acaba ocupando um espaço inadequado ao lado de “MB”, que o chama de “Burro”. O menino, imediatamente, empurra “MB”, que o chama de “Veadinho” e ocorrem alguns empurrões. **Nesse momento, o bolsista Lucas, que está perto, se dirige até os alunos e os questiona em um tom de voz tranquilo, baixo e olhando na mesma altura dos olhos dos alunos, sobre o que está acontecendo. Ouve as explicações e sugere aos alunos que sentem no banco para refletir sobre suas ações.** Após 5 minutos, Lucas os chama de volta para as atividades sem fazer nenhuma observação. (LUCAS, ESCOLA 24 DE MAIO, DIÁRIO DE CAMPO, OSERVAÇÃO Nº 11, 22/9/2014)

Entendo que Lucas desenvolve aulas com base nos princípios didáticos, no que se refere à estrutura de uma aula, ou seja, os seus momentos. Mantém uma relação afável com os alunos e de respeito mútuo. A Direção e a supervisora Manuela Luísa, do Programa, também passam a respeitar as práticas do bolsista com o passar do tempo, compreendendo que ele passa a se inserir no âmbito escolar a partir da aceitação e respeito adquirido diante dos alunos. A construção da aprendizagem na formação inicial de Lucas se encontra sustentada na graduação com base nas disciplinas práticas, o que tem gerado uma limitação na reflexão sobre o papel da Educação Física na escola e, conseqüentemente, se apresentou durante as observações no campo.

### 5.1.2 Aulas de EFI na Escola Marechal Osório

As observações de campo na Escola Marechal Osório foram marcadas por 13 diários de campo, sendo que 11 consistem em observações participantes de aulas práticas de EFI realizadas em diferentes ambientes da escola, dentre eles o saguão, a quadra poliesportiva e sala de aula. Uma das observações ocorreu na biblioteca

da escola, com atividades de jogos de tabuleiro, e outra no Centro Esportivo Municipal durante a realização de um festival de atletismo promovido pela Secretaria da Educação organizado pelos PEFI da rede municipal de ensino.

As observações dos bolsistas foram realizadas durante os atendimentos das turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental de 1º ao 3º ano, que eram realizadas nas terças-feiras no turno da tarde. Suas atividades com as turmas são caracterizadas pela Docência Compartilhada (DC). O conceito de DC tem origem no sistema de biodocência, que se encontra fundamentado na proposta de Beyer (2005), que, por sua vez, está associada à Educação Inclusiva desenvolvida na Alemanha e parte da ideia de que ter mais de um professor em aula com turmas que atinjam número maior do que 20 alunos pode, segundo o autor, representar ganho de qualidade na aprendizagem dos alunos com NEEs.

Destaco que o foco da DC não se estabelece neste trabalho com as relações de aprendizagem dos alunos portadores de NEE, mas sim de caracterizar as ações pedagógicas desenvolvidas pelos alunos do PIBID/EFI/FACOS através do exercício da docência, nos quais possam compartilhar do planejamento das aulas, da escolha dos conteúdos e das práticas, de tal modo que possa promover o aprendizado a partir das trocas de experiências produzidas no “chão da escola”.

No sentido de potencializar o aprendizado dos bolsistas do PIBID/EFI/FACOS com a escolha pela DC, apresento as impressões de Traversini *et al.* (2012) sobre as práticas pedagógicas para uma escola inclusiva em um projeto realizado na rede municipal de ensino de Porto Alegre no ano de 2008:

[...] A ação de compartilhar traz tensões para ambos os docentes, pois é a exposição mais íntima e detalhada de suas crenças pedagógicas, é o embate entre a proposta planejada para o aluno e a concretização da mesma “a dois”, assumindo riscos, realizações e fracassos no coletivo da turma e com cada aluno, individualmente. (TRAVERSINI *et al.*, 2012, p. 295)

As autoras complementam dizendo que cada um dos professores passa a desconstruir o seu modo de ser docente para construir outro. Diria que no contexto do PIBID os bolsistas estariam construindo novas aprendizagens a partir das trocas

e diálogos no sentido da ação-reflexão-ação proposta na metodologia do Programa, como relata a bolsista Júlia:

Acho maravilhoso, no início parece que tudo será muito fácil, pois quando pegamos os grupos pensamos na possibilidade de termos o auxílio do colega, mas aí a gente se dá conta de que não é tão simples assim, muitas vezes planejo uma atividade, o colega outra, bom, neste momento tem que parar, conversar e resolver este problema. **Debatemos sobre nossas propostas e chegamos a um acordo, percebemos assim que o planejamento que construo é mais adequado para determinada turma, o do colega para outra e em outras situações a união, ou adaptação das nossas atividades são adequadas para outra realidade. Esse processo nos ajuda a compreender as nossas ações, a partir das justificativas de por que devem ser realizadas e quais suas vantagens para a aula ou turma.** Desse modo, encontrar o equilíbrio nas atividades é fundamental, aprendemos a ter paciência e trabalhar juntos, pois às vezes sozinho já é complicado, imagina junto. Mas graças a Deus a gente consegue fazer isso muito bem. **Ao realizar o estágio remunerado na outra escola, com período de tempo maior, muitas vezes ao término da semana quando eu paro para refletir, percebo que com a docência compartilhada exercida no PIBID consigo aprender muito mais, acrescentar muito mais na minha carreira que em uma semana no estágio remunerado.** [...] Talvez, pelo fato de estar trabalhando com um colega que debate, troca ideias, traz novas atividades, eu contribuo com outras, no estágio é muito individual e não só lá, pois quando a gente trabalha sozinho, nos tornamos individualistas, é a tua aula e você passa a não querer saber o que acontece com os outros. **Nesta realidade do PIBID, somos obrigados a aprender deste modo, pois temos que conviver com o colega e tem sido muito legal, pois estamos aprendendo juntos e isso é muito bom.** (JÚLIA, ESCOLA MARECHAL OSÓRIO, ENTREVISTA REALIZADA DIA 07/10/2014).

Destaco que a proposta da docência compartilhada se estabelece particularmente nas atividades desta Escola, ou seja, é particular para aprendizagem destes bolsistas na Escola Marechal Osório. Portanto, apresento a seguir um fragmento de aula de EFI nesta escola:

Ao chegar à escola, me posiciono à beira da quadra. É a semana da inclusão. Escuto os alunos do 1º ano se aproximando e um deles comenta que o “Sor” veio de novo, se referindo a minha presença. A turma é constituída de 11 alunos, 08 meninas e 03 meninos. Édson buscou a turma na sala de aula e me relata que explicou para a Unidocente quais são os procedimentos da aula e qual o horário da merenda. Júlia buscou alguns materiais, dentre eles: arcos, 3 bolas de borracha e 1 de basquete. **Sentados no centro da quadra, os bolsistas proporcionam um diálogo com as crianças sobre o final de semana, desenvolvido através de rodas de conversa. Esse método parece proporcionar uma aproximação que agrada aos alunos. Eles ficam ansiosos para relatar suas atividades do final de semana, com muita alegria e respeito para escutar os colegas e aguardar a sua vez de falar.** Ao iniciarem as atividades práticas com os alunos, os bolsistas propõem a atividade do “Vai e Vem” em círculo, mas os alunos apresentam dificuldade de compreenderem e de realizarem a tarefa. O bolsista Édson faz o seguinte comentário: “Vocês têm que entender”. **Os bolsistas percebem a dificuldade das crianças e debatem sobre outras possibilidades para alterar a atividade. Os bolsistas dialogam para definir qual atividade irão realizar, o fazem distante de onde estou posicionado e demonstram certo desconforto em fazer essa discussão na minha presença. Ao chegar a um consenso, propõem a tarefa do “Elefante colorido”. As crianças parecem gostar da atividade.** Às 14hs e 11 minutos, começa a ocorrer desordem e os bolsistas mudam de atividade para o Stop. **Percebo que a centralidade da aula parece ser dividida entre os dois bolsistas. Quando necessário, ambos possuem autonomia para dirigir, orientar e alterar as atividades.** Com a realização do Stop, tal atividade é proposta a partir da exclusão de alunos quando atingidos pela bola, mais de três vezes. No decorrer da atividade, o bolsista Édson percebe que a aluna “Y” se posiciona na frente do pegador. Ele então sugere para o grupo que atinjam “Y” para que ela seja excluída da “brincadeira”. Às 14hs e 15 minutos, a turma é dividida para a merenda, quem trouxe lanche vai para a sala de aula e quem não trouxe vai para o refeitório. Júlia se dirige com um grupo para a sala de aula e Édson para o refeitório, decido pelo refeitório e vou acompanhar Édson. Instantes depois, Júlia aparece com o restante da turma para realizar o lanche no refeitório sob orientação da direção da escola, que informa que este é o procedimento adotado pela escola. Júlia passa a lanchar também, mas traz o seu iogurte de casa, enquanto isso, Édson conversa com os alunos da turma do 3º ano justificando a alteração no horário, pois eles teriam aula de EFI e conversa sobre como devem se comportar no refeitório. Édson se aproxima do local onde estou e começa a explicar



algumas alterações no horário de atendimento das turmas e que a partir de agora irão atender as turmas no formato atual, com a merenda entre o final do atendimento da turma do 1º ano e o início da do 2º ano. A supervisora Rosa Inácia Joaquina, do programa, me oferece um cafezinho e relata que a escola está passando por um processo de adaptação para acessibilidade de um aluno com problema de visão. **Este menino está com uma doença degenerativa e vem gradativamente perdendo a visão.** Desse modo, a escola passou a adotar medidas de inclusão para que esse aluno também se adapte à leitura através do braille, assim as turmas e a escola estão inserindo, gradativamente, placas escritas em braille identificando os diferentes ambientes da escola. (ESCOLA MARECHAL OSÓRIO, DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO Nº 6, 26/8/2014).

Édson e Júlia, ao exercerem a DC, demonstram durante o planejamento e nas aulas de EFI uma intencionalidade pedagógica exercida a partir da proposta político-pedagógica da escola em consonância com os saberes da EFI produzidos no Ensino Superior. Assim, identifico nas ações desses bolsistas uma proposta de EFI voltada para as possibilidades de se movimentar, as práticas corporais vinculadas ao campo do lazer, à promoção da saúde e às estruturas e representações sociais, como abordam Gonzáles e Fensterseifer (2010).

Mesmo que na observação de campo do dia 25 de novembro de 2014 os bolsistas tenham deixado clara a intenção de promover uma aula sem a construção do planejamento específico e optado pela livre escolha dos alunos do 3º ano o que gostariam de fazer, caracterizando assim, como menciona Machado *et al.* (2010), a prática da “não aula” ou da ausência de pretensão com a prática pedagógica, como fica evidenciado no fragmento a seguir:

Às 14 horas e 25 minutos, durante uma pausa para hidratação das crianças do 2º ano, os bolsistas se aproximam e comentam comigo que vão realizar uma aula livre com os alunos do 3º ano para ver como eles reagem. Júlia e Édson alegam que as turmas nunca tiveram a oportunidade de ter uma aula livre desde o início do programa na escola. As turmas do 1º e 2º ano estavam tendo suas aulas a partir da construção do planejamento semanal, mas a partir do nosso diálogo eles aproveitaram para realizar a última atividade com a turma do 2º

anos com 5 minutos de tempo livre com a intenção de avaliar como iriam se comportar. O que chama minha atenção é que os bolsistas passaram a dialogar de costas para a quadra onde estava a turma do 2º ano, ou seja, sem a menor condição de realizar uma avaliação. Às 14h e 40 minutos, a turma do 3º ano chega, com um total de 16 alunos, sendo 11 meninos e 5 meninas. Júlia orienta o alongamento e às 14h e 48 minutos os bolsistas liberam os materiais: arcos, bolas e cordas. Duas meninas pegam arcos e se dirigem para o saguão da escola para brincar, um menino que está com o pé machucado pega outro arco e senta na beira da quadra, procurando uma sombra. Outras duas meninas pegaram a corda para pular. Enquanto isso Édson e Júlia dialogam com alunos, transitam entre eles e fazem pequenos comentários e recomendações sobre a prática. Édson joga basquete com os alunos. Em um dos lados do saguão da escola, dois funcionários pintavam as paredes e deixaram um balde de tinta aberto. Um dos alunos que estava no saguão começa a brincar de olhos vendados e circula livremente pelo saguão, cada vez mais próximo da lata de tinta, sem ninguém por perto. Outros dois meninos começam a revirar o lixo reciclado da escola, localizado próximo à quadra de esportes e o saguão. Outros dois brincam de pega-pega pelos corredores da escola, entre as salas de aula e quase provocam um acidente com a lata de tinta. Enquanto isso, os bolsistas estavam na quadra brincando com as crianças. Às 15h e 11 minutos, Édson percebe o transtorno das atividades e os riscos com a tinta, chama a atenção dos alunos e orienta que se sentem para começar uma roda de conversa. Édson pergunta: “O que acharam da aula? Boa” os alunos respondem. “Alguém brigou? Não” os alunos respondem. “Não é melhor uma aula sem briga? Vamos continuar assim, certo?”. Às 15h e 15 minutos, toca o sinal para o recreio. (ESCOLA MARECHAL OSÓRIO, DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO Nº 30, 25/11/2014).

Nesse dia não pude deixar de promover um diálogo com os bolsistas com a intenção de escutar suas justificativas e compreender qual a intencionalidade daquela aula de EFI e a avaliação do que se propuseram a fazer. Para minha surpresa, Édson afirma que gostou da experiência, pois percebeu que os alunos ficaram mais felizes e à vontade para fazerem atividades que não tinham a oportunidade de realizar nas aulas planejadas.

Júlia se mostrou insatisfeita e incomodada diante da experiência e disse que não gostou do modo bagunçado como os alunos se comportaram. Comentou que ficaram sem o controle das atividades e isso é complexo, não sabe o que aconteceu

fora da quadra com os outros alunos. Também relatou que no início tinha a impressão de que estava tudo indo muito bem, mas com o passar do tempo as coisas pareceram sair do controle e isso a incomodou.

Contudo, cabe destacar que uma prática interessante de aproximação com os alunos adotada por Édson e Júlia, que se tornou muito representativa durante as aulas de EFI, é a roda de conversa inicial. Nesse momento os alunos relatam e identificam suas atividades do final de semana e exercitam sua linguagem oral. Para as autoras Chaer e Guimarães (2012), a linguagem oral se constitui o meio mais adequado para socializar, promover conhecimento, organizar os pensamentos e experiências, ampliando assim as possibilidades de inserção social.

Outro aspecto significativo de ser abordado é o esforço dos bolsistas em tentar adaptar as aulas de EFI da turma do 3º ano, com a intenção de promover a inclusão do aluno “C”, com cegueira degenerativa. Para Beyer (2005), é preciso reflexão sobre a didática escolar, como descreve o autor:

Ponto importante para as definições do trabalho escolar com o aluno com necessidades especiais, a didática proposta tem importância intrínseca como organizadora do processo de ensino-aprendizagem. Os procedimentos didáticos ganham em especificidade na medida da consideração de cada uma das necessidades apresentadas pelos alunos. (BEYER, 2005, p. 72)

Nesse sentido, a DC compartilhada também tem tido papel importante no diálogo estabelecido entre Édson e Júlia durante o planejamento das aulas EFI para a turma do 3º ano, além de todo o envolvimento da escola para adaptar a estrutura física da escola e das ações que envolvem toda a comunidade escolar.

Portanto, a DC é uma prática regular nas atividades desenvolvidas por esses bolsistas na escola. Também percebo ao longo do trabalho de campo particularidades individuais descritas nas aulas entre Júlia e Édson, que considero significativo de serem abordadas.

Observando Júlia, tive a oportunidade de identificar que suas aprendizagens são construídas a partir das relações construídas entre a formação inicial na FACOS, a participação nas reuniões e seminários do PIBID e suas ações na escola. Apesar das representações do período da Educação Básica não terem sido

positivas, Júlia se aproxima com muita dedicação a suas atividades de bolsista e estagiária remunerada, promovendo crítica constante sobre a sua prática e estabelecendo conexões entre o que se aprende no Ensino Superior e na Educação Básica.

Édson, em razão das diferentes experiências vivenciadas durante sua formação acadêmica inicial na FACOS, estabelece uma relação de aprendizagem consistente e sustentada em conceitos epistemológicos dos conteúdos de ensino da EFI na graduação. Consegue promover criticidade entre a teoria e a prática. Nesse sentido, o PIBID/EFI/FACOS pode potencializar suas experiências, mesmo que por vezes a prática da “não aula” aflorasse na sua prática, além da presença forte da meritocracia como moeda de troca, constantemente observada no trabalho de campo.

### **5.1.3 Aulas de EFI na Escola Caieiras**

O diário de campo produzido na Escola Caieiras se constitui por 11 observações participantes, sendo que todas foram realizadas na própria escola, com aulas de EFI e um torneio interno com as turmas do turno da manhã e da tarde. As aulas foram realizadas no pátio da escola e na sala de EFI. O ginásio que fora construído não foi entregue por problemas no piso e a P.M.O. não permite o uso do ginásio para evitar que seja caracterizada oficialmente a entrega do mesmo à escola.

As atividades do PIBID na Escola Caieiras iniciaram com as participações de Saulo e Sandra. Saulo, acometido de NEEs, surdez, teve problemas com o prazo da sua liberação na empresa onde trabalha para realização das atividades do Programa. Desse modo, Saulo solicitou seu desligamento do Programa antes mesmo que pudesse fazer algum tipo de observação participante das suas atividades na escola. Nessa situação, todos os envolvidos na pesquisa ficaram muito decepcionados com a intransigência da empresa, que exigiu o retorno de Saulo para o serviço sem considerar as inúmeras oportunidades que as atividades do PIBID estavam promovendo no aprendizado de Saulo e isso foi extremamente decepcionante, como retrata a Diretora da Escola Caieiras:

“A respeito de Saulo, fiquei impotente em muitos momentos em relação a ele. Minha limitação de trabalhar com a demanda de inclusão, pois tenho uma limitação profissional, não fui preparada para isso e cada vez que aparece na escola uma demanda dessas, tento me esforçar para entender com quem estou trabalhando. A LIBRAS é difícil, muito difícil. Então, não teve tempo suficiente da gente conseguir criar e, estou falando enquanto Diretora, não é que não conseguia me comunicar com ele, sempre tinha um jeito: escrevia no papel mesmo, um sorriso, alguém vinha e ajudava, mas lamentei muito ele ter saído naquele momento, pois já estava dando conta de um espaço, que no início ele não fez, pois observou muito a Escola, mas depois quando os pequenos iam para o recreio ele ia junto e ajudava sinalizando e controlando as crianças, nesta relação com a Escola e de uma hora para outra ele saiu, não deu tempo, não deu tempo. Senti impotente, que contribuição a Escola teve? Mas só ele pode responder. O que essa experiência ajudou ele? Eu senti que as crianças tentavam se comunicar, e elas são muito danadas, espertas, elas dão um jeito, mas em termos de Escola assim, administrativo, não consegui criar este vínculo com ele, de ter mais relação e saiu. E ficou assim, o que a gente contribuiu? Se tu perguntar isso, eu respondo que a gente deu o espaço para ele reconhecer a escola, mas não consegui ter retorno, pois não deu tempo. Então fiquei com essa frustração em relação a ele. Eu tenho aqui na escola alunos de inclusão, fico pensando o que será deles no futuro e quando tinha alguém do futuro aqui dentro, um profissional que foi para a faculdade e eu não consegui ver, eu estava com o futuro na minha mão e não consegui dar sentido e materializar o futuro. Isso é frustrante. Não sabemos nem o que ocorreu depois disso, se ele segue estudando ou se desistiu, pois isso pode acontecer. O Saulo foi a representação do futuro dos meus alunos e não deu para vê-lo. (Emoções).” (DIRETORA, ESCOLA CAIEIRAS, ENTREVISTA Nº 13, REALIZADA DIA 19/12/2014).

Após a entrevista, senti-me na obrigação de dar um retorno sobre Saulo à Diretora, não no sentido de responder a seus questionamentos, mas sim no sentido de compreender como as coisas aconteceram e quais as nossas responsabilidades e limitações nesse processo. Assim, após o desligamento de Saulo, não houve a reposição de um bolsista para o lugar que ele ocupava na Escola Caieiras.

O trabalho de campo na Escola Caieiras tem início com a bolsista Sandra, com a primeira observação no dia 07 de agosto de 2014, com a seguinte transcrição inicial da observação participante:

Ao chegar para minha primeira observação na Escola Caieiras, o sinal já havia tocado e ainda se encontravam alguns alunos e pais se movimentavam com pressa no saguão da escola se dirigindo até a sala de aula. Pude perceber que alguns professores e funcionários do setor administrativo observavam minha presença com olhares de dúvida. O dia estava nublado, com chuva fina e esparsa. Fui até a secretaria da escola para indagar sobre onde se encontravam a bolsista do PIBID e a professora de educação física e indicaram que estavam na sala de EFI, no segundo pavimento do prédio, próximo à mesa de “Ping-Pong”, à esquerda. Bati na porta, percebi que o barulho era intenso dentro da sala, entrei e estavam a bolsista Sandra e a Professora de EFI posicionadas na frente dos alunos, que se encontravam em suas classes. Saudei a todos e Sandra aproveitou a oportunidade para me apresentar para a turma e explicar o que eu estaria fazendo nos próximos meses de convivência. A turma se caracteriza por ser do 7º ano do Ensino Fundamental, que naquele dia estava representada por 11 meninos e 06 meninas, totalizando 17 alunos. (SANDRA, ESCOLA CAIEIRAS, DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO Nº 2, 07/8/2014).

