



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

**PIBID/CULTURA ESPORTIVA DA ESCOLA: O
PROCESSO FORMATIVO DE BOLSISTAS EM
EDUCAÇÃO FÍSICA**

ARTIGO FINAL DE ESPECIALIZAÇÃO

THAIS MACHADO COSTA

**SANTA MARIA, RS, BRASIL
2014**

PIBID/CULTURA ESPORTIVA DA ESCOLA: O PROCESSO FORMATIVO DE BOLSISTAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Por

Thais Machado Costa

O Artigo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física Escolar, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de Especialista em Educação Física Escolar

Orientador: Prof^a. Dr. Maria Cecília Camargo Gunther

Santa Maria, Rs, Brasil
2014

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação Física e Desportos
Programa de Pós-Graduação
Especialização em Educação Física Escolar**

A comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o artigo:

**PIBID/CULTURA ESPORTIVA DA ESCOLA: O PROCESSO
FORMATIVO DE BOLSISTAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Elaborado por

Thais Machado Costa

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

COMISSÃO EXAMINADORA

**Prof. Dr. Maria Cecília Camargo Gunther
(Presidente/Orientador)**

Prof. Dr. Hugo Noberto Krug (UFSM)

Prof. Dr. Rosalvo Luis Sawitzki (UFSM)

Prof. Esp. Cassiano Telles

RESUMO

**Artigo Final de Especialização
Programa de Pós-Graduação
Universidade Federal de Santa Maria
Especialização em Educação Física Escolar**

**PIBID/CULTURA ESPORTIVA DA ESCOLA E O:
O PROCESSO FORMATIVO DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA**

Autora: Thais Machado Costa

Orientadora: Maria Cecília Camargo Günther

Santa Maria. 29 de agosto de 2014

O estudo aqui apresentado teve como objetivo compreender a repercussão da participação dos acadêmicos do CEFD da UFSM no subprojeto Cultura Esportiva da Escola, pertencente ao PIBID. A pesquisa teve como grupo alvo acadêmicos do curso de Educação Física – Licenciatura, da UFSM. Para tanto foi utilizado como critérios de inclusão os memoriais escritos entre os anos de 2010 e 2012. Após a análise e interpretação dos memoriais optou-se por transformar os objetivos específicos em categorias: a) Motivo pelo qual os acadêmicos de Educação Física, buscaram o subprojeto. Onde identificamos entre os motivos o interesse em estar próximo a escola e o valor destinado a bolsa; b) No processo de inserção na escola destacamos dois blocos um relacionado à ausência de experiência e bagagem geradas pela e na docência, e outra acarretadas pela complexidade que envolve a atuação de um professor nos dias atuais; c) Em relação ao PIBID e o curso de formação inicial (FI) podemos inferir que o PIBID está somando a FI dos bolsistas do subprojeto, pois além de aproximar os estudantes da escola, amplia a gama de conhecimentos a fim de que os mesmos sejam capazes de articular os conhecimentos apreendidos nos cursos de graduação e as experiências extracurriculares. d) Dentre as experiências elaboradas a partir do PIBID, destacamos a dedicação de 20 horas semanais e a exigência na elaboração dos planejamentos. Portanto entendemos que o subprojeto estudado está colaborando no processo formativo dos envolvidos, mas ressaltamos que essas vivências não substituem os conhecimentos apreendidos nas disciplinas curriculares, mas que possam ser somadas a elas.

Palavras-chave: 1. Educação Física; 2. Processo Formativo; 3. PIBID; 4. Cultura Esportiva da Escola; 5. Formação de Professores de Educação Física.

1. Introdução

Ao escolher qual curso irá prestar vestibular, muitos jovens demonstram insegurança ou dúvida. Quando entram no curso escolhido, os estudantes buscam diariamente a motivação que os levará a seguir os quatro ou cinco anos destinados à sua formação inicial. Durante esse período no mundo acadêmico, os estudantes percorrem diferentes caminhos, alguns tomam as disciplinas curriculares, como referencia e bases para o mundo do trabalho. No entanto, quando essas não correspondem às expectativas os mesmos frustram-se, desanimam-se no início, meio ou até mesmo no fim do curso. Outros acadêmicos diferem-se dos citados acima, visto que esses buscam complementar sua formação, ou seja, não se contentam apenas com os conhecimentos transmitidos nas disciplinas curriculares e buscam atividades extracurriculares.

Os centros de formação de futuros profissionais disponibilizam aos seus alunos atividades que se somam às disciplinas, dentre elas, destaca-se os projetos de pesquisa, de ensino e extensão. Esses são organizados pelos docentes correspondentes a cada área e a cada centro. Não se diferenciando das demais Instituições de Ensino Superior (IES), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), localizada na região central do Rio Grande do Sul (RS), na cidade de Santa Maria (SM), proporciona aos seus alunos atividades extracurriculares que auxiliam no processo formativo.

Segundo o Regimento Interno da UFSM, Artigo 4º, capítulo IX:

[...] entende-se por atividade de extensão as ações planejadas que estão interligadas com as atividades de ensino e pesquisa, e que devem adequar-se e/ou criarem demandas nas comunidades alvos, a partir de mecanismos que relacionem o saber acadêmico com o saber popular, buscando orientar seus objetivos e suas áreas temáticas definidas como prioritárias pelas políticas de extensão da Universidade (UFSM, 2006).

Minuzzi (2011, p.40) realizou um estudo no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), UFSM, no qual destacou o quão importante é os estudantes em formação inicial participarem de projetos, “como componente formativo no sentido de valorizar as experiências significativas de ensino-aprendizagem vivenciadas no curso de licenciatura e levadas para a trajetória profissional.”

Existe também a preocupação em relação à formação de professores, principalmente pelo baixo índice de procura pelos cursos de licenciatura nos últimos anos. Freitas (2002) acredita na necessidade de garantir aos licenciados e a todos os estudantes que postulam as licenciaturas condições de igualdade na sua formação, permanência e sucesso nos

estudos e na iniciação a carreira, como o apoio ao processo de construção de sua identidade.

