

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Thais Machado Costa

**CARACTERIZAÇÃO DAS AÇÕES REALIZADAS NO ÂMBITO DE
SUBPROJETOS PIBID/CAPES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO
RIO GRANDE DO SUL**

Santa Maria, RS
2015

Thais Machado Costa

**CARACTERIZAÇÃO DAS AÇÕES REALIZADAS NO ÂMBITO DE
SUBPROJETOS PIBID/CAPES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO
RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan

Santa Maria, RS
2015

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Costa, Thais Machado
Caracterização das ações realizadas no âmbito de subprojetos PIBID/CAPES de educação física no Rio Grande do Sul / Thais Machado Costa.-2015.
139 p.; 30cm

Orientador: Eduardo Adolfo Terrazzan
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2015

1. PIBID 2. Formação de Professores 3. Educação Física Escolar 4. Formação Inicial 5. Ações. Política Educacional
I. Terrazzan, Eduardo Adolfo II. Título.

© 2015

Todos os direitos autorais reservados a Thais Machado Costa. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: thathaismachadocosta@yahoo.com.br

Thais Machado Costa

**CARACTERIZAÇÃO DAS AÇÕES REALIZADAS NO ÂMBITO DE
SUBPROJETOS PIBID/CAPES NO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Aprovada em 24 de agosto de 2015:



Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Prof. Dr. José Ângelo Gariglio (UFMG)



Profa. Dra. Helena Maria dos Santos Felício (UNIFAL)



Profa. Dra. Maria Eliza Rosa Gama (UFSM)

Santa Maria, RS
2015

AGRADECIMENTOS

*Há um tempo para tudo: o amanhecer, o meio-dia e o anoitecer.
Da mesma forma, há um tempo para semear e colher, nascer, viver, partir, renascer
e seguir.*

Agora é tempo de agradecer...

Aos meus pais Nádía e Oscar que sempre se esforçaram a fim de me proporcionar um futuro digno, obrigada por acreditarem em mim quando nem eu mesma acreditava. Amo vocês!

Aos meus irmãos Maiquel e Lidiane, meus exemplos de profissionais e pessoas. Vocês me mostraram que é possível sonhar e realizar! Amo vocês!

Ao meu sobrinho Lorenzo, que por inúmeras vezes me questionou: “depois que tu terminar de estudar podemos brincar?”. Agora a “thathais” pode! Te amo!

Ao meu namorado, Leonardo, pelo apoio, incentivo, carinho, companheirismo e compreensão nos momentos em que eu não pude estar presente!

Ao meu orientador, professor Eduardo, por ter me oportunizado a inserção em seu grupo de pesquisa mesmo sem me conhecer. Receba meu sincero agradecimento.

Aos amigos que fiz durante esses dois anos de convivência, discussões e aprendizados junto ao Gepi INOVAEDUC, aos que permanecem o meu desejo de sucesso, aos que ficaram pelo caminho o meu eterno carinho, e aos que terminam essa jornada junto comigo o meu agradecimento pelo companheirismo de sempre

Aos sujeitos desta pesquisa, alunos e professores de diferentes IES do estado do Rio Grande do Sul, pelo carinho em que me receberam em suas instituições.

Aos professores, membros da banca examinadora deste trabalho, Helena Maria, Maria Eliza e José Ângelo, pela disponibilidade, atenção e contribuições recebidas para a melhoria desta dissertação.

À equipe diretiva do Colégio Antônio Alves Ramos, pela compreensão diante das minhas ausências nas atividades escolares.

À CAPES, pelo apoio financeiro concedido durante a realização desta pesquisa.

Cada um de vocês contribuiu de diferentes formas para que mais um sonho meu fosse concretizado.

A vocês o meu sincero

MUITO OBRIGADO!

RESUMO

CARACTERIZAÇÃO DAS AÇÕES REALIZADAS NO ÂMBITO DE SUBPROJETOS PIBID/CAPES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO RIO GRANDE DO SUL

AUTORA: Thais Machado Costa

ORIENTADOR: Eduardo Adolfo Terrazzan

A pesquisa aqui relatada teve como *objetivo* estabelecer possíveis relações das ações realizadas em Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física (EF) no estado do Rio Grande do Sul (RS) com as desenvolvidas nas Instituições de Ensino Superiores (IES) e nas Escolas e Educação Básica (EEB). Nesse sentido, procuramos responder o seguinte problema de pesquisa: *Que aspectos principais caracterizam as ações realizadas em Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física desenvolvidos no estado do Rio Grande do Sul?* Centramos nosso estudo nas Instituições de Ensino Superior (IES) que estão desenvolvendo Subprojetos PIBID/CAPES dessa área curricular no RS. Utilizamos como fontes de informações: (1) sujeitos, 10 BCA e 47 BID; (2) documentos (10 textos completos desses Subprojetos analisados mediante a roteiro próprio). Em relação às análises das ações desenvolvidas por Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de EF, podemos afirmar que: a organização dos Subprojetos PIBID/CAPES respeita as normativas presentes na Portaria nº 096, mas diferem-se quanto ao número de bolsistas envolvidos, ao nível de atuação e ao número de ações previstas nos textos completos dos Subprojetos. Em relação desenvolvimento das ações realizadas nos Subprojetos foi possível constatar a disparidade existente na distribuição das cargas horárias dos BID, assim como foi possível também constatar que nos textos dos Subprojetos não são detalhadas das ações específicas dos bolsistas, mas com base na fala dos mesmos é possível atribuir ações próprias aos mesmos. Dentre as relações estabelecidas entre as ações realizadas em Subprojetos e a situação da EF nas escolas envolvidas constatamos que o significado atribuído a EF na escola requer atenção ao apontar mazelas pertinentes como: a EF como elemento coringa, a substituição das aulas por festividades, as dificuldades dos professores em justificar a sua prática pedagógica e o distanciamento entre referenciais teóricos da área e as ações desenvolvidas nas escolas. As relações estabelecidas pelos BID entre as ações realizadas nos Subprojetos PIBID/CAPES e as atividades desenvolvidas nos cursos de licenciatura nos permitem constatar o distanciamento dos saberes transmitidos nas disciplinas dos cursos de graduação das situações escolares. Portanto, essas ações evidenciam a existência de peculiaridades na organização dos Subprojetos.

Palavras-chave: PIBID. Formação de Professores. Educação Física Escolar. Formação Inicial. Ações. Política Educacional.

ABSTRACT

CHARACTERISTICS OF ACTIONS TAKEN IN SUBPROJECTS SCOPE PIBID/CAPES PHYSICAL EDUCATION IN RIO GRANDE DO SUL

AUTHOR: Thais Machado Costa
ADVISER: Eduardo Adolfo Terrazzan

The research reported here aimed to establish possible links of the actions taken in subprojects PIBID / CAPES curricular area of physical education (PE) in the state of Rio Grande do Sul (RS) with the developed in the Superior Teaching Institutions (HEI) and the Schools and Basic Education (BSE). In that sense, we seek to answer the following research problem: What major features characterize the actions carried out in subprojects PIBID / CAPES curricular area of Physical Education developed in the state of Rio Grande do Sul? We focus our study in Higher Education Institutions (HEI) are developing subprojects PIBID / CAPES this curriculum area in RS. We used as sources of information: (1) subjects, 10 and 47 BCA Bank; (2) Documents (10 full texts of these subprojects analyzed by own script). Regarding the analysis of the actions developed by Subprojects PIBID / CAPES curricular area of EF, we can say that: the organization of subprojects PIBID / CAPES respects the norms present in Ordinance No. 096, but differ in the number of scholarship holders involved, the level of activity and the number of shares set out in the full text of subprojects. Regarding development of the actions carried out in subprojects was possible to see the disparity in the distribution of the work hours of the IDB, as it was also possible to see that the texts of the subprojects are not detailed the specific actions of the stock market, but based on the speech of the same is can assign own shares to them. Among the relations between the actions carried out in subprojects and the situation of PE in schools involved found that the meaning attributed to EF in school requires attention by pointing out relevant ills as the EF as a wildcard element, the replacement of lessons per festivities, difficulties teachers in justifying their practice and the gap between theoretical frameworks of the area and the actions undertaken in schools. The relations established by the IDB between the actions carried out in subprojects PIBID / CAPES and the activities developed in the undergraduate programs allow us to observe the gap of knowledge transmitted in the disciplines of the school situations undergraduate courses. These actions demonstrate the existence of peculiarities in the organization of subprojects.

Key-words: PIBID. Teacher Training. Physical Education. Initial Training. Actions. Education Policy.

LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Desenho das relações propiciadas pelo PIBID/CAPES.....	38
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de Participantes do PIBID (2007-2013).....	37
Quadro 2 – Número de Participantes no Edital nº061/2013 por Estados	40
Quadro 3 – PIBID 2013 – Quadro-Síntese: IES, campi, Subprojetos e bolsistas	40
Quadro 4 – Categorias de análise do Estudo de Revisão de Literatura	44
Quadro 5 – Quadro-síntese de fontes e instrumentos para responder as questões de pesquisa	66
Quadro 6 – Caracterização dos Coordenadores de Área de Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física	72
Quadro 7 – Caracterização dos Bolsistas de Iniciação à Docência de Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física	74
Quadro 8 – Categorias definidas para a análise dos Subprojetos PIBID/CAPES da Área curricular de Educação Física.....	76
Quadro 9 – Quadro-síntese sobre a organização dos Subprojetos investigados	77
Quadro 10 – Quadro-síntese sobre a quantidade de bolsas concedidas aos Subprojetos.....	77
Quadro 11 – Ações realizadas por Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física no Estado do RS.....	82
Quadro 12 – Quadro-síntese das dificuldades mais recorrentes na organização dos Subprojetos	84
Quadro 13 – Categorias de análise definidas o funcionamento das ações realizadas por Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física no Estado do RS.....	86
Quadro 14 – Quadro-síntese de distribuição de carga horária dos Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física no RS	87
Quadro 15 – Quadro-síntese das ações dos BCA indicadas pelos Sujeitos da pesquisa.....	90
Quadro 16 – Ações realizadas por Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física no Estado do RS.....	91
Quadro 17 – Ações realizadas por Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física no Estado do RS.....	91
Quadro 18 – Quadro-síntese das dificuldades mais recorrentes na realização das ações planejadas no Subprojeto.....	92
Quadro 19 – Categorias de análise definidas para os principais aspectos que caracterizam a situação da Educação Física Escola nas escolas envolvidas	95
Quadro 20 – Relações estabelecidas entre as ações desenvolvidas no Subprojeto PIBID/CAPES e as ações desenvolvidas nos cursos de licenciaturas.....	100

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

BA	– Bahia
BID	– Bolsista de Iniciação à Docência
BS	– Bolsista Supervisor
BCA	– Bolsista Coordenador de Área
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	– Centro de Educação
CEFD	– Centro de Educação Física e Desportos
BCG	– Bolsista Coordenador de Gestão de Processos Educacionais
CI	– Coordenador Institucional
CNE	– Conselho Nacional de Educação
EFE	– Educação Física Escolar
FNDE	– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Gepi IE	– Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções “Inovação Educacional”
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	– Instituição de Ensino Superior
INPE	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação
MG	– Minas Gerais
NAEEFA	– Núcleo de Apoio e Estudos da Educação Física Adaptada
PEIES	– Programa Experimental de ingresso ao Ensino Superior
PIBID	– Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência
PR	– Paraná
PST	– Programa Segundo Tempo
SP	– São Paulo
RS	– Rio Grande do Sul
UF	– Unidade Federativa
UFSM	– Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
INTRODUÇÃO	25
1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	29
1.1 FORMAÇÃO DOCENTE	29
1.2 OS SABERES QUE COMPÕEM A PROFISSÃO DOCENTE	31
1.3 HISTÓRICO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA 34	
1.4 OS SUBPROJETOS PIBID/CAPES DA ÁREA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO RIO GRANDE DO SUL	39
2 UM PANORAMA SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID/CAPES)	43
3 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	51
3.1 A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	51
3.2 A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR. 53	
3.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	57
4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	61
4.1 PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA	61
4.2 NATUREZA DA PESQUISA	62
4.3 FONTES DE INFORMAÇÃO	63
4.4 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE INFORMAÇÕES	63
4.4.1 A entrevista	63
4.4.2 Grupo focal	64
4.4.3 Roteiro de Análise textual próprio para documentos	65
4.5 Procedimentos para coleta e tratamento das informações	67
5 CARACTERIZAÇÃO DAS AÇÕES REALIZADAS: RETOMANDO AS QUESTÕES DE PESQUISA	71
5.1 O perfil dos sujeitos participantes da pesquisa	71
5.2 Características da organização dos Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física, desenvolvidos no estado do Rio Grande do Sul (1º Questão de pesquisa)	76
5.3 Características do desenvolvimento das ações realizadas por Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física no Estado do Rio Grande do Sul (2º Questão de pesquisa)	85
5.4 Possíveis relações estabelecidas entre as ações realizadas em Subprojetos PIBID/CAPES e a situação da Educação Física Escolar nas escolas envolvidas nesses Subprojetos. (3º Questão de Pesquisa)	94
5.5 Relações estabelecidas por BID entre as ações realizadas nos Subprojetos PIBID/CAPES e as atividades desenvolvidas nos cursos de licenciatura (4º Questão de Pesquisa)	99
5.6 Principais aspectos que caracterizam as ações realizadas em Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física desenvolvidos no estado do Rio Grande do Sul (Problema de Pesquisa)	105

6 CONCLUSÕES	109
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES.....	119
APÊNDICE A – Quadro-Síntese de informações sobre os Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de EF no RS	121
APÊNDICE B – Quadro-Síntese de informações com a identificação da produção acadêmica sobre a temática PIBID	126
APÊNDICE C – Roteiro orientador para a realização de entrevistas com os BCA.	131
APÊNDICE D – Roteiro orientador para a realização dos grupos focais com os BID 134	
APÊNDICE E – Sistematização da análise dos Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de EF no RS.....	136
APÊNDICE F – Quadro-Síntese utilizado para a construção das categorias	138

APRESENTAÇÃO

Dou início a esta apresentação relatando brevemente sobre a minha trajetória escolar e acadêmica. Ao final apresento uma síntese de cada um dos capítulos dessa Dissertação. Ingressei na pré-escola em uma escola estadual, próxima a minha residência, onde estudei somente até a primeira série do Ensino Fundamental. Troquei de escola ainda cedo, pois minha mãe foi convidada a ministrar aulas em uma escola particular de pequeno porte, pertencente a uma congregação Franciscana, nessa permaneci três anos, até completar a quarta série do Ensino Fundamental. O motivo da subsequente troca foi em razão do fechamento da escola, que passou a ser administrada por outra escola de grande porte da cidade pertencente à mesma congregação.

Assim ingressei nessa escola tradicional da cidade de Santa Maria. Nela tive a oportunidade de participar de diversos eventos culturais com o grupo de dança e treinar na equipe de handebol. Como é do conhecimento de todos a escola é uma das grandes responsáveis por preparar seus alunos para o mundo do trabalho, sendo assim, posso dizer que a minha escola cumpriu com essa função, pois me aproximou do movimento humano, resultando na minha escolha do curso ao prestar o vestibular.

No ano de 2006 prestei vestibular e o PEIES (Programa Experimental de ingresso ao Ensino Superior), no entanto não obtive sucesso. Apenas no ano seguinte depois de um ano de estudo e dedicação, conquistei a tão sonhada aprovação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) para o curso de Educação Física Licenciatura. No segundo semestre de 2008 iniciei minhas atividades, agora em nível de graduação, junto ao Centro de Educação Física e Desportos (CEFD). No mesmo tive a oportunidade de adquirir um vasto conhecimento. Ainda no primeiro semestre fui selecionada para ser monitora do Programa Piscina Alegre desenvolvido pelo Núcleo de Apoio e Estudos da Educação Física Adaptada (NAEEFA), o qual busca desenvolver atividades aquáticas para pessoas com necessidades especiais, nesse atuei no preparo das atividades voltadas aos bebês e crianças com deficiências. Após dois anos de participação junto ao programa, fui convidada para coordená-lo tecnicamente, onde eu passaria a ser responsável por orientar as reuniões pedagógicas e atuar próximo aos pais e a coordenação geral do projeto.

Ainda junto ao NAEFEFA, participei do Programa Segundo Tempo - Esporte Adaptado, ministrando aulas de Educação Física em Instituições de Educação Especial na cidade de Santa Maria, além do trabalho nas Instituições outros dois projetos com foco no esporte era desenvolvido, um voltado aos deficientes visuais e outro a deficientes físicos. Essa participação ativa junto à área de Educação Física Adaptada culminou no meu trabalho de conclusão de curso, em agosto de 2012.

Ainda em 2011, paralelo as minhas atividades junto ao NAEFEFA e as disciplinas da graduação, me inscrevi para a seleção do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), nesse momento a realidade escolar defrontou-se com os conhecimentos teóricos já aprendidos no curso de formação inicial. Por meio deste programa, desenvolvi oficinas em uma Escola Estadual localizada na periferia da cidade de Santa Maria, nesta me deparei com a falta de espaço e estrutura para desenvolver meus planejamentos, assim como a rejeição de outros professores de Educação Física que não aceitavam a presença do programa na escola. Nesse mesmo espaço fui convidada a ministrar aulas de EF para a turma do Programa Acelera Brasil, o qual contribui para o resgate escolar de 20 crianças em defasagem escolar, foi um desafio, visto minha pouca experiência como professora. No ano seguinte, 2012, conclui o curso de Educação Física - Licenciatura, sendo assim perderia o vínculo com o a UFSM e conseqüentemente com o PIBID, mas fui surpreendida ao ser convidada pela direção da escola para compor a equipe de monitores do Programa Mais Educação.

Em outubro de 2012, fui selecionada para o curso de especialização no CEFD em duas linhas: Pesquisa em Movimento Humano Sociedade e Cultura e Educação Física Escolar. Na primeira tinha como objetivo continuar meus estudos voltados à área da Educação Física Adaptada, no entanto não consegui finalizá-la devido à demanda de atividades que foram aparecendo. A segunda foi continuidade das minhas indagações junto ao PIBID, logo investiguei o percurso formativo dos acadêmicos envolvidos no subprojeto que eu participei – *Cultura Esportiva da Escola*. Essa investigação me instigou a alçar vôos mais altos, foi quando em junho de 2013 me inscrevi na seleção do Mestrado em Educação, na UFSM.

66 Foi assim que mesmo sem conhecer o Grupo de Pesquisa e o Professor Eduardo Adolfo Terrazzan, resolvi tentar a seleção do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação, onde fui contemplada, momento esse de alegria e responsabilidade, pois a partir daquele momento muito estudo estava por vir. Assim

em agosto de 2013 iniciei minha participação no Núcleo de Estudos em Educação, Ciência e Cultura (NEC) e do Grupo de Estudos, Pesquisa e Intervenção, Inovação Educacional, práticas educativas e formação de professores, sediado no Centro de Educação - /UFSM.

Até o presente momento, são árduas as demandas exigidas junto ao grupo, no entanto o mesmo tem me proporcionado grandes aprendizados, além do incentivo a participação e organização de eventos. Em abril de 2014, o PPGE, disponibilizou o edital do processo seletivo Demanda Social da CAPES. Mesmo sem esperança de conseguir uma razoável colocação, visto a limitada presença de produções acadêmicas na área da Educação no meu currículo, organizei os documentos necessários e submeti. Para minha surpresa fui contemplada em 6º lugar de um total de 29º concorrentes. Esse processo me mostrou o quanto a minha dedicação as atividades acadêmicas resultaram em algo positivo.

Dessa forma, neste período tenho me dedicado integralmente o Mestrado em Educação e a Pesquisa que tem como objetivo estabelecer possíveis relações das ações realizadas em Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física no estado do Rio Grande do Sul com as desenvolvidas nas Instituições de Ensino Superiores e nas Escolas e Educação Básica

Inicialmente, na introdução, discutimos sobre a temática da pesquisa, contextualizando-a no cenário de mudanças e avanços da sociedade, dado que a formação de professores está contida nessa cena, novas exigências são cobradas dos docentes. Assim, apresentamos como o Ministério da Educação está amparando os professores, tanto legalmente como mediante as iniciativas e políticas públicas, diante a essas transformações. Além expomos o objetivo da pesquisa.

Iniciamos essa pesquisa discutindo sobre o processo pelo qual transitam os professores ao longo de sua carreira profissional, o desenvolvimento profissional docente. Ao entendermos a formação como o processo oferecido institucionalmente e desenvolvido pessoalmente, percebemos a relevância de aprofundar nossos estudos sobre as dimensões que esse contempla em especial a formação docente.

No capítulo 2 apresentamos os resultados de um trabalho de revisão de literatura, no qual buscamos caracterizar a produção acadêmica recente sobre o PIBID em nível nacional, em termos de foco de pesquisa, resultados que vem sendo consolidados, bem como a compreensão a respeito desse programa. O corpus

sobre o qual incidiu esta investigação é composto de Teses e Dissertações do banco de dados da CAPES.

No capítulo 3 discorreremos um breve histórico sobre a constituição da Educação Física Escolar, elucidando o processo histórico por qual essa área do conhecimento passou até a presente conjuntura. Além de retratar a situação dessa área até ser consolidada como um componente curricular nas escolas.

No capítulo 4 realizamos a descrição do desenvolvimento metodológico da pesquisa, expondo a natureza, as fontes de informação, os instrumentos e os procedimentos adotados para a coleta e tratamento das informações, a fim de alcançar o objetivo proposto nesta dissertação, expomos o seguinte problema de pesquisa, “Que aspectos principais caracterizam as ações realizadas em Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física desenvolvidos no estado do Rio Grande do Sul?”.

A fim de ajudar a responder o referido problema de pesquisa utilizaremos as seguintes questões de pesquisa: (1) Como se caracteriza a organização dos Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física desenvolvidos no estado do Rio Grande do Sul? (2) Como se caracteriza o desenvolvimento das ações realizadas nos Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física no estado do Rio Grande do Sul? (3) Que relações são estabelecidas entre as ações realizadas em Subprojetos PIBID/CAPES e a situação da Educação Física Escolar nas escolas envolvidas nesses Subprojetos? (4) Que relações costumam ser estabelecidas por Bolsistas de Iniciação à Docência e as ações realizadas e as atividades desenvolvidas nos cursos de licenciatura?

No capítulo 5 apresentamos, primeiramente, o perfil dos sujeitos da pesquisa: Bolsistas Coordenadores de Área e Bolsistas de Iniciação à Docência de Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física e brevemente uma caracterização dos Subprojetos investigados. Após, discutimos as constatações e os resultados construídos, a partir da análise das informações coletadas, mediante a utilização dos instrumentos de pesquisa.

Organizamos o capítulo em seções, que correspondem a cada uma das questões de pesquisa, delimitadas para nosso estudo. Ao final do capítulo respondemos, mediante à articulação do conjunto das constatações apresentadas em cada questão de pesquisa, o problema de pesquisa.

E por fim, no capítulo 6m como síntese da obra apresentamos as nossas conclusões sobre o foco estudado as ações desenvolvidas em Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física no estado do Rio Grande do Sul.

INTRODUÇÃO

Estamos presenciando nos últimos anos o crescente número de ações e programas voltados à formação de professores em todos os níveis de ensino. Sendo que o Ministério da Educação (MEC) é um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento desses.

Sabemos que a formação de professores constitui um importante elemento para se alcançar os objetivos da Educação, visto que, o professor mediante as suas especificidades e as condições de trabalho que lhe é posto proporciona aos educandos condições necessárias ao seu desenvolvimento.

Desta forma não podemos dissociar a formação de professores do longo processo histórico que percorreu o campo educacional em nosso país. Visto que a gênese da formação docente está entrelaçada em vários componentes da cultura escolar que nem sempre estão visíveis nos registros oficiais, mas se tornaram perceptíveis por momentos históricos que ocorreram.

Como a Educação religiosa disseminada pelos Jesuítas, as aulas régias que priorizavam a leitura, a escrita e os cálculos, além das fortes influências da Educação Européia a qual exigia que os professores dominassem manuais orientadores da ação pedagógica.

Em todas as propostas e reformas educacionais implementadas em nosso país a intenção era inovar, mas imitando modelos estrangeiros, logo, a realidade do nosso país ficou em segundo plano. Apenas após a efetivação do capitalismo que se percebeu a necessidade ou a importância da educação para a sociedade, o que promoveu uma Educação que favorecesse os interesses burgueses.

No ano de 1932 nos deparamos pela primeira vez com uma organização lógica e coerente do sistema educacional por meio do Manifesto Pioneiro. Saviani (2004, p. 35) define esse documento como “um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir de seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país”.

Posteriormente a esse documento a Educação passa a ser percebida como um problema social. Em virtude disso é exigido que o estado assuma uma postura responsável ao oferecer uma Educação pública gratuita e laica. Posto isso em 1934, na constituição, são traçadas as primeiras diretrizes para a Educação nacional e em 1937 a constituição explicitou a necessidade da educação primária.

Até o ano de 1960 o sistema educacional brasileiro era seguido da mesma forma nos estados e municípios. Um ano após essas unidades ganharam autonomia para organizar o sistema educativo mediante ao Projeto de Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sancionada em 20 de dezembro do referido ano. Além do grande impacto na organização da Educação Básica, o documento orientou a formação docente especificando a formação mínima necessária a cada nível de atuação dos professores. A formação para a atuação no ensino primário estava prevista acontecer em escolas normais de grau ginásial, já formação de professores para atuar no ensino médio era realizada em faculdades. O que se mantém até hoje é o provimento efetivo dos professores mediante concursos e provas de títulos.

Em 20 de dezembro de 1996, a LDB nº 9394 foi sancionada com uma nova redação. Esse documento é considerado um marco na Educação nacional ao organizar e instituir a responsabilidade da união, estados e municípios diante da garantia da Educação.

Para que essas unidades possam oferecer aos cidadãos uma educação com qualidade é importante atentar-se a formação dos professores, visto a grande responsabilidade que esses detêm no processo educativo. E em vista disso a LDB apresenta uma seção específica sobre os profissionais da Educação a qual expressa em um único parágrafo que:

a formação dos profissionais da Educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica terá como fundamento”:

- I. a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de sua competência de trabalho.
- II. a associação entre teorias e práticas mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III. o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e em outras atividades (Brasil, 1996, p. 22).

No entanto, mesmo com estas orientações legais a realidade posta nas escolas se distanciava das mazelas encontradas, como, por exemplo, o aumento do número de alunos matriculados que passou a exigir a contratação de novos professores. Como conseqüência dessa expansão quantitativa a escola recebe professores sem qualificação para a docência.

Essa e outras problemáticas enfrentadas fazem com que os cursos de formação inicial de professores se tornem tema central de pesquisas e ações do MEC. Pois, como comentamos anteriormente e confirmam Gatti, Barreto e André

(2011-2012) em um recente estudo sobre as Políticas Públicas para a formação de professores, existem atualmente um crescente número de ações que possibilitam a qualificação docente.

O MEC, que até o ano de 2013 desenvolveu 26 programas governamentais destinados à formação de professores. Puiati (2014) verificou que desse total, apenas 7 programas tem em seu foco a formação inicial e continuada de professores, e que dentre os órgãos de financiamento a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fomenta 13 dos 26 desenvolvidos.

Dentre esses programas destacamos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), por estar atingindo uma grande parcela das universidades em todo Brasil e ser fomentado pela CAPES.

Iniciando no ano de 2007, o PIBID alcançou, até o momento, uma grande proporção numérica, pois segundo o site da CAPES, no ano de 2014, o PIBID atingiu 72.845 acadêmicos dos cursos de licenciatura, na condição de Bolsistas de Iniciação à Docência (BID), 11.717 professores atuantes na Educação Básica, na condição de Bolsistas Supervisores (BS) do programa, contemplando assim 313 Instituições de Ensino Superior em todo o território nacional.

Esse programa visa atingir alguns objetivos, dentre os quais: incentivar a formação de professores para a Educação Básica; valorizar o magistério; elevar a qualidade da Educação Básica e da formação inicial, instigar os professores da Educação Básica a atuarem como co-formadores no processo de formação dos futuros professores; e provocar a articulação entre os saberes teóricos e práticos, mediante a aproximação da universidade e da escola.

Nessa direção é possível perceber que o PIBID possibilita aos seus participantes o entrelaçamento de vários componentes da cultura escolar, o que consideramos pertinente a formação de professores. Dessa maneira valorizamos esse programa como um importante elemento na formação inicial, assim como as ações desenvolvidas nos Subprojetos PIBID/CAPES, foco desse estudo.

Dessa maneira, nos propomos como objetivo da pesquisa ***estabelecer possíveis relações das ações realizadas em Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física no estado do Rio Grande do Sul com as desenvolvidas nas Instituições de Ensino Superiores e nas Escolas e Educação Básica.***

1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Iniciamos essa pesquisa discutindo sobre o processo pelo qual transitam os professores ao longo de sua carreira profissional, o desenvolvimento profissional docente. Ao entendermos a formação como o processo oferecido institucionalmente e desenvolvido pessoalmente, percebemos a relevância de aprofundar nossos estudos sobre as dimensões que esse contempla em especial a formação docente.

