



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

RENATA PACHECO MARINS

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**

SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA

2019

RENATA PACHECO MARINS

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ensino (PPGEEn), da Universidade Federal Fluminense (UFF), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Fabiano dos Santos Souza

SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA

2019

Ficha catalográfica automática - SDC/BINF
Gerada com informações fornecidas pelo autor

M337c Marins, Renata Pacheco
As Contribuições do PIBID na Formação Inicial de
Professores de Educação Física da Universidade Federal
Fluminense / Renata Pacheco Marins ; Fabiano dos Santos Souza,
orientador. Santo Antônio de Pádua, 2019.
120 p. : il.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense,
Santo Antônio de Pádua, 2019.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/PPGEN.2019.m.05689981702>

1. Formação de Professores. 2. Saberes Docentes. 3. PIBID.
4. Análise de Similaridades. 5. Produção intelectual. I.
Souza, Fabiano dos Santos, orientador. II. Universidade
Federal Fluminense. Instituto do Noroeste Fluminense de
Educação Superior. III. Título.

CDD -

RENATA PACHECO MARINS

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ensino (PPGEEn), da Universidade Federal Fluminense (UFF), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fabiano dos Santos Souza – Orientador
Universidade Federal Fluminense – UFF – FEUFF

Prof. Dr. Jean Carlos Miranda da Silva
Universidade Federal Fluminense – UFF - INFES

Prof. Dr.^a Dinah Vasconcellos Terra
Universidade Federal Fluminense – PPG-Educação

Prof. Dr. Glauco da Silva Aguiar
Fundação Cesgranrio - CESGRANRIO

SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA
2019

Este trabalho dedico aos meus pais, Elmar Pereira Marins e Marlene Pacheco Marins, por todo apoio, dedicação incondicional de sempre. Aos meus familiares e amigos que de forma direta e indireta me ajudaram a vencer as etapas desse desafio e ao meu grande companheiro, Thiago do Rosário Vieira, meu fiel e amigo de todas as horas, muita grata pela parceria e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me permitido a mais essa conquista. Essa dissertação é prova de muita resistência no qual tive que travar, trabalhar em duas instituições públicas sem uma licença para estudo, prova o quanto é difícil ser professor nesse país. Diante dessa realidade, a possibilidade da concretização desse sonho só foi possível com a ajuda de muitos no qual não caberá aqui os meus agradecimentos.

Destacam-se alguns que foram determinantes nessa jornada, a minha família, em especial aos meus pais Elmar Pereira e Marlene Pacheco, que sempre incentivaram meus estudos mesmo diante de algumas dificuldades, aos meus irmãos Rodrigo Pacheco e Flávio Pacheco. A minha Tia Mariza Pacheco Ferreira, pelas palavras de incentivo que foram determinantes para meu ingresso a esse curso de mestrado e também ao meu primo Professor Dr. Fábio Pacheco Ferreira, minha referência familiar que me fez acreditar que era possível pensar que poderíamos mesmo estudantes de escola pública, ocupar espaços que poucos de nós ocupamos: a universidade pública.

Ao meu orientador Professor Dr. Fabiano Santos Souza, no qual foi exemplar no seu papel de orientação, sempre disposto a nos ajudar em qualquer momento, dando um exemplo de quanto é possível exercer seu trabalho com humanidade, muita gratidão pelos ensinamentos.

Aos colegas do curso de mestrado, Márcia Graminho e Lygia Maria, desde o início construímos laços fraternos de amizade, compartilhamos conhecimentos, anseios e angústias, pessoas importantes nessa caminhada. Em especial a Professora Mestre Dominique Guimarães de Souza, pela ajuda incondicional desde o início ao término com seu exemplo de simplicidade, grande referência no magistério.

A todos os professores que fizeram parte de toda minha jornada educacional, desde a educação básica até aqui no mestrado, vocês são parte indispensável nessa sociedade, meu valoroso muito obrigada. Gratidão é o que me resume!

“Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. (Michel Foucault)

RESUMO

A presente pesquisa visou realizar um estudo sobre as contribuições que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Educação Física da Universidade Federal Fluminense (UFF) Niterói proporcionou na Formação Inicial de Professores de Educação Física, no período de 2010 - 2018. Delineou-se o processo de implementação do PIBID, suas etapas, características, atividades pedagógicas e, quais impactos proporcionaram para a formação dos licenciandos participantes. As questões de pesquisa foram: (i) Quais características relativas ao processo de formação inicial de professores podem ser identificadas na implementação da política nacional de formação inicial de professores pelo PIBID de Educação Física da Universidade Federal Fluminense, no período de 2010 - 2018; (ii) Quais os impactos das ações e/ou atividades implementadas pelo PIBID de Educação Física da Universidade Federal Fluminense no período de 2010-2018 na formação inicial e continuada dos professores envolvidos? Na tentativa de responder essas questões, foi realizada uma investigação, uma análise documental, consultando as seguintes fontes: (i) Leis, portarias, editais e relatórios de gestão do PIBID na CAPES; (ii) Documentos dos projetos institucionais do PIBID UFF; (iii) Relatórios dos coordenadores de área dos subprojetos de Educação Física; (iv) Relatórios de gestão do coordenador institucional do PIBID-UFF. Para a produção e coleta de dados, foram aplicados e analisados três tipos de questionários em formato virtual junto aos 3 coordenadores participantes, que responderam a 12 questões fechadas e 7 abertas, somando um total de 19 questões; 7 supervisores participantes responderam a um questionário com 16 questões fechadas e 2 abertas, somando um total de 18 questões e aos futuros professores, que ao todo foram 30 participantes, responderam um questionário com 7 questões abertas e 16 fechadas, perfazendo um total de 23 questões. Neste último grupo, empregou-se o método de análise de similaridade aplicada ao discurso dos discentes, por meio do uso do software CHIC (Classificação Hierárquica, Implicativa e Coesitiva). Durante a realização do Subprojeto do PIBID de Educação Física sob os aspectos formativos dos licenciandos, pode-se afirmar que com a inserção imediata desses agentes no campo escolar onde não se viram mais como estudantes, mas como futuros professores, começaram a construir sua identidade profissional, pois já perceberam esse espaço como seu campo de atuação. A aproximação da universidade com a escola, também foi outro aspecto identificado, pois promoveu uma relação dialética entre teoria e prática, por meio da atuação dos bolsistas do PIBID no seio da Escola Básica através das trocas de experiências, proporcionada pelas discussões e reflexões durante os encontros de planejamento, elaboração, discussão, desenvolvimento e da implementação efetuada com o Subprojeto de Educação Física, e também da construção da *práxis* pedagógica, onde os conhecimentos científicos e empíricos se encontraram e se complementaram em uma relação bastante dialógica e construtiva. Com relação aos impactos dessas ações implementadas pelo Subprojeto de Educação Física destacam-se a participação dos agentes em diferentes projetos como: Projeto cinema, projeto Enem, projeto rádio na escola, com diversas produções didático-pedagógicas; bibliográficas; artístico-culturais; desportivas e lúdicas. Participaram de eventos acadêmicos, nos quais puderam apresentar trabalhos em congressos, vivenciaram a escola produzindo e compartilhando conhecimentos necessários para o exercício de todo profissional. É possível afirmar que o Subprojeto do PIBID de Educação Física foi um importante instrumento de formação inicial e em serviço para todos os envolvidos, mostrando que o contexto escolar é bastante diverso e merece todo o esforço que o PIBID se propôs em fazer dando sentido a formação discente e docente no campo da Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Saberes Docentes; PIBID; Análise de Similaridades.

ABSTRACT

This research sought to perform a study about the contributions provided by the *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (PIBID - Institutional Program of Scholarship for Teaching Initiation) of Physical Education of the Federal University Fluminense (UFF) in Niterói for the Initial Training of P.E. Teachers, in the period from 2010 to 2018. The process of implementation of the PIBID was outlined, as well as its stages, characteristics, pedagogical activities and, the impacts they provided for the training of the participating licentiate students. The research questions were: (i) What characteristics related to the process of initial teacher training can be identified in the implementation of the national policy of initial teacher education by the PIBID of Physical Education of the Federal University Fluminense, in the period 2010-2018; (ii) What are the impacts of the actions and/or activities implemented by the PIBID of Physical Education of the Federal University Fluminense in the period of 2010-2018 in the initial and continuing training of the teachers involved? In an attempt to answer these questions, an investigation and a documentary analysis were carried out, consulting the following sources: (i) Laws, ordinances, notices and management reports of PIBID on CAPES; (ii) Documents of the institutional projects of PIBID UFF; (iii) Reports of area coordinators of Physical Education subprojects; (iv) Management reports of the PIBID-UFF institutional coordinator. For data production and collection, three types of virtual questionnaires were applied and analyzed by the three participating coordinators, who answered 12 closed questions and seven open questions, adding up 19 questions; seven participating supervisors answered a questionnaire with 16 closed questions and two open questions, adding up 18 questions, and the future teachers, who were 30 participants, answered a questionnaire with seven open and 16 closed questions, adding up 23 questions. In this last group, the method of analysis of similarity applied to the discourse of the students was used, using the software CHIC (Correspondence & Hierarchical Cluster). During the accomplishment of the PIBID P.E. Subproject under the formative aspects of the licentiate students, with the immediate insertion of these agents in the school field where they did not see themselves as students, but as future teachers, they began to build their professional identity, since they already perceived this space as their field of action. The approach of the university to the school was also another aspect identified, since it promoted a dialectical relationship between theory and practice, through PIBID scholars' actions in the Basic School through the exchange of experiences, provided by the discussions and reflections during the planning, elaboration, discussion, development and implementation carried out with the Physical Education Subproject, as well as the construction of the pedagogical praxis, where scientific and empirical knowledge was found and complemented in a very dialogical and constructive relationship. Regarding the impacts of these actions implemented by the Physical Education Subproject, there stands out the participation of the agents in different projects such as: Cinema project, ENEM project, radio project in the school, with several didactic-pedagogical, bibliographical, artistic-cultural; sporting and playful. They participated in academic events, in which they could present papers in congresses; they experienced the school routine, producing and sharing knowledge necessary for the exercise of every professional. The P.E. PIBID Subproject was an important instrument of initial formation and in service for all involved, showing that the school context is quite diverse and deserves all the effort that the PIBID set out to direct the student and teacher education in the P.E. field.

KEYWORDS: Teachers' Education; Teachers' Knowledge; PIBID; Analysis of Similarities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura organizacional e de funcionamento do PIBID	41
Figura 2 - PIBID, desempenho estratégico/interacionista do programa.....	42
Figura 3 - Exemplo Árvore de Similaridade das respostas dos bolsistas do PIBID de Educação Física da UFF, no período de 2010 a março de 2018	75
Figura 4 - Primeiro nó significativo ao nível 1 formado pelas variáveis (V10DP e V11DP)	78
Figura 5 - Segundo nó significativo ao nível 5, formado pelas variáveis ((V7CP V12DP) V22DP) V11CP), destacado da árvore de similaridade da figura 3	80
Figura 6 - Terceiro nó significativo ao nível 8, formado pelas variáveis (((V10DP V11DP) V13DP) V21DP), destacado da árvore de similaridade da figura 3	82
Figura 7 - Quarto nó significativo ao nível 10, formado pelas variáveis (((V7CP V12DP) V22DP) V11CP) (V10CP V13CP)), destacado da árvore de similaridade da figura 3.....	84
Figura 8 - Quinto nó significativo ao nível 12, formado pelas variáveis ((V8CP V23CP) V21CP), destacado da árvore de similaridade da figura 3	87
Figura 9: Sexto nó significativo ao nível 17, formado pelas variáveis (((V8CP V23CP) V21CP) (V9CP V19CP)) destacado da árvore de similaridade da figura 3	88
Figura 10 - Sétimo nó ao nível significativo 19, formado pelas variáveis (V9CT V21CT) destacado da árvore de similaridade da figura 3.....	91
Figura 11 - Oitavo nó ao nível significativo 21, formado pelas variáveis (((((V7CP V12DP) V22DP) V11CP) (V10CP V13CP)) ((V8CP V23CP) V21CP) (V9CP V19CP))) destacado da árvore de similaridade da figura 3.....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Saberes dos professores	30
Quadro 2 - Principais programas do CAPES e do DEB.....	37
Quadro 3 - Referências legais do PIBID	38
Quadro 4 - Detalhamento do Projeto Institucional do PIBID UFF edital nº. 02/2009	43
Quadro 5 - Número de bolsas de iniciação à docência do PIBID UFF 2	44
Quadro 6 - Número de bolsistas envolvidos de diferentes Licenciaturas e campi	45
Quadro 7 - Ampliação dos segmentos participantes do PIBID	46
Quadro 8 - Dados do programa do edital 02/2009	49
Quadro 9 - Subprojetos PIBID 2012 e 2013	50
Quadro 10 - Produções didático pedagógicas do Subprojeto do PIBID de Educação Física.....	51
Quadro 11 - Produções Bibliográficas	51
Quadro 12 - Produções desportivas e lúdicas.....	52
Quadro 13 - Questões desenvolvidas para as coordenadoras de área do PIBID	53
Quadro 14 - Questões desenvolvidas para os professores supervisores do PIBID	60
Quadro 15 - Titulação dos supervisores em maior grau.....	62
Quadro 16 - Distribuição dos licenciandos conforme o ano da participação	67
Quadro 17 - Distribuição dos respondentes segundo as idades, em anos completos, em 31 de dezembro de 2013.....	68
Quadro 18 - Exemplo de código das variáveis principais da resposta do questionário.....	69
Quadro 19 - Exemplo de código das variáveis suplementares da resposta do questionário	70
Quadro 20 - Questionário completo dos licenciandos.....	72
Quadro 21 - Questionário com os respectivos códigos	73
Quadro 22 - Resumo dos resultados do CHIC obtidos da análise das respostas do questionário aplicado aos licenciandos	77
Quadro 23 - Variáveis associadas hierarquicamente, primeiro nó significativo classificado ao nível significativo 1	78
Quadro 24 - Variáveis associadas hierarquicamente, segundo nó significativo classificado ao nível 581	81
Quadro 25 - Variáveis associadas hierarquicamente, terceiro nó significativo classificado ao nível significativo 8.....	82
Quadro 26 - Variáveis associadas hierarquicamente, quarto nó significativo classificado ao nível significativo 10.....	85
Quadro 27 - Variáveis associadas hierarquicamente, quinto nó significativo classificado ao nível 12	87
Quadro 28 - Variáveis associadas hierarquicamente, sexto nó significativo classificado ao nível significativo 17.....	89
Quadro 29 - Variáveis associadas hierarquicamente, sétimo nó significativo classificado ao nível significativo 19.....	91
Quadro 30 - Variáveis associadas hierarquicamente, oitavo nó significativo classificado ao nível significativo 21	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de supervisores envolvidos no PIBID	62
Tabela 2 - Tempo de atuação dos supervisores na Educação Básica	63