No ímpeto de apoiar a formação de professores, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que, atualmente é reconhecida como o órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação, assumiu em 2007 o protagonismo das ações voltas à formação de professores para a Educação Básica (EB) buscando diminuir o crescente abandono docente, o remanejamento de professores em funções não adequadas, assim como o descaso com a profissão de docente, por meio de programas especiais, dentre eles destaca-se o Programa Institucional de Bolsa a Iniciação a Docência (PIBID).

O PIBID é uma iniciativa da CAPES que visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a EB. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvido entre as IES e escolas da rede pública de ensino. Esse programa oportuniza o contato dos acadêmicos com a escola desde os primeiros anos de sua graduação, sob uma perspectiva de atuação diferenciada, permitindo um amadurecimento da docência ao longo de sua formação e preparando-os para seu futuro campo de atuação (BRAIBANTE ; WOLLMANN, 2012). Essa atuação diferenciada é descrita na Portaria n.096 de 18 de julho de 2013, a qual entre os objetivos do programa evidencia a participação dos bolsistas em, “experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar” (BRASIL, 2013, p.2)

Além de proporcionar o envolvimento dos estudantes de licenciatura, o PIBID inaugura uma estreita relação entre os bolsistas de iniciação a docência com os professores da Educação Básica, que atuam no programa na condição de bolsistas supervisores. Esses podem atuar como co-formadores dos futuros docentes, e como consequência desta relação se estabelecesse o elo entre as IES e as EB.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência na Universidade Federal de Santa Maria (PIBID/UFSM) iniciou suas atividades em outubro de 2009, atendendo ao edital PIBID-2007, com subprojetos na área de Ensino de Física, Química, Biologia, Matemática e Ciências. Esses subprojetos, sob a responsabilidade de seus respectivos coordenadores de área, atuaram em nove escolas da rede pública, congregando nove bolsistas supervisores e quarenta alunos de graduação. Em abril de 2010, atendendo ao edital PIBID-2009, iniciaram-se as atividades do segundo grupo PIBID/UFSM, nas áreas de Artes Visuais, Educação Física, Filosofia, História e Pedagogia. Em 2011,

iniciaram-se as atividades do terceiro grupo PIBID/UFSM, abrangendo dez cursos de licenciatura da UFSM com dez novos subprojetos. O PIBID/UFSM contemplou cerca de duzentos e sessenta estudantes. No ano de 2012, segundo dados publicados no site da CAPES, a UFSM contou com trezentos e dezoito bolsistas. No último edital 061/2013 lançado a UFSM aprovou dezenove subprojetos, ampliando a participação dos estudantes para quatrocentos e oito. (BRASIL, 2013; TOMAZETTI; LOPES, 2013)

Essa crescente participação da UFSM e dos bolsistas pode ser visualizada no quadro abaixo:

Dados	Edital 01/2007	Edital 01/2009	Edital 2011	Edital 2012	Edital 061/2013
Subprojetos	5	10	10	10	19
Bolsistas de Iniciação	40	108	260	318	408

Quadro 1: Participação da UFSM no PIBID

Os dados do relatório da CAPES publicado no seu site, confirma que o impacto do PIBID nos cursos de formação de professores, na auto-estima dos seus agentes e sugerem que sua consolidação configura-se como uma ação do Ministério da Educação verdadeiramente estruturante para a valorização do magistério da educação básica. (BRASIL, 2012).

O crescente envolvimento dos discentes e docentes, assim como a repercussão do programa resultou na alteração do artigo 62º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996, a qual regulamenta a formação de professores e acrescenta em seu §5º a responsabilidade da União, Distrito Federal, Estados e Municípios ao incentivar a formação de professores para atuar na Educação Básica “mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior” (BRASIL, 1996, p.24).

Entendemos que ao ser incorporado a uma lei que orienta a educação nacional, o PIBID pode ser considerado um importante elemento na constituição de uma política pública voltada à formação de professores para a Educação Básica. O reconhecimento de sua importância por parte dos órgãos responsáveis pelo estabelecimento de políticas públicas para a educação nacional se dá por essa incorporação à LDB, a qual, na sua origem, já apontava para o compromisso do Estado com a formação de professores.

Freitas (2002) entende que as políticas públicas delineadas nas últimas décadas, como as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica,

Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores e Diretrizes Nacionais para os planos de carreira, são importantes instrumentos para o enfrentamento de diferentes concepções sobre a formação docente.

Acreditando na importância que diferentes oportunidades, como o PIBID, possam somar no processo formativo, esse estudo teve como foco de estudo o subprojeto desenvolvido no Centro de Educação Física e Desportos da UFSM, denominado “Cultura Esportiva da Escola”. Neste subprojeto os acadêmicos foram selecionados pelo professor coordenador de área do subprojeto, onde foi levado em consideração a análise do currículo e a entrevista realizada.

O subprojeto/Educação Física Cultura Esportiva da Escola contou com a participação de vinte e quatro bolsistas (acadêmicos de Educação Física – Licenciatura), quatro bolsistas supervisoras (3 professoras da rede estadual de ensino e 1 da rede municipal de ensino, sendo que essa atuava na escola do campo), e um professor coordenador, docente da UFSM. A ampla procura dos acadêmicos por esse programa e o elevado número de que acadêmicos já participaram do mesmo, despertou o interesse no foco desse estudo.