1.1 FORMAÇÃO DOCENTE

Anteriormente relembramos as mudanças educacionais que foram influenciando, mesmo que paralelamente a formação de professores. Hoje no cenário com o qual nos deparamos já está dado à docência como profissão, logo é necessário atentar-se para que os profissionais que irão exercê-la tenham domínio de conhecimentos e saberes próprios do seu ofício.

Por muitos anos esses conhecimentos exigidos dos professores ficaram restritos ao modelo da racionalidade técnica, desenvolvida e implantada nos cursos de licenciatura. Esse modelo priorizava uma formação disciplinar, na qual existia a supremacia de determinadas áreas em relação aos conhecimentos pedagógicos, resumidamente esse modelo era também conhecido como 3+1. Os três primeiros anos eram destinados a conhecimentos teóricos e apenas no último ano de curso os alunos realizavam vivências nos espaços escolares.

Imbernón (2011) acredita que devido às especificidades e complexidades dos contextos nos quais os professores exercem a docência, é necessário ultrapassar a visão do ensino como mera transmissão de conhecimentos acadêmicos uma vez que “a profissão exerce outras funções” (p. 114). Nesse sentido consideramos indispensável repensar a formação de professores, para isso é importante se reportar a literatura a fim de se apropriar dos conceitos já existentes sobre esse tema.

Garcia (1999) concebe a formação de professores como uma área de conhecimento e investigação, a qual estuda o processo por meio dos quais os professores em formação inicial e continuada, mediante as experiências aprendem ou aperfeiçoam os seus conhecimentos e competências. Mizukami (2011) também entende a formação de professores como um processo desenvolvido ao longo da

vida. Nesse sentido a autora lembra que o término do curso de graduação constitui apenas um dos momentos do processo formativo.

Visto o que já está posto na LDB, artigos 61, 62 e 63 em relação à formação docente, as universidades e as Instituições de Ensino Superior (IES) deveriam se dedicar a formação docente, mediante aos cursos de licenciatura e os Institutos Superiores de Educação deveriam dedicar-se exclusivamente à capacitação docente (formação inicial e formação continuada) e ao ensino.

E, nesse contexto de Reformas Educacionais surgem também referenciais para a formação de professores, elaboradas pelo MEC e pela Secretária de Educação Fundamental, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da Educação Básica, Plano Nacional de Educação; (CNE, 09/2001; Res 01/2001).

Esses referenciais propõem um novo ideário de formação docente, retomando as discussões sobre os quatro pilares da Educação: (1) aprender a conhecer; (2) aprender a fazer; (3) aprender a viver com os outros; (4) aprender a ser. Desse modo o documento mencionado orienta uma formação de professores que potencialize a ação e a reflexão, consideradas como necessárias ao desenvolvimento de uma prática educativa competente e problematizadora.

Ao propor a reflexão esse documento parte da compreensão de formação como processo, ou seja, o professor deve estar em constante atualização. Além disso, esse documento introduz a concepção de formação pautada no desenvolvimento profissional.

Para Garcia (1999) o desenvolvimento profissional docente ocorre ao longo da carreira, contemplado a formação inicial, a iniciação à docência, ao desenvolvimento profissional contínuo. Imbernón (2011) o defende como um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua carreira. (p. 46). Logo a profissão docente se desenvolve por meio de diversos fatores, salários, demandas de mercado, o clima de trabalho nas escolas, a promoção profissional e as estruturas hierárquicas da formação docente.

Esses diversos fatores elucidados por Imbernón (2011) nos permitem destacar que a formação docente além de estar associada a um conjunto de saberes, está ligada a um caráter pessoal, uma vez que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os

projetos próprios, com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p. 13).

Devido ao caráter processual da formação, essa não pode ser entendida como eventos de formação. Segundo Silva (2002) ao ampliarmos a concepção tradicional que por muito tempo esteve presente em nosso país, rompemos com a visão de que a formação de professores é centrada em momentos compostos pela formação inicial que privilegiam o atendimento das necessidades básicas da formação profissional e, quando ampliada essa formação geral acontece mediante oficinas, mini-cursos realizados com o intuito de reciclagem, aperfeiçoamento, capacitação.

Nessa perspectiva optamos por aprofundar nosso estudo nos saberes que perpassam a profissão docente ao longo do seu desenvolvimento em vista disso na próxima seção discutir sobre esses.

1.2 OS SABERES QUE COMPÕEM A PROFISSÃO DOCENTE

Os inúmeros estudos publicados sobre a formação de professores apontam para a necessidade de refletir e discutir sobre a formação pedagógica dos professores. Para Terrazzan e Gama (2013) essa formação “possibilita uma ação docente de caráter científico com práticas organizadas, planejadas, compreendidas e refletidas com base em conhecimentos científicos e metodológicos produzidos no campo educacional (p. 253).

No entanto, os cursos de licenciatura apresentam dificuldades em adequar seus currículos a esse novo modelo de formação. Uma vez que ainda é possível identificar traços do modelo da racionalidade técnica, por meio da qual a ação docente se dá pela aplicação de teorias e técnicas.

Ao superarmos esse modelo técnico, passamos a entender a formação de professores como um processo contínuo que acontecerá ao longo do desenvolvimento profissional de cada docente. Mizukami (2002, p. 16) considera que esse processo será rico em sentido e produzirá significado a quem vive se existir o que a autora denomina de “fio condutor”. Esse fio permitirá que o sujeito em formação estabeleça nexos entre os processos formativos. Esse nexo, segundo Mizukami (2002) pode ser estabelecido por meio da reflexão.

Para Zeichner (1993) promover um ensino reflexivo implica que o professor deva “refletir, criticar, discutir sozinho ou coletivamente acerca de seu ensino e das condições sociais que modela suas práticas pedagógicas.

Para romper com a visão tradicional, desenvolver e despertar nos futuros professores as bases para a construção de uma formação pedagógica sólida é necessário primeiramente repensar a formação inicial, pois ela é capaz de proporcionar o suporte a fim de preparar minimamente para atuar na futura profissão.

Nesse sentido Gauthier (2006) apresenta em seu estudo críticas aos professores das Escolas de Educação Básica e aqueles que os formam, pois segundo esse autor se a escola está sendo acusada de não cumprir seu papel diante das rápidas transformações sociais é esse o momento propício de refletir sobre os saberes necessários a formação docente.

Para Gauthier (2006) existem saberes presentes no ato de ensinar que segundo ele compõem “o conjunto de conhecimento, competências e habilidades que servem de alicerce a prática concreta do magistério e que poderão eventualmente ser incorporado aos programas de formação de professores.” (p. 14).

Ao refletir sobre o repertório de conhecimentos que compõem a formação docente Gauthier (2006) pretende superar dois obstáculos: (1) que a atividade docente é exercida sem revelar os saberes que lhes são inerentes; (2) que os saberes produzidos pela ciência da educação não levam em conta as condições concretas do exercício docente. Sendo assim, o autor defende que refletir sobre os saberes docentes é condição necessária a profissionalização do ensino e apresenta um repertório de saberes que os professores mobilizam, abastecem ao longo das situações concretas do ensino. São eles:

- Os saberes disciplinares que correspondem à matéria das diversas áreas do conhecimento;
- Os saberes curriculares que corresponde aos saberes disciplinares transformados para se tornar um programa de ensino;
- Os saberes das ciências da educação que são determinados conhecimentos profissionais que, embora não ajudam diretamente a ensinar, informam-no a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral;

- Os saberes da tradição pedagógica que corresponde ao saber dar aula que transparece em uma espécie de intervalo da consciência;
- Os saberes experienciais que são aprendidos por meio de suas próprias experiências significativas;
- Os saberes da ação pedagógica é o saber experiência do professor a partir do momento em que ele se torna público e é testado por meio de pesquisas realizadas em sala de aula.

Como é possível perceber os saberes organizados e sistematizados por Gauthier (2006) possibilitam suprir a visão reducionista de que para ensinar basta ter talento, bom senso, intuição, experiência, cultura e dominar apenas saberes específicos de uma área de ensino.

O exercício da docência requer o domínio de saberes específicos como os expostos acima, mas nota-se a existência de saberes que poderão ser desenvolvidos ao longo do desenvolvimento profissional, ou seja, após algum tempo de atuação no magistério, reforçando a nossa idéia de formação como processo.

Mesmo sendo entendida como processo a formação de professores é composta por determinados momentos marcantes no percurso formativo, dentre esses a formação inicial. Essa é freqüentemente associada à qualidade da educação, ou seja, se formarmos bons profissionais elevamos a qualidade do ensino oferecido nas escolas. Entretanto a formação inicial está no centro das pesquisas educacionais por não estar dando conta de aproximar os futuros professores das situações escolares o conhecido distanciamento entre a teoria e a prática.

Nesse sentido recai sobre os cursos de formação inicial a responsabilidade de possibilitar que todos tenham acesso a esses saberes, tendo por base as normativas legais sobre a formação de professores e as políticas públicas educacionais.

As políticas educacionais correspondem à forma de interação entre o estado e a sociedade, logo essas se referem à operacionalização dos planos governamentais mediante as diferentes ações que visam mudanças no campo educacional.

Recentemente Gatti, Barreto e André (2011) realizaram um estudo tendo como foco as políticas educacionais voltadas à formação docente, o qual revelou a diversidade existente de políticas em diferentes âmbitos federais, estaduais e municipais. Esse estudo reúne informações que demonstram a preocupação em

proporcionar condições de permanência dos alunos nos cursos de licenciatura, visto que ainda hoje existem fatores igualmente importantes como a valorização profissional, condições de trabalho, a infra-estrutura escolar e as formas de organização do trabalho escolar.

Para suprir essas lacunas na formação de professores, uma das atuais políticas educacionais com ênfase na formação docente foi instituída, o PIBID. A referida política está amparada na LDB, na Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006 e no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

O primeiro documento expõe a responsabilidade do estado diante do investimento na formação de professores, já a segunda lei autoriza a concessão de bolsas de estudos e pesquisa aos participantes de programas cujo foco é a formação inicial e continuada de professores. Nesse sentido o PIBID está cumprindo em sua proposta inicial com os referidos documentos. Mais recentemente a Lei nº 12.796, sancionada pela Presidente da República, altera o texto da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 para incluir, entre outras questões, no Art. 62 §5 o texto:

§ 5o A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2003, p. 12).

Essa alteração na LDB evidência a magnitude que essa política educacional vem ganhando com o transcorrer do seu desenvolvimento. Desta forma consideramos importante conhecer a trajetória percorrida por esse programa até a presente data, assim como detalhar como o PIBID está se desenvolvendo no estado em que essa pesquisa está sendo desenvolvida, Rio Grande do Sul.

1.3 HISTÓRICO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

A Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007 instituiu ao Ministério da Educação, a CAPES, ao FNDE, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Essa portaria expressa o interesse desses órgãos em fomentar a iniciação a docência e preparar futuros docentes para atuarem na Educação Básica.

Inicialmente o programa priorizou o atendimento as áreas de Física, Química, Biologia, Matemática para o Ensino Médio, visto a demanda de professores nessas áreas. Mas os resultados positivos das atividades iniciadas em 2007 inspiraram a redação do Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, o qual definiu a CAPES em parceria com a União, Estados e Municípios, a organização da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Esse decreto manifesta os princípios, objetivos, planos estratégico e as atribuições da CAPES frente ao atendimento das necessidades da formação inicial e continuada de professores, tal como explica o Art. 10º do decreto:

Art. 10. A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior (BRASIL, 2009).

No ano de 2010 o Decreto nº 7.219 manifestou as metas propostas pelo programa como: IV - inserir os acadêmicos 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; (Brasil, 2010, artigo 3º, inciso IV); e incentivar Escolas Públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; (Brasil, 2010, artigo 3º, inciso V).

Com o propósito de acender essas metas, a atuação do PIBID se propagou a toda Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. Até o presente momento a CAPES já lançou oito editais. O primeiro Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, apenas permitia que Instituições Federais de Ensino Superior submetessem projetos; no segundo Edital CAPES nº 02/2009, foi acordado o início da participação de Instituições Estaduais de Ensino Superior e no mesmo documento foram acrescentadas outras áreas de ensino, Sociologia, Biologia, Letras-Português, Pedagogia, Educação Artística e Musical, e de forma complementar a Língua Estrangeira. Outra marca notável nesse edital foi à exigência de levar em consideração o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola selecionada no programa.

No ano seguinte, 2010, a CAPES publicou um novo Edital CAPES nº 18/2010, o qual ampliou a participação para as Instituições municipais, comunitárias, filantrópicas. O Edital publicado no ano de 2011, nº001/2011/CAPES, quando comparado aos anteriores difere-se em estrutura, em razão de não apresentar as especificidades que os projetos deveriam seguir para concorrer.

Ainda nesse edital, uma nova bolsa foi incluída nos itens financiáveis, a Coordenação de Gestão de Processos Educacionais. Para ser contemplado com essa bolsa o candidato deve preencher requisitos semelhantes aos do Bolsista Coordenador Institucional, como: I. ser docente pertencente ao quadro de carreira da IES; II. estar em efetivo exercício no magistério da educação superior; III. ser docente de curso de licenciatura; IV. ter experiência, comprovada por Currículo Lattes, na formação de estudantes e na execução de projetos de ensino; V. possuir experiência mínima de três anos no magistério superior.

Já nos anos de 2012 e 2013 os editais publicados ampliaram o atendimento a todas as licenciaturas. No entanto é importante destacar algumas peculiaridades no edital vigente, até o momento, o edital nº 061/2013, o qual destina dez mil bolsas a alunos de licenciatura do Programa Universidade para Todos (ProUni), permite que cada IES apresente um projeto interdisciplinar, agregando duas áreas distintas, pois não será permitido a submissão de projetos com o foco na educação do campo e indígena. Essa proibição é decorrência do Edital nº 066 de 2013 publicado também pela CAPES, denominado PIBID diversidade, que visa o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo.

Frente a inúmeras exigências estabelecidas pela CAPES, é necessário o controle e o acompanhamento desses Projetos Institucionais, para tanto a agência de fomento, exige ao final de cada ano o relatório de atividades desenvolvidas em cada projeto institucional e em específico em cada subprojeto, visto que é com base nesses documentos que a CAPES elabora seus relatórios, dados e estudos sobre o programa. O último relatório publicado pela CAPES referente à gestão 2007-2013, apresenta dados sobre o impacto do PIBID nos cursos de formação, como mostra o quadro abaixo, indicando que o número de participantes envolvidos no programa está gradativamente aumentando.

Quadro 1 – Número de Participantes do PIBID (2007-2013)

EDITAIS	2007	2009	2010	2011	2012	Acumulado com Edital 2007	Acumulado sem Edital 2007
Bolsista de Iniciação à Docência	2.326	8.882	2.441	10.526	18.221	42.396	40.070
Coordenador	259	557	165	1.039	1.241	3.261	3.002
Supervisor	503	1.167	414	1.727	2.941	6.752	6.249
Total	3.088	10.606	3.020	13.292	22.403	52.409⁷	49.321

Fonte: Relatório de Gestão CAPES- 2007-2013.

Como podemos observar no quadro acima, o PIBID envolve, estudantes de graduação, que atuam como Bolsistas de Iniciação a Docência (BID), os quais devem estar: (I) matriculados em cursos de licenciatura; (II) ter concluído no mínimo um semestre letivo; (III) ter desempenho satisfatório nas atividades acadêmicas; e (IV) ter disponibilidade de 8 horas semanais para desenvolver as atividades do programa. Os Bolsistas Supervisores (BS) e os Bolsistas Coordenadores de Área (BCA), após a publicação da Portaria nº 096 de julho de 2013, passaram a atender requisitos até então não especificados nos outros documentos que regem o programa, a saber: (I) ter licenciatura na área do Subprojeto; (II) ter experiência profissional de no mínimo dois anos na educação básica. Para os BCA, são considerados os seguintes critérios: (I) ser docente efetivo; (II) ter experiência mínima de 3 (três) anos no ensino superior; (III) ministrar disciplinas em cursos de licenciatura; e (IV) dispor de experiências na formação de professores e em projetos de ensino.

Essa estrutura do programa permite a interação desses sujeitos em diferentes ambientes espaços formativos como a escola e a universidade. Essa interação é entendida facilmente no desenho elaborado do programa para o Relatório de Gestão 2007-2013

Figura 1 – Desenho das relações propiciadas pelo PIBID/CAPES



Fonte: Relatório de Gestão CAPES- 2007-2013.

Apesar de existir uma prescrição com critérios pontuais para cada participante do programa, sabemos que as instituições proponentes dispõem de autonomia para estabelecer outros critérios durante o processo seletivo dos bolsistas supracitados. Entendemos que essa autonomia deva ter como princípio as normativas legais do programa, com o propósito de não existir prejuízos.

Assentar as ações do PIBID preocupando-se com a realidade dos cursos de licenciatura vai ao encontro de um dos objetivos do programa, “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (Brasil, 2013, Art. 4º, inciso VI). Pois como menciona Freitas (2012) valorizar os cursos de licenciatura é uma exigência atual da Política de formação de professores.

Desta forma, nos próximos tópicos encaminhamos à discussão a respeito da repercussão do PIBID no estado do Rio Grande do Sul, enfatizando em um segundo momento a participação dos cursos de Educação Física das Instituições de Ensino Superior localizadas no território gaúcho.

1.4 OS SUBPROJETOS PIBID/CAPES DA ÁREA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO RIO GRANDE DO SUL

Passado os sete anos do início do programa, é possível verificar alguns impactos que o mesmo já causa nas IES, e em especial nos cursos de licenciatura. O relatório de Gestão da CAPES 2009-2013 assinala seis principais contribuições do programa nos cursos, a saber: maior articulação teoria-prática; aumento do envolvimento dos docentes nos cursos de licenciatura; utilização de tecnologias na formação de professores; diminuição da evasão nos cursos de licenciatura; e alterações em projetos pedagógicos

Esses impactos, já assinalados pela CAPES, assim como à proporção que o PIBID alcançou, atingiu os 27 (vinte e sete) estados em todo o território brasileiro. Segundo esse relatório, as regiões sul e sudeste do Brasil costumam ter um maior número de participantes em programas educacionais financiados por essa agência. A participação do PIBID, na região sul, que compreende os estados de Santa Catarina (SC), Paraná (PR) e Rio Grande do Sul (RS), continuou afirmando esse dado. Visto que ao todo os três estados somam 389 (trezentos e oitenta e nove) IES, sendo que dessas 185 (cento e oitenta e cinco) localizam-se no estado do Paraná, 111 (cento e onze) em Santa Catarina e 93 (noventa e três) no Rio Grande do Sul.

Até o edital nº 11 de 2012 a região sul contava com a participação de 52 (cinquenta e dois) IES no PIBID. Esse número aumentou no último edital, ainda em vigência do programa nº 61/2013, passando a contar com 71 (setenta e um) IES. Nesse mesmo edital a região sul ocupa o terceiro lugar em número de BID em relação aos demais estados do Brasil, como é possível observar no quadro abaixo:

Quadro 2 – Número de Participantes no Edital nº061/2013 por Estados

UF	Bolsas ID	Bolsas SUP	Bolsas CA	Bolsas GG	Bolsas CI	Total concessões	%
MG	8.289	1.465	539	49	39	10.381	12%
SP	7.565	1.200	542	49	53	9.409	10%
RS	5.878	1.050	423	44	32	7.427	8%
PR	5.436	906	397	36	20	6.795	8%
BA	5.557	907	372	31	12	6.879	8%
SC	3.716	631	242	26	20	4.635	5%
RJ	3.187	552	236	19	19	4.013	4%
PE	3.207	507	201	22	16	3.953	4%
CE	3.241	473	190	21	12	3.937	4%
PI	2.993	361	168	12	4	3.538	4%

Fonte: Relatório de Gestão CAPES 2007-2013.

A Região sul, está entre os seis estados com um expressivo número de participantes no programa. O Rio Grande do Sul, estado escolhido como foco desse estudo, em especial, conta com a participação de 5.878 (cinco mil oitocentos e setenta e oito) BID, ocupando um lugar de destaque em relação aos estados de Santa Catarina e Paraná. O Rio grande o Sul contava até 2013 com 240 (duzentos e quarenta) Subprojetos distribuídos em 60 (sessenta) campus, coordenados em 25 (vinte e cinco) IES, no último edital esse número cresceu, e PIBID passou a fazer parte de 32 (trinta e duas) IES, se espalhado em 84 (oitenta e quatro) campus, com 305 (trezentos e cinco) Subprojetos em andamento. Comparado com os demais estados da região sul, o Rio Grande do Sul ganha destaque na sua amplitude quantitativa, como podemos verificar na tabela abaixo recortada do Relatório de Gestão da CAPES 2007-2013.

Quadro 3 – PIBID 2013 – Quadro-Síntese: IES, campi, Subprojetos e bolsistas

Região	UF	IES	Campi	Subprojetos	Bolsistas
S	PR	17	49	219	6795
	RS	32	84	304	7427
	SC	17	42	164	4635

Fonte: Relatório de Gestão CAPES 2007-2013.

Diante do expressivo número de participantes e de IES envolvidas no PIBID nesse estado somada as novas exigências que a sociedade contemporânea está cobrando do sistema educativo e o distanciamento dos cursos de formação de professores com os conhecimentos e habilidades necessárias para enfrentar os desafios da docência, esse estudo optou por delimitar o recorte desse estudo no estado apresentado enfatizando os Subprojetos da área de Educação Física.

Dentre as 32 (trinta e duas) IES participantes do PIBID/CAPES estão situadas no estado do Rio Grande do Sul 19 (dezenove) desenvolvem Subprojetos na área curricular escolhida como objeto desse estudo, a Educação Física Escolar, como é possível percebermos no levantamento que realizamos. (Apêndice A).

Visto a dimensão territorial do estado do Rio Grande do Sul, inúmeras IES, desdobram suas atividades em campus, isto é, além da estrutura central as instituições disponibilizam diversos cursos de formação inicial em diferentes cidades do estado, a exemplo, a Universidade Federal de Santa Maria disponibiliza cursos na cidade sede de Santa Maria e nas cidades de Frederico Westphalen, Palmeira das Missões, Silveira Martins e Cachoeira do Sul.

Explicamos essa dimensão territorial das instituições do Rio Grande do Sul, pois as 19 (dezenove) IES desenvolvem 27 (vinte e sete) Subprojetos da área curricular de Educação Física, como é possível observar também no Apêndice A.

Outra característica dos Subprojetos da área curricular de Educação Física é que atuam em diferentes etapas da Educação Básica, 16 (dezesesseis) Subprojetos atuam no Ensino Médio, 15 (quinze) no Ensino Fundamental e apenas 2 (dois) na Educação Infantil. Etapa essa é que considerada primordial para desenvolvimento motor das crianças, pois a ausência de estimulação nesse momento pode originar dificuldades motoras futuras.

O número de participantes envolvidos nos subprojetos também é significativo, dado que são previsto no total 665 (seiscentos e sessenta e cinco) BID e o número efetivo de BID não foge muito do esperado, pois totaliza 614 (seiscentos e sessenta e catorze), assim como se esperava a participação de 118 (cento e dezoito) BS, mas o programa conta com a participação efetiva de 107 (cento e sete) BS. Sabemos que esses dados sofrem modificações a todo instante, pois existem diferentes motivos que levam o ingresso ou desligamento dos participantes do programa, como a conclusão da graduação ou até mesmo a desistência pela profissão.

A Portaria nº 096 publicada em 18 de julho de 2013 com o intuito de oportunizar a participação de mais acadêmicos organizou algumas regras para a participação dos mesmos como:

Art. 28º A duração da bolsa varia com a modalidade da concessão:
I – as bolsas de coordenação e de supervisão terão duração de até 48 (quarenta e oito) meses, prorrogáveis por igual período;
II – a bolsa de iniciação à docência terá duração de até 24 (vinte e quatro) meses, prorrogáveis por igual período.
§1º Independentemente de seu prazo de duração, as bolsas terão vigência apenas durante a execução do projeto/subprojeto.
§2º O bolsista de iniciação à docência não poderá receber a bolsa Pibid por período superior ao máximo estabelecido, mesmo que ingresse em curso de licenciatura ou subprojeto diferente (BRASIL, 2013, p. 5).

No entanto sabemos que essas normas não vão dar conta de obrigar os acadêmicos a permanecer junto às atividades do programa, mas por outro lado, mostra o envolvimento da CAPES com as demandas do PIBID.

Visto os dados apresentados até o momento sobre o PIBID e a expectativa que o mesmo irá elevar a qualidade das ações formativas nos cursos de licenciatura realizamos um levantamento a fim de conhecer e caracterizar a produção acadêmica científica sobre o PIBID. Esse levantamento será exposto no capítulo a seguir.

2 UM PANORAMA SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID/CAPES)

Nesse tópico, apresentamos os resultados de um trabalho de revisão de literatura, no qual buscamos caracterizar a produção acadêmica recente sobre o PIBID em nível nacional, em termos de foco de pesquisa, resultados que vem sendo consolidados, bem como a compreensão a respeito desse programa. O corpus sobre o qual incidiu esta investigação é composto de Teses e Dissertações do banco de dados da CAPES.

O recorte adotado foi o conjunto de Teses de Doutorado (TD) e Dissertação de Mestrado (DM) existentes no website do Banco de Teses da CAPES. Delimitamos a busca desses documentos a partir de 2007, pois esse ano marca o início de desenvolvimento desse programa, e seguimos até o final de 2014, cobrindo, portanto, o período de 07 anos.

Para seleção dos documentos a serem analisados, inicialmente utilizamos o termo de busca PIBID, procurando identificá-lo nos seguintes itens: título e/ou resumos e/ou palavras-chave de cada documento, a partir da ferramenta de busca disponível no próprio website. Essa primeira busca resultou em um total de 26 documentos coletados; no entanto após a leitura em cada documento, dos itens acima mencionados acabamos por reduzir esse conjunto de documentos para 21 documentos por que esses cinco apresentavam como intenção estudar outras políticas públicas de formação de professores. De posse deles, realizamos uma leitura cuidadosa para identificar se os mesmos investigavam efetivamente algum aspecto relacionado à organização, ao desenvolvimento e/ou avaliação desse programa ou de Subprojetos que o integram.

Essa leitura finalmente evidenciou que apenas 06 deles investigavam sobre essa temática. Para análise dessa amostra utilizamos o Roteiro de Análise Textual próprio, desenvolvido e utilizado pelo Grupo de Pesquisa INOVAEDUC, mediante o qual elencamos alguns itens a priori, a serem identificados a saber: (1) intenção principal de pesquisa; (2) pressupostos básicos defendidos pelos autores; (4) aportes conceituais; (5) problema e questões de pesquisa; (7) fontes e instrumentos para a coleta de informação; (8) recortes e amostras; Com base na análise estabelecemos categorias pertinentes a cada um deles.

Com base na análise estabelecemos categorias pertinentes a cada um deles como apresentamos no quadro abaixo:

Quadro 4 – Categorias de análise do Estudo de Revisão de Literatura

N.	ITENS CONSIDERADOS	CATEGORIAS
1.	Intenção principal de pesquisa	(A) Intenção de pesquisa
2.	Pressupostos básicos defendidos pelos autores	(B) Foco de pesquisa
3.	Aportes conceituais	(C) Formação Inicial
4.	Problema e questões de pesquisa	(D) Aproximação universidade-escola
5.	Fontes e instrumentos para a coleta de informação	(E) Saberes docentes
6.	Recortes e amostras	(F) Formação Inicial
		(G) Influência dos Subprojetos PIBID/CAPES na formação inicial.
		(H) Sujeitos
		(I) Documentos
		(J) Instrumentos

Abaixo apresentamos os principais resultados de cada categoria:

Item 1 – Intenção principal de pesquisa

Diante da análise das intenções de pesquisa elaboramos duas categorias, a posteriori. A categoria (A) refere-se às intenções principais de cada pesquisa, ou seja, o que os autores pretendem alcançar no decorrer da do estudo, já na categoria (B) apresentamos os principais focos dos estudos analisados, esses foram identificados mediante a escrita explícita dos autores ou construídos mediante a uma peculiar análise nas intenções de pesquisa.

Categoria (A)- Intenção de pesquisa

Diante das intenções de pesquisa constatamos que (05/06) objetivam compreender as contribuições/influências das ações desenvolvidas nos Subprojetos PIBID/CAPES na formação inicial, no processo formativo e na construção dos saberes docentes dos BID. Apenas (01/06) pesquisa tem como intenção compreender como as ações desenvolvidas por Subprojetos de uma IES específica repercutem nas escolas parceiras. Diante desse cenário é possível constatar que as pesquisas voltam seus objetivos ao objetivo central do programa, ou seja, incentivar a iniciação à docência, por meio de ações que aproximem os acadêmicos dos cursos de licenciatura das EEB, incentivando e qualificando a formação inicial dos participantes.