LISTA DE SIGLAS

ASI	Análise Estatística Implicativa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CHIC	Classificação Hierárquica, Implicativa e Coesitiva
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
EnFEFE	Encontro Fluminense de Educação Física Escolar
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FURB	Universidade Regional de Blumenau
GEF	Departamento de Educação Física
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ID	Iniciação à Docência
IEF	Instituto de Educação Física
IES	Instituições de Ensino Superior
INFES	Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior
MEC	Ministério da Educação
OBEDUC	Programa Observatório da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	Institucional De Bolsas De Iniciação à Docência
SEEDUC	Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNIPLI	Universidade Plínio Leite
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Questionamentos e Objetivos.....	18
1.2	Procedimentos Metodológicos	18
1.3	Justificativa	20
1.4	Estrutura do Trabalho.....	21
2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ATENTA ÀS DEMANDAS DO COTIDIANO	23
3	O PIBID NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE.....	37
3.1	O PIBID	37
3.2	O PIBID DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE.....	43
3.3	O curso de Educação Física da UFF Campi de Niterói.....	47
3.4	O Subprojeto do PIBID do curso de Licenciatura em Educação Física da UFF.....	48
3.5	Análise dos dados questionários aplicado aos Professores Coordenadores e supervisores do Programa PIBID no curso de Educação Física na UFF	53
3.5.1	Perfil dos Coordenadores de Área do PIBID	55
3.5.2	Descrição geral dos itens abordados no questionário para os Professores Coordenadores	56
3.5.3	Perfil dos Professores Supervisores do PIBID	59
3.6	Descrição geral dos itens abordados no questionário para os Professores Supervisores	64
4	ANÁLISE DOS DADOS MULTIDIMENSIONAIS: UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DOS BOLSISTAS DO PIBID	67
4.1	Tipificação dos Bolsistas de Iniciação à Docência.....	67
4.2	Apresentação da Análise de Dados Multidimensionais e do software CHIC	68
4.3	Preparação dos dados para o software CHIC	71
4.4	Análise Hierárquica de Similaridade.....	75
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
	APÊNDICE A	107
	APÊNDICE B	113
	APÊNDICE C	117

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa objetiva analisar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID¹) que, de acordo com a CAPES (2014), incentiva e valoriza o magistério na intenção de aprimorar o processo de formativo dos profissionais que atuam na educação básica.

A oferta de bolsas de iniciação à docência aos licenciandos das instituições de ensino superior (IES) participantes para exercerem atividades pedagógicas nas escolas públicas em uma relação dialógica entre a universidade e a escola. Para almejar bons resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área (docentes das IES - bolsistas) e por supervisores (docentes das escolas públicas – bolsistas) onde exercem suas atividades. Além de ajudar na formação inicial dos futuros professores, contribuem para a construção de práticas inovadoras que podem contribuir com a melhoria do ensino público.

A opção por esta pesquisa está atrelada ao sentido que busquei para minha formação, que foi direcionada desde cedo para a área escolar. Ainda na Graduação de Educação Física, pela Universidade Plínio Leite (UNIPLI), as disciplinas pedagógicas sempre me atraíram, descobrindo autores mais críticos que me fizeram optar por dissertar na monografia sobre a temática intitulada: O discurso é um, mas a prática é outra? A pesquisa buscou observar a Educação Física a partir da Pedagogia Crítico-Superadora².

A intenção da pesquisa era de detectar qual tendência pedagógica o professor da escola seguia, se tinha um discurso mais progressista e, caso tivesse, se conseguia aplicar em sua realidade escolar. Se, em sua prática, seguia uma coerência metodológica com o seu discurso pedagógico defendido.

O distanciamento entre a universidade e o que efetivamente se realiza nas escolas sempre foi um incômodo dentro do magistério. Após a conclusão da pesquisa, em 2005, pude constatar que, na maioria dos casos investigados, o discurso progressista estava presente na fala dos professores, onde a defesa da sua prática pedagógica não era

¹ O PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que de acordo com a CAPES (2018) visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica.

² Essa proposta baseia-se fundamentalmente na pedagogia histórico crítica desenvolvida por Dermeval Saviani e colaboradores, e auto intitulou-se crítico-superadora. Entende essa proposta que o objeto da área de conhecimento Educação Física é a cultura corporal designada por diferentes temas, quais sejam, o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica. SOARES et al. (1992)

fundamentada exclusivamente em métodos esportivista, mas, ao observar as aulas, a realidade era contraditória.

Existia ainda o sexismo presente nas aulas, meninas para um lado e meninos para outro, a distinção dos mais hábeis, aulas livres sem sua orientação, a utilização do desporto como conteúdo único, pouca fundamentação teórica sobre o que era desenvolvido. Neste trabalho, pude observar que existia um efetivo distanciamento do que se pretendia executar no campo escolar que realmente era realizado.

Em 2007, iniciei minha vida profissional no órgão público, pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, como Professora de Educação Física, trabalhando com o segundo segmento do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e com o Ensino Médio.

No mesmo ano, busquei aprimorar meus conhecimentos, especializando-me em Educação Física escolar, na Universidade Federal Fluminense (UFF). Na pós-graduação, participei de alguns grupos de pesquisa, tendo, portanto, um contato mais sistematizado com a pesquisa acadêmica, agregando muito conhecimento. Nas disciplinas do curso de especialização, passei a refletir sobre a minha prática, que culminou no desenvolvimento do projeto de pesquisa no qual disserta sobre “O Jovem e a influência da mídia no culto ao Corpo”, defendido em 2009.

Após a conclusão da Pós Graduação, em 2013, iniciei um vínculo profissional, como Professora de Educação Física, pela Prefeitura Município de Magé, atuando na Educação Infantil ao segundo segmento do Ensino Fundamental.

Segui pelo mercado de trabalho, e senti a necessidade de retornar à academia, devido às minhas inquietações. O magistério vive um momento muito delicado no que tange a valorização profissional, e afeta, assim, as condições mínimas para desenvolver um trabalho de qualidade.

Pensar sobre o que pesquisar foi uma tarefa difícil diante de tantas temáticas importantes, mas a formação do professor, a relação que a universidade tinha com a escola, a dialética entre a teoria e prática, essa relação é algo que venho observando nas minhas experiências vivenciadas e construídas ao longo da carreira profissional docente há 13 anos.

Nessa vertente, em 2017, entrei no curso de Mestrado Acadêmico em Ensino no Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES) da Universidade Federal Fluminense (UFF), na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

A Educação Física, por muitos anos, tinha um cunho exclusivamente esportivista e que, ainda hoje, deparamo-nos com práticas parecidas, mesmo sofrendo muitas críticas. O que ocorre é que, muitas das vezes, o professor até tem uma intenção diferenciada, mas, em muitos momentos, não concretiza sobre o que se propõe. É o que Nóvoa (2017, p. 2) revela “existe uma distância profunda entre as nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores”.

A disciplina Educação Física é um componente curricular obrigatório na Educação Básica, constituída por um conjunto de atividades planejadas e estruturadas, que estuda e explora a capacidade motora, cognitiva e afetiva. Especificadamente na área escolar, deve ter um cunho pedagógico, onde os diversos temas devem ser trabalhados, desenvolvidos de uma forma contextualizada.

Historicamente, a disciplina sofre influências militaristas, competitivas e esportivistas. Seu ensino era visto como reprodução de gestos, com muitas repetições e treino, sem nenhuma reflexão crítica em torno da prática. Seu contexto, puramente prático, sem a menor contextualização sobre o que se realizava, não havia a preocupação com os atores envolvidos, suas histórias e limitações.

A partir das décadas de 1970 e 1980, de acordo com SOARES et al. (1992), houve questionamentos com relação a essas práticas realizadas nas aulas, cujo foco foi sobre a exclusividade de atividades esportivas, privilegiando os aspectos biológicos do ser humano em detrimento do cognitivo e afetivo.

Diversos materiais estão à disposição para estudo, e inclusive a abordagem curricular de universidades também mudou seu perfil tradicionalista. O professor precisa refletir sobre seu contexto, no intuito de concretizar sobre o que se propõe. Caso contrário, ocorrerá um afastamento sobre o que pensa e no que realiza.

Estudar sobre o PIBID trouxe-me a curiosidade de buscar conhecê-lo melhor. No ano de 2012, identificou-se quantitativo significativo de pesquisas que abordam sobre essa temática. Segundo Souza (2016), foram duas teses de Doutorado, 15 dissertações de Mestrado Acadêmico e uma de Mestrado Profissional.

Diante dessa questão atual, algumas publicações foram realizadas por diversos autores. Uma das leituras realizadas foi sobre a Educação Física Escolar, a contribuição do PIBID, organizado pelas minhas ex-professoras do curso de especialização Dr.^a Rosa Malena e Dr.^a Dinah Vasconcellos, esta muito contribuiu para a escolha dessa temática em torno do PIBID.

O presente estudo busca imergir nessa temática, analisando como pode ter contribuído para a formação dos futuros professores de Educação Física da Instituição Federal Fluminense (UFF), observando se houve a concretização da proposta estabelecida em forma de projeto e se este contribuiu para uma prática diferenciada e inovadora.

1.1 Questionamentos e Objetivos

São questionamentos da pesquisa:

- Quais características correspondem ao processo de formação inicial de docentes podem ser observadas na execução da política nacional de formação inicial de professores pelo Subprojeto do PIBID de Educação Física da Universidade Federal Fluminense no período de 2010-2018.
- Quais possíveis impactos das ações e/ou atividades implementadas pelo Subprojeto do PIBID de Educação Física pela Universidade Federal Fluminense no período de 2010-2018 na formação inicial e continuada dos professores envolvidos?

O objetivo geral dessa pesquisa é analisar a implementação do Subprojeto do PIBID no curso de Educação Física da UFF em Niterói no período de 2010 a 2018, com a finalidade de compreender os possíveis impactos na formação de professores de Educação Física.

Na intenção de dar resposta aos questionamentos citados e de atender ao objetivo principal, destacam-se os seguintes objetivos específicos: (i) Analisar as etapas de implementação do Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Educação Física pela UFF; (ii) Analisar o perfil dos bolsistas de iniciação à docência participantes do subprojeto PIBID de Educação Física pela UFF; (iii) Mapear ações desenvolvidas pelo subprojeto do PIBID, Educação Física - Niterói; (iv) Identificar impactos das ações e/ou atividades implementadas pelos agentes do PIBID de Educação Física da UFF na formação de professores.

1.2 Procedimentos Metodológicos

Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada nas observações das análises. Com relação a sua implementação, os possíveis impactos, as ações desenvolvidas na formação inicial dos professores de Educação Física da UFF e das escolas básicas envolvidas no programa.

A pesquisa, para Demo (1996, p. 34), é descrita como uma atividade cotidiana, considerando-a como uma atitude, um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”.

Sobre a metodologia, Minayo (2008, p. 22), entende como a inserção de abordagens teóricas, sendo um coletivo de técnicas que facilita um melhor entendimento da realidade que o pesquisador se encontra, assim como um estímulo a sua criatividade.

Minayo e Demo, vêm na tentando construir um conhecimento baseado em uma questão problema, questão essa que deve ser associada à realidade em que se encontra a pesquisa, para que efetivamente se construa algo novo.

A pesquisa buscou estudar especificamente a contribuição do PIBID no curso de Educação Física da UFF. Nessa vertente, aplicou-se, para produção de dados, um questionário em formato virtual, um formulário eletrônico que os respondentes tiveram acesso por meio de link, sendo preenchido em local e horário de sua disponibilidade. Como parâmetro metodológico, esta investigação pretendeu-se realizar a coleta de dados, pela qual verificaremos o perfil dos bolsistas integrantes, levantando as informações sobre a criação de atividades diversificadas, o quanto contribui para a formação do futuro professor.

A pesquisa documental para Oliveira (2007) é um recurso importante para a análise. Apresenta-se pela procura de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, sendo caracterizados como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras fontes de divulgação.

Para análise dos dados coletados, uma ferramenta estatística foi utilizada com a capacidade de examinar os discursos, evidenciando a dinâmica dos comportamentos dos sujeitos, em um método não simétrico de análise de dados, a Análise Estatística Implicativa (ASI).

Integra-se uma área teórica de implicação na matemática (ASI), tendo como fundamento para Souza (2016), a construção de ferramentas teóricas que auxiliam um método de análise de dados, a qual servirá para a retirada de informações, de constantes, de padrões indutivos, não regulares e congruentes, e a concessão de uma proporção

probabilística em proposições. A análise estatística implicativa atribui um valor à qualidade desses padrões, conforme Okada (2008).

Nessa pesquisa, investigam-se sobre a formação inicial dos professores, contribuições, ações e impactos, por meio da aplicação de questionários, para construir agrupamentos das respostas dos professores, detectando as diferenças entre as similaridades e as coesões entre as variáveis respostas selecionadas, almejando uma avaliação mais ampla e completa.

1.3 Justificativa

Nessa atual conjuntura em que se encontra a educação brasileira, é relevante superar as práticas tradicionalistas, ou seja, aquelas que não valorizam as diferenças entre alunos, e presentes em muitas escolas.

O ato de ensinar deve ter ligação direta com a realidade dos alunos, estabelecendo um diálogo dos conteúdos. Para execução dessa proposição, o papel de professor é determinante no que tange a execução de propostas, com planejamento de aulas diferenciadas que precisam a todo o momento serem refletidas e, caso precisem, modificados, pois a autoavaliação do seu trabalho faz com que se torne um profissional ainda mais capacitado.

Essa construção do conhecimento deve estar fundamentada em práticas inovadoras, estimulando a criatividade, autonomia e a criticidade dos alunos. Os projetos devem ser construídos por todos os professores, funcionários, alunos, comunidade escolar.

Há, também, a necessidade de externalizar o papel da academia na formação dos futuros profissionais da educação. Ela deve proporcionar o que há de mais novo nas produções científicas, realizando uma aproximação da escola. É muito importante, como enfatiza Nóvoa (2009), que a formação seja construída no seio da escola, no campo de atuação dos professores, porque nela será observado o quanto a pesquisa é significativa ou não para o ensino e, nessa relação dialógica, estabelece os ajustes necessários.

Nessa perspectiva, fazemos a alusão ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que surge na tentativa de construir projetos diferenciados, dialogando com os professores e discentes da universidade, professores e

alunos da educação básica. Esse momento torna-se muito enriquecedor para todos os envolvidos, e principalmente para execução das propostas que são pensadas por todos em uma vertente criativa, inovadora, dialógica para os educandos.