As atividades do Programa na Escola Caieiras são caracterizadas por atendimento às turmas das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. Nessa escola, opto por observar as atividades da bolsista nas séries finais do Ensino Fundamental, em razão da disponibilidade de horário para realizar as observações nas outras escolas. As aulas de EFI são realizadas no pátio da escola, sempre com a presença do PEFI, em que identifico o exercício da DC, assim como os bolsistas da Escola Marechal Osório. Este momento me foi relatado em um diálogo realizado no término da aula, quando me aproximo para questionar sobre o planejamento das aulas e do semestre, como descrevo a seguir neste fragmento do trabalho de campo:

Questionei como o conteúdo será tratado ao longo do trimestre e se houvera planejamento, responderam que sim e que **a parte de handebol ficará sob a responsabilidade da bolsista, pois ela possui experiência prática com a modalidade e já foi atleta, assim como a Profª de EFI para o atletismo, as duas planejaram todas as atividades para o trimestre juntas e irão realizar as atividades através da docência compartilhada.** No final do trimestre, os alunos

passarão por avaliação teórica e prática dos conteúdos. Tomei algumas informações referentes aos períodos e horários de aula e como ocorre a rotina das aulas de educação física e expliquei para a colega e Sandra como irei me comportar durante as atividades e qual a finalidade das minhas anotações. (ESCOLA CAIEIRAS, DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO Nº 2, 07/8/2014).

No final, quando soa o sinal, os alunos se dirigem até a próxima sala e a bolsista fica realizando os registros no caderno de chamada da professora. Aproveitamos o término da aula e propus um diálogo sobre como as aulas serão desenvolvidas, como são planejadas. Foi relatado pelas duas que as atividades são construídas através de um projeto que é apresentado para a supervisão escolar com base nos conteúdos que serão abordados pela disciplina de EFI no semestre. Neste semestre, os conteúdos abordados serão de Atletismo e Handebol, uma aula para cada conteúdo. Questiono e recebo como resposta que as atividades serão realizadas conforme as condições do tempo e de algumas atividades que a escola desenvolve que podem influenciar no andamento dos seus conteúdos. (SANDRA E PEFI, ESCOLA CAIEIRA, DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO Nº 5, 13/8/2014).

No fragmento acima, começam a surgir os primeiros indícios das práticas esportivas na escola, o PEFI e os modelos de aulas reproduzidas a partir das atividades vivenciadas na Educação Básica e no Ensino Superior, tanto pela bolsista quanto pela PEFI da escola, como destaque e reforço no fragmento a seguir:

A bolsista Sandra vem ao meu encontro e **explica que a aula seria de atletismo**, na rua, mas que, **em razão da chuva**, pelo fato de o ginásio de esportes ainda não ter sido entregue pela construtora e por ter tentado reservar o laboratório de informática, mas sem sucesso, ela e a Profª de EFI **resolveram trabalhar com o conteúdo de handebol, a partir de suas regras. Sandra começa a aula expositiva, utilizando o quadro, para tratar do conteúdo de atletismo**, enquanto isso a Profª de EFI se encontra em sua mesa fazendo anotações em seu caderno de chamada. (ESCOLA CAIEIRAS, DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO Nº 2, 07/8/2014).

Mesmo não me disponibilizando a observar as aulas de EFI para as séries iniciais na Escola Caieiras, tenho a oportunidade de fazê-lo no dia 09 de outubro de

2014, quando a bolsista é chamada para realizar atividades de recreação comemorativas da semana do dia das crianças na escola, como segue a descrição:

A porta está aberta, vou entrando e dando boa tarde a todos, ao mesmo tempo em que procuro a bolsista Sandra e não a vejo, pergunto por ela para a Professora de EFI, que responde que hoje em razão do projeto da semana da criança por elas desenvolvido, houve algumas adaptações das aulas desta semana e que ela se encontra na sala 03 do 1º Ano. Desço ao térreo e vou ao encontro da bolsista, que estava saindo da sala com as crianças, a bolsista do PIBID/Pedagogia e a Professora Unidocente em direção ao pátio da escola para realizar as atividades recreativas. Partimos em direção ao pátio lateral da escola, que é destinado para atividades das turmas de séries do Ensino Fundamental. Sandra se apresenta para uma turminha de 17 alunos do 1º ano, sendo 8 meninas e 9 meninos. Inicia suas atividades separando as crianças em duas colunas. **Cada coluna é separada por coletes amarelos e vermelhos, para realização de estafeta competitiva. As crianças apresentaram dificuldade de compreensão da tarefa. A partir do momento em que as bolsistas do PIBID começaram a intervir de modo mais enfático, conduzindo as crianças pela mão, os alunos realizaram a atividade de modo mecânico. Nesse momento, Sandra passa a incentivar as crianças com elogios individualizados, reforçando a competitividade.** Finalizada a aula, as crianças correm em direção à Profª Unidocente e a cercam com abraços e beijos. Ela e a bolsista do PIBID conduzem as crianças para a sala de aula. **Questiono Sandra sobre as atividades que ela irá realizar e ela responde que serão do mesmo tipo com mais 1 turma do 1º ano após o recreio, pois a proposta da semana é que os estagiários do Centro Integração Empresa Escola (CIEE), os bolsistas do PIBID e os alunos que estão realizando estágio curricular farão atividades recreativas com as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Desse modo, Sandra terá apenas mais uma turma depois do recreio. **Pergunto sobre as atividades realizadas, qual sua avaliação da aula? O que gostaria de desenvolver com a aula? Sandra responde que era para divertir as crianças, movimentá-las e considera que a aula ocorreu sem transtornos: “Foi tudo muito tranquilo”.** Dou por encerrada minha observação às 14 horas e 40 minutos. (ESCOLA CAIEIRAS, DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO Nº 14, 09/10/2014).



Assim, compreendo que todas as atividades observadas no trabalho de campo pela bolsista Sandra partem das experiências estabelecidas no percurso pessoal, nas representações de escola e escolarização, no PEFI, assim promovendo uma identidade particular de professor, que, mesmo atuando com os anos finais do Ensino Fundamental, acaba reproduzindo nos anos iniciais e compartilhando entre os bolsistas do PIBID/EFI/FACOS.

Posso afirmar que as aulas são caracterizadas pela meritocracia, assim como nas demais escolas envolvidas na pesquisa.

A Professora de EFI senta-se ao meu lado e faz comentários sobre o ginásio em construção, percebo que a turma é extremamente agitada e segue a liderança de um grupo de quatro meninos repetentes que pressionam para jogar futebol, mas a professora condiciona o jogo com o comportamento do grupo durante a aula, caso contrário, sem futebol. (PEFI, ESCOLA CAIEIRAS, DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO Nº, 13/8/2014).

A partir da DC exercida na Escola Caieiras por Sandra e pela PEFI, compreendo que se torna oportuno entrevistar e dialogar com a PEFI, a supervisora Francisca, do Programa, e a Diretora da escola, no sentido de compreender como o aprendizado de Sandra é potencializado na escola. Desse modo, destaco um fragmento da entrevista realizada com a Profª de EFI:

“Foi válido, gostei do trabalho dela, no começo fiquei meio assim, aula da Prof. Sandra, aula da Prof. de EFI, mas como aula da Prof. Sandra, a supervisão da escola perguntava: A aula não é tua? **Sim, mas temos combinado a partir daquilo que planejamos de uma semana para outra, sob a minha orientação.** No início foi meio confuso, pois a supervisão da escola não compreendia quando os alunos diziam a aula da Profª Sandra e colocavam em dúvida minha participação. Sempre deixei claro que eu estava presente em todas as aulas, mas que alguns períodos era Sandra quem conduzia a aula e depois eu, mas sempre estou presente nas aulas, acho inclusive que essa é uma obrigação que eu tenho que cumprir, afinal ela é uma bolsista em formação sem condições de ficar sozinha com uma turma, pois existem muitos conflitos entre os alunos e é importante a minha presença para mediar esses

tumultos. [...] **O contato com a escola e com o aluno é bom. Eu não tive isso, foi assim, tu chega e agora tu vai dar aula e foi. Aqui a Sandra tem esse contato com a realidade do aluno e da escola, além disso o contato com os outros professores, organizar um evento, ver como funciona a escola.** Pois não adianta, é diferente, vai ver a realidade como ela é. **Trabalhar e dividir experiências com outro professor da área também é um ganho, é outro tipo de experiência.** (PROF. DE EFI, ESCOLA CAIEIRAS, ENTREVISTA Nº 9, REALIZADA DIA 04/12/2014)

Nesse fragmento, a Profª de EFI deixa evidenciado que a DC foi um elemento significativo no aprendizado de Sandra, pois nesses momentos elas debateram e dialogaram, a partir da proposta metodológica desenvolvida no Programa da ação-reflexão-ação, e construíram saberes a partir das trocas. Para o PEFI, outro aspecto importante é a participação e o envolvimento na escola, com as atividades de sala de aula e da escola como um todo. Por fim, destaca que dividir experiência com um profissional da área pode potencializar muito o aprendizado dos bolsistas.

Neste próximo fragmento de entrevista com a supervisora do PIBID, trato de identificar elementos de indisciplina no que se refere aos horários da bolsista, o que fica fortemente marcado nas impressões iniciais de Sandra na escola, inclusive com relatos da própria diretora, como veremos mais adiante. Talvez essa tenha sido uma particularidade de Sandra, que demora a se tornar “Professora” da escola no olhar desta comunidade em particular.

“A Sandra pode ser melhor, ela tem um pouco de resistência, ela pode mais um pouquinho. Tipo assim, ela sempre tinha uma desculpa para faltar, mas eu dava um jeito e fazia-a recuperar esse dia em outro horário. A escola vê a bolsista como uma pessoa que está ali para ajudar a contribuir com a escola, sempre que precisa ela substitui a Profª de EFI, não vejo nada de negativo. [...] As práticas são positivas, a Sandra ajudou a elaborar uma Prova com a Profª de EFI para a turma do 7º ano, é positivo essas experiências. Traz um conhecimento de fora que vem para agregar para o lado positivo. [...] **A Profª de EFI vai ser para Sandra um espelho, pois quando ela for professora ela vai lembrar das aulas vivenciadas aqui na escola com a Profª de EFI.**” (FRANCISCA, ESCOLA CAIEIRAS, ENTREVISTA Nº 10, REALIZADA DIA 15/12/2014).

Destaco que Francisca identifica que as práticas desenvolvidas na escola servem como um modelo a ser seguido pelos bolsistas. Refletindo sobre a metodologia do PIBID, surge a seguinte questão: Deste modo estaremos promovendo e estimulando os bolsistas a desenvolverem autonomia, reflexão e criticidade?

Por fim, o fragmento da entrevista da Diretora da Escola Caieiras referente aos aprendizados de Sandra na escola.

“Sandra evoluiu muito do início do ano, se comparado com o atual momento. Hoje eles têm um sorriso no rosto que não tinha no início, hoje são da família, todo mundo é da casa, estão à disposição, estão ali para ajudar, todo mundo participa do movimento da Escola. Tem horas que a gente não sabe quem é o Professor, quem é o contratado, quem é o “Pibidiano”, quem é o CIEE e é assim. [...] Falando da Sandra, está tão diferente, é outra menina, entendeu a dinâmica e se adaptou ao processo e ela fez uma atividade muito bacana na semana das crianças, que ela conseguiu ocupar um lugar muito bacana, a gente ficou muito admirada da disponibilidade dela, quem viu e quem vê é 100% outra pessoa e feliz.” (DIRETORA, ESCOLA CAIEIRAS, ENTREVISTA Nº 13, REALIZADA DIA 19/12/2014).

Nesse fragmento de entrevista, destaco que fica fortemente caracterizada a necessidade de construção de uma representação da escola e de escolarização que Sandra consegue atingir em razão das suas experiências durante toda a sua formação inicial, mesmo que elas representem as práticas esportivas e essas são potencializadas pelo PEFI da escola, promovendo, assim, uma identidade particular a Sandra.

Quando apresento as informações do trabalho de campo referentes ao número de aulas práticas de educação física, no ambiente escolar, trato justamente de questionar qual o papel da escola no desenvolvimento e na articulação das relações que ocorrem na escola que permitam a construção de aprendizagem para a formação inicial dos bolsistas do programa.

Destaco como um dos elementos principais desta categoria de análise o desenvolvimento das aulas práticas de EFI. A “praticidade” das aulas de EFI constitui uma significativa ferramenta de inserção dos bolsistas na escola, muito valorizada pelos próprios bolsistas do programa, assim como pelos supervisores e diretores das escolas envolvidas na pesquisa, como podemos perceber no trabalho de campo. Nesse sentido, fica evidenciada em muitos casos a prática pela prática, ou a fluidez das aulas de EFI e as aulas como diversão e a ação prática dos bolsistas exerce um poder de valorização pela escola, ou seja, a prática é o motivo de estarem presentes na escola, portanto, pratiquem.

## 5.2 PIBID: Concepções e Práticas de Educação Física

Nesta categoria de análise, pretendo apresentar as interpretações produzidas ao longo do trabalho de campo em três escolas onde estão inseridos os bolsistas do PIBID/EFI/FACOS, bem como o que eles aprendem com e na escola, a partir da formação inicial e de bolsistas do PIBID.

Destaco que os bolsistas estão submetidos a uma condição inicial imposta pela realidade da escola e essa condição faz com que tenham de assumir as características e a cultura escolar que estão vivenciando. Esta ação é condição mínima exigida pela escola, ou seja, a aceitação dos bolsistas passa por uma conduta própria imposta pela própria escola, que reconhece nas necessidades da escola a possibilidade de gerenciamento dos horários dos bolsistas, em prol de suprir suas necessidades da demanda do quadro de professores da escola. Então, não raramente, os bolsistas do programa passam a ser aceitos e/ou vistos na comunidade escolar como membros efetivos da escola, ganhando *status* de Professor, como podemos perceber nos relatos dos supervisores do programa:

**“O programa para a escola é o apoio para a escola**, embora eles não sejam substitutos, não estão substituindo, mas eles estão aqui nos apoiando [...] No currículo nós não tínhamos EFI, era o professor Unidocente, hoje eles têm o bolsista trabalhando com eles e com a EFI [...] É uma troca para os dois lados, um apoia o outro, escola e programa.” (ROSA INÁCIA JOAQUINA, ESCOLA MARECHAL OSÓRIO, ENTREVISTA Nº 7 REALIZADA DIA 02/12/2014).

“O melhor é que eles conseguem perceber antes de entrar em uma sala de aula e depois assumir definitivamente uma turma sozinhos, é a diversidade da escola. [...] **Os bolsistas da EFI vieram satisfazer melhor as necessidades da escola**, mais até do que os da biologia, em função da EFI fazer parte da Itinerância como uma prática da escola. [...] Acrescentaram muito na escola a Luciana e o Lucas, demais, demais, demais, a gente vê eles como professores do corpo docente.” (MANUELA LUÍZA, ESCOLA 24 DE MAIO, ENTREVISTA Nº 12 REALIZADA DIA 19/12/2014).

Essa condição é reforçada pelos bolsistas, quando se colocam à disposição da escola para realizar as tarefas que lhes são solicitadas, por exemplo, assumir turmas de Itinerância, substituir professores ausentes, seja para realizar as tarefas da educação física, seja para aplicar os conteúdos curriculares que estão sendo desenvolvidos naquele período letivo. Identifico neste fragmento de diálogo, logo abaixo, a organização dos bolsistas dentro da Itinerância e suas fragilidades no que se refere ao suporte para as atividades específicas da EFI.

“[...] mas o Lucas tem atendido as turmas do 4º e 5º anos com aulas mais adequadas à faixa etária e sem maiores problemas com a organização das mesmas. Já a Luciana tem enfrentado sérias dificuldades durante as suas aulas, principalmente com a turma do 1º ano.” (DIÁLOGO COM MANUELA LUÍZA, ESCOLA 24 DE MAIO, 20/10/2014).

Ao longo das minhas observações, deparo-me com uma rotina estabelecida e compartilhada pelos bolsistas, que é a atuação na Itinerância da escola. Gostaria de destacar que essa é uma nomenclatura utilizada pela própria escola. A Itinerância é uma atividade reconhecida pelo Conselho Nacional de Educação, que apresenta na resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001, na qual resolve em seu artigo 1º instituir as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, desenvolvidas por professores especializados. Faço questão de destacar essa condição para esclarecer que existe um equívoco no modo como a Itinerância é reconhecida nas escolas participantes da pesquisa, tanto pelo motivo legal, quanto do modo como é classificada na escola.

Neste ponto, gostaria de ressaltar as condições com as quais os bolsistas do programa atuam nas escolas e para isso se faz necessário identificar como o programa se desenvolve a partir das normas que o regem, bem como o seu desenrolar após a aprovação no edital público.

Durante a construção do subprojeto do PIBID/EFI/FACOS (Anexo D), edital 61/2013, optamos por construir uma proposta de projeto amplo e diversificado, pautado em ações específicas da área do subprojeto EFI. A estruturação do projeto respeita as orientações da CAPES, que, posteriormente, são inseridas no Sistema Integrado da CAPES (SICAPES) pelo coordenador institucional do programa. As ações pretendem contemplar a necessidade e realidade de cada escola participante do programa. Para tal condição, avaliamos que seria importante uma visita prévia *in loco* nas escolas para identificação da realidade escolar, seja ela referente a sua estrutura física e/ou humana, no sentido de qualificar o projeto institucional. Ao compreender a realidade escolar como um campo fértil em possibilidades e heterogêneo, foi possível estabelecer uma proposta que contemplasse as expectativas da educação física para o turno oposto, séries iniciais e séries finais do Ensino Fundamental.

**“7ª Ação:** Identificar, compreender, participar e executar as ações que envolvem o planejamento do Projeto Político Pedagógico da Escola, assim como as atividades interdisciplinares entre os subprojetos do programa para trocas de experiências e vivências, com a finalidade de construir novos conhecimentos e aperfeiçoar metodologias desenvolvidas na prática no âmbito da Educação Básica;” (ANEXO “D”, SUBPROJETO PIBID/EFI/FACOS, 2013).

Na primeira abordagem com as escolas, optamos por propor o projeto inserido a partir das atividades de oficinas no turno oposto e/ou nas séries finais do ensino fundamental. A primeira opção de atuar com o turno oposto se configura em uma demanda extra para as escolas, tais como transporte; espaço físico; disputa por materiais com o PEFI; choque com a realização de outros projetos da escola, dentre outras situações.

“No início do programa, quando estávamos desenvolvendo o projeto em turno oposto, pudemos identificar alguns problemas de estrutura física e rejeição dos alunos e pais. **Desse modo, a maioria das escolas optou por desenvolver suas atividades de EFI com os anos iniciais do Ensino Fundamental.**” “[...] As escolas não têm condições físicas, adequadas, para receber uma quantidade extra de alunos no turno oposto.” (FACOS, SEMINÁRIO PIBID/FACOS, 13/11/2014, RODA DE CONVERSA, SALA 304, ÁUDIO 02).

Assim, o PIBID/EFI/FACOS e a escola definem qual a melhor alternativa para inserção do Programa na escola. A partir desse ponto, a supervisora do PIBID e a direção das escolas definem como as atividades serão desenvolvidas e passam a receber e inserir os bolsistas de educação física neste contexto, respeitando a proposta de Programa, dentro das condições e necessidades da escola. Desse modo, podemos definir que as escolas optaram na sua maioria por inserir o subprojeto PIBID/EFI com atividades para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse momento, as escolas apresentam as suas necessidades reais e conseqüentemente aflora a condição de precarização do ensino público caracterizada na escola e docência. Assim, ao estabelecer o diálogo com as escolas, deparei-me com a necessidade das mesmas de inserção dos bolsistas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pois a justificativa que recebo é de que no Ensino Fundamental séries finais o quadro de professores de educação física está preenchido, não havendo a necessidade de inserir mais um aluno de licenciatura para auxiliar o professor titular, ou seja, a intensificação docente.

As direções das escolas relatam também que a realização de estágio curricular dos anos finais do Ensino Fundamental de outras áreas do conhecimento é muito frequente no âmbito escolar, devido à construção de parcerias com a própria FACOS, enquanto IES, para realização desses estágios. Esse seria outro motivo para o redirecionamento dos bolsistas do PIBID/EFI para os anos iniciais.

