

ÂNGELA BORTOLI JAHN

**O PIBID E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.

Orientadora: Prof^o. Dr^a Maria Rosa Chitolina Schetinger

Linha de Pesquisa 1 - Educação Científica: Processos de ensino e aprendizagem na escola, na universidade e no laboratório de pesquisa.

Porto Alegre

2015

ÂNGELA BORTOLI JAHN

**O PIBID E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.

Aprovada em 11 dez. 2015.

Prof. Dra Maria Rosa Chitolina Schetinger – Orientador

Prof. Dr. José Claudio Del Pino – UFRGS

Prof. Dr. Elenor Kunz - UFSC

Prof. Dr. Rosalvo Luis Sawitzki- UFSM

CIP - Catalogação na Publicação

BORTOLI JAHN, ÂNGELA
O PIBID E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA /
ÂNGELA BORTOLI JAHN. -- 2015.
135 f.

Orientadora: MARIA ROSA CHITOLINA SCHETINGER.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. PIBID. 2. EDUCAÇÃO FÍSICA. 3. FORMAÇÃO PROFESSORES. I. CHITOLINA SCHETINGER, MARIA ROSA, orient. II. Título.

Dedicatória

*À família, amor incondicional, base de tudo.
Às filhas Camila e Maria Eduarda, sol dos meus dias.
À memória do meu pai, Curt, força que me impulsiona.*

RESUMO

A presente tese tem o objetivo de investigar as contribuições do PIBID no processo formativo docente em Educação Física: caracterizando o processo de inserção do Licenciando em Educação Física no cotidiano das escolas da Rede Estadual de Ensino em que o PIBID está inserido; analisar a relação entre teoria e prática, necessárias à docência de Educação Física; conhecer a concepção dos acadêmicos participantes do PIBID em relação à contribuição desse programa na Formação Docente em Educação Física; compreender como acontece o processo de organização do trabalho pedagógico do bolsista de iniciação à docência e do professor supervisor; avaliar se o professor/supervisor do PIBID, na escola, modifica sua prática a partir da inserção nesse programa. Para análise e interpretação dos dados coletados, utilizei a metodologia Análise Textual Discursiva que “corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa, com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (Moraes e Galiazzi, 2011, p.7). Sendo assim, agrupei os dados em três categorias que considero relevantes para investigar o tema abordado: a) O Pibid e a formação de professores: a construção da identidade profissional e de saberes docentes; b) O Pibid e a organização do trabalho pedagógico; c) O Pibid e a oportunidade da formação do professor pesquisador. A partir das reflexões propostas nesta pesquisa, reconheço a necessidade de que os profissionais da educação, tanto na sua formação inicial quanto na formação continuada, sejam capazes de constituírem-se professores/pesquisadores, refletindo e impulsionando as ações de uma nova sociedade, com autonomia, criatividade e criticidade, para encaminhar sua prática educativa reflexivamente, incentivando o educando a pensar, criar, refletir, pesquisar, propondo e instalando práticas transformadoras de construção e interpretação do conhecimento. O PIBID é oportunidade na formação inicial e continuada, para que a ação-reflexão-ação faça parte do cotidiano do professor, incentivando o ensino e a pesquisa. Os dados apontam para o estímulo que o PIBID oportuniza na Formação Docente, na valorização dos cursos de Licenciatura, na relação teoria e prática, na inovação metodológica e na relação universidade/escola.

Palavras-chave: PIBID; Formação de Professores; Educação Física.

ABSTRACT

This thesis aims to investigate the PIBID contributions in the teaching learning process in Physical Education: featuring the Licensing of the insertion process in Physical Education in primary education schools of the State Schools where PIBID is inserted; analyze the relationship between theory and practice necessary for the teaching of Physical Education; know the conception of academic PIBID participants regarding the contribution of this program in Teacher Training in Physical Education; understanding how happens the process of organizing the pedagogical work of scholarship initiation to teaching and supervising teacher; assess whether the teacher PIBID at school modifies its practice from the inclusion in this program. For analysis and interpretation of data collected, used the Textual Discourse Analysis methodology "corresponds to a data analysis methodology and qualitative information, in order to produce new insights into phenomena and speeches" (Moraes and Galiazzi, 2011 p.7). Thus, the data grouped into three categories that I consider relevant to investigate the issue addressed: a) The Pibid and teacher training: the construction of professional identity and teaching knowledge; b) The Pibid and organization of educational work; c) The Pibid and the opportunity of teacher researcher. From the proposed reflections on this research, we recognize the need for education professionals, both in their initial training and in continuing education, are able to constitute professors / researchers, reflecting and driving the shares of a new company, with autonomy, creativity and critical, to forward your reflexively educational practice, encouraging the student to think, create, reflect, researching, proposing and installing transformative practices of construction and interpretation of knowledge. PIBID is opportunity in the initial and continuing training, so that the action-reflection-action part of the teacher's daily life, encouraging the teaching and research. The data point to the stimulus that gives opportunity PIBID in Teacher Training, in valuing Degree courses in theory and practice relationship in methodological innovation and the relationship university / school.

Keywords: PIBID; Teacher Training; Physical Education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – APRESENTANDO A PESQUISADORA E OS MOTIVOS DA ESCOLHA DO TEMA	08
Uma trajetória profissional.....	08
Estrutura da Tese	13
I – SITUANDO O TEMA NO DEBATE TEÓRICO	15
1.1- EDUCAÇÃO, ESCOLA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO BRASILEIRO	15
1-2- PROGRAMAS ATUAIS NA ÁREA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	22
1.2.1 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID	26
II - EDUCAÇÃO FÍSICA: ÁREA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL	37
2.1- O Curso de Educação Física da Universidade Regional Integrada Alto-Uruguai e Missões – Campus Santiago: Trajetória Histórica, Projeto Pedagógico e Inserção no PIBID	43
2.1.1 Contexto da Inserção do Curso na Região	43
2.1.2 Contexto da Inserção do Curso na Instituição.....	46
2.1.3 Objetivo Geral do Curso de Educação Física	46
2.1.3.1 Objetivos Específicos.....	46
2.1.4 Perfil do Profissional a ser Formado	47
2.2-O projeto PIBID de Educação Física, na URI de Santiago: O foco da investigação..	47
III – OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	49
IV – APRESENTAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	57

4.1 O PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E DE SABERES DOCENTES	67
4.2 O PIBID E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	79
4.3 O PIBID E A OPORTUNIDADE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	106
ANEXOS	112

INTRODUÇÃO: APRESENTANDO A PESQUISADORA E OS MOTIVOS DA ESCOLHA DO TEMA

Uma trajetória profissional

Professora de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio, na rede pública municipal e estadual, foi possível perceber que as aulas de Educação Física por mim ministradas, não estavam atendendo plenamente aos anseios e necessidades tanto minhas, quanto dos meus alunos, isto é, daqueles com quem vinha interagindo. Preocupada, então, com a minha prática pedagógica e percebendo que esta realidade era vivenciada, também, por alguns colegas da área, entendi que era necessário procurar outra fonte de conhecimento para melhor qualificar minha intervenção docente.

Por entender que as transformações das práticas pedagógicas perpassam pela formação docente, no ano de 2001 participei do processo de seleção do Mestrado em Educação: área de concentração em Educação Brasileira, na Universidade Federal de Santa Maria, e sendo aprovada passei a participar das atividades do programa durante os anos de 2002 a 2004. Com essa nova oportunidade, no início de 2002, deixei a cidade de Santa Rosa, fixando minha residência em Santa Maria (RS), onde, além de participar das aulas no Mestrado, continuei trabalhando como professora de Educação Física em uma escola pública estadual, no referido município.

O contexto no qual elaborei a Dissertação de Mestrado intitulada **“O Planejamento das Aulas de Educação Física dos Professores que atuam em uma Escola Pública de Santa Maria (RS)”** estava, portanto, relacionado com a minha prática docente, inclusive porque a escola escolhida para realizar este estudo foi a mesma onde atuei como professora. Cabe ressaltar que ao focar o planejamento de aula dos professores de Educação Física do Ensino Fundamental, a dissertação apresentou a seguinte questão orientadora:

- Como os professores de Educação Física do Ensino Fundamental, da Escola Básica Estadual Dr. Paulo Devanier Lauda, compreendem o planejamento de aula e como o aplicam na sua prática educativa?

Além dessa, outras questões também orientaram a pesquisa:

- Qual o significado que os professores de Educação Física, participantes desta pesquisa, atribuem ao Planejamento de Aula?

- Como os professores de Educação Física da referida escola elaboram e executam as aulas de Educação Física?

A construção da referida dissertação, através das leituras dos referenciais teóricos sobre Educação, Educação Física, Planejamento, Planejamento de Aula, Metodologias de Ensino, bem como a realização e sistematização da pesquisa de campo, proporcionaram enriquecer meus conhecimentos sobre a temática do planejamento, mais especificamente a importância do planejamento das aulas de Educação Física, tornando-me uma educadora ainda mais comprometida com a Educação e a Educação Física.

Ao concluir o mestrado, transferi residência para o município de Canoas, levando junto minha nomeação do estado, onde fui convidada a trabalhar na 27ª Coordenadoria Regional da Educação, no Setor Pedagógico, com a organização dos Jogos Escolares do Rio Grande do Sul – JERGS. Foi considerada uma experiência relevante em minha vida pessoal e profissional, pois entrei em contato com diversas escolas, diversos professores de Educação Física, diferentes realidades de escola, diferentes contextos, diferentes gestores, enfim uma gama de aprendizados significativos no que concerne à área da Educação Física.

Retornei a Santa Rosa em 2007, onde o local de minha atuação profissional foi a 17ª Coordenadoria Regional da Educação. A experiência vivenciada ao longo dos anos de atuação no magistério, em especial no trabalho realizado junto à 17ª Coordenadoria Regional de Educação do município de Santa Rosa, mais precisamente no Setor Pedagógico, incentivou-me a continuar realizando estudos e pesquisas no campo educacional.

O trabalho junto à Coordenadoria de Educação me proporcionou o convívio direto com as Equipes Diretivas das escolas de abrangência da 17ª CRE, que totalizam 90 escolas, divididas entre os 17 municípios que fazem parte dessa região do estado. No ano de 2007 e 2008, encarei um grande desafio: a tutoria no Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – Progestão, onde tive sob minha coordenação 25 escolas e suas respectivas Equipes Diretivas (totalizando 80 cursistas). O objetivo do Progestão foi formar lideranças escolares comprometidas com a construção de um projeto de Gestão Democrática da escola pública, focada no sucesso dos alunos das escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio. Como formação continuada e em serviço, esse Programa teve uma carga horária de 270 horas, com atividades a distância e presenciais, totalizando 9 módulos de estudo que abrangeram todas as esferas da gestão nas escolas, vinculando-se ao cotidiano da escola e à prática do cursista.

Particpei, também, no ano de 2008, da Consultoria de Educação de Qualidade, uma parceria do Governo do Estado do RS com SESI/FIERGS, onde 24 escolas da 17ª Coordenadoria Regional de Educação que obtiveram índices abaixo da média no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- no ano de 2007, foram convidadas a participar dessa consultoria, que trabalha com diagnóstico, plano de ação e metas a serem executadas e alcançadas pelas escolas. Segundo os participantes desse curso, as escolas aprenderam a se organizar de uma maneira muito positiva e registrar as ações que vinham sendo feitas e as metas que deveriam ser alcançadas.

Esse convívio com diretores, vices, supervisores, coordenação pedagógica das escolas, professores, a exigência com prazos e metas da Secretaria Estadual de Educação, as avaliações externas: o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e o SAERS (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul), os índices do IDEB, ENEM – Exame Nacional Ensino Médio, as reuniões pedagógicas com a Direção das escolas, a formação de professores organizada pelas escolas antes do início de cada período letivo, trouxeram-me um conhecimento e uma vivência riquíssimos sobre como as escolas estão organizadas, seu cotidiano, suas conquistas e suas dificuldades.

Trabalhei nesse mesmo período também como coordenadora pedagógica da Escola Estadual de Ensino Médio Edmundo Pilz, no município de Santa Rosa. Tal contato direto com os professores, as formações pedagógicas, a elaboração do regimento escolar, da proposta pedagógica da escola, deram-me a certeza de que urgia continuar meus estudos e pesquisas, a minha caminhada acadêmica.

O trabalho com a formação continuada de professores também tem sido um grande desafio profissional. No ano de 2009, fui convidada por uma Universidade Comunitária, para ser multiplicadora dos Referenciais Curriculares na área de Educação Física para os professores da rede pública estadual de ensino, de diversas Coordenadorias Regionais de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Aceitei o convite, tendo a oportunidade de participar de uma formação com os diversos consultores das áreas do conhecimento que elaboraram o material.

A Secretaria da Educação, no início do ano letivo de 2009, apresentou a proposta do Referencial Curricular, projeto chamado “Lições RS” à comunidade escolar gaúcha. Primeiramente às equipes diretivas das escolas estaduais e posteriormente aos os professores, que tiveram uma formação específica em 2009 e 2010, com os multiplicadores e os consultores de cada área do conhecimento que elaboraram o material. Os referenciais

curriculares apresentam as habilidades e competências cognitivas e os conteúdos mínimos que devem ser desenvolvidos em cada série dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Também tinham a finalidade de auxiliar as escolas, as equipes pedagógicas, juntamente com seus professores, na elaboração dos currículos escolares e dos planos de estudos de cada área, para o próximo ano letivo.

No ano de 2010 participei de um processo seletivo como professor substituto, na Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Metodologia de Ensino. Tendo sido aprovada em 1ª lugar, assumi mais esse grande desafio em minha vida profissional. Foi também a realização de um grande sonho: atuar como professora no Ensino Superior. Ministrei as disciplinas de Educação Física e Movimento Humano, para o Curso de Pedagogia e os Estágios Supervisionados I e II (Ensino Médio e Fundamental) para o curso de Educação Física. Trabalhar com a formação Inicial, segundo Tardif (2002), visa *habituar* os alunos, futuros professores, à prática profissional dos professores de profissão e fazer deles “práticos reflexivos”.

A experiência da docência no Ensino Superior proporcionou-me abrir um leque de possibilidades, dentre elas, vale destacar: trocas de vivências e experiências com os discentes, professores das escolas e professores colegas de departamento e de área; participação em diversos cursos de formação continuada; apresentação de trabalhos científicos, publicações científicas; orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), participação em banca de TCC; participação em reuniões do colegiado no Departamento de Metodologia do Ensino; ser professora homenageada no Curso de Pedagogia nos dois anos em que permaneci no cargo e, no final do contrato com a UFSM, no ano de 2011, a realização de outro grande sonho, conquistado com muito esforço e dedicação: aprovação no Doutorado Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Atualmente sou professora da Rede Estadual de Ensino e da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões – Campus de Santiago, atuando nos cursos de Educação Física e Pedagogia. Educação Física – Licenciatura iniciou as atividades no Campus no ano de 2014, sendo muitos os desafios do colegiado na sua implantação. Também nesse mesmo ano, esta licenciatura começou a participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), coordenado pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior, órgão pertencente ao Ministério da Educação – Governo Federal. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES), em parceria com escolas de

educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos licenciandos no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. O subprojeto da área da Educação Física conta com 12 bolsistas acadêmicos de Educação Física que realizam junto a duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Santiago (RS), o trabalho de monitoria, juntamente com o professor titular desse componente curricular.

Enquanto professora e coordenadora desse novo curso, acompanhei e continuo acompanhando os desafios dos professores e bolsistas do PIBID nessa experiência, nas ações e, acima de tudo, na possibilidade de ação-reflexão-ação da prática docente, tanto na formação inicial como continuada. Sendo assim, a pesquisa intitulada: O PIBID E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA, que ora apresento ao Programa de PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, linha de Pesquisa 1 - Educação Científica: Processos de ensino e aprendizagem na escola, na universidade e no laboratório de pesquisa, nasceu dessa minha experiência enquanto educadora, inserida no contexto do PIBID e das reflexões surgidas ao longo da carreira docente.

A partir do que foi relatado até o momento, apresento a seguinte questão orientadora desta pesquisa: Quais as implicações/contribuições do PIBID no processo de formação inicial e continuada do professor de Educação Física? Na tentativa de responder a referida pergunta, a pesquisa propõe como objetivo geral: Investigar as contribuições do PIBID no processo formativo docente em Educação Física, tendo como objetivos específicos:

- Caracterizar o processo de inserção do Licenciando em Educação Física no cotidiano das escolas da Rede Estadual de Ensino em que o PIBID está inserido;
- Analisar a relação entre teoria e prática, necessárias à docência de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental;
- Conhecer a concepção dos acadêmicos participantes do PIBID em relação à contribuição desse programa na Formação Docente em Educação Física.
- Compreender como acontece o processo de organização do trabalho pedagógico do bolsista de iniciação à docência e do professor titular do componente curricular Educação Física na escola.

- Avaliar se o professor/supervisor do PIBID na escola modifica sua prática a partir da inserção nesse programa.

Vale ressaltar que a experiência profissional foi significativa para desenvolver o mestrado e o doutorado, pois a maturidade e o senso crítico potencializaram as discussões, as aprendizagens e a produção de conhecimento, as trocas de experiências e vivências. Percebo que ser professor ou professora está intimamente relacionado ao ato de refletir “na e sobre a ação, porque desta forma estaremos supervalorizando o saber, o fazer e o porquê fazer, que são fontes do processo de produção de conhecimento” (Krug, 2001).

Ao redigir minha trajetória profissional, posso afirmar que além de ensinar conteúdos pertinentes à Educação Física, estive sempre aprendendo, entendendo o porquê de determinada metodologia e não outra, conhecendo características e comportamentos de alunos de faixas etárias diferentes, histórias de vidas distintas. Também o convívio com diversos docentes, que compartilharam muitas de suas experiências e conhecimentos enquanto professores de Educação Física, contribuíram com a minha formação profissional.

Estrutura da Tese

Após a contextualização inicial que apresenta a escolha do tema pela pesquisadora, bem como os objetivos que orientam essa pesquisa, descrevo agora, a sua organização.

O primeiro e o segundo capítulos têm a finalidade de demonstrar os caminhos percorridos na construção do referencial teórico. O primeiro capítulo “Situando o Tema no debate Teórico” com o **título Educação, Escola e Formação de Professores no Contexto Brasileiro**, aborda a Educação, destacando a Instituição Escola, local onde o professor desenvolve a sua prática pedagógica. Neste capítulo descrevo também, o que consta na legislação - LDB 9394/1996 - sobre a formação de professores, bem como os Programas atuais na Área de Formação de Professores da Educação Básica propostos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), destacando o PIBID.

O segundo capítulo **Educação Física: Área de Intervenção Pedagógica e Atuação Profissional** se refere à Educação Física, onde apresento diferentes abordagens e tendências, concebidas ao longo do desenvolvimento dessa disciplina curricular no campo escolar, o que poderá servir para melhor contextualizar os relatos feitos pelos sujeitos desta pesquisa. Abordo também neste capítulo a trajetória do Curso de Educação Física da Universidade

Regional e Integrada do Alto Uruguai e Missões – URI Santiago, objetivos, Projeto Pedagógico do Curso e a sua inserção no PIBID, foco deste trabalho.

O terceiro capítulo denomina-se “**Os Caminhos da Investigação**” aponta os procedimentos metodológicos escolhidos para abordar e investigar a questão norteadora da pesquisa e os objetivos. Nele descrevo a caracterização do estudo, o trabalho de campo, os sujeitos participantes deste estudo, os instrumentos utilizados para a coleta das informações, bem como a opção metodológica escolhida para analisar essas informações.

No quarto capítulo que versa sobre a “**Apresentação, Interpretação e Análise das Informações**” apresento a análise e interpretação das observações participantes, questionário e das entrevistas, utilizando a Análise Textual Discursiva.

No último capítulo da tese relatarei as **Considerações Finais**, bem como as sugestões e as contribuições do presente trabalho, em relação ao objeto de estudo do mesmo.

I – SITUANDO O TEMA NO DEBATE TEÓRICO

1.1 EDUCAÇÃO, ESCOLA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO BRASILEIRO

Ao longo do processo histórico da humanidade, a Educação teve e tem grande importância, uma vez que o ser humano se constrói nas relações com o mundo, criando instrumentos, normas, códigos de comunicação e convivência em um determinado grupo. Saviani (1997, p.01) afirma que “desde que o homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da Educação”. Assim sendo, é através da Educação que nos constituímos como indivíduos e como sociedade.

Novas políticas educacionais são apresentadas, principalmente através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹, o Plano Nacional de Educação (2014) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), redefinindo os rumos da educação escolar brasileira e a formação de professores. Primeiramente abordarei o tema Educação e Escola e, posteriormente, a Formação de Professores da Educação Básica no contexto Brasileiro.

Quanto à Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo primeiro, faz a seguinte referência: “A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. O artigo que trata ‘Dos Princípios e Fins da Educação Nacional’ esclarece: “A Educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade, e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Conforme Libâneo (2001), a Educação é vista como um fenômeno social inerente à constituição do homem e da sociedade, integrante, portanto, da vida social, econômica, política e cultural. Trata-se, pois, de um processo global entranhado na prática social, compreendendo processos formativos que ocorrem numa variedade de instituições e

¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei nº 9394 foi promulgada em 20 de dezembro de 1996. Segundo o parecer nº 323/99 do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, a nova LDB gerou grande expectativa quando da sua publicação, pelas alterações que introduziu no universo educacional brasileiro, especialmente no que se refere à flexibilidade de organização do ensino e à ampliação da autonomia conferida às escolas com a descentralização de decisões.

atividades (...), nas quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável, pelo simples fato de existirem socialmente (p.90).

Nesse sentido, percebe-se que a Educação é entendida como prática articulada e integrada a um projeto de sociedade. Assim sendo, faz-se necessário partir do fato de que a ação educativa não é neutra, pois está vinculada à sociedade, às relações de produção e ao sistema político vigente. Não se pode negar que a Educação é produto da sociedade, mas, nem por isso, deixa de ser um instrumento importante no processo de transformação dessa mesma sociedade. Reforçando tal ideia, Gadotti afirma que “O sistema educacional de um país é o prolongamento de um sistema social e político. Em consequência não poderá estar mais atrasado ou mais adiantado do que este” (1980, p.20).

A Educação dos membros de uma sociedade, segundo Sacristán (2000), é uma condição para o progresso dessa sociedade, bem como para a integração dos indivíduos. Afirma, ainda, que “educação socializa não apenas reproduzindo, quando transmite conhecimentos, valores e normas de conduta, mas também produzindo laços com o mundo, à medida que habilita para ser e entender-se como um membro deste” (p.154).

No contexto da Educação encontra-se a instituição Escola que é um dos espaços privilegiados da educação formal, onde, através dos currículos e instrumentos específicos, muitos valores e conhecimentos são transmitidos e reconstruídos pelas novas gerações. Para alguns autores, entre eles Baggio (2000, p.36), “a escola é uma das instituições sociais construídas historicamente, onde se efetiva a educação formal, organizada, sistematizada e pautada em objetivos determinados, buscando a socialização do homem, a qual permite o crescimento deste dentro de um contexto específico e cultura dominante.”

Com referência à escola, Surdi (1999, p.86) destaca que ela é “uma instituição social por onde circulam saberes, onde se constroem espaços, onde se pode lutar pelas transformações sociais, onde se constroem identidades”. Na escola deve haver espaços para as transformações, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e a criatividade. Para que aconteça a transformação, a mudança é importante termos uma escola assim, em que professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, refletir sobre o próprio processo de construção de conhecimentos e ter acesso a novas informações.

Nos últimos 30 anos, segundo uma publicação da Apeoesp², desfez-se o consenso social a respeito dos objetivos e valores que a escola deve fomentar ao promover a integração das crianças e jovens com a cultura dominante. Ao mesmo tempo a escola tem sido chamada a desempenhar tarefas educacionais básicas para compensar as carências do meio social de origem dos alunos, o que se traduz em uma desafiante diversificação das funções docentes e no aumento das contradições vividas pelos professores. A escola também já não é vista como garantia de promoção social para os mais desfavorecidos, o que contribui para a diminuição do seu respaldo social.

Diante desse contexto, o papel da escola deve ser repensado, especialmente no que diz respeito à sua relação com o conhecimento e com a sociedade. Para refletir sobre esse tema, utilizo-me de alguns autores que o abordaram em seus estudos e discussões, como, por exemplo, Selma Garrido Pimenta, Mário Osório Marques e Paulo Freire.

O papel da escola, segundo Pimenta (1998), é de garantir o acesso ao conhecimento de qualidade a todas as crianças e jovens, a fim de que se situem no mundo, que é rico em avanços civilizatórios, mas que em decorrência apresenta imensos problemas de desigualdade social, econômica e cultural. A autora afirma que

“A tarefa da escola é inserir as crianças e os jovens, tanto no avanço como na problemática do mundo de hoje, através da reflexão, do conhecimento, da análise, da compreensão, da contextualização, do desenvolvimento de habilidades e atitudes. A identidade da escola nesse processo é garantir que as crianças e os jovens sejam capazes de pensar e gestar soluções para que se apropriem da riqueza da civilização e dos problemas que essa mesma civilização produziu. É nessa contradição que se define o papel da escola hoje (Ibid, p.50).”

Outro autor que se refere à escola como espaço de educação é Mário Osório Marques, quando salienta que “a escola deve ser vista como um texto escrito por muitas mãos, as de quantas instâncias sociais e os grupos humanos nela atuantes. Texto exigente de uma leitura criativa, para que na escola possam ativamente e energicamente posicionar-se educadores/educandos” (1996, p.63-64).

² Apeoesp (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, janeiro de 2001). Caderno de Formação nº 10-Planejamento.

As atividades realizadas no contexto da escola, através das relações entre educadores e educandos, configuram-se como uma das condições para que os saberes de ambos possam ser trocados e, acima de tudo, problematizados e superados. Ao refletir sobre a importância da escola, Paulo Freire escreve que

“a escola é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, porque recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida. E não a escola que emudece e me emudece (2001, p.15).”

Essa representação de escola a que se refere Freire, tão sonhada e idealizada por alguns educadores, desempenha um papel fundamental no educar, proporcionando condições à construção do conhecimento e da cidadania. Desta forma, o educador que assume tal postura faz de sua prática um compromisso com a vida, preparando o aluno para atuar no presente, comprometido com os desafios do futuro, colabora, portanto, com a formação de uma pessoa com capacidade crítica e capaz de relacionar e interagir com os outros.

Embora sabendo que a escola não é o único espaço para se provocar a efetiva mudança social, mesmo assim entendo que ela se constitui como um espaço fundamental para o acesso ao conhecimento e as reflexões quanto às informações, o qual poderá permitir a emancipação e a formação do cidadão crítico e participativo. Para tanto, torna-se necessário repensá-la em conjunto com os segmentos da sociedade, com o intuito de uma luta coletiva em prol de uma escola de qualidade.

Nessa perspectiva, é de fundamental importância que a escola se organize de forma a proporcionar condições para uma ampla participação de professores, alunos, funcionários, pais, representantes dos diferentes segmentos sociais da comunidade, oportunizando um processo mais coletivo que possa apontar questões pertinentes à construção de uma ação educativa voltada para a humanização e a construção da cidadania.

Como grande desafio, a nós educadores, comunidade escolar, pais, alunos, funcionários e sociedade, é ultrapassarmos o modelo da escola de século XIX e XX, conforme o quadro a seguir, e juntos, construirmos uma escola para o século XXI:

	Escola de século XIX e XX	Escola do Século XXI
Princípios	Direito ao ensino	Direito de aprender
Conteúdo	Um fim em si mesmo	Um meio para desenvolver competências e habilidades
Currículo	Fragmentado por disciplinas Privilegia a memória e a padronização Linear e estático	Interdisciplinar e contextualizado Construção e sistematização de conceitos em rede, articulado com processos de aprendizagem Organizado por áreas do conhecimento, unidades temáticas e conjunto de competências
Metodologia	Centrada no ensino Transmissão e recepção de conhecimento Atividades rotineiras e padronizadas Livro didático como norteador do currículo Apoio ao ensino	Centrada na aprendizagem Construção do conhecimento orientado pelo professor Atividades diversificadas com foco no desenvolvimento de habilidades e competências Livro como recurso didático e a tecnologia educacional Apoio à aprendizagem
Professor	Transmissor de informação Resistência à mudança	Orientador e mediador Aberto às mudanças legais e pedagógicas
Aluno	Passivo	Protagonista e ativo
Gestão	Centralizada com foco no administrativo e burocrático	Democrática e participativa com predominância da dimensão pedagógica que tem o aluno e a aprendizagem como foco
Espaço e Tempo	Sala de Aula/Aula	Diversificado e flexível

Fonte: Educação Escolar Brasileira: O que trouxemos do século XX? Guiomar Namó de Mello, 2004

Feitas essas considerações sobre a Escola, local de atuação do professor que cursa uma licenciatura, no caso em Educação Física, faz-se necessário relatar o que consta na legislação vigente sobre Formação de Professores, item este que será detalhado e especificado, em uma das categorias de análise dessa tese de doutorado.

A LDB 9394/1996, quanto à Formação de Professores, descreve:

- Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

- § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

- § 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública, mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de

licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Merece referência, também, o Plano Nacional de Educação ³(PNE 2014-2024) que traça objetivos e metas para o ensino no País em todos os níveis (infantil, básico e superior) para serem cumpridos até 2024. Foram elaboradas 20 metas, divididas em quatro blocos de prioridades: 1) metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais; 2) metas referem-se especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade, 3) um terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas; 4) Um quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior. É nele que tanto os professores da educação básica, quanto os demais profissionais que atuarão no município são formados, contribuindo para a geração de renda e desenvolvimento socioeconômico local. Percebe-se que o bloco 3 referencia os profissionais da educação, através das metas 15, 16, 17 e 18. Vejamos o que diz o referido documento, quanto a essas metas.

a) A Meta 15 visa à garantia a de uma política nacional de formação dos profissionais da educação em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência do PNE. O objetivo é assegurar que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

b) A Meta 16 apresenta dois grandes objetivos: o primeiro é formar em nível de pós graduação 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste Plano Nacional de Educação (PNE); o segundo é garantir r a todos(as) os(as) profissionais da

³ A elaboração dos documentos contou com o apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE) e do Conselho Nacional de Educação (CNE). A Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Portanto, o PNE deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução. Plano Nacional de Educação PNE2014-2024: Linha de Base. Disponível em <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1362>

educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

c) A valorização dos profissionais do magistério representa um dos desafios centrais para a melhoria da educação brasileira. Como esclarece o documento *Planejando a Próxima Década*, publicado pelo Ministério da Educação, em 2014: “a melhoria da educação e, conseqüentemente, dos índices educacionais e das taxas de escolarização da população e o desenvolvimento social e econômico do País estão relacionados, entre outros, à valorização dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica”. É possível afirmar que a valorização do magistério perpassa diversas dimensões, como a formação adequada e contínua, a estruturação de carreiras, as condições apropriadas de trabalho, e a constituição de patamares adequados de remuneração. Nesse contexto, o objetivo central da Meta 17 consiste em equiparar o rendimento médio dos profissionais do magistério ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

O documento ainda descreve sobre o amplo debate sobre a valorização dos profissionais do magistério, tendo como precedente os baixos salários praticados na remuneração de professores da educação básica pública, em grande parte dos estados e municípios da Federação, em comparação com demais profissionais de escolaridade similar. Tal documento reforça a previsão de um prazo intermediário para a execução da Meta 17, o sexto ano de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), que ocorrerá em 2020. Considera-se que esse prazo confere maior efetividade à função que lhe é designada, a de induzir a aplicação imediata do piso salarial de professores da educação básica pública.

d) A Meta 18 objetiva assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso viii do art. 206 da constituição federal.