Projetos com estas temáticas devem ser reavaliados e, caso haja uma contribuição efetiva, o poder público deve instaurar políticas que garantam sua continuidade, incentivando e mantendo programas que realmente estejam voltados para mudança efetiva do ensino público desse país.

1.4 Estrutura do Trabalho

No capítulo 2, abordaram-se algumas questões em torno da formação de professores, sob alguns aspectos, conceitos e concepções cujos termos são: formação docente, saberes docentes, profissional reflexivo. Essas categorias foram fundamentadas pelos seguintes autores: Nóvoa (1995, 1997, 1999, 2017), Schön (2000), Luckesi (1994), Alves (2011), Imbernón (2011), Pimenta (2012), Tardif (2014). O diálogo com esses referenciais, de modo geral, permitiu fazer algumas reflexões e construir uma relação mais íntima com os diversos agentes envolvidos no processo e enfatiza a contribuição que o PIBID traz para a construção da identidade profissional dos licenciandos.

No capítulo 3, falou-se sobre o PIBID, mostrando seus referenciais legais, expondo sua estrutura, sua matriz educacional, seus princípios pedagógicos, seus objetivos, desempenho e crescimento. Após dissertar, apresenta-se o programa na UFF quanto a sua participação, expansão das licenciaturas e número de bolsistas no programa. Detalha-se o caso particular dos Subprojetos de Educação Física, no período de 2010 a 2018, a partir da sua participação no PIBID UFF 2, relata sobre suas produções didáticas, bibliográficas e desportivas lúdicas e, por fim, avalia a participação no programa a partir dos relatórios produzidos.

No capítulo 4, efetuou-se a análise das aplicações dos questionários que foram direcionados aos licenciandos, coordenadores e supervisores do PIBID. De acordo com a resolução das questões, foram realizadas análises em torno dos impactos que puseram trazer para a formação inicial e na educação básica, afirmando, ou não, a relevância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na formação inicial dos professores de Educação Física da UFF.

No capítulo 5, refere-se às considerações finais da qualificação, retoma ao objetivo geral e as questões de pesquisa, condensando os resultados parciais encontrados nos capítulos anteriores e, por fim, realizando as conexões para dar resposta às demandas levantadas.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ATENTA ÀS DEMANDAS DO COTIDIANO

“Não é a consciência do homem que lhe determina o ser, mas, ao contrário, o seu ser social que lhe determina a consciência.”

Karl Marx

Para falar da formação de professores, é preciso entender sua relevância para um contexto real em que se encontra a escola. Com intuito de fundamentar essa temática, nesse capítulo, foram utilizados alguns referenciais teóricos importantes, tais como: Nóvoa (1995, 1997, 1999, 2017), Schön (2000), Luckesi (1994), Alves (2011), Imbernón (2011), Pimenta (2012), Tardif (2014), com algumas temáticas categorizadas como: formação docente, saberes docentes, profissional reflexivo.

A Educação vive tempos de muitas incertezas e perplexidades. Sentimos a necessidade de mudanças, pois há um diálogo redundante, que não nos direciona a lugares melhores, há um excesso de discurso que não se concretiza na realidade, que conseqüentemente traz um empobrecimento para as práticas pedagógicas.

O currículo profissional, adotado inicialmente nas primeiras décadas do século XX, pretendia trazer para as profissões da época, o prestígio, status, o conhecimento de forma sistemática e preferencialmente científica. Para Schein (1983), o currículo apresenta como mais relevante a ciência básica, em um segundo, a ciência aplicada e, por último, um espaço de ensino prático onde se espera que os estudantes aprendam a aplicar o conhecimento baseado na pesquisa aos problemas da prática cotidiana.

A ciência básica sempre foi notoriamente considerada como mais relevante, a que trazia aos pesquisadores um maior reconhecimento e, por muito tempo, isso tornou uma vaidade acadêmica; ainda é percebido, em alguns currículos, a presença dessa vertente.

É imprescindível superar o modelo da racionalidade técnica, com uma formação puramente científica. Não se trata de negar a importância de um aporte teórico/científico, mas é preciso estabelecer nela a fundamentação da prática sob o aspecto social das relações humanas.

Práticas que reproduzam um conhecimento esperado devem ser evitadas. Para Freire (1988), trata-se de uma educação bancária na qual se deposita todo o

conhecimento, dos sábios aos que julgam nada saber, aos alunos de forma passiva, sem uma reflexão prévia. O autor defende uma educação que crie possibilidades para sua produção de forma criativa e autônoma.

Para a concretização dessa proposta pedagógica, é necessário que os cursos de formação inicial de professores estejam atentos às demandas das escolas, devendo se especializar nas problemáticas desse campo. Para Elbaz (1983), a atividade docente como um exercício especial de conhecimento, ao realizar sua tarefa, os professores enfrentam todo tipo de problemas. Por isto, a necessidade de imergir em seu campo de atuação, aos conhecimentos pedagógicos necessários para aquela realidade, na diversidade cultural que ela se encontra.

Para que o ensino torne mais significativo, é necessário que o ato de ensinar tenha ligação direta com a realidade dos alunos. Que estabeleça um diálogo dos conteúdos com o cotidiano dos envolvidos. Para Nóvoa (1997), não se trata apenas de mobilizar a experiência pedagógica, mas também em um quadro conceitual de produção de saberes. A formação de professores pode desempenhar um papel importante na nova profissionalidade docente, estimulando uma imersão profissional no seio do professorado, e uma cultura organizacional no seio da escola, tendo o compromisso ético e moral, buscando superar a ideia de reprodutor do conhecimento, o técnico que executa com precisão o que se encontra prescrito, executor do currículo, sem autonomia, como um ser passivo. A formação de professores é, possivelmente, a área mais sensível que necessita de mudanças, principalmente no que tange aos conteúdos que devem estar voltados para as reais necessidades dos alunos.

O termo formação requer um entendimento conceitual. De acordo com Luckesi (1994), formar tem origem em forma, que, segundo os dicionários, significa dar forma, estruturar-se. A forma é a maneira como reconhecemos objetos, pessoas, um elemento fundamental que nos define. Pensar no termo formação (forma + ação) pode interpretar como construção de uma determinada forma. Para o autor, a locução formação do educador indica que o docente vai constituir a sua forma, a sua essência, aquilo que o faz ser quem é. Formar o professor é criar condições para que ele se faça educador.

A formação é a construção de uma forma, que é particular entre os seres humanos, entre os educadores. É preciso dar sentido ao processo, a todos os envolvidos, professores e alunos. Docentes devem ter como propósito desenvolver aquilo que se propôs com excelência, e alunos, construir o saber de modo que promova um conhecimento elaborado e relevante.

Cinco propostas de trabalho deveriam inspirar os Programas de formação de professores segundo Nóvoa (2009). A primeira refere-se a uma relação necessária entre a teoria e prática, objetivando a aprendizagem dos alunos e viabilizando o ensino com base em casos concretos. A segunda concede uma relevância aos profissionais mais experientes e focalizando a formação imersa ao campo escolar. A terceira proposta dedica-se às dimensões da pessoa, do professor desenvolvendo a capacidade de comunicação importante entre seus pares. A quarta traz a importância de projetos escolares que incentivem o trabalho coletivo de todos os envolvidos e finalmente, a quinta e última proposta destaca a responsabilidade social, incentivando a participação do professor em espaços públicos da educação.

Vale ressaltar que alguns obstáculos são encontrados na formação de professores, conforme Imbernón (2011) relata que prejudica a execução das propostas sugeridas: (i) a falta de um debate sobre a formação inicial dos professores dos diversos níveis educativos; (ii) a deficiência de uma coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições e serviços implicados nos programas de formação permanente; (iii) a dificuldade de descentralizar as atividades programadas; (iv) o predomínio da improvisação nas modalidades de formação; (v) a ambígua definição de objetivos ou princípios de procedimento formativos (a orientação da formação). Alguns princípios de discurso teórico de pesquisa e discurso prático de caráter técnico; (vi) a falta de pressuposto para atividades de formação e, mais ainda, para a formação autônoma nas instituições educacionais; (vii) os horários inadequados, sobrecarregando o trabalho docente; (viii) o déficit de formadores ou assessores e, entre muitos dos existentes, uma formação baseada em um tipo de transmissão normativo-aplicacionista ou em princípios generalistas; e finalmente, (ix) a formação em contextos individualistas, personalistas.

A formação deve valorizar as relações que são construídas dentro da escola, no espaço de aula, nas trocas entre seus pares.

Do ponto de vista Filosófico, pensar a formação traz o humano para o centro de nossa reflexão. Enquanto sujeitos históricos, construimo-nos a partir das relações que estabelecemos conosco mesmos, com o meio e os outros homens e mulheres, e é assim, nessa rede de interdependência, que o conhecimento é produzido e partilhado. (BRAGANÇA, 2011, p. 158).

O processo formativo deve ser dialógico, propiciando uma troca de conhecimentos oportunos para esse momento. Nessa relação, não deve existir um lugar de superioridade e inferioridade, todos os envolvidos nesse processo são sujeitos dele,

licenciandos, alunos e professores. É nessa conexão que se dinamizam e aprimoram conhecimentos muito importantes para a formação.

Um dado preocupante na formação docente é trazido por Alves (2011), quando diz que os cursos de formação de professores universitários não atraem mais candidatos para preencher suas vagas. Aqueles que procuram têm outros objetivos profissionais que não dar aula.

Essa desmotivação pode ser proveniente a diversos fatores, destacam-se aqui alguns: a falta de investimentos nas diversas licenciaturas, o desprestígio da profissão, uma remuneração deficitária, impactando, assim, na qualidade do ensino. A formação inicial dos professores não tem recebido a devida atenção para atender as exigências do campo pedagógico.

O tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática da sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança. E essa formação inicial é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processos usuais da profissão. (IMBERNÓN, 2011, p. 43).

Infelizmente, observa-se, nos cursos de formação, um currículo desatento às demandas da escola. Para Pimenta (2012), os currículos com conteúdos e estágios distantes da realidade das escolas, estão mais preocupados com as questões burocráticas que pouco contribuem para a construção da identidade do professor.

O compartilhamento do conhecimento é um tipo de competência que deve ser desenvolvida durante a faculdade de formação, no campo profissional. “O futuro profissional não pode constituir seu saber fazer senão a partir do seu próprio fazer”, conforme aponta (PIMENTA, 2012, p. 28). Essa compreensão deve ser substancial para a vida dos estudantes, em uma relação dialógica e proximal entre esses dois espaços: academia e a escola.

Não há dúvida sobre o quanto a universidade é importante para a produção do conhecimento desse aluno em formação, mas só terá um efetivo ganho se a produção desse conhecimento voltar para o campo de atuação. Imerso nesse campo, o futuro professor entenderá a dinâmica desse contexto, onde ele irá construir caminhos próprios que o ajudarão a solucionar os problemas encontrados em sua prática; nessa relação, o licenciando construirá a sua identidade enquanto professor.

Para Pimenta (2012), é preciso considerar três processos de formação docente: (i) Produzir a vida do professor, seu desenvolvimento pessoal; (ii) Produzir a profissão docente, em seu crescimento profissional; (iii) Produzir a escola, sob o aspecto do segmento organizacional profissional no seio do professorado, e uma no seio da escola.

A experiência prévia dos futuros professores, adquiridos ao longo do tempo, traz sentido a sua prática pedagógica.

Todas as autobiografias mencionam que experiências realizadas antes da preparação formal para o magistério levam não somente a compreender o sentido da escolha da profissão, mas influem na orientação e nas práticas pedagógicas atuais dos professores e professoras. (RAYMOMD, BUTT e YAMAGISHI, 1993, p. 149 apud TARDIF, 2014, p. 73).

Uma rede de autoformação participativa é considerável estabelecer, de modo que compreenda o indivíduo em um processo formativo permanente. O futuro profissional precisa produzir a invenção, descoberta, teoria de novos processos, construir práticas alternativas, entender que naquele espaço é um lugar de ensino e pesquisa, detendo sua autonomia, buscando qualificar sua formação atenta a pluralidade cultural.

Um dos maiores desafios da formação inicial é o de colocar no processo de mudança dos alunos de seu ver o professor como aluno a seu ver-se como professor. Tardif (2014) ressalta que não se pode acreditar que qualquer pessoa possa entrar numa sala de aula e considerar-se, de repente, professor.

É preciso entender que a ideia de ter um dom para ingressar no magistério não sustenta a real necessidade da profissão, é necessário um preparo intelectual, muito estudo e dedicação para que se construa um profissional que vai atender as demandas da sociedade.

Essa passagem, se não for bem desenvolvida durante a sua formação, resultará no que Tardif (2014) chama de “choque da dura realidade”, proveniente pelo distanciamento crítico entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação. Esse embate dá ao início da carreira, entre 3 e 5 anos, o que chama de fase crítica, isto é “choque de transição”.

Esse choque cultural é dividido em três momentos: o primeiro é caracterizado na transição do idealismo para realidade, passagem da condição de estudante à de professor; o segundo, pela iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia das posições ocupadas na escola (professores mais novos na parte mais baixa da hierarquia) e finalmente, o último (refere-se ao momento), pela descoberta dos alunos “reais” (não correspondendo à imagem desejada: como estudiosos, sensíveis, desejosos de aprender).

Os primeiros anos da carreira do professor, para Tardif (2014), são marcados por duas fases. A primeira pela exploração (de 1 a 3 anos): inicia-se na profissão através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito, experimenta diferentes papéis. Fase fácil ou difícil, entusiasmado ou decepcionado (podendo ocasionar abandono da carreira e questionamentos sobre a escolha da profissão e continuidade da carreira). A segunda, pela estabilização e consolidação (de 3 a 7 anos): a capacidade do professor é reconhecida pelos membros da instituição. Domínios dos aspectos do trabalho, principalmente os pedagógicos; o professor está menos centrado em si mesmo e na matéria e mais nos alunos.

Para amenizar os efeitos dessa primeira fase, torna-se necessário estreitar a relação da universidade com a escola, ou seja, possibilitar ao docente em formação inicial uma formação no seio da escola pela mão dos formadores.

Esses percalços promovem, em muitos os casos, um abandono de práticas diferenciadas, que retomam as práticas mais familiares, rotineiras e seguras, práticas pouco ou nada inovadoras e muitas das vezes a desistência da profissão.

Para uma efetiva mudança no campo escolar, a formação desses futuros profissionais deve pensar sobre quais são os saberes necessários e importantes para uma formação atenta ao contexto em que serão inseridos.

