

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Léocla Vanessa Brandt

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL:
SABERES DESENVOLVIDOS NA INSERÇÃO EM ESCOLAS**

Santa Maria, RS
2017

Léocla Vanessa Brandt

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL:
SABERES DESENVOLVIDOS NA INSERÇÃO EM ESCOLAS**

Trabalho de Monografia apresentado ao Curso de Especialização em Educação Física Escolar, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Especialista em Educação Física Escolar**.

Orientadora: Prof^ª Dr.^a. Maria Eliza Rosa Gama

Santa Maria, RS
2017

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

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova o Artigo de Especialização**

**APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL:
SABERES DESENVOLVIDOS NA INSERÇÃO EM ESCOLAS**

elaborada por

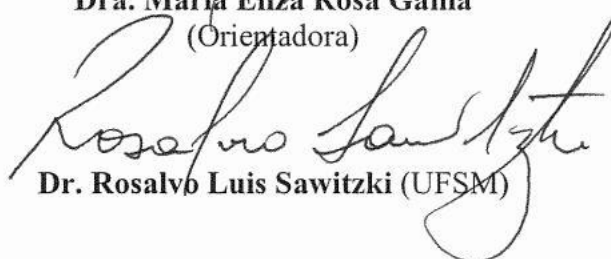
Léocla Vanessa Brandt

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Educação Física Escolar

COMISSÃO EXAMINADORA:



Dra. Maria Eliza Rosa Gama
(Orientadora)



Dr. Rosalvo Luis Sawitzki (UFSM)



Dra. Luciana Bagolin Zambon (UFSM)

Santa Maria, 13 de dezembro de 2017.

DEDICATÓRIA

À minha família, por sua capacidade de acreditar e investir em mim. Mãe, seu cuidado e dedicação foi que deram, em alguns momentos, a esperança para seguir. Pai, sua presença significou segurança e certeza de que não estou sozinho nessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho ocorreu, principalmente, pelo auxílio, compreensão e dedicação de várias pessoas. Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão deste estudo e, de uma maneira especial:

- a Deus, Ser maior, sempre presente em nossas vidas, conduzindo nossas ações;

- a você Evandro, meu namorado e amigo, pela sua compreensão, pela paciência e companhia inesgotável, por ensinar-me que, na vida, devemos sempre ir em busca dos nossos sonhos;

- à minha família, Leonir (pai), Claudete (mãe), Leocádio (irmão), a distância só faz aumentar o amor que tenho por vocês. Obrigado pela confiança que depositaram em mim, por me ensinarem a viver feliz a cada novo dia, pelos conselhos, mas principalmente, por entender as minhas ausências e falhas como filho e irmã;

- à minha avó Zela, que sempre pude contar com seu apoio e carinho;

- aos meus padrinhos e madrinhas, obrigada pelo incentivo e apoio durante esta minha caminhada;

- aos meus tios e tias, obrigada por torcerem e acreditarem na minha capacidade;

- aos meus amigos e amigas que estiveram comigo e torceram por mim;

- as minhas colegas de quarto Angelica Peripolli e Rosangela da Rosa, que me escutaram sempre que precisei. Obrigada pelo apoio e ombro amigo de sempre;

- a minha orientadora Maria Eliza Rosa Gama, pela orientação, paciência, sabedoria e pelos ensinamentos compartilhados;

Enfim, a todos aqueles que fazem parte da minha vida e que são essenciais para eu ser, a cada dia nessa longa jornada, um ser humano melhor.

Se compreendêssemos com demasiada facilidade todas as coisas, não mais procuraríamos a verdade com empenho nem a encontraríamos com prazer.

(Agostinho)

RESUMO

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL: SABERES DESENVOLVIDOS NA INSERÇÃO EM ESCOLAS

AUTORA: Léocla Vanessa Brandt
ORIENTADORA: Maria Eliza Rosa Gama

No âmbito governamental, várias políticas públicas foram criadas e estão sendo criadas ou desenvolvidas no sentido de se instituir um sistema nacional de educação que possa efetivar uma formação mais ajustada as atuais demandas da sociedade. Criou-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que visa a aproximação da universidade com a escola a partir da inserção dos alunos em formação. Tendo em vista a preocupação com o desenvolvimento acadêmico dos futuros profissionais do curso de Educação Física – Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), este trabalho tem como objetivo: apresentar as contribuições do PIBID durante a formação acadêmica dos discentes. Diante das dificuldades deparadas nas escolas, e a falta de experiência docente dos alunos de graduação com as diferentes realidades encontradas nos dias atuais, traz-se esta pesquisa como forma de mostrar como se dá a prática dos alunos pibidianos e do estágio durante sua formação. Como método de pesquisa, iniciou-se uma revisão de literatura, que será complementada de observações e entrevistas com alunos inseridos no PIBID e no estágio. Mesmo diante das especificidades existentes entre o PIBID e o Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura, tem-se como propósito incentivar o vínculo do aluno em formação inicial com a educação básica e do aperfeiçoamento à docência e a qualidade da escola pública. Assim, colaborando com uma capacitação de maior qualidade para os alunos e futuros profissionais.

Palavras-chaves: Formação de Professores. Educação Física. PIBID.

ABSTRACT

TEACHING LEARNING IN INITIAL TRAINING: SCHOOL INSERTION DEVELOPED KNOWLEDGE

AUTHOR: Léocla Vanessa Brandt
ADVISOR: Maria Eliza Rosa Gama

In the governmental sphere, several public policies were created and are being created or developed in the sense of establishing a national system of education that can effect a training more adjusted to the current demands of society. It was created the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), which aims to approach the university with the school from the insertion of the students in formation. Considering the concern with the academic development of the future professionals of the Physical Education course - Licentiate of the Federal University of Santa Maria (UFSM), this work has as objective: to present the contributions of the PIBID during the academic formation of the students. Faced with the difficulties encountered in schools, and the lack of teaching experience of undergraduate students with the different realities found today, this research is presented as a way of showing how the practice of the pibidian students and the internship during their formation. As a research method, a literature review was initiated, which will be complemented by observations and interviews with students enrolled in the PIBID and the internship. Even in view of the specificities existing between the PIBID and the Supervised Internship of undergraduate courses, the purpose is to encourage the student's link in initial formation with basic education and the improvement of teaching and the quality of the public school. Thus, collaborating with higher quality training for students and future professionals.

Keywords: Teacher training. Physical education. PIBID.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Bolsistas de Iniciação à Docência
CEFD	Centro de Educação Física e Desportos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EF	Educação Física
IES	Instituições de Educação Superior
LDBN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NBID	Não Bolsistas de Iniciação à Docência
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO	14
2.1 FORMAÇÃO, SABERES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	15
2.2 OS SABERES PROFISSIONAIS DA DOCÊNCIA.....	17
2.3 REVISÃO DE LITERATURA	19
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	22
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	26
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS	39
APÊNDICE A - QUESTÕES DE PESQUISA PARA OS ALUNOS	41
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	43
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	44

1 INTRODUÇÃO

Cada vez mais pensamos em que tipos de conhecimentos deveriam estar presentes na formação inicial de professores e como tratá-los para que os futuros docentes aprendam a ensinar. Devido esta necessidade, surge as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, que são normativas legais que dispõem sobre aspectos relevantes à formação inicial em nível superior, ou seja, todos os cursos de licenciatura de Instituições de Ensino Superior devem estar adequados a estas normas. Então, conforme o Art. 1º,

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentados e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2002, p. 1).

Entretanto, os cursos de licenciatura, além de ter respaldo na legislação para sua organização curricular mínima, tem total liberdade para organizar as disciplinas e suas respectivas ementas, atendendo o mínimo estabelecido nas normativas legais.

Podemos observar que os currículos dos cursos de licenciatura possuem a disciplina de Estágio Supervisionado obrigatório em sua grade curricular. Esta é oferecida a partir da segunda metade do curso, conforme estabelecido no inciso 3º do artigo 13, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2015a).

O objetivo dessa disciplina é proporcionar ao aluno de graduação em formação inicial um contato mais próximo com a realidade da sua futura profissão, levando-o a desenvolver diversas atividades nas escolas, desde a regência de aulas, participação em reuniões pedagógicas, envolvimento com projetos escolares e auxílio ao professor. Além de trazer uma aproximação com professores, diretores, alunos, e outras pessoas que participam do convívio e do bom funcionamento do ambiente escolar.

O estágio supervisionado, mesmo proporcionando a inserção dos alunos durante sua formação profissional, ele tem sido um processo com fragilidades diante das necessidades encontradas na escola.

Pesquisas evidenciam que os futuros professores não estão recebendo preparo suficiente nas instituições formadoras para enfrentar os problemas encontrados na realidade escolar, no cotidiano de sala de aula (GHEDIN, LEITE e ALMEIDA, 2008).