Mesmo com Lei nº 11.738, sancionada em 16 de julho de 2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, muitos estados e municípios não a cumprem, gerando desconforto e indignação para classe do magistério. Será essa uma das causas pela pouca procura dos concluintes do Ensino Médio, pelos cursos de Licenciatura, em todo o País? Questão essa que precisa ser resolvida, e com certa urgência pelos nossos governantes. Precisamos acreditar que as metas desse PLANO

NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014 – 2024) alcancem sucesso em cada dimensão da educação brasileira, a que se propõe.

Outra consideração importante que cabe fazer ressalva, nesse momento, é que no mês de julho do corrente ano, foi publicada pelo Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação a RESOLUÇÃO Nº 2⁴, que define novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e formação continuada. Ficaram instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério que atuarão na Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam. Tal Resolução está sendo estudada e analisada pelas Instituições de Ensino Superior para readequar o PPC – Projeto Pedagógico do Curso.

Observa-se então, que a partir da promulgação da LDB 9394/96, muito incentivo por parte do governo federal, estadual e municipal tem acontecido quanto à formação inicial e continuada dos professores. Foram apresentados programas de apoio à formação docente, valorizando o professor que atua ou atuará na Educação Básica. Esses programas atuais na área de Formação de Professores da Educação Básica, que apresento a seguir, lembrando que o PIBID, foco deste estudo, é um desses programas ofertados pelo Ministério da Educação, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

1.2- PROGRAMAS ATUAIS NA ÁREA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), em todos os estados da Federação. Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da Educação Básica, ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. A Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, atua em duas linhas de ação:

⁴ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192

- a) na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica, organizando e apoiando a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor.
- b) no fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação, desenvolvendo um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério.

Conforme descreve o Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB (2009-2013), no desenvolvimento de suas atividades de indução e fomento à formação de professores para a Educação Básica, esta trabalha em quatro linhas de ação: (a) formação inicial; (b) formação continuada e extensão, (c) formação associada à pesquisa e (d) divulgação científica. A sinergia e a intersecção entre as linhas e os programas podem potencializar os resultados educacionais, modificando o quadro brasileiro com maior velocidade. É na formação inicial do professor que começa a qualidade da educação, ressalta o referido relatório. A partir desse pensamento, a DEB fomenta três programas importantes, os quais apresento a seguir.

O primeiro, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, na modalidade presencial, é um programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009,⁵ e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. Objetiva induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que tais profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País. O Programa fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de:

I. Licenciatura;

II. Segunda Licenciatura;

III. Formação pedagógica.

⁵O decreto institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no fomento a programas de formação inicial e continuada. Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

A Plataforma Freire, criada pelo Ministério da Educação, é a porta de entrada dos professores da educação básica pública, no exercício do magistério, nas instituições públicas de ensino superior. Ao mesmo tempo em que coloca em prática o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, a plataforma homenageia o educador brasileiro Paulo Freire. É na Plataforma Freire, que os professores vão escolher as licenciaturas que desejam cursar, fazer inscrição, cadastrar e atualizar seus currículos. Construída para ser uma ferramenta de fácil acesso do professor, ela também é informativa. Os docentes vão encontrar uma série de dados, entre eles, as tabelas com a previsão de oferta de cursos, as instituições, as modalidades de formação.

O segundo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, alcança alunos de licenciaturas – professores ainda em formação. Os objetivos de tal programa foram traçados a partir do reconhecimento do bem mais precioso da escola e da formação: os alunos e os professores da educação básica, com suas diferenças, características e peculiaridades. O PIBID, portanto, é uma ação voltada para o humano, para as práticas que cultivem os valores sociais, éticos, estéticos e educacionais da sociedade brasileira. Apresento ainda neste capítulo, uma parte dedicada ao programa PIBID, por ser o foco desta pesquisa.

O terceiro denomina-se Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA. O referido programa é uma ação da Capes cuja finalidade é o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente. O Edital de seleção 19/2013 foi lançado em 08 de abril, apresentando como objetivos específicos o apoio ao estudo e ao desenvolvimento de novas formas de organização curricular, para a formação de professores nas IPES, o apoio à criação de estratégias para o aperfeiçoamento de professores das licenciaturas e à criação de metodologias inovadoras para os cursos de licenciatura. As propostas têm duração máxima de 24 meses, sendo financiados itens de custeio e de capital. Tal programa incentiva projetos de caráter institucional, de instituições públicas de ensino superior, no âmbito Federal, Estadual e Municipal, que possuam cursos de licenciaturas autorizados, na forma da lei, e em funcionamento.

Como resultados alcançados pelos projetos no âmbito do PRODOCÊNCIA, destacam-se entre outros: maior integração entre as licenciaturas e entre as disciplinas (ações envolvendo desde a articulação e o diálogo entre as licenciaturas até a apresentação de propostas de trabalho intersetoriais e interdisciplinares); inserção, inovação nos conteúdos curriculares por meio do desenvolvimento de projetos em disciplinas, principalmente nos

estágios e práticas; formação dos licenciandos com maior articulação entre teoria e prática e entre educação superior e escolas de educação básica (desenvolvimento de redes e de mecanismos de articulação com as escolas públicas); desenvolvimento de metodologias inovadoras para a educação superior, elaboração de práticas formativas diferenciadas com foco no enfrentamento de problemas da educação básica, produção de atividades de ensino e de materiais didáticos, pesquisa como princípio formativo dos licenciandos.

No que se refere à Formação Continuada, o Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB (2009-2013) assim descreve: a formação continuada – nela, incluída a extensão - responde à necessidade contemporânea de pensar a formação profissional em um continuum que se estende ao longo da vida. Na visão da diretoria, a educação continuada não decorre de um catálogo de cursos prontos, mas de uma concepção de desenvolvimento profissional do professor que leva em conta: (a) os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; (b) a necessidade de acompanhar a inovação e a evolução associadas ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; (c) o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática e (d) o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da escola.

A CAPES apresenta um conjunto dos programas que se inserem numa matriz educacional que articula três vertentes: formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e produção de conhecimento. Na base de cada ação da DEB está o compromisso da CAPES de valorizar o magistério da Educação Básica. Os programas mantêm um eixo comum que é a formação de qualidade, em um processo intencional, articulado e capaz de se retroalimentar, gerando um movimento progressivo de aperfeiçoamento da formação docente.

Destaco, a seguir, de uma forma mais detalhada, o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), buscando subsídios teóricos que me auxiliassem, para alcançar o objetivo proposto neste trabalho: Investigar as contribuições do PIBID no processo formativo docente em Educação Física.

1.2.1 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA- PIBID

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID é um programa de incentivo e valorização do magistério, de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. O PIBID oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de Educação Básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. Apresento nesse momento, dentro do referencial que orienta essa pesquisa, os objetivos do PIBID, a Legislação que o embasa e orienta, o recurso financeiro, relatórios publicados pela DEB sobre o programa e pesquisas já realizadas sobre o PIBID, e publicadas no meio acadêmico. São objetivos do Programa PIBID:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Os princípios sobre os quais o PIBID foi elaborado, estão embasados nos estudos de NÓVOA (2009) sobre formação e desenvolvimento profissional de professores:

- Formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;

- 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;

-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;

-Formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão.

Fundamentado, então, em princípios pedagógicos atualizados e emergentes, O PIBID possibilita que diferentes sujeitos estejam envolvidos com a formação dos professores que atuarão na educação básica. A figura a seguir esboça o desenho metodológico do programa. (Relatório DEB – 2013)



Referências legais do PIBID

- Portaria Normativa nº 38, de 12/12/2007, publicada no DOU de 13/12/2007: institui o Pibid.
- Chamada Pública MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, publicada no DOU, em 13/12/2007: primeiro edital do Pibid.
- Portaria nº 122, de 16/09/2009, publicada no DOU de 18/09/2009: dispõe sobre o Pibid no âmbito da CAPES.
- Edital nº02/2009, de 25/09/2009, amplia o Pibid à instituições públicas estaduais.
- Portaria nº 1.243, de 30/12/2009, reajusta os valores das bolsas de participantes de programas de formação inicial e continuada de professores.

- Portaria nº 72, de 09/04/2010, estende o Pibid às públicas municipais e às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos.
- Portaria nº 136, de 1º/07/2010: altera modalidade de aplicação de dotação orçamentária referente ao Pibid.
- Edital nº18/2010 CAPES, publicado no DOU nº 69, Seção 3. pág. 18 de 13/04/2010- Pibid para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos.
- Decreto nº 7.219, de 24 de julho de 2010, que dispõe sobre Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid.
- Edital Conjunto CAPES/SECAD - Pibid Diversidade, de 22 de outubro de 2010: lança o Pibid para alunos dos cursos de licenciatura dos programas da SECAD, Prolind e Procampo.
- Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010 - Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid.
- Edital nº 1/2011 CAPES, de 03 de janeiro de 2011: convida instituições públicas de Ensino Superior a participarem do Pibid.
- Edital nº 11/2012 CAPES, de 20 de março de 2012: para IES que já possuem o Pibid e desejam sua ampliação e para IES novas que desejem implementar o Pibid em sua instituição.
- Portaria nº 96/2013 CAPES, de 18 de julho de 2013: Aprova as novas normas do Pibid.
- Edital nº 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013 para seleção das instituições que participarão do Pibid a partir de 2013.
- Edital nº 66/2013, de 06 de setembro de 2013, para instituições que trabalham com educação escolar indígena, do campo e quilombolas – Pibid-Diversidade.

Financiamento do PIBID

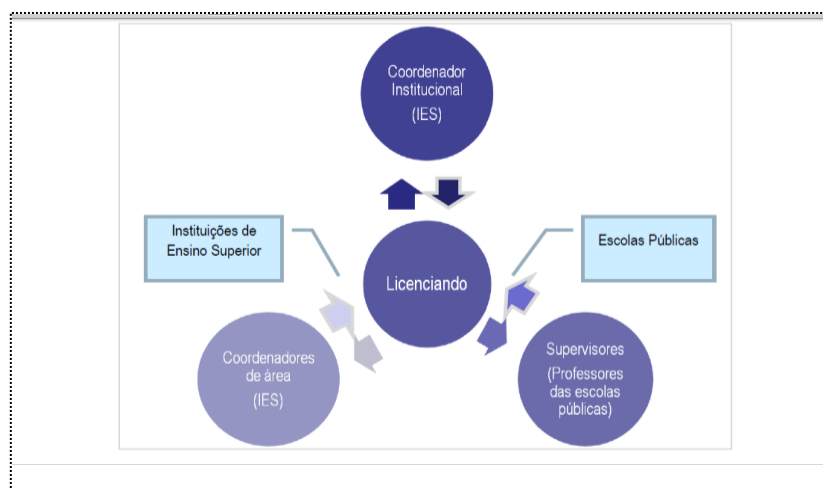
De acordo com o Decreto que o regulamenta, o Pibid repassa um recurso de custeio para as instituições e efetua o pagamento diretamente aos bolsistas, por meio do SAC – Sistema de Auxílios e Concessões, da Capes, nas seguintes modalidades de bolsas:

I – iniciação à docência (estudantes de licenciatura regularmente matriculados, com dedicação mínima de trinta horas mensais ao Pibid) – R\$ 400,00;

II - coordenação institucional (professor da IES responsável perante a CAPES pelo projeto institucional, zelando por sua unidade e qualidade) – R\$ 1.500,00;

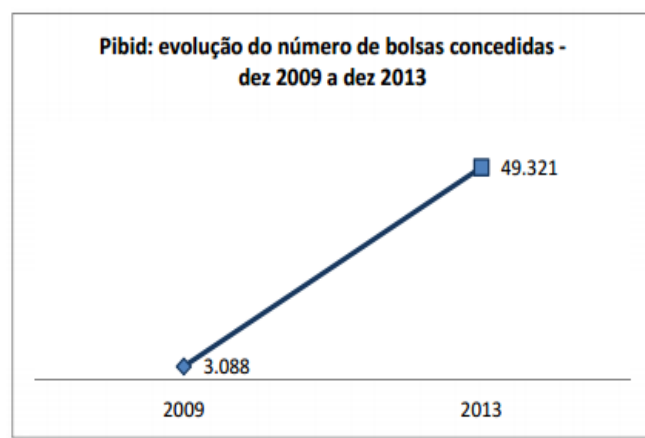
III - coordenação de área (professor da IES responsável pelo planejamento, organização, acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas em sua área de atuação acadêmica e pela articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exercem suas atividades) – R\$ 1.400,00;

IV - supervisão (docente da escola pública de educação básica que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência) – R\$ 765,00.



Organização do PIBID

Fonte: Relatório Final de Gestão 2009-2013/DEB/Capes

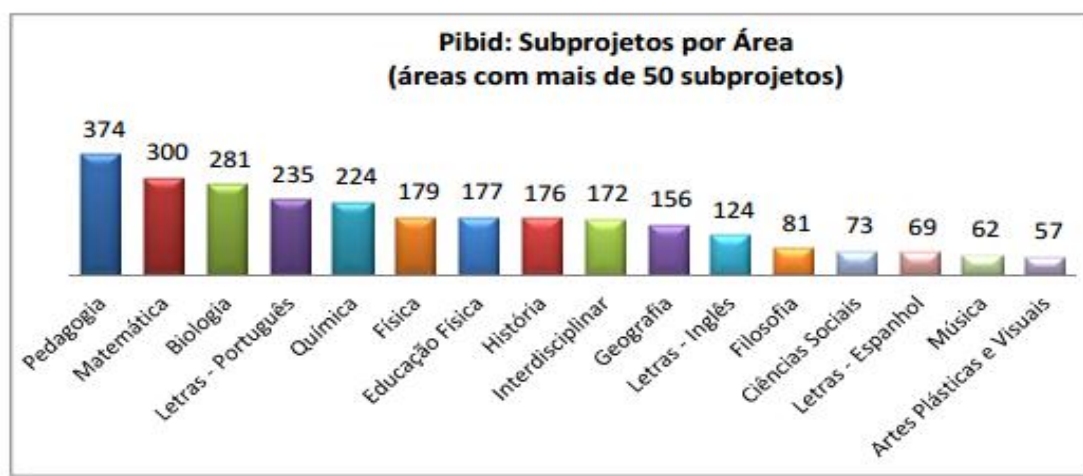


A execução orçamentária do Pibid – bolsas e custeio – nos quatro anos do seu desenvolvimento, foi a seguinte:

Ano	Executado
2009	20.041.950,00
2010	80.398.941,22
2011	138.597.928,92
2012	219.084.614,74
2013	287.900.596,63
Total	746.024.031,51



Gráfico. Áreas que demandaram concessões de mais de 1000 bolsas de iniciação à docência, editais 2013.



Áreas com mais de 50 subprojetos, editais 2013.



Percentual de IES por esfera administrativa

Considerando ser o PIBID um programa de iniciação à docência, os participantes são alunos dos cursos de Licenciatura que, inseridos no cotidiano de escolas da rede pública, planejam e participam de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, e que buscam a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Podem apresentar propostas de projetos de iniciação à docência em instituições federais, estaduais e universidades comunitárias de ensino superior, além de institutos federais de educação, ciência e tecnologia, com cursos de licenciatura que apresentem avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Os estabelecimentos devem ter firmado convênio, ou acordo de cooperação, com as redes de educação básica pública dos municípios e dos estados, prevendo a participação dos bolsistas do PIBID em atividades nas escolas públicas.

Segundo os dados publicados em 2013, pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mesmo com um tempo de maturação que ainda pode ser considerado pequeno, os relatórios e os relatos das instituições participantes do PIBID mostram impactos significativos, em especial: a) integração entre teoria e prática e aproximação entre universidades e escolas públicas de educação básica; b) formação mais contextualizada e comprometida com o alcance de resultados educacionais; c) reconhecimento de um novo status para as licenciaturas na comunidade acadêmica e elevação da autoestima dos futuros professores e dos docentes participantes no programa; d) melhoria no desempenho escolar dos alunos envolvidos; e) articulação entre ensino, pesquisa e extensão; f) aumento da produção de jogos didáticos, apostilas, objetos de aprendizagem e outros produtos educacionais; g) inserção de novas linguagens e tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores; h) participação crescente de bolsistas de iniciação em eventos científicos e acadêmicos, no país e no exterior.

A avaliação externa do PIBID, realizada em 2013, descreve que o PIBID vem possibilitando, na visão de todos os envolvidos com sua realização, um aperfeiçoamento da formação inicial de docentes para a educação básica. Em particular destaca a apreciação dos licenciandos que participam deste Programa os quais declaram reiteradamente em seus depoimentos como o PIBID está contribuindo fortemente para sua formação profissional em função de propiciar contato direto com a realidade escolar no início de seu curso, contato com a sala de aula e os alunos, possibilitando-lhes conhecer de perto a escola pública e os desafios da profissão docente (Gatti, B.; André, M., 2013).

Torna-se necessário, no referencial que orienta esta tese de doutorado, mencionar a pesquisa intitulada “**Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**”, da autoria de BERNARDETE A. GATTI; MARLI E. D. A. ANDRÉ; NELSON A. S. GIMENES; LAURIZETE FERRAGUT, publicada em outubro de 2014, cujo objetivo é compreender melhor o papel indutor do PIBID, avaliando seus significados, junto aos participantes desse processo. A apresentação desses significados é o objetivo desta análise. A Coordenação Geral de Programas de Valorização do Magistério (CGV) da Capes captou informações através de questionários disponibilizados no sistema Google-Drive aos diversos segmentos participantes do PIBID. A análise qualitativa das respostas será o meio para atingir o objetivo acima proposto para este estudo.

Tal estudo observou-se como o PIBID é valorizado em todos os níveis, por todos os participantes que responderam aos questionários, onde os depoimentos são muito positivos, em sua imensa maioria; os detalhes oferecidos para justificar essa positividade são inúmeros e se expressam nas contribuições descritas. Os autores procuraram sintetizar os pontos que foram colocados com mais frequência e maior convergência, entre os participantes, na implementação direta do Programa, conforme os escritos encontrados nas respostas aos respectivos questionários. As questões abertas centraram-se nas contribuições do programa para a formação profissional de coordenadores de área, de professores formadores, dos estudantes da licenciatura e para a escola. As respostas obtidas abordaram esses aspectos, mas foram além, trazendo contribuições para uma ampla compreensão sobre os efeitos do PIBID para as instituições envolvidas, para os próprios cursos e para a concepção de políticas de ação na área da educação.

Os dados relatados na pesquisa “Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) (GATTI; ANDRÉ; GIMENES; FERRAGUT, 2014), os quais descrevo a seguir, com certeza contribuirão com os meus estudos e reflexões enquanto

pesquisadora, na certeza da escolha do tema que norteou o trabalho, bem como nas coletas, interpretações e análises dos resultados dessa pesquisa.

CONTRIBUIÇÕES

PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA

- Valorização, fortalecimento e revitalização das licenciaturas e da profissão docente.
- O currículo dos cursos de licenciaturas é posto em questão e os questionamentos levam a um repensar o currículo desses cursos na perspectiva de interligar saberes da ciência com a ciência da educação.
- Há melhorias na qualidade dos cursos, especialmente nos currículos desses cursos, e há incremento quer da participação acadêmica dos Licenciandos, quer de seu espírito crítico.
- Há contribuição dos Licenciandos Bolsistas tanto para o curso como um todo, com questionamentos e propostas, como para os demais Licenciandos, por suas aprendizagens nas vivências que têm nas escolas e que socializam com os colegas.
- São notáveis as ações compartilhadas entre Licenciandos e Professores Supervisores e professores das IES em trabalho coletivo e participativo.
- A participação no Programa contribui para a permanência dos estudantes nas licenciaturas, para a redução da evasão e para atrair novos estudantes.

PARA OS ESTUDANTES BOLSISTAS

- Proporciona contato direto dos Licenciandos Bolsistas, já no início de seu curso, com a escola pública, seu contexto, seu cotidiano, seus alunos.
- Permite a aproximação mais consistente entre teoria e prática.
- Estimula a iniciativa e a criatividade, incentivando os Licenciandos a buscar soluções, planejar e desenvolver atividades de ensino e a construir diferentes materiais didáticos e pedagógicos.
- Estimula o espírito investigativo.
- Contribui para a valorização da docência por parte dos estudantes.
- Proporciona formação mais qualificada dos Licenciandos.

PARA OS PROFESSORES SUPERVISORES DA ESCOLA

- Contribui com uma formação continuada qualificada dos docentes das escolas e gera estímulo para a busca de novos conhecimentos e para a continuidade de estudos.

- Aproxima o Professor Supervisor do meio acadêmico, ajudando a articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento da prática em uma perspectiva formativa.
- Propicia a reflexão sobre a prática e o questionamento construtivo, com apoio dos Licenciandos e professores das IES em ações compartilhadas.
- Favorece o desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e o uso de laboratórios e outros espaços.
- Aumenta a motivação do docente pelo seu maior envolvimento em atividades diversificadas e interessantes.
- Propicia mudanças em perspectivas profissionais e aprendizagens e contribui para a melhoria de seu desempenho.
- Valoriza e reconhece o professor e seu trabalho na escola

PARA OS PROFESSORES DAS IES

- Favorece sua aproximação da realidade e das necessidades da escola básica, propiciando novas visões sobre o ensino e a prática docente.
- Contribui com a formação continuada dos docentes das IES, com sua atualização nos aspectos pedagógicos das disciplinas e nas tecnologias, criando, com a aproximação do contexto escolar, o estímulo à busca de soluções para o ensino e para atendimento às ocorrências escolares.
- Contribui para a modificação de posturas dos docentes do curso de licenciatura: maior interesse, participação e novas perspectivas sobre a relação teoria-prática.
- Ajuda a questionar construtivamente a qualidade das práticas formativas no âmbito da docência na própria IES.
- Favorece o desenvolvimento de novas compreensões sobre educação, escola e práticas educativas pela aproximação de professores e Licenciandos com a escola, considerando os efeitos positivos que colhem.

NA RELAÇÃO IES E ESCOLA PÚBLICA

- Favorece um diálogo mais efetivo entre a IES e a escolas públicas de educação básica, renovando práticas e reflexões teóricas.
- Propicia avanço das pesquisas voltadas ao ensino.
- Cria ações compartilhadas entre Licenciandos Bolsistas, Professores Supervisores e Coordenadores de Área com responsabilidades também compartilhadas.
- Estimula e favorece o trabalho coletivo e/ou a interdisciplinaridade.

- Mobiliza para a realização de feiras, mostras e eventos culturais em coparticipação, dando visibilidade às realizações dos projetos e atraindo a participação dos alunos e licenciandos para as atividades propostas.
- Cria espaço de discussão sobre as práticas docentes e sobre a formação de docentes entre a IES e as escolas.
- Renova a motivação dos professores e alunos da educação básica com a presença dos Licenciandos Bolsistas.
- Fortalece e valoriza o magistério e o trabalho do professor na escola.

COMO POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO

- Contribui para a valorização da profissão de professor.
- Constitui-se em rara política de atenção à formação inicial dos professores para a educação básica.
- É um programa que desacomoda as licenciaturas e mobiliza escolas.
- Por suas contribuições deve ser institucionalizada e tornada perene como política de Estado.

SUGESTÕES

- Garantir a continuidade do programa como proposta permanente.
- Garantir a continuidade do programa nas IES já participantes.
- Ampliar o programa aumentando o número de instituições participantes, de escolas, de bolsas.
- Melhorar a gestão institucional, os procedimentos burocráticos; simplificar e agilizar a liberação de verbas.
- Simplificar o modelo de relatório e ter periodicidade menor (anual).
- Oferecer apoios administrativos ao programa.
- Disponibilizar recursos para aquisição de material permanente e aumentar verba de custeio.
- Oferecer auxílio-transporte aos estudantes-bolsistas.
- Aumentar o valor das bolsas, com reajustes periódicos.
- Prever bolsa para mais de um coordenador de área no mesmo campo disciplinar, proporcional ao número de Licenciandos Bolsistas e Professores Supervisores.
- Proporcionar maior intercâmbio e integração com outras IES e escolas com projetos na mesma área.
- Ter espaço físico na IES adequado ao desenvolvimento dos projetos do Pibid.
- Ter orientações e informações mais claras sobre a gestão do programa na instituição.

- Implementar projetos no início do ano letivo, facilitando a organização das atividades na escola.
- Avaliar e construir indicadores de avaliação do programa para orientar a gestão (administrativa e pedagógica)

QUESTÕES CRÍTICAS

As questões apontadas como problemas no mais das vezes traduzem situações específicas de contextos e IES, mas devem ser consideradas uma vez que fazem parte dos processos concretos de desenvolvimento do programa:

- Não valorização acadêmica nas avaliações oficiais (especial da Capes) das atividades desenvolvidas pelos professores no Pibid.
- Encontram-se, em alguns projetos, formas pouco efetivas e distantes da própria proposta do Pibid (falta de atuação efetiva na escola e nas salas de aula).
- Necessidade de maior envolvimento dos docentes da IES com o programa na escola.
- Falta de maiores esclarecimentos quanto ao desenvolvimento do programa na escola, para todos os envolvidos.
- Problemas de adaptação das escolas parceiras com a universidade credenciada pelo programa.
- Problemas com a própria burocracia interna à IES.
- Falta de clareza de comunicação na IES sobre procedimentos ou critérios de distribuição de verbas, o que pode prejudicar o desenvolvimento de projetos.
- O modelo de relatório apontado como excessivamente técnico, muito burocrático.
- Número excessivo de bolsistas e supervisores por coordenador de área, prejudicando o trabalho.

As conclusões sobre o que apresenta o referido estudo, mais do que nunca apontam o PIBID como possibilidade de fomento na formação inicial e continuada de profissionais da educação básica, estimulando a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. Ao apresentar as referidas propostas para a Formação de Professores da Educação Básica, entre elas, o PIBID, percebo que os incentivos estão sendo dados, as oportunidades estão sendo concedidas, podendo ser refletido e ressignificado este tema tão amplo e expressivo na Educação Brasileira: A Formação de Professores.

Participando desse processo, a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, enquanto universidade comunitária, comprometida com a Educação em nosso país, foi incluída no programa PIBID, no ano de 2010, com a participação do Campus de

Erechim, Frederico Westphalen, Santo Ângelo e Santiago, nos cursos de Letras, Ciências Biológicas, Filosofia, Matemática e Pedagogia. No ano de 2014, a Licenciatura em Educação Física foi incluída neste programa. Pretende-se assim, que “as ações desse Programa possam contribuir, de modo contundente, para a formação acadêmica dos licenciados e, conseqüentemente, na educação básica nas escolas envolvidas” (RODRIGUES, 2013, p.10). E ainda continua a mesma autora “Representa um sopro de renovação nas licenciaturas, contribuindo para que os conturbados caminhos da aprendizagem valham à pena (p.14).

Sendo assim, o tema escolhido por essa pesquisadora diante de todos os programas apresentados e descritos anteriormente, pelo acompanhamento de sua implantação na URI Santiago, pela sua experiência e vivência na área da Educação e Educação Física, foi o PIBID, resultando nesta pesquisa que busca investigar as implicações/contribuições do PIBID na formação docente em Educação Física, apresentando subsídios teóricos, resultados e publicações nesse tema que vem ganhando espaço no cenário da Educação Brasileira. Torna-se necessário, diante deste contexto, trazer o que consta na legislação vigente sobre a Educação Física, propostas pedagógicas existentes na área, que fundamentam a prática pedagógica de muitos professores, tanto na sua formação inicial, quanto continuada.

II - EDUCAÇÃO FÍSICA: ÁREA DE INTERVENÇÃO E ATUAÇÃO PEDAGÓGICA

A Educação Física, enquanto área do conhecimento e de intervenção profissional desempenha um papel de destaque na educação do ser humano. Uma das funções da Escola, entre outras, é preparar o aluno para compreender o mundo ao seu redor, e assim deve atuar a Educação Física, na medida em que se configura como um dos componentes curriculares integrantes do currículo escolar, da proposta pedagógica da escola.

Na primeira parte deste capítulo, apresento o que consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, no que se refere à Educação Física, justificando sua inserção dentro do contexto escolar. Essa Lei buscou transformar o caráter que a Educação Física vinha assumindo nos anos que a antecederam, ao explicitar no artigo 26, parágrafo terceiro, que a “Educação Física, integrada à proposta pedagógica da Escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”.⁶

⁶ Na Lei anterior, nº5692/71, e a partir do Decreto 69.450, de 1971, a Educação Física era considerada como a “atividade que por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando”. Este decreto dava ênfase à aptidão física; buscava-se a descoberta de novos talentos que pudessem participar de competições internacionais, representando a pátria.

Em dezembro de 2003, foi publicada, no Diário Oficial da União, a nova redação dada para o artigo 26, parágrafo terceiro, que trata da Educação Física:

A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, sendo sua prática facultativa aos alunos que: I – cumpram jornada igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física; IV – amparado pelo Decreto Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – Vetado; VI – que tenha prole” (p.03).

A Educação Física vinculada ao Projeto Pedagógico da Escola caracteriza-se por ser uma conquista dos profissionais da área. A participação dos professores de Educação Física, na construção do referido Projeto, possibilita a reflexão crítica do papel desse componente curricular, dando-lhe sentido e significado. Tal Projeto poderá ter como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁷, onde a Educação Física:

Permite que se vivenciem diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais e se enxergue como essa variada combinação de influências está presente na vida cotidiana. As danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado. (MEC 1998 p. 28).

Os PCNs foram elaborados por um grupo de especialistas de diferentes áreas, os quais apresentaram uma versão preliminar, que após análise e discussão com os professores, especialistas da educação e outras áreas, instituições governamentais e não governamentais, originaram uma versão final, servindo para ampliar e aprofundar as discussões em torno da reestruturação curricular das escolas, em todo o território Nacional.

Sobre o papel da Educação Física na escola, os PCNs apresentam algumas tendências pedagógicas da Educação Física Escolar, que embora contendo enfoques diferenciados entre si, têm em comum a busca de uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano. As tendências são: **Psicomotora**: que define a Educação Física como um meio para o ensino de conteúdos de outras áreas de conhecimento; **Construtivista**: a intenção dessa proposta é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo. A aquisição do conhecimento é um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida.

⁷ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 87, instituiu a “década da Educação”, iniciada um ano a partir da publicação desta Lei e encaminhou as discussões em torno da construção de referenciais nacionais comuns para a educação, respeitando as diferenças regionais, culturais, e políticas das diferentes regiões. Como resultado destas discussões, originaram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): referenciais nacionais comuns aos processos educativos das diferentes regiões brasileiras, elaborados respeitando as diversidades regionais, culturais e políticas.