É importante estabelecer, antes de qualquer coisa, uma rede de autoformação participativa, que compreende o indivíduo em sua globalidade, entendendo a formação como um processo interativo e dinâmico.

A troca de experiência e a partilha de saberes possibilitam espaços de formação mútua, onde o licenciando exerça seu papel de formando, mas que também contribui para formação daqueles profissionais mais experientes que já estão no contexto escolar, além dos próprios alunos que proporcionam uma valiosa aprendizagem nas relações estabelecidas. “O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”. (NÓVOA, 1997, p. 14).

Outro fator a se considerar é a necessidade de superar a perspectiva excessiva centrada em algumas dimensões acadêmicas, estruturada por um poder centralizador e conservador, ausente de participação mais efetiva por parte da comunidade acadêmica nas decisões e no desenvolvimento das instituições.

O modo com que se desenvolve a construção do saber deve ser explicitado de forma clara para todos os envolvidos, devendo ser amplamente discutido e refletido sobre a sua importância. Visto que esse processo formativo prepara os licenciandos para

a profissão docente, “Aqui não se formam apenas profissionais; aqui se produz uma profissão”. (NÓVOA, 1999, p. 26).

Os professores precisam superar a ideia de meros técnicos, que executam o programa de forma fidedigna aos livros e manuais disponibilizados a ele. Imbernón (2011) relaciona esses professores como “especialistas infláveis” que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos. É preciso estabelecer uma relevância do saber com a realidade do aluno, que muitas das vezes não são contemplados nesses materiais. Reforçando, assim, a segregação de conceitos que não contribuem em nada para a construção do saber dos alunos e que conseqüentemente não contribuirá para a sociedade como um todo.

O compartilhamento do conhecimento é um tipo de competência que deve ser desenvolvida na faculdade de formação, articulando com o campo profissional. “O futuro profissional não pode constituir seu saber fazer senão a partir do seu próprio fazer”, conforme aponta PIMENTA (2012, p. 28). Essa compreensão deve ser substancial para a vida dos estudantes, em uma relação dialógica e proximal entre esses dois espaços: academia e a escola.

Alguns conhecimentos são indispensáveis para a prática pedagógica, independente da sua posição política; são saberes que devem ser recrutados no processo de ensino e aprendizagem, analisados e contextualizados. Pimenta (2012) relata que o conhecimento não se reduz à informação. Conhecer implica em trabalhar com as informações categorizando, analisando e contextualizando, de modo que utilizem de maneira útil e pertinente, novas formas de existência e de humanização.

As pesquisas acadêmicas voltadas para a formação dos alunos devem considerar a atividade docente escolar (como princípio cognitivo de compreensão da realidade) como uma perspectiva importante para estudo, mas não devem esgotar-se nela, outras temáticas devem ser extraídas da realidade escolar, das práticas cotidianas, a fim de instrumentalizar seu exercício, dando respostas às questões levantadas no cenário escolar.

Atentar-se às exigências do campo escolar é uma forma bastante eficaz para todos, mas é importante enfatizar que cada realidade condiz com uma questão específica, visto que a escola é um espaço muito dinâmico. Não existe o melhor caminho, existem demandas específicas para cada realidade. Por isto, um olhar voltado para essa realidade é fundamental para se construir algo condizente e significativo. Enfatizando, ainda, a necessidade de uma reflexão crítica sobre essa prática.

O percurso para a efetivação de uma proposta eficaz, ressalta Pimenta (2012), é construir os conhecimentos pedagógicos a partir das necessidades postas pelo real, para além da ciência da educação, reinventando os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação.

Para o autor existem três saberes que são indispensáveis para a prática docente:

(i) A experiência: Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, eles sabem o que é ser um bom professor, pois vivenciaram em seu período colegial e conseguem avaliar o desempenho de seus professores. O desafio desse curso é permitir que deixassem de ver o profissional docente como aluno e passem a ver-se como professor (sua identidade como professor).

(ii) O conhecimento: Levar em consideração a realidade local, reconhecer efetivamente a vida de seus alunos, para assim construir algo condizente e significativo.

(iii) Saberes Pedagógicos: Críticas são realizadas em torno da fragmentação do conhecimento, construídas na universidade pelas disciplinas que não se integram, modelo também da educação básica, perdeu-se o significado de ciências prática da prática educacional.

O saber que tange sobre os aspectos pedagógicos deve ser direcionado para o ensino. Para Pimenta (2012) o saber que o professor desenvolve deve ser construído no contexto de trabalho na interação com os alunos, fundamentando assim sua ação. Essa relação construída permanentemente com os alunos trata-se de um saber pedagógico importante.

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”. (TARDIF, 2012, p. 14).

O conhecimento não é algo acabado, mas um processo formativo construído ao longo da existência do indivíduo, das trocas de experiências, das relações humanas, entre seus pares, com os mais e menos experientes, um processo construtivo. Nessa vertente, Tardif (2014) corrobora, desenvolvendo um quadro com uma síntese dos saberes dos professores, exposto no Quadro 1.

Quadro 1- Saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração ao trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no	Pela história de vida e pela socialização primária

	sentido lato, etc.	
Saberes provenientes da formação anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários são especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e dos livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: (TARDIF, 2014, p. 63).

Esses saberes devem ser construídos, indispensavelmente, na prática docente. Para Freire (1988), há uma necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática, a relação teoria/prática, sem superioridade e inferioridade.

O conhecimento, para Tardif (2014), é desenvolvido sobre diversos espaços e momentos de vida do professor. O primeiro, o ensino existencial, é levado em consideração o histórico de vida desse indivíduo, ele pensa não apenas sob o aspecto cognitivo, mas questões pessoais também interferem na produção do saber; em um segundo momento, os aspectos sociais, os saberes são plurais e provêm de diversas fontes; e em último, que são pragmáticos, saberes que estão ligados intimamente ao labor, trabalho do professor, mas também a sua pessoa.

Esses três tipos de conhecimentos complementam-se e devem ser avaliados como indispensáveis em todo processo de construção do saber, são fundamentais para o ensino em um só tempo. Mas Tardif (2014) alerta sobre dois perigos que podem ocorrer durante o processo de saber dos professores e que devem ser evitados. Primeiramente, trata-se do mentalismo, que reduz o saber, exclusivamente, a processos mentais sob o aspecto cognitivo; e o segundo, pelo sociologismo, elimina totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber.

Pudemos observar que existem variados tipos de saberes, construído nas mais diversas formas de existência, valorizando tanto o aspecto cognitivo, quanto as relações sociais em que o conhecimento deve ser construído. Mas de nada adianta se esses saberes não forem ligados ao campo educacional, no trabalho dos professores, em um

saber prático e interativo, respeitando o sincretismo e a pluralidade de ideias, das formas mais diversas e complexas de saberes. Abertos às experiências novas, marcado pela característica de cada professor, considerando seu aspecto de vida, sua experiência com o trabalho, em uma evolução constante reiterada com os diversos conhecimentos. Só assim será possível formular estratégias cabíveis ao processo educacional, atenta a realidade dos alunos.

É preciso considerar que vivemos processos cíclicos de reforma educacional, que, segundo Schön (2000), muitas críticas são direcionadas ao ensino público do país, à inadequação da escola, dos professores e dos alunos.

O que se verifica é que, cada vez mais, as escolas são comandadas por gestores que atendem aos seus legisladores e instituem processos de controle reguladores sobre o ensino, trazendo uma burocratização do sistema que geralmente não contribui para o processo educacional.

A correlação de saberes, como vem sendo enfatizado, é fundamental para dar sentido ao ensino, devendo ser estabelecida entre a universidade e a escola básica. É preciso entender a relevância dos conhecimentos produzidos pela universidade, mas também o que se produz na escola. É de grande valia construir um currículo atento e tangível aos envolvidos.

O currículo é o pontapé inicial de um projeto que deve ser desenvolvido e considerado pela comunidade escolar. Os recursos disponíveis e as pretensões cabíveis para que o trabalho saia do campo da teoria, do pensamento para o campo da realidade, da prática educacional.

A cultura popular, a história de vida dos alunos tem estado ausente dos currículos de nossas escolas. É preciso considerar todas essas características para que de fato se construa um caminho promissor para todos os envolvidos. Propõe Alves (2011) “que os currículos dos cursos que preparem professores contribuam para que eles se assumam não como intelectuais tradicionais, conservadores, mas sim, como intelectuais transformadores”. (ALVES, 2011, p. 51).

É preciso romper com modelos de ensino que não dialogam com as competências cognitivas das práticas cotidianas, pois são norteadoras para a eficiência do processo educacional, “trata-se de remover o sentido pedagógico comum e recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que os sustentam” (IMBERNÓN, 2011, p. 72). Havendo um diálogo entre: pesquisa e ação, para que possam refletir sobre a ação educativa e a teoria com a prática.

A necessidade dessa construção dialética entre a teoria e prática é notória, assim como “o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas “co-pertencem” a uma situação de trabalho no qual “coevoluem” e se transformam”. (TARDIF, 2014, p. 257).

É da relação com a práxis pedagógica que se exercita a capacidade de refletir sobre a ação docente. Essa é um tipo de ação que deve ter destaque na formação de todo docente, pois ela deve ser uma prática constante também em sua futura profissão. Para Souza (2016), a conexão entre reflexão e ação, teoria e prática são essenciais para um entendimento inicial sobre a práxis.

A perspectiva crítico-reflexivo é defendida aqui como uma importante ação sobre a prática docente, devendo ser exercitando na formação inicial como na contínua carreira do magistério, de acordo com Nóvoa (1997), uma perspectiva crítico-reflexivo fornece meios para a construção da autonomia, facilitando sua dinâmica de auto-formação participativa. Isso implica em um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, ou técnicas), mas do trabalho reflexivo crítico sobre as práticas e de reconstrução permanente da sua identidade.

Para a construção de uma vertente crítico-reflexivo, é preciso que haja uma reflexão da ação, que requer, segundo Schön (2000), três momentos importantes: o primeiro, o reconhecimento e aplicação de regras, fatos e operações-padrão; em segundo, refletir, raciocinar sobre os casos problemáticos e por último; reaplicar, testar novas formas de compreensão e ação.

Qualquer que seja a linguagem que venhamos a empregar, nossas descrições do ato de conhecer-na-ação são sempre construções. Elas são sempre tentativas de colocar de forma explícita e simbólica um tipo de inteligência que começa por ser tácita e espontânea. (SCHÖN, 2000, p. 31).

A autonomia do professor é norteadora para a execução dessa proposta, como um instrutor que auxilia seus alunos, com seu talento artístico que vai além de controlar a sala de aula ou a uma adesão fiel a um plano de aula.

Práticas alternativas são propostas por Schön (2000) em um ensino prático-reflexivo, onde suas principais características são: aprender fazendo, instrução em vez de ensino e um diálogo de reflexão-na-ação, entre instrutores e estudantes, em um processo construído ao longo do processo.

A reflexão tem um papel essencial no processo de formação profissional, entendido em termos de reflexão-na-ação, cumprindo um papel fundamental na descrição da competência profissional. “O ensino prático reflexivo - um ensino prático voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática”. (SCHÖN, 2000, p. 25).

Pensar sobre as mais relevantes formas de lidar com a formação dos alunos é uma importante tarefa. Estratégias que possam tentar trazer para o ensino estímulos, práticas possíveis a serem adotados no dia a dia do professor. O que propõe, nesse momento, é que se crie um novo “Design” de escola, onde projetos progressistas possam atender a realidade dos alunos, trazendo reflexão para o campo de trabalho.

Essa proposta chama-se de projeto arquitetônico Schön (2000), fundamentado na reflexão-na-ação, em um design que rompa com o modelo tradicional de ensino, que diminua a distância entre a escola, universidade e a prática. O termo design tem como proposta tomar várias formas do ato de ensinar, nos diversos contextos das escolas, respeitando a diversidade inclusive entre alunos, na busca de concretização do almejado.

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (IMBERNÓN, 2011, p. 48-49).

A reflexão da prática de diferentes professores depende do espaço que é proporcionado. A segurança do aprendizado é o alicerce da construção do conhecimento, trazendo uma bagagem importante para os futuros profissionais.

Os métodos utilizados nas instituições escolares devem estar atrelados à autonomia do professor e à sua realidade. Por isto, há uma necessidade de refletir sobre a formação dos professores, tanto a inicial como a continuada. A universidade vem travando com a escola pesquisas que, muitas das vezes, não vão ao encontro do campo escolar, a falta de autonomia dos professores também é algo inegável. Portanto, Tardif (2014) relata que é indispensável desburocratizar as escolas e dar mais autonomia aos docentes.

A construção de práticas diferenciadas com projetos inovadores são tarefas que devem ser desenvolvidas no curso de formação de professores. Para tanto, é preciso

repensar o currículo, os moldes em que é exercido, aproximando a universidade e a escola para uma efetivação do que se pretende em um contexto real.

É sabido que a formação inicial, para muitos, é o único momento de formação dos profissionais de educação, a justificativa do fato é inúmera, mas vamos nos ater à relevância desse momento de não ser o único. A tarefa de ser professor requer dedicação e estudo, é preciso estar atenta à produção dos novos conhecimentos que vêm sendo lançados, a uma formação permanente e focada para sua área de atuação.

A construção da identidade do professor também deve ser desenvolvida em sua formação, e é ela que dará sentido a sua existência profissional. Essa formação deve se pautar na responsabilidade social em que eles se inserem, entender o local que ocupam, a realidade escolar, garantindo que todas as propostas formuladas estejam voltadas para os educandos. “Na educação, o objetivo último dos professores é formar pessoas que não precisem mais de professores porque serão capazes de dar sentido a sua própria vida e a sua própria ação”. (TARDIF, 2014, p. 182).

Políticas públicas devem estar voltadas para a formação inicial desses futuros professores de forma permanente, valorizando os futuros educadores ao exercício do magistério. Muitas das vezes, percebe-se que “a formação é vista unicamente como incentivo salarial ou de promoção”. (IMBERNÓN, 2011, p. 111).

Para uma efetiva valorização do magistério, ações governamentais devem propor uma restauração da escola pública como espaço de reflexão da realidade. Tirando-as da condição de submissão e alienação, formando cidadãos críticos da sua realidade. Atuando assim, futuramente, de forma autônoma e crítica na construção da tarefa de educar, desenvolvendo em seus alunos a cidadania, a consciência do seu papel na sociedade, onde se sintam em condições reais e justas de ocupar um lugar efetivo nessa sociedade de forma mais igualitária.