Assim, devido às fragilidades dos cursos de formação inicial, evidenciados em pesquisas, após a implementação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), de 1996 (BRASIL, 1996), surge no âmbito governamental, várias políticas públicas criadas para atender as atuais demandas da sociedade. Dentre os projetos da LDB, há o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que visa principalmente a formação inicial de professores.

Conforme é colocado no Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 (BRASIL, 2010), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é um programa criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que visa a iniciação à docência para a melhoria da formação de docentes em nível superior e da qualidade da educação pública brasileira. O artigo 3 deste decreto apresenta em seus objetivos:

- I - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - Contribuir para a valorização do magistério;
- III - Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - 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;
- V - Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI - Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010).

Este programa criado pela CAPES concede bolsas a alunos de licenciatura que participam 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 estudantes 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.

As Instituições de Educação Superior que tiverem interesse em participar do PIBID devem apresentar à CAPES seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados. Podem se candidatar IES públicas e privadas que oferecem cursos de licenciatura.

As que obtiveram aprovação pela CAPES recebem cotas de bolsas e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto. Os bolsistas são escolhidos por meio de seleções promovidas por cada IES.

A Capes disponibiliza cinco modalidades diferentes de bolsa àqueles que participarão do projeto institucional:

1. **Iniciação à docência** – para estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelo subprojeto. Valor: R\$400,00 (quatrocentos reais).
2. **Supervisão** – para professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura. Valor: R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais).
3. **Coordenação de área** – para professores da licenciatura que coordenam subprojetos. Valor: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais).
4. **Coordenação de área de gestão de processos educacionais** – para o professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES. Valor: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais).
5. **Coordenação institucional** – para o professor da licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional. Valor: R\$1.500,00 (um mil e quinhentos reais).

As bolsas são pagas pela CAPES diretamente aos bolsistas, por meio de depósito bancário. Instituições públicas e privadas sem fins lucrativos participantes do PIBID podem receber recursos financeiros para custear despesas essenciais à execução dos projetos, por exemplo, a aquisição de material de consumo para as atividades desenvolvidas nas escolas. A CAPES pode conceder tantos recursos de custeio como de capital, conforme definido nos editais de seleção.

Tanto o PIBID como o Estágio Supervisionado proporcionam uma aproximação da universidade com o meio escolar, o que acredita-se que venha a somar com a futura atuação profissional ainda na formação inicial de professores, pois

Durante as práticas de ensino, os alunos aprendem a compreender a escola como um organismo em desenvolvimento, caracterizado por uma determinada cultura, por um clima organizacional, por uma estrutura de funcionamento e dotado de algumas funções de gestão necessárias para garantir o seu funcionamento. Além do mais, durante as práticas de ensino, os alunos aprendem a entender os problemas de ensino como problemas curriculares. (GARCIA, 1999, p.103)

Sendo assim, destaca-se a necessidade da inserção do licenciando no meio escolar, a fim de possibilitar a aproximação entre os conhecimentos adquiridos na universidade com a realidade das escolas e, assim, proporcionar aos acadêmicos uma relação mais próxima entre teoria e prática durante a sua formação profissional.

[...] a formação inicial dos professores deve pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre os professores/formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 21)

Diante ao projeto desenvolvido no curso de Educação Física Licenciatura, é que buscase realizar uma pesquisa com o objetivo de apresentar as contribuições do PIBID durante a formação dos futuros professores ao longo da sua formação acadêmica.

Este estudo buscará trazer contribuições para a formação inicial dos professores, trazendo os saberes necessários ao ensino, os quais são reelaborados e construídos pelos professores “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29). Assim há um processo coletivo de troca de experiências entre seus pares, o que permite que os professores a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, possam constituir seus saberes necessários ao ensino.

Este trabalho não só será importante pelo que já foi dito anteriormente, mas também pela necessidade de trazer a relevância dos projetos e disciplinas que aproximam o futuro professor do meio escolar, além de ser essencial para que se tenha mais publicações que venham contribuir e garantir que projetos e outras formas de ensino sejam asseguradas, diante a comprovação de sua importância para a qualificação dos alunos durante seu processo de formação no curso.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Ao se iniciar um diálogo acerca da formação de professores, sente-se a necessidade de um breve levantamento histórico sobre este tema que é tão discutido na atualidade.

Na década de 1970, a ênfase era por uma formação técnica, tanto dos professores como dos especialistas em educação, o que acabava “afetando diretamente a prática docente que foi resumida à definição de objetivos, seleção de conteúdos, estratégias de ensino e avaliação”. Começa-se a pensar que o trabalho escolar está diretamente relacionado à realidade do contexto e às condições de trabalho dos professores e este fato resulta na constituição de uma rede com professores sem qualificação para a docência (GAMA, 2007, p. 20).

A autora reitera que, na década de 1980, fortalece-se a busca por estudos sobre uma educação vinculada às questões sociais e políticas e a educação passa a ser discutida no seu contexto histórico, social e político. Também neste processo histórico destaca-se a separação

entre a formação teórica e a formação prática dos professores. Diante disso, a mesma autora evidencia que

Esta concepção de formação pauta-se na idéia de que o conhecimento prático é aprendido *a posteriori* dos conhecimentos teóricos, ou seja, a prática é o momento de aplicação das teorias. E, em nossa opinião, representa um dos principais entraves do campo da formação e que ainda não se encontrou mecanismos viáveis e eficazes para a sua superação (GAMA, 2007, p. 22).

Nos contextos escolares, esta ideia de formação teórica sem conexões com a prática, ainda se faz bastante presente, fortalecendo a falsa concepção de que os conhecimentos teóricos são mais importantes que os conhecimentos práticos. Além disso, há uma visão “romântica” acerca dos cursos de licenciatura da UFSM como espaço de produção dos conhecimentos pedagógicos, visto que dela se espera todas as melhorias necessárias para a prática pedagógica nas escolas. Essa visão pode ser ratificada na citação abaixo:

Apenas as Universidades são concebidas como locais próprios para a produção de conhecimento pedagógico. As Escolas parecem sempre esperar subsídios para a melhoria da prática pedagógica de seus professores, entre outros aspectos, por meio do repasse dos conhecimentos que são produzidos nas Universidades. Mais ainda, que estas lhes digam como proceder para atingir esta melhoria (TERRAZZAN; SANTOS E LISOVSKI, 2005, p. 15).

Neste viés, tem-se a necessidade dos sistemas de ensino da Educação Superior aproximarem a formação das realidades escolares. Todavia, se a escola delega à Universidade a função de melhorar a prática pedagógica de seus professores e dela assim o esperam, há a indispensabilidade também de ampliar o entendimento sobre a função de ambas para a formação de professores, seja inicial ou continuada.

Nessa perspectiva, a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional (LDBN), se preocupa com as mudanças necessárias para os cursos de formação de professores de educação básica, além das necessidades de mudanças na formação, nos saberes e conhecimentos dos professores.

2.1 FORMAÇÃO, SABERES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Como já foi mencionado anteriormente, existem algumas normativas legais que visam orientar os cursos de licenciatura. Segundo Garcia (1999), a formação inicial de professores deveria cumprir três funções:

[...] em primeiro lugar, a de formação e treino de futuros professores, de modo a assegurar uma preparação consonante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar. Em segundo lugar, a instituição formativa tem a função de controlo da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente. Em terceiro lugar, e segundo Clark e Marker (1975), a instituição de formação de professores tem a dupla função de ser, por um lado, agente de mudança do sistema educativo, mas, por outro, contribuir para a socialização e reprodução da cultura dominante. (GARCIA, 1999, p.77).

Partilhando das ideias de Gimeno Sacristán (1993), afirmamos ainda a necessidade da formação inicial dotar o professor de um saber-fazer racional e fundamentado que o permita desenvolver-se e agir em situações complexas de ensino, ou seja, todo profissional deve durante a sua formação, receber as mínimas condições, para que, ao ser inserido em diferentes contextos escolares consiga fazer relações diante do conteúdo e do meio em que seus alunos vivem. Assim, o professor precisa ser capaz de decidir qual a forma mais adequada de ensino para cada contexto escolar em que os alunos se encontram, sempre envolvendo os conteúdos a serem aprendidos com as questões relativas à realidade destes.

O que geralmente acontece na formação de um licenciado em Educação Física, são os equívocos gerados por querer-se reproduzir na prática exatamente o que é aprendido durante a graduação. Concordando com Caparroz e Bracht (2007), o profissional docente deve, a partir de sua prática, estabelecer reflexões sobre suas experiências e conseguir uma atuação mais crítica sobre seus alunos, não simplesmente aplicando a “teoria” na “prática”. Assim, o professor deixa de ser um “aplicador” de teorias e passa a construir a sua prática, a partir de suas reflexões para a solução dos problemas colocados pela prática docente no cotidiano das escolas.