Categoria (B) – Foco de pesquisa

Diante do item de análise elencamos uma categoria própria dos focos de estudo das pesquisas, onde constatamos que (3/6) pesquisas contemplam a área de química sendo que um desses ainda acrescenta as áreas de Física e Biologia, (1/6) contempla a área de Filosofia, (1/6) contempla a área de Matemática e apenas (1/6) não específica a área de ensino.

Entendemos que a supremacia da área das Ciências Naturais pode ser conseqüência dos primeiros editais lançados por esse programa, que particularizavam essas áreas curriculares, devido à ausência de professores nessas áreas de ensino.

Item 2 – Pressupostos básicos defendidos pelos autores

Diante da análise sobre os pressupostos básicos que as pesquisas apresentam sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, construímos duas categorias, posteriori, (C) Formação docente; (D) Aproximação Universidade-Escola

Categoria (C) – Formação docente

Essa categoria refere-se à importante influência que o programa exerce sobre a formação dos professores, uma vez que ao contemplar tanto os Bolsistas de Iniciação à Docência, alunos regularmente matriculados nos cursos de licenciatura de Instituições de Ensino Superior, quanto os Bolsistas Supervisores, professores da Rede de Educação Básica e os Coordenadores de Área, docentes nas IES. O trabalho conjunto desenvolvido por esses bolsistas ao longo do desenvolvimento das ações dos Subprojetos, levam os pesquisadores a afirmarem que “O PIBID visa elevar à qualidade da formação inicial e continuada de professores” (BEDIN, 2012, p. 37).

Categoria (D) – Aproximação Universidade-Escola

Essa outra categoria contempla o espaço no qual as ações desenvolvidas por esses sujeitos são desenvolvidas, ou seja, esse espaço não é estático, uma vez que tudo ocorre em um constante movimento entre universidade, de onde saem os bolsistas, para a escola, onde são desenvolvidas as ações. Consideramos importante destacar essa particularidade do PIBID, visto que, por não se tratar de uma disciplina curricular dos cursos de graduação não existe um fim pré-determinado para a inserção e saída dos alunos na escola o que permite a

“articulação entre os saberes disciplinares e curriculares e aqueles vivenciados pela prática escolar” (PAREDES, 2012, p. 47). Sendo assim constatamos que todas as pesquisas primeiramente apresentam o programa e sua estrutura, assim como afirmam sobre a sua significativa intenção de contribuir para a formação docente dos professores mediante a esse movimento realizado entre a universidade e a escola.

Item 3 – Aportes conceituais

Diante da análise sobre aportes conceituais utilizados pelos autores para sustentar a pesquisa sobre o PIBID, construímos duas categoriais tendo como base os aportes mais recorrentes, a saber: (F) Formação; (G) Saberes docentes.

Categoria (E) – Formação

Em relação a primeira categoria, podemos afirmar que os (06/06) dipoem da leitura de autores bem conceituados na área da formação de professores, como Nóvoa (1997); Tardif (199); Garcia (1999); Gauthier (1999); Pimenta (1999). Dentre os aportes utilizamos optamos por apresentar o conceito de formação utilizado por Bedin (2012); Stanzani (2012); e Tinti (2012), tendo como base Nóvoa (1997):

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1997, p. 25).

Consideramos que esse aporte conceitual utilizado se aproxima do PIBID quando discute sobre a necessidade de se investir na formação dos professores a fim de prepará-los para a atuação docente.

Categoria (F) – Saberes docentes

Consideramos essa categoria importante uma vez que o programa em questão espera qualificar a formação de professores além de incentivar os acadêmicos dos cursos de licenciatura a permanecer na profissão mediante a inserção dos alunos ainda enquanto acadêmicos da realidade da escola. Mediante as atividades desenvolvidas, o PIBID busca proporcionar aos bolsistas um ambiente de aprendizagem da docência, contemplando as diversas vertentes que permeiam a profissão docente. Destacamos que essas vertentes são discutidas e problematizadas em torno nos saberes necessários a profissão, ou seja, os saberes docentes.

Diante desse processo de aprendizagem da docência propiciado pelo PIBID, os autores se sustentam sem Tardif (1999) a fim de conceitualizar os saberes docentes, pois para esse autor a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores, pois o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer e, também, o saber não flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com a sua relação com os outros no âmbito escolar, entre outras relações

Item 4 – Problema e questões de pesquisa

Ao analisarmos os problemas e questões de pesquisa identificamos a presença de aspectos recorrente entre as pesquisas. Esses colaboraram na construção da seguinte categoria: (G) Influencia dos Subprojetos PIBID/CAPES na formação inicial.

Categoria (G) – Influência dos Subprojetos PIBID/CAPES na formação inicial

Seis (06/06) pesquisas analisadas construíram seus questionamentos em relação às contribuições, influência das ações desenvolvidas nos Subprojetos na formação inicial dos bolsistas envolvidos. Consideramos importante esse questionamento uma vez que um dos principais objetivos do programa é qualificar a formação dos futuros docentes. Nesse sentido pesquisas que vão ao encontro de avaliar o que está sendo realizado nos Subprojetos assim como verificar o impacto dessas ações na formação é importante para que possamos avaliar a efetividade desse programa.

Item 5 e 6 – Fontes e instrumentos para a coleta de informação/ recortes e amostras

Optamos por condensar esses dois itens uma vez que os processos de análise resultaram em categorias muito próximas, sendo assim, optamos por não duplicarmos as informações e sim aglutiná-las em uma discussão. Desta forma construímos quatro categorias: (H) sujeitos de pesquisa; (I) documentos; e (J) instrumentos.

Categoria (H)– Sujeitos de pesquisa

Entendemos como sujeitos de pesquisa indivíduos, voluntários que, depois de informado sobre os objetivos, a metodologia e os riscos e benefícios do estudo, decide participar. Diante da nossa análise constatamos que as Teses e Dissertações que estudam sobre a temática PIBID, utilizaram como sujeitos de pesquisa, em sua maioria, Bolsistas de Iniciação à Docência (04/06). Outras duas pesquisas além de utilizar como fonte de informação para a coleta de informações os BID, convidaram os (03/06) Bolsistas Supervisores (BS); e (01/06) os Bolsistas Coordenadores de Área (BCA). Apenas uma pesquisa optou por entrevistar a equipe gestora das escolas. Com base nessa constatação podemos observar que até o presente momento nenhuma pesquisa utilizou como sujeito de pesquisas todos os Bolsistas participantes de um Subprojeto, ou seja, desde o Coordenador Institucional até os BID, o que entendemos que proporcionariam uma visão completa e profunda das possíveis contribuições desse programa ou dos Subprojetos a formação dos envolvidos.

Categoria (I) – Documentos

Flick (2009) considera que os documentos são artefatos padronizados na medida em que ocorrem tipicamente em determinados formatos como: notas, relatórios de casos, contratos, rascunhos, anotações, diários. Embora esses não sejam produzidos para fins de pesquisa, neles contem informações que podem ser utilizados em pesquisas. O mesmo autor considera que a análise de documentos pode complementar outros instrumentos de pesquisas.

Diante disso entendemos que os Projetos Institucionais e Subprojetos elaborados pelos responsáveis pelo desenvolvimento das ações, tornam-se fontes de instrumentos de coleta de dados quando analisados. Sendo assim, constatamos que duas pesquisas (02/06) realizaram análise documental a fim de compreender melhor a estrutura do programa, mediante a análise dos Projetos Institucionais e Subprojetos elaborados pelas IES. Esses documentos dispõem de informações detalhadas e precisas sobre as ações previstas o que permite ao pesquisador estabelecer anteriormente uma familiaridade com os sujeitos pesquisados.

Categoria (J) – Instrumentos

Ao elaborar uma proposta completa de projeto de pesquisa, cabe ao pesquisador considerar alguns importantes itens, dentre eles os instrumentos que irá utilizar a fim de coletar as informações. Na pesquisa qualitativa os métodos

utilizados resultam sempre em um registro escrito que será posteriormente analisado, mas antes de chegar a esse texto é necessário um instrumento que permita ao pesquisador conseguir contemplar sua intenção de pesquisa. Dentre os principais instrumentos destacamos as entrevistas, narrativas, grupos focais, observações, questionários, estudo de caso, etnografia.

Diante desses diferentes instrumentos de pesquisa que podem ser utilizados na pesquisa qualitativa, optamos por analisar quais os utilizados na produção acadêmica que estuda a temática PIBID. A análise nos permite afirmar que cinco (05/06) pesquisas utilizaram como instrumento a entrevista, que permite ao pesquisador delimitar os assuntos que serão abordados durante a conversa, ou seja, direcionar quando se tratar de uma entrevista estruturada, ou simplesmente permitir que o sujeito comente sobre o tema em discussão. Além das entrevistas duas (02/06) também utilizaram roteiros de observação a fim de acompanhar as reuniões realizadas nos Subprojetos ou as ações desenvolvidas pelos bolsistas nas escolas. A observação permite ao pesquisador coletar informações e situações que realmente acontecem, contribuindo assim para a confiabilidade da pesquisa.

Considerações sobre o estudo

O estudo realizado permite afirmar a presença pouco significativa de pesquisas que privilegiam a temática PIBID, o que podemos associar ao fato de que o campo de pesquisa em questão ainda está em consolidação. No entanto, percebe-se nestas pesquisas maior prevalência de estudos sobre as repercussões do programa na formação inicial de professores, destacando a atuação dos acadêmicos em formação e como isso reflete na sua formação pessoal e profissional.

Por isso, constatamos que há uma lacuna ainda nas pesquisas em apontar uma preocupação com a formação continuada dos professores que atuam como supervisores destes alunos em formação. Como sabemos um dos objetivos do programa dá destaque ao professor supervisor como um sujeito que tem como tarefa participar da formação dos novos professores, na perspectiva de se constituir como co-formador. Entendemos que como o PIBID tem a intenção de possibilitar maior interação entre a universidade e a escola, que o mesmo possa avançar também na formação continuada dos professores envolvidos.

Os cursos de formação de professores são pautados em referências legais que orientam a articulação entre os conhecimentos acadêmicos e os oriundos do

cotidiano escolar, no entanto os estudos destacados apontam que as grades curriculares ainda encontram dificuldades em efetivar essa proposta.

Outro aspecto que perpassou nessas pesquisas denota a comparação entre as atividades desenvolvidas no PIBID e as atividades desenvolvidas no estágio curricular supervisionado, que considera o último mais acalentador em relação ao primeiro no desenvolvimento das práticas. Essa diferenciação é pautada por dois motivos específicos: o primeiro pelo fato do estágio ocorrer apenas no final do curso de licenciatura e o segundo devido à resistência dos professores de educação básica em receber os estagiários, visto que não recebem apoio financeiro.

Por fim, como essas discussões ainda são relativamente novas, em razão da recente implantação do PIBID nas Instituições de Ensino Superior, o mapeamento realizado permite afirmar que há uma necessidade de pesquisas mais abrangentes sobre o programa.

3 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Nesse capítulo discorreremos um breve histórico sobre a constituição da Educação Física Escolar, elucidando o processo histórico por qual essa área do conhecimento passou até a presente conjuntura. Além de retratar a situação dessa área até ser consolidada como um componente curricular nas escolas

3.1 A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O cotidiano do homem pré-histórico já se caracterizava por uma exercitação intensa de movimentos corporais diversificados e necessários à superação dos obstáculos presentes no dia-a-dia. Essas vivências consistiam em caçar, pescar, fugir e se proteger de animais de grande porte, e exigia dos homens, excelente vigor físico, fato esse que permitiu ao homem ir aos poucos refinando suas habilidades.

Aos poucos os homens passaram a se organizar em grupos e essa organização resultou em disputas por territórios. No entanto essa sedentarização teve como consequência perdas de terras para grupos com maior resistência física. Desse modo, surgiu a necessidade de manter atividades físicas organizadas e constantes, com a finalidade de vencer os combates. Sendo assim a Educação Física na antiguidade passou a ter um caráter predominantemente militar e guerreiro.

Foi na Grécia que efetivamente começou a história da Educação Física, tendo como plano de fundo a filosofia pedagógica que orientava a educação grega, a qual não separava o corpo e a mente. A Educação Física nessa época constituía uma característica fundamental na cultura grega, pois objetivava desenvolver a perfeição física e os valores morais, buscando a formação do indivíduo forte e saudável.

Mais tarde na Idade Média eram cultivadas as destrezas físicas e corporais como o manejo do arco e da lança, corrida, equitação, esgrima, natação. Dessa forma a Educação Física passou a ser entendida como um conjunto de práticas, cuja finalidade é o desenvolvimento de habilidades físicas específicas. Mas foi no período renascentista que o corpo se torna objeto de pesquisa, passando a ser concebido como duas substâncias, o intelecto e o corpo, estabelecendo a esse último a idéia de controle e disciplina.

Logo nesse período a Educação Física passa a ser entendida como um conjunto de atividades físicas, que possibilitam o desenvolvimento integral do indivíduo, ou seja, é no renascimento que se abre o caminho por meio do qual a Educação Física irá encontrar a compreensão das suas reais finalidades.

Na segunda metade do século XVIII surgiram os primeiros sistemas regulares de Educação Física, a saber, a ginástica alemã, a nórdica e a francesa. A Educação Física, a partir dessa sistematização passou a ser compreendida como um conjunto de conhecimentos que visam desenvolver as qualidades físicas e aperfeiçoar os valores morais do indivíduo, proporcionando um corpo saudável.

A ginástica ganha nesse momento o *status* científico e o corpo passa a ser entendido como anatômico e irá fornecer o desenvolvimento da Educação Física enquanto prática social. Com base nessas idéias as escolas pioneiras introduziram a ginástica em seus currículos.

E, em meio à sociedade burguesa da época Soares (1994) evidencia que “a Educação Física torna-se receita e remédio ditada para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico e familiar” (SOARES, 1994, p. 10).

Já no Brasil várias tendências de Educação Física foram surgindo ao longo do tempo. A Educação Física Higienista surgiu no final do século XIX, conceituada como um conjunto de práticas que amparadas em conhecimentos médicos, visavam favorecer o desenvolvimento das qualidades raciais, o equilíbrio orgânico e o prolongamento da vida, assegurando a higiene. Deste modo, a disciplina da Educação Física na escola passou a desenvolver as práticas higienistas através da ginástica, dos jogos, dos esportes, da recreação, etc., sempre fiscalizada e, muitas vezes, ministrada pelos próprios médicos (GHIRALDELLI JUNIOR, 1994).

A Educação Física Militarista que passou a desenvolver práticas corporais tendo como finalidade a militarização dos corpos por meio do exercício físico. Para tal tendência a Educação Física deve ser suficientemente rígida para “elevantar a Nação” à condição de “servidora e defensora da Pátria”.

A Educação Física Pedagogicista foi à tendência que alertou a sociedade sobre a necessidade de entender a Educação Física não somente como uma prática capaz de promover a saúde, mas como uma prática eminentemente educativa. Foi ela também que trouxe os esportes como hegemônico.

A Educação Física Competivista foi fortemente influenciada pela prática esportiva tanto que passou a ser submissa a ela. As aulas em âmbito escolar passaram a ser um prolongamento da instituição esportiva com intenção de rendimento atlético. O esporte passou a determinar o conteúdo da educação física, no qual a relação entre o professor e aluno passou a ser “treinador” e aluno “atleta” (SOARES, et al. 2009).

A psicomotricidade surgida entre os anos de 1970 e 1980 também influenciou a Educação Física ao propor métodos que evidenciassem o desenvolvimento das condutas motoras como a lateralidade, a coordenação, a percepção sonora, tátil e visual e o equilíbrio.

Ao longo do texto fomos percebendo a proximidade existente entre a Educação Física e a construção histórica do homem que ao longo de sua história desenvolveu também a cultura corporal. Essa perspectiva influenciou uma tendência que passou fortemente a ser difundida nos anos noventa a Educação Física como cultura corporal. Nessa tendência, a Educação Física é a área de conhecimento preocupada com o aspecto socioantropológico do movimento humano, o que significa pensar que esse movimento possui história e consciência corporal. Esse novo olhar sobre a Educação Física ajudou a construir o entendimento de Educação Física Escolar que perpassa os diferentes currículos escolares. Diante disso na seção seguinte vamos discorrer sobre a consolidação da Educação Física como componente curricular.

3.2 A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR.

Como anteriormente relatamos a Educação Física repercutiu no Brasil meados dos anos 80, mediante a diferentes tendências pedagógicas. Hoje ainda existem requisitos dessas influências, tanto que essa disciplina foi tardiamente incorporada nas grades curriculares escolares.

Apenas posteriormente a promulgação da LDB que a Educação Física passou a ser integrada às propostas pedagógicas da escola, conforme o Art. 26º § 3º da referida lei:

§ 3º. A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

- I. que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II. maior de trinta anos de idade;
- III. que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- IV. amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- V. que tenha prole (BRASIL, 1996).

Mesmo já estando presente na referida lei essa disciplina ainda enfrenta dificuldades em ser desenvolvida nas escolas, uma vez que em muitas escolas a prática não tem um espaço adequado, sofrendo interferência sonora a outros e de outros ambientes. A Educação Física ainda é entendida como uma disciplina sem objetivos e finalidades, o que leva a ser vista como “tapa furo” quando outros professores se ausentam das atividades escolares. Além disso, possui uma carga horária inferior as demais disciplinas e em algumas escolas é alocada para o turno inverso as atividades escolares.

Medina (1996) reafirma que “a Educação Física ainda sofre em relação a outras disciplinas, entretanto o que mais assusta não é o desprezo e a discriminação em si, mais sim a passividade com que ela aceita o seu condicionamento.”

Essa passividade expressa pelo autor nos leva a refletir sobre o papel do professor de Educação Física diante dessas problemáticas. Atualmente se nos reportarmos a lembrar sobre as aulas que vivenciamos ainda como alunos, claramente nos recordamos de situações peculiares como a presença exaustiva dos esportes e a divisão de gênero durante as aulas. Situações como essas que cabem ao professor seguir uma postura ética a ponto de superar esses obstáculos e não cair na passividade sinalizada por Medina.

Outro paradoxo com o qual nos deparamos nessa disciplina é que a mesma é desenvolvida em instituições educacionais, no entanto as aulas ministradas, em alguns casos, são desenvolvidas tendo ainda como base orientações excludentes e com predominância no rendimento esportivo. Para González e Fensterseifer (2010) o esporte se impôs a Educação Física, a ponto de ser confundido com a prática esportiva, processo esse que ficou conhecido como a esportivização da Educação Física Escolar.

Esse equívoco de confundir a disciplina de Educação Física Escolar, unicamente com a prática esportiva, culminou em novas discussões no campo como quais os conteúdos que devem ser contemplados, qual a melhor organização e

distribuição de conteúdo para cada faixa etária e quais as metodologias devem ser utilizadas pelos professores.

Essas discussões findaram no chamado movimento renovador da Educação Física Brasileira, o qual pretendia elevar a Educação Física à condição de disciplina e não simplesmente uma atividade. O Movimento renovador rompe com os antigos paradigmas existentes até o momento presentes na área, sendo assim diferentes estudiosos se desdobram na difícil tarefa de apresentar novas propostas para a Educação Física. Conforme Darido (2003) na busca de romper com os moldes tradicionais, surgem várias abordagens, algumas com enfoque mais Psicológico (Psicomotricista, Desenvolvimentista, Construtivista), outras com enfoque mais sociológico e político (Crítico- superadora, Crítico- emancipatória, e baseada nos PCNs), e também biológico, como a da Saúde Renovada.

Tendo como principal defensor o Frances Jean Le Bouch a abordagem Psicomotora defende uma ação educativa que ocorra a partir dos movimentos espontâneos da criança e das atitudes corporais, valorizando o processo de aprendizagem e não mais o gesto técnico isolado. Já a abordagem desenvolvimentista idealizada por Go Tani, tenta estabelecer uma fundamentação teórica voltada principalmente para crianças de 04 a 14 anos. Em relação a essa proposta Tani (1988) explica que existe um processo de crescimento, de desenvolvimento e aprendizagem motora, e que os alunos precisam ser orientados de acordo com suas características individuais, pois só assim suas reais necessidades podem ser alcançadas. Para tanto o autor apresenta oito divisões de habilidades básicas do movimento (andar, correr, saltar, arremessar, receber, rebater, chutar e quicar) e divide-os em três níveis, o estágio inicial, o estágio elementar e o estágio maduro.

A abordagem construtivista por sua vez é defendida pelo autor João Bastista Freire e tem como plano de fundo a literatura de Piaget. Essa abordagem visa uma educação de corpo inteiro e valoriza o desenvolvimento cognitivo, acreditando que a Educação Física deva estimular o desenvolvimento de habilidades motoras das crianças e adolescentes a partir de jogos e brincadeiras.

O segundo bloco de abordagens apresenta um viés mais político. A abordagem crítico-superadora elaborou um livro denominado Coletivo de Autores (1992) o qual apresenta questionamentos pertinentes a área como, o porquê que a Educação Física deve compor o currículo escolar; quais seus objetivos, métodos e

conteúdos. Essa obra foi elaborada por um grupo de professores de Educação Física, os quais propuseram essa abordagem e para eles essa disciplina deve tratar como conhecimento:

a cultura corporal do movimento, que deve ser configurada como temas ou formas de atividades corporais como jogo, esporte, ginástica, dança ou outros temas que constituirão conteúdo. O objetivo do estudo desse conhecimento é aprender a expressão corporal como linguagem (NETO, 2000, p. 97).

Esses autores ainda propõem outros temas como conteúdos, uma vez que entende o homem como um sujeito histórico que produz conhecimento, e esses conhecimentos ao serem tematizados em aula devem ser refletido com o propósito de incentivar um pensamento crítico a seu respeito. González e Fensterseifer (2010) colaboram com essa discussão ao apresentar que o objetivo da Educação Física Escolar na perspectiva crítico-superadora é: “formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal do movimento e de forma transformadora como cidadãos políticos (p. 155);

A proposta crítico-emancipatória, idealizada por Elenor Kunz, como o próprio nome indica, considera que o conhecimento transmitido na disciplina de Educação Física deva promover a emancipação dos alunos, portanto nessa perspectiva a aula é considerada um espaço de aprendizado democrático, e o conteúdo básico a ser ensinado é o movimento humano por meio do esporte, da dança e das atividades lúdicas.

Os Parâmetros curriculares Nacionais também objetivam a construção crítica da cidadania, promovendo o princípio da inclusão, com inserção e integração dos alunos à Cultura Corporal do Movimento. Atualmente é a mais comentada por permitir a possibilidade de aproximação entre as abordagens já apresentadas, além de propor uma organização curricular mínima à disciplina de Educação Física.

Com o objetivo de informar, mudar de atitudes e promover à prática sistemática de exercício a abordagem Saúde Renovada incorpora o princípio da não exclusão, favorecendo assim a autonomia no gerenciamento da aptidão física.

Como podemos perceber ao longo desse texto a Educação Física como disciplina obrigatória do componente curricular apresenta diferentes vertentes nas quais os professores podem alicerçar suas práticas pedagógicas de acordo com suas crenças e opiniões. O que não permite ainda encontrarmos situações de

desvalorização e precariedade da mesma nas escolas, mas sabemos que isso ainda está em pauta, desta forma cabe novamente ressaltar a preparação que esse os professores de Educação Física estão recebendo ao ponto de ainda existir demandas a serem superadas no cotidiano da profissão.

Diante disso na próxima seção elaboramos apontamentos sobre as orientações existentes a formação de professores de Educação Física, em específico.

3.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

No primeiro capítulo discutimos a respeito das demandas existentes a formação docente, assim como os saberes necessários a essa profissão. Os professores de Educação Física não se diferem dos demais profissionais de diversas áreas de ensino em relação à complexidade que permeia a formação docente, mas ganha ênfase uma vez que o saber fazer é fortemente associado à formação de professores dessa área.

As seções anteriores a essa nos aproximam das diferentes vertentes que embasam essa área, assim como dos inúmeros questionamentos que circundam a prática pedagógica dos professores. Essas preocupações imprimiram uma ruptura com as vertentes tradicionais e impôs a essa área a necessidade de reinventar seu espaço na escola. Para Gonzales e Fensterseifer (2009) esse novo projeto de Educação Física ainda não existe. Nesse caso os autores afirmam que a Educação Física “se encontra entre o não mais e o ainda não, ou seja, entre uma prática docente na qual não se acredita mais e outra que ainda se tem dificuldade de pensar e desenvolver” (p. 12).

Mesmo diante dessas dificuldades em pensar uma nova Educação Física é importante retomar as normativas e orientações já elaboradas a respeito da formação de professores dessa área, como as Diretrizes Curriculares para a graduação em Educação Física, aprovada pelos CNE em 2004. Nesse documento estão expressos princípios, condições e procedimentos necessários à formação de professores de Educação Física e detalha as dimensões do conhecimento geral e específico que devem ser compreendidas nos cursos de licenciatura, são eles: (a) Relação ser humano-sociedade; (b) Biológica do corpo humano; (c) Produção do conhecimento

científico e tecnológico; (d) Culturais do movimento humano; (e) Técnico-instrumental; (c) Didático-pedagógico. E o Artigo 8º ainda complementa que:

Art. 8º - Para o Curso de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano (BRASIL, 2004, p. 14-15).

Gariglio (2012) em seu estudo sobre os saberes docentes na prática de ensino dos professores de Educação Física evidenciou que “os saberes necessários para ensinar não podem ser reduzidos ao conteúdo da disciplina” (GARIGLIO, 2012, p. 66), mas também o autor não os nega, e ressalta que a profissão docente requer saberes que dêem conta da complexidade das situações concretas. Fensterseifer (2013) colabora com essa discussão ao afirmar que a formação inicial e continuada de professores deve dar conta de investigar os conteúdos curriculares que o professor irá utilizar em suas práticas docentes. Logo o autor acredita que ao formar um professor de Educação Física busca-se:

formar alguém capaz de assumir a responsabilidade por um componente curricular que cumpra uma função educativa, tal como se espera do conjunto da escola, alicerçando em objetivos e conteúdos específicos que não dissolva sua tarefa em generalidades e que seja capaz de sistematizar ao longo dos anos escolares um conjunto de conhecimentos que permitam compreender, a partir de seus temas, o mundo que habitamos, bem como a dimensão humana que se liga às práticas corporais (FENSTERSEIFER, 2013, p. 54).

Sabemos que a responsabilidade que recai sobre os cursos de licenciatura não é simples, principalmente ao assumir o compromisso de preparar com qualidade futuros professores, mas diferente do que se espera a Educação Física Escolar ainda atualmente está associada à prática esportiva, que por sua vez é incentivada e apoiada pelos próprios professores da disciplina, pelos gestores escolares e os por órgãos públicos como, por exemplo, o MEC.

Citamos o exemplo do MEC dado que esse promoveu ações e programas que estimularam a prática esportiva na escola, a título de exemplo o *Atleta na Escola*¹ e

¹ Programa Atleta na Escola que tem como objetivo incentivar a prática esportiva nas escolas, democratizar o acesso ao esporte, desenvolver e difundir valores olímpicos e paraolímpicos entre estudantes da educação básica, estimular a formação do atleta escolar e identificar e orientar jovens talentos.

os *Jogos Escolares*². Programas como esses, dentre outros, ganharam ênfase nas escolas de Educação Básica, visto o cenário esportivo em que nosso país está vivendo, a Copa do Mundo de Futebol realizada no ano de 2014 e as Olimpíadas de 2016 que acontecerá também em nosso país. Não somos contrários a esses mega eventos na área, nem contra os programas de incentivo a prática esportiva, até por acreditarmos que em uma sociedade rodeada por ferramentas digitais que acabam por acomodar rotina dos individuais é importante incentivar a qualidade de vida.

Mas sabemos que poucas escolas são contempladas com esses programas de governo e como consequência são poucas que recebem verbas “extras” para investir na estrutura física. Krug (2009) evidenciou que ao ingressarem na realidade educacional, os professores de Educação Física se deparam com situações que até o presente momento desconheciam como a falta de material e espaços adequados a práticas corporais. Não estamos nos referindo apenas ausência de bolas, goleiras, redes e um ginásio, mas, além disso, estamos nos referindo a materiais de apoio pedagógico que estimulem a prática corporal ainda na educação infantil, espaços que propiciem atividades junto à natureza, atividades recreativas e corporais com segurança.

Entendemos que essas dificuldades perpassam a formação inicial e não serão supridas apenas em quatro anos em que os acadêmicos passam estudando e aprendendo o saber ensinar, mas ressaltamos a importância de que no momento da formação inicial essa realidade educacional seja discutida e refletida pelos estudiosos da área.