Aproximar o acadêmico das licenciaturas da escola é um passo importante no processo formativo desses futuros educadores, visto que a sociedade na qual estamos inseridos passa por mudanças, e a escola por ser uma instituição que visa preparar os alunos para o mundo do trabalho, inserindo-os no convívio social é cobrada. Exige-se, portanto, que os profissionais que nela trabalham estejam aptos a atuarem frente a constantes mudanças e, ao mesmo tempo, preservando o direito ao acesso à cultura clássica e conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Nesse sentido, as instituições que formam professores, devem prepará-los, logo, a formação assume um papel que, segundo Imbernón (2012), “vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e dialética e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação” (p.19). A escola atualmente exige do professor muito mais do que dominar os conteúdos, para tanto é necessário que os acadêmicos sejam haptos para lidar com esse novo contexto no qual eles serão inseridos. Nesse sentido Zaragoza reafirma:

[...] nos últimos anos, têm aumentado as responsabilidades e exigências que se projetam sobre os educadores, coincidindo com um processo histórico de uma rápida transformação do contexto social, o qual tem sido traduzido em uma modificação do papel do professor [...] (ZARAGOZA, 1999).

Entendemos que o PIBID contempla dois momentos importantes, o primeiro de cunho prático, onde os estudantes realizam intervenções práticas nas escolas, e o segundo momento é de volta dos estudantes as IES após essas intervenções. Nesse segundo momento as experiências são divididas, as dúvidas e dificuldades que os acadêmicos enfrentam tornam-se temas em reuniões e grupo de estudo. Mediante a esse funcionamento, o PIBID pretende incorporar a reflexão como parte do trabalho pedagógico, para que as experiências vivenciadas não se tornem lembranças e sim embasamento prático para sua futura atuação. Esse momento não acontece de forma isolada, à reflexão é acrescida da experiência e da discussão com os professores supervisores, que participam desse processo como co-formadores, além disso, esses reelaboram seus saberes, inovando, participando e construindo sua formação continuada.

A reflexão oferece a eles a oportunidade de se tornarem conscientes de suas práticas e de suas crenças e suposições subjacentes a essa prática. Possibilita, igualmente, o exame de validade e de suas práticas na obtenção de metas estabelecidas. Pela reflexão eles aprendem a articular suas próprias compreensões e a reconhecê-las em seu desenvolvimento pessoal. (MIZUKAMI, 1996).

Ghedin e Pimenta (2002, p. 19-20) contribuem quando comentam que:

Esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito. No entanto, esse conhecimento não é suficiente. Frente às situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação.

Concorda-se com os autores quando afirmam que passamos por um processo de evolução social constante, onde o conhecimento que aprendemos ontem passa a ser insuficiente perante aos desafios que encontramos diariamente, assim é necessário estimular os futuros profissionais, nesse caso, professores para que os mesmos não se contentem apenas com os conhecimentos recebidos ao longo dos cursos de formação inicial, mas que busquem novas experiências que agreguem novos conhecimentos.

Uma vez que quando os acadêmicos são inseridos no âmbito educacional ainda durante a graduação, mazelas da formação inicial tornam-se visíveis. Já que o fato dos alunos buscarem nesses espaços, textos, discussões e reflexões sobre sua prática docente, mostram-nos o quanto a formação inicial distancia-se dos problemas situacionais da prática pedagógica. Por meio de projetos e programas como o PIBID, os acadêmicos

desacomodam-se, dialogam com suas facilidades e dificuldades fazendo com que esses busquem conhecimentos além das disciplinas curriculares, e também acrescentam elementos novos nas discussões em aula. Marques (2000, p. 204) defende a experiência como um elemento crucial para a formação profissional, pois nela “rompe-se a autoconfiança da razão e o fácil consenso teórico”.

Acredita-se que o PIBID/UFSM, assim como outros projetos e programas são ferramentas facilitadoras no processo de formação inicial desses futuros Professores, visto que esses usam a prática docente na construção da identidade profissional, criando um laço entre a formação inicial e o mundo do trabalho. Justifica-se, portanto o interesse em investigar o percurso formativo dos acadêmicos envolvidos no PIBID/ Educação Física – Cultura Esportiva da Escola, *a fim de compreender a repercussão da participação dos acadêmicos do CEFD/UFSM nesse Subprojeto pertencente ao PIBID/UFSM, com base nos memoriais descritivos*. Para tanto procuramos identificar o motivo pelo quais os acadêmicos ingressaram no PIBID/Cultura Esportiva da Escola; investigar as facilidades e dificuldades encontradas durante essa inserção dos acadêmicos na escola; identificar e analisar as conexões existentes entre os cursos de formação inicial e o subprojeto; identificar e analisar a repercussão das diferentes atividades que integram o PIBID/Subprojeto - Cultura Esportiva da Escola sobre o percurso formativo;

2. Conhecendo o campo estudado

Ao escolher a carreira de professor de Educação Física muitos acadêmicos esperam aperfeiçoar sua prática esportiva, iniciada quando atleta, no tempo de escola. Outros se baseiam em antigos professores de Educação Física que foram seu espelho para seguir a mesma profissão. Esses motivos originam pessoas interessadas na profissão, colaboram no gosto pela mesma. Entretanto o ato de estudar quatro anos para se tornar professor e não simplesmente graduado em Educação Física - Licenciatura extrapola os limites do “gostar de jogar”.

A prática docente é construída a partir da formação inicial individual dos acadêmicos. Salgado (2000) acena que a formação inicial de professores é primeira etapa de um processo de construção de saberes, acoplado pela experiência pedagógica dos futuros professores e pelo currículo disciplinar, dentro de uma instituição de ensino superior, a qual, mais tarde, se complementa e se amplia através da formação continuada.

Ao longo do curso de licenciatura os interesses particulares dos alunos fazem com que cada um encaminhe-se para a(s) área(s) de atuação de sua preferência. Destaca-se nesse momento os projetos e programas desenvolvidos dentro dos centros de formação acadêmica, sendo esses de extensão, ensino ou pesquisa. Conforme Montenegro (1994), os estágios, as práticas de ensino e a participação em projetos de ensino, de pesquisa e extensão são ferramentas por onde os futuros professores conseguem observar a realidade da profissão e buscar suas próprias estratégias de intervenção didático-pedagógica no contexto envolvido.