Neste sentido, o professor passa a se constituir professor a partir de suas relações com a escola, pois o mesmo necessita conhecer e se colocar diante dos problemas que acontecem na instituição de ensino. Agindo dessa forma, sendo apenas uma pessoa que transita de sala em sala, em meio os alunos, sem voz nas decisões sobre o funcionamento e organização da escola. Precisamos entender que os professores fazem parte da escola e também devem fazer parte das decisões que nela são tomadas, pois ela não se constitui apenas pelos representantes da equipe diretiva, mas também pelos professores, alunos, pais e a comunidade de modo em geral que influenciam na mesma. Nessa direção, a formação de professor não se dá apenas pela acumulação de conhecimentos, mas também, pela reflexividade e (re)construção de suas práticas, ou seja, é importante “dar um estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1997, p. 25).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional para a docência não é um processo fácil e nem pode ser desarticulado, uma vez que, depois de formados, todos os alunos de licenciatura estarão “aptos” para a atuação em contextos escolares, mesmo que estes não tenham tido experiências significativas acerca da docência e suas interfaces. Pimenta (1996) ressalta que os cursos de licenciatura precisam ir além de uma habilitação legal para o exercício profissional da docência, ou seja, da formação inicial se espera a formação do professor, ou ao menos, a colaboração para esta formação.

2.2 OS SABERES PROFISSIONAIS DA DOCÊNCIA

Analisando o trabalho de professores e os processos de profissionalização em relação aos saberes de que são portadores, Gauthier et al. (1998, p. 20-37) identificam três categorias relacionadas à profissão: “ofício sem saberes”, “saberes sem ofício” e “ofícios feito de saberes”. O seu estudo, segundo Nunes (2001, p. 33), “[...] tem como ponto de apoio as premissas de que, assim como a atividade docente não tem conseguido revelar os seus saberes, as ciências da educação acabam por produzir outros saberes que não condizem com a prática”.

Segundo Gauthier et al. (1998), a caracterização do *fazer do professor* como “ofício sem saberes” domina um longo período histórico e remonta à institucionalização da educação escolar no século XVIII. Está centrada em ideias preconcebidas de que, para ser um bom professor, basta possuir conhecimento do conteúdo, talento, bom senso, seguir a intuição, ter experiência ou cultura, etc. Ser professor, nessa perspectiva, é ser portador de uma vocação ou missão. A profissionalidade docente, “vazia” de conteúdos mais objetivos e específicos, era conquistada misteriosamente e, por isso, impossível de ser identificada de maneira mais objetiva: o ser professor não era definido pela posse de um saber próprio ou específico, mas por uma inclinação inata.

Inversamente, a situação de “saberes sem ofício” se caracteriza pela formalização de saberes muito distanciados da prática real dos professores. Reduz-se de tal modo a sua complexidade que eles não mais encontram correspondente na realidade. Afirmo o autor, “se tínhamos, no primeiro caso, um ofício sem saberes pedagógicos específicos, no segundo, reduzimo-lo a saberes que provocam o esvaziamento do contexto concreto de exercício do ensino” (GAUTHIER et al., 1998, p. 25).

Os desafios da profissionalização exigem, de acordo com o autor, a superação das duas situações apresentadas. Embora reconheça que tais enunciados expressem realidades

presentes na atividade docente, impedem, “[...] de forma perversa, a manifestação de saberes profissionais específicos, porque não relacionam a competência à posse de um saber próprio ao ensino” (GAUTHIER et al., 1998, p. 28).

Gauthier et al. (1998) explicam que o modelo de conhecimentos profissionais do professor proposto do Shulman se aproxima bastante de suas preocupações. Entretanto critica a ênfase que o autor atribui ao conteúdo a ser ensinado.

Shulman deseja reabilitar o conhecimento pedagógico da matéria e, ao fazê-lo, não leva a ver que a sala de aula não é somente um lugar de instrução, mas também um lugar de educação que envolve valores e que, por isso, exige, da parte do professor, um investimento tão grande quanto em relação à matéria. Nesse sentido, o modelo de Shulman oculta a dimensão ética, que é no entanto uma dimensão fundamental da atividade docente (p. 170).

Este reservatório elaborado por Gauthier et al. (1998), compreende: os saberes disciplinares (a matéria) se referem aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas e ao conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo; os saberes curriculares (o programa) são os saberes selecionados e organizados pela escola, transformados em um conjunto de conhecimentos que são ensinados nos programas escolares; os saberes da ciência da educação, são saberes que servem de base para informar o professor sobre as várias nuances de seu ofício e da educação como um todo; os saberes da tradição pedagógica (os usos) consistem naqueles saberes que os professores têm acerca do que é o ensino e do que consiste dar aulas. Estes saberes podem ser adaptados e modificados por meio do saber experiencial; os saberes experienciais (a jurisprudência particular) se estabelecem como produtos das próprias experiências dos docentes; os saberes da ação pedagógica (o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada) são os saberes docentes a partir do momento em que se tornam públicos e são testados através de pesquisas realizadas em sala de aula.

É importante que possamos conhecer no campo das pesquisas os saberes da prática ou da experiência dos professores, pois eles nos fornecerão pistas necessárias para entender como os professores produzem o contexto de seu trabalho pedagógico.

Os autores sublinham que o último saber – *o saber da ação pedagógica* – é o tipo menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor e que, paradoxalmente, são os saberes mais necessários à profissionalização do ensino. Como afirmam (GAUTHIER et al., 1998, p. 34):

Não pode haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor. De fato, na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem em nada, ou quase nada, do cidadão comum.

Em seu trabalho, os autores se propõem “[...] revelar este tipo específico de saber presente no reservatório geral de conhecimentos do professor: o saber da ação pedagógica” (p. 35).

A determinação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino, através da especificação dos saberes da ação pedagógica, constitui atualmente um problema crucial que merece ser séria e demoradamente considerado; faz-se necessário, assim, examinar as suas implicações, formular uma problemática, avaliar os resultados e esboçar uma teoria. Essa é a tarefa a que estamos nos propondo (p. 36).

As pesquisas são importantes, pois revelam que os professores utilizam/mobilizam um vasto repertório de conhecimentos próprios ao ensino, e que o conhecimento desse repertório é essencial para que se possa elaborar uma posição sobre o trabalho que os professores desenvolvem na sala de aula. O conhecimento desse repertório, segundo os autores, poderá contribuir para minimizar o impacto de certas ideias preconcebidas sobre o ofício de ensinar, as quais “prejudicam o processo de profissionalização do ensino, impedindo o desabrochar de um saber desse ofício sobre si mesmo” (GAUTHIER et al, 1998, p. 25).

2.3 REVISÃO DE LITERATURA

Para complementar este referencial procurou-se fazer uma revisão de literatura, onde a pesquisa se daria em revistas nacionais da EF com qualis A1 a B2. Diante não ter-se encontrado um número expressivo de artigos sobre o tema pesquisado, então teve-se a necessidade em procurar nas revistas nacionais e internacional de Educação Física. O tema foi encontrado na Revista Corpoconsciência, EFDeportes, Revista Educação Física UEM e a Revista Mackenzie.

Para o levantamento de dados desta pesquisa foram analisados os artigos publicados no período compreendido entre 2011 a 2017. A busca foi realizada por palavras-chave, títulos dos artigos, leitura dos resumos e, em alguns casos, envolveu a leitura completa do documento.

O processo de cruzamentos desses termos objetivou o refinamento da busca e resultou em 22 artigos referentes ao PIBID, sendo que desses, apenas 4 artigos se remetem as

contribuições do PIBID na formação inicial de professores. No tratamento dos resultados, os dados foram agrupados em tabelas com a finalidade de sistematizar, de modo geral, as informações fornecidas.

Diante de que vem sendo escrito e publicado sobre o PIBID, selecionou-se os artigos que de fato remeteram as contribuições do PIBID na formação inicial de professores. No entanto, será apresentado abaixo o que foi encontrado.

Partiu-se do pressuposto de que o projeto PIBID é mais uma alternativa na formação de futuros docentes, promovendo uma interação entre a prática e a teoria em suas aulas. Para Freire (1996) o bom professor é aquele que consegue em suas aulas, fazer com que os alunos se cansem, mas não durmam. Faz com que os mesmos acompanhem o seu pensamento, suas dúvidas e suas incertezas. Fazendo de sua aula um desafio e não uma cantiga de ninar.

De acordo com Capes (2014) as principais metas do PIBID são a valorização do magistério; aumentar a qualidade da formação inicial dos professores de licenciatura; inserir os licenciados no cotidiano das escolas públicas; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessária a formação dos docentes.