Uma vez que a aproximação dos futuros professores com a escola não poder ser mediante a observações e intervenções isoladas, resultantes de comentários e reflexões descontextualizadas das atuais condições docentes, pois se esperamos que ter futuramente uma educação básica de qualidade, é necessário também repensar na formação dos futuros professores, pois como afirma Neves (2013) enquanto tivermos “uma escola do século 19, professores do século 20 e alunos do século 21” não alcançaremos uma educação de qualidade. Nesse sentido defendemos e acreditamos na necessidade de ajustar o compasso entre a educação promovida nas IES com a ofertada nas escolas.

² Programa Atleta na Escola que tem como objetivo incentivar a prática esportiva nas escolas, democratizar o acesso ao esporte, desenvolver e difundir valores olímpicos e paraolímpicos entre estudantes da educação básica, estimular a formação do atleta escolar e identificar e orientar jovens talentos.

4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Apresentamos nesse capítulo, os encaminhamentos metodológicos da pesquisa, expondo à natureza da pesquisa, o problema, as questões de pesquisa, assim com o detalhamento das fontes de informações, instrumentos de coletas de informações e, por fim, os procedimentos de coleta e tratamento das informações.

4.1 PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA

Em função do objetivo apresentado ao final da introdução deste projeto de Dissertação, elaboramos o seguinte problema de pesquisa:

Que aspectos principais caracterizam as ações realizadas em Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física desenvolvidos no estado do Rio Grande do Sul?

De modo a auxiliar a responder esse problema, elaboramos quatro **questões de pesquisa, a saber:**

- 1. Como se caracteriza a organização dos Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física desenvolvidos no estado do Rio Grande do Sul?*
- 2. Como se caracteriza o desenvolvimento das ações realizadas nos Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física no estado do Rio Grande do Sul?*
- 3. Que relações são estabelecidas entre as ações realizadas em Subprojetos PIBID/CAPES e a situação da Educação Física Escolar nas escolas envolvidas nesses Subprojetos?*
- 4. Que relações costumam ser estabelecidas por Bolsistas de Iniciação à Docência e as ações realizadas e as atividades desenvolvidas nos cursos de licenciatura?*

4.2 NATUREZA DA PESQUISA

Esta Dissertação de Mestrado caracteriza-se por sua natureza qualitativa. As primeiras pesquisas qualitativas foram realizadas por antropólogos, posteriormente por sociólogos, até alcançar os estudos educacionais. Atualmente, autores como Flick (2009), evidenciam a sobreposição da pesquisa qualitativa ao comparada com as quantitativas, visto que essa última busca satisfazer os padrões metodológicos, afastando-se das questões e dos problemas da vida cotidiana.

Em contra partida o campo de estudo da pesquisa qualitativa não se constitui de situações artificiais, idealizadas em laboratórios, mas sim em interações dos sujeitos na vida cotidiana (FLICK, 2009, p. 24), uma vez que o investigador atua no meio onde ocorre a mesma. Isto é não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas, o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Ao atuar no cenário natural, o pesquisador procura entender, ou interpretar, como as pessoas atribuem significado aos diferentes fenômenos.

Desse modo a pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico único, e dispõem diferentes perspectivas, as quais divergem na compreensão de seus objetos e focos de estudo. Nessa pesquisa, em particular serão utilizadas duas das três perspectivas que ancora as pesquisas dessa natureza. A perspectiva que aborda o ponto de vista dos sujeitos, o interacionismo simbólico, que consiste no significado atribuído pelos indivíduos as suas atividades ambientais. A segunda perspectiva denominada a construção das realidades sociais: etnometodologia interessa-se pela rotina da vida cotidiana, essa se dedica à questão de como as pessoas produzem a realidade ao longo dos processos interativos.

A pesquisa qualitativa, como se pode observar está fortemente associada ao contexto. Triviños (1999) explica que o ambiente “no qual os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seus modos de vida, tem um valor essencial para alcançar das pessoas uma compreensão mais clara de suas atividades” (TRIVIÑOS, 1999, p. 122). Sendo assim os fenômenos sociais que ocorrem nas situações do cotidiano permitem demarcar características peculiares, na tentativa de diferenciá-los.

Por fim, entendemos que a pesquisa qualitativa não pretende testar o que já existe, mas descobrir o novo. Para tanto é importante que o pesquisador desfrute da

familiaridade com o objeto estudado, a fim de que possa interpretar a realidade. Vejamos nos próximos tópicos como se pretende operacionalizar essa pesquisa.

4.3 FONTES DE INFORMAÇÃO

Considerando nosso interesse em compreender as incidências das ações desenvolvidas por Subprojeto PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física, definimos como fontes de informação os sujeitos diretamente envolvidos com essas ações e os documentos orientadores do programa e dos subprojetos.

Optamos por essas fontes de informações por entendermos que os Documentos orientadores do PIBID/CAPES constituem uma forma de comunicação entre a agência de fomento, proponente do PIBID/CAPES, as Instituições de Ensino Superior, Escolas de Educação Básica e os sujeitos envolvidos nos Subprojetos.

E por julgarmos que os Bolsistas Coordenadores de Área, sujeitos dessa pesquisa, são responsáveis por elaborar e acompanhar as ações desenvolvidas no Subprojeto no âmbito das IES. E os Bolsistas de Iniciação a Docência, também sujeitos dessa pesquisa, responsáveis por realizar as ações planejadas nos Subprojetos, tanto na escola quanto na IES.

A fim de coletar as informações necessárias com os sujeitos mencionados, utilizamos os instrumentos de coleta apresentados a seguir.

4.4 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE INFORMAÇÕES

Nessa Dissertação de Mestrado utilizamos como instrumentos para coleta de informações: (I) entrevistas; (II) grupo focal; e (III) análise textual de documentos. Em vista disso, nesse tópico apresentaremos características desses instrumentos, para posteriormente detalhar os procedimentos utilizados.

4.4.1 A entrevista

A entrevista se constitui como um instrumento capaz de esclarecer determinadas questões, podendo essas ser livres semi-estruturadas e estruturadas. Nessa pesquisa utilizamos um roteiro estruturado, no qual o entrevistador dispõe de

um roteiro de questões previamente elaboradas que conduzem e estruturam a ordem lógica da entrevista.

Chizzotti (2006) defende que por meio da entrevista o entrevistado é capaz de exprimir com clareza suas experiências, quando mesmo é submetido a questões específicas. Assim, Triviños (1999) considera que esse instrumento permite que o pesquisador avance na pesquisa, pois ao longo de sua interação com o sujeito pesquisado e com contexto no qual está sendo realizada a entrevista o pesquisador “vai recolhendo os dados que conduzem à progressiva elucidação do problema à formulação e a confirmação de sua hipótese”.

Frente a essas características acima apresentadas, optamos por utilizar esse instrumento, uma vez que é pertinente a essa pesquisa detalhes das experiências vivenciadas por cada sujeito envolvido, a fim de que possamos ao final alcançar o nosso objetivo. Dessa forma nessa Dissertação de Mestrado as entrevistas foram realizadas com os Bolsistas Coordenadores de Área de Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física (Apêndice C)

4.4.2 Grupo focal

O grupo focal possibilita ao pesquisador analisar a interação de um grupo de pessoas, ao contrário de questionar cada sujeito particularmente, por isso pode ser entendido como uma entrevista em grupo. A vantagem desse instrumento é que ele “não permite apenas a análise de declarações e relatos sobre as experiências e eventos, mas também do contexto interacional em que essas declarações e esses relatos são produzidos” (BARBOUR, 2009, p. 17).

O grupo focal conta com a participação de um pesquisador ativamente interessado e atendo as discussões para estimular a interação entre os participantes, a fim de que esses conversem entre si e não somente com o pesquisador. Portanto, cabe a preparação antecipada, como a organização do espaço onde será realizado o encontro, para que o mesmo disponha de silêncio e seja confortável, assim com a garantia da qualidade das ferramentas tecnológicas, Além dos já citados existe outro aspecto fundamental ao utilizar esse instrumento, a elaboração de um roteiro prévio de questões para incentivar e estimular a interação entre os participantes.

Assim, utilizamos grupos focais para coletar informações dos Bolsistas de Iniciação à Docência de Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física (Apêndice D).

4.4.3 Roteiro de Análise textual próprio para documentos

Esse termo é utilizado por nosso Grupo de Pesquisa INOVAEDUC para se referir as análises de documentos, ou seja, qualquer registro construído socialmente pode ser definido como documento. Para Flick (2009) a maioria das pessoas produz documentos pessoais em suas vidas, por exemplo, os diários, fotografias, cartões, correspondências.

No âmbito da pesquisa Flick (2009) acredita que esses documentos possam adquirir dois sentidos: (I) os solicitados pelas pesquisas, como memoriais, histórias de vida; e (II) documentos já existentes. Nessa pesquisa utilizamos o segundo, pois como já mencionado o programa exige que as instituições interessadas em participar submetam Projetos Institucionais, os quais dispõem em anexo cada Subprojeto proposto para ser desenvolvido por cada área curricular. Nós propomos a ir além e aprofundar nossas análises com a intenção de “desvelar o conteúdo latente que eles possuem” (TRIVÑOS, 1987, p. 162). O Roteiro de análise de documentos está apresentado no (Apêndice E).

Apresentamos, a seguir, o quadro-síntese de fontes e instrumentos como o propósito de sintetizar o que expomos até aqui e ilustrar as fontes utilizadas para responder a cada questão de pesquisa.

Quadro 5 – Quadro-síntese de fontes e instrumentos para responder as questões de pesquisa

QUESTÃO DE PESQUISA		FONTE DE PESQUISA E INSTRUMENTO DE PESQUISA							
		FONTE	Modalidade	SUJEITO				ESPAÇO	
N.	ENUNCIADO		Tipo	BCA		BID		---	---
		INSTRUMENTO	E	GF	E	GF	---	---	RATP
1.	Como se caracteriza a organização dos Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física desenvolvidos no estado do Rio Grande do Sul?		--	--	--	--	---	---	X
2.	Como se caracteriza o desenvolvimento das ações realizadas nos Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física no estado do Rio Grande do Sul?		X	X	X	X	---	---	---
3.	Que relações são estabelecidas entre as ações realizadas em Subprojetos PIBID/CAPES e a situação da Educação Física Escolar nas escolas envolvidas nesses Subprojetos?		X	X	X	X	---	---	---
4.	Que relações costumam ser estabelecidas por BID entre as ações realizadas e as atividades desenvolvidas nos cursos de licenciatura?		X	X	X	X	---	---	---

4.5 PROCEDIMENTOS PARA COLETA E TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES

Apresentamos, a seguir, os procedimentos adotados para a coleta e tratamento das informações nas entrevistas, nos grupos focais e nos documentos.

Entrevistas com Bolsista Coordenador de Área de Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física desenvolvidos no RS.

Após a elaboração e a revisão do roteiro para entrevista, entramos em contato por e-mail com os professores responsáveis pelos Subprojetos da área curricular de Educação Física, os apresentando a nossa proposta de estudo. Mediante o aceite via e-mail, entramos em contato, via telefone para agendar a visita na cidade em que são desenvolvidas as ações do Subprojeto. Dos 27 (vinte e sete) Subprojetos desenvolvidos no Estado do Rio Grande do Sul, optamos selecionar todas as IES públicas e privadas que contemplassem um maior número de bolsistas envolvidos. Dos 14 (catorze) Bolsistas Coordenadores de Área contatados via e-mail, 10 responderam positivamente a participação na pesquisa, no entanto, com os quais realizamos as entrevistas.

Realizamos as entrevistas em salas das universidades que os professores julgavam não ter barulho. Após a explicação da entrevistadora, os BCA assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para então iniciarmos as entrevistas. Posteriormente as transcrevemos juntamente com a colaboração da Bolsista do Programa de Licenciaturas – PROLICEN, edição 2015.

De posse das transcrições, utilizamos o que Gibbs (2009) denomina de codificação, isto é, a identificação e o registro de uma ou mais passagem do texto, para definir sobre o que se trata os dados, a fim de desenvolver a Teoria Fundamenta. A Teoria Fundamentada (CHARMAZ, 2009) busca ir além de qualquer método que meramente descreva algo, e convida os seus pesquisadores a interpretar e reconstruir as informações coletada centra dessa teoria está para Gibbs (2009) em incentivar de forma indutiva a novas idéias ou hipóteses, tendo como base as informações coletadas.

Para sistematizarmos os dados analisados, elaboramos um quadro com os seguintes elementos: (1) código do bolsista; (2) resposta na íntegra; (3) síntese; (4) categorial inicia.

Uma amostra dos quadros encontra-se no apêndice H, sendo cada um deles representado com base em uma questão do roteiro. Optamos por realizar a codificação frase a frase, de modo a marcar com clareza o início e o término da idéia do sujeito, assim como destacar a recorrência de cada episódio.

Grupos Focais com Bolsistas de Iniciação à Docência participantes de Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física

Ao entrarmos em contato com os BCA agendando o dia da visita, expressava o interesse em realizar um grupo focal com os BID participantes do Subprojeto, visto isso os BCA disponibilizavam o momento da reunião para que eu pudesse realizar o meu estudo.

Assim, posteriormente a conversa com os BCA, realizamos os grupos focais, visto a atuação dos bolsistas junto ao Subprojeto realizamos 10 Grupos focais, totalizando a participação de 47 BID.

A realização dos grupos focais apresentou duas principais configurações: (I) a participação total e completa dos BID, nesse caso o tempo utilizado para a realização do grupo focal foi de 1 (uma) hora e 30 (trinta) minutos. O outro caso (II), os BCA não permitiam que todos os BID participassem para que as atividades do Subprojeto não fossem prejudicadas, nesse caso, a pesquisadora solicitou a participação de BID aleatórios, mas em todos os casos os BCA selecionaram alguns BID, o tempo utilizado foi em torno de 45 (quarenta e cinco) minutos. Para a realização dos grupos focais adotamos procedimentos semelhantes aos das entrevistas, elaborando anteriormente um roteiro orientador composto por 14 questões que foram sendo realizadas naturalmente, tendo como base a fala dos BID. Após a realização, transcrevemos as falas dos BID e tratamos as informações tendo como base também a Teoria Fundamentada.

“Ao adotar os métodos da Teoria Fundamentada, você poderá conduzir, controlar e organizar a sua coleta [...] e, além disso, construir uma análise original dos seus dados” (CHARMAZ, 2009, p. 15).

Roteiro para análise textual dos Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física

Entendemos que, para captar a essência dos documentos, ou seja, realmente o que será realizado no desenvolvimento das ações é primordial ter o conhecimento

do que a Portaria da CAPES que regulamenta o PIBID, prevê. Para tanto realizamos uma leitura aprofundada dos itens detalhados do capítulo I, ao Artigo nº 6 e 7 da referida portaria.

Com base nessa leitura elaboramos categorias, a priori, ou seja, elencamos itens que nortearam a leitura dos documentos. Após a leitura estávamos receptivos a novas categorias, mas visto as exigências da portaria nenhuma nova categoria emergiu.

Para a análise dos documentos relativos aos Subprojetos utilizamos como termos de busca palavras representativas as categorias, e após identificarmos as mais recorrentes elaboramos uma síntese sobre essas. Assim findou-se o processo de análise dos documentos (Apêndice F).

O capítulo a seguir apresenta as constatações e os resultados da pesquisa.

5 CARACTERIZAÇÃO DAS AÇÕES REALIZADAS: RETOMANDO AS QUESTÕES DE PESQUISA

Apresentamos, primeiramente, o perfil dos sujeitos da pesquisa: Bolsistas Coordenadores de Área e Bolsistas de Iniciação à Docência de Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física e brevemente uma caracterização dos Subprojetos investigados. Após, discutimos as constatações e os resultados construídos, a partir da análise das informações coletadas, mediante a utilização dos instrumentos de pesquisa.

Organizamos o capítulo em seções, que correspondem a cada uma das questões de pesquisa, delimitadas para nosso estudo. Ao final do capítulo respondemos, mediante à articulação do conjunto das constatações apresentadas em cada questão de pesquisa, o problema de pesquisa.

5.1 O PERFIL DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nessa seção apresentamos um breve perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, os Bolsistas Coordenadores de Área e os Bolsistas de Iniciação à Docência de Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física desenvolvidos no Estado do Rio Grande do Sul.

O perfil dos Bolsistas Coordenadores de Área de Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física

A fim de traçarmos o perfil dos Bolsistas Coordenadores de Área dos Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física que participaram da pesquisa consultamos os currículos da Plataforma Lattes de cada um deles. Ao acessá-lo verificamos os requisitos solicitados a concessão de bolsa mediante a Portaria nº 096 que normatiza o programa, dentre eles: (I) possuir formação – graduação ou pós-graduação – na área do Subprojeto; (II) pertencer ao quadro permanente da IES e, quando se tratar de instituição privada, possuir carga horária de, no mínimo, 12 (doze) horas semanais e, preferencialmente, não ser contratado em regime horista; (III) ser docente e estar em efetivo exercício das atividades do magistério no ensino superior; (IV) Possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior; (V) ministrar disciplina em curso de licenciatura da

IES na área do subprojeto; (VI) possuir experiência na formação de professores ou na execução de projetos de ensino, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios.

A seguir, apresentamos um Quadro- Síntese dessa caracterização.

Quadro 6 – Caracterização dos Coordenadores de Área de Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física

Sujeito da Pesquisa	Requisito I	Requisito II	Requisito III	Requisito IV	Requisito V	Requisito VI
CA01	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação em Educação Física; • Mestrado em Profissional em Reabilitação e Inclusão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Carga horária: 34; • Regime: Dedicção exclusiva. 	OK	7 anos	OK	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa;
CA02	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação em Educação Física; • Mestrado profissional em Mestrado Profissionalizante em Teologia 	<ul style="list-style-type: none"> • Carga horária: 40; • Regime: Dedicção exclusiva. 	OK	10 anos	OK	<ul style="list-style-type: none"> • Outros projetos;
CA03	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação em Educação Física; • Mestrado em Educação 	<ul style="list-style-type: none"> • Carga horária: 20; 	OK	14 anos	OK	<ul style="list-style-type: none"> • Extensão; • Outros Projetos;
CA04	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação em Educação Física; • Mestrado interrompido em 2001 em Saúde Pública 	<ul style="list-style-type: none"> • Carga horária: 20 	OK	15 anos	OK	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa; • Extensão • Outros Projetos;
CA05	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação em Educação Física; • Doutorado em Educação Física 	<ul style="list-style-type: none"> • Carga horária: 40; • Regime: Dedicção exclusiva 	OK	30 anos	OK	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa; • Outros Projetos;
CA06	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação em Educação Física; • Doutorado em Ciência do Movimento Humano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Carga horária: 40; • Regime: Dedicção exclusiva 	OK	36 anos	OK	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa; • Extensão • Outros Projetos;
CA07	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação em Educação Física; • Doutorado em Ciências da Comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> • Carga horária: 40; • Regime: Dedicção exclusiva 	OK	9 anos	OK	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa; • Extensão • Outros Projetos;
CA08	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação em Educação Física; • Doutorado em Ciências da Comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> • Carga horária: 40; • Regime: Dedicção exclusiva 	OK	14 anos	OK	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa; • Extensão
CA09	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação em Educação Física; • Doutorado em Educação Física 	<ul style="list-style-type: none"> • Carga horária: 40; • Regime: Dedicção exclusiva 	OK	12 anos	OK	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa; • Extensão
CA10	<ul style="list-style-type: none"> • Graduação em Educação Física; • Doutorado em Ciências do Movimento Humano 	<ul style="list-style-type: none"> • Carga horária: 40; • Regime: Dedicção exclusiva 	OK	6 anos	OK	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa; • Extensão

O quadro apresentado foi constituído com base nas informações disponíveis nos os currículos da Plataforma Lattes de cada BCA, o que nos permitiu mencionar alguns aspectos relacionados ao perfil desses sujeitos. Em relação ao requisito I constatamos que todos os BCA apresentam formação mínima na área dos Subprojetos, ou seja, Licenciatura em Educação Física; Três dos 10 (03/10) BCA possuem como titulação máxima o mestrado em diferentes linhas de pesquisa. Destacamos que a BCA01 realizou o seu mestrado na área de reabilitação e inclusão o que colabora com as atividades do Subprojeto, uma vez que, esse atua em uma escola inclusiva; (06/10) BCA possuem como titulação máxima o doutorado em áreas diversas.

Em relação ao requisito II constatamos que a carga horária de dedicação semanal dos BCA varia, uma vez que em alguns casos essa está contida na carga horária de dedicação do docente as atividades da IES. Evidenciamos que esse requisito deve ser evidenciado no momento da seleção de BCA, pois os docentes de IES dispõem de inúmeras funções e atividades, sendo assim é importante que ele também disponha de tempo para organizar, orientar e acompanhar os bolsistas na realização das ações.

Já sobre os requisitos III – IV- V e VI constatamos que todos os BCA são docentes efetivos dos cursos de licenciatura, ministram disciplinas para esses cursos na área pedagógica, apresentam mais de cinco anos de experiência no magistério do ensino superior, sendo que o que está atuando a menos tempo tem 6 anos e o mais antigo está a 36 anos. Dos 10 BCA nenhum está envolvido com projetos de ensino o que chamou a atenção, pois o PIBID apresenta um caráter de ensino ao possibilitar a iniciação à docência dos bolsistas. No entanto o PIBID está posto nos currículos como “outros projetos”.

Diante dos requisitos impostos, pela Portaria nº 096, evidenciamos que todos os BCS cumprem com os requisitos e que o perfil desses sujeitos diverge bastante em cada Subprojeto o que consideramos importante desde que essa diversidade de formação e experiências contribua significativamente na formação de futuros professores de Educação Física no nosso estado.

O perfil dos Bolsistas de Iniciação à Docência participantes de Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física

Com o propósito de traçarmos o perfil dos Bolsistas de Iniciação à Docência solicitamos, no início dos grupos focais a apresentação de cada sujeito. Com base nessa apresentação foi possível identificar alguns aspectos: (I) semestre em que o BID está cursando; (II) o tempo de atuação do BID no Subprojeto pesquisado. Em relação ao nome optamos por manter o sigilo, assim utilizamos códigos de identificação como mostra o quadro-síntese abaixo, com essas informações.

Quadro 7 – Caracterização dos Bolsistas de Iniciação à Docência de Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física

Sujeito da Pesquisa	Semestre	Tempo de Atuação no Subprojeto
BID01	4º Semestre	1 ano
BID02	1º Semestre	6 meses
BID03	5º Semestre	1 ano
BID04	1º Semestre	6 meses
BID05	8º Semestre	1 ano e 6 meses
BID06	1º Semestre	6 meses
BID07	1º Semestre	6 meses
BID08	3º Semestre	1 ano
BID09	Egresso do Bacharel	6 meses
BID10	3º Semestre	1 ano
BID11	3º Semestre	1 ano
BID12	5º Semestre	1 ano e 6 meses
BID13	3º Semestre	1 ano
BID14	3º Semestre	1 ano
BID15	8º Semestre	2 anos
BID16	5º Semestre	1 ano e 6 meses
BID17	5º Semestre	1 ano
BID18	8º Semestre	2 anos
BID19	3º Semestre	6 meses
BID20	Egresso do Bacharel	6 meses
BID21	3º Semestre	6 meses
BID22	8º Semestre	1 ano
BID23	8º Semestre	1 ano
BID24	6º Semestre	6 meses
BID25	5º Semestre	2 anos
BID26	3º Semestre	6 meses
BID27	3º Semestre	1 ano e 6 meses
BID28	7º Semestre	2 anos
BID29	5º Semestre	1 ano
BID30	7º Semestre	2 anos
BID31	8º Semestre	3 anos
BID32	7º Semestre	2 anos
BID33	3º Semestre	1 ano
BID34	5º Semestre	1 ano

Sujeito da Pesquisa	Semestre	Tempo de Atuação no Subprojeto
BID35	7º Semestre	2 anos
BID36	Egresso do Bacharel	6 meses
BID37	7º Semestre	2 anos
BID38	7º Semestre	2 anos
BID39	5º Semestre	2 anos
BID40	2º Semestre	6 meses
BID41	3º Semestre	1 ano
BID42	2º Semestre	6 meses
BID43	2º Semestre	6 meses
BID44	5º Semestre	2 anos
BID45	2º Semestre	3 meses
BID46	3º Semestre	1 ano e 6 meses
BID47	Egresso do Bacharel	1 ano

Em relação ao aspecto I podemos constatar que (04/47) BID cursam o 1º semestre, (04/47) o 2º semestre, (12/47) o 3º semestre; (01/47) o 4º semestre, (09/47) o 5º semestre, (01/47) o 6º semestre, (06/47) o 7º semestre, (06/47) o 8º semestre e (04/47) são egressos do bacharelado. Diante dos dados apresentados podemos aferir que os Subprojetos da área de Educação Física contemplam BID de deferentes semestres. Essa aproximação dos alunos dos primeiros semestres é considerada como pertinente para que os alunos possam se ambientar com as atividades e tarefas próprias da profissão docente, mas cabe destacar que essa aproximação deve ser orientada e acompanhada tanto pelo BCA quanto pelo BS a fim de não gerar o mal estar docente nos futuros professores.

Em relação ao aspecto II, (15/47) BID estão atuando a menos de um ano no Subprojeto, (15/47) atuam a um ano e (17/47) atuam a mais de um ano. Frente a isso concluímos que os Subprojetos da área curricular de Educação Física dispõem de uma rotatividade dos alunos. Acreditamos que essa particularidade não é particularidade desses Subprojetos uma vez que as regras do programa determinam o tempo de atuação dos BID nas atividades.

Em relação a esse último aspecto é plausível destacar o Artigo 28º da Portaria nº 096, a qual determina a duração da bolsa conforme a sua modalidade. As bolsas concedidas aos Bolsistas Coordenadores de Área e aos Bolsistas Supervisores têm duração de (4) quatro anos, podendo ser prorrogada pelo mesmo período, já as bolsas concedidas aos Bolsistas de Iniciação à Docência têm duração de (2) dois anos, podendo também ser prorrogada pelo mesmo período. Em vista disso, um aluno poderá permanecer os (4) quatro anos do curso vinculados ao Subprojeto.

Por fim, com base nas constatações acima, salientamos que as ações desenvolvidas por Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física no Estado do Rio Grande do Sul perpassam todos os semestres do curso de graduação, colaborando assim para a permanência dos alunos nos cursos de licenciatura.

Depois de expor o perfil dos sujeitos da pesquisa e a caracterização dos Subprojetos em estudo, apresentamos, a seguir, as constatações e os resultados decorrentes de cada questão de pesquisa.

5.2 CARACTERÍSTICAS DA ORGANIZAÇÃO DOS SUBPROJETOS PIBID/CAPES DA ÁREA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, DESENVOLVIDOS NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (1º QUESTÃO DE PESQUISA)

Com a finalidade de responder a referida questão de pesquisa utilizamos como fontes de informações, os sujeitos, Bolsistas Coordenadores de Área e os documentos, textos completos dos Subprojetos elaborados por cada IES. F

Consideramos pertinente considerar como os Subprojetos estão organizados visto que, ao mesmo tempo em que as IES desfrutam da autonomia em elaborar e planejar os seus Subprojetos, essas também devem se enquadrar nas normativas que regulamentam o PIBID, como a Portaria nº 096, a qual explicita desde as disposições gerais sobre o programa, no capítulo I, até determinações básicas para a finalização dos Projetos Institucionais ao término de cada edital, capítulo X e XI.

Para construção das características referentes a organização dos Subprojetos, elencamos a posteriori, quatro categorias com base nos textos completos dos Subprojetos pesquisados. As categorias estão apresentadas no Quadro-Síntese abaixo:

Quadro 8 – Categorias definidas para a análise dos Subprojetos PIBID/CAPES da Área curricular de Educação Física

N.	CATEGORIAS
1.	Número de bolsistas participantes dos Subprojetos
2.	Nível de atuação dos Subprojetos
3.	Ações previstas nos Subprojetos
4.	Dificuldades enfrentadas na organização dos Subprojetos

Em relação ao número de bolsistas participantes dos Subprojetos, consideramos as informações contidas nos textos completos dos Subprojetos e nos relatórios de pagamento disponibilizados no site da CAPES a fim de evidenciar se a projeção prevista no início do Subprojeto está sendo alcançada. E com base nessas informações elaboramos o Quadro-Síntese abaixo:

Quadro 9 – Quadro-síntese sobre a organização dos Subprojetos investigados

SUBPROJETOS INVESTIGADOS	CATEGORIA DOS BOLSISTAS/QUANTIDADE						GRUPOS DE TRABALHO
	BCA		BS		BID		
	Prev	Efet	Prev	Efet	Prev	Efet	
Subprojeto 01	3	2	3	3	30	28	2 Grupos
Subprojeto 02	1	1	2	1	12	8	1 Grupo
Subprojeto 03	2	2	2	2	22	16	2 Grupos
Subprojeto 04	1	1	2	2	10	10	1 Grupo
Subprojeto 05	4	4	13	13	68	68	4 Grupos
Subprojeto 06	4	4	12	12	61	59	4 Grupos
Subprojeto 07	1	1	2	2	12	12	1 Grupo

Esse quadro nos permite constatar que o número de bolsistas participantes dos Subprojetos está associado à estrutura da Instituição promotora, pois os Subprojetos 05 e 06 que contam com o envolvimento de (4) quatro Coordenadores de Área estão vinculados a Instituições de grande porte no Estado do Rio Grande do Sul. Cabe ressaltar que o Subprojeto 03 dentre os Subprojetos desenvolvidos em Instituições privadas é o que conta com o maior número de participantes

O anexo II da referida Portaria que determina a quantidade de bolsas concedidas por Subprojetos, conforme o quadro abaixo.