Para cada criança a construção desse conhecimento exige elaboração, ou seja, uma ação sobre o mundo; **Desenvolvimentista**: que aposta como finalidade da Educação Física Escolar o desenvolvimento das capacidades ou habilidades motoras; e a abordagem **Crítica**: onde a Educação Física é entendida como uma área que trata de um tipo de conhecimento, denominado cultura corporal do movimento⁸, que tem como tema o jogo, a ginástica, o esporte, a dança, a capoeira e outras temáticas que apresentam relações com os principais problemas dessa cultura corporal de movimento, e o contexto histórico-social dos alunos.

O referido documento (PCNs) não ignora as diversas propostas existentes para a Educação Física, mas aposta na organização dos professores para a construção de uma prática curricular que proporcione ao aluno o acesso às práticas da cultura corporal. Além disso, sugere que os conteúdos selecionados para as aulas de Educação Física devem propiciar uma melhor leitura da realidade pelos alunos e possibilitar, assim, sua inserção transformadora nessa realidade.

A partir dos anos 1980 e 1990, os estudos e pesquisas sobre a Educação Física Escolar passaram a ser vistos com um olhar mais abrangente, em relação ao que se desenvolvia até então. Podendo ser resumido, na compreensão da Educação Física, como uma atividade prática, sem grandes exigências de um referencial teórico que lhe justificasse e fundamentasse enquanto disciplina curricular que apresenta conteúdos específicos a serem ensinados. Surgiram, assim, várias perspectivas metodológicas para a Educação Física Escolar, sendo que muitas destas propostas foram implementadas ou chegaram à realidade escolar, outras não passaram de propostas. Tais propostas estão sendo apresentadas, pois perpassam à formação do acadêmico do Curso de Educação Física.

Para ser considerada como proposta metodológica de Educação Física, a teoria deve apresentar determinados elementos que, segundo o Coletivo de Autores (1992, p.61), são: conhecimento de que trata a disciplina, sistematizado e distribuído, que geralmente se denomina de conteúdo de ensino; o tempo pedagogicamente necessário para o processo de apropriação do conhecimento; os procedimentos didático-metodológicos utilizados para ensinar.

⁸ A Cultura Corporal, segundo o Coletivo de Autores (1992), é o resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retrçados e transmitidos para os alunos na escola. Todas as atividades corporais (saltar, correr, jogar, pular, balançar, arremessar) foram construídas pelo homem em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas.

Acreditando na Educação Física Escolar, enquanto espaço de transformação social, destaco neste trabalho algumas propostas pedagógicas, vinculadas a uma concepção crítica de Educação e que tem abordado o tema da formação emancipatória do ser humano e da coletividade. São elas: a Abordagem Crítico-Superadora, proposta pelo Coletivo de Autores (1992); a Abordagem da Concepção de Aulas Abertas a Experiências, criada por Hildebrandt e Laging (1986), e a Abordagem Crítico-Emancipatória, proposta por Kunz (2014).

A abordagem do Coletivo de Autores (1992), denominada de Crítico-Superadora, foi construída a partir do trabalho desenvolvido pelos professores: Valter Bracht, Lino Castellani Filho, Michele Ortega Escobar, Carmem Lúcia Soares, Celli Taffarel e Elizabeth Varjal, culminando com a publicação do Livro “Metodologia do Ensino de Educação Física” (Coletivo de Autores, 1992). Tais autores defendem que uma proposta crítica de Educação Física deve partir, antes de tudo, de uma análise das estruturas de poder e dominação constituída na sociedade.

Os autores acreditam que o professor de Educação Física deve ser um educador comprometido com um projeto político pedagógico, que nasce das necessidades de emancipação de uma classe emergente dentro da nossa atual estrutura de divisão de classes, ou seja, da classe trabalhadora. Salienta o Coletivo de Autores que todo educador deve ter definido seu projeto político-pedagógico, precisando que tenha bem claro: “Qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses da classe que defende? Quais os valores, a ética, a moral que elege para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com esse projeto maior de homem e de sociedade? (1992, p.26).”

A concepção de Educação Física Crítico-Superadora trabalha com a cultura corporal, entendida como sendo “resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola” (Ibid, p.39). Recomendam esses autores que a escola, na perspectiva Crítico-Superadora, deve fazer uma seleção dos conteúdos da Educação Física de forma coerente com o objetivo de promover a leitura crítica da realidade.

Outra abordagem que busca a transformação social é a Concepção de Aulas Abertas a Experiências, proposta por Hildebrandt e Laging (1986), onde a aula de Educação Física configura-se em uma “construção de situações em que se tornam possíveis experiências específicas para superação de situações de vida presentes e futuras” (p.06), proporcionando ao aluno participar do planejamento, da organização e das decisões da aula. O professor atua

como um mediador em um diálogo permanente com os alunos, possibilitando-lhes visualizar os conteúdos esportivos nas diversas condições dentro e fora da escola.

Na concepção de aula aberta, o aluno deve ser visto pelo professor como alguém que tem consciência de seu papel dentro da escola, tem clareza dos objetivos e organiza sua própria aprendizagem. O grau de abertura da aula depende do grau de possibilidade que o professor oportuniza a participação dos alunos. Os autores que defendem essa proposta deixam claro que uma concepção de ensino aberto não significa que o aluno pode fazer o que quiser, dentro da aula, mas sim é orientado pelo professor de acordo com os objetivos do planejamento.

Hildebrandt e Laging (1986) apontam as concepções abertas de ensino como uma possibilidade de desenvolver competências como a autonomia, a independência, a criticidade, a criatividade e a capacidade de ação social dos alunos em aulas de Educação Física.

Outro autor que merece destaque, sem dúvida, pela contribuição à Educação Física, é Elenor Kunz. Em seu livro “Transformação Didática do Esporte” (2014) apresenta uma ideia geral, através de quatro concepções de como a Educação Física “pode ser - e de certa forma vem sendo trabalhada na escola” (p.106). O autor cita as seguintes concepções:

a) **Concepção Biológico-Funcional:** nessa concepção, a Educação Física prioriza o exercício físico. As atividades físicas, inclusive o esporte, “prescreve-se de forma sistemática, metódica e diferenciada para diferentes grupos de acordo com a idade e sexo” (Ibid, p.106). A preocupação dos profissionais que adotam tal concepção é desenvolver e melhorar, através de métodos sistematizados, o nível de aptidão física dos alunos, de acordo com as especificidades de cada grupo.

b) **Concepção Formativo-Recreativa:** a Educação Física “tenta cumprir a função de contribuir na formação da personalidade e de habilidades motoras gerais dos alunos, para melhor adaptação às exigências sociais, possibilitando, também, organizar ludicamente seu tempo” (Ibid, p.106). Os professores que trabalham nessa concepção, preocupam - se em desenvolver atividades coletivas de movimento e jogos, evitando a competição.

c) **Concepção Técnico-Esportiva:** é considerada como hegemônica, atualmente, dentro do contexto da Educação Física Escolar, preocupando-se com a “descoberta e no fomento do talento esportivo, através da introdução e da adaptação de todos à cultura esportiva” (Ibid, p.106). Os profissionais que desenvolvem essa concepção se interessam pelo rendimento esportivo, pelos padrões do esporte de alto rendimento.

d) **Concepção Crítico-Emancipatória:** Apresentada e defendida por Kunz (1998), a quarta concepção busca “como objetivos primordiais do ensino e através das atividades como o movimento humano, o desenvolvimento de competências como a autonomia, a competência social e a competência objetiva” (Ibid, p.107). Para o referido autor, a competência social deverá contribuir para um agir solidário e cooperativo, onde os alunos, através da Educação Física, deverão compreender os diferentes papéis sociais existentes no esporte, assumindo-os, bem como “entender/compreender os outros nos mesmos papéis ou assumindo papéis diferentes” (Ibid, p.41). Isso só pode acontecer se houver, em aula, um clima de muita reflexão e diálogo entre professor/aluno, aluno/professor e aluno/aluno.

A outra competência, denominada de competência objetiva, significa na prática a “instrumentalização específica de cada disciplina” (Ibid, p.107). Por intermédio da competência objetiva o “saber cultural, historicamente acumulado, é apresentado e criticamente estudado pelo aluno” (Ibid, p.107). Nesse sentido, o ensino na concepção crítico-emancipatória, segundo Kunz (2014), deve ser “um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e construídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir de ‘conhecimentos’ colocados à disposição pelo contexto sociocultural onde vivem” (p.121).

Kunz apresenta, ainda, as estratégias didáticas do professor para o ensino crítico emancipatório de movimentos e jogos, que denominou de “transcendência de limites” (2014, p.123), onde o aluno é confrontado com a realidade do ensino e seu conteúdo, em especial. De maneira resumida, o autor apresenta como essa forma de ensinar pela “transcendência de limites”, deve atuar sobre o aluno:

a) que os alunos descubram, pela própria experiência manipulativa, as formas e os meios para uma participação bem-sucedida em atividades de movimentos e jogos; b) que os alunos sejam capazes de manifestar pela linguagem ou pela representação cênica, o que experimentaram e o que aprenderam, numa forma de exposição que todos possam entender; c) por último, que os alunos aprendam a perguntar e questionar sobre suas aprendizagens e descobertas, com a finalidade de entender o significado cultural dessa aprendizagem, seu valor prático e descobrir, também, o que ainda não sabem ou aprenderam (Ibid, p.124).

Assim sendo, a busca do desenvolvimento, pelo aluno, dessas três competências: a autonomia, a competência social e objetiva, já descritas, torna-se o ponto principal que irá definir os passos e orientar a prática pedagógica do professor de Educação Física. A concepção crítico-emancipatória prioriza a participação dos alunos no planejamento e na

construção das aulas, respeitando sua cultura, os seus interesses e necessidades, vivenciando novas e variadas experiências de movimento.

Todas essas propostas e tendências nortearam o modo de agir e pensar a Educação Física, e com o advento das ciências humanas, os autores e pesquisadores da área começaram a pensar numa renovação, com o objetivo de romper com esses modelos apresentados e propor uma nova concepção didático-pedagógica para a Educação Física Escolar. Este período é denominado como período “Renovador na Educação Física”. Sendo assim, a Educação Física vem ocupando novos e importantes espaços na área da Educação, como resultado efetivo de pesquisas, estudos e aplicações teórico-práticas, visando o desenvolvimento integral do ser humano. O campo educacional aparece como um dos setores de trabalho de maior responsabilidade, pela ênfase que dá ao processo ensino-aprendizagem. Razão pela qual se torna importante estruturar a disciplina de Educação Física, dando-lhe a sistematização e a organização necessárias, para que sua prática atenda aos interesses e necessidades dos alunos.

Nesse sentido, o presente trabalho busca contribuir com a área de conhecimento denominada Educação Física, investigando quais as implicações do PIBID no processo de formação inicial e continuada do professor de Educação Física. Com base no referencial teórico que orienta esta pesquisa, considero de suma importância apresentar o curso de Educação Física – Licenciatura, da URI Santiago, visto que os sujeitos participantes da pesquisa, fazem parte dessa graduação, nessa Instituição de Ensino Superior. Enquanto professora e coordenadora do Curso, tenho acompanhado a trajetória do programa PIBID no curso, na URI de Santiago, compartilhando experiências, possibilidades e desafios dos acadêmicos e professores envolvidos, o que suscitou na elaboração dessa tese de doutorado.

2.1- O Curso de Educação Física na URI Santiago: Trajetória Histórica, Projeto Pedagógico e Inserção no PIBID

2.1.1 Contexto da Inserção do Curso na Região

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – é uma Universidade multicampi, e conta com quatro centros de produção de conhecimento, distribuídos entre o norte e o noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Seus Campi localizam-se em Erechim, Frederico Westphalen, Santo Ângelo e Santiago, contando com

duas extensões, uma em Cerro Largo e outra em São Luiz Gonzaga. Sendo uma entidade comunitária e sem fins lucrativos, a principal meta da Universidade é promover o desenvolvimento da região na qual está inserida, atendendo, para isso, as necessidades ali encontradas.

A Região de abrangência da URI é um espaço social e econômico, que demanda por uma intervenção qualificada para a geração de desenvolvimento. Neste sentido, cada vez mais, um conjunto de profissionais bem qualificados estão sendo solicitados no mercado de trabalho, para servir à sociedade.

Todos os aspectos de crescimento geram a necessidade e a busca por uma melhor qualidade de vida, tornando-se, imprescindível, a formação de profissionais que orientem por meio da educação, prevenção e tratamentos que proporcionem uma vida saudável, buscando o cuidado com o ser humano, nos seus aspectos fisiológicos, neuro-motores, sociais e afetivos. Esse desafio de fomentar e dinamizar essas práticas, são solidificados com o Curso de Graduação em Educação Física – Modalidade Licenciatura da URI.

A partir desse novo século, vive-se um período de transição, que projeta revoluções e mudanças de paradigmas em todos os campos de conhecimento humano. A educação, no rastro dessa mudança, sustenta um processo de revisão de conceitos, valores e conduta num momento em que, a cada dia, intensificam-se os impactos socioeconômicos e culturais, que se propagam com a velocidade do acontecimento, fruto da evolução tecnológica e do processo de globalização da sociedade contemporânea.

Nesse novo tempo, a principal característica é o acúmulo de informações em todos os domínios. E, assim sendo, embora o conhecimento não seja produzido exclusivamente no ensino superior, é nele que se qualifica grande parte dos técnicos e pesquisadores que integram as instituições no mercado, produzindo ciência e tecnologia.

Ao olharmos a realidade brasileira e mundial, em nosso contexto, alguns fatores se evidenciam, como:

- o mundo em processo de globalização;
- a proximidade econômica e cultural que se faz sentir na região pela viabilização do MERCOSUL;
- a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9394/96);
- os PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais;

- a nova legislação referente às diretrizes curriculares para as licenciaturas.

Esses fatores fazem com que os profissionais de diferentes áreas revejam suas práticas, e leiam as repercussões que essa nova realidade impõe às pessoas e aos trabalhadores. Nesse sentido, o ensino superior tem o papel fundamental na formação de recursos humanos que atuem como cidadãos do mundo, além de trabalhadores qualificados, inseridos nessa realidade em transformação.

Para atender às necessidades desse novo contexto, o curso de Educação Física, por meio de seus conhecimentos específicos, deverá contribuir e corresponder com as transformações culturais de nossa época, assim, nessa realidade de muitas transformações, automaticamente, a busca por uma melhor qualidade na educação, é imprescindível.

O Curso de Educação Física - Licenciatura, como proposta pedagógica contextualizada, precisa atender a uma demanda de mercado que a Educação Física proporciona, dentro de uma visão cultural em que as pessoas demonstram preocupação com a melhoria da educação. Assim, tem-se a convicção que o licenciado em Educação Física, a ser formado pela URI, pode contribuir para esse objetivo.

A Educação Física, enquanto profissão caracteriza-se como um campo de intervenção educacional que, por meio de diferentes manifestações e expressões do movimento humano tematizadas na ginástica, no esporte, no jogo, na dança, na luta, no exercício físico, na brincadeira popular, bem como em outras manifestações da cultura do movimento humano - presta serviços à sociedade, caracterizando-se pela disseminação e aplicação do conhecimento sobre o movimento humano, técnicas e habilidades. A Educação Física, neste contexto, busca viabilizar aos educandos o desenvolvimento da consciência corporal, possibilidades e potencialidades de movimento, visando à realização de objetivos educacionais, de saúde, de prática esportiva e expressão corporal.

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, comprometida com as questões contemporâneas da Educação Física e consciente de seu papel social, entendendo a aprendizagem como um caminho que possibilita ao sujeito social transformar-se e transformar seu contexto de vida, reforça a busca da construção de um ensino que privilegie os aspectos metodológicos presentes na atual LDB : a identidade, a autonomia, a diversidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilidade. O Curso de Licenciatura em Educação Física, que prime pela prática desses princípios, é fator fundamental para a consolidação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

2.1.2 Contexto da Inserção do Curso na Instituição

O referido Curso fez parte do processo de Planejamento Institucional, que, ao ser implantado e na sua reestruturação, levou em consideração as condições de infraestrutura, econômica, ambiental e social da Universidade. Assim, cabe salientar que a inserção do Curso de Graduação em Educação Física – Modalidade Licenciatura, na instituição URI, visa ofertar à comunidade um curso abrangente, com uma formação tecnológica e técnica nesta área, a fim de atender as necessidades da comunidade.

A proposta é manter a hegemonia junto ao núcleo de ensino, pesquisa e extensão, já existente, e cuja área de concentração volta-se aos diversos campos da saúde, tendo como conceito norteador a postura ética no desenvolvimento de um trabalho fundamentado na co-responsabilidade, bem como na formação de profissionais voltados para o desenvolvimento e respeito do ser humano, em sua totalidade.

2.1.3 Objetivo Geral do Curso de Educação Física

Conforme o Projeto Pedagógico, o objetivo geral do Curso de Educação Física – Licenciatura da URI, é “ Formar Licenciados em Educação Física, para atuar na docência da Educação Básica”.

2.1.3.1 Objetivos Específicos

- Habilitar profissionais para organizar, planejar, administrar, avaliar e atuar pedagógica, científica e tecnicamente no âmbito dos estudos atuais e emergentes do movimento humano.
- Possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e competências técnicas que permitam uma atuação no ensino na Educação Básica (Infantil, Fundamental e Médio) e Educação Superior, no que diz respeito ao planejamento, implantação e avaliação do componente curricular Educação Física.
- Incentivar a investigação científica em Educação Física.
- Oportunizar à comunidade regional estudos científicos, na área da Educação Física, através de pesquisas realizadas por professores e acadêmicos.
- Promover estilos de vida saudáveis, conciliando às necessidades dos seus alunos, atuando como agentes de transformação social.

- Oportunizar a formação técnico-científica que confira qualidade ao exercício profissional, capacitando para intervir no âmbito educacional da Educação Física, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento e das práticas essenciais de sua produção e socialização e de competências técnico-instrumental, a partir de uma atitude crítico-reflexiva.
- Capacitar para a atuação em equipes multiprofissionais, ao planejamento, à coordenação, à supervisão, à implementação, à execução e à avaliação das atividades na área da educação.

2.1.4 Perfil do Profissional a ser Formado

O Perfil Profissional do Licenciado em Educação Física está embasado nas orientações da **Resolução n° 01/CNE/CP/2002**, **Resolução n° 002/CNE/CP/2002**, e das Diretrizes Curriculares **Parecer n° 009/CNE/CP/2001**⁹.

O Licenciado em Educação Física será formado para esclarecer e intervir profissional e academicamente no contexto específico e histórico-cultural, a partir de conhecimento de natureza técnica, científica e cultural.

A proposição do perfil de formação do educador possibilita a formação de um profissional que atue nas instituições de ensino, com competências variadas para ação educativa.

Para tanto, o curso deverá oferecer possibilidades de apropriação do conhecimento por meio do ensino, pesquisa e extensão que permita ao aluno um domínio de competência de natureza técnica-instrumental, estruturada a partir de uma atitude crítico-reflexiva.

2.2 – O Projeto PIBID de Educação Física, na URI Santiago: O foco da investigação

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Santiago, como já mencionei anteriormente, participa do PIBID desde 2010, no entanto, o curso de Educação Física – Licenciatura foi incluído no programa no ano de 2014, quando também aconteceu a renovação dos projetos do PIBID, por mais quatro anos (até 2018).

⁹ Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Atualmente foi promulgada a RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada e o PPC do curso está sendo reformulado.

Segundo informações da Reitoria, a URI é uma das duzentas e oitenta e quatro universidades brasileiras participantes desta nova edição do PIBID e obteve seu Projeto Institucional aprovado, assim como os 18 subprojetos propostos por cinco áreas do conhecimento: Biologia, Educação Física, Letras, Matemática e Pedagogia, que são desenvolvidos nos campus de Erechim, Frederico Westphalen, Santiago e Santo Ângelo. O projeto Pibid/URI envolve 324 licenciandos, 50 professores supervisores (professores das escolas públicas) e 24 coordenadores de área (professores das licenciaturas da URI); comprometidos com uma educação pública de qualidade. Conforme a coordenadora institucional do programa, na URI “o Pibid consolida o papel da URI enquanto universidade comunitária comprometida com o desenvolvimento regional, a difusão do conhecimento científico e a ampliação da cidadania nas regiões nas quais está presente”.

O subprojeto da área de Educação Física, no Campus de Santiago, foco desta investigação, conta com 12 licenciandos do curso, também chamados Pibidianos, que cumprem uma carga horária de 20h semanais; dois professores supervisores que são docentes do componente curricular Educação Física na Escola Thomás Fortes e Escola Monsenhor Assis e um coordenador, que é professor de Educação Física, no referido Campus.

Os Pibidianos são envolvidos nas atividades de planejamento, execução e avaliação das atividades pedagógicas, vivenciando o cotidiano escolar. São orientados pelos professores supervisores da escola pública e pelos professores da licenciatura à qual são vinculados. O referido programa tem propiciado o estreitamento da relação Universidade e Educação Básica, bem como a perspectiva da interdisciplinaridade no conhecimento da realidade diária da escola, em seus dilemas e desafios, enriquecendo ainda mais este intercâmbio (BROD, 2014).

Nesse sentido, pretendo contribuir com esse trabalho no campo Educacional, mais especificamente com a Educação Física, visto que essa tese intitulada **O PIBID E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA**, busca investigar as implicações/contribuições do programa na formação docente, onde a ação-reflexão-ação, o ensino e o professor reflexivo, defendidos por autores como SCHÖN(1992), TARDIF (2002), NÓVOA (1991, 1992) e PÈREZ GÓMEZ (1992), tornam-se possíveis. Considerando o PIBID como possibilidade para a reflexão da prática educativa dos professores em processo de formação inicial e continuada, torna-se imprescindível abordar o referido tema, trazendo para debates e reflexões as intervenções realizadas nas escolas, pelos sujeitos envolvidos nesse processo.

Apresento a seguir, os caminhos trilhados nesta investigação, na expectativa de responder a questão da pesquisa: Quais as implicações/contribuições do PIBID no processo de formação inicial e continuada do professor de Educação Física?

III- OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo apresento os procedimentos metodológicos que foram adotados para investigar as implicações e contribuições do PIBID, no processo formativo docente, em Educação Física.

As decisões metodológicas definem a escolha pela pesquisa qualitativa, na medida em que “se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE E ANDRÉ 1986, p.18). Nessa abordagem, o pesquisador é necessariamente envolvido na vida dos sujeitos, visto que seus procedimentos baseiam-se em conversar, ouvir, permitir a expressão livre dos interlocutores. A relação entre pesquisador e pesquisados é dinâmica e constante, durante todo o transcurso da pesquisa. A pesquisa qualitativa “objetiva, em geral, provocar o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisados dos seus problemas e das condições que o geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los” (CHIZZOTTI 2000, p.104).

Na busca da construção caminho metodológico a ser seguido, apresento algumas características, que segundo Bogdan e Bicklen (1994, p.47-50) representam a metodologia qualitativa, ficando evidentes ao longo dessa pesquisa:

1-Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registros oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados.

2-A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais.

Na busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos. A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

3- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Como é que determinadas noções começaram a fazer parte daquilo que consideramos ser o "senso comum"? Qual a história natural da atividade ou acontecimentos que pretendemos estudar? Este tipo de estudo foca-se no modo como as definições (as definições que os professores têm dos alunos, as definições que os alunos têm de si próprios e dos outros) se formam.

4- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente: ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. Para um investigador qualitativo que planeja elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após recolher os dados e o passar de tempo com os sujeitos. Não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo utiliza parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação.

5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso desse tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. Ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior.

Ao caracterizar a pesquisa qualitativa, vale destacar também que esse estudo objetiva investigar as contribuições do PIBID no processo formativo docente em Educação Física, de determinados sujeitos, em um determinado contexto, sendo pois, considerado um Estudo de Caso. Para caracterizar o estudo de caso, Ludke e André (1986) fazem referência a algumas

características para este tipo de investigação qualitativa: a) visam à descoberta, na medida em que podem surgir, em qualquer altura, novos elementos e aspectos importantes para a investigação, além dos pressupostos do enquadramento teórico inicial; b) enfatizam a interpretação em contexto, pois todo o estudo desta natureza tem que ter em conta as características da escola, o meio social em que está inserida, os recursos materiais e humanos, entre outros aspectos; c) retratam a realidade de forma completa e profunda; d) usam uma variedade de fontes de informação; e) procuram representar as diferentes perspectivas presentes numa situação social; f) utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros métodos de investigação.

Outro autor que trabalha nessa perspectiva é Yin (2005), quando afirma que estudo de caso é uma investigação empírica, um método que abrange tudo – planeamento, técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos. Sendo assim, pelo que foi apresentado sobre as características do Estudo de Caso, reafirmo a opção metodológica pela sua escolha, na tentativa de responder a questão de pesquisa, que norteia esse trabalho: Quais as implicações/contribuições do PIBID no processo de formação inicial e continuada do professor de Educação Física?

Vale ressaltar que 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, serão interpretadas sem a pretensão de generalizar os achados do estudo. Pelo contrário, pretendo aprofundar a compreensão sobre o que esses acadêmicos realizam e os sentidos que atribuem ao seu processo formativo no âmbito do PIBID, isto é, no “chão das escolas” onde estão inseridos. Utilizei como instrumento de coleta de dados nessa pesquisa qualitativa, a observação participante, o questionário e a entrevista semiestruturada, instrumentos esses, que descrevo a seguir.

A observação participante caracteriza-se por ser uma técnica que possibilita o conhecimento, através da interação entre o pesquisador e o meio, proporcionando uma visão detalhada da realidade (QUEIROZ et al., 2007). Como técnica, exige uma sistematização prévia (roteiro de observação), que deve focar os objetivos da investigação, fundamentando o planeamento de estratégias para o melhor desenvolvimento das ações, no âmbito estudado (QUEIROZ et al., 2007). Segundo Lüdke e André (1986), a observação é um dos instrumentos básicos para recolher dados na investigação qualitativa, utilizando os sentidos, de forma a obter informação de determinados aspectos da realidade.

Na observação participante, o observador coloca-se na posição dos observados, devendo inserir-se no grupo a ser estudado como se fosse um deles, pois assim tem mais condições de compreender os hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e características do funcionamento daquele grupo (BARDIN, 1997). Tais observações foram realizadas pela pesquisadora, desde março de 2014, quando começaram as atividades dos alunos e professores supervisores do PIBID, no curso de Educação Física, na URI de Santiago.

Outro instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário. Este, segundo Gil (2008, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. O referido autor (p. 128/129) apresenta as seguintes vantagens do questionário sobre as demais técnicas de coleta de dados: a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. O questionário (ANEXO 2) foi aplicado para os 12 acadêmicos do Curso de Educação Física, Bolsistas do PIBID, no mês de julho de 2015, após uma reunião semanal do PIBID, onde eles autorizaram sua participação, através do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – ANEXO 1)

Também a entrevista foi utilizada para coletar dados nesta pesquisa qualitativa. Lüdke e André afirmam que a “entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta dos dados, (...) uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados em ciências sociais” (1986, p.33). A preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes da investigação que requer tempo e exige alguns cuidados, destacando-se entre eles: o planejamento da entrevista, que deve ter em vista o objetivo a ser alcançado; a escolha do entrevistado, que deve ser alguém que tenha familiaridade com o tema pesquisado; a oportunidade da entrevista, ou seja, a disponibilidade do entrevistado em fornecer a entrevista que deverá ser marcada com antecedência para que o investigador se assegure de que será recebido; as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado o segredo das suas confidências e da sua identidade e, por fim, a preparação específica que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes (Lakatos & Marconi, 1999).

Para este estudo realizei três entrevistas, uma com cada professor supervisor do PIBID (ANEXO 4), que são professores do componente curricular Educação Física - Ensino Fundamental, nas escolas envolvidas com o projeto, totalizando duas entrevistas, e uma entrevista com a coordenadora institucional do PIBID nessa IES (ANEXO 3). Essas entrevistas aconteceram no mês de agosto do corrente ano, após as reuniões do PIBID, que são semanais (duração 2h), no Campus da URI. Vale ressaltar que esses professores de Educação Física se prontificaram a colaborar com o presente estudo, na expectativa de que esta investigação possa contribuir com a sua prática pedagógica. A URI de Santiago também autorizou a realização desta pesquisa em seu Campus, por meio da sua direção geral e coordenadora institucional do PIBID, após apresentação dos objetivos e metodologias que serão utilizadas para dar conta dos objetivos propostos.

Antes de iniciar cada entrevista, expliquei aos sujeitos da pesquisa o procedimento a ser utilizado. Informei que os nomes serão trocados por nomes fictícios para preservarem suas identidades. As gravações foram realizadas sempre com a autorização dos participantes, que previamente terão dado seu aceite no Termo Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁰, (Anexo 1). A duração das entrevistas será em torno de vinte e cinco a quarenta e cinco minutos. A transcrição das mesmas acontecerá logo após a sua realização, para que não se perca nenhum dado que será importante para a construção da pesquisa.

Para a realização das entrevistas, seguir-se-á um roteiro com questões orientadoras (Anexo 2), as quais foram elaboradas para conhecer a problemática levantada a partir de alguns conhecimentos prévios da pesquisadora, por esta fazer parte desse contexto, e pelos anos de experiência docente. Segundo Triviños (1987), esse procedimento é característico de uma entrevista semi-estruturada, em que as questões iniciais são “resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa” (p.146).

A partir das características apresentadas sobre a observação participante, o questionário e a entrevista semiestruturada, acredito serem tais instrumentos adequados para a obtenção dos dados dessa pesquisa. Assim sendo, apresento, a seguir, dentro deste capítulo denominado “Os Caminhos da Investigação”, a opção metodológica que será utilizada para analisar e interpretar os referidos dados coletados.

¹⁰ O TCLE será explicado e ofertado para os dois professores supervisores do PIBID nas escolas, para os 12 bolsistas Pibidianos e para a supervisora Institucional.

A análise de dados qualitativos, segundo Lüdke e André (1986), é um processo criativo que exige um rigor intelectual e muita dedicação, não existindo uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é a sistematização e coerência do esquema escolhido com o que se pretende no estudo. De acordo com Gil (2008), analisar os documentos com profundidade, estar atento às possíveis contradições e incoerências e variar as fontes de consultas, reduz a possibilidade de erros na investigação. Sendo assim, para a análise e interpretação dos questionários, entrevistas e observação participante utilizei a metodologia Análise Textual Discursiva – ATD- (Moraes 2003; Moraes e Galiuzzi, 2011) que “corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (Moraes e Galiuzzi, 2011, p.7).

Para os autores da ATD as pesquisas qualitativas têm cada vez mais utilizando das análises textuais. Seja partindo de textos já existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações, a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga, tendo em vista “uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (ibid, p.11).

Esta metodologia parte do pressuposto que novos entendimentos emergem de uma sequência recorrente de três componentes:

- A desconstrução dos textos do “corpus”, denominada de unitarização;
- O estabelecimento de relações entre os elementos unitários, denominado de categorização;
- Retirar o emergente a partir da nova compreensão que é comunicada e validada.