Pude perceber que a justificativa apresentada anteriormente pela direção das escolas vem agregada da necessidade de preenchimento de uma lacuna imposta pelo sistema de ensino, que prevê na jornada de trabalho do magistério de 20 a 25% da jornada total de trabalho a ser realizada como hora-atividade e que deve ser realizada de acordo com a proposta pedagógica de cada escola.

Em qualquer jornada de trabalho do magistério que vier a ser definida, no entanto, deve haver uma proporção de horas-atividade entre 20% e 25% do total da jornada. As horas-atividade incluem trabalho individual, como preparação de aulas e correção das tarefas dos alunos, e trabalho coletivo, tais como reuniões administrativas e pedagógicas, estudos e atendimento aos pais. As diretrizes nacionais não definem que as horas-atividade tenham que ser cumpridas no recinto escolar, mas sim “de acordo com a proposta pedagógica de cada escola”. (BRASIL, 2015, p. 11)

As escolas municipais de Osório organizam a sua hora-atividade para professores com carga horária semanal de 20h, em encontros semanais com a supervisão escolar no mesmo turno de aula e um encontro mensal com a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Desse modo, os alunos da Educação Básica municipal, séries iniciais, ficam a cargo dos professores que realizam as “oficinas”. As oficinas são geralmente de Educação Física, Biblioteca, Informática e Artes, organizadas em períodos de aproximadamente 60 minutos cada, a serem realizadas uma vez por semana para cada turma.

A partir desse contexto, as direções das escolas se defrontam com a falta de professores e, para suprir essa necessidade, acabam tendo que recorrer aos estagiários remunerados da graduação que estão vinculados às empresas de estágios, encaminhados pela própria P.M.O., em um setor específico dentro da Secretaria de Educação.

Em Osório, desde o concurso público municipal de 2006, na área da educação física, o município estava realizando uma política pública nos anos iniciais do Ensino Fundamental de inserção de professores de educação física concursados, passando a compreensão da importância deste profissional para a qualificação do ensino. Atualmente, a P.M.O. reflete o contexto da política econômica nacional de redução orçamentária e, desde então, vem orientando e solicitando as secretarias municipais que cortem gastos e despesas para a manutenção dos custos. O reflexo dessa prática foi percebido, principalmente, nas séries iniciais, com o remanejamento dos professores de educação física para suprir a necessidade dos anos finais do Ensino Fundamental.



A realidade econômica descrita anteriormente vem se refletindo nas escolas municipais com a redução do número de professores, estagiários e materiais, fazendo com que a secretaria da Educação realize algumas readequações na carga horária dos professores, dividindo sua carga horária em mais de uma escola, em outras situações solicitando, inclusive, que os professores trabalhem com disciplinas que não fazem parte da sua formação acadêmica, como, por exemplo, professores de educação física atuando na disciplina de Artes e/ou como Bibliotecário.

Temos assim algumas das justificativas que os diretores das escolas me apresentam para solicitar que os bolsistas do PIBID realizem suas atividades nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse momento se torna importante o papel da supervisora do programa na escola, que tem o dever de mediar esse diálogo entre Educação Básica e Ensino Superior, para que juntos possamos dar sentido às ações que são previstas no projeto e os saberes da escola, como trata o artigo nº 42, referente aos deveres do supervisor, da Portaria 096 da CAPES (2013, p. s/n): “VI – informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto.”

Durante a realização do trabalho de campo, identifiquei essa exigência das escolas ao subprojeto PIBID/EFI/FACOS. Essa exigência das escolas pode ser percebida à medida que as práticas são desenvolvidas pelos alunos sem o suporte técnico específico, pois não contam com supervisor do Programa na área da educação física e muito menos o professor regente, ou seja, diferente de outros subprojetos, não existe o professor da área para dialogar ou mediar os conhecimentos que a escola deveria proporcionar para o aprendizado dos bolsistas.

Os professores Unidocentes não ficam presentes durante as atividades, justamente pelos motivos anteriormente explicitados, ou seja, eles se encontram na sua hora-atividade. Nas normativas do programa, quem deve fazer esse acompanhamento é o supervisor do PIBID na escola. A falta de habilitação na área não impede ou desqualifica o acompanhamento do supervisor, pois compreendemos que a formação didática e metodológica de ensino é compartilhada pelos cursos de licenciatura.

“Lá na escola não tenho o acompanhamento da Unidocente, então quando estou realizando as atividades com as crianças e tenho algum tipo de dúvida, não sei se vou conseguir atingir os

objetivos da aula.” (FACOS, SEMINÁRIO PIBID/FACOS, 13/11/2014, RODA DE CONVERSA, SALA 305, ÁUDIO 03)

Nesse sentido, os próprios bolsistas se referiram de modo positivo à presença do supervisor na escola nos dias de atividades do programa, pois este suporte transmite segurança e confiança para qualquer eventualidade ou outro tipo de auxílio que seja necessário, principalmente no início das atividades do Programa, quando os bolsistas estão em fase de adaptação na escola e/ou dos assuntos que tratam da escola.

A partir do momento em que a escola, a supervisora do Programa e o coordenador de subprojeto definem como os bolsistas irão atuar na escola, passamos a orientar e mediar tal aproximação dos bolsistas com a comunidade escolar, a fim de qualificar as impressões iniciais da escola e dos bolsistas. Para compreender melhor esse processo, vou me deter em relatar dois momentos distintos que se desenvolvem concomitantemente em locais separados: o primeiro momento trata das reuniões que ocorrem entre os bolsistas de graduação e o coordenador de subprojeto e o segundo trata das atividades iniciais nas escolas.

Nesse primeiro momento, as reuniões foram organizadas semanalmente, na FACOS, sob a mediação do coordenador de subprojeto, com a finalidade de apresentar a proposta pedagógica, metodológica e os objetivos do Programa e como foram desenvolvidas as reuniões de subprojeto e as atividades na escola. Em anexo “G”, consta uma estrutura de pauta de reunião que foi utilizada durante o ano de 2014 para elaboração do relatório final de atividades do subprojeto PIBID/EFI/FACOS.

Partindo da premissa metodológica de Schön (1992), da “Ação-Reflexão-Ação”, os bolsistas passam a refletir e debater sobre quais são os deveres, o que encontraram nas escolas e como planejar as ações a partir do que aprendem na FACOS a partir dos interesses e necessidades da escola. Desse ponto em diante, há um levantamento junto aos bolsistas para acordar a visita inicial à escola para reconhecimento do espaço físico e da comunidade escolar.

A definição para início das atividades do PIBID/EFI/FACOS tem por marco legal o resultado final do edital nº 61/2013 do PIBID/CAPES, disponibilizado no site do programa no dia 20/12/2013, no qual divulga as IES aprovadas no referido edital

com os seguintes dados: Ordem: 218; Nº da proposta: 128637; Sigla: FACOS; Nome: Faculdade Cenecista de Osório (BRASIL, 2013c). Ao mesmo tempo em que aguardamos autorização da CAPES para darmos início às atividades oficiais do programa, o PIBID/FACOS realizou o processo seletivo de bolsistas, através do Edital PIBID/FACOS nº 01/2014 (FACOS, 2014c), entre os dias 11 a 28 de fevereiro de 2014. No dia 24 de fevereiro, a CAPES disponibiliza aos coordenadores institucionais o Ofício Circular nº 02/2014 (Anexo F) autorizando o início das atividades entre os dias 1º e 14 de março. No dia 28/2, foram divulgados os resultados dos bolsistas selecionados para o PIBID/EFI/FACOS do Edital nº 61/2013.

A partir do recebimento do ofício circular nº 02/2014 da CAPES, o PIBID/EFI/FACOS passa a se organizar conforme o Quadro 10, que trata do cronograma das reuniões do subprojeto PIBID/EFI/FACOS no ano de 2014, onde a data de abertura, reuniões, visita às escolas, apresentação dos bolsistas e início das atividades nas escolas ocorre conforme calendário proposto. Então, no dia 10 de março, ocorre a solenidade de abertura institucional do programa, realizada na FACOS com a presença dos bolsistas, das autoridades que representam os municípios que aderiram ao programa, os representantes das escolas e os coordenadores da IES.

**Quadro 10** – Cronograma das Reuniões Subprojeto PIBID/EFI/FACOS 2014

MARÇO				ABRIL			MAIO			JUNHO			JULHO	
10	20	24	26	04	10	28	06	15	21	10	11	25	15	16
AGOSTO			SETEMBRO			OUTUBRO		NOVEMBRO		DEZEMBRO				
05	26		16	30	14	28	11	25	09	16				

Fonte: Subprojeto PIBIF/EFI/FACOS.

Tal evento tem como propósito apresentar o programa à comunidade e estabelecer oficialmente diante da CAPES um ato propositivo que oficiosamente marca o início do programa na IES. Assim como determina a Portaria nº 096 da CAPES:

**Art. 58. Para efeito de pagamento de bolsa, os subprojetos terão vigência somente após o recebimento pela CAPES de ofício da IES, assinado pelo dirigente máximo, comunicando a data de início das atividades e declarando concordância com os termos**

**desta norma.** (Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, Regulamento do PIBID, Anexo I, Cap. VII – Da Implementação do Projeto, Seção III – Do Marco Inicial do Projeto)

Desse modo, o subprojeto PIBID/EFI/FACOS passa a, regularmente, desenvolver suas atividades de preparação e adequação dos bolsistas durante as reuniões, com a intencionalidade de inserir o bolsista nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Osório participantes do Programa. O esforço visa minimizar e desconstruir as impressões negativas que são fomentadas pelos colegas de curso de graduação na IES que realizaram estágios supervisionados e que invariavelmente tratam de desqualificar as inúmeras possibilidades de aprendizado que decorrem do ambiente escolar.

No sentido de promover e qualificar o aprendizado dos bolsistas, as reuniões do PIBID/EFI/FACOS são pautadas por temas que aproximam os “Pibidianos” da função pedagógica da educação física na escola, das relações com a formação inicial e da própria metodologia do Programa. Assim, compreender e identificar na formação acadêmica da FACOS quais os elementos que qualificam o processo de ensino aprendizado dos bolsistas, a partir da análise dos marcos legais que subsidiam o projeto político pedagógico da instituição.

Tratamos aqui de dar continuidade aos marcos legais e documentos oficiais que já foram abordados, brevemente, no referencial teórico da pesquisa, com intenção de compreender como se estabelece a formação inicial dos alunos de licenciatura em educação física da FACOS. Nosso esforço se concentra nos documentos oficiais que pautam o ensino em nível superior e da Educação Básica.

Na busca por referências sobre os marcadores legais que estabelecem sustentação e aprendizado na formação inicial do curso de licenciatura em Educação Física da FACOS, proponho avançar na análise dos dados e verificar o perfil do egresso dos alunos do curso, assim como as disciplinas ofertadas.

**PERFIL DO EGRESSO DA FACOS:** O Curso de Licenciatura em Educação Física visa a habilitar profissionais com formação humanística e técnica, capaz de interagir com competência nas estruturas da educação escolar e da não escolar, com ampla visão da realidade social, política e econômica da região, do país e do mundo. (FACOS, 2015)

A página da IES na internet traz algumas informações básicas sobre o curso de EFI, em cuja apresentação encontramos a seguinte informação:

O curso de licenciatura em Educação Física forma um profissional que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos à Educação Física.

Sua atribuição central é a docência na Educação Básica, que requer sólidos conhecimentos sobre os fundamentos da Educação Física, sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas; assim como sobre estratégias para transposição do conhecimento da Educação Física em saber escolar.

Além de trabalhar diretamente na sala de aula, o licenciado elabora e analisa materiais didáticos, como livros, textos, vídeos, programas computacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros. Realiza ainda pesquisas e coordena e supervisiona equipes de trabalho. Em sua atuação, prima pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico. (FACOS, 2015).

Os objetivos do curso de Educação Física Licenciatura, segundo o PPC, se encontram em consonância com a legislação vigente e as exigências do mercado de trabalho (FACOS, 2015). O Apêndice Q estabelece as relações entre os objetivos do curso e o perfil do profissional, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

O PPC do curso estabelece neste item que o formando deve concluir o curso consciente da sua formação continuada e permanente com vistas à globalização da multiculturalidade de crianças, jovens e adultos, como mediador entre a sociedade da informação e os alunos através da reflexão. Assimilar os avanços tecnológicos, da multimídia e da sociedade globalizada, permitindo aos alunos desenvolverem conhecimentos científicos e tecnológicos através da práxis, promovendo e contextualizando a formação acadêmica, de tal modo que a mesma se reflita na sociedade (FACOS, 2015).

Nos DCNs, no item que trata dos “Mecanismos de indissociabilidade teoria e prática”, diz que a formação do graduando em EFI deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática através da prática como componente curricular, do

estágio profissional curricular supervisionado e de atividades complementares (DCNs, 2004).

A prática como componente curricular deverá estar contemplada e explicitada no PPC, podendo ser vivenciada em diferentes contextos desde o início do curso. Poderá ser viabilizada em forma de oficinas, laboratórios e outros que permitam ao graduando vivências entre a teoria e prática (DCNs, 2004).

O estágio profissional curricular supervisionado representa o momento “em que o(a) graduando(a) deverá vivenciar e consolidar as competências e habilidades exigidas para o exercício acadêmico-profissional...” (DCNs, 2004, p. 13). Esse momento tem por objetivo oferecer um conhecimento real da situação de trabalho, através da supervisão de um profissional experiente e qualificado que venha a contribuir com o desenvolvimento autônomo da formação acadêmico-profissional deste graduando, respeitando carga horária mínima de 400h (DCNs, 2004).

As atividades complementares deverão:

[...] ser incrementadas ao longo do curso, devendo a Instituição de Ensino Superior criar mecanismos e critérios de aproveitamento de conhecimentos e de experiências vivenciadas pelo(a) graduando(a) por meio de estudos e de práticas independentes, presenciais e/ou a distância, sob a forma de monitorias, de estágios extracurriculares, de programas de iniciação científica, de programas de extensão, de estudos complementares, de congressos, de seminários e de cursos de extensão. (DCNs, 2004, p. 13)

Nesse sentido, Cury (2013) afirma que o momento do estágio dentro da formação inicial deve ocorrer do meio para o final do curso, onde o processo formativo seja coroado com a relação teoria e prática como um ato educativo na ação. Assim:

É na imersão no real em que vai trabalhar, que o futuro professor e, em processo de sê-lo, deve ter conhecimentos sobre o sentido e o significado do ambiente escolar em suas mais diferentes facetas e contextos. (CURY, 2013, p. 23)

O autor propõe que a formação inicial seja pensada e articulada a partir dos marcos legais, projetos político-pedagógicos institucionais em consonância com a

prática docente no “chão das escolas” para que a relação teoria e prática faça sentido ao que se propõe realizar.

Desse modo, o Apêndice S trata de apresentar a estrutura curricular do curso de EFI Licenciatura da FACOS, para identificar as disciplinas que são ofertadas e se as mesmas contemplam as necessidades de formação inicial anunciadas no perfil do egresso da instituição e que favoreçam a articulação entre teoria e prática, proporcionando assim habilidades e competências para a docência a partir de uma base epistemológica sólida, reflexiva e crítica.

Compreendendo que as disciplinas de Estágio Supervisionado são ofertadas a partir do 5º semestre do curso de EFI o PIBID oferece uma oportunidade, a quem ingressa na Educação Superior, de iniciar suas atividades anteriores a esse momento, não no sentido de estagiar, mas sim de conhecer, identificar, mapear e naturalizar as práticas no ambiente escolar, como aborda o Relatório de Gestão da CAPES 2009-2013:

O PIBID se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação – CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista. (BRASIL, 2013, p. 68)

Para as autoras Farias e Rocha (2012), o sucesso do PIBID está atrelado a uma política pública que visa incentivar o interesse ao magistério e fortalecer a formação inicial de futuros professores de Educação Básica mediante os anseios reais da escola. Desse modo, o Relatório de Gestão da CAPES 2009-2013 trata de enfatizar que a definição dos níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas cabem às IES participantes, em consonância com a rede de ensino, elaborar a partir da necessidade educacional e social local ou da região seus projetos institucionais.

Destaco que o trabalho de campo oportunizou identificar e compreender que o estágio tem uma função própria e específica, diferente do que se propõe o PIBID, mas a “confusão” e/ou a necessidade da escola de suprir a precarização do sistema

de ensino colaboram para a diminuição da importância dos objetivos do programa. Pois, como já demonstramos em diversos fragmentos do trabalho de campo, as necessidades impostas pela realidade regional, refletidas no âmbito da formação inicial dos bolsistas e na escola, fortalecem a condição de ensino vigente nas escolas de nosso País.

O PIBID se propõe a desenvolver uma proposta metodológica de iniciação à docência, pautada na tríade ensino, pesquisa e extensão. Seu desenvolvimento ocorre a partir das ações recorrentes do processo de formação inicial dos bolsistas para as atividades na Educação Básica, na perspectiva de potencializar a formação acadêmica para a licenciatura, assim qualificando e minimizando o impacto dos primeiros anos de atuação da carreira docente na escola, como menciona Hubermann (2007), que a entrada na carreira docente significa o confronto inicial com a realidade e suas múltiplas facetas, podendo gerar um “choque de real”, tanto de aspectos positivos, quanto negativos.

Estar na escola, para o PIBID, significa conviver com a comunidade escolar imersa em documentos como o regimento escolar e o PPP da escola; identificar a cultura da escola; realizar planejamentos; participar do conselho de classe, reuniões administrativas e pedagógicas; festas, seminários, congressos, jogos, entrega de boletim e/ou parecer, formação continuada e eventos promovidos pela escola e/ou pela rede de ensino.

Nesse sentido, tais ações potencializam o conhecimento da escola e suas reais condições de ensino, permitindo que o aluno construa autonomamente suas relações de aprendizado entre a teoria e a prática da sua formação inicial.

No transcorrer do trabalho de campo, percebo a necessidade constante dos bolsistas em compreender o seu papel enquanto sujeitos em formação inicial, pois, após suas atividades de Itinerância, invariavelmente buscavam dialogar, debater e questionar sobre as suas práticas e como elas poderiam estar promovendo sentido à formação dos alunos da Educação Básica e, conseqüentemente, sua própria formação.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta etnografia, busquei compreender como e quais são as aprendizagens construídas pelos estudantes do Curso de Educação Física da FACOS no PIBID nas escolas de Osório, mais especificamente, seis bolsistas que atuam em três escolas da Rede Municipal de Ensino participantes do PIBID/FACOS. Portanto, as considerações realizadas a partir da descrição, interpretação e análise das informações obtidas demarcam um campo de investigação e sujeitos muito específicos, não objetivando a generalização dos achados produzidos na etnografia realizada.

De modo particular, busquei compreender as aprendizagens na formação inicial dos bolsistas do PIBID/EFI/FACOS em razão de minha condição de Professor de Ensino Superior que se entende em constante processo de formação continuada e das problematizações que surgem ao questionar minha própria prática pedagógica. Sobretudo, também em função de assumir a coordenação do Subprojeto de Área e de Professor de Educação Básica, que reconhece as limitações e busca na formação *Stricto Sensu* as condições para compreender e qualificar sua prática pedagógica na multiplicidade e dinamicidade de quem atua em diferentes etapas do Ensino.

Engajado na perspectiva crítica e reflexiva para compreender e ser no mundo, questionei os significados das aulas de EFI na Educação Básica, no Ensino Superior e no Subprojeto de EFI da FACOS. Entendo que essas atividades laborais, somadas ao desafio de problematizar e transformar a Educação e o ensino no Brasil, permitiram potencializar minhas ações em prol do espírito que promova a transformação para uma EFI reflexiva, crítica, que tenha sentido naquilo a que se propõe, sustentada em princípios epistemológicos da própria EFI.

Além dos elementos de ordem pessoal que motivam minha aproximação com a construção desta Etnografia, identifico no decorrer dos estudos a potencialidade que o tema da pesquisa constitui a partir do seu ineditismo e invisibilidade na produção acadêmico-científica no contexto brasileiro. Fundamento esta interpretação severa na revisão realizada nos Anais do CONBRACE e CONICE 2011/2013, nos Periódicos Nacionais e no Banco de Teses da CAPES que foram apresentados inicialmente neste estudo, permitindo identificar a baixa produção sobre o tema.

Reitero que esta revisão permite tecer considerações e realizar apontamentos que denotam uma relação assimétrica entre o que é produzido no campo da educação física escolar, no “chão das escolas”, e no âmbito das publicações acadêmico-científicas na Área de Conhecimento da Educação Física. Pergunto-me: será que o PIBID não é um Programa de interesse dos pesquisadores deste campo? Ou, o PIBID não tem potencializado a produção de questionamentos sobre a formação inicial em educação física e a atuação no contexto dinâmico e complexo das escolas no Brasil?