Quadro 10 – Quadro-síntese sobre a quantidade de bolsas concedidas aos Subprojetos

QUANTIDADE DE BOLSAS CONCEDIDAS		
BID	BS	BCA
5 a 20	1 a 4	1
21 a 40	4 a 8	2
41 a 60	8 a 12	3
61 a 80	12 a 16	4

Com base nos quadro acima apresentados podemos afirmar que os Subprojetos 01, 02, 04, 07 estão de acordo com as normas do referido documento, já os Subprojetos 03, 05 e 06 exibem números de bolsistas efetivos inferiores ao previsto o que se fosse supervisionado continuamente deveria alterar sua estrutura interna.

Percebemos também que os Subprojetos que contam a participação de mais de um BCA, organizam as atividades desenvolvidas em grupos de trabalho. Desta forma cada BCA é responsável pelo número de BID condizentes com o número de BS. Por exemplo, o Subprojeto 01 conta com a participação de 3 BS, distribuídos de forma que 1 BS atua em um grupo de trabalho e os outros 2BS atuam em outro. Assim sendo o grupo de trabalho que conta com a maior participação de BS tem a possibilidade de ofertar um maior número de bolsas na modalidade de BID.

Com base nessas informações entendemos que a organização interna do Subprojeto 06, visto o grande número de BID envolvidos, está adequada, pois cada grupo de trabalho conta com 2BS que devem supervisionar aproximadamente 05 BID em suas escolas, quantidade essa considerada plausível diante das demandas tanto da escola quanto do Subprojeto.

Em relação ao nível de atuação dos Subprojetos constatamos que os Subprojetos, 01, 03, 05 e 06, somam um expressivo número de acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física, na condição de BID. Deste modo esses Subprojetos desfrutam da possibilidade de compreender diferentes etapas de escolaridade, por exemplo, os Subprojetos 05 e 06 atuam nas três etapas, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nesses casos existe uma organização interna para que os BCA elaborem juntos as ações do Subprojeto que irão perpassar todos os grupos de trabalho.

Como já mencionamos anteriormente, para o melhor funcionamento as responsabilidades são divididas entre os BCA, ou seja, o Subprojeto é fragmentado em etapas de escolaridade. Vejamos a seguir, a fala dos Bolsistas Coordenadores de Área desses de dois Subprojetos, respectivamente:

O nosso Subprojeto é o maior da instituição, tem 68 BID e 4CA, eu coordeno as ações voltadas a Educação Infantil, a [...] coordena as ações do ensino fundamental, e outros dois professores coordenam as ações do Ensino Médio (BCA 05).

Eu não coordeno um Subprojeto, eu coordeno o Sub do Sub. O nosso Subprojeto é de Educação Física na Educação Básica e internamente nós

dividimos em níveis de ensino, Educação Infantil, séries iniciais e séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Eu coordeno o nível das séries iniciais (BCA10).

Em relação às falas cabe destacar que o Subprojeto 05 se organiza de forma que os BID permaneçam apenas por dois anos em cada Subprojeto, possibilitando assim que os mesmos ampliem suas vivências em diferentes níveis de atuação da Educação Básica, além de aprender a conviver e respeitar outras formas de organização, pois como os próprios BCA destacaram na entrevista existem diferentes perfis de coordenação de área.

Nós temos uma característica particular no nosso Subprojeto, pois os BID podem permanecer no mesmo nível no máximo dois anos. Então eles começam trabalhando nas séries iniciais e nos últimos dois anos tu tens que passar para outro nível. Isso oportuniza que o aluno conheça pelos menos dois níveis de atuação que ele irá exercer dentro da escola e também criar oportunidade dele ter diferentes tipos de experiência de coordenação, por que são professores diferentes (BCA 05).

Em relação às ações previstas nos Subprojetos percebemos que (5) seis ações mais recorrentes entre os documentos analisados. (1) Diagnóstico do contexto educacional da região em que o Subprojeto será desenvolvido; (2) A participação dos bolsistas em encontros/reuniões em diferentes espaços formativos; (3) O planejamento das atividades/ações/estratégias didáticas a serem desenvolvidas nas escolas e nas IES; (4) As atribuições previstas aos bolsistas nos diferentes espaços formativos; e (5) O estudo e discussões sobre os referenciais teóricos da área da educação e de situações de ensino aprendizagem.

(1) A realização do *diagnóstico do contexto educacional da região em que o Subprojeto será desenvolvido* está previsto na Portaria 096 e não se refere exclusivamente ao contexto social e econômico ao entorno da escola, mas a elementos importantes que constituem o Projeto Político Pedagógico (PPP), uma vez que esse documento reúne propostas e ações que serão desenvolvidas na escola. Além da proposta educacional da escola o PPP apresenta dados referentes à clientela, ao relacionamento da família e escola e os recursos disponíveis para a realização do que está sendo proposto.

Visto esses diferentes elementos e dimensões que são ponderadas no espaço educativo entendemos como importante oportunizar aos futuros professores, nesse caso Bolsistas de Iniciação à Docência, o conhecimento sobre a dinâmica de seu futuro espaço de atuação, tendo por base a realidade da Educação Básica.

Nesse sentido, constatamos que a realização do diagnóstico educacional é uma das ações englobada nos (07) sete Subprojetos da área curricular de Educação Física analisados nesse estudo. Mas, cabe ressaltar a especificidade de cada documento ao operar essa ação, por exemplo, os Subprojetos 03, 05 e 06 contaram com o auxílio de entrevistas, questionários e roteiros de observações com equipe diretiva, professores e funcionários, a fim de coletar informações sobre a escola, os demais Subprojetos, entretanto não podemos afirmar se utilizam ou não instrumento de coleta, uma vez que não estava discriminado no detalhamento da ação como essa seria realizada.

(2) *A participação dos bolsistas em encontros/reuniões em diferentes espaços formativos* é significativa na organização e no desenvolvimento das ações previstas. Mas vale ressaltar que quando nos referimos a diferentes espaços formativos, estamos defendendo a idéia de que a formação de professores no momento atual efetiva-se em distintos espaços, isto é, os saberes das ciências da educação produzidos geralmente em redomas de vidro, nas universidades, sem nenhuma articulação com a ação profissional, não fazem mais sentido. O conhecimento profissional ofertado nas IES, só se tornará significativo quando deixar de serem simulações de situações que acontecem na escola, reafirmando assim, a supremacia dos conhecimentos acadêmicos em relação aos produzidos nas práticas escolares.

É na tentativa de superar essa supremacia e dicotomia existente que passamos a entender escola e a universidade como um “terceiro espaço”, termo esse utilizado por Zeichner (2010) ao defender a necessidade de criar “espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores” que agreguem professores da Educação Básica e do Ensino Superior.

Nessa perspectiva ao utilizamos o termo “espaços formativos” na segunda e na quarta categoria estamos entendendo, que tanto a escola quanto a universidade, se constituem em espaços híbridos de aprendizagem aos BID, visto que as ações do Subprojeto transitam nesses dois importantes espaços.

O PIBID merece destaque nesse sentido, visto o expressivo número de participantes de diferentes Instituições que o programa contempla. Logo para que esses diferentes sujeitos possam juntos construir, discutir e reconstruir continuamente ações benéficas principalmente a formação inicial dos bolsistas, conforme o objetivo do programa é imprescindível a realização de

encontros/reuniões com o propósito de organizar, planejar e discutir diferentes temáticas englobadas nos Subprojetos.

Assim como na categoria acima, constatamos que todos os Subprojetos analisados nesse estudo prevêm em suas ações a realização de reuniões, apesar dessa característica comum, constatamos também especificidades na forma de organização dos Subprojetos, a título de exemplo, os Subprojetos 02, e 03, priorizam que todos os envolvidos estejam presentes nas reuniões realizadas semanalmente nas IES, já o Subprojeto 01, 04, 05, 06 e 07, organizam mais de uma reunião semanal, uma realizada na escola com os BID e BS para fins de planejamento e outra para discutir assuntos organizativos do Subprojeto, realizada na IES a qual o BCA é o responsável. Outro diferencial dessas reuniões realizadas deve-se ao fato de que os Subprojetos 01, 03, 05 e 06 da área curricular de Educação Física dispõem de dois ou mais BCA, ou seja, existe uma organização interna onde cada professor é responsável perante a CAPES e a Coordenação Institucional pelo desenvolvimento das ações em uma etapa de escolaridade.

Neste caso além de reuniões internas desses grupos também são realizados encontros com caráter de seminário para que as ações realizadas por cada grupo de trabalho em cada etapa de escolaridade sejam compartilhadas e discutidas entre os BID, BS e BCA. Esses últimos também realizam uma vez no mês reuniões entre eles a fim de seguir a mesma direção.

Como cita a Portaria nº 096 a escola e a Instituição de Ensino Superior tornam-se espaços formativos no momento em que esses encontros proporcionam discussões ricas e significativas para a iniciação a docência dos bolsistas envolvidos, objeto principal do PIBID, mas também adquire o caráter de formação continuada aos BS e aos BCA que nesse círculo de conversa tornam-se co-formadores.

(3) A terceira ação contempla o *planejamento das atividades/ações/estratégias didáticas a serem desenvolvidas nas escolas e nas IES*, pois sabemos que em específico, no PIBID, além das ações previamente planejadas nos documentos orientadores, são realizadas reuniões e encontros, como citamos anteriormente, onde são planejadas e sistematizadas ações específicas de cada Subprojeto ou grupo de trabalho.

Em virtude dos dois espaços envolvidos nesse processo, observamos que o planejamento passa a adquirir dois sentidos, o primeiro diz respeito ao planejamento

das reuniões e/ou encontros semanais ou quinzenais, o qual está sob responsabilidade do BCA, que diante de suas atribuições seleciona os referenciais teóricos que o grupo irá estudar além de orientar os bolsistas diante da elaboração de trabalhos para eventos acadêmicos científicos. E o outro sentido dado ao planejamento refere-se às ações específicas que os BID irão desenvolver na escola, nesse caso, consideramos fundamental a supervisão e participação tanto do BCA quanto dos BS.

É importante ponderar que ao submeter às propostas ao edital os BCA não possuem o conhecimento das escolas que posteriormente receberam o Subprojeto, assim como as características dos bolsistas que junto com ele irão edificar as ações planejadas, desta forma algumas das ações anteriormente previstas podem ser alteradas ao longo do desenvolvimento do Subprojeto.

(4) A quarta ação refere-se às *atribuições previstas aos bolsistas nos diferentes espaços formativos*. Nesse sentido dentre as ações planejadas nos documentos constatamos que assim como existem reuniões que contemplam diferentes âmbitos do Subprojeto, existem ações específicas atribuídas a cada bolsista. Frente ao Artigo 6º da Portaria nº 096, os Subprojetos devem contemplar ações que possibilitem a iniciação à docência. Nessa perspectiva selecionamos entre os onze incisos desse artigo, ações que ultrapassam a ordem organizativa, delimitando assim ações próprias dos bolsistas envolvidos.

Nesse sentido todos os bolsistas dispõem de ações próprias, mas que nos documentos não são especificados. Abaixo apresentamos um quadro-síntese das ações mais recorrentes nos documentos.

Quadro 11 – Ações realizadas por Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física no Estado do RS

N.	AÇÕES DOS BOLSISTAS
1.	Realizar o diagnóstico da realidade escolar e/ou da área curricular da Educação Física;
2.	Planejar e realizar as ações nas escolas;
3.	Elaborar o registro das ações realizadas por meio de relatórios escritos;
4.	Ler e discutir referenciais teóricos para o desenvolvimento do Subprojeto;
5.	Elaborar trabalhos acadêmicos;
6.	Participar de eventos acadêmicos;
7.	Avaliar as ações desenvolvidas no Subprojeto;

(1) *A realização do diagnóstico da realidade escolar e/ou da área curricular da Educação Física* é desenvolvida pelos Subprojetos logo no início, a fim de conhecer o contexto no qual a escola está inserida, assim como realizar o estudo dos documentos escolares, como, por exemplo, o PPP e os planos de trabalho dos professores. (2) *O planejamento e a realização das ações na escola* referem-se às reuniões realizadas em alguns Subprojetos nas escolas e em outros nas IES para o planejamento das ações que os BID irão desenvolver nas escolas mediante oficinas, práticas pedagógicas ou intervenções individuais.

(3) *Os registros escritos*, diários de campo ou portfólios são construídos diariamente pelos BID e BS, após as intervenções práticas nas escolas. Alguns Subprojetos utilizam esses registros para elaborar os relatórios semestrais que devem ser encaminhados a CI. (4) *As leituras e discussões dos referenciais teóricos* são organizadas com base nas demandas internas de cada Subprojeto, alguns dedicam suas leituras a documentos como, LDB e PCN, outros a autores renomeados no campo da Educação Física, como Eleonor Kunz.

(5) *A Elaboração de trabalhos* refere-se aos relatos de experiência que os BID e BS são estimulados a escreverem diante das situações de aprendizagens vivenciadas, a fim de que essas experiências possam ser socializadas mediante a (6) *participação dos bolsistas em eventos-acadêmicos científicos*. (7) *A avaliação das ações desenvolvidas nos Subprojetos* é efetivada semestralmente, no período em que os BCA devem elaborar e entregar o relatório parcial e final, com base no que foi realizado e avaliado até o momento.

Ao analisarmos os documentos por meio dos Subprojetos, percebemos que os 10/10 abrangem as características e dimensões solicitadas na Portaria, apesar disso não existe um padrão quanto a quantidade de ações previstas à vistas disso o Subprojeto 06 previu realizar 17 ações enquanto o Subprojeto 04, 40 ações. Não pretendemos comparar a quantidade de ações que cada Subprojeto planejou realizar, mas entendemos que se eles possuem o mesmo tempo de vigência, haverá uma diferença no tempo dedicado a realização de cada uma e esse fator é essencial na qualidade das ações.

(5) *O estudo e a discussão de referencias teóricos da área da educação e de situações de ensino aprendizagem.* Em relação a essa ação constatamos que todos os Subprojetos analisados prevêm esse momento, como é confirmado acima. Consideramos que seja nesse momento em que os bolsistas disponham da

possibilidade de expressar suas dificuldades, facilidades, surpresas e desafios enfrentados em cada situação de aprendizado na escola e também escutar o relato dos demais bolsistas, já que enquanto acadêmicos existe tempo de questionar, discutir, ler, reler, aprender, buscar novos conhecimentos e readaptar os já apreendidos.

Na última categoria assinalamos as dificuldades enfrentadas na organização dos Subprojetos, mediante a fala os BCA. Os (10/10) Subprojetos analisados convergiram em relação às dificuldades encontradas, conseqüentemente elaboramos um quadro-síntese com as mais recorrentes, assim como apresentamos a fala de BCA.

Quadro 12 – Quadro-síntese das dificuldades mais recorrentes na organização dos Subprojetos

N.	DIFICULDADES MAIS RECORRENTES
1.	Dificuldade em lidar com diferentes idéias dos bolsistas envolvidos;
2.	Dificuldade em conseguir um horário comum dos CA para realizar reuniões;
3.	Dificuldade em conseguir um horário comum entre alunos de cursos diferentes para desenvolver as ações interdisciplinares;
4.	Dificuldade em que a escola libere os BS para as reuniões;
5.	Dificuldade em conseguir um espaço na escola para realizar as reuniões;
6.	Dificuldade em completar o grupo de bolsistas;

Mas na Educação Infantil em particular a dificuldade foi para completar o grupo de bolsistas sempre estávamos abaixo nunca tinha suplente, esse foi o primeiro semestre que eu conseguir fechar o grupo e ainda permanecer com suplentes, mas também já vou esgotar agora. Muito difícil (BCA03).

Olha, as dificuldades acho que elas são comuns a um projeto que envolve 34 idéias diferentes, então achar um horário comum a isso tudo, um horário comum para que os alunos desses diversos cursos possam estar naquele dia, naquele horário, para o projeto interdisciplinar, então isso tem que ser uma conversa feita primeiro dentro da escola (BCA05).

As dificuldades acima pontuadas são situações esperadas em um programa que contempla em sua estrutura um grande número de sujeitos envolvidos, como menciona o BCA05. Mas, consideramos importante destacar a facilidade com que os BCA as identificaram, o que nós permite concluir que existe por parte deles um acompanhamento e uma avaliação continua do Subprojeto.

Após a apresentação das respostas dos BCA podemos dizer que os Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física desenvolvidos no

Estado do Rio Grande do Sul estão contemplando a organização mínima solicitada inicialmente pela CAPES. Nota-se, no entanto, que existe uma disparidade na forma como os Subprojetos estão organizados em razão do número de bolsistas participantes assim como com do interesse dos docentes das IES em se envolver com o programa, uma vez que o segundo motivo influencia diretamente o primeiro.

Defendemos que a interação entre os BCA, BS e BID proporcionada por esse programa mostra que a formação de professores acontece em diferentes espaços (universidade, escola) e ao longo da vida. Assim esses espaços de discussões propiciados por meio das reuniões dos participantes dos Subprojetos realizadas em diferentes espaços enriquecem os saberes docentes dos sujeitos envolvidos.

As questões apontadas como dificuldades traduzem situações específicas de cada Subprojeto, mas devem ser cuidadosamente discutidas posto que no estudo avaliativo sobre o PIBID a nível nacional, Gatti (2013) pontuou críticas a situações como as apresentadas nessa pesquisa, em especial ao distanciamento dos BID da escola e ao quadro de distribuições de bolsa concedidas pelo programa. Abaixo segue as críticas da autora.

- Encontram-se, em alguns projetos, formas pouco efetivas e distantes da própria proposta do Pibid (falta de atuação efetiva na escola e nas salas de aula).
- Número excessivo de bolsistas e supervisores por coordenador de área, prejudicando o trabalho (GATTI, 2013, p. 107).

Uma vez que o estudo avaliativo sobre o programa já sinalizou essas dificuldades e elas ainda não foram sanadas nos Subprojetos pesquisas nos leva a perceber que esse estudo ainda não foi totalmente considerado pelos Coordenadores Institucionais e BCS. Mas consideramos importante um olhar apurado desses, sejam eles Coordenadores de Área, Coordenadores Instituições ou até mesmo as agências financiadoras, para que dificuldades na organização estrutural dos Subprojetos não desqualifiquem as ações desenvolvidas.

5.3 CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES REALIZADAS POR SUBPROJETOS PIBID/CAPES DA ÁREA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (2º QUESTÃO DE PESQUISA)

Com a finalidade de responder a referida questão de pesquisa utilizamos como fontes de informações, os dois tipos de sujeito: Coordenadores de Área e

Bolsistas de Iniciação à Docência. Sistematizamos o Bloco II de questões do roteiro de entrevista intitulado “Ações realizadas no desenvolvimento de Subprojetos”, englobando (6) seis questões, bem como as questões número 4,5 e 6 do roteiro do Grupo focal.

Na seção anterior desmembramos os textos completos dos Subprojetos pesquisados a fim de verificar as propostas de organização de cada Subprojeto. Nesta seção, mediante a fala dos sujeitos, vamos superar o que está proposto partindo para a análise do que efetivamente está sendo operacionalizado em cada um. Deste modo construímos três categorias que serão apresentadas no quadro abaixo e posteriormente discutidas.

Quadro 13 – Categorias de análise definidas o funcionamento das ações realizadas por Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física no Estado do RS

N	CATEGORIAS
1.	Funcionamento dos Subprojetos
2.	Ações realizadas por bolsistas do Subprojeto
3.	Dificuldades enfrentadas na realização de ações do Subprojeto

A primeira categoria funcionamento interno dos Subprojetos refere-se ao andamento das ações que estão previstas. Nessa categoria incluímos elementos próprios do funcionamento dos Subprojetos, em especial, as reuniões realizadas pelos bolsistas em diferentes espaços, a dedicação semanal dos bolsistas às atividades do Subprojeto e as articulações entre os grupos de um mesmo Subprojeto.

Aproximamos o primeiro e o segundo elemento por entender que as ações serão realizadas com sucesso e qualidade se existir um bom funcionamento interna, ou seja, é importante destinar um tempo da carga horária dos bolsistas para reuniões. Vale lembrar que devido aos diferentes espaços em que são realizadas essas reuniões, elas passam a adquirir dois sentidos, o primeiro de caráter organizativo, onde são elaborados relatórios, são decididos os horários de atuação dos bolsistas nas escolas e o segundo sentido aparece nos planejamentos das ações que posteriormente serão realizadas na escola pelos BID.

Diante dessa demanda foi possível constatar a disparidade existente na forma como os Subprojetos fracionam a carga horária dos BID a fim de cumprir as reuniões

do Subprojeto. O quadro-síntese abaixo apresenta a distribuição da carga horária dos BID nos Subprojetos pesquisados.

Quadro 14 – Quadro-síntese de distribuição de carga horária dos Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física no RS

N.	SUBPROJETO	DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA			TOTAL
		Reuniões O-A	Reuniões de Planejamento	Atividades na Escola	
1.	Subprojeto01	2h	2h	4h	8h
2.	Subprojeto02	*	4h	4h	8h
3.	Subprojeto03	3h	*	5h	8h
4.	Subprojeto04	*	4h	4h	8h
5.	Subprojeto05	*	2h	10h	12h
6.	Subprojeto06	*	2h	8h	10h
7.	Subprojeto07	Realizadas Esporadicamente	2h	---	---

Elaboramos esse quadro com base na fala dos sujeitos, tantos dos BCA quanto dos BID. Como podemos constatar com exceção do Subprojeto 07, os demais cumprem o Artigo 43º, Inciso II, da Portaria nº 096 que regulamenta o programa, na qual explicita a carga horária mínima que deverá ser cumprida pelos BID “ – dedicar-se, no período de vigência da bolsa a, no mínimo, 8 horas semanais às atividades do PIBID, sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente” (BRASIL, 2013, p. 15).

Diante do exposto cabe observar alguns aspectos, os Subprojetos 01, 02, 04, 03 e 05 condensam a carga horária, ou seja, realizam uma reunião semanal com todo o grupo, BCA, BS e BID, na qual existe o momento destinado a assuntos organizativo-administrativa do Subprojeto e outro destinado ao planejamento das ações desenvolvidas na escola. Nesse estudo não nós ocupamos em avaliar a qualidade desses encontros para realmente avaliar essa forma de organização, mas destacamos uma particularidade nessa forma, que é a presença de todos os bolsistas participantes, contribuindo assim no diálogo e no acompanhamento das ações.

O Subprojeto 06 realiza as reuniões de planejamento na escola sem a presença do BCA que é apenas informado do que está sendo realizado nas reuniões

realizadas na IES. Constatamos outra delicada situação em relação ao Subprojeto 07 que devido à sobre carga de atividades na IES o BCA realiza reuniões esporadicamente com o grupo de bolsistas e ainda não conta com a assiduidade de todos.

Cabe ressaltar inclusive que nesse Subprojeto os alunos organizam os planejamentos sozinhos por meio de redes sociais e apenas os entregam para a BS que concede em torno de 10 a 15 minutos da sua aula para que os alunos realizem as intervenções.

BID- Quando nós chegamos ela disse: “Gurias vejam o melhor horário que fica para vocês”, isso a BS, e ela fala que quer o planejamento, ela não senta para nos ajudar a planejar.

E- Vocês estão assumindo as turmas delas?

BID- Não, nós não estamos assumindo turma nenhuma, nós chegamos lá e as vezes ela permite que nós desenvolva alguma atividade, mas isso faltam 15, 10 minutos para terminar a aula (BID15).

Sabemos que um dos principais objetivos do programa é inserir os acadêmicos na escola a fim de proporcionar a eles “oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar”. Logo, é importante que situações como essas sejam minimizadas com a intenção de que essas oportunidades não se tornem momentos de frustração aos bolsistas e sim de aprendizagem.

Diante dos Subprojetos que aceitaram a participar desse estudo, constatamos que (03/10) Subprojetos se organizam em grupos de trabalho, mas ao mesmo tempo respondem perante a Coordenação Institucional e a CAPES como um único Subprojeto. Em vista disso consideramos interessante que exista uma articulação entre esses grupos de trabalho, nesse sentido verificamos que o Subprojeto 05 propõe a realização de ações conjuntas entre os bolsistas das diferentes etapas da escolaridade (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), mediante encontros mensais com o propósito socializar as ações que cada grupo está desenvolvendo e a organização da participação dos BID em eventos, como podemos perceber na fala do BCA:

Nós realizamos reuniões, pelo menos uma reunião de todos para socializar o que cada um está fazendo na escola, então a gente realiza um seminário começa de manhã e vai até de noite. Cada grupo apresenta o trabalho que desenvolveu até o momento, tem que organiza slides e apresentação (BCA 05).

Diferentemente do Subprojeto 01 e do 06 enfrentam dificuldades em aproximar os BCA para realizar as reuniões, devido às demandas dos cursos de graduação e pós-graduação, tanto que, internamente no Subprojeto 06 existe um escala, um BCA em cada semestre é o responsável por manter contato direto com a Coordenação Institucional.

Bah, isso ainda está muito desconectado está muito difícil fazer alguma coisa junto, nós tentamos, mas nós não conseguimos nos encontrar não conseguimos está bem difícil (BCA10).

Consideramos importante a interações entre os BID, BS e BCA, pois mesmo com propostas internas distintas eles compõem um único Subprojeto e supostamente devem realizar ações comuns a todos. Além disso, um Subprojeto que contempla as três etapas da escolaridade dispõe da oportunidade de organizar e estruturar uma proposta para a disciplina de Educação Física nas escolas participantes, verificando assim, se é possível por em prática.

Essa proposta poderia aproximar os futuros professores de outros saberes que constituem o trabalho docente, visto que os saberes docentes são constituídos de diversas fontes, como Gauthier (2006) os define, saberes disciplinares; saberes curriculares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais e saberes da ação pedagógica.

Outro ponto divergente em relação à organização desses decorre da distribuição de carga horária de dedicação semanal dos bolsistas. Essa heterogeneidade é considerada um ponto negativo quando as ações dos bolsistas restringem-se a poucas ou nenhuma atuação dos BID nas escolas, visto que compartilhamos da idéia de Tardif (2013) ao considerar que os saberes docentes são entendidos mediante a uma próxima relação entre o “trabalho deles na escola e na sala de aula” (TARDIF, 2013, p. 16-17).

Tomando com base nessa seção a fala dos sujeitos e não somente os documentos como na seção anterior construímos a segunda categoria ações realizadas por bolsistas do Subprojeto. Para tanto tomamos como base o Artigo 41º, no qual os BCA possuem 15 itens atribuídos como seus deveres, os BS 12 itens e os BID 11 itens. No entanto, quando questionamos os BCA sobre suas ações eles expressavam surpresa, pois segundo eles, são inúmeras as ações de um BCA, mas não conseguiram exemplificar inúmeras ações inicialmente faladas, outros relatavam apenas as ações desenvolvidas pelos BID fazendo sempre referencia a uma ação

conjunto entre os bolsistas “nós participamos” “nós realizamos”, não entendemos isso como negativo, mas consideramos existem ações de ordem burocráticas a quais são de responsabilidade do BCA. Abaixo apresentamos um quadro-síntese com as ações mais recorrentes entre as falas dos sujeitos.

Quadro 15 – Quadro-síntese das ações dos BCA indicadas pelos Sujeitos da pesquisa

N.	AÇÕES REALIZADAS PELOS BCA
1.	Coordenar o Subprojeto da Educação Física na etapa correspondente
2.	Acompanhar os BID nas ações desenvolvidas nas escolas
3.	Participar das reuniões entre os BCA
4.	Participar do Seminário Institucional do PIBID
5.	Colocar em prática o cronograma previsto
6.	Colaborar no processo de escrita dos BS e BID
7.	Orientar a produção acadêmica produzida pelos BS e BID
8.	Coordenar a frequência dos BID nas atividades da escola
9.	Manter organizado os documentos exigidos pela CAPES
10.	Indicar os referenciais teóricos que ser estudados pelos bolsistas

Diante das ações acima citadas destacamos que em poucos momentos BCA mencionaram as ações desenvolvidas em conjunto por eles juntamente com os BS, assim como aos momentos de orientação, colaboração e elaboração do planejamento das ações que serão desenvolvidas na escola pelos BID.