Todo este processo é denominado pelos autores como “Tempestade de Luz”, em que emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se flashes de raios de luz sobre os fenômenos investigados, que através do esforço de comunicação intenso, possibilitam expressar novas compreensões alcançadas ao longo da análise (Ibid, p.13). Descrevo a seguir, mais detalhadamente, as três etapas fundamentais que constituem este procedimento de análise:

Unitarização ou Desconstrução de Textos:

Implica examinar os textos em seus detalhes fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados que dizem respeito aos fenômenos estudados. É o próprio pesquisador quem decide em que medida fragmentará seus textos, podendo daí resultar unidades de análise de maior ou menor amplitude. Este se revela um momento de intenso contato e envolvimento com o material da análise, sendo primordial para a emergência de novas compreensões. É um processo que precisa ser reinventado a cada nova pesquisa. A unitarização é um processo que produz desordem a partir de um conjunto de textos ordenados. A desordem é a condição para a formação de novas ordens. “Novas compreensões dos fenômenos investigados são possibilitados por uma desorganização dos materiais de análise, permitindo ao mesmo tempo uma impregnação intensa com os fenômenos investigados” (Ibid, p.22), possibilitando ao pesquisador estabelecer e identificar relações entre as partes e o todo.

Categorização: Estabelecendo Relações

O segundo momento da análise consiste na categorização das unidades anteriormente construídas, sendo um aspecto principal em uma Análise Textual Discursiva. A categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamento de elementos semelhantes. “Conjunto de elementos de significação próximos constituem as categorias” (Ibid, p.22). Segundo os autores, o que se propõe na ATD é utilizar as categorias como modos de focalizar o todo por meio das partes. O primeiro momento, que é a unitarização, é um movimento de desorganização e desmontagem, uma análise propriamente dita; já o segundo, é de produção de uma nova ordem, uma nova compreensão, uma síntese. “A pretensão não é ao retorno dos textos originais, mas a construção de um novo texto, um metatexto que tem sua origem nos textos originais, expressando a compreensão do pesquisador sobre os significados e sentidos construídos a partir deles” (Ibid, p. 31). A categorização é um processo exigente e que solicita esforço e envolvimento do pesquisador, pois requer criação, ordenamento, organização e síntese; é, assim, “parte integrante do movimento de teorização que toda pesquisa pretende; categorizar é parte do processo de aprender sobre os fenômenos investigados e da comunicação das aprendizagens feitas” (Ibid, p. 90). “São as categorias que estabelecem a ponte entre as vivências concretas dos seres humanos e as abstrações, elaboradas por meio dos conceitos” (Ibid, p. 75). Considera-se a construção de um quebra-cabeça, onde as peças são criadas e resultantes do processo investigativo.

Captando o Novo Emergente

A intensa impregnação nos materiais, desencadeada pelos dois estágios anteriores, possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. A partir da unitarização e categorização constrói-se a estrutura básica do metatexto. A ATD visa a construção de metatextos analíticos que expressem os sentidos lidos num conjunto de texto. A estrutura textual é construída por meio das categorias e subcategorias resultantes da análise. “Os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de teorização sobre os fenômenos investigados” (Ibid, p.32), onde a qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas da sua validade e confiabilidade, mas é também consequência do fato de o pesquisador assumir-se autor de seus argumentos. É um processo vivo, um movimento de aprendizagem aprofundada sobre os fenômenos investigados, combinando duas faces de um mesmo movimento: o aprender e o comunicar.

Os autores Moraes e Galiazzi (2011, p.165) afirmam que “aqueles que se envolvem em uma pesquisa qualitativa e dentro dela com a Análise Textual Discursiva, logo compreenderão que, ainda que tenham optado por um caminho metodológico, este não está dado, mas precisa ser construído”. E continuam... “é um processo fundado na liberdade e criatividade, não possibilita que exista nada fixo e previamente determinado, exige-se desfazer-se de âncoras seguras para se libertar e navegar em paragens nunca antes navegadas, uma viagem sem mapa” (Ibid, p.166) , onde o pesquisador constrói seu caminho.

Fundamentada nestes três componentes já descritos e que compõem a Análise Textual Discursiva, iniciei a análise dos dados. Confesso que foi uma viagem muito significativa e prazerosa, com muitos aprendizados e sentidos, mas também de desafios, dificuldades e tropeços ao longo do caminho. Viagem essa que resultou nos dados desta pesquisa.

Apresento, no capítulo a seguir, a interpretação e análise das informações obtidas no decorrer da realização do trabalho, cujo tema enfoca “O PIBID E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA”.

IV – APRESENTAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

O Curso de Educação Física – Licenciatura iniciou suas atividades no Campus da Uri, em Santiago, no mês de fevereiro de 2014, e já em março aconteceu a seleção para os Bolsistas que fariam parte do PIBID. No mesmo mês os selecionados começaram sua monitoria nas escolas, tendo muitas expectativas, anseios e dúvidas quanto a este programa, mas sempre motivados e com uma enorme vontade de aprender. Enquanto pesquisadora participo das reuniões semanais (com duração de 2h) com os professores e bolsistas do PIBID, desde março de 2014. Sendo assim, através da observação participante, consigo apontar alguns caminhos percorridos pelos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, até o presente momento, novembro de 2015.

Num primeiro momento, a Coordenação do PIBID da URI de Santiago esclareceu e explicou aos Pibidianos os objetivos e as propostas do programa. Então, foram apresentados à direção, professores e alunos das escolas na qual iriam realizar suas atividades. Assim, aprenderam o que diz respeito à Escola: o que é Projeto Pedagógico, Calendário Escolar, Regimento Escolar, Normas de Convivência, Datas Comemorativas, Torneios Esportivos, Planos de Ensino, Reuniões Pedagógicas, enfim o dia a dia escolar.

Foi então que iniciaram a observação das aulas de Educação Física na Escola: planejamento e atuação do professor, participação (ou não) dos alunos nas aulas, utilização de materiais, espaços físicos disponíveis, entre outros aspectos. Começaram a refletir como eram enquanto alunos no ensino fundamental e médio e como seriam agora, futuros educadores físicos. A experiência de estar na escola, convivendo com professores que já atuam, com alunos do ensino fundamental, trouxe inúmeros desafios de auxiliar o professor titular da disciplina na busca de um planejamento que atendesse as necessidades e interesses dos alunos, visto que nas aulas da Faculdade, durante as discussões sobre o papel e a importância da Educação Física na escola, estes alunos do PIBID começavam a fazer a relação entre a teoria e a prática, necessárias a formação docente. Observou-se também a admiração e o vínculo estabelecido com o professor supervisor da escola, que pelos anos de docência, contribui, de forma positiva, na formação inicial destes acadêmicos.

As atividades realizadas no contexto da escola, através das relações entre educadores e educandos, configuram-se como uma das condições para que os saberes de ambos possam ser

trocados e, acima de tudo, problematizados e superados. A escola é o lócus profissional do licenciando e do professor, sendo um espaço formativo.

Ao refletir sobre a importância da escola, Paulo Freire escreve que:

“a escola é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, porque recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida. E não a escola que emudece e me emudece” (2001, p.15).

Essa representação de escola a que se refere Freire, tão sonhada e idealizada por alguns educadores, desempenha um papel fundamental no educar, proporcionando condições à construção do conhecimento e da cidadania. Desta forma, o educador que assume tal postura faz de sua prática um compromisso com a vida, preparando o aluno para atuar no presente, comprometido com os desafios do futuro, colabora, portanto, com a formação de uma pessoa com capacidade crítica e capaz de relacionar e interagir com os outros, competência que se faz necessária nos dias atuais.

Considerados como espaços formativos a Escola e a Universidade, ZEICHNER (2010) explica que há um terceiro espaço denominado “Mezzo Espaço Formativo”, um mozaico, um movimento, as relações e polaridades entre teoria e prática na formação de professores em prol de Espaços e Tempos de/na formação, ou seja, na constituição e identidade de ser professor. Portanto, ser professor sendo professor, acontece em múltiplos tempos e espaços para além da díade universidade e escola, em momentos e espaços de reflexão, tanto individuais quanto coletivos, e ainda por experiências significativas (JOSSO, 2004) como a que se apresenta a seguir, considerando o referido programa - PIBID como uma possibilidade de organização de um *Mezzo* espaço formativo, ou seja, o “O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores” (Felicio, 2014).

No mês de outubro de 2014 um grande desafio foi lançado aos doze bolsistas: descrever e relatar sobre suas práticas vivenciadas ao longo desses meses como Pibidianos, elaborando um resumo expandido e um artigo científico. Participariam do evento intitulado **O PIBID na escola: da formação docente aos espaços educativos da Educação Básica**, no mês de dezembro de 2014, na cidade de Santo Ângelo. Este evento tem como objetivo socializar as práticas e vivências dos Pibidianos do Campus de Erechim, Santiago, Santo Ângelo e Frederico Westphalen. Começava então a grande indagação para os bolsistas: O que vamos escrever? Como vamos escrever? Por onde começamos? Como organizar artigo científico? Quantas páginas? Vale ainda ressaltar que estes acadêmicos cursavam o II

Semestre, e a disciplina de Metodologia Científica estavam tendo nesse semestre, o que ajudou a amenizar estas inúmeras dúvidas e questões. Enquanto professora do curso, observei o amadurecimento acadêmico destes alunos. O colegiado do curso procurou auxiliá-los nas dúvidas, dando subsídios sobre os passos de um trabalho científico, na elaboração do tema, problema, o que é um objetivo, a introdução, os resultados/discussões e a conclusão. Foi um longo processo, mas o resultado final foi surpreendente. Os relatos dos resumos expandidos descreveram as práticas vivenciadas ao longo do processo do ano de 2014, enquanto Pibidianos. A maior dificuldade foi, segundo eles, na elaboração do artigo, na construção do referencial teórico, dos objetivos, da metodologia, visto que estão no segundo semestre, ainda lhes faltam leituras pedagógicas, leituras específicas da área e leituras sobre metodologia da pesquisa, disciplina esta, que será trabalhada no próximo semestre. De todo este processo na elaboração dos resumos expandidos e artigos, foram aprovados para o evento: 03 resumos expandidos, que foram apresentados nos dias 03 e 04 de dezembro de 2014 no evento institucional do PIBID, em Santo Ângelo, cujos títulos dos trabalhos são os seguintes: *“PIBID: UM ESPAÇO DA PRÁXIS NA FORMAÇÃO INICIAL”*; *“PIBID: VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA”*; *“Prática Docente na Escola: Relatando Vivências do PIBID”*

No Seminário Institucional Integrador de Iniciação à Docência, realizado no início de dezembro de 2014, na URI de Santo Ângelo, pesquisadores apresentaram resultados de suas pesquisas até o momento. Socializaram dados que vieram contribuir com as reflexões dessa tese de doutorado e com a formação dessa pesquisadora. Como resultados relevantes, foram apresentados pela Prof^a. Dr^a. Cátia Maria Nehring - Vice-Reitora de Graduação (UNIJUÍ) na Conferência intitulada: “O Pibid na Escola: da formação docente aos espaços educativos da Educação Básica”, enquanto programa, o PIBID tem contribuído:

- Na formação de professores: inserindo o licenciando na realidade da escola pública; incentivo à carreira docente; valorização magistério.
- Com as licenciaturas envolvidas; na elaboração de projetos interdisciplinares com a participação de professores dos cursos de Pedagogia, Letras, Biologia, Educação Física;
- Educação Básica, com propostas qualificadas, desenvolvendo metodologias e práticas inovadoras;
- Elevar a qualidade da escola pública;

- Uso das tecnologias da informação na educação;
- Enfatizar a importância da pesquisa, publicizando e socializando o que se tem feito e realizado no PIBID;
- Inserção dos alunos participantes do PIBID nos programas de pós – graduação. Merece também destaque neste evento o Relato de Experiência “A relação entre ensinar e aprender a profissão docente: reflexões e ações do PIBID/UNIFRA” pelo Prof. Dr. Marcos Alexandre Alves (UNIFRA) - Santa Maria, RS, cujo enfoque foi o PIBID como um projeto de extrema importância sob a perspectiva educativa, pois valoriza as Licenciaturas e a Educação Básica, incentivando à docência. Assim, a proposição de experiência compartilhada entre os diferentes sujeitos que integram a Educação Básica e Superior está gradativamente se consolidando, relata o referido professor.

Ainda no mês de dezembro, os alunos entregaram individualmente aos supervisores, um portfólio (relato da sistematização das atividades, inclusive com registros fotográficos). O portfólio acadêmico é uma ferramenta pedagógica que consiste em uma listagem de trabalhos realizados pelo acadêmico no contexto profissional, neste caso, a escola. Esta lista costuma estar organizada de forma cronológica e serve para demonstrar as competências adquiridas através de tarefas planejadas e realizadas. Neste caso o portfólio também pode facilitar o pensamento crítico em relação ao processo acadêmico, refletindo sobre o planejamento e as ações desenvolvidas no programa.

Todas estas etapas vivenciadas e relatadas foram ações previstas no sub- projeto PIBID - URI de Santiago e executadas pelos bolsistas do curso de Educação Física, no ano de 2014:

- Conhecer e analisar a proposta pedagógica através de visita e observação do funcionamento da organização escolar; reconhecendo os espaços físicos, recursos materiais disponíveis para o ensino da Educação Física, bem como o regimento, planos de ensino e conteúdos programáticos desenvolvidos pela escola estabelecendo assim, uma relação, teórico-prático, entre a escola e a Universidade.

Planejamento inicial: Análise e discussão do diagnóstico realizado no subprojeto, para elaboração do Planejamento das ações a serem implementadas nas escolas-campo envolvendo os bolsistas, coordenador e professores supervisores; efetiva participação nas reuniões

pedagógicas da escola, da área de conhecimento, bem como, nas reuniões a serem realizadas na Universidade para a devida sistematização do planejamento.

- **Elaboração das atividades nas escolas campo:** Baseado na proposta pedagógica da escola organizar estratégias didáticas pedagógicas condizentes, utilizando espaços educativos variados, enfatizando a interdisciplinaridade, as questões socioambientais, éticas e da diversidade. Desta forma agregando a escola e a Universidade para a construção do conhecimento em direção à formação da autonomia dos acadêmicos bolsistas envolvidos no subprojeto.

- **Desenvolvimento das atividades nas escolas campo:** Participação nas discussões sobre a proposta pedagógica da Educação Física na escola, seus limites, potencialidades para organizar e sistematizar os conhecimentos específicos da área (habilidades e competências) e qualificar o diálogo entre os temas transversais dos PCNs. Fomentar a criação e o desenvolvimento de ações inovadoras a partir da prática, da reflexão e da pesquisa.

- **Realização das atividades nas escolas campo:** Realização de oficinas, palestras, minicursos, torneios e gincanas para os estudantes das escolas auxiliando a ação pedagógica dos professores. Participar de reuniões com a comunidade escolar, valorizando assim o trabalho coletivo, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação.

- **Seminário do Processo Avaliativo-Pedagógico:** Realização do Seminário Institucional integrando as licenciaturas de todos os Campus da URI envolvidos no PIBID e do Seminário Final entre os participantes para socialização e posterior discussão dos resultados, perspectivas e limites apresentados pelo subprojeto, identificando as repercussões do trabalho, no ambiente acadêmico e as contribuições do mesmo na formação continuada.

- **Divulgação do Processo Avaliativo-Pedagógico:** Elaboração de relatórios/portifólios sobre os temas selecionados nas escolas campo, articulando com as outras disciplinas do âmbito escolar, aperfeiçoando e promovendo a capacidade comunicativa do bolsista. Ademais, a divulgação dos resultados na escola e na universidade após cada ação realizada, através do site do PIBID e outras publicações como cadernos temáticos, artigos em eventos, periódicos e também dos seminários de integração.

Ao iniciar o ano de 2015, as reuniões de estudos e planejamentos com os alunos bolsistas, supervisores das escolas e coordenador do sub-projeto de Educação Física na URI, foram retomadas. A Coordenadora Institucional do PIBID, na URI, repassou algumas informações advindas da Reitoria que haviam sido encaminhadas pela Diretora da DEB/CAPES, Carmem Moreira de Castro Neves, a respeito do orçamento 2014 e 2015 do PIBID. A referida diretora encaminhou uma carta (ANEXO 5) e solicita, uma leitura

critérioria, para futuros encaminhamentos. Em síntese a carta faz referência aos recursos orçamentários do PIBID em 2015, de modo a contribuir para o planejamento dos projetos e para a organização institucional ao longo deste ano, cujo cenário tem sido marcado por complexas questões econômicas às quais todos nós estamos submetidos. A reunião foi realizada com a leitura desta carta e esclarecimentos a todos os envolvidos no Programa e então uma preocupação veio à tona para os bolsistas quanto aos cortes das verbas: será que o programa PIBID será mantido no ano de 2015?

Começando o ano letivo na Universidade e nas Escolas, esta preocupação foi minimizada com reuniões, leituras, planejamento e operacionalização das atividades nas escolas. Para o início do ano letivo foi programada uma atividade de boas vindas à todos os bolsistas. As reuniões semanais ocorriam normalmente, cuja duração é de 2 horas, com leituras pedagógicas, reflexões, planejamentos, trocas de vivências e experiências entre os Pibidianos e diálogo permanente com os supervisores.

No mês de junho do corrente ano, mais uma convocação da Reitoria, por meio da Coordenadora Institucional do PIBID/URI para todos os envolvidos no Programa. Tal convocação faz referência ao comunicado recebido do Prof. Helder da Silveira, Coordenador Geral dos Programas de Valorização do Magistério da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da CAPES, que contextualiza a situação vivenciada, hoje, pelo PIBID (ANEXO 6). Encontra-se também anexa a Carta Aberta do PIBID, que será apresentada na audiência do FORPIBID¹¹ com o Presidente da Capes e com o Ministro da Educação, dias 06 e 07 de julho. Segundo o FORPIBID, em paralelo a outras formas de mobilização, essa medida se faz imprescindível, ao evidenciar o envolvimento dos milhares de sujeitos diretamente implicados com o Programa. Em sendo assim, o FORPIBID conclama os coordenadores, supervisores e bolsistas de iniciação a participarem do abaixo-assinado que será apresentado em Brasília. A referida coordenadora solicita também, que o comunicado do Prof. Helder e a Carta Aberta sejam divulgados junto a todos os bolsistas PIBID, com transparência e suavidade.

Após esta reunião de convocação instaura-se um clima de insegurança e incertezas por parte dos envolvidos no Programa, sobre a continuidade do PIBID no segundo semestre. As

¹¹ O Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Forpibid) foi aprovado em reunião dos coordenadores institucionais dos Projetos do PIBID reunidos em Uberaba-MG em 2013. A ideia é criar uma entidade de caráter permanente para atuar como interlocutor entre os Projetos PIBID e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e demais órgãos e instituições. Pela proposta em discussão, seriam membros natos do Forpibid os Coordenadores Institucionais dos Projetos PIBID, em exercício de mandato.

listas com o abaixo-assinado conclamando a permanência de tal programa foram encaminhadas, as redes sociais também tiveram um importante papel, onde através de um grupo no Facebook, os Pibidianos publicaram as ações e atividades realizadas nas escolas.

No dia 24 de junho, um comunicado publicado no site da CAPES, faz um importante esclarecimento: “A CAPES esclarece que nenhum bolsista do PIBID que se encontra no sistema de pagamento da CAPES terá sua bolsa descontinuada. Ressalta-se ainda que, todos os comunicados desta instituição são divulgados pela Direção do órgão, não sendo autorizado o envio de mensagem de caráter oficial por servidores. A CAPES informa ainda que está se adequando ao limite orçamentário que lhe foi estabelecido, em permanente diálogo com o Ministério da Educação, de forma a garantir a manutenção dos programas e ações estruturantes e essenciais. Ressaltamos novamente que não haverá interrupção de programas em funcionamento”

Este esclarecimento trouxe um alento para os bolsistas, as escolas envolvidas e a Coordenação do PIBID, em todos os Campus da URI. Sendo assim, as atividades foram retomadas no início do mês de agosto, após o recesso das férias. Como estava inserida nas atividades do Projeto PIBID desde a sua implantação no Curso de Educação Física, na URI Santiago, e com a autorização (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE) assinada pelos sujeitos que aceitaram participar desta pesquisa, comuniquei ao grupo que estava na etapa da coleta de dados. Haveria o questionário que seria respondido pelos doze alunos bolsistas e as entrevistas individuais com os dois professores supervisores das escolas e a coordenadora Institucional do PIBID, na Uri Santiago, totalizando três entrevistas. Marquei uma data e horário com os alunos bolsistas para responderem o questionário e agendei um horário com cada um dos professores participantes deste estudo, quando apresentei novamente os objetivos do trabalho e informei-lhes, também, que seriam realizadas entrevistas, com questões semi- estruturadas.

Para uma melhor compreensão dos participantes deste estudo, apresento, a seguir, um perfil de cada um, contendo algumas informações gerais de identificação, formação no ensino médio, experiências profissionais, data de ingresso no PIBID. Os nomes foram mantidos em sigilo, sendo identificados por Bolsista 1, Bolsista 2, Bolsista 3, e assim sucessivamente. Os supervisores das escolas e a coordenadora do projeto na Instituição foram identificados por Professor 1, Professor 2 e Professor 3.

- **Bolsista 1** – natural de Santiago (RS), data de nascimento 01/05/1991. Estudou no Ensino Fundamental e Médio em uma escola da rede Pública Estadual, concluindo a Educação Básica

no ano de 2010. Ingressou no Curso de Educação Física no ano de 2014 e no PIBID, em março de 2015.

- **Bolsista 2**- natural de Santiago, data de nascimento 06/09/1989. Estudou no Ensino Fundamental em uma Escola da rede Municipal, no ano de 2006 e o ensino Médio, no EJA – Educação de Jovens e Adultos, no ano de 2009. Ingressou no Curso de Educação Física no ano de 2014 e no PIBID, em março de 2015.

- **Bolsista 3** – natural de Santiago, data de nascimento 27/06/1988. Estudou no Ensino Fundamental e Médio em uma escola da rede Pública Estadual, concluindo a Educação Básica no ano de 2006. Ingressou no Curso de Educação Física e no PIBID, em março de 2014.

- **Bolsista 4** – natural de Santiago, data de nascimento 28/04/1994. Estudou no Ensino Fundamental e Médio em uma escola da rede Pública Estadual, concluindo a Educação Básica no ano de 2011. Ingressou no Curso de Educação Física e no PIBID, em março de 2014.

- **Bolsista 5** – natural de Santiago, data de nascimento 14/01/1985. Estudou no Ensino Fundamental e Médio em uma escola da rede Pública Estadual, concluindo a Educação Básica no ano de 2004. Ingressou no Curso de Educação Física e no PIBID, em março de 2014.

- **Bolsista 6**- natural de Santiago, data de nascimento 22/08/1978. Estudou no Ensino Fundamental e Médio em uma escola da rede Pública Estadual, concluindo a Educação Básica no ano de 1996. Ingressou no Curso de Educação Física e no PIBID, em março de 2014.

- **Bolsista 7**- natural de Santiago, data de nascimento 23/07/1985. Estudou no Ensino Fundamental e Médio em uma escola da rede Pública Estadual, concluindo a Educação Básica no ano de 2003. Ingressou no Curso de Educação Física e no PIBID, em março de 2014.

- **Bolsista 8** – natural de Santiago, data de nascimento 04/05/1986. Estudou no Ensino Fundamental e Médio em uma escola da rede Pública Estadual, concluindo a Educação Básica no ano de 2012. Ingressou no Curso de Educação Física e no PIBID, em março de 2014.

- **Bolsista 9** – natural de Santiago, data de nascimento 04/05/1986. Estudou no Ensino Fundamental e Médio em uma escola da rede Pública Estadual, concluindo a Educação Básica no ano de 2006. Ingressou no Curso de Educação Física e no PIBID, em março de 2014.

- **Bolsista 10** - natural de Santiago, data de nascimento 04/11/1996. Estudou no Ensino Fundamental e Médio em uma escola da rede Particular de Ensino, concluindo a Educação Básica no ano de 2013. Ingressou no Curso de Educação Física e no PIBID, em março de 2014.

- **Bolsista 11** - natural de Cacequi (RS), data de nascimento 21/06/1993. Estudou no Ensino Fundamental e Médio em uma escola da rede Pública Estadual, concluindo a Educação Básica no ano de 2011. Ingressou no Curso de Educação Física e no PIBID, em março de 2014.

- **Bolsista 12** - natural de Jaguari (RS), data de nascimento 26/02/1994. Estudou no Ensino Fundamental e Médio em uma escola da rede Pública Estadual, concluindo a Educação Básica no ano de 2011. Ingressou no Curso de Educação Física e no PIBID, em março de 2014.

- **Professor 1** – cursou na UFSM a Licenciatura Plena em Educação Física, concluindo em dezembro de 1985. Optou por este curso por que sempre gostou das práticas esportivas e seus benefícios. Professor da Rede Estadual de Ensino no município de Santiago, trabalhando com o componente curricular Educação Física, 40h semanais. Ingressou no PIBID, em março de 2014.

- **Professor 2** – cursou Educação Física na UNICRUZ, formando-se no ano de 1989. Antes de terminar o então 2º grau, já imaginava se tornar um preparador físico de alguma equipe de futebol, e para isso, havia a necessidade de formação em Educação Física. Professor da Rede Estadual e Particular de Ensino no município de Santiago, trabalhando com o componente curricular Educação Física, 60h semanais. Ingressou no PIBID, em março de 2014.

- **Professor 3**- Professora aposentada da Rede Estadual de Ensino no município de Santiago. Docente do Ensino Superior, 40h, com experiência em diversos setores da IES. É

Coordenadora Institucional do PIBID, nesta IES, desde o ano de 2007, quando da implantação do Programa.

Após apresentar algumas características dos sujeitos envolvidos na pesquisa, inicio a fase da explanação dos resultados. As informações obtidas ao longo do trabalho de campo foram organizadas de maneira coerente, lógica e sucinta a fim de serem analisadas de acordo com categorias, estas entendidas como procedimento de classificação das informações recolhidas por unidades de significados relevantes para a pesquisa. Segundo Lüdke e André,

A construção de categorias não é tarefa fácil, elas surgem, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apóia a pesquisa. Este conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse (1986, p.42).

Nessa parte do capítulo apresento as categorias de análise que foram definidas a partir da observação participante, das repostas dos questionários, bem como das falas oriundas das entrevistas. Através de leituras e releituras deste material, agrupei os dados em três categorias que considero relevantes para investigar o tema abordado. São elas:

- O PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E DE SABERES DOCENTES
- O PIBID E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO
- O PIBID E A OPORTUNIDADE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR

As referidas categorias são analisadas e descritas a seguir, não significando, porém, que sejam estanques. Muitas vezes elas aparecem inseridas umas nas outras, mas, para fins didáticos, optei por escrevê-las em separado, dando ênfase a algumas repostas e falas dos entrevistados consideradas significativas, com o objetivo de buscar repostas à questão norteadora desta pesquisa: Quais as implicações/contribuições do PIBID no processo de formação inicial e continuada do professor de Educação Física?

Considero que essa pesquisa intitulada O PIBID E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA, trará contribuições a esse tema tão emergente na área da Educação, apresentando subsídios teórico-práticos aos envolvidos neste Programa, bem como aos pesquisadores, proporcionando espaços de reflexão sobre a construção e constituição do ser professor.

4.1 O PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E DE SABERES DOCENTES

A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida. Assim, por excelência, a escola constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência.

Mizukami (2013, p.23)

A participação no programa PIBID, ao longo dos anos de 2014 e 2015, oportunizou aos acadêmicos e professores envolvidos diferentes experiências no contexto escolar, acompanhadas de reflexões sobre suas impressões, dúvidas, aprendizagens, experiências, expectativas e dificuldades da docência. Isto pode ser visto nos relatos feitos através dos questionários e entrevistas, os quais me desafiaram a refletir sobre a importância do PIBID na formação inicial e continuada do professor de Educação Física, na construção da sua identidade docente. Segundo Garcia (2009, p.110), “a identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais.” Para o referido autor o conceito de identidade não é algo estático, mas uma realidade que evolui tanto individual como coletivamente e se desenvolve ao longo da vida, constituindo-se num processo de interpretação de si mesmo, num determinado contexto, podendo ser entendida como uma resposta às perguntas: quem sou eu neste momento? Ou, o que posso vir a ser?

Autores contemporâneos têm abordado, em seus estudos, a temática da Formação de Professores. Dentre eles, destaco nessa pesquisa: NÓVOA (1992), TARDIF (2007), ZEICHNER (1993), SCHON (1992) e IMBERNÓN (2009).

Para Nóvoa (1992), existem os três AAA que sustentam o processo identitário dos professores: A de Adesão, A de Ação e A de Autoconsciência. O significado atribuído a cada um deles é:

Adesão - porque ser professor implica sempre adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens;

Ação – na escolha das melhores maneiras de agir, jogam-se decisões do foro profissional e do foro pessoal, pois o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura

pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou aquela maneira de trabalhar na sala de aula;

Autoconsciência – porque tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação, de modo que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo.

Dentro desse tema, TARDIF (2007), na tentativa de auxiliar na delimitação de um corpo de conhecimento que assinalasse para uma perspectiva de identidade docente, apresentou uma proposta, entendendo que o saber docente é plural, sendo classificado em quatro tipos distintos: 1) *Os saberes de formação profissional*, 2) *os saberes disciplinares*, 3) *os saberes curriculares* e 4) *os saberes experienciais*.

1- *Os saberes de formação profissional* (das Ciências da Educação e da ideologia pedagógica) correspondem àqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores. Na prática docente, há uma mobilização de saberes que podem ser chamados de *saberes pedagógicos* “que se apresentam como doutrinas ou concepções provenientes e reflexões sobre a prática educativa, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representações e de orientações da atividade educativa” (TARDIF, 2007, p.37). Tem como objetivo central a formação do saber-fazer dos professores. Os saberes pedagógicos integrados à formação docente precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela.

2- *Os saberes disciplinares* são aqueles que correspondem às diversas áreas de conhecimento, como, por exemplo, a Ciência, a Matemática e a História. Eles são transmitidos, basicamente, nas instituições de Ensino Superior, nos cursos de graduação, e são independentes da área de Educação e de cursos de formação de professores.

3- *Os saberes curriculares* estão relacionados aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos escolhidos pela instituição escolar para elencar e organizar os conhecimentos e saberes sociais, que na sua compreensão, devem compor o currículo escolar. Tais saberes estão relacionados à capacidade do professor de se relacionar com os programas escolares, colocando-os em prática.

4- *Os saberes experienciais* são específicos do exercício da docência e da prática da profissão, pois são produzidos no cotidiano do trabalho docente. Segundo Tardif (2007, p.39), “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados” e são saberes incorporados à

experiência individual ou coletiva sob a forma de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser que são desenvolvidos no exercício das funções e práticas dos professores.

Torna-se importante pontuar, nesse momento, que tais saberes, descritos por Tardif (2007), não são estanques, eles estão imbricados uns nos outros, produzem-se e se marcam mutuamente. A docência é realizada em um campo múltiplo de forças, de redes, de conhecimentos, de saberes, de relações. Eles são vivenciados, re(elaborados) e re(significados) ao longo da formação docente. Faz-se necessário descrever sobre o que tem se discutido na área da Educação, sobre a formação de professores, que vem impregnada dos saberes descritos por Tardif (2007), iniciando pelo que consta na legislação vigente sobre o tema. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) dispõe, em seus artigos 62 e 63:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Posto isso, quanto à legislação vigente, vale destacar que são inúmeras as pesquisas na área de Educação, sobre o tema Formação de Professores. Uma importante reflexão nos traz Imbernón (2009, p.16),

É preciso uma nova forma de ver a educação, a formação e o papel do professorado e do alunado. Abre-se uma imensa pausa, na qual estamos instalados, alguns incomodamente. Esse desconforto leva à busca de novas coisas, a começar a ver se é possível vislumbrar alternativas, e antigas e novas vozes começam a superar sua afonia para narrar o que sabem sobre o ensino e a formação.