Essa integração tão próxima com a realidade educacional permite aos educandos aprenderem diariamente, tanto com os docentes envolvidos no processo educacional das escolas, professores, supervisão e direção, quanto com os colegas de diferentes semestres. Essa pluralidade cultural existente em cada pessoa torna esse processo de troca de experiências práticas e teóricas um fator importante na formação da identidade profissional. A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. “A identidade trata-se de um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor” (NÓVOA, 1992, p.16).

Em nenhum momento o Subprojeto/Educação Física – Cultura Esportiva da Escola enfatiza somente a experiência prática de seus alunos, visto a segurança que o embasamento teórico já aprendido das disciplinas curriculares do curso de Educação Física – Licenciatura proporciona aos alunos no momento do primeiro contato com a escola. A reelaboração dos quadros referências do professor constituiu, neste contexto, uma mediação entre a teoria e a prática revelando, de um lado, novos significados da teórica e de outro, novas estratégias para a prática (MIZUKAMI, 1996).

As experiências vivenciadas pelos acadêmicos de Educação Física – Licenciatura, assim como de diversas áreas, permite aos estudantes a reflexão sobre a teoria já aprendida e a possibilidade de colocá-las ou não em prática. Uma vez que ao olharmos atentamente a realidade educacional brasileira se percebe que as teorias antigamente ensinadas nos curso de formação de professores, e hoje muitas vezes ainda reproduzidas, não são mais suficientes para formar professores. Hoje, se sabe que a teoria e a prática devem andar juntas, visto isso, Josso (2004, p.39) defende que:

[...] a aprendizagem experiencial é utilizada, evidentemente, no sentido de capacidade para resolver problemas, mas acompanhada de uma formulação teórica e/ou uma simbolização. Se a aprendizagem da experiência é um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos conhecimentos, o seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformação.

Acreditando que a transformação se dá a partir das experiências práticas, devemos nos voltar aos cursos de formação inicial a fim de desvendar como está acontecendo à formação dos futuros profissionais, e se as Instituições de Ensino Superior estão sabendo orientar seus acadêmicos nesse confronto entre as experiências práticas e o conhecimento teórico. Silva e Bracht (2005) em seu estudo sobre a docência precoce comentam sobre a relevância da formação inicial para a construção dos saberes docente e da identidade profissional. Rossato (2008, p.331) contempla que a práxis “pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora”.

Silva e Bracht (2005) evidenciaram em seu estudo que as experiências não recebem a atenção necessária, apesar de serem experiências profissionais relevantes para a construção de identidades e saberes dos/as professores/as, pelo fato de possibilitar a aproximação entre dois universos fundamentais para a formação do/a professor/a: a formação inicial e o cotidiano escolar.

A formação docente prescinde uma aproximação entre esses diferentes saberes a partir da experiência docente, que permita problematizar e delimitar um campo de trabalho “Ao processo de formação cabe atualizar e aprofundar os parâmetros da construção, reflexão e da crítica para que o professor avance no sentido da aquisição de maior autonomia profissional” (MONTEIRO, p.18, 2001). Para Tardif (2002), o principal desafio que essas instituições devem enfrentar é o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo, e assim o justifica: “vivemos de teorias, sendo que estas muitas vezes construídas por profissionais que nunca atuaram numa sala de aula” (p. 241). O mesmo autor atribui centralidade ao saber experiencial no trabalho docente, quando argumenta que:

[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais” (TARDIF, 2002, p. 21).

Nesse sentido, Josso (2004, p.51) sugere três modalidades para a construção da experiência: a) ter experiência; b) fazer experiência; c) pensar sobre as experiências.

Entendemos, assim como a autora que o pensar sobre a experiência sendo um acontecimento provocado ou não, deve tornar-la significativa ou compreende-la como fonte geradora de aprendizagens significativas.

Ghedin (2005) alerta para que a prática reflexiva não se torne um modismo, não sendo imposta e sim estimulada e construída progressivamente conforme o grau de maturidade do sujeito, como destaca logo abaixo o autor:

Ninguém deve ser obrigado a ser reflexivo, embora todos devam ser estimulados a sê-lo. Nós estamos propondo que tal processo tenha início pelo ensino em todos os níveis. Mas tal fato há de iniciar-se, primeiramente, pelo próprio professor. Se não há um professor com postura reflexiva, como podemos esperar alunos reflexivos? A introdução de metodologias de formação reflexiva no nível dos alunos e dos professores tem de ser progressiva e atender à maturidade dos sujeitos envolvidos. É um processo que requer paciência, pois os resultados não são visíveis no curto prazo (GHEDIN, 2005, p.147).

Assim, percebendo a importância das experiências práticas na formação profissional e a reflexão sobre as mesmas, pretendemos aprofundar os estudos sobre o PIBID, tendo como referência teórica nomes renomados na área de formação de professores, entre eles como Josso (2004), Nóvoa (1992) e Tardif (2002).

3. Organização Metodológica

A pesquisa desenvolvida é de viés qualitativo, partindo de uma realidade por meio de experiências vivenciadas por acadêmicos de Educação Física – Licenciatura do Centro de Educação Física e Desportes (CEFD), pertencente à UFSM, e participantes do Programa Institucional de Bolsa a Docência Inicial, subprojeto “Cultura Esportiva da Escola”. Segundo Triviños (1987), o ambiente, o contexto onde os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seu modo de vida, têm importância essencial na compreensão mais clara de suas atividades. Os dados foram obtidos por meio de uma análise documental dos memoriais escritos pelos acadêmicos participante do subprojeto. Esse tipo de pesquisa elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisado (CELLARD, 2008, p.295).

O memorial, no âmbito do subprojeto Cultura Esportiva da Escola é concebido como um documento pessoal, onde ao longo do semestre os acadêmicos participantes registram suas dificuldades, facilidades e reflexões sobre a sua rotina na escola na qual está inserido. Zabalza (1994, p.93) argumenta que o fato de escrever sobre sua prática, leva o professor a aprender. Ao narrar experiências recentes ou lembranças do passado, o

professor não apenas as reconstrói num plano lingüístico, mas em um plano metacognitivo, que pode dar a narrativa uma dimensão reflexiva, talvez a componente mais importante do memorial.