3 O PIBID NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Neste capítulo, aborda-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID), o subprojeto do curso de licenciatura em Educação Física no período de 25 de Setembro de 2009 a 31 de Março de 2018 da Universidade Federal Fluminense (UFF). Apresentam-se o processo de realização, seus objetivos, princípios pedagógicos, organização, características e suas referências legais.

3.1 O PIBID

O PIBID é uma ação da Política Nacional da Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), organizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo formalmente instituído pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2007.

O Programa é a política pública de formação inicial de professores com a maior quantidade de bolsistas e subprojetos que envolvem diversas licenciaturas nas principais universidades públicas e privadas, sem fins lucrativos. Bolsas de ajuda de custo são disponibilizadas aos licenciandos participantes, aos coordenadores da área, e para os professores supervisores da educação básica onde são implementadas as ações dos projetos institucionais.

O PIBID, para Souza; Miranda (2014) é um programa que incentiva e valoriza a formação de inicial dos professores que atuarão no ensino da educação básica através da elevação da qualidade das ações acadêmicas, assim como a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de ensino, oportunizando o desenvolvimento de estratégias metodológicas de caráter inovador e interdisciplinar.

No Quadro 2, destacam-se os principais programas da CAPES e DEB no ano de 2014.

Quadro 2 - Principais programas do CAPES e do DEB

	Programas CAPES	Por CPF/Ano
1	Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID	111.665

2	De Demanda Social	75.665
3	UAB	38.795
4	Ciência sem Fronteira	30.641
5	Ciência Acadêmica	14.440
6	Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR	14.188
7	Jovens Talentos para a Ciência – 2013	9.739
8	Reestruturação e expansão da IES	4.114
9	De Suporte à Pós Graduação de instituição de ensino particulares (módulo bolsas)	3.812
10	Observatório da Educação – OBEDUC	3.443

Fonte: (BRASIL, 2009-2014, p. 24).

Dentre os programas apresentados no Quadro acima, observam-se vários que foram desenvolvidos no ano de 2009-2014 conforme os dados do relatório de gestão. Estes dados revelam que o PIBID é o principal programa da CAPES e da DEB em número de bolsas concedidas no ano descrito.

O Quadro 3 faz alusão aos aspectos legais do PIBID no período de 2009 a 2018.

Quadro 3 - Referências legais do PIBID

Editais	Quanto às propostas
Portaria Normativa nº 38, de 12/12/2007, publicada no DOU de 13/12/2007	Primeiro edital do PIBID, para instituições federais de ensino superior.
Portaria nº 122, de 16/09/2009, publicada no DOU de 18/09/2009	Dispôs sobre o PIBID no âmbito da CAPES.
Edital nº02/2009, de 25/09/2009	Ampliou o PIBID às instituições públicas estaduais. Portaria nº 1.243, de 30/12/2009, reajustando os valores das bolsas de participantes de programas de formação inicial e continuada de professores.
Portaria nº 72, de 09/04/2010	Estendeu o PIBID às públicas municipais e às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos.
Edital nº18/2010 CAPES, publicado no DOU nº 69, Seção 3. pag. 18 de 13/04/2010	PIBID para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos.
Decreto nº 7.219, de 24 de julho de 2010	Dispôs sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência –PIBID.

Edital Conjunto CAPES/SECAD - PIBID Diversidade, de 22 de outubro de 2010	Lançou o PIBID para alunos dos cursos de licenciatura dos programas da SECAD, Prolind e Procampo.
Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010	Aprovou as normas do Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência –PIBID.
Edital nº 1/2011 CAPES, de 03 de janeiro de 2011	Convidou instituições públicas de Ensino Superior a participarem do PIBID.
Edital nº 11/2012 CAPES, de 20 de março de 2012	IES que já possuíam o PIBID e desejavam sua ampliação e para IES novas que almejavam implementar o PIBID em sua instituição.
Portaria no 96/2013 CAPES, de 18 de julho de 2013	Aprovou as novas normas do PIBID.
Edital no 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013	Seleção das instituições formadoras que participarão do PIBID a partir de 2013.
Edital nº 66/2013, de 06 de setembro de 2013	Para instituições que trabalhavam com educação escolar indígena, do campo e quilombolas –PIBID-Diversidade.
Revogação - Portaria Capes nº 46/2016	Revogação da portaria que aprovou o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência-PIBID.
Edital Capes nº 7/2018	Seleção das instituições de ensino superior que participaram do PIBID.
Portaria Capes nº 45/2018 - Retificação	Regulamentou a concessão de bolsa do programa PIBID.

Fonte: CAPES <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid/editais-e-selecoes>>.

A cada edital de seleção do PIBID, as instituições de ensino superior (IES) podem apresentar seus projetos institucionais para a CAPES, de acordo com os regulamentos dispostos, contendo subprojetos referentes a cada curso de licenciatura de todos os campi, quando existirem.

Para a concretização do projeto institucional, os subprojetos deveriam ter uma participação mínima de cinco licenciandos dos cursos, um professor supervisor da escola básica e um coordenador de área da IES.

Os projetos institucionais eram avaliados pela CAPES, e, em caso de aprovação, as IES recebiam uma cota de bolsas a serem utilizadas nos diversos subprojetos.

O PIBID foi criado com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar os estudantes de licenciatura plena das instituições envolvidas. Promove uma articulação entre a universidade e o espaço escolar, cumprindo o papel de formação discente, exercendo a contribuição na formação continuada do professor da educação básica,

fomentando o processo de construção de novas metodologias para o ensino e aprendizagem, por meio das construções de projetos inovadores.

Uma das principais críticas que se faz ao curso de formação de professores é a pouca relação que se estabelece com a prática escolar. Muitas das vezes, as produções acadêmicas não vão ao encontro das reais necessidades da escola, o que se observa é:

De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades, se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “recoo da teoria”. (DUARTE, 2003, p. 620).

Um dos objetivos propostos pelo PIBID é exatamente estreitar a relação entre dois campos do saber, universidade e escola. Nóvoa (2009) vem embasar o PIBID no aspecto da formação e desenvolvimento profissional dos professores, e defende alguns princípios: primeiro, uma formação de professores embasada no trabalho na escola e na vivência em casos concretos; segundo, formação que combine o conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas; terceiro, uma formação de professores atenta às diversas facetas da realidade escolar e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de questões e à inovação no processo educacional; e por fim, formação de professores embasada no diálogo e trabalho coletivo, reforçando a responsabilidade social da profissão.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, sem dúvida, constitui-se numa das alternativas potenciais para fortalecer a formação inicial, considerando as conexões entre os saberes que se constroem na universidade e os saberes que cotidianamente são produzidos e se entrecruzam nas unidades escolares. A experiência real do professor em exercício na educação básica é relevante por enriquecer a formação inicial e profissional dos licenciandos, bolsistas do programa, uma vez que estes entram em contato direto com a realidade vivenciada diariamente pelos professores de ensino fundamental e de ensino médio. (SARTORI, 2011, p. 2).

Outro aspecto relevante é a imersão dos licenciandos na prática escolar de forma imediata. Sua participação no ensino da educação básica das escolas públicas de ensino visa a introduzi-los ao campo o quanto antes, de modo que possam vivenciar essa realidade, refletindo junto com o professor regente da turma, o supervisor, sobre questões que permeiam a realidade do ensino.

É essencial o contato e a inserção do licenciando no ambiente escolar, próprio da realização de sua profissão docente, para que se inteire de sua realidade, dos problemas e desafios enfrentados pela equipe da escola, no cotidiano dessas unidades de ensino. (PEREIRA et. al. 2013, p. 3).

O PIBID não é uma disciplina que constitui a grade curricular dos cursos de licenciaturas, por isto diferencia-se dos estágios supervisionados. De acordo com o DEB:

O PIBID se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista. (BRASIL, 2014, p. 64).

A figura a seguir elucida o funcionamento do PIBID, em uma relação próxima entre todos os envolvidos no processo:

Figura 1 - Estrutura organizacional e de funcionamento do PIBID



Fonte: (Brasil 2009 - 2014, p. 63).

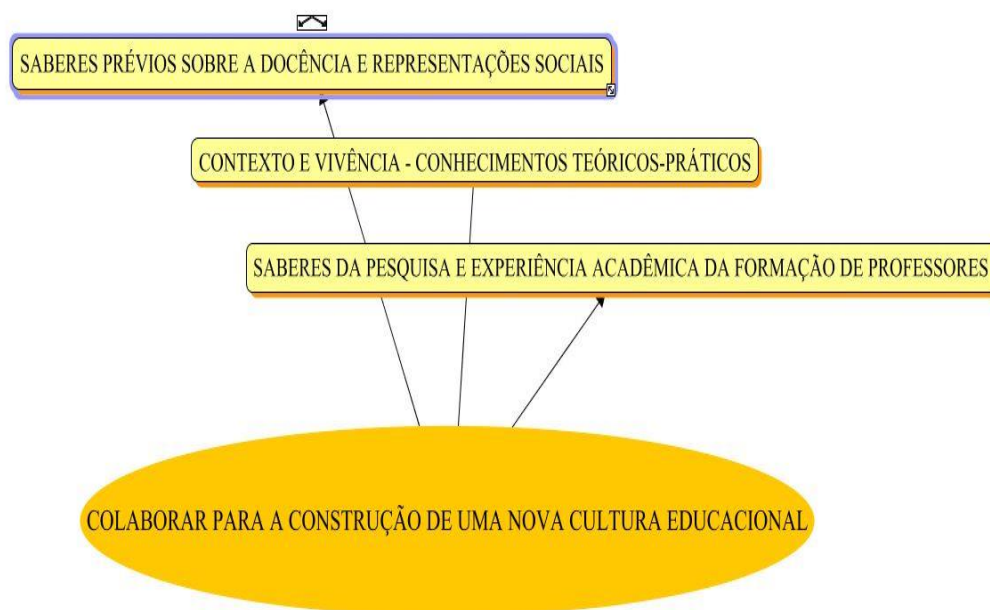
Além dos licenciandos, são constituintes desse programa os supervisores, professores das escolas públicas onde ocorre a prática docente, que orientam e acompanham os estudantes no campo escolar, profissional. Contribuem com sua experiência para a formação desses estudantes, ao mesmo tempo desenvolvem-se em

serviço, conforme defende Nóvoa (1997), ou seja, uma formação inicial no seio da escola.

Outros participantes do PIBID são: o coordenador institucional, docentes dirigentes pela coordenação do projeto no âmbito da IES e interlocutor da CAPES; o coordenador de área, representante dos cursos, professores das universidades. O coordenador de área é o responsável pela orientação acadêmica dos bolsistas, pela articulação com as escolas, coordenação de pesquisas, encontros semanais, visita às escolas, avaliação do subprojeto e por todos os envolvidos.

Existem questões essenciais para a concretização do desempenho desejado para o programa, e a Figura 2 apresenta propostas que devem ser utilizadas como artifícios para um desempenho estratégico, interacionista.

Figura 2 - PIBID, desempenho estratégico/interacionista do programa



Fonte: (BRASIL, 2009 – 2014, p.65).

Para uma efetiva colaboração na construção de uma nova cultura educacional, é necessário que os saberes sobre o trabalho docente e suas representações sociais sejam estabelecidos previamente, havendo uma inserção no contexto em que se encontra inserido, relacionando os conteúdos em uma relação prática e, finalmente, pesquisas acadêmicas tenham associação direta nas práticas docentes.

3.2 O PIBID DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

A UFF iniciou a sua participação no PIBID quando atendeu à chamada pública por meio do edital nº 01/2007 - CAPES/DEB.

Em 2010, a UFF propôs um projeto institucional ao edital nº. 02/2009, onde foi atendido, com sete subprojetos. Duas grandes escolas foram contempladas, uma do Ensino Fundamental e a outra do Médio no município de Niterói, com seis dos sete subprojetos: Biologia/Ciências naturais, Física, Matemática, Química, Língua Portuguesa e Pedagogia, e no campi de Santo Antônio de Pádua, com o subprojeto de Matemática.

O Quadro 4 fornece um detalhamento do projeto PIBID UFF, com as licenciaturas participantes e os números de bolsas oportunizadas para os licenciandos e para os professores supervisores.

Quadro 4 - Detalhamento do Projeto Institucional do PIBID UFF edital nº. 02/2009

Cursos Participantes	Município	Nível de Licenciatura	Nível de bolsistas por área (de 10 até 24)	Número de Supervisores
1. Lic. em Física	Niterói	Ensino Médio.	20	02
2. Lic. em Química	Niterói	Ensino Médio.	20	02
3. Lic. em Matemática	Niterói	Ensino Fundamental e Médio.	20	03
4. Lic. em Letras (Ling. Port.)	Niterói	Ensino Médio.	20	03
5. Lic. em Ciências Biológicas	Niterói	Ensino Fundamental (Ciências) e Médio (Biologia).	20	03
6. Lic. em Pedagogia	Niterói	Ensino Fundamental	10	01
7. Lic. em Matemática	Santo Antônio de Pádua	Ensino Fundamental e Médio.	20	02
TOTAL			130	16

Fonte: (BRASIL, 2009, p. 1).

No edital 02/2007, com o projeto denominado PIBID UFF, o curso de Educação Física, assim como outros, não foi contemplado. Porém no mesmo ano, foi publicada uma extensão desse edital pela CAPES, de número nº 02/2009, de 25/09/2009, que

amplia o PIBID para o PIBID UFF 2, incluindo mais licenciaturas e reajustando o número de bolsas e de participantes de formação inicial e continuada de professores.

O Quadro 5 mostra as licenciaturas participantes no projeto de extensão UFF 2, correlacionadas com o número de bolsistas participantes.

Quadro 5 - Número de bolsas de iniciação à docência do PIBID UFF 2

Licenciatura	Número de alunos participantes
Biologia	18
Ciências Sociais	12
Educação Física	12
Filosofia	12
Física	12
Geografia	18
História	18
Letras Espanhol	12
Letras Inglês	11 (12)
Língua Portuguesa	16 (18)
Matemática – Niterói	18
Matemática - Santo Antônio de Pádua	12
Pedagogia - Niterói	30
Pedagogia - Santo Antônio de Pádua	12
Química – Niterói	12
Química - Volta Redonda	12
TOTAL	253

Fonte: (UFF 2009, p. 5).

Esse Quadro revela a participação de licenciaturas que não estavam participando do programa, que, através da extensão, puderam fazer parte. Vale enfatizar a ampliação das bolsas referentes ao projeto anterior, que passaram de 130 para 253 no PIBID UFF 2. Outra questão a ser descrita é que, na licenciatura em Letras-Inglês, foram ofertadas 12 vagas e, dessas, 11 foram preenchidas, e também em Língua Portuguesa, que foram oferecidas 18 vagas, com 16 preenchimentos.