Diante do contexto apresentado por Imbernón (2009), que tem pesquisado e teorizado sobre a Formação de Professores, ele destaca que atualmente programa-se e oferta-se muita formação, mas fica evidente que há pouca inovação. Talvez, segundo o referido autor, “um dos motivos seja que ainda predomina a formação de caráter transmissora, com supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto” (Ibid, p.35). E propõe novas perspectivas para a Formação de Professores, considerando-as desafiadoras:

- A criação de redes de inovação, comunidades de prática, formativas e comunicação entre os professores.
- A possibilidade de uma maior autonomia na formação, com a intervenção direta do professor;
- Partir dos projetos das escolas para que o professor decida qual formação de que necessita, colocando em prática e avaliando tal projeto;
- Como ideia-eixo – mais do que ter uma intenção de atualizar o professor, oportunizar espaços de reflexão sobre a prática educativa a partir da realidade educacional, o intercâmbio de experiências, os sentimentos sobre o que acontece, a observação mútua, os relatos de vida profissional, os acertos e os erros, que possibilitem a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática.

Imbernón (2009) ressalva, também, que a formação de professores não pode se separar das políticas governamentais, das instituições formadoras. As políticas educativas da formação deveriam propiciar uma nova estrutura organizativa, sendo mais flexíveis e descentralizadas, ainda mais próximas às instituições educativas, um modelo mais indagativo e de desenvolvimento de projetos, no qual o professor, em um contexto determinado, assuma o protagonismo merecido, e seja ele quem planeja, executa e avalia sua própria formação.

Corroborando com essa ideia, Nóvoa (2009) expõem que a formação de professores, deve ser pensada dentro da profissão, pois a construção de uma identidade profissional e o desenvolvimento de saberes docentes é potencializada, quando há a conexão do futuro

professor com a cultura profissional. Sendo assim, tal formação pode ser pensada a partir de cinco dimensões:

- 1) *da prática*: a formação de professores deve assumir uma forte característica prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar;
- 2) *da profissão*: a formação de professores deve passar por dentro da profissão;
- 3) *da pessoa*: a formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente;
- 4) *da partilha*: a formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão;
- 5) *do público*: a formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da Educação.

Destaco, também, ZEICHNER (1993), outro autor que realiza estudos e pesquisas na formação de professores, e que muito veio a colaborar com o referencial que orienta essa pesquisa. Tal autor afirma que um modelo de formação de professores baseia-se num conjunto de princípios e crenças a cerca da natureza e objetivos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação. Os profissionais detêm um saber prático que pode ser teorizado e refletido, utilizando o conceito de professor como prático-reflexivo. A concepção da prática profissional deste modelo é a que esta tem origem na capacidade do professor para aprender a partir da experiência, refletindo criticamente sobre as suas próprias ações.

No desenvolvimento do conceito de professor reflexivo, um dos autores que teve maior influência na difusão do conceito de reflexão, foi Donald Schön (1992), que buscou, na Teoria da Indagação de John Dewey (1859- 1952), os fundamentos para a construção de sua teoria de prática reflexiva, para a formação de um profissional reflexivo. São três, as ideias centrais: a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação, e a reflexão sobre a reflexão-na-ação, descritas a seguir:

- A reflexão-na-ação traz consigo um saber que está presente nas ações profissionais, podendo ser compreendido também como conhecimento técnico ou solução de problemas, ou seja, é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e manifesta-se no saber-fazer.

- A reflexão-sobre-a-ação, está em relação direta com a ação presente. Consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato natural com uma nova percepção da ação. O distanciamento da ação presente, para refletirmos, é um movimento que pode ser desencadeado sem gerar, necessariamente, uma explicação verbal, uma sistematização teórica. Todavia, ao produzirmos uma descrição verbal, isto é, uma reflexão sobre nossa reflexão da ação passada, podendo influir, diretamente, em ações futuras, colocando em prova uma nova compreensão do problema. Esse momento é designado por Schön como o da reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, que é caracterizado pela intenção de se produzir uma descrição verbal da reflexão-na-ação, e pode ser considerada como a análise que o indivíduo realiza sobre as características e processos da sua própria ação. Utiliza o conhecimento para descrever, analisar e avaliar os sinais deixados na memória, por intervenções anteriores.

Ao apresentar o referencial teórico sobre Formação de Professores, a construção do processo identitário do ser professor, os saberes da docência, destaco a importância de uma formação reflexiva, pois concordo com Alarcão (1996), que defende tal formação, sendo ela essencial para a construção da identidade docente e para o seu desenvolvimento profissional, pois permite que o professor seja capaz de transformar sua prática e se constituir como sujeito autônomo que pode suscitar mudanças no contexto educacional.

Tendo essa pesquisa o objetivo de investigar as contribuições do PIBID no processo formativo docente em Educação Física, apresento nessa categoria intitulada “O PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E DE SABERES DOCENTES”, os relatos dos sujeitos participantes do estudo, sobre os referidos temas: PIBID e a Formação Inicial e Continuada de Professores.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID é um programa de incentivo e valorização do magistério, de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Um dos objetivos de tal programa é *inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem*. Sendo assim, os sujeitos dessa pesquisa foram questionados quanto à sua inserção nas escolas, enquanto bolsistas do PIBID. Eis os depoimentos:

As expectativas eram poucas, o que tomava conta era o medo, um acadêmico do 1º semestre, se tornar de cara um “professor”, como chegar nos alunos? Como eles reagiriam? O que falar? O que fazer? Essas dúvidas assustavam muito. (Bolsista 4)

No começo pensei mais na ajuda financeira. Mas vi que o PIBID era muito mais, e quando me deparei com os alunos, percebi que era isso que eu queria ser professor. (Bolsista 8)

Como eu ia trabalhar nas aulas? Como ia ser recebido pelos alunos, conquistar cada aluno, sendo o melhor possível com eles. (Bolsista 1)

No colégio, eu tava nervoso no início, agora estou aprendendo os ensinamentos dos professores, e ajudo alguns alunos com dificuldade de aprender. To vendo que agora quero ser professor de Educação Física. (Bolsista 2)

No ano de 2014 ainda no 1º semestre de educação física, comecei a participar do PIBID, com muita alegria, satisfação e com muitas expectativas, poder estar inserida em um ambiente escolar e com isso vivenciar as aulas e poder participar das mesmas é de grande valor para nossa formação. (Bolsista 10)

Considero relevantes as falas desses sujeitos, que na sua Formação Inicial, estão tendo a chance de inserção no ambiente escolar, conhecendo os desafios da escola, a relação com os alunos nos quais irão ensinar/aprender, bem como a escolha pela docência. Segundo Tardif (2007), os *saberes experienciais* são específicos do exercício da docência e da prática da profissão, pois são produzidos no cotidiano do trabalho docente. As experiências vivenciadas no PIBID oportunizam, aos licenciandos, a pensarem nas possibilidades das escolhas e das ações docentes, colocando para o futuro professor a responsabilidade social, como uma das peças fundamentais da profissão.

Outro ponto que considero importante abordar, e que também é um dos objetivos do programa PIBID: *Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica*. Todos os bolsistas e professores foram unânimes em afirmar que o programa incentiva à docência. Isso pode ser observado, nos seguintes relatos.

Sim, sem dúvidas, é de extrema importância para a formação de um docente, proporcionam suporte de modo significativo tanto na teoria quanto na prática.(Bolsista 10)

Sim, com certeza o PIBID contribui para a docência, pois acadêmicos e professores trocam experiências e assim, juntos melhoram a qualidade de ensino para o aluno. (Bolsista 8)

Sem dúvida, a facilidade que nós Pibidianos temos para falar sobre docência, é bem maior. (Bolsista 4)

O Pibidiano tem uma prévia da futura profissão e a aplicação da matéria desenvolvida na Universidade. Sem isso o acadêmico fica sem noção da aplicabilidade dos conteúdos propostos. (Bolsista 5)

Este Programa, coordenado pela CAPES, oportuniza a integração Universidade/Escola na dimensão de proporcionar um chamamento para as Licenciaturas, através das Bolsas de Iniciação à Docência, bem como, oportunidades de estudo, pesquisa e produção intelectual (Professora 3)

O PIBID é um programa no qual propicia ao aluno a vivência do que aprende na teoria. (Professor 1)

Nas referidas falas, observa-se, também, que a participação no programa possibilita a relação teoria x prática, ou seja, refletir sobre a relação entre os saberes disciplinares (TARDIF, 2007) e a realidade da Educação Física na escola básica. Segundo Freire “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática” (2001, p. 39). *Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura*, é outro objetivo do PIBID, ficando evidente nos relatos dos seguintes sujeitos, participantes desse estudo:

O PIBID, em minha opinião, acredito que tenha sido uma das melhores escolhas que poderiam ser feitas, tanto para a escola quanto para nós acadêmicos que possuímos essa oportunidade de atuar dentro do ambiente escolar, podendo vivenciar e aprender, aprimorar nossos conhecimentos e repassar aquilo que aprendemos. É algo de grande valor, e reconhecimento. (Bolsista 10)

No PIBID eu posso colocar em prática o que eu aprendo na aula, ou seja, me ensina a ser professor na prática. (Bolsista 4)

Em aspectos de aprendizagem, troca de experiências e, acima de tudo, de colocar em prática a teoria recebida em sala de aula, pois o Programa oportuniza o desenvolvimento de iniciativa, criatividade e organização de oficinas, que são implementadas pelo planejamento e pela pesquisa. (Professor 3)

Através dos relatos e das observações realizadas, percebo que, tanto os professores, quanto os acadêmicos, buscam construir uma formação docente, que tem como foco a reflexão. A formação inicial de professores tem passado por importantes ajustes e

readequações, porém a racionalidade técnica é um grande desafio a ser superado. Mas o que vem a ser a racionalidade técnica? O modelo de formação profissional fundado na racionalidade técnica pressupõe, segundo Almeida (2001), a superioridade do conhecimento teórico sobre os saberes práticos e provoca: (i) a divisão do trabalho em diferentes níveis, estabelecendo relações de subordinação; (ii) o exercício de um trabalho individual que gera o isolamento do profissional; (iii) a aceitação de metas e objetivos externos, considerados neutros. Transformada numa atividade técnica e instrumental – porque decorre da aplicação do conhecimento sistemático e normativo - a prática pedagógica, segundo a referida autora, passa a ser entendida como neutra e isenta de subjetividade.

Em substituição ao modelo da racionalidade técnica, Almeida (2001) afirma que vários autores (Tardif, Schon, Zeichner) propõem o modelo da racionalidade prática, que reconhece a existência de um conhecimento espontâneo, intuitivo, experimental e cotidiano. Tal modelo situa a prática como um momento fundamental da formação, pois o professor não deve ser um mero executor de tarefas, aplicador de técnicas, mas sujeito ativo e reflexivo da sua atividade docente, vivenciando um espaço denominado de criação e de reflexão PERREIRA (2000). Segundo os relatos dos sujeitos dessa pesquisa, e da minha participação nas reuniões semanais, com todos os envolvidos no PIBID, percebo que o programa contribui para a formação de professores, que prima por modelo de racionalidade prática, sendo, portanto, espaço de criação e reflexão PERREIRA (2000).

Um estudo denominado “**Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**”, realizado por Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazio de Afonso André, publicado em 2011, foi desenvolvido numa parceria entre Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Ministério da Educação (MEC), com apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), revela a dinâmica das políticas docentes no Brasil. Tal estudo aponta a autonomia dos entes federados, na elaboração e na implementação de leis em nível local, e das universidades, na formulação de cursos de formação de professores, impactando diretamente sobre o trabalho cotidiano nas escolas de todo o país. Para atender a esses objetivos, foram identificadas e analisadas políticas educativas relativas à formação inicial e continuada de professores; à carreira docente, incluindo aspectos relacionados a formas de ingresso no magistério, progressão na carreira e avaliação de docentes; às formas de recepção e acompanhamento dos professores iniciantes,

ao ingressar na escola; e a subsídios ao trabalho docente, visando à melhoria do desempenho escolar dos alunos.

Das muitas reflexões e dados que o estudo apresenta, vale destacar os últimos parágrafos das considerações finais, nos quais os autores afirmam:

Voltamos a reafirmar a importância do conjunto das políticas de ação implementadas nos três níveis da Federação e dos esforços de articulação das políticas pela União, na direção da ampliação da formação dos docentes, de melhoria da carreira e dos salários e de oferta de apoios pedagógicos diversos. Há movimentos significativos no país, sinalizando a preocupação com a qualidade da educação oferecida na educação básica. Além de ressaltar a positividade das políticas em implementação, procura-se apontar aspectos que devem merecer atenção mais acurada, para que o impulso dado à preocupação com docentes e seu trabalho não se perca, em função de dificuldades de percurso, até esperadas, e de desconsideração dos processos formativos e pedagógicos necessários à qualificação profissional dos professores para a educação básica. (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p.267)

O referido estudo também faz menção ao PIBID, descrevendo que tal programa foi criado com a finalidade de fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, visando à melhoria do desempenho da educação básica. Além do desenvolvimento da proposta de trabalho com as escolas e os bolsistas, as instituições, cujos projetos forem selecionados, devem organizar seminários com todos os participantes para apresentação dos resultados alcançados, enfatizando as boas práticas e, ao mesmo tempo, favorecendo o acompanhamento e a avaliação do projeto da IES, em seu impacto na rede pública de ensino, como também nos próprios cursos de formação de professores da instituição.

O PIBID objetiva, também, *contribuir para a valorização do magistério e elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica*. Sendo assim, busquei investigar, junto aos sujeitos de pesquisa, as contribuições do PIBID na formação inicial e continuada do Professor de Educação Física. Apresento, num primeiro momento, os relatos dos sujeitos participantes deste estudo, que dizem respeito às contribuições na formação inicial, para, posteriormente, apresentar as contribuições na formação continuada, bem como a importância de tal programa para a IES e para as escolas envolvidas. Eis os relatos, quanto à contribuição do PIBID na formação inicial:

Um de seus objetivos é o incentivo a docência, e acredito que sem dúvidas é uma maneira realmente de fazer com que essa classe seja valorizada cada vez mais, pois desenvolve e proporciona a nós PIBIDIANOS, a participação, a criação e a formação inicial bem

como nosso desenvolvimento formativo dentro da faculdade e também na escola. Acredito que para ser melhor, o PIBID deve continuar para que assim outras pessoas também possam um dia participar desse programa. (Bolsista 10)

Atuando na escola como Pibidiana me fez ser uma apaixonada pelas minhas aulas e meus alunos, quero sim ser uma professora de Educação Física, uma das melhores, quero fazer a minha história. (Bolsista 9)

Hoje com a experiência que possuo, sei que para o término do meu curso, fará muito a diferença. (Bolsista 6)

Creio que o PIBID contribui significativamente, está me preparando e me ensinando a ter certeza que o curso que eu escolhi é o que eu quero para a minha vida (Bolsista 8)

Quanto à contribuição do PIBID, na formação dos professores envolvidos com o Programa, segue os seguintes depoimentos:

Excelente programa de apoio à docência. Como professor é de grande importância a vivência de novas ideias que os alunos proporcionam à prática escolar. E para os alunos é importante pois os mesmos vivenciam a prática o que estudam na teoria. Como professor é importante pois nos traz novos olhares e novas propostas de ensino. (Professor 1)

Sempre trabalhei sozinho nas minhas aulas e acreditava que estava bom, porém ao receber os alunos do PIBID, percebi que poderia ficar ainda melhor, com o apoio deles posso fazer ainda mais, coisas que eram difíceis em função do tempo e do número de alunos em aula, agora podemos fazer pelo apoio deles, e com isso eles estão aprendendo desde como receber e tratar as crianças, bem como preparar e orientar as atividades em aula, e com isso o desenvolvimento deles acontece muito antes, quando chegar o momento deles desempenharem seu papel acredito que terão menos dificuldades. (Professor 2)

O PIBID contribui em muitos aspectos como: planejamento, rodas de conversas, elaboração de artigos, estudo, inovação, interação com as escolas, organização e participação de seminários, todos eles voltados para orientações referentes ao contexto trabalhado.

A Formação Continuada é um dos pontos essenciais do PIBID, uma vez que o Professor Supervisor tem uma participação direta com a Universidade, tendo, através do envolvimento com as alunas bolsistas, uma mudança de atitudes docentes, qualificando a didática e a metodologia aplicada nas atividades sala de aula. Em outras palavras, o Supervisor exige-se, para acompanhar o processo evolutivo e inovador dos acadêmicos. (Professor 3)

No que diz respeito à inserção da IES, no programa, a Coordenadora do PIBID, assim se expressa: “Na URI Santiago, é destacado o PIBID, uma vez que o mesmo participa das atividades internas e externas, como colaboradores, contribuindo, desta forma, para a aglutinação de novos conhecimentos e oportunidades de mostrar serviço, comprometimento e até mesmo descoberta de lideranças”. E continua ao se referir sobre a contribuição do PIBID para escola de Educação Básica: “Fazemos uso das palavras dos Diretores da Educação Básica: Escola antes do PIBID e Escola depois do PIBID. Esta afirmação mostra o valor da inserção da academia na Escola Pública”.

Os sujeitos envolvidos nessa pesquisa intitulada: O PIBID E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA, quando abordados sobre as críticas e sugestões ao Programa PIBID, assim se expressam:

Vive-se um momento de inquietação referente ao PIBID, entretanto, pelo valor e especificidade do mesmo, e pela posição de lideranças envolvidas no Programa, acredita-se na continuidade e projeta-se o PIBID como uma forma de consolidação das Licenciaturas, tornando-as mais atrativas, fundamentadas e na significação do que é ser professor. (Professor 3)

O programa é ótimo para o professor, traz uma vivência maravilhosa aos acadêmicos, e ajuda ainda mais os alunos que tem bastante apoio, e felizmente estou cercado de bons acadêmicos, o que facilita em muito o meu trabalho. (Professor 2)

Como sugestão, acredito que a troca de alunos anualmente seria melhor para dar oportunidade a outros alunos. (Professor 1)

Incentiva muito, poderia vir mais verba. (Bolsista 6)

Só posso agradecer ao programa do PIBID por tudo que propõe nessa caminhada como acadêmica do curso de Educação Física, dando para nós a oportunidade de uma formação melhor. (Bolsista 9)

Ao terminar essa categoria de análise que abordou O PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E DE SABERES DOCENTES, afirmo que meus aprendizados, enquanto pesquisadora são inúmeros e indescritíveis. As contribuições das observações participantes e dos relatos dos sujeitos dessa pesquisa fizeram-me refletir, ainda mais, sobre o tema proposto, tornando-me uma educadora ainda mais comprometida com a formação inicial dos alunos, que venho ensinando/aprendendo e aprendendo/ensinando. É nesse embate dialético entre ser e estar na profissão docente, interagindo com meus pares, que venho me constituindo enquanto

professora. Para encerrar, trago a seguinte reflexão desse grande educador brasileiro, Paulo Freire: *“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”*.

4.2- O PIBID E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Repensar a prática supõe capacidade da pessoa de distanciar da própria prática projetando sobre ela um outro olhar. Temos de pensar a prática para teoricamente poder melhorar a prática.

Paulo Freire

Com a reorganização das grades curriculares dos cursos de licenciatura, a partir dos anos de 1980, os estudos sobre contexto escolar passaram a ser denominados Organização do Trabalho Pedagógico ou Organização do Trabalho Escolar, com enfoque mais crítico sobre as relações que se dão no interior da escola (Grochoska, 2011). Este novo enfoque, segundo Paro (2003), propõe uma concepção de organização escolar que busque a coletividade, a superação de modelos estáticos, burocráticos e hierarquizados, tendo como referencial, de fato, a educação.

A Organização do Trabalho Pedagógico na escola compreende todas as atividades que abrangem o processo ensino-aprendizagem, de forma sistematizada. Libâneo (2004, p.209) define a organização desses processos da seguinte maneira: “Compreende o currículo, a organização pedagógico-didática (planos, metodologia, organização dos níveis escolares, horários, distribuição de alunos por classe), assistência pedagógica sistemática aos professores, avaliação, ações de formação continuada, conselhos de classe, etc.”

Ao fazer referência sobre a Organização do Trabalho Pedagógico no espaço escolar, não posso deixar de mencionar a importância do Projeto Pedagógico da Escola, sendo um “elemento fundamental para a organização da escola (Di Palma, 2011, p.54), e continua a referida autora:

É nele que se define o trabalho pedagógico, a missão da escola, as questões curriculares e metodológicas, as concepções, a avaliação, o tipo de gestão adotado, o perfil de aluno e do professor e outros pressupostos que definam a dinâmica escolar. Ele é fruto de uma construção coletiva, de muito estudo, muita discussão e muita reflexão até que as especificidades da instituição sejam identificadas e a identidade, intensificada (Ibid, p.55).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº9394/96, em seu artigo 12, discorre sobre a elaboração e execução da proposta pedagógica pelos estabelecimentos de ensino, com a participação dos professores na elaboração do Projeto Pedagógico da Escola (artigo 13, incisos I e II e artigo 14, inciso I). Assim, “a legitimidade de um projeto político pedagógico está devidamente ligada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com o processo educativo da escola, o que requer continuidade das ações” (Veiga, 2003, p.14). Isto significa que quanto maior a participação da comunidade escolar: pais, alunos, professores, equipe diretiva e demais funcionários na construção deste Projeto, “maior eficácia ele terá, pois todos passam a ser co(responsáveis) por aquilo que definem e propõem, bem como agentes ativos da sua implantação” (Di Palma, 2011, p.54).

A importância dessa participação aparece na justificativa da Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 236, de 21 de janeiro de 1998, que descreve, com muita propriedade, quanto à elaboração do projeto pedagógico,

não há de se estabelecer modelos nem fixar parâmetros – precisa (o projeto pedagógico) ser consequência e resultante da reflexão conduzida no ambiente da comunidade escolar, fiel a sua circunstância e retrato de seus anseios, de suas necessidades e de suas demandas. O projeto pedagógico não poderá abrir mão de uma descrição e análise da realidade imediata da comunidade que a escola se insere, de uma opção filosófica e pedagógica consequente, da fixação de metas concretas e da seleção de metodologias de trabalho capazes de conduzir a consecução dessas metas (p.137).

Delineando o caminho para alcançar os fins a que se propõe, a Escola deve elaborar o Regimento Escolar que é a

Tradução legal de tudo aquilo que o projeto pedagógico descreveu, esclareceu, definiu, fixou. (...) o Regimento Escolar, enquanto conjunto de normas que regem o funcionamento da instituição, pode concorrer para essa concentração de esforços no processo ensino-aprendizagem. Para tanto, deve ser dele excluído tudo que não diga respeito ao fato educativo – e que pode ser regulado em outro instrumento qualquer – e transformado num verdadeiro estatuto pedagógico, capaz de orientar toda a comunidade escolar de forma simples, mas segura. (...) o Projeto Pedagógico é o sonhado, o idealizado. O Regimento Escolar é a diretriz orientadora” (Justificativa da resolução CEED nº 236/98).

Nesse sentido, os Planos de Estudos traduzem-se através de operacionalização da proposta pedagógica da escola, construídos coletivamente, em um processo democrático, com a participação de todos os segmentos da comunidade educativa, observando os preceitos legais e procurando valorizar todos os campos do saber de forma equilibrada, devem garantir uma unidade pedagógica e evitar a fragmentação. Esses Planos não podem ser considerados somente como uma relação de conteúdos que o professor tem que transmitir para os seus alunos, mas sim os conteúdos nele discriminados são instrumentos que a escola e o professor utilizam para alcançar os objetivos maiores da Educação.

No que se refere à elaboração dos Planos de Estudos, o Conselho Estadual de Educação, através do Parecer nº323 e das Resoluções nº243 e 244 (publicadas no Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul dia 13 de abril de 1999), trata dessa elaboração dentro dos preceitos legais. Os Planos de Estudos, segundo o Parecer nº 323/99, são:

A organização formal do currículo, conforme definido pela escola, que relaciona as disciplinas ou projetos e atividades, atribuindo-lhes tempo, abrangência e intensidade. O Plano de Estudos substitui a antiga “base curricular”, com uma grande e essencial diferença: enquanto “base curricular” era um “documento” a ser aprovado, com caráter formalista e função burocrática e administrativa, o Plano de estudos passa a ser uma pauta de trabalho, em torno do qual professores e alunos se reúnem para construir, ao longo do tempo e de forma planejada, a educação (p.19).

A Resolução nº 243/99 do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, quanto aos Planos de Estudos, determina que:

Artigo 2º: os currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio serão consubstanciados mediante a elaboração dos Planos de Estudo. Artigo 3º: os Planos de Estudo, enquanto expressão concreta do projeto pedagógico da escola, serão resultado de elaboração coletiva, envolvendo o corpo docente e discente, a comunidade na qual a escola se insere e a entidade mantenedora. Parágrafo único: os Planos de Estudos constituem a base para a elaboração do Plano de Trabalho do professor, de modo que seja preservada a integridade e coerência do projeto pedagógico da escola (Fl. 01 e 02).

Com a Resolução nº 243/99 iniciou um novo momento na Educação no Estado do Rio Grande do Sul, na medida em que os currículos deixam de ser encarados como uma questão

de importância burocrática e lhes é dada, essencialmente, relevância pedagógica (Justificativa da Resolução nº 243/99 do CEEE, p.01).

Tendo como referência os Planos de Estudo da sua escola, o professor planeja as suas aulas, especificando e operacionalizando os procedimentos diários para a concretização dos planos de estudo elaborados. O Plano de Aula precisa estar de acordo com as reais condições dos alunos: suas possibilidades, necessidades e interesses. Segundo Bossle (2003, p.48), o plano de aula é “a síntese do processo de planejamento que traduz a intencionalidade da ação educativa cotidiana”.

Considerando que o planejamento está presente nos mais variados setores da atividade humana, é oportuno questionar: por que e para que planejamos? Em resposta a estas perguntas, Haydt (2000) afirma que o trabalho planejado contribui para atingir os objetivos desejados, superar dificuldades, bem como controlar a improvisação. E acrescenta, ainda, que o planejamento do professor é uma atividade importante e necessária, porque tem como função prever dificuldades que podem surgir durante a ação docente, para poder superá-las com economia de tempo; evitar repetição rotineira e mecânica das aulas; adequar o trabalho didático aos recursos disponíveis e às reais condições dos alunos; adequar os conteúdos, as atividades e os procedimentos de avaliação aos objetivos propostos; garantir a distribuição adequada do trabalho em relação ao tempo disponível.

Corroborando com esta ideia, Moreto (2010), nos faz os seguintes questionamentos: Planejar: Por quê? Planejar: Quem para quem? Planejar: O que para quem? Este autor ainda destaca que o professor precisa prever e organizar as situações de aprendizagem, mas nem o professor e nem o aluno devem ficar amarrados ao plano elaborado, e sim, num processo colaborativo, estabelecer a dinâmica que guia a organização e a reorganização das condições de ensino e aprendizagem (Ibid, p.103). O referido autor afirma ainda: “O planejamento é um roteiro de saída, sem certeza dos pontos de chegada. Por esta razão todo planejamento busca estabelecer a relação entre a previsibilidade e a surpresa” (Ibid, p.100). Sendo assim, quanto mais perfeito for o roteiro de saída, maior será a possibilidade de sucesso na solução de situações-problema previstas como chegada.

Nessa pesquisa perguntei aos bolsistas do PIBID e professores de Educação Física se consideram importante o planejamento e o que realizam. Todos afirmaram que sim, podendo ser verificado nas seguintes frases:

As atividades são desenvolvidas através do PPP da escola, e então junto do nosso coordenador da escola e demais colegas do PIBID, planejamos a aula que será desenvolvida naquele dia. (Bolsista 8)

Fizemos um plano de aula e passamos para o professor da escola. Com o ok dele pegamos os materiais e montamos a aula, sempre modificando e aperfeiçoando, quando necessário. (Bolsista 7)

Planejo junto ao professor orientador (Bolsista5)

Faço uma mescla do que eu aprendo na universidade e o que eu aprendo como PIBIDIANO, assim, elaboro as atividades da melhor maneira possível. (Bolsista 4)

Essas atividades todas fazem com que eles me ajudem a montar as aulas, e para que não fiquem sem saber o que estamos fazendo, eles sempre procuram conhecer a técnica e a prática e o que isso acarreta, por isso acabam estudando mais, para aplicar corretamente seus conhecimentos. (Professor 2)

Segundo Fusari (1989), faz parte da competência teórica do professor, e dos seus compromissos com a democratização do ensino, a tarefa cotidiana de preparar suas aulas, o que implica ter claro, quem é o seu aluno, o que pretende com o conteúdo, como inicia rotineiramente suas aulas, como as conduz. A aula, no contexto da educação escolar, é uma síntese curricular que concretiza, efetiva, constroi o processo de ensinar e aprender.

No planejamento de aula, o professor especifica e operacionaliza os procedimentos diários para a concretização dos Planos de Ensino. Portanto, planejamento de aula “é a seqüência de tudo o que vai ser desenvolvido em um dia letivo. (...). É a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem” (Piletti, 1995, p.72).

Compreender a importância do planejamento escolar e do Plano de Aula, pode ser um instrumento orientador da atividade docente, ou seja, a compreensão e a competência político-pedagógica do professor, aliada a sua atuação, deve ultrapassar os limites de seu plano. Conforme Fusari (1989), uma ação competente, consciente e crítica do professor caminha na direção da transformação da realidade, a partir das reflexões vivenciadas no planejamento e nas propostas dos Planos de Estudos. Segundo Padilha (2001, p.63), “realizar planos e planejamentos educacionais e escolares, organizando a educação, significa para o professor exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade”.

Ao apresentar elementos importantes que fazem parte da Organização do Trabalho Pedagógico na escola: Projeto Pedagógico, Regimento Escolar, Planos de Estudo, Planejamento, torna-se necessário, neste momento, descrever outro aspecto relevante e necessário e a esta organização: a Prática Pedagógica do Professor. Concebendo prática pedagógica como sendo o conjunto das ações que se estabelecem no processo de ensino e aprendizagem, onde se articulam os objetivos, os conteúdos, os procedimentos metodológicos, a avaliação e a relação professor-aluno, esta categoria objetiva investigar sobre a Prática Pedagógica do Professor de Educação Física, a partir das experiências vivenciadas pelo PIBID.

Freire (2002), na sua obra **Pedagogia da Autonomia**, remete-nos aos saberes necessários à prática educativa, onde ele elenca vários tópicos que estão interligados para a construção do ato educativo. Para o referido autor, ensinar exige: rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; corporeificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; o reconhecimento e assunção da identidade cultural; consciência do inacabamento do ser humano; respeito a autonomia do ser humano; bom senso; humildade; tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; convicção de que a mudança é possível; curiosidade; segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; saber reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos.