A pesquisa teve como grupo alvo acadêmicos do curso de Educação Física – Licenciatura, da UFSM. Sujeitos participantes do PIBID “Cultura Esportiva da Escola”, de diferentes semestres, ambos os sexos e distintas faixas etárias. Estimamos estudar os documentos de alunos que já atuaram no programa, assim como os que ainda atuam. Para tanto foi utilizado como critérios de inclusão os memoriais escritos entre os anos de 2010 (dois mil e dez) e 2012 (dois mil e doze), período esse escolhido devido ao início das atividades práticas do subprojeto no ano de 2010 até 2012, ano de encerramento último edital. Utilizamos memoriais de bolsistas que atuaram por no mínimo um semestre completo junto ao programa, visto que esses documentos são elaborados no final de cada semestre.

Segundo Negrine (1998) o conteúdo de um memorial diz respeito aos registros das emoções, crenças, valores, ansiedades, medo, contradições, prazeres e desprazeres vivenciados em determinada situação pelo indivíduo que esse instrumento é elaborado pelos próprios estudantes da pesquisa, nesse caso, os bolsistas. Por meio deles analisamos o percurso formativo dos estudantes dentro do Subprojeto. A autorização da análise dos memoriais foi consolidado por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após esse contato e o consentimento, foi realizada a análise documental.

4. Interpretação dos memoriais descritivos

A fim de melhor desenvolver o trabalho optamos por transformar e adaptar os objetivos específicos em quatro categorias que são elas: a) Motivo pelo qual os acadêmicos de Educação Física, buscaram o PIBID/EF – Cultura Esportiva da Escola; b) Processo de inserção na escola; c) PIBID e o curso de formação inicial; d) As experiências elaboradas a partir do PIBID.

4.1- Motivos pelos quais os acadêmicos de Educação Física, buscaram o PIBID/EF – Cultura Esportiva da Escola

Diante dos memoriais descritivos analisados pode-se perceber que os acadêmicos de Educação Física, inscrevem-se no PIBID, tendo como motivo ou justificativa, a

procura por um maior contato com a realidade escolar com o propósito de ganhar mais experiência. Destaca-se a importância da inserção dos futuros professores no seu ambiente de trabalho, pois como defende Tardif (2002), os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas.

O estudo apresentado por Silva e Bracht (2005) mostra que dentre os principais motivos que levam os acadêmicos em formação inicial a se engajarem precocemente no campo de trabalho “vão desde necessidades financeiras, afinidade com determinada prática até interesse em travar um confronto com a prática profissional” (p.54). Ponto esse que também foi evidenciado entre os bolsistas, pois o valor disponibilizado pela agência de fomento aos participantes é de quatrocentos reais, para atuar em 32 horas semanais.

Diariamente os professores são confrontados por elementos e contextos que direto ou indiretamente influenciam no processo educacional, e saber conversar com essas situações transmite ao professor um saber oriundo do seu exercício profissional, distante muitas vezes dos saberes aprendidos dos cursos de formação inicial. Imbernón (2012) acredita que “a aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que está é exercida” (p.17), por isso a importância de considerar também a escola como um espaço de formação. Tardif (2002) também acrescenta que esses saberes mobilizados pela prática são oriundos de diversas fontes, como a formação inicial e continuada, currículo, socialização escolar, conhecimentos das disciplinas curriculares ensinadas, experiências da profissão, cultura pessoal, profissional além da aprendizagem com os pares. Na mesma direção, Marques (2000) situa a escola como locus privilegiado da formação o que nos leva a identificar uma tendência, por parte de vários autores, no sentido de reconhecer a escola como espaço formador.

4.2 - Processo de inserção na escola

Sabemos que alguns cursos de formação encontram dificuldades com a desvinculação da teoria com a prática. Freitas (2012) acredita que os problemas sempre esbarram na realidade que os professores enfrenta em seu campo de trabalho, desagradando assim às futuras gerações que têm demonstrado baixo interesse em seguir a carreira do magistério na educação básica.

Mesmo com o intuito de também qualificar a Educação Básica, os bolsistas do PIBID/Educação Física – Cultura Esportiva da Escola enfrentaram dificuldades ao se inserir nas escolas participantes do projeto. As dificuldades com as quais se confrontaram podem ser divididas em dois blocos, as relacionadas à ausência de experiência e bagagem geradas pela e na docência, e outra acarretadas pela complexidade que envolve a atuação de um professor nos dias atuais por problemas sociais.

No primeiro bloco destaca-se a insegurança dos bolsistas em relação à realização do planejamento das atividades, pois segundo os bolsistas os planos de aula são construídos, juntamente com a professora supervisora, no entanto, no momento em que era posto em prática, não era bem sucedido, devido à dificuldade de indisciplina e agitação da turma, como afirma uma bolsista *“no início é bem difícil de conseguir controlar as turmas, eu me sentia um pouco perdida e não sabia por onde começar”* (Bolsista A)

Sabemos que o planejamento deve levar em conta a série, as características da turma assim como as especificidades de cada aluno, para que assim o professor possa organizar os objetivos a serem alcançados durante o processo. A dificuldade também salientada pelos bolsistas de planejar o mesmo conteúdo para diferentes turmas, pensar em cada aluno na hora de preparar a aula, replanejar as atividades com a aula em andamento, pois não saiu conforme o previsto ou o ambiente disponível no momento não é o mais adequado, são momentos iniciais da profissão que acabam pondo em cheque os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial.