Amparado na literatura que sustenta o estudo, ou seja, fundamentalmente a pedagogia crítica na perspectiva de Paulo Freire, compreendo a afirmação do autor de que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. Para Freire (1996), a prática docente crítica envolve movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Assim, na formação docente, o aprendiz de educador deve assumir que pensar certo não é presente dos “deuses”, muito menos dos manuais ou guias de professores, pensar certo significa o esforço de produzir conhecimento com o professor formador (FREIRE, 1996). Novamente, questiono se essa reflexão crítica tem sido potencializada no PIBID e como este movimento é apropriado pela academia, pois a revisão realizada em algumas bases de dados anteriormente citadas revelou certa invisibilidade do tema.

Mobilizado por questões como as apresentadas acima, ao compreender as aprendizagens na formação inicial de professores de EFI, bolsistas do PIBID/EFI/FACOS, tive condições de interpretar que há uma relação diferente dos participantes do estudo com o que embasa as teorias que sustentam a pesquisa. Ou seja, o trabalho de campo da etnografia realizada evidenciou que as atividades desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID/EFI/FACOS nas escolas convergem para um entendimento que denominarei de exercício da prática pela prática, de modo que as atividades denotam um fim nelas mesmas. De maneira contrária ao exposto, encontro no Relatório de Gestão da CAPES 2009-2013, ao abordar os princípios pedagógicos do PIBID sustentado em Schön (1992) e Nóvoa (2009) da teoria da ação-reflexão-ação, que sustenta como propósito a promoção das aprendizagens que possibilitem compreender que a teoria não é distinta da prática ou vice-versa, mas que ambas se complementam para dar sentido ao que se aprende.

No esforço de descrever densamente o que interpreto no trabalho de campo e se configura compartilhado entre as escolas pesquisadas, destaco a potencialidade das discussões estabelecidas durante as reuniões do PIBID/EFI/FACOS, na busca para compreender o papel do bolsista, sua função e o sentido da Educação Física, que ficaram muitas vezes do lado de fora da escola, pois a necessidade estava voltada para as demandas e urgências de ordem prática. Ou seja, suprir uma necessidade da escola de preenchimento de um espaço vazio destinado ao PEFI, mas que foi preenchido pelo bolsista do PIBID ou pelo estagiário de EFI contratado pela P.M.O.

Desse modo, o bolsista passa a identificar as condições e hábitos impostos pela escola e agir de modo proativo para suprir tais necessidades. Interpreto que a comunidade escolar passa, então, a identificar o bolsista como “um dos seus”, ou seja, quando superficialmente em função da conjuntura e da particularidade da cultura escolar reveladora de carências e desassistências, assume a condição de “Professor”, mesmo que não seja o que ele esteja ali para ser, mas suas ações comprometidas e voluntárias com a escola naturalmente os colocam nesta condição. Ser aceito na escola para realização das atividades de iniciação à docência é permeado pelos interesses e necessidades do contexto escolar e produz, de maneira significativa, a compreensão desde a iniciação à docência de um fazer na urgência e de acordo com o quadro de desassistência para com a Educação. A compreensão sobre a docência nas escolas pode ser reveladora dos significados de docência na contemporaneidade e do contexto que a produz.

Esse movimento leva à interpretação sobre elementos significativos na compreensão das aprendizagens dos bolsistas inseridos nesta perspectiva prática das aulas de EFI. Os bolsistas do Programa, no esforço de compreender o papel da EFI na escola, passam a buscar referências na sua formação inicial em dois momentos distintos. O primeiro tratou das experiências constituídas na Educação Básica. Neste ponto, gostaria de ressaltar o empenho dos bolsistas na tentativa de não reproduzir tais experiências. O segundo momento aborda a reprodução das práticas pedagógicas esportivizantes vivenciadas na graduação como modelo para as aulas de EFI para alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, no dia 26 de maio de 2014, ao receber autorização para acessar o campo, teve início a pesquisa. Minha expectativa naquele momento consistia em

entrar nas escolas participantes da pesquisa e iniciar o trabalho de campo para compreender as aprendizagens construídas pelos estudantes do curso de EFI da FACOS no PIBID nas escolas de Osório, na perspectiva de encontrar algumas manifestações de resistência às práticas corporais desenvolvidas por jovens estudantes de educação física, mas o que emerge, de modo significativo, é a reprodução de práticas pedagógicas esportivizantes e de baixa produção de uma crítica consistente ao sistema. Contudo, isso não deve ser entendido como um movimento “apocalíptico” de abandono da transformação e emancipação dos sujeitos, pelo contrário, entendo que possa potencializar a problematização dos fenômenos e das forças que incidem sobre os bolsistas na conjuntura do processo de formação de professores e do processo de escolarização.

Nessa perspectiva, emerge do trabalho de campo a necessidade de potencializar diálogos e reflexões sobre tais condições enfrentadas na escola durante as próprias reuniões do PIBID/EFI/FACOS. Ou seja, a necessidade de ação-reflexão-ação para uma condição crítica sobre o que os bolsistas estavam fazendo na escola surge de modo consistente e potencializado pelo Seminário do PIBID/FACOS 2014, onde foram reunidos os bolsistas de todo o Programa, no sentido de promover um diálogo sobre a Escola e suas relações com a escola. Nesse sentido, permitir, especificamente, que os bolsistas do PIBID/EFI/FACOS pudessem falar, mas principalmente escutar os demais colegas foi um momento de aprendizagem crítica e reflexiva sobre a ação que provocou inquietação e movimento no Programa.

Destaco que esse foi um momento crítico, pois os bolsistas do PIBID/EFI/FACOS passaram a questionar o seu papel na escola, o que a escola ensina, o que eles aprendem com a escola, o que é a docência. Desse modo, os participantes da pesquisa passaram a questionar e dar sentido à sua presença na escola ao se posicionarem sobre atitudes ou ações que competem ao estagiário e não ao bolsista do PIBID.

O trabalho de campo evidenciou que o PIBID é um Programa na escola. Afirmar que o PIBID é um Programa na escola não é uma interpretação original de minha parte, visto que outros já o fizeram, mas reforça a perspectiva de aprendizagens sobre a docência no contexto dinâmico das escolas. Para Wittizorecki (2009a), a docência é mais do que o momento da aula, trata das relações que se

concretizam em um ambiente permeado por tensões, conflitos e dilemas da sociedade contemporânea, como destaque no fragmento a seguir:

O bolsista Édson relata sobre o seu envolvimento em um problema da escola no qual se viu envolvido como testemunha de uma discussão entre familiares de um aluno supostamente agredido na escola. Desse modo, ele foi chamado para participar do preenchimento da ata da escola para registro dos fatos. A suposta discussão ocorreu entre a Vó e a Tia das crianças, o “agressor” e o “agredido”, na hora do almoço, durante o intervalo da escola, quando os bolsistas permanecem na escola para auxílio das atividades da escola. (ESCOLA MARECHAL OSÓRIO, DIÁRIO DE CAMPO, OBSERVAÇÃO Nº 4, 12/8/2014).

Nesse sentido, a aprendizagem sobre a docência no PIBID poderia contemplar mais do que o momento de aula, sobretudo promover uma aproximação dos estudantes ao campo, ao “chão da escola” e aos seus significados plurais. Não se trataria de uma confusa relação de proximidade com os estágios, mas de uma apropriação gradual ao *ethos* da escola, a compreensão sobre o que ocorre naquele lugar, por que ocorre, quais seriam as forças que atuam para as representações construídas sobre a escola e a docência e, evidentemente, sobre a educação física na condição de componente curricular. Identifico que o Programa oportunizou aprendizados aos bolsistas do PIBID/EFI/FACOS, oferecendo-lhes experiências reais sobre a prática docente no “chão das escolas”, em consonância com os objetivos do Programa para a sua formação inicial como licenciando de EFI.

No sentido de compreender o papel da FACOS enquanto instituição formadora, proponho interpretar a formação inicial em educação física sustentado não só no aporte teórico da pedagogia crítica, mas também nos documentos oficiais da IES, como no Quadro 14, apresentado anteriormente nesta pesquisa, e descrevo um fragmento do perfil do profissional almejado:

[...] Preparar profissionais críticos, transformadores, compromissados social e politicamente com as causas nacionais e em especial com a região em que atuam. [...] formação sócio-política através da abordagem crítico-reflexiva, consciente das diferentes manifestações da cultura corporal compromissada com a educação emancipatória,

com a socialização do conhecimento científico e com a democratização das práticas corporais. (FACOS, 2015, p. 45)

Assim, identifico que os documentos que regem a estrutura organizacional do Curso estão voltados para uma formação inicial que privilegia o indivíduo para uma formação ampla, crítica, reflexiva e articulada com o contexto contemporâneo vigente e as diferentes manifestações da cultura corporal. Mas no contexto desta pesquisa o trabalho de campo identificou uma realidade distinta dos documentos oficiais que sustentam o curso de EFI da FACOS.

Desse modo, é possível interpretar que a formação inicial da FACOS pode não estar potencializando a reflexão crítica sobre a prática que poderia, visto que os bolsistas participantes ainda seguem e/ou buscam modelos técnico-instrumentais para resolver questões do processo de ensino-aprendizagem da educação física na escola. Assim, o trabalho de campo foi fortemente caracterizado por aulas de EFI que demonstraram claramente que o aluno parece optar por sacar saberes construídos anteriormente na etapa da Educação Básica, sem produzir uma relação crítica diante disso, ao invés de confrontar a prática com as teorias. Parece que a formação inicial não estaria dando conta de potencializar esta formação crítica, em que o apelo para a adoção de práticas acríticas parece ser mais acessível e produz mais sentido na constituição da identidade docente dos bolsistas.

Nesse sentido, Bourdieu (2001) e Bourdieu e Passeron (2014) tratam do conceito de *habitus* a partir da necessidade de compreensão das relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionantes sociais, onde um sistema de arranjos duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funcionam a cada momento como uma matriz de percepções, de críticas e de ações, tornando possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às mudanças analógicas de esquemas.

Para Setton (2002, p. 63), o conceito de *habitus* de Bourdieu surge como “[...] um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais.” Desse modo, tal conceito respeita um sistema de esquemas individuais, estruturados socialmente a partir das experiências práticas orientadas para funções e ações do agir cotidiano. Ou seja, as ações, comportamentos,

escolhas individuais não derivam dos planejamentos, são antes produtos da relação entre um *habitus* e as pressões e estímulos de um determinado momento.

Tendo como base o conceito de *habitus* proposto por Bourdieu, considero que os bolsistas do Programa, ao serem expostos a um sistema de disposições rígido e condicionante como a escola, buscaram nas suas experiências anteriores meios imediatos de fornecer sentido às suas práticas. Tal conceito também forneceu subsídio para compreender que *habitus* não representa a reprodução e conservação de uma lógica social, mas sim se constitui através de estratégias e práticas individuais dispostas a reagir ao meio, adaptar-se e contribuir com novos elementos de reflexão sobre a prática.

Considero que a precarização docente e escolar, associada à recente entrada na formação inicial no Ensino Superior, produziram um imediatismo das ações práticas dos bolsistas quando foram submetidos à condição de frequentar o ambiente escolar, de tal modo que não foram capazes de potencializar a reflexão crítica sobre os aprendizados produzidos na academia e tampouco nas reuniões do PIBID. Mesmo que o trabalho de campo tenha mostrado que as discussões nas reuniões do Programa tenham avançado no sentido da reflexão para a ação, o próprio campo demonstrou que a crítica e a reflexão são deixadas no lado de fora do portão das escolas participantes do PIBID.

Quando dou início à pesquisa e proponho compreender como e quais são as aprendizagens construídas pelos estudantes do curso de EFI da FACOS no PIBID nas escolas de Osório a partir de uma etnografia e passo a ter acesso ao campo, começo então a perceber as potencialidades de uma pesquisa etnográfica. Destaco a importância da etnografia para obtenção de informações do trabalho de campo, mas sobretudo sobre a compreensão teórico-metodológico da etnografia e dos significados atribuídos a um grupo específico de bolsistas sobre o que é compartilhado na cultura do PIBID/EFI/FACOS.

Destaco que a etnografia possibilitou compreender os significados da formação inicial e como os bolsistas do Programa atribuem sentido às suas práticas docentes a partir do trabalho de campo. Desse modo, tive a oportunidade de acompanhar durante 8 meses os bolsistas do PIBID atuando nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Osório participantes do Programa, bem como as reuniões e seminários. Essa grande variedade de alternativas exigiu um esforço epistemológico

para adquirir subsídios teóricos para abordar o referido tema, ou seja, analisar, descrever e compreender as potencialidades do PIBID.

Entendo que o presente estudo traz uma contribuição crítica e reflexiva sobre as aprendizagens atribuídas aos bolsistas do Programa em três aspectos específicos: a Escola, a FACOS e o PIBID, que constituem um tripé de análise e são investigados a partir de uma etnografia, a qual se encarrega de atribuir significado aos símbolos que se apresentam durante o trabalho de campo. Símbolos evidenciados em duas categorias de análise propostas: “Percurso e Representações de Escolas e EFI” e “PIBID: Concepções e Práticas de Educação Física”, que permitiram uma potente discussão sobre o campo.

Para além dos objetivos propostos neste estudo, a etnografia me permitiu compreender o processo de formação continuada e o quanto os aprendizados vivenciados ao longo destes dois anos de estudos e pesquisa foram significativos e reforçaram minhas ações docentes. Nesse sentido, gostaria de destacar um trecho da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire:

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras constrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa, de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente. (FREIRE, 1996, p. 142)

Por fim, destaco que a etnografia permitiu aprender sobre a pedagogia crítica, compreender o contexto educacional brasileiro, sobre a prática educativa como um todo, sobre o papel da escola e da docência na formação inicial, a prática investigativa, sobre o sentido da EFI na escola e a confusa relação entre PIBID e estágio. Esses aprendizados potencializaram a reflexão crítica sobre minhas práticas enquanto professor de Educação Básica, Ensino Superior e Coordenador de Subprojeto do PIBID. A sistematização dos estudos, as diversas leituras associadas



à etnografia e à pedagogia crítica sustentada em Paulo Freire me proporcionaram identificar culturas, estabelecer reflexões sobre o mundo e assim começo a me atrever a “girar a roda”.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, F. M. de. **Histórias de Sala de Aula nas Rodas de Professores de Química**: potência para a formação acadêmico-profissional. 2012. 110 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, FURG, Rio Grande, 2012.

ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do Ensino Superior**: desafios e políticas institucionais. 1ª Edição. São Paulo: Cortez, 2012.

ALVES, V.; FENARI, S.; TESTA, A. G.; COLOMBO, M. G. de O.; ALUNOS. Escola Municipal de Ensino Fundamental Tuiuti – Arroio das Pedras. *In*: KLEIN, A. I.; SCHOLL, M.; BARROSO, V. L. M. (Orgs.). **Raízes de Osório**. Porto Alegre: EST, 2004. p. 404-405.

AMÂNCIO, J. R. **Planejamento e Aplicação de Uma Sequência Didática para o Ensino de Probabilidade no Âmbito do PIBID**. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Matemática. Departamento de Programa de Pós-graduação em Ensino de Matemática, Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. **Ranking**: todo o Brasil (2010). Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/ranking/>>. Acesso em 24/6/2015.

BARBOSA, M. V. O PIBID e as culturas formativas no âmbito dos cursos de licenciaturas. *In*: BARBOSA, M. V.; DANTAS, F. B. A. **Reflexões sobre a formação inicial de professores no PIBID**. Campinas: Mercado de Letras, 2014, p. 13-24.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1999. Tradução de: Marcus Penchel.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001. Tradução de: Plínio Dentzien.

BAUMAN, Z.; MAZZEO, R. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2013. Tradução de: Carlos Alberto Medeiros.

BECKER, F. Ensino e Pesquisa: Qual a relação? *In*: BECKER, F.; MARQUES, T.B.I. **Ser professor é ser pesquisador**. 2ª Porto Alegre: Mediação, 2010. Cap. 1, p. 11-20.

BEDIN, E. **Formação de Professores de Química**: um olhar sobre o PIBID da Universidade Federal de Uberlândia. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto

de Química. Departamento de Pós-graduação em Química, Universidade Federal de Uberlândia, UFU, Uberlândia, 2012.

BEISIEGEL, C. de R. **Paulo Freire**. Recife: Editora Massangana, 2010.

BETTI, I. C. R.; BETTI, M. Novas Perspectivas na Formação Profissional em Educação Física. **Revista Motriz**. Rio Claro, v. 2, n. 1, jun., 1996.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONONE, C. G. G. **A prática da Educação Física na Escola Privada de Ensino Médio em Caxias do Sul**: perspectiva do professor. 2000. 199 f. Dissertação (Mestrado) – Curso da Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2000.

BOSSLE, F. MOLINA NETO, V. Autoetnografia: mais uma opção metodológica para alguns problemas no âmbito da Educação Física. *In*: MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F. (Orgs). **O ofício de ensinar e pesquisar na educação física escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 207-238.

BOSSLE, F. **O “eu do nós”**: o professor de educação física e a construção do trabalho coletivo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. 2008. 342 f. Tese (Doutorado) - Curso da Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2008.

BOSSLE, F. **Planejamento de Ensino dos Professores de Educação Física do 2º e 3º Ciclos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino. 2003. 271 f. Dissertação (Mestrado) - Curso da Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2003.

BOSSLE, F; MOLINA NETO, V. Caminhos de Pesquisa: o que dizem os documentos da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre sobre o trabalho coletivo. **Revista Pensar a Prática**. Goiás, v. 11, n. 2, p. 149-158, maio-ago. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/2906/4094>>. Acesso em: 16 maio 2014.

BOURDIEU, P. **Meditação Pascalianas**. Tradução Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução: Reynaldo Bairão. 7ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL, Diário Oficial da União. **Resolução N.º 466**: de 13 de junho de 2013. n. 12, seção 1, p. 59, 2013b. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 08/07/2014.

BRASIL. CAPES (Org.). **PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA**: EDITAL Nº 061/2013 – RESULTADO FINAL. 2013c. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/resultados/Edital\\_61\\_2013\\_PIBID\\_ResultadoFinal.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/resultados/Edital_61_2013_PIBID_ResultadoFinal.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2013.

BRASIL. CAPES. (Org.). **PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA**: EDITAL Nº 061/2013. 2013a. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_061\\_2013\\_PIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf)>. Acesso em: 8 ago. 2013.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Portaria N.º 298**: de 27 de janeiro de 2005. n. 20, seção 1, p. 22, 2005. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=22&data=28/01/2005>>. Acesso em: 16/06/2014.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Portaria N.º 806**: de 12 de novembro de 2008. n. 222, seção 1, p. 46, 2008. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=46&data=14/11/2008>>. Acesso em: 16/06/2014.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Portaria N.º 286**: de 21 de dezembro de 2012. 2012a. Disponível em: <<http://www2.ufersa.edu.br/portal/view/uploads/setores/15/PROGRAD/Cursos%20de%20Graduacao/Renova%C3%A7%C3%A3o%20de%20Reconhecimento%20Engenharia%20de%20Producao.pdf>>. Acesso em: 05/02/2015.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Portaria N.º 907**: de 29 de junho de 2000. n. 126, Seção 1, p. 09, 2000b. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=9&data=03/07/2000>>. Acesso em: 16/06/2014.

BRASIL. DIRETORIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – DEB. (Org.). **Relatório de Gestão 2009-2012**. Brasília, p. 49-78, 2012b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/RelatorioFinal-2012-DEB.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

BRASIL. DIRETORIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – DEB. (Org.). **Relatório de Gestão 2009-2013**. Brasília, p. 67-116, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2014.

BRASIL. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. **Manual de Orientação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/mo.pdf>>. Acesso em 20 mai. 2015.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-35, jan. 2007.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Diretoria de Avaliação (DAV). **Aplicação WebQualis**: manual. Brasília, 2008a. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Manual\\_WebQualis\\_3.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/Manual_WebQualis_3.pdf)>. Acesso em 12 jun. 2015

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 96. **Normas Gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília: jul., 2013. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_AprovaRegulamentoPIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf)>. Acessado em: 28/07/2013.

CAPES. MEC. **Banco de Teses**. Brasília, 2008b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=2164>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: SALLUM JUNIOR, B. (Org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos. 3º Edição. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 295-316.

CENCI, A. V.; DALBOSCO, C. A.; FÁVERO, A. A. A formação cultural como exigência para a formação docente: aproximações a partir da concepção filosófico-educativas de Adorno. *In*: KUIAVA, E. A.; SANGALLI, I. L.; CARBONARA, V. (Orgs). **Filosofia, formação docente e cidadania**. Ijuí: Editora Ijuí, 2008, p. 107-125.

CHAER, M. R.; GUIMARÃES, E. da G. A. A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Pergaminho**. Patos de Minas, v. 3, p. 71-88, nov., 2012.

CLEZAR, C. de J.; MERLIN, G. K.; SILVA, J. D. da; AVENA, J. P.; FERNANDES, P.; SARTORI, R. F.; BRAUNER, V. L. P.; SILVA, W. B. da. Análise do Desenvolvimento Motor e Correlação com o Índice de Massa Corporal em Crianças de uma Escola Pública de Porto Alegre. **Revista Didática Sistemática**. Rio Grande, Edição Especial, p. 43-54, 2013.