O professor deve ter uma boa didática para atrair seus alunos, de forma que o seu conteúdo seja atrativo. Além de saber lidar com situações problemas que possam vir durante sua aula. O PIBID oferece a oportunidade aos licenciandos, auxiliando na aproximação com seu futuro campo de atuação, preparando-o para os possíveis imprevistos que podem ocorrer durante suas aulas.

Conforme Burchard e Sartori (2011) o bolsista tem o dever de buscar novos métodos para o melhor entendimento dos alunos, ajudando também ao professor supervisor a um melhor entendimento dos alunos. Assim o PIBID ajudará a democratizar os saberes que na escola se produz, bem como o que é produzido nas Universidades.

Para Braibante e Wollmann (2012) o PIBID auxilia aos acadêmicos dos cursos de licenciatura em sua atuação e experiências ao longo de sua graduação, o projeto traz uma proposta de incentivos a valorização do magistério na formação inicial de professores.

De acordo com Burchard e Sartori (2011) o PIBID contribuiu para que os educadores em formação tenham acesso as escolas para que desenvolvam seus planejamentos, relacionando com o cotidiano dos seus alunos, resultando também num aprendizado ao educador como ao educando da escola.

Arnoni et al. (2003) pretendem fortalecer a formação inicial dos alunos bolsistas através do programa do PIBID. Com a finalidade de transformar o aluno em um sujeito que consiga propor novas soluções para as situações em que encontramos no trabalho docente.

Garcia (1999) relata que, a formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas as quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos o que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação dos alunos.

As contribuições que o programa PIBID traz para o aluno enquanto bolsista vão desde o conhecimento da realidade escolar até a participação efetiva nas discussões da escola. Os alunos em sua formação terão experiências dentro e fora da escola, onde conheceram a realidade em que irão atuar. Minimizando assim o impacto com a realidade escolar que acontece quando os profissionais têm o primeiro contato com a escola.

Sendo assim, “o conhecimento é pautado na transversalidade de temas que possibilitem conhecimentos multiculturais, humanísticos, éticos, atitudinais, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades sobre as diversas dimensões do ensino”. (Perrenoud, 1999, p. 46).

Pode-se evidenciar que durante o aprofundamento das publicações sobre as contribuições do PIBID na formação inicial, em um período de 2011 ao ano de 2017 foram encontradas poucas publicações sobre este tema nas revistas da Educação Física.

Quadro 1: quantitativo de artigos publicados em revistas nacionais e uma internacional sobre as contribuições do PIBID durante o período 2011 - 2017.

Nome da Revista	Qualis	nº total de artigos que contemplam o PIBID	nº de artigos sobre as contribuições do PIBID
CORPOCONSCIÊNCIA (SÃO PAULO)	B5	1	0
EF DEPORTES	B5	19	4
REVISTA EDUCAÇÃO FÍSICA UEM	B1	1	0
REVISTA MACKENZIE	B4	1	0

Como observa-se na tabela acima, somente a revista EF Deportes obteve publicações sobre as contribuições do PIBID na formação inicial de professores. Também nota-se que as publicações sobre a formação de professores se encontra desvalorizada, visto que estão concentradas em revistas com a pontuação Qualis B1 a B5.

As revistas, trazem como enfoque em suas publicações artigos que tratam sobre o esporte, o movimento, o brincar das crianças, entre outros assuntos. Não se remetendo a formação do profissional dos acadêmicos das universidades. Muitas vezes utilizando-se do PIBID para dar enfoque em outros assuntos, não relacionados com o objetivo do projeto.

No entanto, foi preciso procurar em outras revistas artigos para que se obtivesse conteúdo para o andamento da pesquisa. Buscou-se trabalhos na revista internacional EF Deportes, que contém uma ampla gama de artigos sobre o PIBID, diante as demais revistas brasileiras.

Apesar de apresentar mais publicações que as demais revistas pesquisadas, podemos notar que as revistas da Educação Física trazem artigos com um enfoque maior sobre os alunos das escolas, deixando de lado o real objetivo do projeto que é fazer uma aproximação dos discentes em formação com o meio escolar.

O que não podemos deixar de relatar é que, a revista EF Deportes apesar de não ser nacional. Apresenta vastas publicações sobre a formação de professores, enquanto as revistas nacionais da Educação Física estão mais abertas a outros temas.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A seguir, apresentamos os principais encaminhamentos metodológicos da pesquisa expondo o problema e as questões de pesquisa, também definimos a natureza da pesquisa e detalhamos as fontes de informações utilizadas. Com vistas ao objetivo colocado ao final da introdução deste escrito, foi elaborado o seguinte problema de pesquisa:

De que forma a participação nas ações de formação desenvolvidas no âmbito do PIBID, no Curso de Educação Física – Licenciatura, implica no desenvolvimento de saberes profissionais da docência?

Para auxiliar a responder esse problema de pesquisa, foram elencadas as seguintes questões de pesquisa:

- 1- Que saberes são mobilizados e declarados por alunos que realizam o Estágio Supervisionado no Curso Educação Física – Licenciatura?
- 2- Que saberes são mobilizados e declarados por alunos que realizam o Estágio Supervisionado no Curso Educação Física – Licenciatura e que foram bolsistas PIBID ao longo do curso?

- 3- Que relações podem ser estabelecidas entre os saberes mobilizados e declarados pelos dois grupos de alunos do Curso Educação Física – Licenciatura?

Nesta parte do texto discute-se alguns elementos que irão ajudar situar nosso estudo conforme os pressupostos da abordagem de pesquisa qualitativa.

3.1 Fontes de informações

Para compor um conjunto confiável de informações que possam sustentar os resultados e as conclusões finais, definimos as seguintes fontes de informações:

- **Sujeitos**
 - Alunos que realizam o Estágio Supervisionado no Curso Educação Física – Licenciatura.
 - Alunos que realizam o Estágio Supervisionado no Curso Educação Física – Licenciatura e que foram bolsistas PIBID ao longo do curso.

A partir da definição dos sujeitos, junto aos quais necessitaremos coletar informações, definimos como instrumentos de coleta:

1. **Entrevistas Individuais** para a coleta de informações com os alunos acadêmicos do curso de Educação Física - Licenciatura.

Pretendemos compreender as razões de cada ação, as motivações iniciais, as interpretações sobre o prescrito e as reformulações feitas pelo aluno para proceder à ação, ou seja, todas as atividades, tanto aquelas realizadas como que não se efetivaram. Bem como o que leva os professores a utilizar determinados recursos e elaborar e utilizar determinados materiais didático-pedagógicos.

3.2 Orientações e procedimentos para elaboração e uso das entrevistas

Com relação à entrevista, partimos da concepção de que,

O termo entrevista é constituído a partir de duas palavras, entre e vista. Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo. Entre indica a relação de lugar ou estado no

espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas. (RICHARDSON,1999, p.207).

A escolha pela entrevista, justifica-se pelo fato de que esse instrumento possibilita um contato direto com os sujeitos dos quais deseja-se obter as informações.

Há, atualmente, um vasto número de procedimentos e técnicas reconhecidos e aceitos que podem ser adotados no momento da realização da entrevista.

Assim, estamos procedendo da seguinte maneira:

1. Será utilizado um gravador;
2. O equipamento ficará no ponto de começar a gravação;
3. Serão combinados todos os passos para a entrevista;
4. Iniciaremos a entrevista e durante a conversa, colocaremos o gravador em um canto da mesa de apoio procurando ser o mais discreto possível.

3.4 Técnicas para tratamento e análise de informações

As informações que serão coletadas em nossas ações investigativas serão, inicialmente, organizadas em quadros-síntese. Depois, será feita várias leituras das informações coletadas, procurando elaborar critérios e categorias de análise que nos possibilitem a construção de resultados e das conclusões finais. Aqui, apresento a análise dos dados obtidos, a partir das entrevistas realizadas com os dois grupos de alunos, sendo um grupo de alunos que realizam o Estágio Supervisionado no Curso Educação Física – Licenciatura e alunos que realizam o Estágio Supervisionado no Curso Educação Física – Licenciatura e que foram bolsistas PIBID ao longo do curso na Universidade Federal de Santa Maria.

Ao iniciar a elaboração das questões para a entrevista nos preocupamos em abranger nelas todos os Saberes Docentes citados no início do trabalho, para que durante a entrevista com os dois grupos de alunos conseguir-se posteriormente fazer as relações sobre os saberes mobilizados pelos diferentes grupos entrevistados.

Para a participação da entrevista definimos que os alunos deveriam se encaixar nos seguintes critérios:

Grupo de alunos em estágio e PIBID,

- Ser aluno regular do curso de educação física licenciatura da UFSM;
- Alunos cursando a partir do sexto semestre;
- Ter feito pelo menos um semestre da disciplina de Estágio Supervisionado;

- Ter participado pelo menos um semestre do PIBID;

Grupo de alunos em estágio,

- Ser aluno regular do curso de educação física licenciatura da UFSM;
- Alunos cursando a partir do sexto semestre;
- Ter feito pelo menos um semestre da disciplina de Estágio Supervisionado;

Após definidos os critérios e as questões comecei a procurar por alunos que se dispusessem a colaborar com minha pesquisa. Em conversa com os alunos encontrei diversas pessoas que já tinham tido alguma vivência no projeto PIBID, e conseqüentemente poucas pessoas que não haviam participado dele.