Retomando Marques (2000), lembramos que um dos aspectos relevantes da experiência é a possibilidade que a mesma cria de provocar uma ruptura com convicções estabelecidas e argumentos teóricos assentados em consenso teórico superficial. Tardif (2002) expõem saberes mobilizados pelos professores, dentre eles o autor destaca os saberes experiencial, que se baseiam no trabalho cotidiano do professor, ou seja, eles nascem da experiência e por ela são validados. Gauthier (1998) por vez já defendia esse conceito defendido por Tardif visto que o autor acredita que o conhecimento oriundo da experiência, torna-se um hábito, uma regra, que dificilmente são testadas publicamente.

Essa aproximação com a realidade educacional é válida se os futuros professores elencassem pontos como os citados logo acima, pois é a partir desses que podemos estudar e discutir durante as disciplinas curriculares, unindo o que Tardif (2002) intitula

de saberes disciplinares e saberes experienciais. O primeiro é entendido como os saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente; Já os saberes experiências brotam das experiências e são por ela validados, incorporando experiências individuais e coletivas;

Outro ponto citado pelos bolsistas é a dificuldade em organizar um planejamento para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental é um ponto frágil se tratando da presença da disciplina de Educação Física no currículo. Uma vez que a Educação Física é componente obrigatório na Educação Básica, no entanto, normalmente, quem contempla os conteúdos obrigatórios são docentes habilitados com Magistério e/ou Pedagogia. No curso de formação de professores para a Educação Física são mínimas as discussões referentes ao tema, sendo compreensíveis as dúvidas dos bolsistas quanto a essa temática. Atualmente no currículo vigente do curso de Educação Física-Licenciatura da UFSM, esses temas são esporadicamente abordados em Disciplinas Complementares da Graduação (DCG).

Quanto ao segundo bloco de dificuldades elencadas pelos bolsistas em seus memoriais, são concebidas diante das mazelas sociais existentes, que, por conseguinte, acabam gerando problemas educacionais, como a falta de educação dos alunos com os professores, desrespeitando e mostrando-se desinteressados nas atividades propostas. Lidar com a indisciplina levou alguns bolsistas a perder o controle da turma, sendo necessária a interferência da professora supervisora, que sempre que possível estava presente durante as aulas, como relatam os memórias. Segundo Silva & Bracht (2005) essas experiências tem sido decisivas para a permanência dos/as acadêmicos/as-docentes ou não, na escola, pois, os confrontam com os problemas da prática pedagógica no cotidiano escolar e questiona o rumo que pretendem dar à carreira. Nesse sentido Borges (2004, p.168) defende que:

Vivenciar a prática docente faz parte da formação e realização da profissão docente, para que o futuro professor se inteire de sua realidade, dos problemas e desafios enfrentados pela equipe da escola, no cotidiano dessas unidades de ensino.” (BORGES, 2004)

Entendemos como importante para o processo formativo dos futuros professores as experiências vivenciadas, mas ressaltamos ainda como mais importante que essas experiências recebam acompanhamento, para que os bolsistas não sejam “abandonados” na escola, afim de que essas novas situações não tenham como consequência o abandono docente.

Assim sabemos que a escola é umas das instituições mais antigas na sociedade, e junto a ela os saberes que englobam o processo de ensinar, tornam-se complexos. Dessa maneira, acreditamos que a relação entre a teoria, prática e o cotidiano escolar ajudará significativamente para que os cursos de formação superem esse distanciamento, colaborando com a melhoria do ensino na Educação Básica.

3.3- PIBID e formação inicial

Ao identificar nos memoriais a relação que os bolsistas construíram entre as experiências vivenciadas no Subprojeto do PIBID e o conhecimento adquirido ao longo do curso de graduação, notou-se que no ano de 2010, a escrita dos bolsistas não carrega a preocupação de relacionar esses dois âmbitos. Não podemos considerá-la inexistente, visto que ela possa ter existido, no entanto não foi expressa no momento da escrita.

Diferentemente, nos anos subseqüentes nota-se a preocupação em relacionar os saberes oriundos das disciplinas curriculares do curso de graduação com os experimentados no PIBID, todavia essa relação aconteceu em dois momentos. Primeiramente destacamos o desfavorável para a construção dos conhecimentos, pois segundo os memoriais, as disciplinas oferecidas na graduação não perpassam a magnitude das situações encontradas nas escolas. Tal como o distanciamento entre o que é apreendido com a realidade, sendo necessário segundo os bolsistas ir à procura de mais conhecimentos, para que os mesmos sentissem segurança ao ministrar as aulas.

Em se tratando de um curso de Educação Física, o saber- fazer, é proporcionalmente elevado em consideração ao saber- ensinar. Acredita-se que o futuro professor sabendo executar os movimentos corretos saberá transpor o mesmo aos seus alunos, porém constituir-se professor de Educação Física, vai além de saber executar um movimento corretamente. Imbernón (2000) comenta sobre a necessidade de reformular a função docente com a intenção de ultrapassar o técnico-racionalista.

Nesse segundo momento vamos relatar o que mais apareceu nos memoriais de construtivo entre a formação inicial e o PIBID. Destaco a opinião de um bolsista, em especial, por acreditar que ela possa ser o caminho introdutório a nossa discussão. *“O PIBID não é capaz de substituir a Formação Inicial, mas serve como um elo entre a prática e o que estudamos durante a graduação” (Bolsista B).*

Sabe-se que os conhecimentos dos professores são provenientes em um primeiro momento da formação inicial, do exercício profissional e por fim da formação

continuada. Logo é importante ter o entendimento que trabalhar remete em aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho (TARDIF 2000 p.209)

Nesse sentido o PIBID veio somar a formação inicial dos bolsistas do subprojeto da Educação Física, quando os aproximou da realidade, inserindo-os no cotidiano escolar, para conhecer ou ampliar o entendimento sobre o funcionamento da escola dentre outros aspectos. Produz-se então o confronto entre os saberes disciplinares e saberes experiências, ou melhor, entre a teoria e a prática. Aprender a planejar de acordo com as características das turmas, conhecer e controlar ao comportamento das crianças, estabelecer contato com docentes já atuantes foi essencial para que os futuros professores trocassem experiências, questionasse dúvidas e adquirissem bagagem para resolver situações que as teorias não nós preparam.