CORRÊA, J. T.; NUNES, L.; GRAEFF, B. Reflexões sobre Aulas de Educação Física separadas por Sexo e Mista a partir da Vivência no PIBID E.F. FURG. **Revista Didática Sistemática**. Rio Grande, v. Especial, n. 1, p. 339-352, 2012.

CORRÊA, J. T.; RIBEIRO, R. da S.; DIAS, T. M.; BASTOS, B. G. Reflexões acerca do Conteúdo Esportes na Escola, a partir de Intervenções do PIBID. **Revista Didática Sistemática**. Rio Grande, Edição Especial, p. 69-81, 2013.

CORRÊA, S. **Ensino de Ciências**: perspectivas na prática interdisciplinar. 2011. 77 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Programa de Pós-graduação *Stricto*

*Sensu* em Ensino de Ciências, Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia, IFRJ, Nilópolis, 2011.

CORREIA, G. dos S. **Estudo dos Conhecimentos Evidenciados por Alunos dos Cursos de Licenciatura em Matemática e Física Participantes do PIBID-PUC/SP**. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, São Paulo, 2012.

CPA (Org.). **Perfil do Aluno da FACOS 2013**. Osório, 2013.

CRUZ, T. de M. R. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-Filosofia/UFSM: dispositivo de práticas docentes**. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação. Departamento de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, 2012.

CURY, C. R. J. Programa institucional de bolsa de iniciação à docência da Capes e a formação docente. **Revista Arquivo Brasileiro de Educação**. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 13-26, 2013.

DCNs, DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS. **Parecer N.º CNE/CES 0058/2004**: de 05 de abril de 2004. Brasília, p. 21, 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf)>. Acesso em: 16/01/2015.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

DIEHL, V. R. O. **O impacto das mudanças sociais na ação pedagógica dos docentes de educação física da rede municipal de ensino de Porto Alegre: implantação e implementação do projeto escola cidadã**. 2007. 237 f. Tese (Doutorado) - Curso de Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2007.

DORNELES, A. M. **A Roda dos Bordados da Formação: o que bordam as professoras de Química nas histórias de sala de aula?**. 2011. 109 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, FURG, Rio Grande, 2011.

DUBET, F. **O que é uma Escola Justa?** a escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008. Tradução de: Ione Ribeiro Valle.

EFE, Agência. **Mundo terá mesmo número de celulares quanto de pessoas em 2013**. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2013/02/mundo-tera-mesmo-numero-de-celulares-quanto-pessoas-em-2013.html>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

FACOS (Direção). Um breve histórico da FACOS. *In*: KLEIN, A. I.; SCHOLL, M.; BARROSO, V. L. M. (Orgs.). **Raízes de Osório**. Porto Alegre: EST, 2004. p. 451-452.

FACOS (Osório). Capes. **Edital para Seleção de alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2014c. Disponível em: <<http://www.facos.edu.br/galeria/servicos/pibid/20140207134012.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

FACOS. Campanha Nacional de Escolas da Comunidade. **Projeto Político Pedagógico de Curso de Educação Física**: renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Educação Física Licenciatura. Osório, 2015.

FACOS. Campanha Nacional de Escolas da Comunidade. **Apresentação**. 2014a. Disponível em: <<http://www.facos.edu.br/institucional/artigo/122>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

FACOS. Campanha Nacional de Escolas da Comunidade. **CPA**. 2014b. Disponível em: <<http://www.facos.edu.br/cpa---comissao-propria-de-avaliacao/artigo/170>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

FACOS. Campanha Nacional de Escolas da Comunidade. **Projeto Político Pedagógico de Curso de Educação Física**. Osório, 2012.

FAGGION, C. A. **A prática docente dos professores de educação física do ensino médio das escolas públicas de Caxias do Sul**. 2000. 216 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2000.

FARIAS, I. M. S. de; ROCHA, C. C. T. PIBID: uma política de formação docente inovadora? **Revista Cocar**. Belém, v. 6, n. 11, p. 41-49, jan.-jul., 2012.

FIRME, M. V. F. **Portfólio Coletivo**: artefato do aprender a ser professor(a) em roda de formação em rede. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação. Departamento de Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, FURG, Rio Grande, 2011.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: Pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, n. 10, p.58-78, 1999. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n10/n10a05.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

FONSECA, D. G. da. Planejamento. *In*: FONSECA, D. G. da; MACHADO, R. B. (Orgs.). **Educação Física**: (re)visitando a didática. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 49-92.

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

FREITAS, A. L. C. de. **Os conteúdos escolares da educação física no ensino fundamental.** 2001. 199 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2001.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out., 2007.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr., 2003.

FRIZZO, G. F. E. **A organização do trabalho pedagógico da educação física na escola capitalista.** 2012. 264 f. Tese (Doutorado) - Curso de Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

GAFFURI, P. **Rupturas e Continuidades na Formação de Professores:** um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID-INGLÊS/UEL. 2012. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, UEL, Londrina, 2012.

GALLEGO, E. M. B. **Investigando as Práticas de Ensinar e Aprender Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Um Grupo do PIBID.** 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação: Matemática, Cultura e Práticas Pedagógicas, Universidade São Francisco, USF, Itatiba, 2012.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIROUX, H. A. **Os Professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

GONZÁLES, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “Não Mais” e o “Ainda Não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte:** Cadernos de Formação. p. 10-21, mar., 2010.

GÜNTHER, M. C. C. **A formação permanente de professores de educação física na rede municipal de Porto Alegre, no período entre 1989 a 1999:** um estudo a partir de quatro escolas da rede. 2000. 204 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2000.

GÜNTHER, M. C. C. **A prática pedagógica dos professores de educação física e o currículo organizado por ciclos:** um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. 2006. 340 f. Tese (Doutorado) - Curso de Escola de Educação Física.



Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2006.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. 2ª Edição. Porto: Porto, 2007. Cap. 2. p. 31-61.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**: Osório. Disponível em:

<<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=431350&search=rio-grande-do-sul|osorio|infograficos:-informacoes-completas>>. Acesso em 03/3/2015.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO MUNICIPAL BRASILEIRO. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013. Brasília: PNUD, Ipea, FJP, 2013.

Disponível em:

<[http://www.atlasbrasil.org.br/2013/data/rawData/publicacao\\_atlas\\_municipal.pdf](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/data/rawData/publicacao_atlas_municipal.pdf)>. Acesso em 24/06/2015.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **Portal IDEB**. Disponível em:

<<http://inep.gov.br/web/portal-ideb>>. Acesso em: 16 out. 2012.

KÖHLER, R. de C. O. **A Química da Estética Capilar como Temática no Ensino de Química e na Capacitação dos Profissionais da Beleza**. 2011. 113 f.

Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Naturais e Exatas. Departamento de Programa de Pós-graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, 2011.

LEHER, R. Educação no Governo Lula da Silva: reformas sem projeto. **Revista Adusp**, São Paulo, n. 34, p. 46-54, maio, 2005.

LOURENÇO, B. A. **Alternativas pedagógicas e pessoais frente ao desgaste no trabalho docente num contexto de mudanças sócio-culturais**. 2009. 208 f.

Dissertação (Mestrado) - Curso de Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. E. **A pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

MACHADO, T. da S.; BRACHT, V.; FARIA, B. de A.; MORAES, C.; ALMEIDA, U.; ALMEIDA, F. Q. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**. Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 129-147, abr.-jun., 2010.

MCLAREN, P. **A Vida nas Escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MEDEIROS, I. D.; OLIVEIRA, C. G. N.; PROFESSORES; ALUNOS. Memorial do Bairro Laranjeiras e da Escola Municipal de Ensino Fundamental 16 de Dezembro. *In*: KLEIN, A. I.; SCHOLL, M.; BARROSO, V. L. M. (Orgs.). **Raízes de Osório**. Porto Alegre: EST, 2004. p. 429-431.

MEDEIROS, T. N.; GOULARTE, G. G.; KAEFER, R. de C. L. A Produção de Conhecimento sobre o PIBID: uma revisão nas edições de 2011 e 2013 do CONBRACE. *In: Anais do VII Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte*, 2014, Matinhos: UFPR, 2014. p. 1-10. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/7csbce/2014/paper/viewFile/5993/3176>>. Acesso em: 16 dez. 2014.

MELHORAMENTOS (Org.). **Michaelis Dicionário Prático: Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. *In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.). A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 113-145.

MOLINA NETO, V. **La cultura docente del profesorado de educación física de las escuelas públicas de Porto Alegre**. 1996. 489 f. Tese (Doutorado) – Universitat de Barcelona. Departament de Didáctica i Organització Educativa. Divisió de Ciències de l'Educació. Barcelona, 1996.

MOLINA NETO, V.; GÜNTHER, M. C. C.; BOSSLE, F.; WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA, R. M. K. Reflexões sobre a produção do conhecimento em educação física e ciências do esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 1, p.145-165, 1 set. 2006. Disponível em: <<http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/44/52>>. Acesso em: 27 jan. 2013.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. M. K. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p.57-66, 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2637/1263>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

MOLINA, R. M. K. **Las políticas sociales y la educación social. El impacto de las políticas sociales em las comunidades urbanas de la ciudad de Porto Alegre: estudio de un caso**. 1997. 536 f. Tese (Doutorado) – Universidad de Barcelona. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. División de Ciencias de la Educación. Barcelona, 1997.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. *In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.). A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 61-99.

NEIRA, M. G. **Educação Física: desenvolvendo competências**. 3ª Edição. São Paulo: Phorte Editora, 2009.

NEVES, C. M. de C. A Capes e a formação de professores para a educação básica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 8, n. 2, p.353-373, mar., 2012.

NEVES, C. M. de C. Pibid: uma política de Estado para a formação docente. *In*: UBERTI, L.; BELLO, S. E. L. (Orgs). **Iniciação à docência: articulações entre ensino e pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2013. Prefácio, p. 7-12.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. 2ª Edição. Porto: Porto, 2007. Cap. 1. p. 11-30.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**. Madri: 2009

NUNES, C. **Anísio Teixeira**. Recife: Editora Massangana, 2010.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: 2001, v. 22, n. 74, p. 27-42.

OLIVEIRA, A. **O protagonismo juvenil em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2011. 211 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2011.

OLIVEIRA, A.; MORTOLA, T.; GRAEFF, B. A Prática das Ginásticas na Educação Física Escolar. **Revista Didática Sistemica**. Rio Grande, v. Especial, n. 1, p. 260-277, 2012.

OSÓRIO. PREFEITURA MUNICIPAL DE OSÓRIO. **Escola Municipal Tuiuti é ampliada**. 2012. Disponível em: <[http://www.osorio.rs.gov.br/003/00301009.asp?ttCD\\_CHAVE=236517](http://www.osorio.rs.gov.br/003/00301009.asp?ttCD_CHAVE=236517)>. Acesso em: 15 abr. 2014.

OSÓRIO. PREFEITURA MUNICIPAL DE OSÓRIO. **Inaugurado novo prédio da Escola Municipal Osvaldo Amaral**. 2010. Disponível em: <[http://www.osorio.rs.gov.br/003/00301009.asp?ttCD\\_CHAVE=161558](http://www.osorio.rs.gov.br/003/00301009.asp?ttCD_CHAVE=161558)>. Acesso em: 15 abr. 2014.

OSÓRIO. PREFEITURA MUNICIPAL DE OSÓRIO. **Histórico: A Cidade**. 2014. Disponível em: <<http://www.osorio.rs.gov.br/110/11025007.asp>>. Acesso em: 04 fev. 2014.

PAREDES, G. G. O. **Um Estudo sobre o PIBID: saberes em construção na formação de professores de ciências**. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, 2012.

PEREIRA, R. R. **A interdisciplinaridade na ação pedagógica do professor de educação física da rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2004. 247 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Escola de Educação Física, Departamento de Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2004.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, Jul.-Dez., 1996.

PORTO, R. T. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: ensinar e aprender Matemática**. 2012. 92 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, FURG, Rio Grande, 2012.

PRANKE, A. **PIBID /UFPel: oficinas pedagógicas que contribuíram para a autorregulação da aprendizagem e formação docente das bolsistas de Matemática**. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, UFPel, Pelotas, 2012.

REIS, J. A. P. dos. **As trajetórias de vida dos estudantes-trabalhadores da educação de jovens e adultos: os significados da educação física: um estudo em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2011. 216 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2011.

REZER, R.; FENSTERSEIFER, P. E. Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade. **Revista Pensar a Prática**. Goiânia, v. 11, n. 3, p. 319-329, Set.-Dez., 2008.

REZER, R.; NASCIMENTO, J. V. do; FENSTERSEIFER, P. E.; GRAÇA, A. B. dos S. Trabalho docente na Educação Superior – Reflexões epistemológicas no campo da Educação Física.... **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 34, n. 4, p. 891-908, Out.-Dez., 2012.

ROCHA, A. L. C. da; ECKERT, C. Etnografia: saberes e práticas. **Ciências Humanas: pesquisa e métodos**. Porto Alegre, Editora da Universidade, 2008.

ROCHA, L. O. **A Política Pública de Formação de Professores na Prática Pedagógica do Professor Iniciante de Educação Física do Município de Lajeado**. 2014. 241 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2014.

ROCHA, L. O.; MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F.; WITTIZORECKI, E. S. As políticas públicas de formação de professores: um estudo de revisão do banco de teses da Capes. **Revista Kinesis**, Cascavél, v. 1, n. 31, p.39-56, Jan.-Jun., 2013. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/kinesis/article/view/10504/6375>>. Acesso em: 21 mar. 2014.

SANCHOTENE, M. U. **A Relação entre as Experiências Vividas pelos Professores de Educação Física e a sua Prática Pedagógica: um estudo de caso**. 2007. 187 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Escola de Educação Física.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2007.

SANTINI, J. **A Síndrome do Esgotamento Profissional: o “abandono” da carreira docente pelos professores de educação física da rede municipal de ensino de Porto Alegre.** 2004. 224 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2004.

SANTOS, S. L. O. dos. **As Políticas Educacionais e a Reforma do Estado no Brasil.** 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciência Política, Departamento de Programa de Pós-graduação em Ciência Política, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. Disponível em: <<http://www.uff.br/dcp/wp-content/uploads/2011/10/Dissertação-de-2010-Sebastião-Luiz-Oliveira-dos-Santos.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2013.

SCHAFF, I. A. B. **Formação permanente e suas relações com a prática do professor de educação física na Secretaria Municipal de Esportes, Recreação e Lazer de Porto Alegre.** 2010. 276 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2010.

SCHERER, A. **O conhecimento pedagógico do professor de educação física na escola pública da rede estadual de ensino e sua relação com a prática docente.** 2000. 254 f. Dissertação (Mestrado) - Curso da Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2000.

SCHERER, A. **O desafio da mudança na formação inicial de professores: o estágio curricular no curso de licenciatura em Educação Física.** 2008. 210 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Programa de Pós-graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2008.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa, Dom Quixote, 1992.

SETTON, M. da G. J. A Teoria do *Habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, mai./jun./jul./ago. 2002.

SILVA, A. A. da. **Repercussões das Atividades Desenvolvidas pelos Projetos Institucionais da UFSM no Âmbito do PIBID/CAPES/MEC em Escolas Públicas de Educação Básica.** 2012. 376 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação. Departamento de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, 2012a.

SILVA, G. G. da. **Um estudo sobre a formação política na educação física.** 2009. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Escola de Educação Física. Universidade

Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2009a.

SILVA, H. R. S. A Situação Etnográfica: andar e ver. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 171-188, jul./dez. 2009b.

SILVA, J. B. da. O professor pesquisador e a liberdade do pensamento. *In*: BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. **Ser professor é ser pesquisador**. 2ª Edição. Porto Alegre: Mediação, 2010. Cap. 6, p. 63-73.

SILVA, L. O. **Os sentidos da escola na atualidade**: narrativas de docentes e de estudantes da rede municipal de ensino de Porto Alegre. 2012. 317 f. Tese (Doutorado) - Curso de Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2012b.

SILVA, L. O. **Um estudo de caso com mulheres professoras sobre o processo de identificação docente em educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2007. 227 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2007a.

SILVA, U. R. da. **A Experiência e o Pensar em Dewey e Freire**: relações e influências. 2007b. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT17-2822--Int.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2013.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2012.

STANZANI, E. de L. **O Papel do PIBID na Formação Inicial de Professores de Química na Universidade Estadual de Londrina**. 2012. 87 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, UEL, Londrina, 2012. TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2013.

TINTI, D. da S. **PIBID**: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de licenciatura em Matemática da PUC-SP. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, São Paulo, 2012.

TONDIN, G. **A formação dos educadores sociais de esporte e lazer no programa esporte e lazer da cidade – PELC – em Porto Alegre**. 2011. 240 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2011.

TRAVERSINI, C. S.; XAVIER, M. L. M. de F.; RODRIGUES, M. B. C.; ZEN, M. I. H. D.; SOUZA, N. G. S. da. Processo de Inclusão e Docência Compartilhada no III Ciclo. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 285-308, jun., 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

UBERTI, L.; BELLO, S. E. L. A docência-pesquisa em movimento no PIBID. *In*: UBERTI, L.; BELLO, S. E. L. (Orgs). **Iniciação à docência: articulações entre ensino e pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2013. Cap. 1, p. 17-32.

WESTBROK, R. B.; TEIXEIRA, A. **John Dewey**. Recife: Editora Massangana, 2010.

WITTIZORECKI, E. S. Das muitas coisas que faz o professor de educação física na escola. *In*: MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F.; SILVA, L. O. E; SANCHOTENE, M. U. (Org.). **Quem aprende?** Pesquisa e formação em educação física escolar. Ijuí: Inijuí, 2009a. Cap. 4. p. 93-103.

WITTIZORECKI, E. S. **Mudanças sociais e o trabalho docente do professorado de educação física na escola de ensino fundamental**: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. 2009. 227 f. Tese (Doutorado) - Curso de Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2009b.

WITTIZORECKI, E. S. **O trabalho docente dos professores de educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2001. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2001.

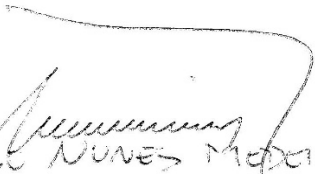
**APÊNDICE A – Solicitação de Licença Interesse da Instituição Privada**

## SOLICITAÇÃO DE LICENÇA NÃO REMUNERADA

Eu, TIAGO NUNES MEDeiros, venho através desta solicitar licença não remunerada pelo período de dois anos do Instituto de Educação Leucista Marquis de Herval para tratar de interesse particular.

Como consta em cópia de documento em anexo, estou em processo de aperfeiçoamento profissional e conto do período letivo de 2013/2, como aluno do curso de mestrado acadêmico no Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Grão, 24 de julho de  
2013.

  
TIAGO NUNES MEDEIROS



**APÊNDICE B – Carta de Anuência das Escolas**

Nome da Escola: Escola Municipal de Ensino Fundamental \_\_\_\_\_

Diretor/a: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: 95520-000      Cidade: Osório      Telefone: (51) \_\_\_\_\_

Declaro que o professor/estudante **TIAGO NUNES MEDEIROS** está autorizado a realizar a coleta de informações para a pesquisa intitulada: **O PIBID e as Aprendizagens na Formação de Professores de Educação Física: uma etnografia com estudantes da FACOS/RS** a partir de \_\_\_\_\_, nesta Escola.

Tenho conhecimento de que a pesquisa objetiva compreender as aprendizagens construídas no PIBID pelos estudantes do Curso de Educação Física da FACOS em escolas de Osório/RS e como estas se constituem em contribuições à formação profissional.

Para efetivar a coleta de informações, o professor/estudante terá permissão para acessar e analisar documentos; realizar entrevistas com os docentes e demais membros da comunidade escolar; observar as aulas de Educação Física e o cotidiano escolar.

Estou ciente de que o pesquisador preservará a identidade dos sujeitos colaboradores e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas.

As atividades do pesquisador deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Osório, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

---

(Assinatura e carimbo – Representante Legal da Escola)

## **APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

### **UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.**

Osório, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

Estamos realizando um estudo para construção de uma dissertação de mestrado intitulada: O PIBID E AS APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ETNOGRAFIA COM ESTUDANTES DA FACOS/RS. Dessa forma, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo.

Você receberá uma cópia deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

#### **1) Objetivos do Estudo:**

##### **Geral:**

Compreender as aprendizagens construídas no PIBID pelos estudantes do Curso de Educação Física da FACOS em escolas de Osório/RS e como estas se constituem em contribuições à formação de professores.

##### **Específicos:**

1. Descrever o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do Curso de EFI da FACOS no PIBID;
2. Identificar os elementos que configuram as aprendizagens construídas no PIBID;
3. Analisar a relação que os estudantes do Curso de EFI da FACOS fazem dos saberes produzidos na formação inicial neste curso com os saberes produzidos no PIBID;
4. Identificar como os estudantes compreendem a contribuição do PIBID para a atuação profissional do professor de EFI na escola.