A gente coordena essas reuniões aqui todas as quintas-feiras, a gente recebe os relatórios de atividades diárias das montarias e a gente sempre acompanha o que a área esta fazendo nas reuniões interdisciplinares nas escolas (BCA08).

Eu não diria ações, são várias funções, uma das funções é de coordenar o projeto interdisciplinar dentro das escolas, eu procuro estar sempre junto com os alunos desenvolvendo as atividades. Tem a função de coordenar o meu nível, tem a função de participar das reuniões de coordenadores do meu nível, que é das séries iniciais, tem a obrigação de participar da reunião de todos os coordenadores, além de organizar e de acompanhar o trabalho para que isso seja apresentado dentro do seminário de avaliação do PIBID (BCA05).

Podemos entender apenas como um esquecimento deles, talvez, mas também podemos entender que esse momento de planejamento das ações esteja sob a orientação e responsabilidade apenas dos BS. Ressaltamos, portanto que o momento do planejamento se bem conduzido pelos BCA e BS possibilita aos BID a aprendizagem de elementos que constituem o trabalho docente e desta forma o programa estará ampliando as experiências da prática profissional ou como

considera Mizukami (2002) o PIBID estará ensinando os BID a se tornarem professores.

Em relação às respostas obtidas mediante a análise dos grupos focais constatamos que diferentemente os BCA, os BID expressaram além das ações desenvolvidas por eles na escola as ações dos BS, entendemos que essa lembrança pode estar associada ao fato da atuação deles ser mais próxima e continua. Com base nas falas dos sujeitos construímos os dois quadros-sínteses que expressam as ações recorrentes entre os BS e os BID, assim como algumas falas dos BID.

Quadro 16 – Ações realizadas por Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física no Estado do RS

N.	AÇÕES REALIZADAS PELOS BS
1.	Elaborar um cronograma das ações que serão desenvolvidas na escola;
2.	Controlar a frequência dos BID na escola;
3.	Participar das reuniões na escola;
4.	Acompanhar as ações desenvolvidas pelos BID na escola
5.	Participar das reuniões das etapas de escolaridade na escola;
6.	Participar do planejamento das ações;
7.	Participar de eventos e do Seminário Institucional do PIBID
8.	Mediar o contato com a equipe diretiva da escola;

Quadro 17 – Ações realizadas por Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física no Estado do RS

N.	AÇÕES REALIZADAS PELOS BID
1.	Realizar as ações previstas no Subprojeto;
2.	Registrar diariamente as atividades desenvolvidas na escola;
3.	Atualizar o blog do Subprojeto;
4.	Participar de eventos e do Seminário Institucional do PIBID
5.	Ler e discutir referenciais teóricos para o desenvolvimento do Subprojeto
6.	Planejar as ações que serão desenvolvidas na escola;
7.	Elaborar os relatórios semestrais;

A BS nos acompanha na escola, participa do planejamento das ações, participa das reuniões aqui na IES e quando tem evento institucional ela também nos acompanha (BID17).

A nossa BCA diz que nós somos o carro chefe do Subprojeto. Nós realizamos as atividades nas escolas, procuramos sempre ler o que é solicitado nas reuniões e também participamos dos seminários (BID25).

Como é possível perceber nos quadros e nas falas dos sujeitos as ações desenvolvidas pelos BID perpassam as ações dos BS, o que nos permite constatar que os Subprojetos desenvolvidos na área curricular de Educação Física estão

atingindo o que prevê o inciso XI, do Artigo 6º da Portaria, o qual especifica que os Subprojetos devem estimular a iniciação à docência por meio de ações que promovam a interação entre os pares.

Sabemos que devido à magnitude do PIBID é necessário para o seu funcionamento e organização a parceria e a colaboração de diferentes instituições. Ressaltamos, no entanto, que mesmo os objetivos do programa sendo claros existem diversos interesses pessoais vinculados, em vista disso é natural a existência de dificuldades.

Sendo assim construímos a nossa terceira categoria dificuldades enfrentadas na realização de ações do Subprojeto. Nessa podemos constatar que os BCA pontuaram significativamente as dificuldades enfrentadas na organização do Subprojeto, discutidas na seção anterior, e ao serem questionados sobre as dificuldades na realização das ações apenas retomaram a dificuldade em compatibilizar um horário comum entre os bolsistas para a realização das reuniões.

Diariamente somos surpreendidos por situações inesperadas e na atuação docente não é diferente. Essas situações se tornam um desafio constante e diário aos professores, desse modo, quando os futuros professores são inseridos no ambiente escolar passam a percebê-la não mais como alunos, mas sim como professores. Esse olhar mais criterioso os leva a perceber as adversidades enfrentadas diariamente pelos professores. Visto isso, questionamos os BID sobre quais as dificuldades enfrentadas por eles na realização ações planejadas no Subprojeto. Abaixo apresentamos um quadro-síntese com as dificuldades mencionadas por eles.

Quadro 18 – Quadro-síntese das dificuldades mais recorrentes na realização das ações planejadas no Subprojeto

N.	DIFICULDADES MAIS RECORRENTES
1.	Planejamento;
2.	Materiais disponíveis;
3.	Atuar nas séries iniciais
4.	Ausência de material na escola
5.	Repasse das verbas do programa
6.	Adaptação do planejamento

Quanto ao planejamento os bolsistas demonstraram insegurança ao planejar atividades que despertassem o interesse dos alunos a fim de manter o controle da turma, assim como destacaram o quanto o Subprojeto os mostrou a necessidade de

adaptar as atividades planejadas enquanto a aula está acontecendo devido alguma circunstância não esperada.

E outra coisa que nós não aprendemos aqui, é que tem coisas que nós só aprendemos na prática, convivendo dentro da escola tanto com os alunos como com os professores e funcionários da escola, aprendemos a nos portar diante dos demais bolsistas de outras áreas, aprendemos a tratar os alunos. A Educação Física adaptada que nós aprendemos aqui, alguns alunos fingem ter alguma deficiência, mas quando eu cheguei na escola a turma que eu assumi tinha uma cadeirante e eu não tinha como fazer com que eles se adaptassem a ela mas sim ela a eles. Essas são situações que surgem na hora e tu vai ter que saber enfrentar. O PIBID nos treina a ter o raciocínio rápido de saber lidar com aquelas situações na hora (BID20).

No início sim, mesmo já conhecendo a escola eu fiquei um pouco com medo, por que eu iniciei minhas ações sozinhas sem monitoria e eu pensava “se alguém surta eu faço o que?”. Mas graças a deus eu nunca passei por isso (BID15).

Quanto aos materiais disponíveis os alunos do Subprojeto 01 destacaram que a escola não disponibiliza de materiais para a disciplina de Educação Física e a verba da agência de fomento do programa repassou foi apenas dinheiro para Xerox, logo os materiais utilizados nas atividades estão sendo adaptados ou improvisadas.

Material, nós não temos tanto aqui na escola, o Slackline é meu, os tacos os filhos da minha colega construíram, estamos sentindo falta de material. Não que isso seja um empecilho sabe, mas isso da impulsionar ainda mais o que nós já estamos fazendo (BID18).

Em relação às séries iniciais os bolsistas destacam mais como um desafio do que como uma dificuldade, uma vez que a disciplina de Educação Física ainda não está totalmente inserida nessas séries. Essa também é uma temática pouco explorada nas disciplinas dos cursos de licenciatura, no entanto para quem até o presente momento nunca teve experiência atuar com as séries iniciais é efetivamente um desafio.

Quando eu cheguei à escola eu não esperava que fosse tão difícil trabalhar com as séries iniciais, a criança dispersa muito fácil então tu se frustra muito por que tu achas que aquela atividade vai ser ótima e na verdade isso não acontece

Perante as ações mencionadas pelos BCA e pelos BID constatamos que as ações previstas nos documentos dos Subprojetos estão sendo gradativamente realizadas nas escolas parceiras. O que convém é que essas ações realizadas por Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física, potencializam a

formação de professores ao aproximar a universidade da escola, ou seja, o ganho contempla tanto a formação inicial dos BID quanto a formação continuada dos BCA e BS.

Gatti (2013) também identificou contribuições do programa a formação dos sujeitos envolvidos, dentre elas o estímulo oferecido aos BID na busca por soluções, planejamentos e desenvolvimento das atividades de ensino, o que também constatamos em nossa pesquisa. A autora ainda acrescenta que o programa incentiva os docentes dos cursos de licenciatura a participarem mais ativamente da escola, contribuições que nos Subprojetos estudados é necessário cautela ao afirmar, uma vez que ainda existem BCA distantes das atividades realizadas nas escolas. Quanto aos BS as respostas não nos permitem constatar efetivamente as contribuições das ações, pois não os escutamos, mas compartilhamos da idéia de Gatti (2013) que esse envolvimento os qualifica e os estimula a buscar novos conhecimentos.

Por fim, podemos dizer que as ações desenvolvidas por Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física no estado do Rio Grande do Sul desacomodaram os bolsistas participantes e conseqüentemente todos os envolvidos no processo de formação inicial nos cursos de licenciatura.

5.4 POSSÍVEIS RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE AS AÇÕES REALIZADAS EM SUBPROJETOS PIBID/CAPES E A SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NAS ESCOLAS ENVOLVIDAS NESSES SUBPROJETOS. (3º QUESTÃO DE PESQUISA)

Com a finalidade de responder a referida questão de pesquisa utilizamos como fontes de informações, os dois tipos de sujeito: Bolsistas Coordenadores de Área e Bolsistas de Iniciação à Docência; Sistematizamos o Bloco III de questões do roteiro de entrevista intitulado “*Entendimento sobre a Educação Física Escolar*” contendo (6) seis questões, bem como a questão número 2 do roteiro do Grupo focal.

Primeiramente é pertinente esclarecer o descompasso identificado entre o que foi questionado aos sujeitos e as respostas obtidas. Entendemos que essa situação pode ter surgido em razão da inadequada formulação das perguntas dos roteiros ou porque os sujeitos entenderam que a melhor forma de respondê-la é

mediante exemplos concretos. Para tanto, entendemos como adequado realizar pequenas reformulações na questão de pesquisa, ficando assim redigida:

Que relações são estabelecidas entre as ações realizadas em Subprojetos PIBID/CAPES e a situação da Educação Física Escolar nas escolas envolvidas nos Subprojetos?

Sendo assim, com base nas respostas obtidas mediante a fala dos BCA e BID, elencamos, identificamos as possíveis relações existentes e construímos categorias, a posteriori, apresentadas no quadro-síntese abaixo:

Quadro 19 – Categorias de análise definidas para os principais aspectos que caracterizam a situação da Educação Física Escola nas escolas envolvidas

N.	CATEGORIAS
1.	O significado atribuído a Educação Física Escolar nas escolas
2.	Referenciais teóricos da Educação Física Escolar

Em relação à primeira categoria o significado atribuído a Educação Física Escolar nas escolas os sujeitos estabeleceram duas relações. A primeira relação foi identificada mediante o transcorrer das atividades desenvolvidas pelos BID nas escolas. Durante essas os BID observaram em diferentes momentos que essa disciplina é entendida por inúmeros gestores e professores como o elemento coringa, ou seja, na ausência de um professor adoentado os professores de EF assumem essa turma aumentando assim o número de alunos naquele momento.

No início do Subprojeto quando nós fomos para a escola, foi nítido perceber o quanto essa disciplina é desvalorizada pelos outros professores. Uma vez um professor faltou sem avisar e para a turma não ficar sem aula chamaram o professor de Educação Física para assumir aquela turma (BID16).

A Educação Física na escola é vista como o “há o período livre”, “há não tem nada, então deixa os alunos soltos que eles fazem qualquer coisa”, ou o aluno apronto, “há vão ficar sem Educação Física” (BID03) – ou ta mal em matemática, tira a Educação Física (BID05).

Outra freqüente situação com que nos deparamos nas escolas e foi identificada pelos BID é a substituição das aulas de EF pelos ensaios das inúmeras datas comemorativas contempladas no calendário letivo.

Como os outros professores nos enxergam como um grupo, a diretora apenas avisou o nosso BS que nós deveríamos organizar as apresentações da festa junina. Isso nos pegou de surpresa, pois nós nem atuamos em todas as turmas. Isso nos mostra o quando a nossa disciplina ainda é

desvalorizada dentro das escolas. Mas isso nos motivou a fazer um bom trabalho e mostrar para eles que nós estávamos lá para tentar mudar essa idéia de Educação Física como tempo posto livre (BID28).

Diante desses exemplos citados acima e outros que emergem das situações escolares, evidenciamos a conduta dos professores de Educação Física diante dessas situações porque consideramos que cabe aos professores que estão inseridos nas escolas justificar e argumentar, com base nos conhecimentos adquiridos durante a sua formação, a relevância das práticas corporais no desenvolvimento integral dos alunos, assim como justificar o porquê a sua disciplina está no currículo e não deve ser desprestigiada.

Isso remete a nossa segunda categoria que denominamos de referenciais teóricos da Educação Física, mas que, no entanto o queremos ressaltar, diante das relações estabelecidas pelos BCA e BID, é a ausência desses referenciais.

Sabemos que antes de iniciar efetivamente as atividades nas escolas os BID realizam o diagnóstico escolar, no qual eles estudam e discutem sobre os documentos que organizam e fundamentam a disciplina na escola. Tendo como base esse diagnóstico os BCA e os BID identificaram que os professores não sabem justificar sua prática pedagógica.

tu não consegue encontrar justificativa para a manutenção dessa disciplina dentro da escola, embora todos a reconheçam como importante na prática cotidiana e na prática social ela não tem muito sentido. E quando vamos realizar pesquisas com os professores das escolas nos deparamos com respostas como – eu já tenho muito tempo de carreira, não preciso mais planejar aula, elaborar planos de ensino, eu já sei o que eu tenho que desenvolver em cada semestre” – e quando questionamos sobre quais são os conteúdos desenvolvidos, os objetivos pretendidos, a metodologia de ensino, as formas de avaliação, obtemos respostas incoerentes e desarticuladas (BCA 05).

Mauro Betti (2010) em um de seus artigos expõem muito bem essa situação confusa dos professores de Educação Física, ao retratar que ao longo dos anos esses docentes são desafiados a romper com a prática que se resumia em – fazer- e são desafiados “a construir um saber com esse fazer e mais que isso, pensar um “saber que se desenvolva ao longo dos anos escolares em complexidade e criticidade” (BETTI, 2010, p. 13). Soares (1992) reforça essa idéia que a Educação Física deve se desvincular dos rótulos tecnicista indo além do saber fazer, possibilitando aos indivíduos saber pensar o que fazer, demonstrando assim que a área tem o que ensinar.

Outra relação estabelecida e que atrapalha a Educação Física de se tornar uma disciplina valorizada é o abismo existente entre os referenciais teóricos da área e a prática docente desenvolvida nas escolas. Não estamos nesse estudo defendendo nenhuma perspectiva teórica que os professores devem seguir, mas entendemos que esses devem ao menos ter conhecimento do que está sendo proposto. A BCA menciona sobre esse distanciamento.

encontramos bons professores, professores que realmente trabalham com metodologias inovadoras, mas também, encontramos professores ainda tecnicistas e outros sem metodologia nenhuma, largam só a bola (BCA 02).

Esse distanciamento entre os referenciais teóricos e as práticas docentes não acontece exclusivamente por desinteresse dos professores, mas também em razão de outros elementos que influenciam o trabalho docente, o primeiro deles é a desvalorização profissional, fator muito bem exemplificado pelo BCA 05 com base na realidade na qual ele está inserido:

no nosso município o piso salarial do professor é de R\$ 326,00, ou seja, não se aproxima nem do salário mínimo. Um professor com o regime de 20 horas semanais recebe aproximadamente um salário mínimo porque são acrescentados os vale, vale-transporte, vale-alimentação. Um aluno ainda na graduação cumprindo indo 12 horas semanais, que é caso do PIBID, recebe R\$ 400,00, que perspectiva de profissão vai ter esses estudantes? (BCA do Subprojeto 05).

Em concordância com o exposto acima, a Coordenadora de Área do Subprojeto 03 retratou que:

eu percebo enquanto supervisora de estágio que quando os acadêmicos ingressam nas escolas e os professores regentes os recebem já apontando aspectos negativos que tudo é complicado (BCA do Subprojeto 03).

Essa desmotivação dos professores retrata o desprestígio da profissão, os baixos salários, as péssimas condições de trabalho, particularmente na Educação Física, que os espaços ficam reduzidos a áreas abertas tornando os professores dependentes da previsão do tempo. Sabemos que esses problemas que atingem a nossa área são antigos, e que cabe aos professores se esforçarem para superá-los, por esse ângulo ressaltamos a importância das ações desenvolvidas nos Subprojetos, que aproximam os futuros professores dessas circunstâncias que somente são percebidas no cotidiano escola.

Entendemos que os Subprojetos PIBID/CAPES ao propiciarem que futuros professores sejam inseridos na escola estão também oportunizando que eles entendam a dimensão da docência como trabalho. Como salienta Tardif (2000) raramente a formação oferecida nos cursos de licenciatura não tenha que ser completadas com uma formação prática, a experiência direta com o trabalho, “essa experiências tem duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas” (TARDIF, 2000, p. 210).

Em vista disso Tardif (2000) considera esses saberes como temporais, uma vez que são construídos progressivamente durante o processo de formação do sujeito mediante situações do trabalho “que exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e denominadas em contato com essas mesmas situações (TARDIF, 2000, p. 211).

A organização curricular da disciplina de Educação Física foi outro problema observado mediante a fala dos Bolsistas de Iniciação à Docência, que resumiram os conteúdos de Educação Física em brincadeiras recreativas e esporte.

fica muito restrito, futebol e pular corda, futebol e uma bola de vôlei e faz o que quer (BID25).

A educação física realmente cresceu dentro das escolas, mas nas escolas onde tem profissionais atuais, onde tem os profissionais mais antigos que estão perto de se aposentar ainda continua os meninos jogando futebol e as meninas vôlei (BID20).

Uma coisa que eu concordo que nós falamos dentro da universidade e que nós presenciamos muito na escola é que a Educação Física é um conteúdo desorganizado, não tem uma progressão de conteúdos o que tu vai dar em cada série como nas demais disciplinas, vai muito da cabeça do professor (BID15).

Não estamos negando a que presença dessas práticas corporais entre os conteúdos não seja importante, mas entendemos que já passou do momento da EF se livrar de velhos dogmas como o de estar a serviço do esporte de rendimento. González e Fensterseifer (2010) já definem que os conteúdos da EF incluem “um amplo conjunto de atividades corporais motrizes efetivadas em diferentes âmbitos institucionais: educação, esporte, saúde, lazer e tempo livre” (GONZÁLEZ E FENSTERSEIFER, 2010, p. 98).

É preocupante observar que essa disciplina parou no tempo, mesmo dispondo de tantos referencias teóricos que permitem ao professor, organizar e sistematizar os conteúdos da Educação Física, por exemplo, os PCN que 18 (dezoito) anos atrás já apresentavam uma proposta de organização curricular que não priorizasse somente as habilidades motoras. E hoje ainda quando entramos em algumas escolas observamos esse descaso com a Educação Física é infelizmente preocupante.

As respostas obtidas mediante a fala dos BCA e BID nos permite dizer que entre os principais aspectos da situação da Educação Física nas escolas envolvidas nos Subprojetos estudados, encontra-se a desvalorização da disciplina diante das demais, onde é possível identificar situações escolares que julgamos insatisfatórias, visto os diversos elementos que constituem a cultura corporal do movimento, assim como o descaso e o despreparo do corpo docente em relação aos seus saberes, não somente aos específicos da área, mas da educação como um todo.

5.5 RELAÇÕES ESTABELECIDAS POR BID ENTRE AS AÇÕES REALIZADAS NOS SUBPROJETOS PIBID/CAPES E AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA (4º QUESTÃO DE PESQUISA)

Com a finalidade de responder a referida questão de pesquisa utilizamos como fontes de informações, os dois tipos de sujeito: Bolsistas Coordenadores de Área e Bolsistas de Iniciação à Docência. Sistematizamos o Bloco IV de questões do roteiro de entrevista intitulado “*Relação entre as ações realizadas no Subprojeto e a formação de professores de Educação Física*”, englobando (6) seis questões, bem como a questão número (7) sete do roteiro do Grupo focal.

Como já nos referimos na seção destinada ao histórico do PIBID, o programa visa o aperfeiçoamento, a valorização e a permanência dos alunos matriculados nos cursos de licenciatura a fim promover uma formação de qualidade.

Outro propósito pertinente desse programa se da mediante a integração entre as IES e as escolas de Educação Básica, não apenas pela participação dos professores de ambas as instituições, mas também por promover que os futuros professores (BID) estabeleçam relações entre as ações realizadas nos Subprojetos com as desenvolvidas nos cursos de licenciatura.

Diante desse importante momento de formação que é a reflexa ou como menciona Mizukami (2002) o nexu que irá unir as experiências e as vivencia ao longo do processo formativo, optamos por não elaborar um quadro com categorias fixas, mas a partir da leitura das respostas construímos um quadro onde relacionamos essas ações para posteriormente discuti-las

Quadro 20 – Relações estabelecidas entre as ações desenvolvidas no Subprojeto PIBID/CAPES e as ações desenvolvidas nos cursos de licenciaturas

N.	AÇÕES REALIZADAS NOS SUBPROJETOS PIBID	AÇÕES REALIZADAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA
1.	O Subprojeto insere os acadêmicos na escola, ou seja, no mundo do trabalho	As disciplinas ofertadas na graduação estão distantes da escola;
2.	Ao promover a aproximação dos BID com a escola o Subprojeto proporciona segurança para que os mesmos cursem a disciplina de estágio	Insegurança em cursar a disciplina do estágio curricular tendo apenas base as disciplinas ofertados no curso de licenciatura
3.	Ao ingressar no Subprojeto os alunos utilizam o valor da bolsa para custear os estudos	Altos valores das mensalidades dos cursos das IES particulares
4.	As atividades realizadas nos Subprojetos possibilitam que os BID somem as atividades apreendidas nos cursos de licenciatura com as vivenciadas no Subprojeto	Atividades ficam restritas aos cursos de licenciatura
5.	Aplicar as atividades práticas vivenciadas nos cursos de licenciatura nas ações realizadas nos Subprojeto.	As atividades práticas realizadas nas aulas dos cursos de licenciatura

A primeira relação estabelecida refere-se a aproximação com o futuro campo de trabalho, os BID retratam que ao longo das disciplinas que cursavam no curso sentiram que essas não estavam os preparando para atuar na escola, como retratam as seguintes falas:

Eu entrei e sai do Subprojeto e nesse tempo em que eu fiquei fora eu percebi que o nosso curso de licenciatura não está nos preparando para atuar dentro da escola, o PIBID é o único projeto dentro da IES que nós coloca dentro da realidade escolar e nenhum outro nos proporciona isso (BID03).

eu entrei com aquela expectativa de ter a experiência diretamente com a escola de estar inserida no meu futuro local de trabalho (BID02).

Bom na verdade eu ingressei no PIBID, mais para ter uma experiência na escola e até o momento foi bem válido para mim por que o contanto que a gente tem com a escola é totalmente diferente da parte teórica, a gente vai imaginando mil coisas, programando mil coisas e chega lá é totalmente diferente (BID03).

Consideramos que essa aproximação dos futuros bolsistas com a escola é muito importante para que os mesmos comecem a vivenciar situações da escola que ultrapassam os conhecimentos apreendidos nas disciplinas oferecidas na graduação. As intervenções desde cedo também contribuem para que os alunos iniciem o processo de transposição didática, ou seja, saber transmitir o conhecimento aprendido na formação inicial de forma que os alunos entendem e assimilem os conteúdos ensinados.

Gauthier (2006) evidencia que os professores possuem um conjunto de saber a respeito da escola que são desconhecidos pelos leigos, logo essa profissão requer saberes específicos mas que nem sempre estão relacionados com a ação pedagógica. Por isso programas como o PIBID que possibilitem relacionar os saberes das ciências da educação com o saberes curriculares é rico aos futuros professores.

Se tratando da disciplina de Educação Física essa transposição vai além do saber executar os movimentos, pois um acadêmico que saiba realizar todos os movimentos de um determinado esporte pode vir a enfrentar dificuldade em ensinar esses conteúdos. Sendo assim esse primeiro contato por meio das ações desenvolvidas no Subprojeto resultou na segunda relação estabelecida pelos BID, a segurança aos alunos que ainda não tinha se matriculado na disciplina do estágio curricular, como afirmar as falas abaixo:

eu ingressei no Subprojeto para não chegar cru no estágio sem saber o quer fazer, tem a troca com os colegas e com os professores (BID 15).

entrei pelo menos motivo da BID01 nós estávamos em um processo de estágio curricular e eu encontrava muita dificuldade em dar aula sem ter a base. Então nós conversamos com o CA, ele nos explicou, e hoje já estou quase saindo do Subprojeto. E o real motivo foi a inexperiência que eu tinha, eu tinha insegurança em ministrar aula, em não saber como fazer e como lidar com as crianças. Então tudo é aprendido, e isso foi graças ao PIBID (BID08).

A terceira relação construída destaca a questão financeira pois o valor da bolsa colabora com a mensalidade dos cursos particulares.

primeiramente meu interesse foste por causa da minha situação financeira, tu sabe como é a Educação Física nós estamos sempre correndo atrás pagando faculdade e ai surgiu esse Subprojeto com uma carga horária de atuação possível e um valor bom de bolsa e acabei me interessando. Mas quando conversei com os BCA durante a entrevista o que mais me interessou foi trabalhar com crianças com necessidades especiais e o PIBID me auxiliaria a ter essa experiência (BID21).

eu financiei a minha faculdade e sempre escutava e lia sobre o FIES, lá falava que se tu te envolvesse em programas governamentais, como o PIBID, tu conseguiria ir abatendo, aquilo, daí, resolvi unir o útil ao agradável (BID29).

Com base no interesse dos bolsistas citados acima é possível perceber um descompasso entre o que consideramos ao longo desse estudo como formação inicial “a socialização do conhecimento profissional mediante a formação específica” (IBERNÓN, 2011, p. 60) e o está sendo posto em prática nos cursos de licenciatura. Ghedin (2008) argumenta que os professores não estão sendo suficientemente preparados para enfrentar os problemas do cotidiano do espaço escolar e ainda alerta que “além do conhecimento da disciplina que irá ensinar, o docente precisa ter condições para compreender e assegurar-se da importância e do desafio inerente ao processo de ensino-aprendizagem”(GHEDIN, 2008, p. 23-24).

A quarta relação estabelecida diz respeito a essa aproximação das ações realizadas nos Subprojetos com os cursos de licenciatura, com a qual podemos constatar que os Subprojetos desenvolvidos na área curricular de Educação Física estão desenvolvendo suas ações paralelamente aos cursos de licenciatura, não por uma opção dos Bolsistas Coordenadores de Área, mas por “rusgas” internas entre alguns docentes que o entendem como algo paralelo a formação e não permitam que os bolsistas compartilhem suas experiências com os demais colegas em discussões, conforme menciona o BCA abaixo

o PIBID tem ficado assim de lado no curso de graduação, uma coisa meio assim, o PIBID é PIBID, do PIBID eles cuidam no PIBID, e aqui é uma coisa que não tem nada que ver com o PIBID, alguns tem essa idéia (BCA 10).

Essa fragmentação entre os conhecimentos por parte dos professores acaba prejudicando apenas os alunos que futuramente irão atuar, no entanto, esse jogo de interesses fica restrito aos docentes das instituições, pois os bolsistas utilizam inúmeras atividades realizadas nas disciplinas quando estão planejando as suas aulas no Subprojeto, estabelecendo assim a quinta e ultima relação recorrente entre

as ações realizadas nos cursos de licenciatura e as ações realizadas nos cursos de licenciatura.

Os bolsistas aproximam as ações das disciplinas cursadas sim, os que estão envolvidos aproveitam muito a disciplina de recreação, os jogos cooperativos, jogos coletivos, a iniciação de jogos coletivos no 4º e 5º ano, aproximam a aprendizagem motora. Eles estão conseguindo buscar e quando apresentam dificuldades eu os oriento (BCA04).

Até quando algum professor explica alguma matéria, por exemplo, como pegar a bola no basquete, tu presta atenção de uma forma diferente para tu ter segurança que tu realmente aprendeu para posteriormente ensinar para os teus alunos, por que se tu não entendeu tu não vai conseguir ensinar de uma forma certa para eles, sem a pretensão de formar atletas mas apenas ensinar de um modo certo (BID15).

Nós buscamos muita coisa do que nós aprendemos nas disciplinas. Prestando atenção em como ele nos ensina e como nós vamos ensinar isso na escola. Então nós conseguimos aproximar, colocar em prática o que nós aprendemos aqui dentro da escola, conseguimos fazer a ligação. Eu acho que também nós conseguimos fazer isso por permitiram que nós fizéssemos isso (BID04).

esse semestre nós estamos cursando a disciplina de comportamento motoro e nós sempre comentamos com os nosso colegas que eles só vão prestar atenção no que o professor está comentando quando eles realmente tiverem a vivência. Até um simples jogo na quadra tu vai avaliar de forma diferente, vai se questionar ser aquele jogo realmente é para aquela idade, se conhecendo a turma eles vão aceitar fazer determinadas atividade (BID 11).