Diante disso, acredito que a pesquisa tenha sido um pouco prejudicada pelo fato de não conseguir-se um número significativo de estudantes em um dos grupos para se fazer as relações propostas neste trabalho. Isso, porém, não significa que os resultados construídos não sejam importantes para nossa reflexão.

Para uma melhor visualização, apresentamos abaixo um quadro para ilustrar a amostra da pesquisa.

Quadro 2: quadro de fontes e de instrumento.

QUADRO AUXILIAR PARA TIPO DE FONTES E DE INSTRUMENTO					
TIPO DE FONTE		TIPO DE INSTRUMENTO		ALUNOS	AMOSTRA
SIG.	ESPECIFICAÇÃO	SIG.	ESPECIFICAÇÃO		
SUJ. 1	BOLSISTAS DE INICIAÇÃO A DOCENCIA DO SUBPROJETO PIBID/EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFSM	BID. 1	ENTREVISTA	10	2
SUJ. 2	NÃO BOLSISTAS DE INICIAÇÃO A DOCENCIA DO SUBPROJETO PIBID/EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFSM	NBI D. 2	ENTREVISTA	3	2

Os dez alunos que aceitaram e que participam do PIBID foram selecionados para participar da entrevista por ordem que colocaram seu nome na folha, ou seja, foi entrado em contato com os dois primeiros que assinaram a lista.

Os alunos do estágio e que não participaram do PIBID não foram selecionados desta forma, devido uma das alunas ter desistido de participar da entrevista. Restando somente essas duas pessoas que se dispuseram e concordaram a colaborar com a pesquisa.

Dando início a pesquisa, entrei em contato com os alunos e marcamos um horário e local para a entrevista, conforme a escolha do entrevistado. A mesma aconteceu de forma individual, em uma sala de aula do prédio do curso de educação física da UFSM.

Antes da entrevista foi entregue o termo de consentimento para os alunos lerem e assinarem. Posteriormente, expliquei e esclareci algumas dúvidas referentes ao processo da entrevista e após dei início as perguntas já elaboradas anteriormente.

As questões eram respondidas conforme o campo em que o aluno obteve sua inserção, ou seja, no estágio e no PIBID. As entrevistas foram gravadas e autorizadas pelos entrevistados, e tiveram duração entre dez a dezoito minutos mais ou menos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa foram elaborados a partir da análise dos seguintes aspectos:

Em relação as vivências na Educação Física escolar, no tempo de aluno

Quando questionamos que vivências esses alunos tiveram durante as aulas de Educação Física na escola enquanto alunos, percebemos que os dois grupos possuíam professores semelhantes nas aulas de EF. Conforme o relato dos mesmos,

A minha EF escolar até a 4ª série era praticamente pracinha, daí a partir da 5ª até a 7ª tinha um professor que ele exigia bastante, mas sempre só do vôlei, fazia dar toque na parede, manchete, bem como tem que ser mesmo. A partir do 8, todo o ensino médio tinha outro professor que simplesmente chegava, largava a bola e mandava nós jogar. E simplesmente sumia, não se via mais e era sempre vôlei (BID1).

Bom, eu tive uma professora do meu tempo de aluna ela foi muito boa ela vivenciou para a gente só uma atividade, o resto era tudo os 'bols' futebol, voleibol...(BID2)

Eu tive uma vivencia muito boa, as aulas até a 8º série eram bem lúdicas, na perspectiva da ludicidade e não do esporte. E a partir do 1º ano do ensino médio, a educação física sempre foi no horário regular da aula, dois períodos semanais, e a

partir do ensino médio é que comecei a ter vivencia com o esporte, até a 8º serie eram mais atividades de integração e lúdicas (NBID1).

Bom, no ensino fundamental, eu tive uma boa vivencia, porque eu acredito que os professores que eu tive na minha escola ensinaram passo a passo, desde os fundamentos de cada esporte até o final que é o jogo propriamente dito. Tanto ginastica, que eu tive também. Então eu acredito que a minha vivencia escolar enquanto aluna foi muito boa. E já no ensino médio era por clubes. Você escolhia o que queria fazer. Se você queria vôlei, futebol, ginastica, era assim (NBID2).

Percebeu-se que as aulas de EF que eles tiveram no seu tempo de aluno ainda se apresentam na maioria das escolas: onde os alunos pequenos desenvolvem atividades mais lúdicas e a partir do ensino fundamental e médio passam a praticar o esporte na maioria das aulas.

Notou-se também que, apesar dos alunos questionarem as aulas de EF dos seus professores, os mesmos os consideram bons professores diante o que propuseram para eles durante as aulas.

Atividades que você desenvolve em suas aulas e semelhanças com o que você vivenciou como aluno

Os alunos NBID1 e NBID2, relataram que as atividades que desenvolvem em suas aulas possuem semelhança com as aulas que vivenciaram enquanto alunas. Diferentemente, o BID1 e BID2 colocam que não existe muita semelhança nos anos iniciais. Conforme o BID1,

Nos anos iniciais não. Como era só pracinha no meu tempo. Agora eu desenvolvo, brincadeiras, gosto bastante de fazer circuitos para desenvolver mais coisas ao mesmo tempo. E no Ensino Fundamental, tem um pouco por causa da parte de jogo mesmo, porque que nem na 7ª e 8ª série que o professor fazia atividade para aprimorar mesmo a técnica do vôlei eu também gosto de fazer com meus alunos.

Este distanciamento entre as aulas dos alunos e dos seus professores deve-se ao fato de que obtiveram formação diferenciada, onde os professores formados em outra época têm uma visão mais voltada ao esporte nas aulas de EF.

Mesmo o aluno colocando que no Ensino Fundamental ele se aproxima das aulas do professor, fica evidente que ele desenvolve aspectos parecidos devido ao jogo e não se remete somente ao vôlei em que seus professores realizavam.

Educação Física na formação escolar

Quando questiono sobre “porque precisa existir uma disciplina como a Educação Física na formação escolar”, todos apresentam em suas respostas a palavra “saúde”. Se pensarmos na história da EF, podemos dizer que ainda ela vem sendo trabalhada como uma disciplina que traz uma forte ligação com o corpo saudável.

Na fala da NBID1, ela relata também que acredita “principalmente na questão da socialização, da interação com os grupos fora da sala de aula, porque é diferente a interação que eles têm sentados, cada um na sua classe e no ambiente externo, que seria nas aulas de educação física”.

Podemos notar que, esta visão foge do entendimento dos demais alunos. Ela coloca em sua fala outros elementos que são importantes serem desenvolvidos nas aulas, como citou o exemplo da “socialização”.

Pode-se notar que a mesma acredita que a EF possui um diferencial para trabalhar com estas questões sociais, diante as demais disciplinas que conforme ela “é diferente a interação que eles têm sentados, cada um na sua classe e no ambiente externo” (NBID1).

Documentos utilizados para definir os conteúdos que vai trabalhar em aula

Podemos notar que eles buscam diferentes documentos para definir seus conteúdos. Elencaram o PPP da escola; PCNs; livros; sites da internet e autores de abordagens diferentes.

Além de relatarem essa busca dos conteúdos em diferentes fontes, acredito ser importante o que coloca a NBID1 “olho também o planejamento do professor regente da sala de aula para adequar os meus conteúdos aos conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de aula”.

Essa relação feita pela aluna, permite a continuidade dos conteúdos trabalhados e desenvolvidos em aula. Este tipo de observação é benéfico para os alunos, pois não rompe com o que se vem sendo trabalhado pela professora anterior.

Programa da escola

Mesmo sabendo que a maioria das escolas fornece algum programa, tanto o BID1 e BID2 disseram não ter conhecimento sobre ele. Esta falta de conhecimento sobre o PPP da escola que relatam os BIDs 1 e 2, acontece na maioria das vezes porque a escola “esconde” este programa devido ele não estar atualizado ou mal formulado. O que acaba acarretando o desconhecimento de alguns alunos sobre o PPP das instituições de ensino.

Já o NBID1, diz que “eles têm um planejamento pronto, porem eu posso alterar, pude alterar, e alterei. E eles fornecem toda a questão do regimento, do PPP, do planejamento do professor regente da turma”. E o NBID2 coloca que “a escola tem o PPP, e eu procurava seguir mais ou menos aquele padrão dentro do PPP nas minhas aulas”.