#### **2) Procedimentos:**

Participar de uma ou mais entrevistas, previamente agendadas, a serem realizadas nas dependências da escola ou da Instituição de Ensino Superior, com duração máxima de uma (1) hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação sobre as informações coletadas.

Permitir a observação de aulas de Educação Física da escola, bem como reuniões, passeios e atividades diversas que fazem parte do cotidiano escolar e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

#### **3) Riscos e Benefícios do Estudo:**

Conforme resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que considera as questões de ordem ética suscitadas pelo progresso e pelo avanço da ciência e da

tecnologia, enraizados em todas as áreas do conhecimento humano e respeitando a dignidade, a liberdade e a autonomia do ser humano, informo que:

Primeiro: Sua adesão como participante neste estudo oferece riscos mínimos à sua saúde e tampouco será submetido (a) a situações constrangedoras.

Segundo: Você receberá cópia da sua entrevista para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes do texto ser transformado em fonte da pesquisa.

Terceiro: Embora o(a) sr(a) venha a aceitar a participar neste projeto, estará garantido que o(a) sr(a) poderá desistir a qualquer momento, bastando para isso informar sua decisão.

#### **4) Confidencialidade:**

Os dados referentes ao sr(a) serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, sendo que o(a) sr(a) poderá solicitar informações durante todas as fases do projeto, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta.

#### **5) Voluntariedade:**

A recusa dos/as participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

#### **6) Contatos e Questões:**

Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – ESEF/UFRGS

##### **Prof. Fabiano Bossle**

Rua Felizardo, n. 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS

Fone: (51) 3308-5884/ 3308-5821

##### **Prof. Tiago Nunes Medeiros**

Rua Felizardo, n. 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS

Fone (51) 8433-4784

E-mail: tiago.medeiros@ibest.com.br

#### **Comitê de Ética da UFRGS – Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ)**

AV. Paulo Gama, 110, 7º andar, Porto Alegre/RS - Fone: (51) 3308-4085

---

Tiago Nunes Medeiros  
(Mestrando do PPGCMH da ESEF/UFRGS)

---

Assinatura do Participante

### Declaração de Consentimento

Eu, \_\_\_\_\_,  
professor(a) da Escola Municipal de Ensino Fundamental  
\_\_\_\_\_, tendo lido as informações oferecidas acima e tendo sido  
esclarecido das questões referentes à pesquisa, concordo em participar livremente  
do estudo.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Osório, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

## Declaração

Prefeitura Municipal de Osório

Secretaria Municipal de Educação

Secretário Municipal de Educação:

Av. Jorge Dariva, n.º 1251, Centro – CEP. 95.520-000 – Tel. (51) 3663-8200

Declaro que o pesquisador Tiago Nunes Medeiros está autorizado a realizar coleta de informações para a pesquisa intitulada: “O PIBID E AS APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ETNOGRAFIA COM ESTUDANTES DA FACOS/RS”, a partir do mês de maio de 2014.

Tenho conhecimento de que o pesquisador objetiva compreender as aprendizagens construídas no PIBID pelos estudantes do Curso de Educação Física da FACOS em escolas de Osório/RS e como estas se constituem em contribuições à formação profissional.

Para efetivar a coleta das informações, o professor terá permissão para acessar e analisar documentos, além de realizar observações e entrevistas com os professores, nas escolas da rede municipal de ensino do município de Osório.

Estou ciente de que o pesquisador preservará a identidade dos sujeitos participantes e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas.

As atividades do pesquisador deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Osório, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

---

Assinatura ou carimbo do Secretário de Educação

## Declaração

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência  
Coordenador Institucional do PIBID na Faculdade Cenecista de Osório - FACOS  
Professor  
Rua 24 de Maio, n.º 141, Centro, Osório/RS – CEP. 95.520-000 – Tel. (51) 2161-0200

Declaro que o pesquisador Tiago Nunes Medeiros está autorizado a realizar coleta de informações para a pesquisa intitulada: “O PIBID E AS APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ETNOGRAFIA COM ESTUDANTES DA FACOS/RS”, a partir do mês de maio de 2014.

Tenho conhecimento de que o pesquisador objetiva compreender as aprendizagens construídas no PIBID pelos estudantes do Curso de Educação Física da FACOS em escolas de Osório/RS e como estas se constituem em contribuições à formação profissional.

Para efetivar a coleta das informações, o professor terá permissão para acessar e analisar documentos, além de realizar observações e entrevistas com os bolsistas do PIBID, nas escolas da rede municipal de ensino do município de Osório e nas atividades que envolvam o programa.

Estou ciente de que o pesquisador preservará a identidade dos sujeitos participantes e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas.

As atividades do pesquisador deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Osório, \_\_\_\_\_ de junho de 2014.

---

Assinatura ou carimbo do Coordenador Institucional

## Declaração

Escola Municipal de Ensino Fundamental \_\_\_\_\_

Nome do Diretor(a): \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Declaro que o pesquisador Tiago Nunes Medeiros está autorizado a realizar coleta de informações para a pesquisa intitulada: “O PIBID E AS APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ETNOGRAFIA COM ESTUDANTES DA FACOS/RS”, a partir do mês de maio de 2014.

Tenho conhecimento de que o pesquisador objetiva compreender as aprendizagens construídas no PIBID pelos estudantes do Curso de Educação Física da FACOS em escolas de Osório/RS e como estas se constituem em contribuições à formação profissional.

Para efetivar a coleta das informações, o professor terá permissão para acessar e analisar documentos, além de realizar observações e entrevistas com os professores, nas escolas da rede municipal de ensino do município de Osório.

Estou ciente de que o pesquisador preservará a identidade dos sujeitos participantes e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas.

As atividades do pesquisador deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Osório, \_\_\_\_\_ de junho de 2014.

---

Assinatura ou carimbo da Diretora da Escola

**APÊNDICE D – Questionário Semiestruturado para Bolsistas****UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO**

PROJETO DE PESQUISA: “O PIBID E AS APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ETNOGRAFIA COM ESTUDANTES DA FACOS/RS.”

**QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO PARA BOLSISTAS.****INFORMAÇÕES GERAIS**

Questionário n.: \_\_\_\_\_

Nome do (a) Participante (a): \_\_\_\_\_

Natural de: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Informações gerais sobre a escola onde cursou o ensino fundamental: \_\_\_\_\_

Informações gerais sobre a escola onde cursou o ensino médio: \_\_\_\_\_

Data de ingresso no curso de EFI: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Semestre: \_\_\_\_\_

Disciplinas cursadas: \_\_\_\_\_

Data de ingresso no PIBID: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Escola que atua no PIBID: \_\_\_\_\_

Cursos: \_\_\_\_\_

Congressos: \_\_\_\_\_

Estágios: \_\_\_\_\_

Publicações: \_\_\_\_\_

Data do Questionário: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Horário de Início: \_\_\_\_h \_\_\_\_min.

Horário de Término: \_\_\_\_h \_\_\_\_min.

Local da realização do Questionário: \_\_\_\_\_

Tempo de Duração: \_\_\_\_h \_\_\_\_min.

Agradeço pela sua colaboração, obrigado!



**APÊNDICE E – Licença para tratar de Interesses Particulares junto à P.M.O.****SOLICITAÇÃO DE LICENÇA PARA TRATAR DE INTERESSES PARTICULARES**

Osório, 13 de maio de 2014.

Ilmo<sup>o</sup> Sr<sup>o</sup>.

Secretário Municipal de Educação

Osório – RS

Senhor Secretário,

Eu Tiago Nunes Medeiros, servidor público municipal de Osório, com número de matrícula 3747, data admissão 28/6/2010, cargo de professor área II da disciplina de Educação Física, lotado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Antônio de Alencar, venho através desta solicitar **LICENÇA PARA TRATAR DE INTERESSES PARTICULARES**, referente a formação profissional e assim justifico:

No ano de 2013, obtive através de processo seletivo a aprovação no Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano (PPGCMH) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob orientação do Professor Doutor Fabiano Bossle, na linha de pesquisa sobre Formação de Professores e Prática Pedagógica, que teve seu início em agosto de 2013. A Dissertação de Mestrado se propõe a pesquisar como e quais são as aprendizagens construídas pelos estudantes do Curso de Educação Física da FACOS no PIBID nas escolas de Osório? Neste processo de formação continuada, iniciei minhas atividades junto ao programa me deslocando a cidade de Porto Alegre 3 vezes por semana para a as aulas presenciais e retornando após estas, para exercer minhas atividades funcionais junto a escola na qual estou lotado até o presente momento, o qual minha ficha funcional atesta. Como todo o processo acadêmico, venci esta etapa com dificuldades e neste momento me encontro no processo crucial de fase final com a realização deste estudo, com a pesquisa através da qual realizo uma Etnografia densa e que exigirá algumas horas de campo e que conseqüentemente exigirá outras tantas horas de transcrição e elaboração do relatório final da dissertação, que deverá ser defendida até junho de 2015. Deste modo, estarei presente em três escolas municipais durante um turno do dia,

**CÓPIA**

PREFEITURA MUNICIPAL DE OSÓRIO

PROTOCOLO Nº 192635

RECEBIDO EM 13/05/14

quatro vezes por semana durante aproximadamente 12 meses, onde serão realizadas as observações em relação ao processo de incentivo e ações relativas a formação a docência.

Para justificar e dar consistência argumentativa legal, sem a intenção de sobrepor aos analistas técnicos da Prefeitura Municipal de Osório, mas sim buscar um direito garantido em lei, no qual, se estabelece a partir da qualificação e formação do quadro dos professores públicos deste município. Sendo assim, busco amparo na Lei Municipal n.º 2.351, de 23 de maio de 1991, que dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos do Município, mais precisamente no Capítulo V, que trata das Licenças, na Seção V – Da Licença para tratar de interesse particulares:

- Art. 109 - A critério da Administração, poderá ser concedida ao servidor estável licença para tratar de assuntos particulares pelo prazo de até dois anos consecutivos, sem remuneração.
- § 1.º - A licença poderá ser interrompida a qualquer tempo, a pedido do servidor ou no interesse do serviço.
- § 2.º - Não se concederá nova licença antes de decorridos dois anos do término ou interrupção da anterior.
- § 3.º - Não se concederá licença a servidor nomeado ou removido antes de completar um ano de exercício no novo cargo ou repartição.

Neste mesmo sentido a Lei 3839/06 que estabelece o plano de carreira do magistério público municipal de Osório em consonância com os princípios básicos da legislação federal e demais legislações correlatas, institui em seu Título II, Da Carreira do Magistério, no Capítulo V que trata Do Aperfeiçoamento assim se constitui:

- Art. 22 - Aperfeiçoamento é o conjunto de procedimentos que visam proporcionar a atualização, capacitação e valorização dos profissionais da educação para a melhoria do ensino.
- § 1º - O aperfeiçoamento de que trata este artigo, será oportunizado ao profissional da educação através de cursos, seminários, encontros, simpósios, palestras, semanas de estudos e outros similares, conforme programas estabelecidos.
- § 2º - O afastamento do profissional da educação para aperfeiçoamento, durante a carga horária de trabalho, dependerá de autorização conforme as normas previstas no regime Jurídico, relativas ao servidor estudante e programas de incentivo determinados pelo Município.

OBS.: No capítulo VI do Regime Jurídico, que trata Das Concessões, se refere nos Art. 133, 134 e Parágrafo Único, textualmente assim: "Art. 133 - Sem qualquer prejuízo, poderá o servidor ausentar-se do serviço: I - por um dia, em cada doze meses de trabalho, para doação de sangue; II - Por um dia, para se alistar como eleitor; III - Até oito dias consecutivos, por motivo de: a) casamento; b) falecimento do cônjuge, companheiro, pais, madrasta ou padrasto, filhos ou enteados e irmãos. IV - Até dois dias consecutivos por motivo de falecimento de avô ou avó, tios, genro, nora, sogro e sogra. Art. 134 - Poderá ser concedido horário especial ao servidor estudante, quando comprovada a incompatibilidade entre o horário escolar e o da repartição, sem prejuízo do exercício do cargo. **PARÁGRAFO ÚNICO** - Para efeitos do disposto neste artigo, será exigida a compensação de horários na repartição, respeitada a duração semanal do trabalho.

Justifico ainda que nossa Constituição Federal, em seu Capítulo III, Da Educação, Da Cultura e do Desporto, na Seção I Da Educação estabelece que: "Art. 205. A educação, direito de

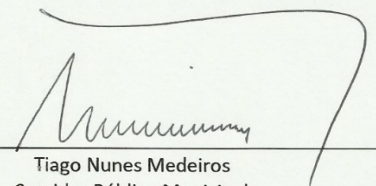
todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e **sua qualificação para o trabalho.**”

Para finalizar as justificativas, menciono o Capítulo IV da Constituição Federal, que trata Da Ciência e Tecnologia aborda em seu Art. 218 que o Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológica e específica, deste modo: “§ 3º - O Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa e tecnologia, e concederá aos que delas se ocupem meios e condições especiais de trabalho.”

Sendo consciente das condições econômicas pelas quais o Município de Osório vem enfrentando e que não são as melhores nos últimos dez anos, mas que também percebo em uma política pública no âmbito nacional, que verticalmente acaba atingindo os demais estados e municípios da União, onde o incentivo para o desenvolvimento e qualidade da educação estabelece conexões seguras e consistentes no âmbito social, cultural e econômico de nosso País. Identifico na Secretaria Municipal de Educação uma proposta pedagógica clara e objetiva para toda rede, tendo como base a qualificação dos recursos humanos e físicos em consonância com as necessidades da comunidade escolar.

Compactuando com esta proposta pedagógica alicerçada por esta Secretaria de Educação, estou fazendo a formação através deste programa de Pós Graduação, o que vem ainda mais qualificar seu quadro de funcionários, pois é de conhecimento público que na área de Educação Física amplamente atendida pela Secretaria com seus programas, não temos professor com esta qualificação em termos acadêmicos, o que vem corroborar com a política implementada de incentivo ao seu quadro docente.

Com a certeza de estar caminhando lado a lado com o desenvolvimento da Educação Municipal e sabedor das reflexões, junto ao quadro pedagógico que procura através de suas ações um crescimento qualitativo e Didático em todos os sentidos, a conclusão deste estudo irá proporcionar a área de Educação Física novas possibilidades de ações interdisciplinares e transdisciplinares que iremos representar a médio e longo prazo para o desenvolvimento econômico desta grandiosa cidade, na qual venho solicitar a portaria de aceite deste documento.



Tiago Nunes Medeiros  
Servidor Público Municipal  
Professor de Educação Física

**APÊNDICE F – Declaração do Secretário Municipal de Educação****Declaração**

Prefeitura Municipal de Osório

Secretaria Municipal de Educação

Secretário Municipal de Educação:

Av. Jorge Dariva, n.º 1251, Centro – CEP. 95.520-000 – Tel. (51) 3663-8200

Declaro que o pesquisador Tiago Nunes Medeiros está autorizado a realizar coleta de informações para a pesquisa intitulada: “O PIBID E AS APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ETNOGRAFIA EM OSÓRIO/RS”, a partir do mês de maio de 2014.

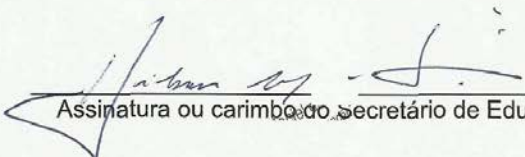
Tenho conhecimento de que o pesquisador objetiva compreender as aprendizagens construídas no PIBID pelos estudantes do Curso de Educação Física da FACOS em escolas de Osório/RS e como estas se constituem em contribuições à formação profissional.

Para efetivar a coleta das informações o professor terá permissão para acessar e analisar documentos além de realizar observações e entrevistas com os professores, nas escolas da rede municipal de ensino do município de Osório.

Estou ciente de que o pesquisador preservará a identidade dos sujeitos participantes e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas.

As atividades do pesquisador deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Osório, 26 de maio de 2014.

  
Assinatura ou carimbo do Secretário de Educação

**APÊNDICE G – Carta de Anuência da Escola 24 de Maio****CARTA DE ANUÊNCIA DAS ESCOLAS**

Nome da Escola: Escola Municipal de Ensino Fundamental \_\_\_\_\_

Diretor/a: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: 95520-000      Cidade: Osório      Telefone: (51) \_\_\_\_\_

Declaro que a professor/estudante **TIAGO NUNES MEDEIROS** está autorizada a realizar a coleta de informações para a pesquisa intitulada: **O PIBID e as Aprendizagens na Formação de Professores de Educação Física: uma etnografia em Osório/RS** a partir de 11 de junho de 2014, nesta Escola.


Tenho conhecimento de que a pesquisa objetiva compreender as aprendizagens construídas no PIBID pelos estudantes do Curso de Educação Física da FACOS em escolas de Osório/RS e como estas se constituem em contribuições à formação profissional.

Para efetivar a coleta de informações, o professor/estudante terá permissão para acessar e analisar documentos; realizar entrevistas com os docentes e demais membros da comunidade escolar; observar as aulas de Educação Física e o cotidiano escolar.

Estou ciente de que o pesquisador preservará a identidade dos sujeitos colaboradores e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas.

As atividades do pesquisador deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Osório, 11 de junho de 2014.

  
\_\_\_\_\_  
(Assinatura e carimbo – Representante Legal da Escola)

**APÊNDICE H – Carta de Anuência da Escola Marechal Osório****CARTA DE ANUÊNCIA DAS ESCOLAS**

Nome da Escola: Escola Municipal de Ensino Fundamental

Diretor/a: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: 95520-000      Cidade: Osório      Telefone: (51) \_\_\_\_\_

Declaro que a professor/estudante **TIAGO NUNES MEDEIROS** está autorizada a realizar a coleta de informações para a pesquisa intitulada: **O PIBID e as Aprendizagens na Formação de Professores de Educação Física: uma etnografia em Osório/RS** a partir de 11/06/14, nesta Escola.

Tenho conhecimento de que a pesquisa objetiva compreender as aprendizagens construídas no PIBID pelos estudantes do Curso de Educação Física da FACOS em escolas de Osório/RS e como estas se constituem em contribuições à formação profissional.

Para efetivar a coleta de informações, o professor/estudante terá permissão para acessar e analisar documentos; realizar entrevistas com os docentes e demais membros da comunidade escolar; observar as aulas de Educação Física e o cotidiano escolar.

Estou ciente de que o pesquisador preservará a identidade dos sujeitos colaboradores e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas.

As atividades do pesquisador deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Osório, 11 de Junho de 2014.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura e carimbo – Representante Legal da Escola)

**APÊNDICE I – Carta de Anuência da Escola Caieiras****CARTA DE ANUÊNCIA DAS ESCOLAS**

Nome da Escola: Escola Municipal de Ensino Fundamental \_

Diretor/a: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: 95520-000      Cidade: Osório      Telefone: (51) \_

Declaro que a professor/estudante **TIAGO NUNES MEDEIROS** está autorizada a realizar a coleta de informações para a pesquisa intitulada: **O PIBID e as Aprendizagens na Formação de Professores de Educação Física: uma etnografia em Osório/RS** a partir de 11 de junho de 2014, nesta Escola.

Tenho conhecimento de que a pesquisa objetiva compreender as aprendizagens construídas no PIBID pelos estudantes do Curso de Educação Física da FACOS em escolas de Osório/RS e como estas se constituem em contribuições à formação profissional.

Para efetivar a coleta de informações, o professor/estudante terá permissão para acessar e analisar documentos; realizar entrevistas com os docentes e demais membros da comunidade escolar; observar as aulas de Educação Física e o cotidiano escolar.

Estou ciente de que o pesquisador preservará a identidade dos sujeitos colaboradores e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas.

As atividades do pesquisador deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Osório, 11 de junho de 2014.