O Quadro 6 mostra o quantitativo geral dos bolsistas contemplados pelo programa de diferentes campi, um dado mais atual referente ao relatório final da UFF de 2018.

Quadro 6 - Número de bolsistas envolvidos de diferentes Licenciaturas e campi

Licenciatura (nome)	Número de alunos participantes
Artes Plásticas e Visuais / Campi Niterói	11
Biologia / Campi Niterói	30
Ciências / Campi Santo Antônio de Pádua	19
Ciências Sociais / Campi Campos dos Goytacazes	29
Ciências Sociais / Campi Niterói	61
Educação Física / Campi Niterói	45
Filosofia / Campi Niterói	27
Física / Campi Niterói	8
Física / Campi Santo Antônio de Pádua	11
Geografia / Campi Campos dos Goytacazes	20
Geografia / Campi Niterói	45
História / Campi Campos dos Goytacazes	31
História / Campi Niterói	62
Informática / Campi Santo Antônio de Pádua	12
Interdisciplinar / Campi Niterói:	
• Química	6
• Física	5
• Biologia	5
Letras - Espanhol / Campi Niterói	23
Letras - Francês / Campi Niterói	7
Letras - Inglês / Campi Niterói	12
Letras - Português / Campi Niterói	40
Matemática / Campi Niterói	70
Pedagogia / Campi Angra dos Reis	52
Pedagogia / Campi Niterói	36
Pedagogia / Campi Santo Antônio de Pádua	39
Química / Campi Niterói	24
Química / Campi Volta Redonda	21
TOTAL	751

Fonte: (UFF, 2018, p. 10).

Desde a sua implementação em 2010 até o início de 2018, observa-se uma elevação no percentual do número de bolsas concedidas pelas licenciaturas participantes. Até 31/03/2018, foram atendidos 17 cursos de licenciaturas, em 5 campi da UFF: Niterói, Santo Antônio de Pádua, Campos dos Goytacazes, Angra dos Reis e Volta Redonda.

O Quadro 7 exibe o processo evolutivo referente aos cursos envolvidos no PIBID UFF, aos alunos bolsistas, professores coordenadores e supervisores e das escolas participantes, no período inicial de 2010 ao ano de 2018.

Quadro 7 - Ampliação dos segmentos participantes do PIBID

AMPLIAÇÃO DOS SEGMENTOS PARTICIPANTES		
	Ano de 2010 (início) à	31/03/2018 (término)
CURSOS:	07	25
ALUNOS BOLSISTAS:	130	2113
PROFESSOR COORDENADOR:	07	93
PROFESSOR SUPERVISOR:	16	256
ESCOLAS PARTICIPANTES:	06	66

Fonte: (DEB - Diretoria de Educação Presencial / CAPES. Relatório de atividades 2011, p. 5; UFF, Relatório de gestão, 2018, p. 9).

Observa-se um crescimento no período de 2010 a 2018, no que se refere aos cursos atendidos, alunos bolsistas, professores supervisores e as escolas. Esse aumento das demandas só é autorizado após o envio de relatórios pelas instituições de ensino superior, sendo analisados pela CAPES sobre o desempenho do programa.

A universidade entende o projeto como sendo ensino, pesquisa, extensão e inovação; diz ainda que:

A colaboração teórica e de saberes docentes entre licenciandos e supervisores vem estreitando laços no processo de profissionalização docente e a universidade tem sido um canal de valorização tanto daqueles que já acumulam experiência profissional como aqueles que almejam o campo do magistério. (UFF, 2013, p. 5).

Essa reciprocidade de saberes proporcionada pelo programa é determinante para a concretização de um projeto condizente com que se almeja. Nesta perspectiva, o PIBID-UFF foi desenvolvido com base em dez princípios básicos, UFF (2009): (i) Um subprojeto de Letras Português condizente com as diversas áreas de estudo; (ii) Estruturar a prática pedagógica fundamentada nos aspectos teóricos, legais e metodológicos; (iii) Um projeto político pedagógico atento as reais necessidades escolares; (iv) Dar sentido ao trabalho desenvolvido na escola dialogando o conhecimento científico com os casos concretos; (v) Valorizar o aprendizado científico;

(vi) Democratizar o conhecimento científico em buscando momentos que superem a formalidade. (vii) Planejamento participativo, com ações que interajam com outras disciplinas; (viii) O estudo voltado para um processo reflexivo; (ix) Execução de eventos regulares que envolvam a comunidade escolar com desígnio desenvolver um aprendizado novo e atraente; (x) Incentivar os docentes a pesquisar sobre sua prática escolar.

O relatório e dados (UFF 2013) retratam que as ações realizadas pelo PIBID UFF, têm sido norteadoras para o tratamento de questões presentes na educação básicas, que, muitas das vezes, ficavam isoladas nas suas próprias indagações. Estudar, diagnosticar os casos específicos das escolas parceiras são tarefas primárias antes de qualquer construção de propostas, as pesquisas desenvolvidas pela universidade e produzidas no campo pelos bolsistas são resultados norteadores para continuidade do projeto.

3.3 O curso de Educação Física da UFF Campi de Niterói

O curso de licenciatura em Educação Física da UFF é relativamente novo, criado no ano de 2006. Embora o Departamento de Educação Física (GEF) exista desde junho de 1975, sua presença era justificada pelo fato da legislação de ensino obrigar a oferta de créditos de prática desportiva a todos os estudantes da universidade. A partir de 1980, ocorrem algumas mudanças, sob a concepção da disciplina.

A Universidade Federal Fluminense (UFF) implementou a Educação Física a partir de agosto de 1975, atendendo uma necessidade legal de oferecer, obrigatoriamente, prática desportiva a todos os alunos nele matriculados.

Essa atitude autoritária do governo ditatorial baseava-se na compreensão de que a implantação da Educação Física desportiva na Universidade ajudaria a afastar os alunos dos diretórios e, conseqüentemente, da luta política. Além da formação esportiva, um outro objetivo expresso na lei era o do desenvolvimento da aptidão física.

A imposição da Educação Física por força de lei impediu que a sua implantação fosse fruto de discussões e reflexões, enfim, de uma decisão fundamentada que resultaria na criação acadêmica da UFF. (CASTRO et al, 2005, p. 329, apud CARVALHO; TERRA, 2015, p. 23).

Por conta desse questionamento, no final da década de 80, o GEF cria um Curso de Especialização Lato Sensu em Educação Física Escolar, com designo de contribuir na formação continuada dos professores.

O curso de Especialização tem como vertente trazer uma relevância para a formação prestada, dar um tratamento diferenciado ao campo que até então vinha sendo

disseminado nos moldes predominantemente atlético-desportivos das práticas corporais. Aproximando os espaços acadêmicos e escolares, em uma relação dialógica, no intuito de refletir sobre questões que permeiam a realidade escolar.

Desde 1996, vem sendo realizado o Encontro Fluminense de Educação Física Escolar (EnFEFE), que objetiva discutir os problemas da Educação Física no Estado do Rio de Janeiro. A partir dessas experiências, houve a necessidade de se construir um curso de licenciatura na UFF e o GEF, nesse momento, subordina-se ao recém-criado Instituto de Educação Física (IEF).

Considerando o contexto social, a relação entre teoria e prática e, o trabalho coletivo como princípios, essa licenciatura expressa o compromisso de uma instituição federal como instituição pública, gratuita, laica e com qualidade social. (CARVALHO; TERRA, 2015, p. 23).

O curso preconiza discutir sobre as práticas corporais nos processos escolares, compreendendo o real significado do corpo, das práticas corporais, excedendo o aspecto puramente biológico. Propõe-se que:

Educação Física e a Educação requerem que questões sociais emergentes sejam incluídas e problematizadas no cotidiano da escola buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, no sentido de contribuir com a aprendizagem, a reflexão e a formação do cidadão. (DARIDO, 2003, p.30, apud CARVALHO; TERRA, 2015, p. 24).

Carvalho e Terra (2015) destacam que o curso de licenciatura em Educação Física da UFF tem sido desenvolvido em diálogo com o contexto, a formação crítica com relação ao cenário educacional e social. Diferentes experiências formadoras, como o PIBID, proporcionam que estejamos com a escola, com os Professores da Educação Básica em parceria, na co-formação dos licenciandos.

3.4 O Subprojeto do PIBID do curso de Licenciatura em Educação Física da UFF

Historicamente, a disciplina Educação Física na escola básica sofre influências militaristas, competitivas e esportivistas. Seu ensino era visto como reprodução de gestos, com muitas repetições e treino. Seu contexto, puramente prático, sem menor criticidade sobre o que se realizava, não se preocupava com os atores envolvidos, sua história e limitações (DARIDO, 2003).

Segundo Junior (2009), ainda hoje nos deparamos com práticas contraditórias, a Educação Física escolar ainda passa por uma série de confusões sobre o que se planeja e o que se executa, principalmente com relação a uma coerência metodológica.

O PIBID surge com o desafio de buscar novas metodologias com a intencionalidade pedagógica de tornar as aulas mais atrativas, ressignificando o conhecimento, com ações transformadoras desde os primeiros anos do ensino superior. A parceria entre a escola básica com a universidade é determinante para que possa contribuir com novas práticas pedagógicas, em uma construção recíproca, com propósito de estreitar esses dois espaços e fazer com que a Educação Física escolar não se torne uma mera reprodução de movimentos.

A participação do curso de licenciatura em Educação Física da UFF no PIBID deu-se por meio do edital nº. 02/2009. No entanto, oficialmente, o subprojeto do PIBID de Educação Física teve seu início em agosto de 2010 e o presente trabalho busca focalizar seu estudo até março de 2018.

O Quadro 8 apresenta as licenciaturas participantes do edital de expansão 02/2009 e seus respectivos números de bolsistas participantes do programa.

Quadro 8 - Dados do programa do edital 02/2009

PIBID UFF 2				
Licenciatura	Campi/polo	Número de bolsistas por subprojeto	Número de Supervisores	Número de escolas
História	Niterói	12	02	02
Geografia	Niterói	12	02	02
Filosofia	Niterói	12	02	02
Ciências Sociais	Niterói	12	02	02
Educação Física	Niterói	12	02	02
Pedagogia	Santo Antônio de Pádua	06	01	01
Letras - Língua Portuguesa	Niterói	10	02	02
Matemática	Niterói	05	01	01
Química	Niterói	05	01	01
Física	Niterói	05	01	01
Biologia	Niterói	05	01	01
Pedagogia	Niterói	10	02	01

Fonte: (BRASIL, 2011, p. 1).

De acordo com dados (CAPES, 2012 e 2013), podemos observar uma elevação no percentual de bolsas dos envolvidos no subprojeto de Educação Física.

No Quadro 9, demonstra a continuidade da elevação do percentual de bolsas concedidas pelo PIBID de Educação Física no período de 2012 e 2013.

Quadro 9 - Subprojetos PIBID 2012 e 2013

Subprojeto	PIBID 2012 - UFF/ Educação Física	PIBID 2013 - UFF/ Educação Física
Nº de bolsas de iniciação à docência	18	45
Nº de bolsas de Supervisão	3	9
Nível de atuação	Ensino Fundamental Ensino Médio	Ensino Fundamental Ensino Médio

Fonte: (BRASIL, 2012, p. 1-2; BRASIL, 2013, p. 26).

O Quadro 9 mostra uma elevação no quantitativo de bolsas ofertadas aos licenciandos e supervisores participantes do programa no período de 2012 e 2013 e assim até 2018 permanece o número de bolsas concedidas. Essa oferta, referente ao aumento das bolsas disponibilizadas ao projeto, dá-se através do reconhecimento das atividades realizadas no subprojeto de Educação Física, de acordo com o relatório parcial de atividades da CAPES de 2012. Foram desenvolvidos quatro projetos distintos: (i) Projeto Cinema; (ii) Projeto Enem; (iii) Projeto rádio na escola; (iv) Projeto Educação Física no curso formação de professores no nível médio.

Algumas produções também foram realizadas, como: (i) Produções Didático-pedagógicas; (ii) Produções Bibliográficas; (iii) Produções Artístico-Culturais; (iv) Produções Desportivas e Lúdicas e (v) Produções Técnicas, manutenção de Infraestrutura.

De acordo com o Relatório final das atividades de 2013, esses são alguns trabalhos que constaram no indicador da atividade: (i) Participação em eventos acadêmicos nacionais; (ii) Produção de material didático pedagógico; (iii) Catalogação e registro das práticas pedagógicas realizadas nas escolas; (iv) Planejamento das práticas pedagógicas ministradas pelos licenciandos; (v) Aproximação do cotidiano da escola dialogando com alunos e professores; (vi) Organização de projetos para além das aulas regulares de Educação Física; (vii) Confecção de materiais pedagógicos; (viii) Conhecendo e problematizando diversas formas das práticas corporais; (ix) Participação em eventos acadêmicos, revistas especializadas e livros.

Já no último relatório final de 2018, no indicador de atividades, observou-se que muitas das atividades realizadas anteriormente davam continuidade as produções anteriores, são alguns exemplos: (i) Participação e apresentação das produções em grandes eventos; (ii) Construção de materiais didáticos para aulas; (iii) Planejamento

das aulas; (iv) Produção de banco de imagens dos trabalhos desenvolvidos na escola; (v) Introdução de esportes pouco tradicionais; (vi) Atividades físicas para pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física; (vii) Resgate dos jogos populares; (viii) A diversidade nos movimentos das atividades rítmicas e culturais nas escolas. Demonstrando a continuidade de ideias e objetivos presentes em vários anos.

O Quadro 10 mostra o detalhamento das produções didático-pedagógicas produzidas pelo PIBID no curso de Educação Física, descritas no último relatório de 2018.

Quadro 10 - Produções didático pedagógicas do Subprojeto do PIBID de Educação Física

PRODUÇÕES DIDÁTICO PEDAGÓGICAS - Educação Física / Campi Niterói	Quantidade
Apresentação de trabalho em eventos	5
Objetos de aprendizagem	1
Outros	6
Banco de imagens	1
Mídias e materiais eletrônicos	2
Total	15

Fonte: (UFF, 2018, p. 65).

Durante a realização do programa no curso de Educação Física, o Quadro acima descreve as produções que foram realizadas, quantificando cada proposta, perfazendo um total de 15 produções.

O próximo Quadro, refere-se ao número de produções bibliográficas que foram realizadas durante o programa, baseado no relatório de 2018, produzido pela UFF.

Quadro 11 - Produções Bibliográficas

PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS - Educação Física / Campi Niterói	Quantidade
Publicação de resumo técnico-científico	2
Outros	1
Total	3

Fonte: (UFF, 2018, p. 66).