Na fala das NBIDs, entendeu-se que mesmo a escola fornecendo um programa, as mesmas obtinham autonomia para alterar seus planos de aula conforme a necessidade que elas julgavam necessárias.

Orientação das metodologias e objetivos da escola

Sobre a orientação das metodologias e objetivos da escola, o BID1 relata que a escola tem um programa, mas que “não teria nada a ver com nós”. Os dois BIDs, não apresentaram nenhuma orientação sobre suas metodologias e objetivos.

Esta falta de orientação pela escola acaba deixando somente a critério dos professores o conhecimento a ser desenvolvido para os alunos. O qual acreditasse ser de fundamental importância ser atualizado e disponibilizado para todos os discentes da escola, visto que cada instituição pode apresentar objetivos e metodologias diferentes.

Penso que essa falta de conhecimento sobre os objetivos e metodologias da escola, possa ser pela falta de conhecimento dos alunos ou pela falta de intervenção da escola sobre as aulas dos alunos.

No entanto, as NBIDs falam que

Tem, porque a gente trabalha com critérios de avaliação, porque é parecer. Então neste parecer tem os critérios da Educação Física que devem ser atendidos, que são critérios muito mais sociais do que motores no caso. Não é exigida uma performance do aluno, é exigido que ele atenda critérios básicos, desenvolvimento motor e cognitivo e mais o social. (NBID1)

E sobre os objetivos “eram que o aluno sáísse ou jogando ou pelo menos tento uma noção daquele esporte. E que tivesse uma boa convivência entre os alunos” (NBID2).

Na fala das NBIDs, nota-se que a escola cobra que os alunos obtenham algum conhecimento sobre o que é trabalhado durante as aulas. Não se preocupam em formar atletas, mas sim proporcionar diferentes experiências.

Em relação ao planejamento

Com referência ao planejamento das aulas, o BID1 e NBID2 responderam que planejam suas aulas sempre sozinhos. Talvez isso ocorra devido aos horários que muitas vezes não coincidem entre seus pares, o que acaba prejudicando uma troca de experiências entre os mesmos.

Diferentemente o BID2 e NBID1 disseram que planejam em conjunto com alguns professores na maioria das vezes.

Vale destacar a fala da BID2 quando relata que “nas minhas aulas, eu planejo sempre três dias antes”. Isso nos mostra que a professora busca planejar suas aulas com antecedência, talvez não seja desenvolvido seu plano tal qual está no planejamento, mas com isso pode-se perceber que a aula não foi totalmente elaborada em cima da hora.

Em relação ao PPP

Mesmo alguns dos alunos não seguindo o PPP da escola ou não tendo acesso a ele, eles colocam que ele é um documento muito importante. Mas relatam alguns empecilhos para usá-lo, como porque “a escola não disponibiliza pra gente imprimir e levar pra casa por que daí teria mais tempo para olhar (BID1). E também pelo fato de que “faz tempo que ele não é atualizado” (NBID1).

Percebeu-se que mesmo eles considerando importante o PPP da escola, a NBID1 deixa claro que “hoje em dia quase não estão relacionadas com o PPP da escola porque ele está desatualizado, então muita coisa já mudou. Ali na parte do PPP dizia a parte dos esportes, e eu não trabalho com esporte institucionalizado”.

Vejo ser de grande importância, quando a NBID1 traz essa percepção da falta de atualização do PPP da escola e elabora sua aula de outra maneira. Acredito que mesmo esses existindo diversos documentos para auxiliarem nossa prática, temos o dever de analisa-los e ver se estão de acordo com as demandas e novos objetivos existentes nas disciplinas.

Conteúdos que você estudou te ajudaram a pensar o que é educação

Os alunos descreveram diferentes disciplinas que os auxiliaram a pensar a educação. Mas podemos perceber que todas aquelas que foram citadas são “todas as cadeiras didáticas que a gente teve” (NBID1).

Isso mostra-se evidente quando citam as disciplinas de “Prática Educativa” (BID1), “o Estágio” (BID2), “Psicologia da Educação” (NBID1), “Docência Orientada, Planejamento” (NBID2).

Percebe-se também nas falas que, durante o curso, poucas disciplinas conseguem auxiliar os alunos a pensarem a sua prática durante sua formação. Isso nos remete a necessidade de modificação das disciplinas ofertadas, para que assim consigam estabelecer uma maior relação com nosso campo de atuação.

Por que crianças vão à escola

Os alunos mencionam que os alunos vão à escola para “aprender”. Mas também colocam que “muitos vão porque são obrigadas, outras porque querem aprender mesmo” (BID1). O BID2 diz que “acho que além de apreender, para ser um cidadão que colabora com as pessoas que seja crítico que tenha uma visão diferente”.

A NBID1 acha que os alunos vão à escola principalmente para “socializar”, e que “hoje o papel da escola não é só ensinar, ela tem todo um papel de inserção na sociedade, de trabalhar conteúdos que vão ser relevantes para esta criança quando ela sair da escola e não apenas com o objetivo de passar no vestibular, passar numa faculdade”.

No entendimento da NBID2 a criança “tem que ser educada pra ser um cidadão, ela tem que ter convivência com outras crianças, depois se tornar um adulto, um cidadão”.

Função da escola

Os entrevistados colocam que o papel da escola é “formar seres, ultimamente tá sendo bastante parte de respeito de educação tem que aprender, ensinar eles a respeitar pessoas, higiene pessoal tem que ensinar bastante, porque eles não estão fazendo em casa” (BID1).

O BID2, diz que “acho que é ensinar”. Já o NBID1 coloca que “a escola se tornou o mundo da criança, é o mundo de onde ela vai ter e vai se tornar um cidadão, um trabalhador, que é o objetivo maior da escola”.

Diante esses relatos percebemos que a escola está exercendo não somente o ensino para os alunos, mas também tendo a função de educa-los. E isso fica evidente quando a NBID2 coloca que “a função da escola é educar”.

Função dos conteúdos escolares

Os alunos dizem que os conteúdos têm o objetivo de desenvolver o aprendizado das crianças, para depois “seguir para uma carreira que queiram” (BID1). A BID2, fala da importância “que os conteúdos tenham que se entrelaçar”. Já a outra aluna diz que

Da forma que eles são dispostos, que até o 5º ano o ensino é globalizado, que são todas as disciplinas interligadas, eu acredito que esta seja a forma de trabalhar até o Ensino Médio. Porque a gente está vivendo por áreas de conhecimento, e aí as vezes você separar em blocos, em disciplinas isoladas está um pouco defasada neste sentido. Porque quando você vai fazer uma prova do Enem por exemplo, os conteúdos estão todos interligados e relacionados. Então talvez, isso seria uma coisa a melhorar dentro da escola (NBID1).

Uma função dos conteúdos colocado é o “aprendizado pessoal, desenvolvimento pessoal de cada indivíduo” (NBID2).

Acredito que refletindo sobre essas funções ditas pelos alunos, fica evidente que os conteúdos têm a função de preparar os alunos para uma carreira profissional. Não tendo como função principal a socialização do conhecimento igualitária para todos.

O que é uma boa aula

Quando pensamos o que seria uma boa aula encontramos diferentes respostas, mas para o BID1 seria “onde os alunos aprendam bastante”. Para o BID2 é que “o aluno atinja o objetivo proposto na aula”.

As vezes “a maneira que você planejou a chegar naquele objetivo não seja o que vai acontecer na hora, mas se você conseguiu ao final da tua aula ter aquele objetivo concluído, foi uma boa aula” (NBID1).

Diante estas falas podemos nos perguntar: será que para os alunos, eles consideram uma boa aula onde eles aprendam bastante e onde consigam atingir o objetivo proposto na aula? Respondendo essa questão, acredito que não podemos achar que uma aula é boa porque chegamos ao nosso objetivo, pois para chegar até ali o aluno pode ter não achado uma boa aula.

E é o que explica a NBID2, que “uma boa aula é aquela que não é chata. Onde o aluno chega na aula, presta atenção, o professor consegue ter a atenção do aluno. O aluno participa da aula, e ao final da aula você sai satisfeito com a aula que desenvolveu”.

Muitas vezes podemos confundir um objetivo alcançado com uma aula boa para os alunos.

O papel da família

A família além de “educar, dar apoio, ensinar algumas coisas tem que dar todo o suporte que a criança precisa. Alimentação, vestuário, tudo. A família é a base de tudo (BID1).

Acredita-se que para a escola e na visão dos alunos, a família é a base das crianças. E isso fica evidente quando a NBID1 e NBID2 colocam que,

O papel da família é muito importante, e hoje em dia eu sinto muita falta da família na escola. Porque as vezes o pai e a mãe não entendem que a criança sai da escola e precisa ter um reforço dentro de casa, ela precisa ter o feedback dos pais. O pai precisa acompanhar o que a criança está tendo de conteúdo e entre outras coisas. O que está acontecendo na vida escolar, porque muitas vezes a gente conversa com os pais sobre o aluno e os pais não tem ideia do que está acontecendo com o filho dele (NBID1).