[Assinatura]  
(Assinatura e carimbo – Representante Legal da Escola)

## APÊNDICE J – Planilha de Controle das Observações de Campo

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

**ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO**

Planilha de Controle das Observações nas Escolas participantes do PIBID

Nº	ESCOLA	OBS.	DATA	ENTRADA	SAIDA
01	24 de Maio	01	04/08/2014	13:20	15:30
02	Caieira	01	07/08/2014	13:30	14:55
03	24 de Maio	02	11/08/2014	13:20	15:30
04	Marechal Osório	01	12/08/2014	13:10	14:30
05	Caieira	02	13/08/2014	13:25	15:05
06	Marechal Osório	02	26/08/2014	13:50	14:50
07	Caieira	03	28/08/2014	13:30	14:50
08	24 de Maio	03	01/09/2014	13:30	15:45
09	Marechal Osório	03	09/09/2014	14:00	15:15
10	Caieira	04	11/09/2014	13:30	13:45
11	24 de Maio	04	22/9/2014	13:30	15:35
12	Marechal Osório	04	23/9/2014	13:10	15:35
13	Marechal Osório	05	07/10/2014	13:20	15:35
14	Caieira	05	09/10/2014	13:30	15:00
15	24 de Maio	05	13/10/2014	13:20	15:30
16	Marechal Osório	06	14/10/2014	13:25	15:10
17	24 de Maio	06	20/10/2014	13:20	15:45
18	Marechal Osório	07	21/10/2014	13:25	15:15
19	Caieira	06	23/10/2014	13:15	16:30
20	24 de Maio	07	27/10/2014	13:25	15:35
21	Marechal Osório	08	28/10/2014	13:24	15:20
22	Caieira	07	30/10/2014	13:25	15:10
23	24 de Maio	08	03/11/2014	13:26	15:33
24	Marechal Osório	09	04/11/2014	13:30	15:55
25	24 de Maio	09	10/11/2014	13:25	16:06
26	Marechal Osório	10	11/11/2014	13:20	15:15
27	24 de Maio	10	17/11/2014	13:15	15:50
28	Caieira	08	20/11/2014	13:20	14:45
29	24 de Maio	11	24/11/2014	13:20	15:40
30	Marechal Osório	11	25/11/2014	13:15	15:40
31	Caieira	09	27/11/2014	13:20	15:00
32	24 de Maio	12	01/12/2014	13:15	15:50
33	Marechal Osório	12	02/12/2014	13:20	15:00
34	Caieira	10	04/12/2014	13:25	14:50
35	24 de Maio	13	15/12/2014	13:15	14:40
36	Marechal Osório	13	16/12/2014	13:20	15:00
37	24 de Maio	14	19/12/2014	09:54	10:30
38	Caieira	11	19/12/2014	14:00	15:00



**APÊNDICE K – Roteiro de Observações de Campo****UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL****ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO**

PROJETO DE PESQUISA: “O PIBID E AS APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ETNOGRAFIA COM ESTUDANTES DA FACOS/RS.”

**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

Escola: \_\_\_\_\_

Data da observação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

Início: \_\_\_\_h \_\_\_\_min.

Término: \_\_\_\_h \_\_\_\_min.

**Observação sobre as rotinas da escola:** entrada e saída do turno escolar; recreios; horários; organização dos espaços físicos; relações sociais; eventos; e calendário da instituição escolar.

**Observação sobre as rotinas das aulas de Educação Física:** conteúdos; proposta pedagógica; estratégias metodológicas; tempos e espaços utilizados; relações interpessoais (bolsista- direção, bolsista-professores, bolsista-funcionários, bolsista-bolsista, bolsista-alunos).

**Observação sobre os sujeitos:** relações (direção, professores, alunos, funcionários e família); tarefas desempenhadas pelos sujeitos, principalmente bolsistas (alunos, professores, funcionários, direção, pais).

## APÊNDICE L – Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Bolsistas do PIBID

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – BOLSISTA PIBID

Entrevista nº: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Participante: \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_ Data da transcrição: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Início: \_\_\_h \_\_\_min. Término: \_\_\_h \_\_\_min.

1. Inicialmente gostaria que você falasse da sua estrutura familiar.
  2. Qual o grau de formação dos seus familiares? (Pais e irmãos)
  3. Qual a profissão que exercem? (Pais e irmãos)
  4. Gostaria que você descrevesse onde e quais foram as suas experiências no Ensino Fundamental.
  5. Gostaria que você descrevesse onde e quais foram as suas experiências no Ensino Médio.
  6. Gostaria que você explicasse como ocorre a aproximação com a Educação Física.
  7. Relate suas expectativas sobre o seu futuro, enquanto profissional de Educação Física Licenciatura?
  8. Você pretende realizar o curso de Bacharel em Educação Física?
  9. Gostaria de corrigir algo que foi dito? Acrescentar ou complementar algo?
- Muito obrigado.

### ENTREVISTA TRANSCRITA

Entrevista nº: \_\_\_\_\_

Participante: \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_ Início: \_\_\_h \_\_\_min. Término: \_\_\_h \_\_\_min.

Local da entrevista: \_\_\_\_\_

Data da transcrição: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_ Início: \_\_\_h \_\_\_min. Término: \_\_\_h \_\_\_min.

Local da transcrição: \_\_\_\_\_

Entrevistador (E):

Participante (P):

**APÊNDICE M – Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Supervisoras do PIBID****ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - SUPERVISORAS**

Entrevista nº: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Participante: \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_ Data da transcrição: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Início: \_\_\_h \_\_\_min. Término: \_\_\_h \_\_\_min.

1. Inicialmente gostaria que você falasse do seu histórico e das suas funções na escola.
  2. Início da sua participação no PIBID.
  3. Qual a sua função no PIBID?
  4. Como você estabelece as relações da escola e o Programa?
  5. Como o programa está inserido na escola?
  6. Qual a contribuição da escola para o Programa?
  7. Como você avalia a participação dos bolsistas de Educação Física no Programa?
  8. Do seu ponto de vista, como a escola avalia a participação dos bolsistas nas atividades desenvolvidas por eles na escola?
  9. Quais as considerações que você faz sobre as práticas desenvolvidas por eles na escola?
  10. Você considera que os bolsistas constroem aprendizagens na escola? Como?
  11. O que os bolsistas trazem da graduação que é positivo ou negativo para a escola?
  12. A escola sugere alguma alteração no andamento da proposta do Programa de EFI?
  13. O que a escola projeta sobre o futuro do Programa, na mesma?
  14. Algum comentário que gostaria de fazer referente aos bolsistas de EFI?
  15. Gostaria de corrigir algo que foi dito? Acrescentar ou complementar algo?
- Muito obrigado.

**ENTREVISTA TRANSCRITA**

Entrevista nº: \_\_\_\_\_

Participante: \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_ Início: \_\_\_h \_\_\_min. Término: \_\_\_h \_\_\_min.

Local da entrevista: \_\_\_\_\_

Data da transcrição: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_ Início: \_\_\_h \_\_\_min. Término: \_\_\_h \_\_\_min.

Local da transcrição: \_\_\_\_\_

Entrevistador (E):

Participante (P):

**APÊNDICE N – Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Diretoras das Escolas****ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - DIRETORAS**

Entrevista nº: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Participante: \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_ Data da transcrição: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Início: \_\_\_h \_\_\_min. Término: \_\_\_h \_\_\_min.

1. Inicialmente gostaria que você falasse do seu histórico e das suas funções na escola.
  2. Início da participação da escola no PIBID.
  3. Como você estabelece as relações da escola e o Programa?
  4. Como o Programa está inserido na escola?
  5. Qual a contribuição da escola para o Programa?
  6. Qual a contribuição do Programa para a escola?
  7. Como você (Diretora) avalia a participação dos bolsistas de Educação Física no Programa?
  8. Como a escola (comunidade escolar) avalia a participação dos bolsistas nas atividades desenvolvidas por eles na escola?
  9. Quais as considerações que você faz sobre as práticas desenvolvidas por eles na escola?
  10. Você considera que os bolsistas constroem aprendizagens na escola? Como?
  11. O que os bolsistas trazem da graduação que é positivo ou negativo para a escola?
  12. A escola sugere alguma alteração no andamento da proposta do Programa de EFI?
  13. O que a escola projeta sobre o futuro do Programa, na mesma?
  14. Algum comentário que gostaria de fazer referente aos bolsistas de EFI?
  15. Gostaria de corrigir algo que foi dito? Acrescentar ou complementar algo?
- Muito obrigado.

**ENTREVISTA TRANSCRITA**

Entrevista nº: \_\_\_\_\_

Participante: \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_ Início: \_\_\_h \_\_\_min. Término: \_\_\_h \_\_\_min.

Local da entrevista: \_\_\_\_\_

Data da transcrição: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_ Início: \_\_\_h \_\_\_min. Término: \_\_\_h \_\_\_min.

Local da transcrição: \_\_\_\_\_

Entrevistador (E):

Participante (P):

**APÊNDICE O – Roteiro de Entrevista Semiestruturada – PEFI****ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - SUPERVISORAS**

Entrevista nº: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Participante: \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_ Data da transcrição: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Início: \_\_\_h \_\_\_min. Término: \_\_\_h \_\_\_min.

1. Inicialmente gostaria que você falasse do seu histórico e das suas funções na escola.
  2. Início da sua participação no PIBID.
  3. Qual a sua função com o bolsista do PIBID?
  4. Como você estabelece as relações da escola e o Programa?
  5. Como o programa está inserido na escola?
  6. Qual a contribuição da escola para o Programa?
  7. Como você avalia a participação dos bolsistas de Educação Física no Programa?
  8. Do seu ponto de vista, como a escola avalia a participação dos bolsistas nas atividades desenvolvidas por eles na escola?
  9. Quais as considerações que você faz sobre as práticas desenvolvidas por eles na escola?
  10. Você considera que os bolsistas constroem aprendizagens na escola? Como?
  11. O que os bolsistas trazem da graduação que é positivo ou negativo para a escola?
  12. O PEFI sugere alguma alteração no andamento da proposta do Programa de EFI?
  13. O PEFI participa dos diálogos entre a Supervisora do Programa e a escola sobre o planejamento das ações futuras do Programa na escola?
  14. Algum comentário que gostaria de fazer referente aos bolsistas de EFI?
  15. Gostaria de corrigir algo que foi dito? Acrescentar ou complementar algo?
- Muito obrigado.

**ENTREVISTA TRANSCRITA**

Entrevista nº: \_\_\_\_\_

Participante: \_\_\_\_\_

Data da entrevista: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_ Início: \_\_\_h \_\_\_min. Término: \_\_\_h \_\_\_min.

Local da entrevista: \_\_\_\_\_

Data da transcrição: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_ Início: \_\_\_h \_\_\_min. Término: \_\_\_h \_\_\_min.

Local da transcrição: \_\_\_\_\_

Entrevistador (E):

Participante (P):



### APÊNDICE P – Documentos Analisados

Documento nº 1	Portaria nº 072, de 09 de abril de 2010 – PIBID/CAPES
Documento nº 2	Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010 – PIBID/CAPES
Documento nº 3	Anexo I – Edital PIBID nº 018/2010 – Detalhamento do Projeto Institucional
Documento nº 4	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Edital CAPES nº 011/2012, de 19 de março de 2012
Documento nº 5	Anexo I – Edital PIBID nº 011/2012 – Detalhamento do Projeto Institucional
Documento nº 6	Anexo II – Edital PIBID nº 011/2012 – Detalhamento do Subprojeto (Licenciatura)
Documento nº 7	Edital CAPES nº 011/2012 – Resultado, de 15 de junho de 2012
Documento nº 8	Edital Resultado da Seleção para o PIBID – D.O.U., seção 03, nº 117, de 19 de junho de 2012
Documento nº 9	Edital PIBID nº 01/2012 – Seleção dos bolsistas dos Cursos de Ciências Biológicas, Informática e Educação Física
Documento nº 10	Edital FACOS de Seleção de Candidatos nº 01, de julho de 2012
Documento nº 11	Termo de compromisso do bolsista de coordenação de área PIBID/CAPES 2012
Documento nº 12	Termo de compromisso do bolsista de iniciação à docência PIBID/CAPES 2012
Documento nº 13	Edital FACOS de Seleção de Candidatos nº 02, de dezembro de 2012
Documento nº 14	Planejamento Subprojeto PIBID/EFI/FACOS 2012-2013
Documento nº 15	Edital FACOS de Seleção de Candidatos nº 02, de dezembro de 2012 – 2ª Chamada
Documento nº 16	Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013 – PIBID/CAPES
Documento nº 17	Registro de Frequência do Subprojeto PIBID/EFI/FACOS
Documento nº 18	Relatório de Gestão da CAPES 2009-2012
Documento nº 19	Relatório 2013 do Subprojeto PIBID/EFI/FACOS – Súmula das atividades de 2013/14
Documento nº 20	PIBID – EDITAL nº 061/2013, 02 de agosto de 2013
Documento nº 21	Orientações para Elaboração de Projeto e Subprojeto em

	Atendimento ao Edital nº 61/2013 do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID
Documento nº 22	Elaboração de Subprojeto em atendimento ao Edital nº 061/2013 do PIBID/EFI/FACOS
Documento nº 23	PIBID – Resultado Final – EDITAL nº 061/2013, 20 de dezembro de 2013
Documento nº 24	Manual de Orientações para Execução de Despesas do PIBID – Edital nº 061/2013
Documento nº 25	Manual de Orientações para Execução de Despesas do PIBID – Edital nº 061/2013 – Anexo II – Preenchimento do Plano de Trabalho no SiCapes
Documento nº 26	Editais PIBID/FACOS nº 01/2014 – Edital para a Seleção de Alunos Bolsistas
Documento nº 27	Relatório de Gestão da CAPES 2009-2013
Documento nº 28	Editais de Seleção de Candidatos PIBID/EFI nº 01, de fevereiro de 2014
Documento nº 29	Classificação dos candidatos PIBID/EFI, de fevereiro de 2014
Documento nº 30	Relatório 2014 do Subprojeto PIBID/EFI/FACOS – Súmula das atividades de 2014/15
Documento nº 31	Ofício Circular nº 02/2014 - Autorização para início das atividades, 24 de fevereiro de 2014 – PIBID/CAPES
Documento nº 32	FACOS – Comissão Própria de Avaliação (CPA) Relatório de autoavaliação institucional – 2014
Documento nº 33	Termo de Cancelamento de Bolsa PIBID/FACOS 2014
Documento nº 34	Lista de entrevistas PIBID/2015, 26 de março de 2015
Documento nº 35	Lista dos classificados para o PIBID/EFI/FACOS 2015, 02 de abril de 2015
Documento nº 36	FACOS – Plano de Desenvolvimento Institucional 2015 a 2019

## APÊNDICE Q – Relação entre os Objetivos do Curso de Educação Física

### Licenciatura e o Perfil do Egresso da FACOS com base nas DCNs

OBJETIVOS DO CURSO	PERFIL DO PROFISSIONAL (DCNs)
Oferecer ao estudante uma sólida formação humanística, uma visão global para compreender o meio social, político, econômico e cultural onde está inserido e tomar decisões.	Ao ser conhecedor das diversas manifestações e expressões da Atividade Física/Movimento Humano/Motricidade Humana, presente na sociedade, considerando o contexto histórico-cultural, as características regionais e os diferentes interesses e necessidades identificados com o campo de atuação profissional.
Preparar recursos humanos para atuar com eficiência e eficácia, no sistema de ensino, estimulando a compreensão da necessidade do contínuo aperfeiçoamento profissional e do desenvolvimento da autoconfiança.	O graduado em Educação Física, além do domínio dos conhecimentos específicos para sua intervenção acadêmico-profissional deve, necessariamente, compreender as questões e as situações-problema envolvidas no seu trabalho, identificando-as e resolvendo-as.
Preparar profissionais críticos, transformadores, compromissados social e politicamente com as causas nacionais e em especial com a região em que atuam, internacionalizando valores de responsabilidade social, justiça e ética profissional, através da estimulação à formação sociopolítica através da abordagem crítico-reflexiva, consciente das diferentes manifestações da cultura corporal compromissada com a educação emancipatória, com a socialização do conhecimento científico e com a democratização das práticas corporais.	A finalidade é possibilitar que as pessoas, independentemente de idade, de condições socioeconômicas, de condições físicas e mentais, de gênero, de etnia, de crença, tenham conhecimento e a possibilidade de acesso à prática das diferentes expressões e manifestações culturais do movimento humano, compreendidas, reafirmando já foi dito anteriormente, como direito inalienável de todo(a) cidadão(ã) e como importante patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana.
Sistematizar e tornar acessível o conhecimento já existente, transversalizando os conteúdos curriculares com a educação, a saúde, ecologia, ética, multiculturalismo, diversidade e valores cidadãos, durante todo o processo de formação do aluno nas diferentes disciplinas oferecidas no curso;	Pesquisar, conhecer, compreender, analisar e avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando à formação, à ampliação e ao enriquecimento cultural da sociedade, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.
Promover e participar de atividades culturais, científicas, educativas, técnicas, recreativas, esportivas e artísticas, estendendo à comunidade os benefícios do ensino, da extensão e da pesquisa;	Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção de problemas de agravo da saúde; promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que

	oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.
Exercitar a ética profissional nas relações professor-aluno, professor- instituição de ensino e professor-sociedade desenvolvendo e melhorando as relações interpessoais dos acadêmicos, levando-os a reflexões sobre o valor do desenvolvimento dessa competência na atividade profissional futura;	A identidade acadêmico-profissional em Educação Física deve, necessariamente, partir da compreensão de competências e de habilidades que abrangem as dimensões político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica, considerando que a intervenção do profissional pressupõe a mediação com seres humanos historicamente situados.
Possibilitar a interação das áreas da educação, saúde, esporte, lazer, arte, cultura e ecologia com a comunidade para construir conhecimentos e provocar mudanças necessárias, instrumentalizando os acadêmicos com a utilização de várias estratégias didático-pedagógicas ajustadas aos diferentes níveis e campos de ensino;	O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das manifestações e expressões culturais do movimento humano, tematizadas nas diferentes formas e modalidades de exercícios físicos, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando à formação, à ampliação e ao enriquecimento cultural das pessoas para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.
Proporcionar a compreensão dos processos educativos onde se realizam práticas esportivas, corporais e da cultura do movimento humano; integrando a teoria e a prática e promovendo um diálogo entre as áreas de conhecimento científico e a especificidade da Educação Física como toda manifestação de movimento, todas as práticas corporais historicamente produzidas pelo homem.	Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins, mediante a análise crítica da literatura especializada, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.
Viabilizar o reconhecimento e a produção de novos conhecimentos no ensino da Educação Física, considerando suas vertentes históricas pertinentes à cultura do movimento, como a dança, os desportos, os jogos, as lutas e a ginástica como patrimônio cultural, estimulando ações teóricas práticas em que os conhecimentos das ciências contribuam para a formação humanista, a partir das dimensões cognitivas, afetivas, psicomotoras, éticas e cidadã.	Com competências e capacidades de planejar, programar, coordenar, supervisionar, dirigir, dinamizar e executar serviços, programas, planos e projetos, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares, informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de saúde, esporte, recreação, lazer, educação, cultura, cidadania, inclusão social.

### APÊNDICE R – Dissertações e Teses referentes ao tema PIBID

Nº	AUTOR	TÍTULO	ANO	ÁREA	CURSO	IES
1	SILVA, A. A. da	Repercussões das Atividades Desenvolvidas pelos Projetos Institucionais da UFSM no Âmbito do PIBID/CAPES/MEC em Escolas Públicas de Educação Básica	2012a	Educação	Mestrado	UFSM
2	PAREDES, G. G. O.	Um Estudo sobre o PIBID: saberes em construção na formação de professores de ciências	2012	Matemática	Mestrado	UFPR
3	PRANKE, A.	PIBID I/UFPEL: oficinas pedagógicas que contribuíram para a autorregulação da aprendizagem e formação docente das bolsistas de Matemática	2012	Educação	Mestrado	UFPEl
4	GAFFURI, P.	Rupturas e Continuidades na Formação de Professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID-INGLÊS/UEL	2012	Estudo de Linguagem	Mestrado	UEL
5	TINTI, D. da S.	PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de licenciatura em Matemática	2012	Matemática	Mestrado	PUC/SP
6	CORREIA, G. dos S.	Estudo dos Conhecimentos Evidenciados por Alunos dos Cursos de Licenciatura em Matemática e Física Participantes do PIBID-PUC/SP	2012	Matemática	Mestrado	PUC/SP
7	GALLEGO, E. M. B.	Investigando as Práticas de Ensinar e Aprender Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	2012	Educação	Mestrado	USF

		em Um Grupo do PIBID				
8	BEDIN, E.	Formação de Professores de Química: um olhar sobre o PIBID da Universidade Federal de Uberlândia	2012	Química	Mestrado	UFU
9	CRUZ, T. de M. R.	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-Filosofia/UFSM: dispositivo de práticas docentes	2012	Educação	Mestrado	UFSM
10	STANZANI, E. de L.	O Papel do PIBID na Formação Inicial de Professores de Química na Universidade Estadual de Londrina	2012	Ensino de Ciências e Educação Matemática	Mestrado	UEL
11	AMANCIO, J. R.	Planejamento e Aplicação de Uma Sequência Didática para o Ensino de Probabilidade no Âmbito do PIBID	2012	Matemática	Mestrado	UFRJ
12	PORTO, R. T.	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: ensinar e aprender Matemática	2012	Química	Mestrado	UFSM/ FURG
13	ALBUQUERQUE, F. M. de	Histórias de Sala de Aula nas Rodas de Professores de Química: potência para a formação acadêmico-profissional	2012	Química	Doutorado	UFSM/ FURG
14	CORRÊA, S.	Ensino de Ciências: perspectivas na prática interdisciplinar	2011	Ensino de Ciências	Mestrado Profissional	IFRJ/ Nilópolis
15	KÖHLER, R. de C. O.	A Química da Estética Capilar como Temática no Ensino de Química e na Capacitação dos Profissionais da Beleza	2011	Química	Mestrado	UFSM/ FURG
16	FIRME, M. V. F.	Portfólio Coletivo: artefato do aprender a ser professor(a) em roda de formação em rede	2011	Química	Mestrado	UFSM/ FURG
17	DORNELES, A. M.	A Roda dos Bordados da Formação: o que	2011	Química	Mestrado	UFSM/ FURG

		bordam as professoras de Química nas histórias de sala de aula?				
--	--	---	--	--	--	--

Fonte: O próprio autor.