O que se observa é que, de acordo com o Quadro apresentado, houve três produções bibliográficas. Duas referenciadas como publicações de resumo técnico-científico, descritas como produtos gerados: Publicação de dois resumos nos anais do XX COMBRACE e VII CONICE e como outros, trabalho de conclusão de curso defendida em 2017.

No Quadro 12, mostra-se o número de produções desportivas e lúdicas realizadas pelo PIBID UFF de Educação Física.

Quadro 12 - Produções desportivas e lúdicas

PRODUÇÕES DESPORTIVAS E LÚDICAS - Educação Física / Campi Niterói	Quantidade
Desenvolvimento de novas modalidades esportivas na escola	1
Desenvolvimento de brincadeiras	1
Jogos especiais para inclusão	1
Outros	1
Total	4

Fonte: (UFF, 2018, p. 67).

As produções desportivas e lúdicas são descritas e quantificadas no Quadro acima, como desenvolvimento de novas modalidades esportivas na escola, desenvolvimento de brincadeiras, jogos especiais para inclusão, dentre outros, perfazendo um total de quatro produções.

Na análise do relatório parcial de 2012, e nos finais de 2013 e 2018, no que tange à execução das propostas desenvolvidas e implementadas, foram encontradas dificuldades durante a execução do projeto no cotidiano das escolas, tais como: (i) Falta de equipamentos ou espaços nas instituições escolares; (ii) Dificuldades de ampliar ações para outras escolas; (iii) Formação inadequada de alguns bolsistas; (iv) Exigência na execução do currículo mínimo, conteúdos que são cobrados pelos gestores da rede estadual de ensino; (v) Impossibilidade na aquisição de materiais diferentes aos que utilizam normalmente; (vi) Trocas de gestores e professores das unidades escolares; (vii) Greve da rede estadual e as ocupações de estudantes em algumas unidades.

Vale ressaltar que constou em registro, não só no aspecto de entendimento, mas no que tange ao apoio à greve, mediante conjuntura política em que se encontrava a rede estadual de ensino. Havendo ainda, a participação dos licenciandos nas atividades agendadas nos espaços ocupados, cuja reivindicação era por melhorias dos espaços públicos de ensino e ao respeito aos docentes.

Na análise documental dos relatórios do subprojeto do PIBID de Educação Física, ficou perceptível a necessidade de se pensar a licenciatura em articulação com a escola pública. Há indícios de que o contato dos licenciandos com a escola, proporcionou sua imersão no cotidiano escolar, fomentou uma articulação entre o que foi aprendido na universidade e as experiências formativas realizadas no âmbito da escola, conseqüentemente, promovendo uma ampliação do seu olhar como futuros

professores. “A licenciatura envolvida nesse subprojeto possibilita afirmar à docência como princípio norteador da Graduação em Educação Física na UFF”. (UFF, 2012, p. 134).

De acordo com relatório UFF (2018), ao longo desses anos de implementação, foi possível notar a redução da taxa de evasão nos cursos, vale enfatizar que não só no curso de Educação Física, mas em todos, e o reconhecimento por parte da comunidade escolar com o PIBID em retratar a realidade da escola, através do ensino e da pesquisa do cotidiano escolar.

Denominamos de conquistas coletivas nestes anos de PIBID/UFF: Reconhecimento de um novo status para as licenciaturas na comunidade acadêmica; Diminuição da evasão e aumento da procura pelos cursos de licenciatura; Elevação da autoestima dos licenciandos; Valorização da pesquisa em Didática, com a produção de conhecimento em torno das questões que circundam a formação do professor. (TERRA, 2014, p. 2).

Em defesa ao PIBID, Nóvoa declara:

É certo que o Brasil tem uma legislação avançada e muito interessante, bem como programas originais e de grande relevância, como o PIBID, mas a realidade geral do campo da formação de professores é frágil. (NÓVOA, 2017, p. 6).

3.5 Análise dos dados questionários aplicado aos Professores Coordenadores e supervisores do Programa PIBID no curso de Educação Física na UFF

Com o intento de analisar o subprojeto do PIBID de Educação Física sob o olhar das coordenadoras de área, foi formado um questionário online sobre o programa, pelo *Google Drive* e direcionado para os e-mails dos participantes. Foram construídas dezenove questões, com doze questões fechadas e sete abertas.

Dentre as cinco participantes do programa, optou-se por enviar o questionário para apenas quatro, visto que a professora Dinah Terra fazia parte da equipe gestora e, também por fazer parte da banca de avaliação desse estudo.

Das quatro coordenadoras de área, apenas três responderam o questionário enviado, que serão numeradas aleatoriamente, a fim de manter o sigilo dos envolvidos na pesquisa.

O próximo quadro apresenta as questões que foram enviadas para as coordenadoras de área participantes do PIBID.

Quadro 13 - Questões desenvolvidas para as coordenadoras de área do PIBID

Questão para a Coordenação de Área
1. Qual é a sua idade?
21 a 28 anos
29 a 33 anos
34 a 40 anos
41 a 50 anos
Mais de 50 anos
2. Qual é o seu nome completo?
3. Qual foi o seu curso de graduação?
Licenciatura Plena
Bacharelado
Bacharelado e licenciatura
4. Por quanto tempo lecionou na Educação Básica?
até 3 anos
4 a 6 anos
7 a 18 anos
19 a 35 anos
36 anos ou mais
5. Quanto tempo leciona no Ensino Superior? *
até 3 anos
4 a 6 anos
7 a 18 anos
9 a 35 anos
36 anos ou mais
6. Qual foi o período de atuação como coordenador(a) de área do PIBID?
7. Qual era a frequência dos encontros presenciais com os licenciandos e supervisor(es) do PIBID?
Quinzenalmente
Semanalmente
Mensalmente
Semestralmente
8. O PIBID inseriu os licenciandos no cotidiano da escola, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em sala de aula, exercendo a profissão docente *
Discordo totalmente
Discordo parcialmente
Concordo parcialmente
Concordo totalmente
9. O PIBID promoveu uma articulação entre teoria e prática necessária para o exercício da profissão docente.
Discordo totalmente
Discordo parcialmente
Concordo parcialmente
Concordo totalmente
10. Foi possível participar ativamente nas construções das atividades realizadas pelos bolsistas de iniciação à docência do Subprojeto do PIBID de Educação Física? *
Totalmente
Frequentemente
Ocasionalmente
Nunca
11. Qual(is) atividade(s) em maior ênfase os bolsistas da licenciatura realizaram na escola pelo PIBID de Educação Física?

12. Cite pelo menos dois pontos positivos (se houver) que marcaram sua participação no PIBID
13. Cite pelo menos dois pontos negativos (se houver) que marcaram sua participação no PIBID
14. Sua atuação favoreceu e/ou provocou discussões sobre perspectivas metodológicas de Ensino de Educação Física
Discordo totalmente
Discordo parcialmente
Concordo parcialmente
Concordo totalmente
15. Qual a sua concepção de formação inicial de professores?
16. Como você avalia a implementação do PIBID na formação dos bolsistas de iniciação à docência?
17. Como você avalia a sua participação como coordenador do PIBID?
Excelente
Muito Boa
Boa
Razoável
Ruim
18. Como você avalia o PIBID para sua formação profissional em exercício?
19. Qual a importância do PIBID para a UFF e para o curso de licenciatura de Educação Física?

Fonte: Autora (2019).

3.5.1 Perfil dos Coordenadores de Área do PIBID

Neste momento, propõe-se analisar o perfil dos coordenadores baseado nas questões aplicadas pelo questionário enviado por e-mail.

Dentre as questões sobre a caracterização dos coordenadores de área, uma delas pergunta sobre o curso de graduação que realizou e todas responderam que fizeram o curso de licenciatura plena em Educação Física.

Em um segundo momento, relatam sobre o tempo que atuaram na educação básica e duas delas disseram ter trabalhado de 7 a 18 anos e uma trabalhou por até 3 anos. Já no ensino superior, todos trabalham de 9 a 35 anos.

O tempo de atuação que essas coordenadoras relataram ter principalmente na educação básica é de bastante importância para a experiência pedagógica, mesmo atuando no ensino superior. Esse contato com a educação básica promove uma relação real e necessária para uma licenciatura, pois ali encontram-se os reais problemas do cotidiano de ensino. A relação da escola com a pesquisa é um aspecto que não deve estar desassociado; esse é o campo de construções de saberes para todos os envolvidos, licenciandos, professores da educação básica e professores universitários.

3.5.2 Descrição geral dos itens abordados no questionário para os Professores Coordenadores

No programa PIBID, existiam momentos de encontros dos bolsistas, coordenadores de área e os professores supervisores com intenção de discutir sobre conteúdos e temas da Educação Física em diferentes perspectivas metodológicas. Esses encontros eram organizados quinzenalmente.

Na visão das três coordenadoras de área participantes da implementação do subprojeto, o PIBID inseriu os licenciandos no cotidiano da escola, oportunizando criação e participação em sala de aula, promoveu articulação entre teoria e prática.

A ilusão tradicional de uma teoria sem prática e de um saber sem subjetividade gera a ilusão inversa que vem justificá-la: a de uma prática sem teoria e de um sujeito sem saberes. (TARDIF, 2014, p. 236).

Os encontros, as trocas de saberes proporcionam momentos relevantes para uma reflexão pedagógica, com práticas fundamentadas e contextualizadas, dando mais sentido ao processo de ensino e aprendizagem.

Na questão 10, do Quadro 13, dois coordenadores de área participaram frequentemente nas construções das atividades dos bolsistas, e outra participou ativamente.

Os itens 12, 13, 15 e 16 são formados por questões abertas. A questão 12 solicitou que citassem dois pontos positivos (se houver) que marcaram sua participação no PIBID:

“1. Repensar questões ligadas as disciplinas que ministro na graduação. 2. Aprofundamento dos conhecimentos ligados ao cotidiano escolar”. [Registro textual da coordenadora 1]

“1 Participação em eventos científicos 2 Vivenciar o cotidiano escolar mais de perto”. [Registro textual da coordenadora 2]

“1. Aproximação com o cotidiano escolar na relação com bolsistas e supervisores. Impacto na formação discentes”. [Registro textual da coordenadora 3]

A aproximação da universidade com a escola, dos professores universitários com os alunos e professores da educação básica fez com que deixassem de serem vistos como objetos de pesquisa e passassem a ser sujeitos do conhecimento conforme Tardif (2012). Mesmo que isso ocorra de forma inconsciente, essa imersão ajuda a trazer esse entendimento para mais de perto.

O item 13, citar três pontos negativos (se houver) que marcaram sua participação no PIBID:

“1. Não ter conseguido articular um trabalho interdisciplinar com as outras áreas de conhecimento presente na escola. (Embora fosse desejo meu e dos meus supervisores isso não ocorreu) 2. Falta de recursos par articular visitas, compra e construção de materiais para as aulas”. [Registro textual da coordenadora 1]

“1. O fechamento das turmas de EJA em uma das Escolas em que estava atuando”. [Registro textual da coordenadora 2]

“1. Dificuldade de materiais diversificados nas escolas”. [Registro textual da coordenadora 3]

A questão 15 indaga sobre a concepção de formação inicial:

“A formação inicial é um espaço de reflexão para o licenciando a cerca do significado do ser professor e para mim isso começa quando lhes é oportunizado refletir sobre o mundo em que vivemos e o mundo que queremos viver e se acreditamos que a educação pode contribuir para manutenção ou transformação do que é diagnosticado. Por isso, considero a formação inicial um momento singular do “ser professor”. [Registro textual da coordenadora 1]

“A oportunização aos alunos da Licenciatura de vivenciar as dificuldades e alegrias de ser professor”. [Registro textual da coordenadora 2]

“A formação é permanente e deve abrir possibilidades de práticas corporais diferentes do senso comum, bem como ampliar a concepção do que é a Educação Física na escola”. [Registro textual da coordenadora 3]

A formação inicial é um importante momento de tomada de consciência. e nesse momento que o educando precisa refletir sobre o seu futuro, ser professor, o que pretende construir com seus ensinamentos, manter ou tentar mudar o tipo de sociedade em que vive.

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes. (GATTI, 2014, p. 1375).

Sobre a avaliação do PIBID, item 16:

“O PIBID é um espaço onde bolsistas de iniciação a docência tem a oportunidade de experimentar os conhecimentos relacionados a sua área de atuação. Nesse espaço o licenciando tem a oportunidade de realizar troca de conhecimentos com o professor que possuem maior vivencia da docência, assim como tirar dúvidas e reorganizar suas certezas diante da realidade concreta”. [Registro textual da coordenadora 1]

“Excelente, na medida em que permite ao licenciando articular o que aprende no curso de formação com a realidade das escolas”. [Registro textual da coordenadora 2]

“Um salto qualitativo nesse processo”. [Registro textual da coordenadora 3]

Constatou-se que os agentes foram unânimes ao falar do PIBID como um importante instrumento formativo, aproximando o bolsista e professores coordenadores para a escola e os professores supervisores para a universidade, em uma relação bem dialógica.

Sobre esse aspecto, Imbernón (2011) acredita que, para formar o professor na e para mudança, é necessário que haja uma interação entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão.

A questão 17 refere-se a como os coordenadores avaliam-se no que tange à sua participação no programa PIBID. Todos os agentes avaliaram sua participação como muito boa.

No item 18, retrata-se sobre como avaliam o PIBID para sua formação profissional em exercício.

“O PIBID foi pra mim um desafio, tanto no que se refere a pensar na articulação entre a teoria e a prática, quanto a repensar minha disciplina no curso de graduação”. [Registro textual da coordenadora 1]

“Proporcionou ampliação dos meus conhecimentos e melhorou minha atuação no como professora no curso de licenciatura”. [Registro textual da coordenadora2]

“Um aprendizado constante com ricas trocas de experiências”. [Registro textual da coordenadora 3]

O PIBID, de acordo com a avaliação das coordenadoras, foi um desafio em tornar realidade a relação entre a teoria e prática, de modo que pode repensar o papel da disciplina no qual atuava. Ampliando seus conhecimentos nas valorosas trocas de experiências.

A práxis pedagógica não é algo simples de se efetivar, pensar na teoria e prática ao mesmo tempo em um momento pedagógico requer um entendimento do seu termo.

A práxis não é uma prática. Convém não se enganar a esse respeito. A práxis é elaboração coletiva, num grupo, das práticas vividas no cotidiano. A prática pode se situar no plano das elaborações primárias do pensamento, a práxis não. Ela pressupõe um coletivo: um coletivo articulado, nunca massificado ou aglutinado. (IMBERT, 2003, p. 74).