O Bolsista Coordenador de Área ressaltou alguns dados que ele julga importante em relação às pesquisas que já realizou sobre o Impacto do Subprojeto na formação dos bolsistas:

todos os alunos do PIBID, que saíram do PIBID vieram para a especialização, só não veio um que se formo por que passou no mestrado na faculdade de educação, o pessoal veio buscar mais formação (BCA 01).

Então nós tivemos aqui um dado interessante no concurso publico do estado 12% que fizeram o concurso de estado foram aprovados, mas dos Pibidianos 70% foi aprovado, quem foi do PIBID nas diversas licenciaturas tu pega a lista lá e tu detecta que dos 100 70% foi aprovado. Então 79% contra 12 é um resultado impactante (BCA 01).

Consideramos esses dados significativos para a formação dos bolsistas, mas cabe ressaltar que o propósito do PIBID é prepará-los para atuar na Educação Básica, visto que o real motivo pelo qual o programa iniciou suas atividades foi de incentivar a permanência dos alunos nos cursos de licenciatura, e se agora, oito anos após seu inicio nos deparamos como uma inversão de sentidos cabe repensar

se as ações desenvolvidas nos Subprojetos estão efetivamente estimulando os alunos a permanecerem na profissão e atuaram nas escolas de Educação Básica ou estão os aproximando das demandas escolares e os afastando da profissão. É importante então realmente realizar pesquisas ou uma forma de acompanhamento dos alunos egressos dos Subprojetos para que possamos realmente colher resultados do impacto do programa para a Educação Básica.

Com base no entendimento de Tardif (2013) que os saberes docentes não se originam de uma única fonte, destacamos algumas contribuições das ações desenvolvidas nos Subprojetos PIBID/CAPES na constituição dos saberes experienciais dos BID. Para Tardif (2013):

no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, [os professores] desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam das experiências individuais e coletivas sob a forma de habilidades de saber fazer e de saber ser (TARDIF, 2013, p. 38-39).

Abaixo apresentamos a fala de alguns bolsistas que expressam esse aprendizado.

No meu caso que eu estou me preparando para o estágio eu me sinto mais segura para chegar à escola (BID02).

Eu não vejo o PIBID sendo perfeito, tem seus defeitos que todo o projeto novo tem, mas eu concordo que ele nos proporciona essa segurança que só a graduação não seria suficiente, esse segurança que o PIBID nos proporciona ele afeta, mas claro depende do curso, depende do coordenador, depende do supervisor depende de vários fatores, mas afeta (BID11).

Mas essa visão que o Subprojeto está nos proporcionando é muito importante, por que no momento em que nós começamos uma atividade nós conseguimos perceber quais foram às maiores dificuldade e com base nisso durante a aula nós vamos adaptando a atividade no ritmo dos alunos. E quando nos ingressamos no 1º semestre da graduação que nós realizamos as atividades para os nossos colegas de turma nós só aplicávamos e não pensávamos nisso. E essa convivência esse dia-a-dia nos faz repensar cada vez que nós vamos elaborar uma atividade para a turma (BID17).

Exatamente isso, eu to me sentindo professor, parece que a faculdade é aqui, tu leva daqui pra discutir aqui com os professores nas disciplinas, eu levo mais daqui pra lá do que de lá pra cá (BID16).

Desse modo, podemos dizer, com base nas categorias acima apresentadas, que as ações desenvolvidas por Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de

Educação Física estão contribuindo na formação inicial dos bolsistas, essencialmente, por possibilitar que mediante a inserção nos Subprojetos os BID percebam os diferentes saberes necessários a profissão docente, visto que os professores necessitam de oportunidades para experimentar situações compatíveis com as exigências da profissão docente.

Mas vale ressaltar a divergência na fala dos bolsistas que ao mesmo tempo em que afirmam que os cursos estão distantes da realidade, fazem o uso dos conhecimentos apreendidos em disciplinas na realização das atividades dos Subprojetos. Esse fato nos leva a refletir sobre a possibilidade de replicar questões como as realizadas nessa pesquisa com alunos egressos do PIBID, a fim de que possamos ter mais argumentos a respeito desse distanciamento da universidade com a realidade escolar.

5.6 PRINCIPAIS ASPECTOS QUE CARACTERIZAM AS AÇÕES REALIZADAS EM SUBPROJETOS PIBID/CAPES DA ÁREA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DESENVOLVIDOS NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (PROBLEMA DE PESQUISA)

Nesta secção respondemos o nosso problema de pesquisa:

Que aspectos principais caracterizam as ações realizadas em Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física desenvolvidos no estado do Rio Grande do Sul?

Faremos isso mediante a articulação das respostas das quatro questões de pesquisa discutidas nas secções anteriores. Vale ressaltar que a amostra contemplada nessa pesquisa não abrange a totalidade dos Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física. Nossa amostra é constituída de a) documentos: 07 (sete) Subprojetos submetidos ao edital nº 061/2013 do PIBID, b) sujeitos: 10 (dez) Bolsistas Coordenadores de Área de Subprojetos PIBID/CAPES, 47 (quarenta e sete) Bolsistas de Iniciação à Docência de Subprojetos PIBID/CAPES participantes de 07 (sete) Subprojetos da área curricular de Educação Física.

Com base nesse propósito, elaboramos nossa pesquisa e coletamos informações, e com bases nessas construímos nossas análises que nos permitem afirmar que, a organização dos Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de

Educação Física respeita as normativas presentes na Portaria nº 096, mas também existem especificidades decorrentes do porte das IES proponentes do Subprojeto. Essas diferenças foram constatadas no número de bolsistas envolvidos, no nível de atuação e no número de ações previstas nos textos completos dos Subprojetos. É possível afirmar também que os Subprojetos que contemplam mais de um BCA e por consequência atuam em mais de um nível de atuação apresentam mais dificuldades na organização dos Subprojetos, visto as diferentes idéias dos bolsistas envolvidos e a incompatibilidade de horários para os encontros.

Os desenvolvimentos das ações realizadas nos Subprojetos se caracterizam também mediante as peculiaridades de cada Subprojeto, uma vez que tendo como documento norteador o texto completo dos Subprojetos esses procuram desenvolver suas ações. No entanto o caminho percorrido entre o pretendido e o efetivado é distante e inúmeros percalços podem surgir no caminho.

Diante disso foi possível constatar a disparidade existente na distribuição das cargas horárias dos BID, uma vez que essas são distribuídas de forma desigual em reuniões administrativas, reuniões de planejamento e atividades na escola. Assim é importante considerar que se esse programa incentiva e possibilita a aproximação dos BID com o cotidiano da escola é imprescindível que a carga horária de atuação dos bolsistas na escola não seja suprimida por atividades de outra natureza.

Foi possível também constatar que nos textos completos dos Subprojetos não são detalhadas das ações específicas de todos os bolsistas, mas com base na fala dos mesmos é possível atribuir ações próprias aos mesmos.

Dentre as relações estabelecidas entre as ações realizadas em Subprojetos PIBID/CAPES e a situação da Educação Física Escolar nas escolas envolvidas nesses Subprojetos constatamos que o significado atribuído a Educação Física na escola requer atenção ao apontar mazelas pertinentes como: a Educação Física como elemento coringa, a substituição das aulas por festividades, as dificuldades dos professores em justificar a sua prática pedagógica e o distanciamento entre referenciais teóricos da área e as ações desenvolvidas nas escolas.

As relações estabelecidas pelos BID entre as ações realizadas nos Subprojetos PIBID/CAPES e as atividades desenvolvidas nos cursos de licenciatura nos permitem constatar o distanciamento dos saberes transmitidos nas disciplinas dos cursos de graduação das situações escolares, a insegurança dos BID em cursar a disciplina obrigatória do estágio, situação essa que foi minimizada após o ingresso

dos mesmos nos Subprojetos, os altos valores das mensalidades pagas nas IES particulares que podem ser pagos com a bolsa do programa e a resistência dos docentes dos cursos de licenciatura em se apropriar das situações vivenciadas nos Subprojetos para discutir temas em aula.

Nesta direção entendemos que cada Subprojeto PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física desenvolvido atualmente no estado do Rio Grande do Sul, carrega particularidades e especificidades próprias, fortemente influenciadas por seus Coordenadores Institucionais, Bolsistas Coordenadores de Área, Bolsistas Supervisores e Bolsistas de Iniciação à Docência, pois são esses que executam as atividades propostas inicialmente e depositam em suas ações características próprias. Mas todos os Subprojetos caminham na direção de estimular os Bolsistas de Iniciação à Docência em direção a permanência na profissão docente, principalmente em virtude do contato com os problemas, dificuldades e também com os momentos prazerosos que a profissão propicia.

Assim como a possibilidade articulação da teoria e da prática como unidade na profissão docente, uma vez que os bolsistas levam para as salas de aula dos cursos de licenciatura, as dúvidas, os questionamentos e anseios normais de quem está iniciando na docência. Essa aproximação da teoria e prática elevou o PIBID em uma política pública muito considerada hoje.

6 CONCLUSÕES

Na introdução desta dissertação, apresentamos o seguinte objetivo de pesquisa: *Estabelecer possíveis relações das ações realizadas em Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física no estado do Rio Grande do Sul com as desenvolvidas nas Instituições de Ensino Superiores e nas Escolas e Educação Básica*

Em relação às ações desenvolvidas nas Instituições de Ensino superior (cursos de licenciatura), podemos afirmar mediante análise das informações coletadas com os Coordenadores de Área e os Bolsistas de iniciação á docência;

- As ações desenvolvidas nos curso de licenciatura estão distantes das ações desenvolvidas nos Subprojetos PIBID/CAPES, apesar das tentativas de aproximação por parte dos BCA e BID, existem docentes resistentes a essa interação. Para os sujeitos da pesquisa essa interação entre os pares favorece a formação dos professores dessa área;

- Os saberes das ciências da educação, difundidos nos cursos de licenciatura estão desarticulados das situações reais das escolas, o que gera a supremacia dos saberes experienciais. Esse descompasso leva a formação de professores despreparados para a futura atuação, uma vez que não dão conta de justificar e argumentar sobre a sua prática docente;

- O estágio curricular, apesar de proporcionar a inserção dos alunos na escola está isolado das demais disciplinas dos currículos o que causa insegurança nos alunos no momento em que eles precisam se matricular nessa disciplina. Isso é o resultado da ausência de discussões sobre as práticas docentes nos momentos de formação docente;

Em relação às ações desenvolvidas nas Escolas de Educação Básica, podemos afirmar mediante análise das informações coletadas com os Coordenadores de Área e os Bolsistas de iniciação á docência;

- Que a disciplina de Educação Física ainda enfrenta sérios problemas de desvalorização diante das demais disciplinas da grade curricular da escola, o que se torna um empecilho no desenvolvimento das ações propostas pelos Subprojetos nas escolas;

- A ausência de uma organização curricular para a disciplina de Educação Física na escola acaba restringindo a realização das ações nas escolas, uma vez que os Subprojetos acabam focando suas ações temas específicos da disciplina limitando assim a ações dos bolsistas;

Por sua vez compreendemos que os aspectos relacionados a organização dos Subprojetos refletem na formação dos professores, ao proporcionar a socialização dos conhecimentos docentes com os pares, ao aproximar os futuros professores da escola, espaço esse por meio do qual eles dispõem da possibilidade de entender os saberes docentes e a complexidade envolvida no trabalho docente.

Logo consideramos que as ações desenvolvidas por os Subprojetos estudados, potencializam a formação inicial, permitindo esse contato diário e contínuo com a escola, indo ao encontro das experiências de aprendizagem, por meio das qual Garcia (1999) considera que os professores desenvolvem e/ou aperfeiçoam seus conhecimento e competências. Essas experiências desacomodam os Bolsistas Coordenadores de Área, os Bolsistas Supervisores e os Bolsistas de Iniciação à Docência, e diante disso nos deparamos com significativas e particulares influencia dessas na formação, a saber: os BID reportam-se as disciplinas dos cursos de licenciatura com base nas vivências proporcionadas pelo Subprojeto, questionando os docentes sobre situações concretas; Os Bolsistas Supervisores são estimulados a questionar, atualizar e legitimar os seus saberes docentes assim como os Bolsistas Coordenadores de Área passam a perceber que a escola e a Educação Física diante de uma ótica mais realista, contribuindo assim para sua prática como formador de professores.

Essa postura mais crítica dos BID diante do que é ensinado nos cursos e o que vivenciado na escola, nos permitiu compreender que a área curricular de Educação Física, objeto de estudo dessa pesquisa, deve se desprender de velhos dogmas e assumir seu papel diante do ambiente escolar, protagonizando o processo educativo e não mais atuando como coadjuvante na escola. Principalmente em relação aos saberes que constituem o trabalho do professor, uma vez que dominar exclusivamente o saber fazer empobrece uma área tão significativa a formação humana.

Assim, tomando como base os resultados apresentados nessa pesquisa, e em outras, já consolidadas no nosso grupo de pesquisa Silva (2012), Puiati (2013), consideramos que as ações desenvolvidas por Subprojetos PIBID/CAPES da área

curricular de Educação Física incidem em um significativo momento da formação inicial que é a aprendizagem da docência, ou seja, aprender a ser professor. Mas infelizmente as ações desenvolvidas pelos Subprojetos ainda estão distantes dos cursos de licenciatura, o que entendemos como um aspecto desviante diante do que se espera da formação de professores que é melhorar a qualidade da Educação Básica.

Desta forma encerramos essa dissertação provocando os formadores de professores a refletirem sobre essa que atualmente é considerada uma das melhores iniciativas à formação docente.

REFERÊNCIAS

- ALBURQUERQUE, F. M. de. **Histórias de sala de aula nas rodas de professores de química: potência para formação acadêmico-profissional**. 2012. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde), Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.
- AMANCIO, J. R. **Planejamento e aplicação de uma sequência didática para o ensino de probabilidade no âmbito do PIBID**. 2012, 227f. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- ANTUNES, D. **Ecodesign na formação de educadoras infantis: criação de brinquedos e matéria lúdico-didáticos**. 2012. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012.
- BARBOUR, R. **Grupos focais**. Tradução de Marcelo F. Duarte. Porto Alegre/BR: Artmed. 2009. (Coleção “Pesquisa Qualitativa”).
- BEDIN, É. **Formação de professores de química: um olhar sobre o PIBID da Universidade Federal de Uberlândia**. 2012. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Química do Instituto de química) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.
- BETTI, M. Perspectivas na formação profissional. In: GEBARA, A.; MOREIRA, W. W. **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papyrus; 1992 (Coleção Corpo & Motricidade).
- _____. Ensino de 1º e 2º graus: Educação Física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 282-287, jan. 1992.
- BOLÍVAR, A. De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 4, n. 1, 2002. Disponível em: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>. Acesso em: 27 de Abril de 2014.
- BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRANDL NETO, I. Propostas para o ensino da Educação Física. In: **Caderno de Educação Física**, v. 2, n. 1, p. 87-106, nov. 2000.
- BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria n.096, de 18 de Julho de 2013**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_A provaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso em: 23. set. 14.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares para a formação em Educação Física. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília/BR: **Diário Oficial da União**, 05 abril. 2004. Disponível em: http://www.confef.org.br/RevistasWeb/n12/04_DIRETRIZES_CURRICULARES.pdf. Acesso em: 20 jan. 15.

_____. 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. Brasília/BR: **Diário Oficial da União**, 09 Abr. 2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2007.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 02, de 19 de Fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília/BR: **Diário Oficial da União**, 04 Mar. 2002, Seção 1. p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2007.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n.6.755**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Publicado em 29. jan. 2009. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 07. mai. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 22 abr. 2012.

_____. **Decreto n.7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Publicado em 25 jun. 2010. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/823578/decreto-7219-10>. Acesso em: 22 out. 2011.

CARRÉ, P.; CASPAR, P. **Tratado das ciências e das técnicas da formação**. Tradução Pedro Seixas. Lisboa: Instituto Piaget, 1999 (Coleção Horizontes Pedagógicos).

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 1998.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para a análise qualitativa. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006 (Coleção "Biblioteca da Educação". Série 1: Escola; v. 16).

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

- CORREIA, G. dos S. **Estudo dos conhecimentos evidenciados por alunos dos cursos de licenciatura em matemática e física participantes do PIBID/PUC-SP.** 2012. Mestrado (Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática) Pontífice Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- CRUZ, T. **PIBID/Filosofia UFSM: dispositivo de prática docente.** 2012. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.
- DE ALBURQUERQUE, F. M. **Histórias de sala de aula nas rodas de professores de química: potência para formação acadêmico-profissional.** 2012. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde) Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.
- DORNELES, A. M. **A roda dos bordados da formação: o que bordam as professoras de química nas histórias de sala de aula.** 2012, 109f. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde) Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.
- FIRME, M. V. **Portfólio coletivo: artefato do aprender a ser professor(a) em Roda de Formação em Rede.** 2011. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde) Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, Rio Grande, 2011.
- FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção “Pesquisa qualitativa”).
- FREITAS, H. de. PIBID: origem, conceito e fundamentos. In: Seminário sobre Impactos das Políticas Educacionais nas Redes Escolares, **Anais...** 4, de 12 – 15 de setembro de 2012. Curitiba, PR. 2012.
- GAFFURI, P. **Rupturas e continuidade na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo de PIBID/Inglês/UEL.** 2012. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) Universidade Federal de Londrina, Londrina, 2012.
- GALLEGO, E. M. B. **Investigando as práticas de ensinar e aprender matemática nos anos iniciais do ensino fundamental em um grupo do PIBID.** 2012. Mestrado (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação) Universidade São Francisco, São Francisco, 2012.
- GAMA, M. E.; TERRAZZAN, E. A. Formação pedagógica: desafios da organização curricular em um curso de licenciatura. In: **Revista Educação & Linguagem**, v. 16, n. 1, p. 249-265, jan./jun. 2015.
- GARIGLIO, J. Â. Professores de Educação Física e seus saberes docentes: a gestão do conteúdo de ensino em questão. In: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 4, n. 7, p. 65-84, jul./dez. 2012.
- GATTI, B.; ANDRÉ, M. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID).** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S.; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília/BR: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução de Francisco Pereira de Lima. Ijuí/BR: Editora UNIJUÍ, 1998 (Coleção "Fronteiras da Educação").

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed. 2009.

GONZÁLEZ, F. J. Educação Física (verbetes). In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: UNIJUI, 2005. p. 170-173.

KOHLER, R. de C. O. **A química da estética capilar como temática no ensino de química e na capacitação dos profissionais de beleza**. 2011, 113f. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

KRÜGER, L.; KRUG, H. N. Desvelando a formação profissional através da percepção da trajetória acadêmica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 77-92, jan./jul. 2006.

MANFREDI, S. M. **Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas**. **Educação e Sociedade**. [online], v. 19, n. 64, p. 13-49. 1999.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999 (Coleção "Ciências da Educação", 2).

MARTINS, R. M. **Aprendiz de professora: as narrativas sobre o processo de constituição da identidade docente dos licenciados de matemática**. 2012. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis, 2012.

MIZUKAMI, M. da G. **Aprendizagem da docência: professores formadores**. In: *Revista E-Curriculum*, v. 1, n. 1, p. 1-17, dez./ jul. 2005-2006.

MIZUKAMI, M. da G.; REALI, A. M. **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos, EdUFSCar, p. 119-137. 2002.

NEVES, M. **Brasil tem escola do século XIX**. Reportagem publicada no G1. Disponível em : < <http://g1.globo.com/globo-news/noticia/2012/11/brasil-tem-escola-do-seculo-xix-afirma-especialista-em-educacao.html>>. Acesso em: 12 jan. 15.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Porto: Porto, 1991. (Coleção "Ciências da Educação, 3").

- PAREDE, G. G. **Um Estudo Sobre o Pibid: Saberes em Construção na Formação de Professores de Ciências**. 2012. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em matemática) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.
- PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortes, 1999.
- PORTO, R. T. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: ensinar e aprender matemática**. 2012. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.
- PRANKE, A. **PIBIDI/UFPEL: oficinas pedagógicas que contribuíram para a autorregulação da aprendizagem e formação docente das bolsistas de matemática**. Pelotas/BR. 2012. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.
- PUIATI, L. L. **Iniciação à docência na formação inicial de professores: possíveis relações entre cursos de licenciatura e subprojetos PIBID/CAPES na UFSM**. 2014. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.
- ROCHA, E. F. da. **Equimídi@: uma Hipermídia como Estratégia Pedagógica no ensino de equilíbrio químico**. 2012. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais) Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2012.
- SILVA, A. A. **Repercussões das atividades desenvolvidas pelos projetos institucionais da UFSM no âmbito do PIBID/CAPES/MEC em Escolas Públicas de Educação Básica**. 2012, 376 f. Mestrado (Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria 2012
- SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; 2009.
- SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOUZA, I. M. **Aprendendo a ser professor: a prática no PIBID como possibilidade de mobilização e [re]elaboração de saberes sobre alfabetização**. 2013. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- STANZANI, E. de L. **O papel do PIBID na formação inicial de professores de química na universidade estadual de londrina**. 2012. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em matemática) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- SZYMANSKI, H. **A Entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Editora Plano, 2002.

TANI, G. et.al. **Educação Física Escolar: fundamentos da uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo: EPU/Edusp. 1988

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução de Francisco Pereira. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução de Francisco Pereira. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TINTI, D. S. **PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de Licenciatura em Matemática da PUC-SP.** 2012. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUADRO-SÍNTESE DE INFORMAÇÕES SOBRE OS SUBPROJETOS PIBID/CAPES DA ÁREA CURRICULAR DE EF NO RS

Página 1 de 5

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções
Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
INOVAEDUC
[http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=032770970AHRZC]
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO - DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

QUADRO-SÍNTESE DE INFORMAÇÕES

Subprojetos PIBID/CAPES – IES/RS
Área “Educação Física”
[Edital nº 61/2013]
(VrsForm02 - Thais - 13.jan.15)

DIGITAÇÃO / PREENCHIMENTO									
RESPONSABILIDADE							UTILIZAÇÃO		
Vrs.	Data	Nome Abreviado	Gr.	Núc.	Subg.	Cat.	Finalidade	Detalhamento	Observação
04	13.jan.15	THAIS MC	IE	N1	PIBID	ASP	---	---	----

N	IES				CATEGORIA DE BOLSISTAS/ QUANTIDADE										ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
	Nome	Sigla	Nome do Campus/Polo	Município	BID		BS		BCA		BCGPE		BCI		
					Prev ¹	Efet ²	Prev	Efet	Prev	Efet	Prev	Efet	Prev	Efet	
1.	Centro Universitário La Salle	UNILASALLE	Canoas	Canoas	25	25	5	5	2	2	1	1	1	1	• Educação Infantil
2.	Centro Universitário Metodista	IPA	Centro	Porto Alegre	30	28	3	3	3	2	1	1	1	1	• Ensino Médio
3.	Centro Universitário Univates	UNIVATES	Lajeado	Lajeado	22	16	2	2	2	1	2	2	1	1	• Ensino Fundamental
4.	Faculdade Cenequista de Osório	FACOS	Osório	Osório	21	20	4	4	2	2	--	---	1	1	• Ensino Médio
5.	Universidade de Caxias de Sul	UCS	Vacaria	Vacaria	12	8	2	1	1	1	---	---	1	1	• Não Especificado

N	IES				CATEGORIA DE BOLSISTAS/ QUANTIDADE										ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
	Nome	Sigla	Nome do Campus/Polo	Município	BID		BS		BCA		BCGPE		BCI		
					Prev ¹	Efet ²	Prev	Efet	Prev	Efet	Prev	Efet	Prev	Efet	
6.	Universidade de Santa Cruz	UNICRUZ	Dr. Ulysses Guimarães	Cruz Alta	30	30	3	3	2	2	---	---	1	1	• Educação Infantil • Ensino Fundamental • Ensino Médio
7.	Universidade de Passo Fundo	UPF	Palmeira das Missões	Palmeira das Missões	20	20	4	4	1	1	2	2	1	1	• Ensino Fundamental • Ensino Médio
8.	Universidade de Passo Fundo	UPF	Passo Fundo	Passo Fundo	20	20	4	4	1	1	2	2	1	1	• Ensino Fundamental • Ensino Médio
9.	Universidade de Passo Fundo	UPF	Soledade	Soledade	20	17	4	3	1	1	2	2	1	1	• Ensino Fundamental • Ensino Médio
10.	Universidade da Região da Campanha	URCAMP	Alegrete	Alegrete	22	22	4	4	2	2	1	1	1	1	• Ensino Fundamental • Ensino Médio
11.	Universidade da Região da Campanha	URCAMP	Bagé	Bagé	10	10	2	2	1	1	1	1	1	1	• Ensino Fundamental • Ensino Médio
12.	Universidade da Região da Campanha	URCAMP	São Gabriel	São Gabriel	5	5	1	1	1	1	1	1	1	1	• Ensino Fundamental
13.	Universidade de Santa Cruz	UNISC	Santa Cruz	Santa Cruz	30		6		1				1	1	• Não Especificado
14.	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	UNISSINOS	São Leopoldo	São Leopoldo	45	42	9	8	3	33	2	2	1	1	• Ensino Fundamental • Ensino Médio
15.	Universidade Feevale	FEEVALE	Novo Hamburgo	Novo Hamburgo	20	20	2	2	1	1	1	1	1	1	• Ensino Médio
16.	Universidade Federal de Pelotas	UFPEL	Pelotas	Pelotas	68	68	13	13	4	4	1	1	1	1	• Não Especificado
17.	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	Santa Maria	Santa Maria	61	59	12	12	4	4	1	1	1	1	• Ensino Fundamental • Ensino Médio
18.	Universidade Federal do Pampa	UNIPAMPA	Uruguaiana	Uruguaiana	30	30	6	6	2	2	4	4	1	1	• Não Especificado
19.	Universidade Federal do Rio Grande	FURG	Carreiros	Rio Grande	12	12	2	2	1	1	1	2	1	1	• Não Especificado

N	IES				CATEGORIA DE BOLSISTAS/ QUANTIDADE										ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
	Nome	Sigla	Nome do Campus/Polo	Município	BID		BS		BCA		BCGPE		BCI		
					Prev ¹	Efet ²	Prev	Efet	Prev	Efet	Prev	Efet	Prev	Efet	
20.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	Olimpios	Porto Alegre	42	42	7	7	3	3	3	3	1	1	• Não Especificado
21.	Universidade Luterana do Brasil	ULBRA	Cachoeira do Sul	Cachoeira do Sul	6	6	1	1	1	1	1	1	1	1	• Ensino Fundamental
22.	Universidade Luterana do Brasil	ULBRA	Canoas	Canoas	12	12	2	2	1	1	1	1	1	1	• Ensino Fundamental • Ensino Médio
23.	Universidade Luterana do Brasil	ULBRA	Guaíba	Guaíba	12	12	2	2	1	1	1	1	1	1	• Ensino Médio
24.	Universidade Luterana do Brasil	ULBRA	Santa Maria	Santa Maria	20	20	4	4	1	1	1	1	1	1	• Não Especificado
25.	Universidade Regional Integrada do Alto do Uruguai e das Missões	URI	Frederico Wesphalen	Frederico Wesphalen	15	14	3	1	1	1	1	1	1	1	• Ensino Fundamental
26.	Universidade Regional Integrada do Alto do Uruguai e das Missões	URI	Erechim	Erechim	12	12	2	2	1	1	1	1	1	1	• Ensino Médio
27.	Universidade Regional Integrada do Alto do Uruguai e das Missões	URI	Santiago	Santiago	12	11	2	2	1	1	1	1	1	1	• Ensino Fundamental • Ensino Médio
28.	Universidade Regional Integrada do Alto do Uruguai e das Missões	URI	Santo Ângelo	Santo Ângelo	15	15	3	3	1	1	1	1	1	1	• Ensino Fundamental
29.	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	PUC/RS	Porto Alegre	Porto Alegre	20	18	4	4	1	1	2	2	1	1	• Não Especificado

Legenda para categoria de bolsista

SIGLA	BOLSISTA
BCI	Bolsista Coordenador Institucional
BCGPE	Bolsista Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais
BCA	Bolsista Coordenador de Área
BS	Bolsista Supervisor
BIS	Bolsista de Iniciação à Docência

OBS:

¹ As quantidades indicadas de bolsistas previstos foram obtidas no seguinte documento: BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Lista de Instituições e área de licenciatura participantes do PIBID, relações de coordenadores e endereços eletrônicos dos projetos e números de bolsas concedidas.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados.pdf>. Acessado em 10 Jan 15.