### APÊNDICE S – Estrutura Curricular do Curso de EFI Licenciatura da FACOS

CÓDIGO	DISCIPLINA	C.H.		CRÉD	PRÉ-REQUISITO
		TEÓRICA	PRÁTICA		
<b>1º SEMESTRE</b>					
BIO0089	Anatomia Humana	80		4	
LET3007	Comunicação e Expressão	80		4	
HUM3006	Filosofia	40		2	
EFI0027	Ginástica	80		4	
HUM3004	Sociologia	40		2	
EFI0026	Voleibol	40	40	4	
SUB-TOTAL		360	40	20	
<b>2º SEMESTRE</b>					
EFI0030	Atletismo	40	40	4	
BIO0155	Citologia, Histologia e Embriologia	80		4	
EFI0058	Esportes e Atividades Aquáticas	40	40	4	
PED3033	Filosofia da Educação	40		2	
PSI3003	Psicologia	40		2	
EFI0028	Recreação e Lazer	40	40	4	
HUM3012	Sociologia da Educação	40		2	
PED1078	Teoria e História da Educação Física	40		2	
SUB-TOTAL		360	120	24	
<b>3º SEMESTRE</b>					
EFI0034	Basquetebol	40	40	4	
MAT0426	Bioestatística	40		2	
BIO0091	Desenvolvimento Neuropsicomotor	50	30	4	
PED3058	<b>Didática</b>	80		4	
BIO0092	Fisiologia Humana	40	40	4	BIO0089
HUM3005	Metodologia e Pesquisa Científica	40		2	
PSI3004	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	80		4	
SUB-TOTAL		370	110	24	
<b>4º SEMESTRE</b>					
EFI0057	Desporto Adaptado	40	40	4	
EFI0037	Fisiologia do Exercício	40	40	4	BIO0092
PED1077	<b>Fundamentos e Metodologia do Ensino Educação Física</b>	40		2	
EFI0038	Handebol	40	40	4	
EFI0036	Medidas e Avaliação em Educação Física	40	40	4	
PED3059	<b>Política e Legislação da Educação Básica</b>	80		4	
SUB-TOTAL		280	160	22	
<b>5º SEMESTRE</b>					
BIO0093	Cinesiologia	40	40	4	BIO0089



EFI0059	<b>Estágio Supervisionado I</b>	100		5	
EFI0064	Futsal	20	20	2	
LET3008	LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais	80		4	
EFI0033	Primeiros Socorros	40		2	
PED0943	Psicomotricidade	40	40	4	
SUB-TOTAL		320	100	21	
<b>6º SEMESTRE</b>					
EFI0032	Dança	20	20	2	
EFI0060	<b>Estágio Supervisionado II</b>	100		5	
EFI0063	Futebol	20	20	2	
EFI0044	Lutas	40	40	4	
ADM2632	Organização e Gestão de Eventos	50	30	4	
INF3017	Tecnologia da Informação	40		2	
SUB-TOTAL		270	110	19	
<b>7º SEMESTRE</b>					
EFI0049	Esportes Alternativos	20	20	2	
EFI0061	<b>Estágio Supervisionado III</b>	100		5	
EFI0062	<b>Estágio Supervisionado IV</b>	100		5	
PED0945	Teoria e Metodologia do Treinamento Físico	60	20	4	
EFI0065	Trabalho de Conclusão	40		2	
	Optativa	40			
SUB-TOTAL		360	40	20	
	Optativas				
EFI0047	Ginástica Laboral	20	20	2	
LET0548	Língua Inglesa I	40		2	
PED1062	Linguagem Corporal	40		2	
PED1045	<b>Metodologia e Produção de Materiais Didáticos</b>	40		2	
EFI0067	Musculação	20	20	2	
ADM0273	Recursos Humanos	40		2	
	Atividades Complementares	200			
	Práticas Como Componente Curricular	400			
	Estágio Supervisionado	400			
	Carga Horária Teórica	2200			
	Carga Horária Total	3200			

Fonte: FACOS, 2015, p. 67.

**ANEXO A – Atestado de Aprovação no PPGCMH da ESEF/UFRGS**

ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO  
MESTRADO E DOUTORADO

**A T E S T A D O**

Atestamos para os devidos fins, que **TIAGO NUNES MEDEIROS** foi aprovado e selecionado no processo de seleção para o curso de mestrado acadêmico/2013, no programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Informamos ainda, que as aulas terão início no dia de 19 de agosto do presente ano.

Porto Alegre, 15 de julho de 2013.

  
Rosane Amaro Lopes  
Secretária do Programa de Pós-Graduação  
Doutorado e Mestrado  
ESEF/UFRGS

**ANEXO B – Carta de Apresentação do Pesquisador à Secretaria Municipal de  
Educação de Osório e ao Coordenador Institucional do PIBID/FACOS**

**ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO  
MESTRADO E DOUTORADO**

Porto Alegre, 22 de maio de 2014.

Prezado(a) Senhores(a):

Com satisfação apresentamos o professor TIAGO NUNES MEDEIROS, mestrando de nosso Programa de pós-Graduação que necessita autorização para o estudo "O PIBID E AS APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ETNOGRAFIA EM OSÓRIO/RS", para fins de aproveitamento no desenvolvimento de sua dissertação de mestrado.

Outrossim, informamos que o referido aluno está regularmente matriculado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Desde já, antecipamos nossos agradecimentos e colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,



Prof. Fabiano Bossle  
Coordenador  
Comissão de Graduação em  
Educação Física - ESEF/UFRGS

**Comissão de Graduação  
ESEF/UFRGS**  
Rua Felizardo, 750 - Jardim Botânico  
90090-200 Porto Alegre - RS

## ANEXO C – Portaria nº 741/2014 da P.M.O.



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL  
PREFEITURA MUNICIPAL DE OSÓRIO

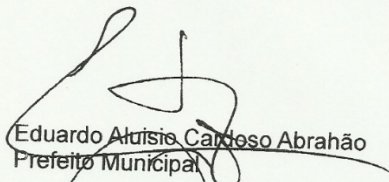


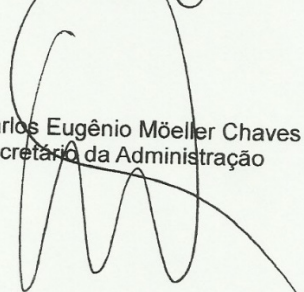
PORTARIA Nº 741/2014.

Concede 02 (dois) anos de Licença para Tratar de Interesses Particulares ao servidor Tiago Nunes Medeiros.

O *PREFEITO MUNICIPAL DE OSÓRIO*, no uso de suas atribuições legais e na forma do artigo 109 da Lei nº 2.351, de 23 de maio de 1991, que dispõe sobre o Regime Jurídico Único dos Servidores Municipais, concede ao servidor **TIAGO NUNES MEDEIROS**, do cargo de Professor Área II, Disciplina de Educação Física, **02 (DOIS) ANOS DE LICENÇA PARA TRATAR DE INTERESSES PARTICULARES**, a partir de 16 de maio de 2014, de acordo com o Processo nº 192635/2014, sem percepção de vencimentos.

PREFEITURA MUNICIPAL DE OSÓRIO, em 24 de janeiro de 2013.

  
Eduardo Aluisio Cardoso Abrahão  
Prefeito Municipal

  
Carlos Eugênio Möeller Chaves  
Secretário da Administração

## ANEXO D – Subprojeto PIBID/EFI/FACOS

**Subprojeto** (conforme item 4.4 do Edital nº 61/2013)

### Identificação do Subprojeto

Área da licenciatura

Modalidade do curso  Presencial  
 A distância

Campus/polo<sup>5</sup>

Município  UF

Nº de bolsas de iniciação à docência  Nº de bolsas de supervisão<sup>6</sup>  Nº de bolsas de coordenação de área<sup>7</sup>

### Níveis e modalidades de ensino<sup>8</sup>

Nível(is) de ensino  educação infantil  
 ensino fundamental  
 ensino médio

Modalidade(s) de ensino  educação regular  
 educação profissional técnica de nível médio  
 educação de jovens e adultos  
 educação especial  
 educação escolar indígena  
 educação do campo  
 educação quilombola

### Ações do Subprojeto

Nome da ação

- |       |  |
|-------|--|
| I.    | Identificação da realidade escolar                           |
| II.   | Reuniões   |
| III.  | Oficinas de recreação  |
| IV.   | Projeto “ReutilizAção”                                       |
| V.    | Apresentação das ações do programa nas escolas “Pibidianas”; |
| VI.   | Capacitação  |
| VII.  | Planejamento escolar;  |
| VIII. | Conhecimento da realidade escolar                            |
| IX.   | Encontros orientados   |
| X.    | Projeto “A Copa do Mundo 2014 é aqui”                        |

<sup>5</sup> Se o subprojeto envolver curso presencial, indicar o campus. Se envolver curso a distância, inserir o nome do polo.

<sup>6</sup> A quantidade de supervisores deve obedecer à seguinte regra: cada professor deve supervisionar entre 5 e 10 bolsistas de iniciação à docência.

<sup>7</sup> A quantidade de coordenadores será determinada pela quantidade de bolsas de iniciação à docência informada.

<sup>8</sup> Marcar um ou mais níveis e modalidades de ensino abrangidos pelo subprojeto.

- |       |  |
|-------|--|
| XI.   | Tendências pedagógicas “O que eu aprendo na escola e com a escola” |
| XII.  | Produção e utilização de materiais curriculares                    |
| XIII. | Intersubprojetos   |
| XIV.  | Oficinas Pedagógicas   |

#### Descrição da ação

até 500 caracteres para cada ação (inserir tantas ações quantas forem julgadas necessárias)

**1ª Ação:** Apresentar aos acadêmicos a realidade escolar, para que tenham uma integração das suas disciplinas teóricas práticas com o cotidiano escolar, tendo mais subsídios além das vivências extracurriculares que os planos de ensino projetam para suas vidas acadêmicas. Previsão de início das atividades conforme calendário escolar previsto pela Secretaria Municipal de Educação dos Municípios integrantes do programa.

**2ª Ação:** Reuniões semanais entre os coordenadores de subprojeto, supervisores e bolsistas para discussão e planejamento das ações sobre didática e metodologias de ensino da Educação Física Escolar. Em atendimento aos tópicos V, VI e VII.

**3ª Ação:** Resgate histórico de atividades recreativas e jogos que caracterizam a cultura e tradições das comunidades atendidas pelo programa.

**4ª Ação:** Participação e oferta de atividade interdisciplinar na confecção de pranchas de Stand Up Paddle com reaproveitamento de garrafas plásticas (Tipo Pet) e outros materiais recicláveis. A possibilidade de reutilização de materiais descartáveis como promoção de saúde parece uma alternativa viável nas diferentes disciplinas escolares.

**5ª Ação:** Apresentação de pôster – Ações nas escolas “Pibidianas” através de seminários para a comunidade no próprio ambiente escolar.

**6ª Ação:** Capacitação através de cursos sobre o contexto educacional, envolvendo ações nos diversos espaços escolares.

**7ª Ação:** Identificar, compreender, participar e executar as ações que envolvem o planejamento do Projeto Político Pedagógico da Escola, assim como as atividades interdisciplinares entre os subprojetos do programa para trocas de experiências e vivências, com a finalidade de construir novos conhecimentos e aperfeiçoar metodologias desenvolvidas na prática no âmbito da Educação Básica;

**8ª Ação:** Diagnóstico/Caracterização do espaço escolar. Os acadêmicos bolsistas entrarão em contato com as instituições para conhecerem o projeto político pedagógico, as propostas de ensino nas aulas de Educação Física, os professores, os alunos e a infraestrutura da instituição. Pretende-se trabalhar em várias situações do cotidiano do aluno.

**9ª Ação:** A cada quinze dias continuarão a ter reuniões quinzenais, nas quais são discutidos artigos teóricos sobre leitura, escrita e oralidade; relatadas as dificuldades; avaliadas as oficinas, principalmente, se está havendo ou não progresso entre os alunos; e construídas novas propostas de oficinas.

**10ª Ação:** Seminário de reflexão e análise envolvendo os bolsistas, alunos e professores sobre os megaeventos a serem realizados no Brasil.

**11ª Ação:** Identificação e análise das tendências pedagógicas amplamente divulgadas nas IES e a relação com as práticas pedagógicas, efetivamente, desenvolvidas na Educação Básica. Mesa redonda para debate, relatos de experiências e ações interdisciplinares entre os subprojetos envolvidos no programa.

**12ª Ação:** Utilização de materiais recicláveis confeccionados pelos alunos do programa PIBID mediante orientação do professor, tais como bolas de meia, bolas de jornal e bexiga de borracha, bilboquê, cones, tiro ao alvo, peteca, cartazes, desenhos e painéis.

**13ª Ação:** Análise e estudo dos pressupostos teóricos da área da educação que permitam a articulação entre o processo pedagógico e os demais subprojetos envolvidos no programa.

**14ª Ação:** Produção junto com os acadêmicos bolsistas e supervisores do projeto oficinas pedagógicas de psicomotricidade, jogos cooperativos, jogos pré-desportivos, ensino de danças folclóricas, de rua e infantis.

Justificativa e objetivo da proposta, **apenas** quando se tratar de cadastro de subprojeto interdisciplinar até 1500 caracteres

A sociedade contemporânea, motivada pelas “ondas de consumo”, assumiu, diante de um modelo de “desenvolvimento”, uma postura que marginaliza as questões relativas ao meio socioambiental. Estes fatores, junto com o crescimento populacional ocorrido nos últimos tempos, motivaram o aumento da produção de resíduos sólidos urbanos, constituindo um dos principais desafios ambientais devido principalmente à falta de capacidade de gerenciamento eficiente e eficaz dos resíduos, integrando desde as etapas de produção/origem até a destinação final. A possibilidade de reutilização de materiais descartáveis como promoção de saúde parece uma alternativa metodológica viável na educação escolar, onde os alunos, professores e a comunidades poderão participar de todos os processos, desde a coleta do material até a sua aplicação prática. Formando, assim, cidadãos conscientes com o meio ambiente, e evitando, por meio da atividade física, possíveis síndromes metabólicas.

### Coordenador(es) de área do subprojeto

Nome e CPF do(s) professor(es) que assumirá(ão) a coordenação de área

Nome	CPF
Tiago Nunes Medeiros	965.002.390-91
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXX

É obrigatório informar todos os professores que assumirão as bolsas de coordenação de área. O número de bolsas será calculado automaticamente com base no número de bolsas de iniciação à docência do subprojeto (ver Anexo II da Portaria Capes nº 96/2013).

Para informar o(s) coordenador(es) de área no sistema, o proponente deverá ter em mãos o CPF do professor da instituição. Todos os professores informados deverão possuir currículo cadastrado na plataforma Lattes do CNPq, cujo link será recuperado automaticamente pelo sistema com base no CPF. Caso o professor não possua Lattes, o proponente não conseguirá finalizar a proposta. O currículo pode ser cadastrado no endereço: <http://lattes.cnpq.br/>

## ANEXO E – Cronograma do Edital nº 061/2013

### Cronograma

Atividade	Data
Lançamento do edital no Diário Oficial da União e na página eletrônica da Capes	02/08/2013
Solicitação de senha para cadastramento da proposta no SiCAPES	12/08/2013 a 25/09/2013
Recebimento de proposta por meio do SiCAPES	19/09/2013 (a partir das 14h) a 09/10/2013 (às 23h59)
Divulgação do resultado no Diário Oficial da União e na página eletrônica da Capes	22/11/2013
Recebimento de recursos por meio do SiCAPES	25/11/2013 (a partir das 14h) a 29/11/2013 (às 23h59)
Publicação do resultado dos recursos no Diário Oficial da União e na página eletrônica da Capes	20/12/2013
Envio do plano de trabalho por meio do SiCAPES	27/01/2014 (a partir das 14h) a 21/02/2014 (às 23h59)
Envio dos documentos referentes à proposta aprovada – item 7.2 do edital, modelos disponíveis abaixo	Até 14/02/2014
Envio dos documentos necessários para implementação dos projetos aprovados – item 9.1.2 do edital	Até 09/04/2014
Início das atividades dos projetos	Até 14/03/2014

Última atualização em: 1º/04/2014



## ANEXO F – Ofício Circular nº 02/2014 da CAPES



Ministério da Educação  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
 Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06  
 CEP 70040-020 – Brasília - DF  
 pibid@capes.gov.br

SPArq nº 16938/2014

Ofício Circular nº 02/2014-CVD/CGV/DEB/CAPES

Brasília, 24 de fevereiro de 2014.

Aos Senhores Coordenadores Institucionais do Pibid

Assunto: **Autorização para início das atividades**

Senhor Coordenador,

1. Com vistas ao início dos projetos Pibid aprovados pelo Edital 61/2013, vimos esclarecer o que segue.
2. Ficam todos os projetos aprovados autorizados a iniciarem suas atividades entre os dias 1º e 14 de março.
3. As instituições que – por motivo de força maior, não puderem iniciar suas atividades, integral ou parcialmente, em março de 2014 – têm até **o dia 14 de junho de 2014** para fazê-lo.
4. As bolsas serão pagas até o dia 10 do mês seguinte ao do início das atividades, desde que o início ocorra até o dia 14, e esteja declarado em ofício e encaminhado à Capes por parte das instituições.
5. Somente terão o pagamento da primeira bolsa realizado em abril as instituições que tiverem encaminhado à Capes os seguintes documentos:
  - a. Ofício informando que o início das atividades deu-se até 14 de março e
  - b. Anexo IV, que declara a contrapartida da instituição (somente para as instituições privadas com fins lucrativos).
6. Informaremos por e-mail o recebimento ou não dos documentos listados acima, a partir do dia 25 de fevereiro.
7. As instituições que solicitaram substituição ou permanência de coordenador de área poderão realizar a inclusão dos coordenadores no SAC independente da anuência imediata desta coordenação e sob responsabilidade do coordenador institucional. Esclarecemos que não serão procedidas análises dos Currículos Lattes dos coordenadores de área, neste momento, nem dos que foram substituídos nem dos que permanecerão na função, independentemente da justificativa. Esta documentação será analisada ao longo da execução do projeto e a critério da Capes, que acompanhará e verificará o cumprimento dos requisitos do art. 34 da Portaria capes 96/2013.
8. Da mesma forma, o atendimento aos ajustes solicitados pela comissão de avaliação das propostas será verificado durante o acompanhamento do projeto, a ser realizado pela Capes. Neste momento, portanto, não haverá qualquer comunicado a respeito dos ajustes.
9. Solicitamos que observem o Ofício Circular nº 01/2014-CVD/CGV/DEB/CAPES. Estamos à disposição para esclarecimentos.

Atenciosamente,

**Claudete Batista Cardoso**  
 Coordenadora de Valorização da Formação Docente  
 CVD/CGV/DEB/CAPES

## ANEXO G – Modelo de Pauta de Reunião PIBID/EF/FACOS 2014



CAMPANHA NACIONAL DE ESCOLAS DA COMUNIDADE  
FACULDADE CENEQUISTA DE OSÓRIO  
Curso de Educação Física



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB – SBN Quadra 2 Bloco L Lote 6  
CEP: 70040-020 Brasília/DF – Brasil



### REUNIÃO PIBID Capão da Canoa e Osório

Osório, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

Local: Faculdade Cenequista de Osório, sala \_\_\_\_\_. Prédio \_\_\_\_\_.

Horário: \_\_\_\_ horas

#### PAUTA:

1. Relatório de reunião;
  - a. Redator (a);
  - b. Componentes da Reunião;
  - c. Ausências;
  - d. Temas tratados – Pauta da Reunião;
  - e. E-mail.

2. Sugestão de pauta;

3. Cronograma

MARÇO				ABRIL			MAIO			JUNHO			JULHO		
10	20	24	26	04	10	28	06	15	21	10	11	25	15	16	
AGOSTO				SETEMBRO			OUTUBRO			NOVEMBRO			DEZEMBRO		
05	26	16	30	14	28	11	25	09	16						

4. Entrega da Frequência
5. Planos de aula;
6. Práticas no Campo
  - a. Escola... – Supervisora... – Bolsistas...;
  - b. Escola... – Supervisora... – Bolsistas...;
  - c. Escola... – Supervisora... – Bolsistas...;
  - d. Escola... – Supervisora... – Bolsistas...;
  - e. Escola... – Supervisora... – Bolsistas...;
  - f. Escola... – Supervisora... – Bolsistas...;
7. Artigo (Leitura):
8. Pauta da próxima reunião
  - a.