Mesmo estando estas premissas/proposições, neste momento do trabalho, apenas citadas, percebe-se em que está embasado o projeto de homem e sociedade defendidos pelo autor. Esta pequena síntese representa, de modo geral, as principais exigências apontadas por vários estudiosos da pedagogia crítica, no que se refere à formação de professores, no nosso país e no mundo. Na prática pedagógica do professor de Educação Física, no cotidiano da sala de aula, todos esses aspectos poderão se refletir nos alunos com os quais ele interage, de acordo com os saberes específicos que ele possui e fizer uso para desempenhar seu papel.

Considero que o professor de Educação Física deveria adquirir muito desses saberes citados por Freire (2002), pois é um profissional que tem conhecimentos e habilidades, próprias para exercer o trabalho educativo. Possui um saber técnico relacionado à sua área de

conhecimento e um saber pedagógico, para transformar o conhecimento de sua área, em conhecimento escolar.

Os participantes desta pesquisa realizaram seus estudos em nível de Educação Básica. As experiências dessa formação se constituíram em recordações de uma fase prazerosa, de intenso envolvimento com atividades esportivas na escola. A opção pelo curso de Educação Física é manifestada principalmente pelas experiências ricas com atividades na escola, e a expectativa ao entrar na graduação é de continuidade desse processo (BOSSLE, 2003). Isso fica evidente, nas seguintes descrições:

Optei pelo curso por ter afinidade com atividades físicas, e pelo fato de ser atleta e vir a buscar me aperfeiçoar para contribuir na formação dos cidadãos. (Bolsista 8)

Optei em fazer Educação Física porque é uma área que me identifico, uma vez que já sou treinadora e já faço parte dessa área, para ter uma formação. (Bolsista 9)

Porque eu gosto muito de crianças e de praticar esportes, por isso escolhi curso de Educação Física. (Bolsista 2)

Depois que conhecia universo das artes marciais, dança e outras expressões, fiquei motivado em levar adiante o sonho de me aprimorar no campo da expressão corporal, e optei por Educação Física. (Bolsista 5)

Essas práticas vivenciadas ao longo da vida, neste caso pelos professores na formação inicial de Educação Física, na sua interação com os outros, em seu mundo de vida, constitui-se aquilo que Molina (2002) se refere como “autoformação”. Considerando que os professores praticaram/praticam esportes, jogos, danças, ginásticas, enfim, já tiveram contato prévio com os conteúdos que irão trabalhar na sua prática pedagógica, a sua autoformação já se inicia muito antes do seu ingresso no Curso de Educação Física.

A Educação Física enquanto atividade profissional nas escolas, vem impregnada de prática pedagógica, prática esta que acontece numa diferenciação de papéis, assumidos pelos professores e alunos, que devem acontecer em direção ao objetivo por eles desejados (Canfield, 1996). O professor, no dia-a-dia da prática educativa, depara-se com as seguintes questões: Por que eu ensino? O que devo ensinar? Como eu devo ensinar? E diante deste desafio procura elaborar respostas para desenvolver seu trabalho educativo, que é composto

de um corpo de ideias, ações e direcionamentos que se efetivam no ambiente escolar, em todos os seus níveis e modalidades (Di Palma, 2011).

Considerando que alunos e professores são os sujeitos da prática pedagógica, perguntei aos entrevistados sobre quais atividades os alunos mais gostavam de fazer nas aulas de Educação Física. Todos foram unânimes em afirmar que os alunos mais gostam é de praticar esportes. Isso pode ser observado nos seguintes depoimentos:

Os alunos fazem atividades diversas, mas o Vôlei e Futsal são atividades que os alunos mais gostam. (Bolsista 8)

Caçador, pega-pega, futebol e vôlei. (Bolsista 7)

Esporte orientação, Slack Line, futebol, vôlei, atletismo, basquete e recreação. (Bolsista 4)

Vôlei, basquete, futebol, coordenação motora, circuitos, brincadeiras recreativas, dança. (Bolsista 6)

Nesta categoria que faz referência à Organização do Trabalho Pedagógico, torna-se necessário abordar os conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física, pois “formam a base objetiva da instrução – conhecimentos sistematizados referidos aos objetivos e viabilizados pelos métodos de transmissão e assimilação” (DARIDO, 2005, p.148). Constatei a predominância do conteúdo denominado “esporte”, como consenso de todos os entrevistados. Nesse sentido, considero importante relatar a respeito dos conceitos e significados de conteúdo escolar, abordados por autores da área da Educação, bem como trazer uma reflexão a cerca da hegemonia do esporte como conteúdo nas aulas de Educação Física.

Os conteúdos são instrumentos utilizados para se chegar aos objetivos presentes em um planejamento, seja ele bimestral, trimestral, semestral ou anual. Deve-se ter em mente que os “objetivos de um plano de trabalho não são aquilo que se vai dar ao aluno como atividade, mas sim o que se espera dele como resultado da aprendizagem” (Negrine apud Mello; Bracht, 1992, p. 06). Conforme Libâneo (2004, p.128), os conteúdos são definidos como sendo “o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos, e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida”. Devem, portanto, incluir elementos da vivência prática dos educandos para torná-los mais significativos, mais vivos, mais vitais, de modo que os alunos possam assimilá-los ativa e conscientemente.

Segundo Sacristán (2000, p.150), os conteúdos compreendem:

Todas as aprendizagens que os alunos/as devem alcançar para progredir nas direções que marcam os fins da educação numa etapa de escolarização, em qualquer área ou fora delas, e para tal é necessário estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades de pensamento, além de conhecimento.

Para a Educação Física, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que a legitimou como componente curricular da educação básica, e um ano após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que consolidaram a cultura corporal de movimento, como objeto de estudo central da disciplina de Educação Física, torna-se necessário questionar: quais são os conteúdos que o professor de Educação Física deverá trabalhar na escola?

Respondendo a tal questão, recorro ao que consta nos PCNs que “aborda os conteúdos da Educação Física como expressão de produções culturais, conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos. Portanto, a presente proposta entende a Educação Física como uma cultura corporal” (PCNs, 1997, p. 23). Dentre as produções dessa cultura corporal, algumas foram incorporadas pela Educação Física em seus conteúdos: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta. Eles têm em comum a representação corporal, com características lúdicas, de diversas culturas humanas; ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando uma atitude lúdica. Segue o documento descrevendo:

É tarefa da Educação Física escolar, portanto, garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, contribuir para a construção de um estilo pessoal de exercê-las, e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente. (PCNs, 1997, p.24)

Posso relatar que acompanhei, enquanto professora da educação básica, toda essa transformação que se tem buscado para a Educação Física, enquanto componente curricular na escola, tarefa nada fácil, pois nos faltava um norte, uma seleção e sequência de conteúdos a serem trabalhados nas séries do ensino fundamental e médio. Outro ponto que destaco foi a resistência, por parte de muito colegas, de se apropriarem dos PCNs, pois foi algo que “já veio pronto de cima”, sem a participação dos interessados no processo, no caso, nós, professores de Educação Física.

Sendo assim, diante das exigências das novas legislações, os estados e municípios de organizaram Referenciais Curriculares, na tentativa de auxiliar a escolas e seus professores, na organização de uma matriz curricular que atendesse as exigências, interesses e necessidades dessa nova sociedade em que estamos inseridos e, nela, os nossos alunos. Isso fica evidente, para a área da Educação Física na seguinte citação

Desde o início dos anos 2000, muito em função das demandas previstas pela LDB de 1996, proliferou o lançamento de referenciais curriculares que tomaram o conceito de cultura corporal de movimento como ponte de convergência da organização dos conteúdos da Educação Física em diferentes redes públicas de Ensino. (GONZALES; FRAGA, 2012, p.42)

Ressalvo que tive a oportunidade participar, no ano de 2010, enquanto docente da educação básica, de todo esse processo da divulgação desses Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul¹², inserida nas formações, estudos e discussões sobre o material, nas escolas. Afirmo que é uma proposta de grande valia na organização e planejamento das aulas de Educação Física, dando um norte do que trabalhar como conteúdos no Ensino Fundamental e Médio. Ainda hoje, utilizo esse material nas aulas de Educação Física por mim ministradas na escola da rede pública estadual, e também na universidade, na formação dos futuros professores de Educação Física. Se esses acadêmicos utilizarão depois, isso fica a dúvida, mas torna-se necessário e importante conhecerem os Referenciais Curriculares que foram elaborados para o componente curricular Educação Física. Foi mais uma proposta, que não teve o resultado esperado, pois com a troca de governo, novas propostas foram encaminhadas. Considero que faltou, também, vontade e motivação, por parte de muitos professores da rede estadual de ensino, quanto a defesa e a apropriação de tal material, que traz coerência e clareza nos conteúdos a serem trabalhados na educação básica.

Feitas tais colocações, retorno aos sujeitos dessa pesquisa, que relataram o esporte como sendo o conteúdo da preferência dos alunos, nas aulas de Educação Física. Torna-se necessário, então, realizar uma retrospectiva histórica para justificar tal opção. A atual

¹² O Referencial Curricular da Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul sistematiza um conjunto de competências* e conteúdos que esta matéria de ensino se encarrega de tratar. É um esforço de explicitação dos saberes considerados fundamentais neste campo, organizados com a intenção de auxiliar no planejamento e na implantação de propostas de ensino que favoreçam o processo de apropriação, problematização e uso criativo por parte dos alunos do que ali está sugerido. O Referencial é um ponto de apoio, e não um texto substituto, ao processo de elaboração dos planos de estudo de cada instituição. Estes últimos, precisam ter a “cara” da escola, portanto, devem ser feitos por quem vive o dia-a-dia pois é lá que se tece um currículo (Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 2009, p.114). *Defender no currículo na Educação Básica, o desenvolvimento de competências significa ampliar sua função tradicional – relacionada especificamente ao âmbito profissional, considerando-a também na perspectiva dos alunos, incluindo por isto mesmo conhecimento e valores que envolvam a vida pessoal e social como um todo.

hegemonia esportiva presente na Educação Física Escolar, foi alcançada num processo gradativo a partir de sua incorporação no contexto escolar, em meados da década de 50, e fomentada a partir dos anos 70 do século XX. Realmente, não é de hoje que o esporte vem sendo difundido por intermédio das aulas de Educação Física.

Segundo Bracht (1992, p.47), é importante citar que no Brasil pós-64, as justificativas para legitimar a Educação Física na Escola são as seguintes:

a) contribuição para o desenvolvimento da aptidão física e para a saúde; b) contribuição para o desenvolvimento integral da criança e, neste sentido, a contribuição (específica) da Educação Física era principalmente sobre “o domínio psicomotor” ou “motor”; c) contribuição para a massificação esportiva e detecção de talentos esportivos (a famosa base da pirâmide); d) a Educação Física trata de dimensões do comportamento humano que são básicas: o movimento e o jogo.

O esporte e a Educação Física muitas vezes são confundidos, mas é admissível dizer que o esporte por si só não é considerado educativo, a menos que seja “pedagogicamente transformado” (Kunz, 1989, p.69), pois se torna um reflexo daqueles que o praticam, ou seja, cada um desfrutará do esporte da forma como lhe foi apresentado. Na transformação didático-pedagógica dos esportes, conforme Kunz (2014), os esportes são pensados e ensinados de forma que não priorizem os gestos técnicos ou competitivos, e sim valores que contribuem para a formação de sujeitos críticos e emancipados através de experiências bem sucedidas, que permitem ao aluno “compreender-o-mundo-pela-ação”. Tal proposta possibilita a participação ativa, reflexiva e criativa dos alunos, tomando o esporte como conteúdo legitimado na Educação Física Escolar.

Dessa forma, cabe à escola, então, ao tratar do esporte, produzir outras possibilidades de se apropriar dele – é o processo de escolarização do esporte (Vago, 1996) - e, com isso, influenciar a sociedade para conhecer e usufruir dele de outras formas. Segundo o referido autor, a escola pode, por exemplo, problematizar o esporte como fenômeno sociocultural, construindo um ensino que se confronte com aqueles valores e códigos que o tornaram excludente e seletivo, que consiste no esporte valorizado pela mídia, com fins no rendimento e na descoberta de talentos esportivos, para dotá-lo de valores que privilegiem a participação, o respeito à corporeidade, o coletivo e o lúdico. Agindo assim, a escola produzirá uma outra prática cultural de esporte, valorizando o esporte da escola, e não o esporte na escola (Vago, 1996).

Assim, o papel da Educação Física ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber por que ele está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual). Na Educação Física escolar, por conta de sua trajetória histórica e da sua tradição, a preocupação do docente centraliza-se no desenvolvimento de conteúdos procedimentais. Entretanto, é preciso superar essa perspectiva fragmentada, envolvendo, também, as dimensões atitudinal e conceitual (DARIDO, 2003).

Constatei que os acadêmicos bolsistas do PIBID, ao entrarem na escola, procuram levar propostas diferenciadas e abordar outros conteúdos para as aulas de Educação Física. Tal constatação fica evidente nesses depoimentos, que relatam outros conteúdos que fazem parte da área da Educação Física.

Atividades Lúdicas, esporte orientação, slackline. (Bolsista 3)

Coordenação motora, circuitos, brincadeiras recreativas, dança.
(Bolsista 7)

Brincadeiras lúdicas, caçador, peteca, circuitos. (Bolsista 1)

Considerando as respostas, bem como a observação do planejamento das aulas, percebo que os acadêmicos participantes do projeto PIBID, procuram inovar no planejamento de suas aulas de Educação Física. Considerando que a aula é um acontecimento socialmente regulamentado, na qual professores e alunos, constroem situações de ensino e aprendizagem. Para abordar o Planejamento de Aula na Educação Física, apresento: a Concepção de Aula Aberta proposta pelo Grupo de Trabalho Pedagógico da UFPe e UFMSM¹³(1991), e a Concepção de Aulas Abertas a Experiências proposta por Hildebrandt & Laging (1986).

O grupo de Trabalho Pedagógico da UFPe e UFMSM (1991, p.39) apresenta, através do quadro a seguir, concepções alternativas de aulas de Educação Física, ou seja, uma concepção em confronto com a outra.

¹³ O grupo de professores da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade Federal de Santa Maria (RS) publicaram o livro intitulado Visão Didática da Educação Física, no ano de 1991.

Concepções Alternativas de Aula de Educação Física

Aulas Orientadas

<p>No Professor</p> <p>Nas aulas orientadas no professor, ele é o centro da configuração da aula, com um monopólio absoluto do planejamento e da decisão. Ele decide em definitivo o que faz e como se avalia.</p>	<p>No Aluno</p> <p>Nas aulas orientadas no aluno, o professor abandona o seu monopólio absoluto do planejamento e da decisão e oferece aos alunos espaços substanciais de ação e decisão. Nas aulas, os alunos podem apresentar suas imagens, idéias e interesses, com respeito ao movimento, aos jogos e esporte, para participar na decisão sobre planejamento e realização da aula.</p>
<p>No Produto</p> <p>A aula orientada no produto é dirigida para um melhoramento do movimento técnico, das capacidades táticas e do nível da capacidade específico-esportiva. A aula é interessante para o professor, que só espera alcançar mais rapidamente possível e sem muitas dificuldades o objetivo do movimento técnico.</p>	<p>No Processo</p> <p>Na aula orientada no processo, o andamento da aula e as ações desenvolvidas é que estão no centro do interesse didático e, com isso, o modo pelo qual os alunos têm relação conjunta e relação com a matéria esporte.</p>
<p>Nas Metas Definidas</p> <p>A aula orientada nas metas definidas é construída para conseguir objetivos de aprendizagem bem definidos, que são formulados como atitudes motoras que os alunos devem realizar. Para alcançar a meta, os caminhos da aprendizagem já estão especificados e as formas de organização da aula, também. O professor só deverá realizá-la. No final da aula há uma avaliação da aprendizagem, na qual o sucesso da aula é julgado.</p>	<p>Nos Problemas</p> <p>A aula orientada nos problemas tem origem numa situação problemática. Por exemplo criar um jogo com uma situação apresentada pelos alunos na aula ou com um problema resultante da própria aula. O importante é que as soluções não são fixadas pelo professor. Os alunos devem criar, experimentar e avaliar conjuntamente e com a ajuda do professor as várias possibilidades de solução.</p>
<p>Na Intenção Racionalista</p> <p>A aula orientada na intenção racionalista é determinada pelo planejamento, organização e orientação rigorosa das ações. Todas as ações do professor servem para dirigir e alcançar o objetivo da aula rapidamente e sem problemas.</p>	<p>Na Comunicação</p> <p>A aula orientada na ação comunicativa tem um interesse didático na comunicação entre os alunos e o professor. Nesta aula, o professor renuncia o monopólio do planejamento e será apenas um orientador do aluno. Com isso, os alunos podem integrar suas idéias, necessidades e impressões na aula e discuti-las com o professor.</p>

Para resumir e ordenar os diversos tipos das concepções de aulas de Educação Física, o grupo de Trabalho Pedagógico UFPe-UFSM diferenciou em dois tipos: concepção de aulas fechadas e concepção de aulas abertas. Uma aula é considerada fechada, quando os conteúdos são definidos sistematicamente e se orientam em formas de comportamento estáveis; quando o ensino é entendido só como instrução ou ensino formal. Sob esta concepção, a aula é orientada no professor; no produto; nas metas definidas e na intenção racionalista.

A concepção de aulas abertas é orientada no aluno; no processo; na problematização e na comunicação. Neste tipo de aula o professor admite que os educandos são pessoas que sabem atuar juntas, que podem apresentar suas opiniões e realizar suas experiências, que resultam das suas histórias individuais e da vida cotidiana.

Considerando que o planejamento é de fundamental importância para o aproveitamento da aula, e reforçando a concepção da aula aberta para o ensino da Educação Física, destaco, também, a proposta de Hildebrandt & Laging (1986): Abordagem da Concepção de Aulas Abertas a Experiências, objetivando discutir a importância do planejamento no ensino da Educação Física. Tais autores afirmam que, uma aula de Educação Física aberta às experiências, configura-se em um método de ensino que não focaliza somente no ponto de vista do professor, mas permite que o aluno participe na organização das aulas, na escolha das atividades, contribuindo com suas experiências (trazidas de casa, da rua, da comunidade, da escola) visando a aquisição, por parte do aluno, de competências como a autonomia, a independência, a criticidade e a criatividade. Neste tipo de aula o objetivo é planejar, desenvolver e avaliar aulas de Educação Física que contribuam para o desenvolvimento de competências, que buscam a emancipação humana.

Através dos relatos dos bolsistas foi possível perceber que algumas das suas aulas, estão se aproximando da proposta da Concepção de Aulas Abertas a Experiências, faltando ainda, aos bolsistas, leituras e vivências sobre tal proposta.

Os alunos estão sempre dispostos a desenvolver o trabalho proposto, e quando aprendem a atividade são muito participativos, influência vinda pela participação coletiva. Sempre que possível realizamos diálogo sobre os conteúdos. (Bolsista 5)

Os alunos sempre querem participar das atividades, perguntando o que vai ser trabalhado. (Bolsista 1)

Como professor é importante pois nos traz novos olhares e novas propostas de ensino. (Professor 1)

O professor, nesta proposta de aulas abertas, tem um importante papel, pois tem como tarefa facilitar espaços de diálogo nas aulas, oferecendo aos alunos possibilidades de ação, decisão, trocas e reflexões sobre os conteúdos de ensino, buscando ampliar seu mundo de movimento e enriquecer suas experiências e vivências. O ensino aberto na Educação Física é possível, porém o que tem faltado a alguns professores é a clareza sobre esse tipo de ensino, ou iniciativa para utilizar uma metodologia que proporcione a participação ativa e reflexiva dos alunos em aulas desse componente curricular. Eis aí um grande desafio a ser lançado ao PIBIDIANOS: planejar e vivenciar aulas abertas às experiências.

Ressalto, nessa pesquisa, a importância de um ensino com planejamento, com objetivos bem elaborados e metodologia de aula orientada por eles. Para Hildebrandt & Laging (1986), os caminhos, durante a aula, serão trilhados de acordo com as reações dos alunos, pois assim eles terão novas experiências, poderão deter-se mais em algumas etapas que julgarem necessário e refletir sobre como prosseguir. O aluno chegar a essas reflexões constitui-se em uma das principais tarefas do professor, para que juntos busquem novas perspectivas de planejamento.

A observação das aulas no Projeto PIBID, possibilitou-me verificar que existe um diálogo entre professor/aluno, aluno/professor, aluno/aluno. Isso é importantíssimo, pois, as relações entre educador e educando não podem ser fora do diálogo, uma vez que este é a condição para que os saberes de ambos possam ser trocados e, acima de tudo, problematizados e superados. O diálogo também é fundamental para que os educadores aprendam a respeitar as experiências dos educandos, a confiar na capacidade do outro, como aquele que pode, com esperança e alegria, transformar a realidade, pois como diz Freire (1999, p.43): “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos.”

Ao encerrar a análise dessa categoria que abordou o PIBID e a Organização do Trabalho Pedagógico na escola, pelos bolsistas e supervisores, destaco a importância da inserção do acadêmico de Licenciatura, já no início de sua graduação, no ambiente escolar. O convívio nas escolas com a equipe diretiva, professores, pais e alunos; as funções da docência que envolvem planejamento, organização de materiais didáticos, elaboração de aulas, utilização de metodologias; a organização de atividades extraclasse como gincanas, interséries, datas comemorativas, oportuniza ao futuro docente, a tomada de consciência do que é ser professor, as fortalezas e fragilidades. Para o professor supervisor da escola, ter um

bolsista Pibidiano universitário, trabalhando em conjunto, planejando e trocando ideias; trazendo as leituras pedagógicas e o que está aprendendo no curso; metodologias diversificadas para as aulas de Educação Física, possibilita uma motivação no percurso de sua carreira, dando destaque e importância à organização do Trabalho Pedagógico, como elemento imprescindível e fundamental para a docência.

4.3 O PIBID E A OPORTUNIDADE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR

O que melhor distingue a educação escolar de outros tipos de espaços educativos é o fazer-se e refazer-se na e pela pesquisa.

(DEMO, 1991, p. 5)

A formação de professores tem se tornado objeto de estudos e pesquisas de numerosos autores, tanto no Brasil como no exterior, devido à preocupação com uma formação mais consistente em relação ao exercício da docência e com a complexidade da prática educativa. Os estudos e as pesquisas que discutem a formação docente, intensificaram-se ao longo dos anos 1980 e 1990, apontando para a importância da pesquisa na formação e prática docente.

No contexto brasileiro, esses estudos também se fortaleceram, podendo destacar as influências de Pedro Demo (1991, 2004) defende a importância da prática da pesquisa científica na escola; de Menga Lüdke (2001, 2005), pesquisadora na área de educação, abordando temas sobre problemas da formação, pesquisa e profissão docentes, socialização profissional de professores, buscando analisar as relações entre saber docente e pesquisa docente; de Marli André (1995, 2002, 2007) que incentiva estudos nas áreas de formação de professores e de metodologia da pesquisa em educação. Esta última autora nos faz alguns questionamentos: Qual é - ou deve ser - o propósito da pesquisa? Para que ou para quem se deve produzir conhecimentos? Essas são questões que têm estado presente em debates acadêmicos, em ensaios e textos que discutem questões epistemológicas e em revisões críticas de pesquisa (André, 2007).

Sendo assim, considero que um dos maiores instrumentos de trabalho do professor é o conhecimento, e para apropriar-se desse conhecimento é necessário tornar-se ator e autor de sua prática (TARDIF, 2007). Outro autor que corrobora com essa ideia é DEMO (2004), que considera a pesquisa como a alma da “vida acadêmica”, sendo uma estratégia de geração de conhecimentos e promoção da cidadania. O referido autor afirma ainda que pesquisar vai

além do esforço teórico, descobertas lógicas ou experimentações laboratoriais, é um diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração e na capacidade de intervenção, exigindo grande competência e renovação incessante. O professor que trabalha com a pesquisa consegue fazer da sua prática uma trajetória de reconstrução do conhecimento, não separa a produção do conhecimento diante da realidade, mas, pelo contrário, a aprendizagem sempre começa com a prática, que logo é confrontada teoricamente. (DEMO, 2004).

A relevância deste tema sustenta-se na compreensão de que não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino (FREIRE, 2011), e estes “que-fazer” encontram-se interligados, porque enquanto se ensina continua-se buscando, indagando, constatando, intervindo, aprendendo. Entende-se que o ensino e pesquisa encontram-se conectados, e a pesquisa é um importante elemento para a construção de novos conhecimentos, impulsionadora na melhoria e transformação da prática educativa.

Uma possibilidade de construção desse perfil de professor pesquisador, pode ser oportunizada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Como foi estruturado, o PIBID é formação inicial para os alunos das licenciaturas; é, também, formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão. Sendo assim, esta categoria visa refletir e discutir sobre as contribuições de tal programa, na formação de um professor como pesquisador da sua prática docente.

Torna-se necessário, portanto, descrever sobre o levantamento de dados que realizei sobre estudos que abordam a temática do PIBID. Tal levantamento me permitiu identificar o que vem sendo produzido e publicado, bem como compreender o modo como se vem discutindo esse programa. As reflexões sobre o PIBID presente nas publicações de periódicos, nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), nas dissertações e teses defendidas junto aos programas de pós-graduação em Educação no país, bem como nas apresentações nos eventos nacionais da área da Educação e Educação Física, podem indicar os efeitos positivos do programa junto à comunidade acadêmica, e as implicações diretas da parceria universidade-escola sobre a formação do futuro professor.

No levantamento feito dos resumos que abordaram o PIBID, apresentados no XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, no ano de 2014, na Universidade Estadual do Ceará, evento nacional reconhecido na área da Educação, o tema foi “A didática e a prática de ensino nas relações entre a escola, a formação de professores”. O referido evento é um espaço de diálogo, que se propõe a direcionar o olhar para o trabalho

docente na relação com o cotidiano das suas práticas, junto aos alunos e ao coletivo institucional, às políticas de educação e à sociedade em que estão inseridos. Compreender as teias e nexos que se fazem entre os diferentes interesses desse percurso, talvez seja o maior desafio a ser enfrentado, na reflexão que se impõe na caminhada dos educadores. Em torno do tema A Didática e a Prática de Ensino nas relações entre a escola, a formação de professores e a sociedade, trazemos perguntas, interpretações, avaliações e novas preocupações com os processos do ensinar e do aprender, na esperança de que estudos e práticas pedagógicas instiguem a continuarmos juntos, nessa caminhada de trabalhadores da profissão magistério.

Muitos foram os trabalhos apresentados nesse grande evento, com temas referentes às mais diversas áreas que compõem a Educação. Como o foco dessa tese é o PIBID, detive-me nesse tema. Em forma de PAINEL, foram apresentados 11 trabalhos, cujos títulos encontram-se em anexo (ANEXO 7). No formato PÔSTER, 34 trabalhos (ANEXO 8). Dessas 45 pesquisas que foram socializadas e publicadas, específicas na área da Educação Física, encontrei duas: *“A EXPERIÊNCIA PIBIDIANA POR LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES”* e *“O PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA NUMA ESCOLA PÚBLICA EM MINAS GERAIS: O OLHAR DE UMA PROFESSORA SUPERVISORA (a publicação científica deste evento, encontra-se em construção)”*.

Em comparação com a edição anterior, XVI ENDIPE, que aconteceu no ano de 2012 – Unicamp – Campinas, foram encontrados 46 trabalhos apresentados com o tema PIBID, e somente um específico da Educação Física com o título *“A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROGRAMA PIBID: ESTREITANDO A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA”*. O referido trabalho teve como objetivos: Ampliar o referencial teórico e metodológico dos participantes do Subprojeto, por meio de reuniões de estudo, leituras e discussões promovidas no Grupo de Pesquisa “Cultura Corporal: Saberes e Fazeres”; Aprimorar as atitudes exigidas para a atuação docente no contexto do século XXI, por meio de reuniões alternadas com os encontros do Grupo de Pesquisa, e exclusivas para a equipe do Subprojeto, contando com a participação do Coordenador, Supervisor, Alunos Bolsistas e colaboradores, para reflexão, planejamento, avaliação de atividades, produção de material didático-pedagógico, sistematização e análises dos dados coletados; Ampliar a compreensão da realidade escolar e dos seus desafios, por meio da presença semanal na escola, participando de reuniões, eventos e, principalmente, exercendo a atividade docente na área da Educação Física, sob a tutoria e orientação do Professor Supervisor e das professoras da instituição

parceira; Registrar, analisar e discutir atividades realizadas pelo Subprojeto, com o intuito de divulgar as ações, situações problemas ou resultados, com a meta de qualificação da formação dos outros alunos dos Cursos de Graduação em Educação Física e Pedagogia, nos quais atuam o Coordenador e os Docentes colaboradores do Subprojeto; Proporcionar condições e oportunidades para que as crianças que frequentam a escola sejam consideradas como protagonistas do trabalho pedagógico, com direito à participação, opinião e avaliação das ações que lhes são destinadas. Como conclusão do trabalho, os autores apontam e sublinham a importância e a pertinência da Educação Física, no contexto educacional. Por sua vez, o arcabouço teórico, os diagnósticos individuais do corpo docente da escola parceira, do Diretor Escolar, da Orientadora Pedagógica e do Supervisor do Subprojeto retratam as repercussões positivas do trabalho oferecido para o desenvolvimento das crianças, nesta etapa de intervenção. Tais conclusões reiteram os conteúdos da Cultura Corporal de Movimento, como imprescindíveis para uma formação global e holística das crianças, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e o PIBID, como um programa privilegiado nos processos de formação inicial de graduandos de licenciaturas, e continuada dos profissionais das escolas parceiras.

Na área da Educação Física, um dos eventos que merece ser destacado é o CONBRACE- Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Na sua XIX edição, o CONBRACE e o VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE) são eventos científicos realizados conjuntamente e, considerados de grande importância dentre os organizados por sociedades científicas. Constitui-se como o maior evento do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e sua periodicidade é bienal, onde são trazidos temas que dizem respeito à Educação Física, para serem debatidos, refletidos e (re)significados por todos aqueles que fazem pesquisas e estudos na área.

Nesse ano de 2015, o referido evento aconteceu na Universidade Federal do Espírito Santo, cujo tema foi “Territorialidade e Diversidade Regional no Brasil e América Latina: Suas Conexões com a Educação Física e Ciência do Esporte”. Enquanto pesquisadora e professora de Educação Física, tanto na Educação Básica como na Educação Superior, participei do CONBRACE, onde tive a oportunidade de apresentar o trabalho *PIBID: UM ESPAÇO QUE OPORTUNIZA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR* (Carta Aceite Trabalho – ANEXO 9), socializando e divulgando dados da minha tese de doutorado. Experiência ímpar, pois as trocas de experiências e vivências sobre o PIBID, Formação de Professores, Docência, Metodologias, Planejamento, Educação Física, que aconteceram entre os cursistas e palestrantes, é indescritível, uma formação continuada de intenso aprendizado e

reflexões. Foram apresentados, no evento, 37 trabalhos (ANEXO 10) que abordaram o tema PIBID no contexto das aulas de Educação Física e da formação inicial e continuada desse profissional.