É fundamental. O aluno precisa ter uma base em casa, a família precisa saber o que se passa dentro da escola, como que são as aulas, como ele se comporta nas aulas, se ele é participativo se ele não é, se ele tem alguma dificuldade se ele não tem. Porque o desenvolvimento do cidadão começa na família dentro de casa. E a família precisa dar suporte pra isso (NBID2).

Na fala dos alunos podemos perceber o importante papel da família na participação da vida escolar dos seus filhos, mas fica evidente que a família não acompanha o que acontece com seus filhos nas instituições de ensino, deixando muitas vezes, toda a culpa e responsabilidade nos professores.

O bom professor

Dizer o que é ser um bom professor não é tão simples assim, pois depende de quem o avalia. Um aluno ou um colega de trabalho podem ter visões completamente diferentes. Para o BID1 um bom professor “é aquele que tem um bom relacionamento com os alunos, vê o que os alunos têm menos aprendizagem a partir disso ensinar eles a melhorar essa parte que eles têm menos conhecimento”.

Para a BID2 “o bom professor, além de ensinar, de trazer diversos esportes, atividades, ele cria cidadãos críticos. Ele instiga o seu aluno ao seu melhor”.

No entanto, a NBID1 não soube responder o que é ser um bom professor. Mas acredita e diz que “faço um bom trabalho, mas se eu sou uma boa professora eu já acho que seria respaldo dos alunos, o que eles acham. Porque a EF já é um facilitador pra você ser um bom professor, o conteúdo que a gente trabalha elas adoram”.

Diante está fala de a EF já ser um facilitador pode-se dizer que ela é a que os alunos mais gostam. Mas se refletirmos sobre nossos alunos hoje, percebemos um número grande de

crianças e jovens que não gosta de atividade/exercício físico e muitos só gostam da aula de EF se tiver futebol.

Então pensando o que é ser um bom professor diria que o NBID2 se aproxima mais da resposta quando coloca que “eu acredito que seja um professor aquele que consiga mostrar os potenciais do aluno, que ele consiga transmitir pro aluno que ele e capaz, seja qual for a dificuldade. Não só simplesmente transmitir conteúdo”.

Inserção na escola

Com relação a inserção dos alunos, eles relatam que a “primeira inserção foi através do PIBID, antes mesmo do estágio” (BID1). A BID2 diz que sua inserção ocorreu “primeiro no Estágio e depois no PIBID”.

A NBID1 diz que “eu me formei no bacharel e comecei a cursar licenciatura, foi aí que me inseri na escola, antes mesmo dos estágios”. Já para a NBID2, o seu “primeiro contato foi com o estágio”.

Durante as conversas pude notar que a NBID1 apresentava um maior entendimento sobre o contexto escolar, devido sua inserção ter acontecido antes dos demais colegas. Acredito que essa aproximação mais cedo com a instituição escolar lhe tem propiciado significativas experiências e possíveis enfrentamentos com a realidade das instituições escolares.

Planejamento das aulas

Durante as aulas procura-se fazer um planejamento prévio das atividades e conteúdos os quais pretende-se desenvolver. Talvez pela falta de experiência e insegurança necessita-se dividir as angústias com outras pessoas. Para isso, durante a elaboração do planejamento “comento com os colegas da graduação, PIBID, todos. E troco atividades” (BID1).

A BID2, comenta que “a gente troca ideias e eu faço plano de aula, mostro antes para ela antes de dar as minhas aulas, daí ela me dá algumas dicas do que eu posso acrescentar, do que eu poderia modificar. Isso tanto a professora de estágio quanto a professora do PIBID.”

Já a outra aluna coloca que, “falo com a professora dos anos iniciais” (NBID1). Não se remetendo a outros professores presentes na sua formação. No entanto, a NBID2 relata que não planeja com “ninguém” as suas aulas.

Acredito que durante esta etapa do planejamento os alunos do PIBID estabelecem uma maior troca de ideias com outras pessoas, o que creio que seja importante para sua formação profissional.

Avaliação e observação de aulas

Quando questionados sobre a avaliação das aulas que desenvolveram com os alunos eles dizem que “eu acredito que foram boas, eu consegui desenvolver várias coisas com os alunos. Coisas diferentes, os alunos de primeiro ano que não sabiam pular corda já estão pulando corda, já estão relativamente bem” (BID1).

A BID2 diz que “no começo foi bastante complicado, mas depois que você começa a estudar mais, a ler mais, é mais fácil”.

Durantes a avaliação das suas aulas a NBID1 conta que “acho que consegui fazer uma boa aula, a partir do que tinha como objetivo”. Na visão da outra entrevistada, “acho que foram de grande proveito, eu consegui bons resultados. Porque eu acho que consegui fazer com que os alunos aprendessem o mínimo possível pelo menos, porque o tempo é curto, então não tem como fazer muita coisa” (NBID2).

Ao analisar as falas, pude notar que houve diferença na fala do BID1 que diz que “consegui desenvolver várias coisas” e no que descreve a NBID2 quando coloca que “o tempo é curto e não tem como fazer muita coisa.”

Podemos ver isso de diferentes formas eu acredito, uma delas em que o professor desenvolve um pouco de tudo sem aprofundamento. E a outra, a professora busca se aprofundar mais tempo sobre algum conteúdo e acaba não conseguindo desenvolver mais atividades devido ao pouco tempo.

Ou podemos pensar também que, o aluno tenta desenvolver o máximo de atividades para os seus alunos tenham diferentes experiências. Mas pode-se dizer que a outra não trabalha mais conteúdos por que não tem interesse ou gosta de um conteúdo específico, assim colocando a culpa na falta de tempo.

Sabemos que as aulas de EF são desprivilegiadas em seus horários, mas cabe a nós pensarmos o que e como desenvolver nossos conteúdos a partir desse empecilho.

Quanto a observação de outras aulas o BID1 descreve que “não” observa. Diferentemente, os demais colocam que observam “até mesmo para modificar minhas aulas, para acrescentar alguma coisa a mais” (BID2). A NBID1 diz que

Eu observo bastante, eu converso bastante com colegas de profissão. A gente troca muita ideia, por que são meus amigos, e cada escola é uma escola. Então as vezes eu trabalhar em um contexto é diferente da minha colega que trabalha em outro contexto. Troco bastante ideias, procuro trocar, observo as aulas dos meus colegas para ver o que eu posso tirar de bom.

A NBID2 também relata que ela “observava as aulas dos professores de EF, da mesma escola que eu dava aula”.

Acredita-se que seja de grande importância que os alunos observem outras aulas, pois conforme coloca a NBID1 onde “cada escola é uma escola”. Essa fala mostra a importância da inserção dos alunos, pois é em diferentes contextos que eles vão se deparar com diferentes problemas, que terão que resolver de diferentes formas.

Problemas da docência

Diante da falta de experiência, dos futuros professores, muitas vezes recorrem a outros professores para resolver os problemas da docência. “Algumas coisas o cara fala com um ou outro professor aqui do CEFD, mas mais com professores do Estágio, PIBID e os professores da escola mesmo que são supervisores lá o cara comenta bastante” (NBID1). Para a NBID2 ela recorre a “professores, livros, acho que o professor em geral, não necessariamente o professor do PIBID ou do Estágio”.

Devido a sua inserção precoce na escola a NBID1 diz que “geralmente eu recorro a orientadora educacional, com a coordenadora, a professora de Educação Física (que tem mais de 30 anos de experiência). E no curso eu recorro a professora de Estágio”.

A NBID2 também relata que recorre a professora de “estágio e também pesquisas em livros, internet”.

Quando vejo que uma das alunas coloca que não recorre necessariamente ao professor de Estágio ou do PIBID, os quais acredito que deveriam deter um maior conhecimento sobre a docência. Penso que eles não estão se diferenciando dos demais professores, e isso fica claro na fala da NBID1 quando diz que busca auxílio com “a professora de Educação Física que tem mais de 30 anos de experiência”.

Diante este fato, acredito que nossa formação não está dando conta da formação dos futuros professores, pois os alunos estão buscando auxílio nas professoras da escola as quais eles acreditam ter um conhecimento que não os é ensinado aqui na universidade.

A gestão da escola

Os alunos colocam que a gestão da escola não interfere nas suas aulas ministradas. Contudo, o BID2 diz que “a professora está sempre comigo a diretora também” e o NBID1 relataram que “a parte da coordenação, orientação e diretora acompanham, por que minha aula é aberta. Ela está sendo dada no pátio e as vezes o coordenador está passando e dá uma olhadinha na minha aula”.