A aprendizagem coletiva através dos grupos de estudos realizados pelos bolsistas do subprojeto foi outro ponto culminante na formação inicial dos mesmos, uma vez que os temas estudados e discutidos em reuniões aproximavam-se do cotidiano escolar, diante disso os bolsistas descreveram sua segurança em argumentar nas disciplinas curriculares quando o assunto era escola.

Notamos a evolução dos memoriais descritivos do ano de 2011 para 2012. Nos últimos, os bolsistas se mostraram mais seguros e confiantes de suas atividades, as dificuldades elencadas lá no início da nossa discussão foram substituídas por objetivos, justificativas e resultados, isto é, sabendo onde pretende chegar com seu planejamento, embasado em quem, e se realmente chegou ou não no resultado esperado. Esse amadurecimento constamos mediante termos que apareceram no decorrer do texto como “refletir e aperfeiçoar a prática docente” e “construção dos saberes docentes”. Esses conceitos aparecem constantemente na literatura sobre formação de professores, logo, verificamos um embasamento teórico por partes dos bolsistas. É delicado afirmarmos que esse embasamento foi consolidado apenas com as leituras realizadas durante a participação no subprojeto, mas acreditamos que seja, o casamento do saberes oriundos das disciplinas curriculares de graduação aos apreendidos junto ao PIBID.

Evidenciou-se também a exigência do coordenador de área do subprojeto, que incentivava que os bolsistas relatem sobre as possíveis contribuições, articulações e distanciamentos entre as atividades desenvolvidas no subprojeto com as do curso de graduação, para que os mesmo usufruam dessa ferramenta de aperfeiçoamento docente.

O que se podemos inferir é que há uma alteração na qualidade da produção teórica escrita expressa através dos memoriais, possivelmente influenciada por orientações e exigências de uma fundamentação teórica mais consistente nessas produções. Isso não nos autoriza a afirmar que essas mudanças sejam resultado, exclusivamente do processo vivido no interior do PIBID, principalmente do coordenador de área e dos bolsistas supervisores, pois ao longo dos semestres de desenvolvimento das atividades o subprojeto contou com a participação de diversos acadêmicos, mas os supracitados mantiveram-se, o que pode acarretar no amadurecimento da atuação desses sujeitos.

4.4 - Diferentes experiências que integram o subprojeto

A estrutura contida nas normativas do PIBIB quanto às atribuições dos bolsistas de iniciação a docência, é clara, pois estabelecem um regime de 20 horas semanais exclusivos para as atividades do Programa. Em específico no subprojeto estudado Cultura Esportiva da Escola, essa carga horária é distribuída de forma que 12 horas os bolsistas estejam inseridos na escola, ministrando atividades frente às turmas, e as demais 4 horas são destinadas a estudos e planejamento das atividades. Início esse tópico com essa explicação, dado que essa estrutura foi citada nos memoriais, em razão de que os bolsistas identificaram que esta contribuiu para a aproximação deles com os alunos e professores da escola, assim como com a comunidade escolar, através da organização e participação em eventos escolares. Diante desses, os bolsistas iniciaram uma compreensão do contexto social em que a escola se encontra.

Nesse mesmo sentido, os bolsistas destacaram que durante o tempo de atuação junto ao PIBID, foi exigido planejamento diário das atividades e para que esses fossem construídos foi necessário conhecer e estudar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola além de pesquisar métodos de ensino, para minimizar a concepção esportivista que os alunos entendiam como Educação Física. Destacamos nesse momento, a dificuldade também contemplada no tópico anterior, em planejar uma aula que compreendesse todos os alunos, superando as dificuldades de uns e refinando as facilidades de outros, para isso era realizado pelos bolsistas, segundo os memoriais, uma observação bem apurada de cada aluno, a fim de diagnosticar os diferentes interesses dos alunos dentro de uma mesma turma.

Os bolsistas acreditam que a cada situação não esperada ocorrida durante as atividades, um novo aprendizado surgia, uma vez que as experiências proporcionadas

pelo PIBID transformavam a insegurança em conhecimento, tornando-o o bolsista mais seguro da sua atuação, o que uma bolsista definiu como uma “*aprendizagem real*” (Bolsista C). A participação dos bolsistas por mais de um semestre de atuação junto ao Programa e a escola, foi outro ponto retratado como desafiador aos envolvidos, visto que os bolsistas destacam a exigência de continuar sendo professor da mesma turma por mais de um semestre, devido à necessidade de sempre estar buscando elaborar criativos planos de aula. Além de provocar a busca por novos conhecimentos e a reflexão quanto à importância da prática docente na construção da identidade profissional.

5. Considerações finais

Investigar os espaços formativos que estão sendo propiciados aos acadêmicos dentro das Instituições de Ensino Superior é fundamental para que possamos compreender como estão sendo formados os nossos futuros profissionais, assim como identificar as necessidades que os mesmos apontam durante seu percurso, para que essas possam ser supridas antes que os profissionais ingressem ao mercado de trabalho. Sabemos que não existe receita pronta, nem regras para que os problemas sejam resolvidos, pois nossa sociedade está em constante transformação, mas que possamos refletir sobre.

Ao finalizar essa análise identificamos nos memoriais a preocupação dos acadêmicos em aproximar-se da realidade escolar, verificando o quanto é possível ou não colocar em prática suas concepções. Sabemos que esse enfrentamento com as dificuldades impostas pela profissão docente não tornará os futuros professores especialistas frente a determinadas situações, mas almeja-se que através de programa como o PIBID, uma qualificação dos futuros profissionais, assim como dos professores que já exercem efetivamente seu trabalho por meio da formação continuada que o mesmo atende.