Destaco nesse evento do CONBRACE, o trabalho intitulado A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PIBID: DIÁLOGOS COM A ANPED E O CONBRACE, da autoria de *Tatiana Moraes Queiroz de Melo e Silvana Ventorim- Universidade Federal do Espírito Santo*. A referida pesquisa objetivou analisar a produção acadêmica sobre os processos de iniciação à docência em Educação e Educação Física por meio do PIBID, expressa em trabalhos publicados na ANPED e no CONBRACE, durante o período de 2010 a 2013, a partir da pesquisa documental bibliográfica. O estudo reconhece a relevância do PIBID no ingresso da profissão docente. As investigações sinalizam para a construção de um processo formativo docente mais consistente, a partir das experiências desenvolvidas por meio do PIBID, pois tais experiências acontecem durante a formação inicial com uma estrutura de acompanhamento que potencializa o trabalho construído coletivamente dentro da escola.

Faço menção, também, que realizei buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na tentativa de encontrar subsídios que me auxiliassem na elaboração do aporte teórico dessa tese. Localizei no banco de dados, quanto ao tema PIBID, 9 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado. Quanto à área da Educação Física há somente uma dissertação de mestrado, publicada neste ano de 2015: O PIBID E AS APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ETNOGRAFIA COM ESTUDANTES DA FACOS/RS. 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, bem 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. A investigação realizada, segundo o autor, 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.

O levantamento mostrou que existe, atualmente, um número significativo de pesquisas sobre o programa PIBID. Elas enfatizaram, de forma geral, os aspectos positivos do programa, e mostraram ações compartilhadas e os movimentos das instituições e dos sujeitos, na direção da formação qualificada dos professores, tanto na sua formação inicial, como continuada. Ressalto a conveniência de prosseguir nesse levantamento, aumentando as fontes de revisão e aprofundando as análises dos estudos disponíveis. Com a elaboração e construção desta tese, pretendo contribuir e dar subsídios teórico-práticos para reflexões e debates a cerca dos temas EDUCAÇÃO FÍSICA, PIBID, FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Assim sendo, percebo que o PIBID é um projeto que busca fomentar a pesquisa, a divulgação e socialização dos resultados vivenciados nas escolas, estimulando os bolsistas a serem pesquisadores, já na sua formação inicial. Considera-se que a indagação, a busca e a pesquisa, fazem parte da natureza da prática educativa. A concepção do professor como pesquisador de sua prática parte do pressuposto de que, quando realiza a sua ação profissional, está vivenciando uma riqueza de experiências, de conhecimentos, de estudos e planejamentos.

Torna-se necessário, que o professor, em seu processo permanente de formação, assuma-se enquanto professor como pesquisador, ou seja, é somente realizando o exercício de pensar criticamente a prática que se pode melhorar as próximas ações. Assim, a pesquisa como princípio educativo é uma caminhada, uma construção de conhecimentos e aprendizagens em que, através do diálogo como prática, o professor aprende a aprender, numa perspectiva de formação como pesquisador (FREIRE, 2011).

Quanto aos sujeitos desta pesquisa, ao serem questionados sobre se o PIBID incentiva à pesquisa, todos foram unânimes em afirmar que sim. Eis os relatos:

Através da realização de pesquisa eu procuro entender melhor como é ser professor de Educação Física, buscando novos conhecimentos, novos meios de trabalho, e isso me faz sentir melhor. (Bolsista 1)

Sim, o professor tem que sempre se atualizar e buscar novas maneiras de difundir o conhecimento, para acompanhar as mudanças repentinas que permeiam nossa atual realidade. (Bolsista 5)

Acredito que sim, pois temos que pesquisar para inovar, para agradar, para ensinar de uma boa maneira. (Bolsista 4)

Temos que estar sempre adquirindo conhecimento, apreendendo tudo que for válido e abre porta para outros conhecimentos e experiências. (Bolsista 7)

Através dos seminários obtivemos trocas de experiências e assim

melhoramos ainda mais, buscando uma melhor qualidade de ensino na área da Educação Física. (Bolsista 8)

Oportuniza também a formação de um professor pesquisador, pois ele adquire experiência na prática. (Professor 1)

De certa forma eles me incentivam a estudar sempre mais, pois não quero de forma nenhuma que eles tenham que chegar até mim e dizer que estou equivocado, tenho que estar sempre me atualizando também e me preparando o tempo todo para ministrar ótimas aulas, pois o melhor ensinamento sempre é o exemplo. (Professor 2)

O PIBID é Iniciação à Docência, e dentro dos objetivos propostos, inicia-se a Formação de um Professor pesquisador e, como mediadora do processo, acredita-se que dentro do Programa de quatro anos, os licenciandos terão oportunidade de fomentar e acrescentar em sua formação o contexto de Professor Pesquisador. (Professor 3)

Por meio dos depoimentos feitos pelos sujeitos participantes, das observações realizadas por essa pesquisadora, posso afirmar que o PIBID contribui para auxiliar o professor na sua formação enquanto pesquisador. Investigar as próprias práticas está sendo um exercício desafiador a esses acadêmicos e supervisores do PIBID, nas escolas. Afirma Gatti (2002, p. 9-10):

Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos [...]. Investigar, saber transformar uma dificuldade prática numa questão de pesquisa, tomar distanciamento em relação à ação para estudá-la, sistematizar e escrever foi um aprendizado e uma conquista.

Aqui reside uma importante **função do pesquisador: promover competências investigativas e interpretativas** (PIMENTA; MOURA, 2003). As competências investigativas e interpretativas estão sendo desenvolvidas pelos acadêmicos do Curso de Educação Física participantes do Projeto PIBID, bem como de seus supervisores nas escolas. Isso ficou evidente nos trabalhos que apresentaram no V Seminário Institucional Integrador de Iniciação à Docência PIBID – URI, ocorrido no mês de novembro do corrente ano. O referido seminário teve como tema: Universidade e Escola: Dimensões da Iniciação à Docência, cuja palestra foi proferida pela Palestra Prof^a Dr^a Gicele Maria Cervi – Coordenadora Institucional do PIBID/FURB e Vice-Presidente do FORPIBID. Ainda na programação, foi realizado o Relato de Experiências das atividades desenvolvidas pelos Subprojetos de Biologia, Educação Física, Letras e Pedagogia nas Escolas, por meio dos

diretores das escolas envolvidas e supervisores. Para encerrar o Seminário, foram apresentadas as Comunicações Orais dos Subprojetos de Biologia, Educação Física, Letras e Pedagogia. O Sub-Projeto da área de Educação Física apresentou os seguintes trabalhos:

- O PIBID E OS DESAFIOS DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA.
- SLACKLINE: OPORTUNIDADE DA EXPERIÊNCIA DE ESPORTE ALTERNATIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.
- O PIBID E O INCENTIVO À FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR.
- RESSIGNIFICAÇÃO CORPORAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

Feitas essas considerações, ressalto, ainda, que participei de dois Seminários Institucionais do PIBID, nos anos de 2014 e 2015, na URI. Percebo o amadurecimento dos bolsistas na elaboração, escrita e socialização dos resultados obtidos ao longo da caminhada no programa PIBID. A apropriação nas falas e relatos das pesquisas, os diálogos, a relação entre teoria e prática, e a segurança que demonstram, apontam para a certeza que o PIBID oportuniza a formação do professor como pesquisador, já na sua formação inicial, e desafia os professores em exercício, a fazerem pesquisas sobre as práticas vividas nas escolas, ricas em sentidos e significados à ação docente. O professor é estimulado a desenvolver habilidades para questionar a própria prática com o espírito de investigação, “com uma atitude vigilante e indagativa, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza” (ANDRÉ, 2001, p. 59).

A partir das reflexões propostas nesta pesquisa, reconheço a necessidade de que os profissionais da educação, tanto na sua formação inicial quanto na formação continuada, sejam capazes de constituírem-se professores/pesquisadores, refletindo e impulsionando as ações de uma nova sociedade, com autonomia, criatividade e criticidade, para encaminhar sua prática educativa reflexivamente, incentivando o educando a pensar, criar, refletir, pesquisar, propondo e instalando práticas transformadoras de construção e interpretação do conhecimento. O PIBID pode ser uma oportunidade na formação inicial e continuada, para que a ação-reflexão-ação faça parte do cotidiano do professor, incentivando o ensino e a pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta tese de doutorado intitulada O PIBID E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA, faz-se necessário descrever os resultados encontrados, bem como as contribuições da presente pesquisa para a área da Educação e Educação Física. Mas tão importante quanto os resultados, foi o caminho a ser trilhado por esta pesquisadora, na tentativa de responder a questão que norteou o trabalho: Quais as implicações/contribuições do PIBID no processo de formação inicial e continuada do professor de Educação Física?

Sendo assim, o presente estudo objetivou investigar as contribuições do PIBID no processo formativo docente em Educação Física: caracterizando o processo de inserção do licenciando em Educação Física no cotidiano das escolas da Rede Estadual de Ensino em que o PIBID está inserido; analisando a relação entre teoria e prática, necessárias à docência de Educação Física; conhecendo a concepção dos acadêmicos participantes do PIBID em relação à contribuição desse programa na Formação Docente em Educação Física; compreendendo como acontece o processo de organização do trabalho pedagógico do bolsista de iniciação à docência e do professor supervisor; avaliando se o professor/supervisor do PIBID, na escola, modifica sua prática a partir da inserção nesse programa.

Realizar pesquisas na área Educacional, de cunho qualitativo, não é tarefa fácil. Exige do pesquisador muito envolvimento e dedicação com a escolha do tema, com as leituras do referencial que orientará a pesquisa, com as opções metodológicas, com os sujeitos envolvidos e um esforço admirável para organizar e analisar os dados coletados, nesse caso, através de uma Análise Textual Discursiva. Ao chegar à fase da escrita das considerações finais, com certeza o pesquisador passou por todas essas etapas na construção e organização de sua pesquisa.

Sendo essa etapa em que me encontro agora, divulgo e socializo os resultados encontrados, buscando dar conta do que me propus desde o início, quando defini o tema, as questões de pesquisa, os objetivos, o referencial teórico e a metodologia a ser utilizada.

O PIBID insere o aluno de licenciatura no contexto da escola, para vivenciar o exercício da profissão, conhecer as condições de trabalho; a organização dos tempos e espaços escolares; a organização do trabalho pedagógico; a relação com a comunidade

escolar: pais, alunos, professores, funcionários e equipe diretiva; a participação na organização dos eventos e datas comemorativas na escola, sendo experiências que elevam a qualidade da formação de professores.

A Formação de Professores é um dos temas que tem gerado muitas discussões no campo educacional. A Formação Inicial se dá através de um curso superior formal, dentro de uma Instituição de Ensino Superior, a Universidade, e se desenvolve através de um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio (Pimenta, 1999). Com relação à Formação Permanente, Freire (2002), descreve que é um momento fundamental, pois possibilita a reflexão sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje, ou de ontem, que se pode melhorar a próxima, e é nesse sentido que o PIBID está inserido nas escolas, contribuindo de forma significativa na formação inicial e continuada do professor de Educação Física, sendo uma oportunidade ao licenciando, futuro professor, com amplos e novos desafios à docência.

O educador é considerado como sujeito do conhecimento, que possui saberes específicos à sua prática e produz teorias e outros conhecimentos, que são originados na relação entre sua subjetividade (forma de compreender e interpretar o mundo) e a realidade social, o contexto. É neste embate dialético entre sujeito e sociedade que o educador está inserido e que constroi suas concepções e conhecimentos, desenvolvendo suas práticas e estratégias de ação, edificando a sua identidade docente.

Torna-se necessário, que o professor, em seu processo permanente de formação, assuma-se enquanto professor como pesquisador, ou seja, é somente realizando o exercício de pensar criticamente a prática, que se pode melhorar as próximas ações. Assim, a pesquisa como princípio educativo é uma caminhada, uma construção de conhecimentos e aprendizagens em que, através do diálogo como prática, o professor aprende a aprender numa perspectiva de formação como pesquisador. Sendo assim, percebo que o PIBID é um projeto que busca fomentar a pesquisa, a divulgação e socialização dos resultados vivenciados nas escolas, estimulando os acadêmicos bolsistas, a serem pesquisadores, já na sua formação inicial, e aos professores supervisores, a publicar sobre as práticas realizadas nas escolas. Nesse sentido, incentivar os alunos refletirem sobre a relevância social das pesquisas na área da educação, implica, também, pensar nos problemas do cotidiano escolar, na busca de parcerias entre a universidade e as escolas, entre a comunidade científica e os desafios do “chão da escola”, lutando por uma transformação social, tão necessária nesse momento de crise de valores, crise financeira, crise política, incertezas quanto aos rumos a ser tomados

pela sociedade brasileira, e, as repercussões de tudo isto as nas pesquisas para o campo teórico da formação de professores.

Com a elaboração dessa pesquisa, através das leituras dos referenciais que a embasaram, das inúmeras pesquisas já realizadas sobre o tema proposto, das vivências e experiências com o PIBID, afirmo que o programa atinge as três esferas, ou melhor, o tripé que dá sustentação à Universidade: o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Ensino, porque qualifica os acadêmicos na formação inicial. Pesquisa, porque os bolsistas são estimulados a socializarem suas práticas e experiências na escola, construindo resumos e artigos científicos. Extensão, porque oportuniza a parceria da Universidade com a Escola de Educação Básica.

As falas dos sujeitos dessa pesquisa apontam para as contribuições positivas do programa: incentivo à docência; oportunidade de colocar em prática os ensinamentos adquiridos na universidade, fazendo ligações da teoria com a prática; encontros de estudos, reflexões e planejamentos realizados semanalmente entre os Pibidianos, como sendo momentos decisivos para as atividades aplicadas nas escolas, uma vez que, através dos encontros, tiram-se dúvidas e realizam-se planejamentos e troca de experiências, para melhoria das ações que serão desenvolvidas na monitoria e nas oficinas; a importância e o aprendizado na organização do trabalho docente; os seminários institucionais, que oportunizam a elaboração da escrita científica, relatando as experiências e vivências com o PIBID.

O que me chama a atenção é quanto à colocação feita por um professor supervisor, quando sugere que a troca de bolsistas deveria ser feita anualmente, para dar oportunidade a outros alunos. Tal sugestão me possibilitou algumas indagações: será que esse professor teria razão? Será que permanecer quatro anos enquanto bolsista (que é o tempo da vigência do projeto) contribui de forma positiva ou não para a formação dos futuros professores? Ainda não temos as respostas, pois estamos na metade do período de vigência do projeto da Educação Física, mas com certeza será um tema que vou continuar a pesquisar, na tentativa de colaborar com tais reflexões.

Não percebi, ao realizar a pesquisa, que o professor/supervisor do PIBID na escola, modifica sua prática a partir da inserção nesse programa. O que constatei é que se sente motivado, por ter um acadêmico o acompanhando nas atividades; trazendo metodologias diferenciadas para as aulas de Educação Física; conteúdos diversificados, além dos esportes; planejando em conjunto e, acima de tudo entusiasmado, pela oportunidade de trocas de aprendizados, contribuindo através das suas experiências e vivências, com a formação desses

acadêmicos. Posso afirmar também, ao buscar o referencial que embasou a pesquisa, que existem muitas publicações de estudos sobre o PIBID e à formação inicial de professores, tendo lacunas quanto à formação continuada, podendo essa pesquisa, contribuir e começar a preencher tais lacunas.

Considerando a trajetória do PIBID no cenário Brasileiro e, também, na URI Santiago, percebo que se trata de um programa em plena expansão, porém, neste ano de 2015, sofreu muitas ameaças em função da crise financeira na qual se encontra o nosso país, com recessão de gastos em todos os setores. Com o esforço de todos os envolvidos, por meio de reuniões, abaixo-assinado encaminhado aos órgãos competentes para a permanência do programa, com as publicações nas redes sociais das boas práticas realizadas nas escolas, e a campanha Fica PIBID #somostodospibid/ FORPIBID, o programa ainda se mantém vivo. O que espero é pela continuidade em 2016, dando oportunidade e incentivo às licenciaturas, contribuindo de forma positiva e significativa na formação de professores.

Os dados apontam para o estímulo que o PIBID oportuniza na Formação Docente, na valorização dos cursos de Licenciatura, na relação teoria e prática, na inovação metodológica e na relação universidade/escola. Sendo assim, pretendo continuar os estudos sobre o referido tema, apresentando os dados dessa tese de doutorado em eventos científicos na área da Educação, Educação em Ciências e Educação Física, publicando artigos em revistas e periódicos, bem como (re)contextualizando a minha prática e daqueles com quem venho interagindo ao longo da minha vivência, enquanto educadora.

Não pretendo colocar um ponto final nesta pesquisa, mas instigar para a realização de novos estudos, que possam trazer reflexões e contribuições à temática da formação inicial e continuada de professores, que participam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Por que da admiração dos professores por Donald Schön? In Revista da Faculdade de Educação da USP. v. 22, n° 2, 1996.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **A problemática da formação de professores e o Mestrado em Educação da UNIUBE.** Revista Profissão Docente, Uberaba, v.1, n.1, p. 14 - 23, jan/abr.2001. Disponível em [:http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/viewFile/26/492](http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/viewFile/26/492)
Acessada em 10/11/2015.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Diferentes tipos de pesquisa qualitativa.** In: Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 1995. p. 27-33.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 2. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

ANDRÉ, M. – Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, no. 1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acessado em 10/10/2105.

BAGGIO, Isabel Cristina. A Prática Curricular do CEFD/UFMS e o Desenvolvimento das Competências Necessárias aos Futuros Professores de Educação Física para a Promoção da Autonomia em suas Práticas Pedagógicas. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2000.193p. (Dissertação de Mestrado)

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Edições Lisboa, 1997.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: Uma Introdução à teoria e aos métodos. Coleção da Educação. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOSSLE, Fabiano. Planejamento de Ensino dos Professores de Educação Física do 2º e 3º Ciclos da Rede Municipal de Porto Alegre: um Estudo do Tipo Etnográfico em Quatro Escolas desta Rede de Ensino. Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. 271p. (Dissertação de Mestrado)

BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem Social.** Editora Magister Ltda, 1992.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2010. Seção 1, p. 4

CANFIELD, Marta de Salles. Planejamento das Aulas de Educação Física: é necessário? In: Canfield, M.de S.(org). **Isto é Educação Física!** Santa Maria: JTC Editor, p.21-31, 1996.

CAPES. **PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 10 abr. 2014.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a História que não se conta**. São Paulo: Papirus,1988.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez,1992.

DARIDO, S. C. Educação Física na escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; RANGEL. I. C. **A Educação física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. (Coleção Educação Física no Ensino Superior).

DI PALMA, Márcia Silva. **Organização do Trabalho Pedagógico**. Curitiba: Ibpx, 2011.

DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1991.

DEMO, Pedro. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. In: MACIEL, Lizete; NETO, Alexandre (Org.). Formação de Professores: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004, p.113-124.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. **O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago 2014.

FUSARI, J.C. O planejamento da educação escolar: subsídios para ação-reflexão-ação. São Paulo, SE/COGESP, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 23.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Das Qualidades Indispensáveis ao Melhor Desempenho de Professores e Professoras Progressistas**. Caderno Pedagógico. Aprendendo/Ensinando Paulo Freire. Governo do Estado do Rio Grande do Sul, março/2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 25.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder**. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

GATTI, B. A.; BARRETTO, Elba S. de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília-DF: Líber livro, 2005.

_____. **Construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; GIMENES, Nelson A. S.; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GARCIA, C. M. **A Identidade Docente: constantes e desafios**. In: Revista Brasileira sobre Formação de Professores. V. 1, n. 1, p. 109-131, ago-dez, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. Afazeres da educação física na escola: planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra, 2012.

GROCHOSKA, M. A. **Organização escolar: perspectivas e enfoques**. Curitiba: Ibepex, 2011.

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO DA UFPe e UFSM. **Visão Didática da Educação Física: Análises Críticas e Exemplos Práticos de Aulas**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 7ª ed. Editora Ática, 2000.

HILDEBRANDT, Reiner, e LAGING, Ralf. **Concepções Abertas no Ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Textos pedagógicos sobre o Ensino da Educação Física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do professorado: Novas Tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

KRUG, Hugo Norberto. **Educação Física Escolar: Temas Polêmicos**. Cadernos de Ensino, Pesquisa e Extensão. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Laboratório de Pesquisa e Documentação – LAPEDOC. nº 53, 2002.

KUNZ, Elenor. O Esporte Enquanto Fator Determinante na Educação Física. In: **Revista Contexto e Educação**. Ijuí: Unijuí, ano 4, nº 15, 1989, p.63-73.

_____. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. 8.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

_____. **Educação Física Ensino e Mudanças**. 2º ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê ?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

- _____. *Gestão e organização da escola: Teoria e Prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LÜDKE, Menga. **Pesquisa e formação docente**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005.
- LÜDKE, Menga et al. **O professor e a pesquisa**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- MARQUES, Mário Osório. *Educação/Interlocução, Aprendizagem/ Reconstrução de Saberes*. Ijuí: Editora Unijuí, 1996.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 2.ed.1994.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO/ SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais-Educação Física**. Brasília, 1999.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Escola e desenvolvimento profissional da docência**. In: GATTI, B.A. et al. *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p.23-54.
- MOLINA NETO, Vicente, MOLINA, Rosane K. *Capacidade de Escuta: Questões para a Formação Docente em Educação Física*. In: *Revista Movimento*. Porto Alegre: UFRGS, 2002, v.8, n.1, p.57-66.
- MORAES, R. *Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva*. *Ciência & Educação: Bauru, SP*, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2011
- MORETO, Vasco Pedro. *Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências*. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- NEGRINE, Airton. *Instrumento de Coleta de Informações na Pesquisa Qualitativa*. In: MOLINA NETO, V. e TRIVINÕS.(Org). **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física**. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 1999. p.61-93.
- NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Tradução Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luísa Santos Gil. Porto, Portugal: Porto Ed., 1991. p. 9-32.
- _____. NÓVOA, A. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009
- _____. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Tradução Graça Cunha, Cândida Hespánha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

PADILHA, P.R. Planejamento Dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PARO, V. H. **Administração Escolar**. São Paulo: Cortez, 2003.

PÉREZ GÓMEZ, A. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PERREIRA, C. Educação de Professores na era da globalização subsídios para uma proposta humanista. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

PILETTI, C. **Didática Geral**. 19.ed. São Paulo: Ática, 1995.

PIMENTA, S. G.; MOURA, M. O.; Pesquisa colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores. In: Reunião da 24º ANPED, Caxambu, 2001. Atas... Cachambu: ANPED.

PIMENTA, Selma Garrido. Projeto Pedagógico e Identidade da Escola. Revista Educação e Formação. Unitau, 1998.

_____. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – 2014 a 2024. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br> Acessado em 08/09/2-15.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – LICENCIATURA, DA URI SANTIAGO. Disponível em: http://www.reitoria.br/soap/pp_download_v2.php?cod_campus=4&cod_curso=20&ano=2014&nm_arquivo=PPP_2014_Santiago_Educa%E7%E3o%20F%EDsica%20:%20Licenciatura.pdf Acessado em 12/03/2014.

QUEIROZ, Danielle Teixeira et al. **Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde**. Rev. Enferm. UERJ, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 276-283, 2007

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Coletânea de Atos Normativos decorrentes da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Federal e Estadual. Porto Alegre: Atual, 1998.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Coletânea de Atos Normativos decorrentes da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Federal e Estadual. Porto Alegre: Atual, 1999.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (Org.). Referencias Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologia. 1 ed. Porto Alegre: SE/DP, 2009

RODRIGUES, Rosane Vontobel. **O PIBID NA URI II: atividades desenvolvidas em 2012**. Frederico Westphalen-RS: Frederico Westph, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e Transformar o Ensino**. 4.ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação: LDB – trajetórias e perspectivas**. São Paulo: Editores Associados, 1997.

SCHON, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: D. Quixote e IIE, 1992. p.77-92.

SURDI, Bernadete. Corporeidade no Tempo Espaço-Escolar. In: Os Conceitos de Espaço e Tempo na Pesquisa em Educação. Helena Copetti Callai e Paulo Afonso Zarth. Ijuí: UNIJUI, 1999.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAGO, Tarcísio Mauro- O “esporte na escola e o esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente. *Movimento* - Ano III - Nº 5 – 1996/2.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZEICHNER, Kenneth. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. *Educação*, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010.

ANEXOS

ANEXO 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento

Esta pesquisa denomina-se **O PIBID E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA**, e está vinculada a UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE.

Os pesquisadores responsáveis por esta pesquisa são: ANGELA BORTOLI JAHN e MARIA ROSA CHITOLINA SCHETINGER.

Os objetivos desta pesquisa são:

- Investigar as contribuições do PIBID no processo formativo docente em Educação Física, tendo como objetivos específicos:
- Caracterizar o processo de inserção do Licenciando em Educação Física no cotidiano das escolas da Rede Estadual de Ensino em que o PIBID está inserido;
- Analisar a relação entre teoria e prática, necessárias à docência de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental;
- Conhecer a concepção dos acadêmicos participantes do PIBID em relação à contribuição deste programa na Formação Docente em Educação Física.
- Compreender como acontece o processo de organização do trabalho pedagógico do bolsista de iniciação à docência e do professor titular do componente curricular Educação Física na escola.
- Avaliar se o professor/supervisor do PIBID na escola modifica sua prática a partir da inserção neste programa.

A sua colaboração consistirá em fazer parte de uma entrevista e um questionário. A entrevista e questionários serão gravada/filmada/ anotada/fotografada se houver sua autorização. O conteúdo da entrevista e questionário será utilizado na produção da pesquisa e também na produção de artigos. Os nomes reais dos participantes da pesquisa serão preservados, assim como informações que possam revelar a identificação da/o participante. A participação neste estudo é voluntária, portanto não envolve custos aos participantes. Se houver qualquer despesa decorrente de sua participação na pesquisa você será ressarcido integralmente quanto a estes custos.

Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto. Mesmo assim, se você desejar, nos comprometemos a fornecer todas as informações e explicações referente aos resultados da pesquisa logo após ela ser finalizada.

Esperamos que o estudo proporcione maior entendimento sobre o tema PIBID. Caso você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. A sua participação não traz complicações legais. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Os procedimentos obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Os procedimentos usados oferecem um risco mínimo a você, como um desconforto em responder as questões. Caso isso ocorra estou habilitado(a) a ajuda-lo(a) a amenizar/acabar com sem maiores prejuízos a você.

Caso você sofra qualquer tipo de dano maior previsto ou não resultante de sua participação no estudo, além do direito à assistência integral, você tem direito à indenização, conforme itens III.2.0,IV.4.c, V.3, V.5 e V.6 da Resolução CNS 466/12.

Os dados confidenciais da pesquisa serão guardados em local seguro, na URI – Campus Santiago, a qual a pesquisadora faz parte, por um prazo de 5 anos. Após esse prazo, tais documentos passarão por um processo de reciclagem. Caso houver dúvidas em relação a esta pesquisa, entre em contato com o pesquisador responsável, através dos telefones (55) 9957 1493, ainda pelo email:angela@urisantiago.br

Em caso de dúvida quanto à condução ética deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Uri Campus Santiago. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o Comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade. Tel e Fax - (55) 32513151. E-mail: comite@urisantiago.br

Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep):

Tel: (61) 3315-5878 / (61) 3315-5879. E-Mail: conep@saude.gov.br

Solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para participar desta pesquisa, em duas vias, uma para você e uma para o pesquisador.

CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIMENTO

Tendo em vista os itens acima apresentados eu.....de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa **O PIBID E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA.**

Assinatura do Participante da Pesquisa

Local e data: _____

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

ANEXO 2

NOME PIBIDIANO: _____

Data Nascimento: _____ Cidade: _____

Escola cursou Ensino Fundamental: _____ Ano Conclusão: _____

Escola cursou Ensino Médio: _____ Ano Conclusão: _____

Escola que atua como Bolsista PIBID: _____

Data ingresso PIBID: _____

Roteiro utilizado para a Técnica de Coleta de Dados: Questionário - com os acadêmicos do curso de Educação Física, que participam do PIBID.

- 1- Inicialmente gostaria que você falasse das suas experiências escolares enquanto aluno do ensino fundamental e médio no componente curricular Educação Física.
- 2- Fale sobre o seu curso de graduação, em que ano iniciou? Por que você optou por este curso?
- 3- Descreva a sua caminhada como acadêmico do curso de Educação Física até a presente data.
- 4- Gostaria que descrevesse a sua inserção no PIBID. Quais eram as suas expectativas no início.
- 5- Fale sobre o seu trabalho na escola, quais turmas, sucessos e dificuldades.
- 6- Enquanto PIBIDIANO, fale como acontece a organização dos conteúdos e atividades a serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física?
- 7- Quais conteúdos você trabalha ou já trabalhou durante este ano letivo nas aulas de Educação Física?
- 8- Que atividades os alunos mais gostam de realizar nas aulas de Educação Física?
- 9- Como você elabora/planeja as aulas de Educação Física?
- 10-Quais as fontes utilizadas para preparar as aulas? (Jornais, revistas, livros didáticos, internet, outros)
- 11 - Qual a participação dos alunos nas aulas de Educação Física?

12 - Há possibilidade de diálogo nas aulas de Educação Física (professor/aluno, aluno/professor, aluno/aluno)?

13 - Como você percebe o interesse dos alunos pelas aulas de Educação Física? O que poderia estar influenciando esse interesse?

14 - Gostaria que você comentasse sobre as reuniões pedagógicas na Escola. Você, como PIBIDIANO, participa? Em que elas contribuem?

15- Existe um diálogo pedagógico entre os professores de Educação Física que atuam nesta escola?

16- Você costuma fazer leituras pedagógicas? Elas têm contribuído para a sua formação inicial?

17- Qual o espaço que a Educação Física ocupa na escola que vc atua como PIBIDIANO?

O PIBID tem contribuído na sua formação acadêmica? Como? Gostaria que relatasse sobre isso.

18- Dentre as atividades realizadas no Pibid, cite aquela(s) que mais contribuíram em sua formação.

19- Em sua opinião o Pibid incentiva mesmo a docência? Em que o Pibid poderia ser melhor?

20- Você percebe diferença(s) entre a sua iniciação à docência e a de colegas que não fizeram parte do PIBID? Quais?

21- Como você avalia a sua participação no PIBID?

22- A participação no Programa despertou interesse em atuar como professor de Educação Física? Por quê?

23- Você considera que o PIBID lhe incentivou à pesquisa neste campo do saber? Justifique sua resposta.

23- Gostaria de corrigir algo que foi escrito? Acrescentar ou complementar algo?

Muito obrigada.

Desde já agradeço pela atenção.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

Linha de Pesquisa 1 - Educação Científica: Processos de ensino e aprendizagem na escola, na universidade e no laboratório de pesquisa.

**O PIBID E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA**

Roteiro utilizado para a Técnica de Coleta de Dados: Entrevista Semi-Estruturada com a Coordenadora do PIBID, na URI Santiago.