² As quantidades indicadas de bolsistas efetivos foram obtidas no seguinte documento: BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Relatório de pagamento de bolsistas do PIBID referente ao mês de 01/2015.** Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados.pdf>. Acessado em 10 Jan 15.

DISTRIBUIÇÃO DE IES POR REGIÃO

REGIÃO	CIDADE	IES
Região Metropolitana	Canoas	• UNILASSALE • ULBRA
	Novo Hamburgo	• FEEVALE
	Porto Alegre	• IPA • PUC-RS • UFRGS
	São Leopoldo	• UNISSINOS
Região Central	Cachoeira	• ULBRA
	Frederico W.	• URI
	Santa Maria	• ULBRA • UFSM
Região Sul	Pelotas	• UFPEL
	Rio Grande	• FURG
Região do Vale do Rio Pardo	Lajeado	• UNIVATES
	Santa Cruz	• UNISC
Região da Campanha	Alegrete	• URCAMP
	Bagé	• URCAMP
	Uruguaiana	• UNIPAMPA

APÊNDICE B – QUADRO-SÍNTESE DE INFORMAÇÕES COM A IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A TEMÁTICA PIBID

QUADRO-SÍNTESE DE INFORMAÇÕES

IDENTIFICAÇÃO DE PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A TEMÁTICA PIBID

(VrsForm01 - Thais - 20.set.13)

DIGITAÇÃO / PREENCHIMENTO									
RESPONSABILIDADE							UTILIZAÇÃO		
Vrs.	Data	Nome Abreviado	Gr.	Núc.	Subg.	Cat.	Finalidade	Detalhamento	Observação
04	15.jan.14	THAIS MC	IE	N1	PIBID	ASP	---	Termo de Busca PIBID	----

N	IES		PPG		TIPO DE PROD (DM, TD)	ANO DE CON C	TÍTULO	AUTOR (A)	ORIENTAÇÃO •NOME I •IES	BANCA EXAMINADORA •NOME I •IES
	NOME	Sigla	NOME	Vinculo Capes Área Conc						
1.	Universidade e Federal do Rio Grande	FURG	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde	Ensino 5	DM	2011	PORTFÓLIO COLETIVO: artefato do aprender a ser professor(a) em Roda de Formação em Rede	Márcia Von Frühauf Firme	•Maria do Carmo Galiazzi • FURG	•Elena Maria Billig Mello •UNIPAMPA •Renata Hernandez Lindemann •FURG
2.	Universidade e Federal de Santa Maria	UFSM	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da vida e saúde	Ensino 5	DM	2011	A Química da Estética Capilar Como Temática no Ensino de Química e na Capacitação dos Profissionais da Beleza	Rita De Cássia Oliveira Kohler	•Mara Elisa Fortes Braibante • UFSM	• Guilherme Carlos Corrêa •UFSM •Martha Bohrer Adaime; •UFSM

N	IES		PPG			TIPO DE PROD (DM, TD)	ANO DE CON C	TÍTULO	AUTOR (A)	ORIENTAÇÃO •NOMEI •IES	BANCA EXAMINADORA •NOME •IES
	NOME	Sigla	NOME	Vinculo Capes							
				Área	Conc						
3.	Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	Programa De Pós-Graduação Em Ensino De Matemática	Ensino da Matemática	4	DM	2012	Planejamento e aplicação de uma sequência didática para o ensino de probabilidade no âmbito do PIBID	Juliana Ramos Amâncio	•Claudia Coelho de Segadas Vianna •UFRJ	•Não especificado
4.	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	Programa de Pós-Graduação em Educação	Educação	5	DM	2012	Repercussões das atividades desenvolvidas pelos projetos institucionais da UFSM no âmbito do PIBID/CAPES/MEC em Escolas Públicas de Educação Básica	Andréia Aurélio da Silva	• Eduardo Adolfo Terrazan •UFSM	•Maria de Fátima Barbosa Abdalla •UNISANTOS •Maria Lucia dos Santos Abib •USP •João Carlos Gilli Martins •UFSM
5.	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	Programa de Pós-Graduação em Educação	Educação	5	DM	2012	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- Filosofia/UFSM: Dispositivo de Práticas Docentes	Tatiana de Mello Ribeiro Cruz	• Elisete Medianeira Tomazetti • UFSM	• Geraldo Balduino Horin •UFPR • Márcia Lise Lunardi Lazzarin •UFSM • Simone Freitas da Silva Gallina • UFSM
6.	Universidade Federal do Mato Grosso	UFMG	Programa de Pós-Graduação em Educação	Educação	7	DM	2012	Aprendiz de professora: as narrativas sobre o processo de constituição da identidade docente dos licenciandos de matemática"	Rosana Maria Malins	•Simone Albuquerque da Rocha •UFMG	• Adelmo Carvalho da Silva •UFMG • Dario Fiorentini •UNICAMP • Laurizete Ferragut Passos •PUC/SP
7.	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro	IFRJ	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências	Ensino de Ciências	4	DM	2012	Ensino de Ciências: perspectivas na prática interdisciplinar	Simone Corrêa	•Giselle Rôças •IFRJ	• Maylta Brandão dos Anjos •IFRJ • Maura Ventura Chinelli •UFF

N	IES		PPG			TIPO DE PROD. (DM, TD)	ANO DE CONCL	TÍTULO	AUTOR (A)	ORIENTAÇÃO •NOME •IES	BANCA EXAMINADORA •NOME •IES
	NOME	Sigla	NOME	Vinculo Capes							
				Área	Conc						
8.	Universidade Federal do Rio Grande	FURG	Programa De Pós-Graduação Em Educação Em Ciências: Química Da Vida E Saúde	Ensino de Química	5	DM	2012	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Ensinar e Aprender Matemática	Robson Teixeira Porto	•Celiane Machado •FURG Costa	• Débora Pereira Laurino •FURG • Beatriz Atrib Zanchet •UFPEL
9.	Universidade Estadual de Londrina	UEL	Programa de Pós-Graduação, em Estudos da Linguagem	Estudos da Linguagem	4	DM	2012	Rupturas e continuidade na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID-Inglês - UEL	Priscila Gaffuri	• Elaine Fernandes Mateus •UEL	• Telma Nunes Gimenez •UEL • Pedro de Moraes Garcez •UFRGS
10.	Universidade Federal do Paraná	UFPR	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática	Educação em Ciência e Matemática	4	DM	2012	Um estudo sobre o PIBID: saberes em construção na formação de professores de ciências	Giuliana Gionna Olivi Paredes	• Orliney Guimarães •UFPR M.	• Fernanda Aparecida Meglhoratti •UNIOEST • Sérgio Camargo •UFRP
11.	Pontífice Universidade Católica de São Paulo	PUC-SP	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática	Educação Matemática	4	DM	2012	Estudo dos conhecimentos evidenciados por alunos dos cursos de licenciatura em matemática e física participantes do PIBID-PUC-SP	Gerson dos Santos Correia	• Ana Manrique •PUC/SP Lúcia	• Não especificado
12.	Universidade Federal de Uberlândia	UFU	Programa de Pós-Graduação em Química	Química	5	DM	2012	A formação de professores de química: Um olhar sobre o PIBID na universidade de Uberlândia	Everton Bedin	• Hélder Eterno da Silveira •UFU	• Joice de Aguiar Baptista •UNB • Deividi Marques •IQUFU Marcio

N	IES		PPG			TIPO DE PROD (DM, TD)	ANO DE CONC	TÍTULO	AUTOR (A)	ORIENTAÇÃO •NOME IES	BANCA EXAMINADORA •NOME IES
	NOME	Sigla	NOME	Vinculo Capes							
				Área	Conc						
13.	Universidade Estadual de Londrina	UEL	Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática	Ensino de ciências e Educação Matemática	6	DM	2012	O papel do PIBID na formação inicial de professores de química na UEL	Enio de Lorena Stanzani	• Marinez Meneghello Passos • UEL	• Sergio de Mello Arruda • UEL • Ourides Santin Filho • UEM
14.	Universidade de São Francisco	USF	Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação	Educação	4	DM	2012	Investigando as práticas de ensinar e aprender matemática nos anos iniciais do ensino fundamental em um grupo do PIBID	Eduardo Manoel Bartalini Gallego	• Regina Grando • USF	Célia • Adair Nacarato • USF • Carmem Lúcia Brancaglioni Passos • UFSCAR
15.	Universidade Federal do Mato Grosso	UFMT	Programa de Pós Graduação em Educação em Ensino de ciências naturais	Educação em Ciências Naturais	3	DM	2010	Equimia: uma hiperfídia como estratégia pedagógica no ensino de equilíbrio químico	Edmimarco Francisco da Rocha	• Irene Cristina de Mello • UFMT	• Sergio Roberto de Paulo • UFMT • Marcelo Brito Carneiro Leão • UFRP
16.	Universidade de Passo Fundo	UPF	Programa de Pós Graduação em Educação	Educação	4	DM	2012	Ecodesign na Formação de Educadoras Infantis: Criação de Brinquedos e Materiais Lúdico-Didáticos.	Dulcicleia Antunes	• Graciela René Ormezzano (UPF)	• Não especificado
17.	Pontífice Universidade Católica de São Paulo	PUC-SP	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática	Educação Matemática	4	DM	2012	PIBID: Um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de licenciatura em matemática da PUC-SP	Douglas Tinli	• Ana Manrique • PUC-SP	Lúcia • Não especificado

N	IES		PPG		TIPO DE PROD (DM, TD)	ANO DE CON C	TÍTULO	AUTOR (A)	ORIENTAÇÃO •NOME •IES	BANCA EXAMINADORA •NOME •IES	
	NOME	Sigla	NOME	Vínculo Capes							
				Área							Conc
18.	Universidade Federal do Rio Grande	FURG	Programa De Pós-Graduação Em Educação Em Ciências: Química Da Vida E Saúde	Química	5	DM	2012	A roda dos bordados da formação: o que bordam as professoras de química nas histórias de sala de aula?	Aline Dorneles Machado	<ul style="list-style-type: none"> • Maria do Carmo Galiazzi • FURG 	<ul style="list-style-type: none"> • Daniel Suarez • UBA • Renata Hernandez Lindemann • FURG
19.	Universidade Federal de Pelotas	UFPEL	Programa de Pós-Graduação em Educação	Educação	5	DM	2012	PIBID I/UFPEL: Oficinas Pedagógicas que contribuíram para a autorregulação da aprendizagem e formação docente das bolsistas de matemática	Amanda Pranke	<ul style="list-style-type: none"> • Lourdes Maria Braganolo Friso • UFPEL 	<ul style="list-style-type: none"> • Profª. Drª. Ana Margarida da Veiga Simão • Universidade de Lisboa • Magda Floriana Damian • UFPEL • Márcia Souza da Fonseca • UFPEL
20.	Universidade Federal do Rio Grande	FURG	Programa De Pós-Graduação Em Educação Em Ciências: Química Da Vida E Saúde	Química	5	TD	2012	Histórias de sala de aula nas rodas de professores de química: potência para a formação acadêmico-profissional	Fernanda Medeiros Albuquerque	<ul style="list-style-type: none"> • Maria do Carmo Galiazzi • FURG 	<ul style="list-style-type: none"> • Não especificado
21.	Pontífice Universidade Católica do Rio Grande do Sul	PUC-RS	Programa de Pós-Graduação em Educação	Educação	6	TD	2013	Aprendendo a ser professor: a prática no PIBID como possibilidade de mobilização e [re]elaboração de saberes sobre alfabetização	Isabela Mascarenhas Antoniutti de Sousa	<ul style="list-style-type: none"> • Cleoni Maria Barboza Fernandes • PUC-RA 	<ul style="list-style-type: none"> • Maria Inês Corte Vitória • PUC-RS • Maria Conceição Pilton Christofoli • PUC-RS • Doris Pires Vargas Bolzan • UFSM

APÊNDICE C – ROTEIRO ORIENTADOR PARA A REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS COM OS BCA

Página 1 de 3

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções
Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
INOVAEDUC
[http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=032770870AHR2C]
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO - DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Roteiro para realização de Entrevistas

Coordenadores de Área

PIBID/CAPES – IES/ RS

(VrsForm08 - Thais - 19.Jan.14)

QUADRO DE APOIO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA	
1. Agendamento da Realização da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Contatar, previamente por telefone ou por e-mail, o Coordenador de Área do Subprojeto do PIBID/CAPES para agendar a visita; • Contatar, previamente por telefone ou por e-mail, o Professor Supervisor do PIBID/CAPES para agendar a entrevista; • Confirmar o agendamento da visita/entrevista com antecedência de dois dias, no mínimo é recomendável;
2. Organização da Realização da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar matérias de apoio para a realização da entrevista: gravador, caderno para registro, entre outros; • Observar as orientações do quadro de apoio antes da entrevista
3. Realização da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar-se como aluna do curso de Mestrado em Educação e membro do Gepi INOVAEDUC; • Apresentar as intenções do Grupo, em termos de pesquisa mais abrangentes, relacionando essas intenções com a necessidade desta entrevista; • Oferecer ao entrevistador um panorama geral de como vai ser a entrevista.

Identificação da Entrevista		
ENTREVISTADO (A)	Nome	
	Código	
	Vínculo Institucional	Instituição Cargo/Função
	Vínculo com o contexto da Pesquisa	Subprojeto no âmbito do PIBID/RS Tempo de Atuação no Subprojeto
ENTREVISTADOR (A)	Subg Gepi IE	
	Nome	
REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA	Local da Entrevista	
	Data	
	Dia da Semana	
	Horário de Início	
	Horário de Término	

Observações sobre o contexto da realização da entrevista

BLOCO I – ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO SUBPROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA

1. Relate como está organizado/estruturado o Subprojeto PIBID/EF que você coordena?
2. Comente as mudanças organizacionais necessárias para a implantação do Subprojeto PIBID/EF proposto no Projeto Institucional?
3. Que dificuldades foram enfrentadas na implementação do Subprojeto PIBID/EF? E como foram superadas?

4. Que lacunas você poderia identificar na organização do Subprojeto PIBID/EF?
5. Se você pudesse organizar o Subprojeto PIBID/EF de outra forma, como você organizaria?
6. De que forma o Subprojeto PIBID/EF, que você coordena se organiza em relação aos demais Subprojetos da área curricular de Educação Física, desenvolvidos na IES? (Caso exista ou subprojeto da área de EF)
7. Você gostaria de acrescentar algum comentário sobre o assunto desse bloco?

BLOCO II – AÇÕES REALIZADAS DURANTE O DESENVOLVIMENTO DO SUBPROJETO

1. Que ações você costuma desenvolver, como Coordenado de Área do Subprojeto PIBID/EF? (na escola e na IES) no Subprojeto PIBID/EF?
2. Que ações os BID e os BS costumam desenvolver
3. Relate como as ações “previstas” no Subprojeto PIBID/EF são realizadas na escola?
4. Que dificuldades foram encontradas na realização das ações do Subprojeto PIBID/EF? (na escola e no IES)
5. Como são elaborados os registros de acompanhamento das ações realizadas no Subprojeto PIBID/EF? (portfólio?Memoriais?)
6. Durante as reuniões do Subgrupo PIBID/EF quais são os referenciais teóricos já estudados? Eles colaboram com a realização das ações?
7. As ações realizadas no Subprojeto PIBID/EF estão correspondendo às expectativas previstas?
8. Você gostaria de acrescentar algum comentário sobre o assunto bloco?

BLOCO III – ENTENDIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

1. Como você percebe a Educação Física Escolar, hoje desenvolvida nas escolas?
2. Como você percebe a Educação Física Escolar na(s) escola(s) em que o Subprojeto PIBID/EF que você coordena, esta (ão) inserida (s)?
3. Como você percebe que a Educação Física Escolar é vista no âmbito do curso de Licenciatura que você atua como docente?
4. De que forma você CA considera que os saberes apreendidos na graduação atuam no seu entendimento sobre Educação Física Escolar?

5. De que forma você CA considera que as ações realizadas no âmbito do Subprojeto PIBID/EF atuam sobre o entendimento de Educação Física Escolar dos BID?
6. Você gostaria de acrescentar algum comentário sobre o assunto desse bloco?

**BLOCO IV – RELAÇÃO ENTRE AS AÇÕES REALIZADAS NO
SUBPROJETO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
FÍSICA**

1. Como você considera que as ações realizadas no âmbito do Subprojeto PIBID/EF aproximam-se do curso de graduação? Exemplifique?
2. De que forma você utiliza as disciplinas aprendidas na graduação, para a elaboração das ações desenvolvidas no âmbito do subprojeto PIBID?
3. Durante o desenvolvimento das ações, como você caracterizaria a interação entre você, BID e o Bolsista Supervisor?
4. Como ocorre a interação entre você Coordenador de Área com os participantes do Subprojeto PIBID/EF?
5. De que modo essas relações influenciam na sua formação inicial e continuada dos participantes do Subprojeto PIBID/EF?
6. Você poderia destacar a importância dos seminários de iniciação a docência e/ou participações em eventos representando o PIBID, contribuem na formação inicial e continuada dos participantes do Subprojeto PIBID/EF?
7. Você gostaria de acrescentar algum comentário sobre o assunto desse bloco?

APÊNDICE D – ROTEIRO ORIENTADOR PARA A REALIZAÇÃO DOS GRUPOS FOCAIS COM OS BID

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções
Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
INOVAEDUC
[http://ejp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=032770870AHR2C]
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO - DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Página 1 de 2

Pesquisa Individual de Thais Machado Costa
“As Incidências das Ações Realizadas no Âmbito do PIBID/CAPEs no Rio Grande do Sul na Formação de Professores de Educação Física”
[Orientação de Eduardo A. Terrazzan]

Coleta de Informações com
Professores de Educação Física – Bolsistas Supervisores
Acadêmicos de Educação Física – Bolsista de Iniciação à docência

Roteiro para realização de Grupo Focal

DIGITAÇÃO / PREENCHIMENTO									
RESPONSABILIDADE							UTILIZAÇÃO		
Vrs.	Data	Nome Abreviado	Gr.	Núc.	Subg.	Cat.	Finalidade	Detalhamento	Observação
06	07.fev.15	THAIS MC	IE	1	PIBID	ASP.	-----	-----	-----

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA BASE		
Autoria		Thais Machado Costa
Título		“As incidências das Ações Realizadas no âmbito do PIBID/CAPEs no Rio Grande do Sul na Formação de Professores de Educação Física
Contexto Acadêmico	Vínculo Institucional	PPGE/UFSM (Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSM)
	Âmbito	INOVAEDUC (Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores)
Elementos Básicos	Objetivo	Compreender as incidências das ações desenvolvidas em Subprojetos PIBID/CAPEs da área de Educação Física na Formação de Professores dessa área.
	Foco	Ações Desenvolvidas nos Subprojetos PIBID/CAPEs da área de Educação Física
	Problema	De que formas as ações desenvolvidas em Subprojetos PIBID/CAPEs da área de Educação Física incidem na Formação dos Professores dessa área?

QUADRO DE APOIO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA	
1.	Agendamento da Realização do Grupo Focal
•	
2.	Organização da Realização do Grupo Focal
•	
3.	Realização do Grupo Focal
•	

QUESTÕES PARA A DISCUSSÃO DO GRUPO FOCAL

1. Que motivos o(a) levaram a participar de um Subprojeto PIBID/EF?
2. Como você avalia a Educação Física Escolar, desenvolvida hoje nas Escolas de Educação Básica, no RS e no Brasil?

3. Como está organizado/estruturado o Subprojeto PIBID/ED, na escola em que você atua? Como os professores e a equipe diretiva da escola em que você atua, se relacionam com esse Subprojeto/EF?
4. Que tipos de atividades didáticas foram elaboradas/planejadas no âmbito desse Subprojeto PIBID/EF para serem desenvolvidos nessa escola? Que articulações foram propostas e ou efetivas entre as atividades desenvolvidas por esse Subprojeto PIBID/EF e as demais atividades escolares desenvolvidas na escola?
5. Que ações você costuma desenvolver, como participante, no Subprojeto PIBID/EF? Como você considera que as ações realizadas por você, participante do Subprojeto PIBID/EF contribuem para a escola?
6. Comente sobre as atividades realizadas pelo Subprojeto PIBID/EF? Relate como as ações "previstas" no Subprojeto PIBID/EF são realizadas na escola? Que dificuldades/ desafios foram encontrados na realização das ações do Subprojeto PIBID/EF?
7. Você poderia destacar as contribuições da sua participação no Subprojeto PIBID/EF na sua formação (inicial/continuada)? Que elementos você aprendeu mediante a interação, com os participantes do Subprojeto (BID/BS/BCA) para a sua formação docente?

APÊNDICE E – SISTEMATIZAÇÃO DA ANÁLISE DOS SUBPROJETOS PIBID/CAPES DA ÁREA CURRICULAR DE EF NO RS

A Portaria CAPES nº 096 de 18 de julho de 2013 que regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência dispõe, em seu capítulo II características que deveriam ser contempladas nos Projetos Institucionais e Subprojetos das IES participantes do programa. Nesse sentido o Artigo. 6º descreve que esses documentos devem contemplar/prever ações pertinentes (próprias) de processo de iniciação á docência, a saber:

1. Estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias;	<ul style="list-style-type: none"> •Diagnósticos do contexto escolar; •Realizar ações em diferentes espaços escolares (salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias);
2. Desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;	<ul style="list-style-type: none"> •Realizar ações que incentivem o trabalho coletivo e interdisciplinar; •Realizar ações com a intencionalidade pedagógica clara, a fim de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem;
3. Planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação;	<ul style="list-style-type: none"> •Planejar e executar as atividades nos espaços formativos, ou seja, a escola e a IES; •Incentivar a autonomia na formação do BID;
4. Participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas;	<ul style="list-style-type: none"> •Participação nas reuniões de planejamento do PPP da escola; •Participação nas reuniões pedagógicas da escola;
5. Análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;	<ul style="list-style-type: none"> •Analisar o processo de ensino-aprendizado dos conteúdos; •Analisar os documentos orientadores da área curricular do Subprojeto;
6. Leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos;	<ul style="list-style-type: none"> •Leitura e discussão de referenciais teóricos da área da educação;
7. Cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;	<ul style="list-style-type: none"> •Análise das situações didático-pedagógico vivenciadas pelos BS, articuladas com seus saberes;
8. Desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;	<ul style="list-style-type: none"> •Desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas, instrumentos educacionais; •Utilização de diferentes recursos didáticos;
9. Elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade.	<ul style="list-style-type: none"> •Planejamento em conjuntos dos Bid, BS e BCA, das ações a serem desenvolvidas no espaço escolar;

10. Sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;	• Sistematização e registro escritos das atividades desenvolvidas pelos BID, BS nas escolas.
11. Desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares.	• Desenvolver ações que estimulem os sujeitos envolvidos, sempre mantendo uma postura ética, criativa e de interação entre os demais participantes do Subprojeto.

Além das dimensões citadas acima o Art 7º afirma que o projeto deve ser desenvolvido mediante a articulação entre as Instituições de Educação Superior e o sistema público de Educação básica e, além disso devem contemplar:

12. A inserção dos estudantes de licenciatura nas escolas da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;	• Inserção dos BID nas escolas da rede pública;
13. O contexto educacional da região onde será desenvolvido;	• Diagnostico do contexto educacional da região onde o subprojeto será desenvolvido;
14. Atividades de socialização dos impactos e resultados;	• Socialização dos impactos e resultados das ações desenvolvidas nos Subprojetos;
15. Aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos centrais da formação dos professores;	• Ampliação e aperfeiçoamento da comunicação oral e escrita, fazendo o uso da língua portuguesa;
16. Questões socioambientais, éticas e a diversidade como princípios de equidade social, que devem perpassar transversalmente todos os subprojetos.	• Temas transversais devem perpassar todos os subprojetos: Questões socioambientais e éticas, diversidade e pluralidade cultural e equidade social.

APÊNDICE F – QUADRO-SÍNTESE UTILIZADO PARA A CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções
Inovação Educacional, Práticas Educacionais e Formação de Professores
INOVAEDUC
[http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=032770970AHR2C]
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
NUCLEO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO - DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

QUADRO – SÍNTESE DE INFORMAÇÃO ELABORAÇÃO DE CATEGORIAS DE ANÁLISE (VrsForm01 - ThaisMC - 27.jun.15)

N.	QUESTÕES DE PESQUISA	ITENS DE ANÁLISE DOS DOCUMENTOS	ITENS DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	ITENS DE ANÁLISE DOS GRUPOS FOCAIS	CATEGORIAS
1	Como se caracteriza a organização dos Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física desenvolvidos no estado do Rio Grande do Sul?	<ul style="list-style-type: none"> •Diagnostico do contexto educacional da região onde o subprojeto será desenvolvido; •Participação em encontros/reuniões em diferentes espaços formativos; •Planejamento das atividades/ações/estratégias didáticas a serem desenvolvidos nas escolas e nas IES; •Estudo e discussão sobre referencias teóricas da área da educação e de situações de ensino aprendizagem; •Apresentação dos impactos e resultados das ações desenvolvidas nos Subprojetos 	<ul style="list-style-type: none"> •Reuniões dos participantes do Subprojeto realizadas em diversos espaços; •Etapas de escolaridade de atuação dos Subprojetos; •Dedicação semanal de dedicação dos bolsistas de iniciação à docência as atividades do Subprojeto; •Dificuldades para a implementação do Subprojeto; •Lacunas identificadas para a organização do Subprojeto; •Modificações na forma de organização das atividades do Subprojeto; •Articulação entre os grupos de um mesmo Subprojeto; 	<ul style="list-style-type: none"> •Reuniões dos participantes do Subprojeto realizadas em diversos espaços; •Dedicação semanal de dedicação dos bolsistas de iniciação à docência as atividades do Subprojeto; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Número de bolsistas participantes dos Subprojetos; 2. Nível de atuação dos Subprojetos; 3. Ações previstas nos textos completos dos Subprojetos; 4. Dificuldades enfrentadas na organização dos Subprojetos
2	Como se caracteriza o desenvolvimento das ações realizadas nos Subprojetos PIBID/CAPES da área curricular de Educação Física no estado do Rio Grande do Sul?	<ul style="list-style-type: none"> •Realização das ações planejadas nos diferentes espaços formativos 	<ul style="list-style-type: none"> •Ações desenvolvidas pelos CA; •Ações desenvolvidas pelos BID; •Ações desenvolvidas pelos BS; •Realização das ações previstas nas escolas. •Dificuldades no Desenvolvimento das ações; •Registro de acompanhamento das ações •Referenciais teóricos estudados; 	<ul style="list-style-type: none"> •Relação escola – Subprojeto; •Atividades didáticas planejadas no Subprojeto • Dificuldades enfrentadas na realização das ações; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Funcionamento dos Subprojetos; 2. Ações realizadas por bolsistas do Subprojeto; 3. Dificuldades enfrentadas na realização das

			<ul style="list-style-type: none"> •A Expectativa dos CA em relação às ações desenvolvidas; 		ações do Subprojeto;
3	Que relações são estabelecidas entre as ações realizadas em Subprojetos PIBID/CAPES e a situação da Educação Física Escolar nas escolas envolvidas nesses Subprojetos?		<ul style="list-style-type: none"> •Situação da Educação Física nas escolas; • Situação do trabalho do professor de Educação Física; •Propostas curriculares para a disciplina de Educação Física 	<ul style="list-style-type: none"> •Distanciamento da IES e da Escola; •Descaso com a disciplina de Educação Física; •Situação da EF nas escola 	<p>1. O significado atribuído a Educação Física na escola;</p> <p>2. Referenciais teóricos da Educação Física Escolar</p>
4	Que relações costumam ser estabelecidas por Bolsistas de Iniciação à Docência e as ações realizadas e as atividades desenvolvidas nos cursos de licenciatura?		<ul style="list-style-type: none"> •As ações do Subprojeto mostram contradições nos cursos; •Fragmentação do curso •Distanciamento das ações dos cursos de licenciatura; •Ações do curso pouco promovem a inserção dos alunos na escola; •Alunos e professores das IES não têm o conhecimento do programa; •As aproximações entre os conhecimentos aprendidos nas disciplinas e as ações desenvolvidas no Subprojeto são realizadas pelos alunos; •Contribuições do PIBID nas disciplinas; •Alunos egressos do PIBID seguem em formação, mas em nível pósgraduação. •Alunos egressos do PIBID passaram com mais facilidade em concursos; • Aproximação das disciplinas das ações •As disciplinas poderiam dar mais subsídios 	<ul style="list-style-type: none"> •Custar os estudos; •Aproximação com a escola; • Incentivo dos demais colegas que já participavam; • Preparação para o estágio; • Conhecer o campo de atuação; •Distanciamento das ações dos cursos de licenciatura; •Ações do curso pouco promovem a inserção dos alunos na escola; •Contribuições do PIBID nas disciplinas; 	<p>1. Relação estabelecidas entre as ações realizadas e as atividades desenvolvidas nos cursos de licenciatura</p>