Antes que o PIBID fosse implantado nos cursos de licenciatura, encontrávamos um distanciamento maior entre a universidade e a escola. Não podemos afirmar que essa distância foi superada com o PIBID, mas percebemos que foi minimizada, uma vez que o Programa não contempla todos os alunos dos cursos de licenciatura e sim uma pequena parcela.

Até o final do presente estudo sobre o subprojeto, entendemos que o mesmo está contribuindo significativamente para esse início do processo de formação, por isso as dificuldades são mais acentuadas e as possíveis relações com a formação inicial são dificilmente percebidas. Por fim consideramos que o subprojeto Cultura Esportiva da

Escola ao longo dos anos em desenvolvimento está amadurecendo quanto as atividades de orientação e supervisão junto aos bolsistas e que o mesmo juntamente com as disciplinas curriculares dos cursos de graduação em licenciatura dão início ao longo processo de formativo, acrescentando importantes elementos na construção da identidade docente, no “tornar-se professor”

6. Referências

BRAIBANTE, M. E. F. ; WOLLMANN, E.M. A influência do PIBID na formação dos acadêmicos de Química Licenciatura da UFSM. Química Nova na Escola (Impresso), v. 34, p. 167-172, 2012.

BRACHT, W.; SILVA, M da. Intervenção profissional durante a formação inicial: contradições e possibilidades das experiências docentes precoces em Educação Física. Revista Motrivivência, Florianópolis, a. XVII, n. 25, p. 57-76, dez 2005.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>. Acesso em 16 de outubro de 2014

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1> Acesso em 19 de abril de 2014.

BORGES, C. M. F. O professor da educação básica e os saberes profissionais. Araraquara: JM, 2004.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

FREITAS, H.C.L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p.136-16, set 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso dia em 19 de abril de 2014.

GHEDIN,E, (Orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2005.

GAUTHIER, Cl. Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Lisboa: Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, M. C. Experiências de vida e formação. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

MARQUES, C.A.; PEREIRA, J.E.D. Fóruns de licenciaturas em universidades brasileiras. Educação & Sociedade, Campinas, a. 23, n. 78, p. 117-142, abr 2000.

MIZUKAMI, M. G. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M; MIZUKAMI, M. G (Orgs.). Formação de professores: Tendências atuais. São Carlos: Edufscar, 1996.

MINUZZI, E. A ênfase dada a formação inicial do professor de educação física no CEFD/UFMS a partir de projetos de ensino, pesquisa e extensão no período de 2009. Monografia de Especialização. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e Desportes, 2010

MONTENEGRO, P.C. A. Formação, (de) formação ou formatação reflexões sobre a formação do professor de Educação física. Motus Corporis, Rio de Janeiro, a. I, n. 2, p. 35-43, 1994.

MONTEIRO, A. M. Professores: entre saberes e práticas. Educação e Sociedade. Campinas: CEDES, v. 21.n. 74, p.121-142, abr 2001.

NEGRINE, A. Terapias corporais: a formação pessoal do adulto. Porto Alegre: Edita, 1998.

NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S.G. GHEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002

ROSSATO, R. Práxis. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SALGADO, M. Um olhar inicial sobre a formação de professores em serviço. In: VÁRIOS AUTORES. Um olhar sobre a escola. Série de Estudos para Educação a Distância. Brasília: MEC/SEED, 2000.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. - Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987. 175.

LOPES, A.R.L; TOMAZETTI, E.M. PIBID UFMS: experiências e aprendizagens.(Orgs). v.1. Editora Oikos, 2013

ZABALZA, BERAZA, M.A. Diário de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Portugal: Porto Editora, 1994.

ESTEVE, J. M. ZARAGOZA. Indicadores do mal-estar docente. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. 3. ed. Baurú: Edusc, 1999. (p.27-60)

7. Anexo



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO
CURSO DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

IDENTIFICAÇÃO:

Acadêmica: Thais Machado Costa

Profª Orientadora: Profª. Drª Maria Cecília Camargo Günther

Título da pesquisa: PIBID/Cultura Esportiva na Escola: o processo formativo dos estudantes de Educação Física

Você está sendo convidado(a) a participar de uma investigação cujo objetivo principal consiste em Compreender a repercussão do Subprojeto Cultura Esportiva na Escola pertencente ao PIBID/UFSM na formação inicial dos acadêmicos do CEFD/UFSM a partir dos memoriais

A coleta de informações será realizada a partir de análise de memoriais elaborados por estudantes que integraram o PIBID/CEFD/UFSM Subprojeto Cultura Esportiva na Escola, no período entre 2010 e 2012.

O acesso a esses documentos será feito mediante concordância do coordenador do projeto e de cada autor. Será feito contato prévio com os possíveis investigados expondo o projeto e, diante de sua posição favorável nesse primeiro contato, está sendo encaminhado este termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) visando formalizar a concordância e autorização para acesso aos memoriais.

Sua participação nesse estudo não implica qualquer tipo de risco à sua saúde. Essa participação será voluntária e em caso de solicitação de desistência sua decisão será respeitada. Sua identidade será preservada e os dados obtidos através do memorial analisado serão usados exclusivamente para estudos de finalidades acadêmicas. O artigo resultante dessa investigação terá circulação e eventual publicação em veículos da esfera acadêmica e científica sem qualquer vínculo comercial.

Para maiores informações ou esclarecimentos de dúvidas que venham a surgir sobre esta pesquisa ou as colaborações prestadas, você poderá entrar em contato com o acadêmico responsável através do seguinte número de telefone: (55) (91375732) ou (55) 9975.3697 (orientadora).

Data: 29 de Setembro de 2013

Assinatura da orientadora responsável: _____

Profª. Drª Maria Cecília Camargo Günther

Declaração de Consentimento

Eu _____, acadêmico do curso de Educação Física
_____ da turma _____ (semestre atual)
_____ do CEFD/UFSM, tendo lido as informações descritas acima e
tendo sido esclarecido(a) das questões referentes à pesquisa, concordo em participar livremente do estudo.

Assinatura _____ **Data** _____