- 1) Para você o que é O PIBID? Há quanto tempo participa do programa?
- 2) Em que aspectos o PIBID tem contribuído em sua formação continuada como docente no Ensino Superior?
- 3) Em que aspectos o PIBID contribui para formação dos licenciandos?
- 4) Em que aspectos o PIBID contribui para formação do professor da Educação Básica participante (supervisor)?
- 5) E para escola de Educação Básica? Qual a contribuição do PIBID?
- 6) Considerando os objetivos do PIBID, como você vê a inserção do Programa na URI – Santiago?
- 7) Como você avalia os encontros de estudos, reflexões e planejamentos realizados semanalmente entre os Pibidianos?
- 8) Você acredita que o PIBID oportuniza a formação de um professor Pesquisador? Justifique sua resposta
- 9) Observações, críticas e sugestões ao Programa PIBID.

Desde já agradeço a sua participação

Att

Prof^a Ângela Bortoli Jahn

ANEXO 4

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

Linha de Pesquisa 1 - Educação Científica: Processos de ensino e aprendizagem na escola, na universidade e no laboratório de pesquisa.

O PIBID E A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Roteiro utilizado para a Técnica de Coleta de Dados: Entrevista Semi-Estruturada com os professores supervisores do PIBID que atuam nas escolas envolvidas com o PIBID.

- 1- Inicialmente gostaria que você descrevesse sobre o seu curso de graduação, onde você realizou e o ano que concluiu. Por que você optou por este curso?
- 2- Gostaria que você me falasse se fez algum curso de pós graduação.
- 3- Descreva a sua caminhada como professor. Há quanto tempo você está no magistério? Nesta escola?
- 4- O que é o PIBID para você?
- 5- Quais as contribuições do PIBID para sua formação profissional e para formação inicial dos acadêmicos envolvidos? Justifique sua resposta.
- 6- Como acontece o planejamento das aulas de Educação Física na escola, a partir do PIBID? Justifique sua resposta.
- 7- Você acredita que que o PIBID oportuniza a formação de um professor Pesquisador?
- 8- Descreva um relato ou depoimento sucinto sobre a importância do Pibid para a sua formação continuada.
- 9- Observações, críticas e sugestões ao Programa PIBID.

Desde já agradeço a sua participação
Att
Prof^a Ângela Bortoli Jahn

ANEXO 5

Da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB

Assunto: Informes sobre Orçamento 2015

Caros Coordenadores do Pibid

Considerando o respeito aos parceiros e a transparência que sempre pautaram as ações da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da Capes, prestamos os esclarecimentos abaixo relativos aos recursos do Pibid em 2015, de modo a contribuir para o planejamento dos projetos e para a organização institucional ao longo deste ano cujo cenário tem sido marcado por complexas questões econômicas às quais todos nós estamos submetidos.

1. **Os limites.** Como é do conhecimento de todos, há um forte processo de restrição orçamentária em curso neste ano de 2015. Ademais, apesar de ter sido feito pela DEB detalhado planejamento para 2014, o orçamento liberado para aquele ano não atendeu às expectativas do planejamento e ao crescimento da Capes no que diz respeito à formação de professores da educação básica. Por essa razão não foi possível lançar editais do Pibid, Novos Talentos, Observatório da Educação, dos programas de cooperação internacional para a educação básica e outros novos programas que estavam previstos em nosso plano anual.

2. **O custeio de 2014.** Dessa forma, em 2014 repassamos ao Pibid apenas 50% do recurso de custeio previsto, na expectativa de completar o repasse no início do segundo semestre. Todavia, não houve liberação da cota financeira por parte do Tesouro Nacional, inviabilizando a complementação.

3. **Liberação de parcelas.** Conforme amplamente noticiado pela imprensa, o orçamento 2015 ainda não foi aprovado pelo Congresso Nacional e apenas um dezoito avos (1/18) das ações de custeio estão sendo liberados mensalmente. Iniciamos na última semana de janeiro o pagamento desse compromisso, com base nos 18 avos liberados pelo Tesouro para a Ação 20RJ que trata do custeio do Pibid. A Ação 0000, por meio da qual são pagas as bolsas, não foi afetada pelo percentual citado e o benefício está sendo pago normalmente.

4. **Critério adotado.** A cada liberação mensal, faremos o pagamento de custeio dos 50% restantes de 2014, adotando como critério, para todos os programas da diretoria, a análise do Sistema de Prestação de Contas - Siprec, atendendo prioritariamente as instituições parceiras que utilizaram maior parcela do recurso recebido, com a devida prestação de contas. Tão logo o governo libere o limite de 1/18, pagaremos todos os remanescentes, sempre consultando, no SIPREC, o percentual de execução dos recursos repassados em 2014.

5. **Recursos de 2015.** Por razões que fogem à governabilidade da DEB/Capes, os recursos não pagos em 2014 estão sendo repassados com o orçamento do corrente ano. Ou seja, a previsão de custeio feita para 2015 está fortemente comprometida.

6. **Tempo para avaliar.** Todo o setor público está afetado pelo momento econômico atual. Assim, esta diretoria encarece aos coordenadores do Pibid dos demais programas da DEB que revejam seus planos de trabalho, buscando racionalizar e otimizar recursos. Na análise das atividades, percebemos que há investimentos que podem ser reduzidos, sem prejuízo do objetivo primordial do Pibid que é e elevar a qualidade da formação dos professores da educação básica e das licenciaturas em geral.

7. **Exemplos.** Sem pretensão alguma de esgotar o imenso potencial criativo dos parceiros do Pibid, lembramos e sugerimos algumas possibilidades, a título de despertar a reflexão.

a. Muitos materiais didáticos podem ser feitos com recursos da informática.

Fichas de leitura, atividades e jogos de diferentes disciplinas e para todos os anos escolares podem ser feitos com cartolina e protegidos com contact transparente ou envelopes de plástico. Vasilhinhos de plástico colorido, latinhas pintadas ou caixinhas de cartolina podem servir como recipientes de letras, palavras, números e vários outros materiais para alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática e para a iniciação às Ciências. Sugerimos que tudo seja feito com rigoroso cuidado estético, colorindo e alegrando a sala de aula e motivando crianças e jovens na busca do conhecimento.

b. A parceria com professores e bolsistas de Artes qualifica a produção didática para TODOS os conteúdos escolares, além de valorizar o trabalho interdisciplinar. Incluir supervisores e alunos das escolas atendidas pelo Pibid pode ampliar a produção de materiais e gerar motivação e comprometimento.

c. Para quaisquer compras, torna-se ainda mais necessária ampla pesquisa de preços para que seja possível pagar o menor valor: há significativas variações no mercado.

d. Os LIFEs – Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores estão em 254 campi e podem permitir aulas com lousas e mesas digitais e outros recursos pedagógicos que barateiam custos, permitem o diálogo interdisciplinar e favorecem o domínio de novas tecnologias por parte dos professores. A parceria com outros laboratórios das próprias instituições formadoras e das escolas da rede pública também deve ser considerada nesse aspecto.

e. Sites em rede podem ser desenvolvidos por alunos e estagiários dos cursos de informática. Há muitos ambientes virtuais gratuitos na web, o que torna desnecessário, salvo em raras situações, o pagamento a profissionais que desenvolvem sistemas. Os próprios bolsistas de iniciação à docência saberão encontrar soluções e capacitar seus colegas no uso dos ambientes construídos. A revisão ortográfica poderá ser feita pelos bolsistas de Letras, em um processo colaborativo que promova nos participantes o aprimoramento crescente na língua materna.

f. A seleção de bons sites e materiais didáticos *on line* pode ser compartilhada entre as IES parceiras.

g. Como amplamente noticiado na imprensa, houve um corte de 30% nos recursos de passagens e diárias. Assim, a participação em eventos nacionais e internacionais deve ser restrita àqueles que realmente tragam um ganho institucional, assegurando que (1) o beneficiário da viagem tenha sido selecionado para apresentar um trabalho, (2) que este trabalho apresente boas práticas e respostas aos desafios do cotidiano escolar e de formação para o magistério, (3) que seja relacionado à sua atuação no Pibid e (4) que haja garantia de repasse a toda a instituição das palestras, dos documentos e dos cursos dos quais participou durante o evento.

h. A adoção de webseminários e videoconferências permite o contato com palestrantes de alto nível, reduzindo o ônus dos deslocamentos e das diárias. Novos desenhos podem, inclusive, trazer ganhos: em vez de dois dias com 4-6 palestras, pode-se organizar um evento estendido em 4-6 semanas com uma palestra por semana, feita por um convidado de outra localidade. Assistir a uma palestra do [TED](#) (*Tecnologia, Entretenimento, Design*) e discuti-la na própria instituição, com alunos e professores convidados, também se configura como uma excelente oportunidade de formação. Nos eventos, sugerimos que busquem palestrantes – especialistas, gestores, professores, alunos, pais, políticos, empresários - que tenham uma visão positiva de educação, que acreditem na mudança, que demonstrem experiências concretas de transformação e que tenham encontrado soluções para problemas e não apenas os apontem.

i. Muitas publicações podem ser feitas em meio eletrônico, reduzindo o custo com impressão que é elevado.

8. Publicações. Sobre as publicações, cabe um destaque especial. Lamentavelmente, há textos e livros publicados com recursos do programa que não passaram por um Conselho Editorial nem por uma revisão. Foram identificados problemas de acentuação, pontuação, concordância verbal e nominal, regência, períodos com apenas uma oração subordinada sem a principal, uso de palavras com sentido equivocado ou inapropriado (não se trata de figuras de linguagem, o que seria aceitável), entre outros.

Esta diretoria considera que uma publicação fruto de uma formação docente de qualidade deve refletir, pelo menos, (1) domínio do padrão escrito formal da língua; (2) compreensão do tema proposto e aplicação de conceitos das várias áreas de conhecimento; (3) seleção, organização e interpretação de informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; (4) conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação e (5) elaboração de proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. Por ser um texto acadêmico que representa uma instituição de ensino superior, esse cuidado com a língua materna reflete o zelo com a formação docente em uma de suas múltiplas facetas.

As cinco competências mencionadas estão presentes, inclusive, nas avaliações do ENEM e da Prova Brasil. Considerando que estudantes da educação básica serão avaliados sobre o domínio dessas competências, nada mais justo que o seu professor, se ainda não as tiver, possa ter a oportunidade de adquiri-las ou aperfeiçoá-las ao longo de seu processo de formação. Dessa forma, o ato de participar da revisão de um texto a ser publicado (em pôster,

revista, livro, blog ou em qualquer suporte de informação) torna-se um processo de aprendizagem que enriquece o profissional do magistério.

Assim, solicitamos que os coordenadores sejam muito rigorosos quanto ao material que é publicado com os nomes da IES, do Pibid e da Capes.

9. **Plano de Trabalho de 2015.** Com relação à inserção do plano de trabalho de 2015 e do repasse de recursos referentes a ele, ainda não temos informações precisas, tendo em vista o comprometimento orçamentário deste ano. Caso haja recursos remanescentes ou a suplementação orçamentária que será solicitada à autoridades competentes, comunicaremos a todas as IES e abriremos com antecedência o SiCapes para inserção de novos planos de trabalho.

10. A situação atual exige de todos nós que estamos a serviço da educação brasileira o uso ainda mais criterioso do recurso público, priorizando, no caso do Pibid, o investimento dos recursos de custeio em ações que realmente tenham impacto na formação dos bolsistas de iniciação, nos cursos de licenciatura e nas escolas públicas onde atuam os bolsistas. Cada coordenador saberá avaliar o que deve ser mantido, o que pode ser adiado e o que pode ser reformulado ou excluído, sem afetar a qualidade da formação dos licenciandos. O diálogo franco com os bolsistas envolvidos certamente trará soluções criativas e ideias inovadoras.

11. Por oportuno, declaramos que o planejamento da diretoria tem sido feito anualmente levando em consideração o respeito aos parceiros, a manutenção e o crescimento dos projetos em andamento assim como o lançamento de novos programas. A realidade de cortes e ajustes no país trouxe restrições que, em 2014 e 2015, afetaram a expansão prevista. Esperamos que em breve a DEB possa voltar a crescer com o trabalho competente e solidário de suas instituições parceiras.

12. Certos de sua compreensão e atenção para as questões aqui expostas, despedimo-nos, reafirmando o compromisso da DEB e da Capes em buscar a excelência na formação de professores e ratificando nosso trabalho cotidiano pela valorização do magistério.

Um abraço amigo.

Carmen Moreira de Castro Neves

Diretora da DEB

ANEXO 6

Caros coordenadores e parceiros,

Sempre tento ser portador de boas notícias, mas, nem sempre conseguirei sê-lo. Todos têm acompanhado o ajuste fiscal que o Governo Federal tem realizado no ano de 2015. Isso implica em cortes orçamentários e em retrações nas ações de todos os setores. A Capes não fugiu à regra. O corte imposto à agência foi da ordem de 785 milhões de reais. Ainda não sabemos o valor exato do corte que será aplicado à Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), onde estão lotados os programas: Pibid, Pibid Diversidade, Observatório da Educação, Life, Parfor, Novos Talentos, Prodocência, Programa de Apoio à Formação de Professores no Campo das Competências Socioemocionais, Cooperação Internacional para Professores da Educação Básica, Residência Docente, Olimpíadas e Mostras Científicas, Feiras de Ciências, Apoio à Olimpíada Brasileira de Matemática, Programa Nacional Olimpíada de Química, entre outros. Todavia, é sabido que todos os programas serão fortemente afetados com cortes, **inclusive, na concessão de bolsas que estão em vigência, a partir de julho de 2015.**

Importante ressaltar que a DEB fez todo o planejamento orçamentário antecipadamente e possui elevada execução orçamentária, como pode ser verificado no Relatório de Gestão da Diretoria, disponível no sítio eletrônico da Capes. Também, reafirmo que a Diretoria envidou **todos os esforços possíveis** para mostrar à Secretaria de Planejamento e Orçamento (SPO/MEC) os prejuízos que esses cortes causarão ao andamento dos trabalhos e, principalmente, à rotina, à organização e à vida das pessoas envolvidas nos projetos. Todavia, apesar dos incansáveis diálogos sobre a importância da formação de professores que foram travados entre os gestores da DEB, a presidência da CAPES e o MEC, ainda não recebemos uma posição oficial da SPO/MEC sobre o tamanho do corte orçamentário que será imposto à DEB. O que sabemos, de fato, é que os cortes virão e **serão agressivos**, implicando na **interrupção imediata – parcial ou total** – de programas estruturantes da Diretoria como o **Pibid, o Pibid Diversidade e o Parfor.**

Em função do respeito que os gestores da DEB/CAPES têm aos seus parceiros é fundamental que façamos este comunicado descrevendo o real cenário do que poderá ocorrer, nas próximas semanas, caso os cortes sejam realmente aplicados. Importante destacar que devemos colaborar com o ajuste fiscal que será praticado: rever planos de trabalho, otimizar recursos, repactuar convênios, avaliar o desenho estratégico dos projetos, avaliar os resultados das

ações para a formação de professores no país, redimensionar a aplicação orçamentária dos projetos etc. Porém, reafirmamos e estamos em negociação para que esses cortes não interrompam programas estruturantes da nossa Diretoria.

Caso nada se altere, nas próximas semanas, faremos comunicado oficial – a cada um de nossos parceiros participantes dos programas – de como ficará o redesenho das ações e dos projetos em andamento, como, também, da nova configuração da concessão de bolsas aos programas que estão em vigência na DEB/CAPES. Gostaria, muito, que nos próximos comunicados tenhamos notícias melhores e conto com o apoio de todos para que, juntos, superemos este momento delicado e preocupante que assola importantes ações voltadas à valorização da formação de professores no país e que fogem à nossa governança.

Ao dispor para esclarecimentos,

Cordial abraço

Hélder Silveira

ANEXO 7

XVII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE NOV.2014

A DIDÁTICA E A PRÁTICA DE ENSINO NAS RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A SOCIEDADE."

TRABALHOS APRESENTADOS - PAINEL:

IDENTIDADE DOCENTE, ESTILOS DE SUPERVISÃO E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO CONTEXTO DO PIBID

PIBID: APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS A PARTIR DO DIÁLOGO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

PIBID EM FOCO: PROCESSOS FORMATIVOS E CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DOCENTE DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EMERGENTE

PARCERIAS NO PIBID: DIÁLOGOS E REVELAÇÕES

O PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES E REPERCUSSÕES DESSA PRÁTICA FORMATIVA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

INTERFACES ENTRE O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID), A ESCOLA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: APORTES DE PESQUISA

REFLEXÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTEXTUALIZADA: EXPERIÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E DO PIBID NA BAHIA

PIBID: CONTRIBUIÇÃO À POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTADO DE SÃO PAULO

O PIBID EM TRÊS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO RS: IMPACTOS, CONSISTÊNCIAS, INCONSISTÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NO COTIDIANO DE ESCOLAS PÚBLICAS

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA ATRAVÉS DO PIBID E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA LICENCIANDOS, PROFESSORES SUPERVISORES E ESCOLAS PARCEIRAS

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS: ESTÁGIOS, PIBID, ESCOLAS E ARTE

ANEXO 8

XVII ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE NOV.2014

A DIDÁTICA E A PRÁTICA DE ENSINO NAS RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A SOCIEDADE."

TRABALHOS APRESENTADOS - PÔSTER:

ALGUMAS RELAÇÕES ENTRE O PIBID E A ELABORAÇÃO DE SABERES DE FUTUROS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

“O PIBID COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA E PRÁTICA DE ENSINO”

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO FOCO DE EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PIBID

A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE ATRAVÉS DO PIBID/PUC MINAS NA ESCOLA ESTADUAL BERNARDO MONTEIRO (BH/MG)

A EXPERIÊNCIA PIBIDIANA POR LICENCIANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A FORMAÇÃO DOCENTE: PIBID E ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A INTEGRAÇÃO /INTERAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E A ESCOLA BÁSICA ATRAVÉS DO PROJETO PIBID/MATEMÁTICA/FOZ DO IGUAÇU

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA PELOS ALUNOS DO PIBID

IMPACTOS DAS AÇÕES PIBIDIANAS NA ESCOLA A PARTIR DA REFLEXÃO DE DIRETORES

O CASO PIBID UNIVATES: UM DIFERENCIAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

O PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA NUMA ESCOLA PÚBLICA EM MINAS GERAIS: O OLHAR DE UMA PROFESSORA SUPERVISORA

PIBID – DESAFIOS E CONQUISTAS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA
RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA BÁSICA E A UNIVERSIDADE A PARTIR DA PERSPECTIVA DE UM PROFESSOR SUPERVISOR

PIBID FURG E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS

PIBID GEOGRAFIA NA MEDIAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

PIBID, UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE

PIBID/URCA: TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE DO PEDAGOGO

PIBID SUBPROJETO - EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AMPLIANDO COMPETÊNCIAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE

A EXPERIÊNCIA DO PROJETO PIBID EM CURSOS SEMIPRESENCIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

EXPERIÊNCIAS DO PIBID HUMANIDADES UFPEL

A TEORIA E A PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NO PIBID

O PIBID COMO ESTRATÉGICA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA OS PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS

O PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO

O PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL E SUA CONTRIBUIÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DE UMA PRÁTICA DE ENSINO INOVADORA

O PROFESSOR SUPERVISOR DO PIBID: CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE NOVOS DOCENTES

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, AS ESCOLHAS PROFISSIONAIS E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

O SUBPROJETO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO PIBID/ CAPES/UFAC COMO PRÁTICA FORMATIVA E SUAS REPERCUSSÕES NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: APROXIMAÇÕES INICIAL

PIBID ARTES VISUAIS: CAMPO EXPANDIDO NA FORMAÇÃO DO ARTISTA-PROFESSOR-PESQUISADOR

SERIA O PIBID UM DIFERENCIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

ATIVIDADE FORMATIVA DESENVOLVIDA COM BOLSISTAS DO PROGRAMA PIBID: EXPECTATIVAS E PRIMEIRAS IMPRESSÕES SOBRE UMA SEQUÊNCIA DE ENSINO APRENDIZAGEM DESENHADA PARA ENSINO FUNDAMENTAL

O PIBID DE QUÍMICA E PESQUISA NO COTIDIANO ESCOLAR: DIÁLOGO ENTRE UNIVERSIDADE, O PROFESSOR E A ESCOLA

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A ADERÊNCIA AO PIBID NOS CURSOS DE LICENCIATURAS DO DISTRITO FEDERAL

O PIBID COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

PIBID: REFLEXÕES INICIAIS SOBRE SEU IMPACTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PROJETO INSTITUCIONAL PIBID/UFF: EIXOS NORTEADORES AO SEU DESENVOLVIMENTO

ANEXO 9

E-mail de URI Campus Santiago - [conbrace2015] Decisão Editorial.pdf - Foxit Reader - [E-mail de URI Campus Santiago - [conbrace2015] Decisão Ed... Your Business Ready PDF solution

File Edit View Comments Forms Tools Help

URI Mail

Angela Jahn <angela@urisantiago.br>

[conbrace2015] Decisão Editorial
1 mensagem

Admir Soares Almeida Junior <congressos.cbce@gmail.com> 6 de julho de 2015 23:47
Para: Sra Ângela Bortoli Jahn <angela@urisantiago.br>

Sra Ângela Bortoli Jahn:

Parabéns, o seu documento PIBID: UM ESPAÇO QUE OPORTUNIZA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR foi aceito para ser apresentado na(o) XIX CONBRACE e VI CONICE que acontecerá 2015-09-08 em Vitória - ES.

Obrigado e aguardamos sua participação no evento.
Admir Soares Almeida Junior
Prefeitura de Belo Horizonte (Secretaria Municipal de Educação)
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Fone (com DDD) [31 98048017](tel:3198048017)
admirsoares@yahoo.com.br

XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte

Sistema de submissões:

Ready 1 / 1 124.31% Size: [8.28 * 11.71 in]



TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE



CONBRACE- Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – UFES - 2015

GTT 05 - ESCOLA

IMPLICAÇÕES DO SUBPROJETO PIBID INTERDISCIPLINAR PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

JANAINE WELTER, Rosalvo Luis Sawitzki, Jaqueline Welter

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS ESCOLARES EM UMA ESCOLA PÚBLICA RURAL DO DISTRITO FEDERAL: EXPERIÊNCIA DOCENTE A PARTIR DO PIBID.

Daniel Cantanhede Behmoiras, Betânia Sabino Santos, Bianca Sicca Gomes, Mariana Machado Santos, Tiago Costa Santiago

A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID - PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA CIDADE DE JACOBINA-BA

Gleiciane Silva Lacerda

PIBID /UNEB ENQUANTO MEDIADOR DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO NA BAHIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Valquiria Mendes Santos

DO TEXTO AO CONTEXTO: REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E OS ESPAÇOS DE ATUAÇÃO DE UM PIBID/EDUCAÇÃO FÍSICA

Cláudia Mara Niquini, Leandro Batista Cordeiro

PIBID DA UFRRJ: UM INSTRUMENTO TRANSFORMADOR NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Beatriz pereira Benedito

O PIBID NA EJA: POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA DO RECOMEÇO

Rosa Malena de Araújo Carvalho, Andréa Beatriz Machado

PIBID: DIAGNÓSTICO DA REALIDADE ESCOLAR

Teresa Cristina Ferreira, SOLANGE RODOVALHO LIMA

PERSPECTIVAS DO TRABALHO DOCENTE PARA UMA PROPOSTA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PIBID UNEB – CAMPUS II

Cristiane Moreira Santos, Taise Santos Santos, Viviane Rocha Viana, Diana Martins Tigre

PIBID “LUTAS” E PROJETO DE EXTENSÃO “JUDÔ BUSHIDÔ ”: UMA POSSIBILIDADE DE ARTICULAÇÃO ENTRE PROJETOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

vamberto ferreira miranda filho, itamar silva souza, leonara alves de miranda gomes, ricardo oliveira da silva, rita de cassia roxane

O IMPACTO DO PROGRAMA PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNEB-CAMPUS IV/JACOBINA-BA

Vanessa Anunciação Silva

PROCESSOS FORMATIVOS E METODOLÓGICOS DO PIBID: DESAFIOS E POSSIBILIDADE DE INSERÇÃO DO TEMA “INCLUSÃO DO DEFICIENTE NA ESCOLA”

Amanda Rezende Pereira, Andressa Sandrine Silva de Jesus, Diego Rodrigues de Araújo, Andreia Cristina Peixoto Ferreira

Um trabalho com a pedagogia de ensino crítico-superadora em uma escola de ciclos através do Pibid

Iago Victor Gomes Lourenço

PIBID Educação Física – Construindo novos conhecimentos.

Neyse Luz Muniz, Breno Pereira Farias, André Luis Levy, Karina Costa Cardoso, Khadine de Kássia Santana da Costa, Leandro Henrique Mariano, Luis Felipe Kassa Mattoso Maia

PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA NA NATUREZA: DIÁLOGO DE UM PROJETO DESENVOLVIDO NO PIBID

Guilherme Rodrigues Batista

A RELAÇÃO ENTRE A ATUAÇÃO NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS E NO PIBID: IMPLICAÇÕES NO PROCESSO INICIAL DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

AMANDA AZEVEDO SANTOS

O ENSINO DA DANÇA NO ENSINO MÉDIO: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE MINAS GERAIS

Natália Roberta Vieira, Lucas Iago Silva de Almeida

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: Um diálogo com o PIBID

Pollyanna Faria Soares, Gustavo Almeida Vaz

REFLEXÕES DA FORMAÇÃO INICIAL NO PIBID E A PROMOÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS CORPORAIS

Rosa Malena de Araújo Carvalho, Carlos Renato Viegas, Lucineide Costa

RESSIGNIFICAÇÃO DAS LUTAS NA ESCOLA RELATO DE EXPERIENCIA NO INTERIOR DO PIBID UFLA

Alex Sousa Pereira, Diogo Eduardo Nazareno Silva, Fernando Cardoso Montes, Claudio Marcio Oliveira

DA INGENUIDADE À CRITICIDADE: experiências com o conteúdo Dança, contadas pelos bolsistas do PIBID/UEPA

Carmen Lília Cunha Faro, Anastácia de Cássia Caetano Pantoja, Emerson Alex Lucena Guimarães, Erika Suellen Botelho Pinto, Flávio Picanço Lima, Giovelângela Maria dos Santos Costa Paula

O PIBID Educação Física Ensino Médio da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia

Sônia Bertoni

O PIBID NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O ENSINO DO ATLETISMO

Lucas Silva da Silva Santos, Vamberto Ferreira Ferreira Miranda Filho

PROJETO PRÉ-ENEM 2014: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO COLÉGIO MODELO LÚIS EDUARDO MAGALHÃES/ JACOBINA -BA

Gleiciane Silva Lacerda, Andressa Oliveira Araújo, Maria da Conceição Veloso dos Santos Marinho

ESTRATÈGIA DE ENSINO EM ESPORTES COLETIVOS NO PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA ENSINO FUNDAMENTAL

Adilio Gomes Gomes Silva, SOLANGE RODOVALHO LIMA

ESPORTES DE RAQUETE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID DA UFRRJ

Romário Nascimento da Silva, Renata Loiza Alcântara Soares

A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO COLÉGIO GILBERTO DIAS DE MIRANDA: UMA RELAÇÃO CONSTRUÍDA A PARTIR DO PIBID/UNEB – JACOBINA/BA

Vandelma Silva Oliveira Rios, Michael Pacheco Ramos Daian Pacheco Ramos

VIVENCIANDO E AMPLIANDO OS CONHECIMENTOS DA DANÇA NA ESCOLA NO PIBID DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Alessandra Cristina Raimundo, Solange Rodovalho, Natália Gomes Silva Arantes Costa, Lucieli Rodrigues Davi, Gisele Araújo

A contribuição do PIBID em concomitância com Currículo Mínimo na formação de professores de Educação Física.

wilians Douglas Barbosa da Silva

DANÇA E LUTA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DAS REGULARIDADES ÀS ESPECIFICIDADE NUMA EXPERIÊNCIA DO PIBID-ESEF-UPE

Adriana de Faria Gehres, Caio Nunes de Oliveira e Silva, Flávio Roberto Carneiro de Medeiros, Geovani Rodrigo Ramos da Silva, Lázaro Santana do Nascimento, Rita Ferreira Rodrigues Cláudia Batista, Tiago Emanuel do Nascimento

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E CULURA CORPORAL COM POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS PARA ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: EXPERIÊNCIA DO PIBID/UFPA

Joselene Ferreira Mota, Junissor Ribeiro Santos, Adso Ferreira Ramos, Raryany Matar de Abreu

JOGOS NO PIBID: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Josefa Uérica de Araujo Nogueira, Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento, Maria Tarciana de Lima Sant

PIBID: UM ESPAÇO QUE OPORTUNIZA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR

ÂNGELA BORTOLI JAHN, GABRIELA BORTOLI JAHN, MARCOS FRANKEN, MARIA ROSA CHITOLINA SCHETINGER, ROSELI BESS

INTERVENÇÃO PIBID-EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: O PAPEL DO LAZER NO MUNDO DO JOGO

Alana Batista, Danielly Silva

A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA ESCOLA RURAL DO DISTRITO FEDERAL A PARTIR DO PIBID

Lucas Ranieri Ribeiro Bomfim, Gabriel Benevides Pereira



TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE



PIBID DA UFRRJ: UM INSTRUMENTO TRANSFORMADOR NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Beatriz pereira Benedito

GTT 06 - FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO

EDUCAÇÃO FÍSICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: UM PANORAMA DOS CONTEÚDOS CURRICULARES FRENTE ÀS DEMANDAS DO EXERCÍCIO DOCENTE NO PIBID - UESB.

Brenda França Pereira, Cesar Pimentel Primo, Adrielle Lopes de Souza

PIBID E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: Analisando e repensando os espaços de formação inicial docente em Educação Física

Michelle Cristina Ribeiro Santiago

INSERÇÃO DO PIBID/EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFRRJ EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE SEROPÉDICA

Romário Nascimento da Silva, Renata Loiza Alcântara Soares, Josias da Silva Fernandes, Amparo Villa Cupolillo

Formação de Professores de Educação Física: uma análise a partir de produção bibliográfica e de uma experiência pedagógica no PIBID

Marina Contarini Boscariol, Helena Altmann

PIBID e Estágio Curricular: Análise dos Trabalhos Publicados nos Anais do Conbrace/Conice (2011 e 2013)

Diana Martins Tigre, Augusto Cesar Rios Leiro

REFLEXOES SOBRE O PIBID-EF DA UNEMAT CAMPUS DE CÁCERES

Antonio Fernandes de Souza Junior, Alessandra Lima Batista, Kethelen Koller Olivi, Leni Hack

PIBID E FORMAÇÃO INICIAL: METODOLOGIA, DEBATE E POLÍTICA

Raí Medeiros Veiga, Pedro Wilhamis Seabra Abreu, Simony Ellen Risuenho Brasil, Leandro Chaves Carvalho, Zaira Valeska Dantas Fonseca



TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE
REGIONAL NO BRASIL E AMÉRICA LATINA:
SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO
FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE



A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PIBID: DIÁLOGOS COM A ANPED E O CONBRACE

Tatiana Moraes Queiroz de Melo, Silvana Ventorim

PIBID E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

GTT 10 - MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA (PIBID) NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFAC.

Emanuela lima rodrigues, Adriane Corrêa da Silva

GTT 12 - POLÍTICAS PÚBLICAS

A experiência social do PIBID na Educação Física: uma política pública de formação de professores

Ednaldo silva pereira filho, Claudio Marques Mandarin, Luciana Lunkes