O BID1 diz que é “muito raro eles virem olhar, mas geralmente não. Quem fica junto é a professora supervisora mesmo”. É o que acontece nas aulas da NBID2, “nas minhas aulas era só eu e a minha turma, então não tinha muita observação dos professores. Até tinha mais não era sempre como deveria ser. Então ficava bem a meu critério, digamos assim”.

Percebemos nos relatos, que os alunos em estágio ou bolsistas não tem acompanhamento da gestão da escola em suas aulas. Mas percebe-se que a gestão da escola não entendeu o papel de um bolsista ou estagiário, pois os mesmos não são professores efetivos e devem ter um acompanhamento de algum professor durante suas aulas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados encontrados e as aproximações feitas entre os dois grupos de entrevistados, podemos dizer que eles não se diferenciam por um grupo estar em um projeto complementar e outro não.

Analisamos as falas, e o que se percebeu foi que a diferença entre os grupos está no tempo de inserção. Em muitas das falas, fica evidente que as experiências em diferentes contextos lhes ajudaram a pensar suas práticas.

Não posso afirmar que o programa do PIBID ou até mesmo os estágios não sejam importantes, mas na forma em que se encontram hoje não estão colaborando para a formação inicial dos alunos do curso de Educação Física Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria.

Isso se mostrou evidente quando alguns alunos relatam que suas aulas se parecem com a de seus professores de escola e que para resolver seus problemas da docência recorrem aos professores inseridos nos contextos escolares. O que mostra que o curso se encontra com problemas e não está conseguindo dar auxílio para o aluno em formação inicial.

Contudo, o PIBID pode ajudar na formação inicial se propor aos alunos diferentes vivências em contextos diferentes, para que assim os alunos possam ter experiência sobre

diferentes realidades e gestões de instituições escolares, e ao mesmo tempo tentando dialogar com as teorias dispostas pela universidade.

Acreditamos, que esta pesquisa traz elementos que irão colaborar para a formação inicial de professores. Pois se tem a necessidade de trazer a relevância dos projetos e disciplinas que aproximam o futuro professor do meio escolar, além de ser essencial para que se tenha mais publicações que venham contribuir e garantir que projetos e outras formas de ensino sejam asseguradas, diante a comprovação de sua importância para a qualificação dos alunos durante seu processo de formação no curso.

No entanto, espero que esta pesquisa consiga mostrar alguns elementos que precisam ser pensados e necessitam ser reelaborados nos projetos e disciplinas do curso de EF da UFSM para que se consiga uma formação de maior qualidade.

REFERÊNCIAS

- ARNONI, M. E. B. et al. **O ensino em questão**, 2003. Disponível em: <http://www.ibilce.unesp.br/institucional/departamentos/edu/didatica/index.htm>. Acesso em: 20 mar. 2017.
- BARREIRO, I. M. F; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Ed. Avercamp, 2006.
- BRAIBANTE, M. E. F.; WOLMANN, E. M. A influência do PIBID na formação dos acadêmicos de química. Licenciatura da UFSM. **Química Nova na Escola**, v. 34, n. 4, p. 167-172, 2012.
- BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em: 22 mar. 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 01, de 18 de Fevereiro de 2002 – Institui 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, 9 abr. 2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 Dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 24 de jun. de 2016.
- BURCHARD, C. P.; SARTORI, J. **Formação de professores de ciências: refletindo sobre as ações do PIBID na escola**. 2º Seminário sobre Interação Universidade/Escola. 2º Seminário sobre Impactos de Políticas Educacionais nas Redes Escolares, Santa Maria/RS, 2011. p. 25-29.
- CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.
- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://capes.gov.br/educacaobasica/capespibid>>. Acesso em: 24 de jun. de 2016.
- DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo: v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

GAMA, M. E. R. **Formação continuada de professores e desenvolvimento institucional de escolas públicas: articulações, dificuldades e possibilidades**. 2007. 198 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2007.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GHEDIN, E.; LEITE, Y. U. F.; ALMEIDA, M. I. **Formação de professores: Caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Ed. Líber Livro, 2008.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Ed. Porto, 1999.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Ed. Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p.72-89, jul./dez. 1996.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Ed. Cortez, 1999.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3.ed. São Paulo: Ed. Atlas, 1999.

TERRAZZAN, E. A.; SANTOS, M. E. G.; LISOVSKI, L. A. Desigualdades nas relações Universidade-Escola em ações de formação inicial e continuada de professores. In: 28º Reunião da ANPED, 21. 2005. Disponível em:
<<http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt08/gt081498int.rtf>> Acesso em: 24 abr. 2016.

APÊNDICE A - QUESTÕES DE PESQUISA PARA OS ALUNOS

Saber disciplinar

1. Que tipo de vivência você teve na Educação Física escolar, no tempo de aluno?
2. Que tipos de atividades você desenvolve em suas aulas de estágio? Existe semelhança com o que você vivenciou como aluno?
3. Comente, a partir de suas impressões, porque precisa existir uma disciplina como a Educação Física na formação escolar?

Saber curricular

1. Que referencias, parâmetros, documentos você utiliza para definir os conteúdos que vai trabalhar em aula?
2. A escola fornece algum programa? Como é? Para quanto tempo? Como é organizado?
3. Tem alguma orientação sobre as metodologias e objetivos?
4. Como você planeja? Com quem e quando?
5. Você conhece o PPP? Já olhou? Acha que é importante?
6. Como as suas atividades estão relacionadas com o PPP da escola?

Saber das ciências da educação

1. Que conteúdos que você estudou te ajudaram a pensar o que é educação? O que é escola? O que é docência?

Saber da tradição pedagógica

1. Por que crianças vão à escola?
2. Função da escola?
3. Função dos conteúdos escolares?
4. O que é uma boa aula?
5. Qual o papel da família?
6. O que é ser um bom professor?

Saber da ação pedagógica

1. Conte como se dá a sua inserção na escola?

2. Planeja?
3. Com quem fala?
4. Como avalia as aulas que deu?
5. Observa outras aulas?
6. A quem ou a que você recorre para resolver os problemas da docência, da aprendizagem e de recursos?
7. A gestão da escola acompanha suas aulas? Ela interfere em suas aulas? Como?

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Aprendizagem da docência na formação inicial: saberes profissionais desenvolvidos a partir da inserção de alunos do curso de Educação Física Licenciatura da UFSM no PIBID”.

O motivo pelo que nos leva a estudar os Saberes Profissionais nesta pesquisa se justifica pelo fato de acreditarmos que irá trazer contribuições para a formação inicial dos professores, trazendo os saberes necessários ao ensino, os quais são reelaborados e construídos pelos professores, já que tem como objetivo de “apresentar as contribuições do PIBID durante a formação dos futuros professores ao longo da sua formação acadêmica”.

Os procedimentos da coleta de dados verbais serão da seguinte forma: entrevistas individuais com os alunos em estágio e os pibidianos que aceitarem participar da pesquisa.

Na entrevista serão esperados dois encontros com cada participante, sendo registrada por meio de gravador de áudio e anotações.

Existe um risco mínimo para os participantes da pesquisa, no sentido de que você pode sentir algum desconforto ou intimidado(a) durante a realização das entrevistas. Nesse sentido, fica garantido o seu direito de desistir em qualquer momento sem qualquer prejuízo. A sua participação se justifica pelo fato de estará contribuindo para a ampliação de conhecimentos sobre a temática. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Os pesquisadores irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, sendo que suas falas não serão identificadas com seu nome, apenas por meio de nomes fictícios. Os dados coletados ficarão arquivados em completo sigilo, por um período de 5 anos. Após esse período os dados serão completamente apagados e/ou destruídos. Os dados coletados serão utilizados com o único propósito de execução deste estudo, podendo ser citados no relatório da pesquisa, mas de forma anônima. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, fui informado(a) dos objetivos e do procedimento da pesquisa “Aprendizagem da docência na formação inicial: saberes profissionais desenvolvidos a partir da inserção de alunos do curso de Educação Física Licenciatura da UFSM no PIBID” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. A acadêmica e pesquisadora Léocla Vanessa Brandt certificou-me de que todos os dados da pesquisa serão confidenciais.

Em caso de dúvidas poderei contatar a acadêmica Léocla Vanessa Brandt por meio do telefone (55) 99669-9851, ou a professora Maria Eliza Rosa Gama no telefone (55) 99900-7167.

Declaro que concordo em participar desse estudo, ciente de que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e mudar minha decisão se assim o desejar.

sim não

Aceitando em contribuir com a pesquisa, concordo com a citação das minhas falas, sem identificação do meu nome, apenas com nome fictício, em publicações associadas com a pesquisa.

sim não

Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

sim não

Santa Maria, RS.....de.....de 20.....

.....
Nome do Participante

.....
Assinatura do Participante

.....
Léocla Vanessa Brandt
Pesquisadora

.....
Maria Eliza Rosa Gama
Orientadora