Finalizando com a questão 19, quando se pergunta sobre a importância do PIBID para a UFF e para o curso de licenciatura de Educação Física.

“O PIBID oportuniza um repensar de rumos da educação, de forma geral, e dá educação física de forma particular; nos levando a refletir sobre que professor estamos formando e se isso contribui para uma sociedade onde todos possam ser respeitados em suas diferenças”. [Registro textual da coordenadora 1]

“Para o curso - oportunizar os alunos a vivência do cotidiano escolar Para UFF - Aproximação da Universidade com a Educação Básica”. [Registro textual da coordenadora 2]

“Muito importante”. [Registro textual da coordenadora 3]

Os registros textuais das coordenadoras de área do subprojeto do PIBID de Educação Física dão indícios de que a implementação do programa foi positiva, atribuindo um valor importante na imersão ao campo escolar, ao cotidiano. Em um processo constante de reflexão da prática educativa, respeitando as diferenças e particularidades do indivíduo.

3.5.3 Perfil dos Professores Supervisores do PIBID

Esses profissionais lecionam no ensino básico, onde acontece a prática docente, designados para acompanhar os bolsistas de iniciação à docência. Nessa relação, o aprendizado é mútuo. Os professores mais experientes compartilham seus conhecimentos aos alunos de graduação e eles transmitem um conhecimento novo advindo de suas experiências e da universidade. Uma conexão de reciprocidade.

[...] à docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes das áreas do conhecimento. Para que a identidade de professor se configure, no entanto, há o desafio de, enquanto docente, em condições de proceder a análise crítica dos saberes da experiência, construídos nas práticas, confrontando-os e ampliando-os com base no campo teórico da educação, uma identidade epistemológica decorrente de seus saberes científicos e os de ensinar. (PIMENTA, 2008, p. 88).

O campo de conhecimento também é um campo prático, do cotidiano da escola, com possibilidades diversas, com deficiências notórias, de espaço físico e muitas das vezes, de materiais. É nesse espaço que se desenvolve a capacidade de criar diante das dificuldades, importante também para a formação dos licenciandos.

Ao examinar a portaria de número 096/2013, que rege o programa, os papéis dos professores supervisores estão vinculados às ações pedagógicas de incentivo à docência dos formandos:

Art. 42. São deveres do supervisor: I – elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; II – controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área; V – participar de seminários de iniciação à docência do PIBID promovidos pelo projeto do qual participa; XI - compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do PIBID na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores; e XII - elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares [...]. (CAPES, 2013, p. 16).

Enfatiza-se que, durante a execução do projeto, houve participação de nove professores supervisores que contribuíram para sua realização. Sendo que dentre os nove agentes, apenas dois não participaram da pesquisa.

Os questionários formulados pelo *Google Drive* foram encaminhados para os e-mails de cada supervisor que serão numerados aleatoriamente com a finalidade de garantir o sigilo da pesquisa. A composição das questões deu-se através de dezoito perguntas no total, sendo que dezesseis delas são fechadas e duas questões abertas.

No quadro a seguir, apresentam-se as questões aplicadas aos docentes supervisores.

Quadro 14 - Questões desenvolvidas para os professores supervisores do PIBID

Questão para os supervisores
1. Qual é a sua idade?
21 a 28 anos
29 a 33 anos
34 a 40 anos
41 a 50 anos
mais de 50 anos
2. Qual é o seu nome completo?
3. Qual sua maior titulação?
Graduação
Pós graduado (aperfeiçoamento e outros cursos)
Mestre
Doutor
4. Por quanto tempo lecionou na Educação Básica?
até 3 anos
4 a 6 anos
7 a 18 anos
19 a 35 anos
36 anos ou mais
5. O PIBID inseriu os licenciandos no cotidiano da escola, proporcionando-lhes oportunidades de criação, participação, exercendo a profissão docente em sala de aula?
Discordo totalmente
Discordo parcialmente
Concordo parcialmente
Concordo totalmente
6- O PIBID de Educação Física na sua escola mobilizou efetivamente os professores de

Educação Física como cofomadores dos futuros docentes
Discordo totalmente
Discordo parcialmente
Concordo parcialmente
Concordo totalmente
7. O PIBID promoveu efetivamente uma articulação entre teoria e prática necessária para o exercício da profissão docente.
Discordo totalmente
Discordo parcialmente
Concordo parcialmente
Concordo totalmente
8. Foi possível sua participação nas construções das atividades realizadas pelos licenciandos do PIBID?
Totalmente
Frequentemente
Ocasionalmente
Nunca
9. Qual era a frequência da sua participação nos encontros presenciais com os licenciandos e coordenador de área do PIBID?
Quinzenalmente
Semanalmente
Mensalmente
Semestralmente
10. Nesses encontros, existiam espaços destinados às discussões de conteúdos/temas sobre os conteúdos da Educação Física relacionados às diferentes perspectivas metodológicas?
Frequentemente
Ocasionalmente
Raramente
Nunca
11. Com que frequência você supervisionava a aplicação das atividades realizadas pelos licenciandos do PIBID?
Frequentemente
Ocasionalmente
Raramente
Nunca
12. Como foi sua relação com o Coordenador de Área do PIBID?
Muito difícil
Difícil
Regular
Boa
Muito Boa
Excelente
13. Qual(is) atividade(s) em maior ênfase os bolsistas da licenciatura realizaram na escola pelo PIBID de Educação Física? Pode selecionar mais de um item. Marque todas que se aplicam.
Aulas sobre a temática esportes
Aulas sobre aspectos da Saúde
Aulas sobre alimentação
Outras, quais?
14. Cite pelo menos dois pontos positivos (se houver) que marcaram sua participação no PIBID
15. Cite pelo menos dois pontos negativos (se houver) que marcaram sua participação

no PIBID
16. A atuação do coordenador de área favoreceu e/ou provocou discussões sobre perspectivas metodológicas de Ensino de Educação Física
Discordo totalmente
Discordo parcialmente
Concordo parcialmente
Concordo totalmente
17. Por quanto tempo (meses completos) você foi supervisor do PIBID de Educação Física?
0 a 3 meses
4 a 6 meses
7 a 12 meses
13 a 18 meses
19 a 24 meses
18. Como você avalia a sua participação como supervisor do PIBID?
Excelente
Muito boa
Boa
Razoável
Ruim
Péssimo

Fonte: Autora (2019).

Durante o período de duração do programa PIBID de 2010 a 2018, constatou-se o aumento do número de supervisores envolvidos, conforme demonstra a tabela a seguir.

Tabela 1 - Número de supervisores envolvidos no PIBID

Relatórios (ano)	N.º de supervisores (PIBID)
2010	3
2011	3
2012	2
2013	2
2014	9
2015	9
2016	9
2017	9
2018	9
Total	9

Fonte: Autora (2019).

O próximo quadro refere-se à titulação dos supervisores em maior grau.

Quadro 15 - Titulação dos supervisores em maior grau

N.º de supervisores (PIBID)	Formação
Supervisor 1	Pós-graduação

	(aperfeiçoamento e outros cursos)
Supervisor 2	Pós-graduação (aperfeiçoamento e outros cursos)
Supervisor 3	Pós-graduação (aperfeiçoamento e outros cursos)
Supervisor 4	Pós-graduação (aperfeiçoamento e outros cursos)
Supervisor 5	Pós-graduação (aperfeiçoamento e outros cursos)
Supervisor 6	Pós-graduação (aperfeiçoamento e outros cursos)
Supervisor 7	Pós-graduação (aperfeiçoamento e outros cursos)

Fonte: Autora (2019).

É muito comum, pelo excesso de trabalho, pela pouca valorização salarial, pouco estímulo dos órgãos educacionais, que conseqüentemente geram um desestímulo aos profissionais para se especializarem, muitos não conseguem se qualificar, gerando, assim, um distanciamento da academia.

Também sugere que os baixos salários, à medida que levam o professor a aumentar a sua jornada de trabalho para compensá-los, impedem a formação continuada do docente, roubando-lhe o tempo necessário para sua realimentação profissional. (MONLEVADE, 2000, p. 279).

O tempo de atuação também se torna um dado importante para caracterizá-los. A tabela a seguir demonstra o tempo que trabalham na educação básica.

Tabela 2 - Tempo de atuação dos supervisores na Educação Básica

Professores supervisores	Tempo de atuação na educação básica
Supervisor 1	19 a 35 anos
Supervisor 2	19 a 35 anos
Supervisor 3	19 a 35 anos
Supervisor 4	19 a 35 anos
Supervisor 5	19 a 35 anos
Supervisor 6	19 a 35 anos
Supervisor 7	7 a 18 anos

Fonte: Autora (2019).

Os agentes, em sua maioria, que perfazem um total de seis professores, relatam que possuem como tempo de atuação na educação básica de 19 a 35 anos de magistério, e apenas um com o tempo de 7 a 18 anos. Constata-se que os envolvidos possuem

bastante tempo de atuação nesse segmento, possuindo, assim, uma larga experiência em seu campo de atuação.

Professores experientes, de acordo com Reali; Tamcredi; Mizukami (2008), mostram maiores conhecimentos sobre os alunos em termos de suas habilidades cognitivas, referentes à sua aprendizagem e às características pessoais. A experiência favorece a construção de um conhecimento diferenciado, desenvolve a função atuação e utiliza uma importante ferramenta de solução de problemas.

3.6 Descrição geral dos itens abordados no questionário para os Professores Supervisores

Inicia-se a análise pela questão 5, a qual perguntava se o PIBID inseriu os licenciandos no cotidiano da escola, oportunizando a criação e participação. Todos os sete professores supervisores participantes concordaram totalmente com o item.

Na visão de seis professores supervisores, a sua atuação foi co-formadora dos bolsistas de iniciação à docência, mas um discordou que tenha sido.

Na questão 7, todos os sete professores supervisores concordaram totalmente que o PIBID promoveu a articulação entre teoria e prática. Sobre a sua participação nas construções das atividades (questão 8), quatro supervisores participaram totalmente e três, frequentemente.

Baseados nessas três questões (5, 7 e 8), há um indicativo que a concepção dos professores supervisores com relação ao programa PIBID foi bastante positiva, pois houve um envolvimento por parte deles e dos bolsistas. Segundo a CAPES (2014), o objetivo do programa é, ainda na primeira metade do curso, promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar, o PIBID estimula a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica.

Quando indagados, na questão 9, pela frequência da sua participação nos encontros presenciais com os licenciandos e coordenador de área, cinco supervisores registraram que os encontros eram semanais e dois supervisores destacaram que esses encontros eram quinzenais em consonância com as três das cinco coordenadoras que implementaram o subprojeto do PIBID. Houve, portanto, um descompasso das informações prestadas por alguns supervisores.

Questionados mais uma vez, no item 10, sobre a existência de espaços destinados, nesses encontros, às discussões de conteúdos/temas, responderam frequentemente (6 supervisores) e ocasionalmente (1 supervisor).

Os momentos de reflexão sobre a ação seria “pensar retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado” (SCHÖN, 2000, p. 32). A partir dessa reflexão, avalia-se o sentido que vem dando ao processo pedagógico. Esses momentos são destinados às indagações, incertezas, trocas de experiências em que, muitos casos, por conta da rotina intensa de trabalho dos professores, não se realizam.

Interpelados sobre a frequência com que supervisionavam a aplicação das atividades dos licenciandos no item 11, os 7 supervisores foram unânimes em responder frequentemente. Sobre sua relação com o coordenador de área do PIBID, na questão 12, todos os sete disseram que foi excelente.

Recorrendo aos relatos das questões abertas de número 14 e 15, quando se pergunta sobre pontos positivos e negativos do programa, extraímos alguns comentários:

“1. Contato e diálogo direto com a Universidade; 2. Oportunidade em escrever artigos e capítulo em livro”. [Registro textual do supervisor3]

“1. Atualização Profissional e 2. Integração com meio acadêmico”. [Registro textual do supervisor5]

“1. A principal contribuição do PIBID para mim foi a oxigenação da minha prática, através da troca entre os saberes práticos e teóricos, atualizando minhas vivências pela parceria com os estudantes, o que proporcionou um novo olhar e uma grande injeção de ânimo, muitas vezes”. [Registro textual do supervisor7]

Pontos negativos:

“Acredito que esse Programa deveria se tornar um instrumento curricular obrigatório”. [Registro textual do supervisor2]

“Não tenho pontos negativos”. [Registro textual do supervisor3]

“O principal ponto negativo, a meu ver, é o pequeno suporte financeiro para compra de materiais, o que limita muitas vezes a prática pedagógica”. [Registro textual do supervisor7]

É perceptível a satisfação dos professores supervisores sobre sua participação na implementação do subprojeto do PIBID. A possibilidade de atualização profissional sem precisar sair do seu campo profissional é uma grande oportunidade para aqueles

que não têm tempo para disponibilizar pelo excesso de trabalho. A aproximação com a universidade e a possibilidade de produzir academicamente foram alguns pontos levantados positivamente.

Alguns pontos negativos foram mencionados pelos supervisores, como a impossibilidade do programa ser contínuo e sobre o pequeno suporte financeiro dado ao programa.

Finalizando com a questão 18, os professores supervisores foram indagados como avaliavam sua participação no PIBID. Quatro deles apontaram como muito boa, dois como excelente e um como boa. Na análise, evidencia-se que os professores supervisores participaram da implementação das ações propostas do subprojeto do PIBID de Educação Física, por meio de uma parceria entre a universidade e a escola básica, através da imersão dos bolsistas de iniciação à docência no cotidiano da escola e fazendo parte da formação desses licenciandos, proporcionando uma satisfação pessoal ao trabalho realizado e atingindo os anseios da CAPES (2014).

4 ANÁLISE DOS DADOS MULTIDIMENSIONAIS: UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DOS BOLSISTAS DO PIBID

Nesse capítulo, propõe-se analisar os dados coletados por meio da Análise Estatística Implicativa (*Analyse Statistique Implicative* – ASI), com o método de análise de similaridades com o suporte do software CHIC (Classificação Hierárquica, Implicativa e Coesitiva), desde a preparação dos dados até seu processamento e seus tipos de análise.

4.1 Tipificação dos Bolsistas de Iniciação à Docência

Participaram de forma voluntária trinta ex-bolsistas de iniciação à docência do subprojeto do PIBID de Educação Física da UFF, dos 40 formulários enviados. Estes contribuíram voluntariamente para o estudo, respondendo ao instrumento de coleta de dados, com 6 questões abertas e 16 questões fechadas, somando um total de 22 questões, disponibilizado no sistema *Google Drive on-line* no período de 06/11/2018 a 02/01/2019.

Os participantes foram alunos do curso de Educação Física da UFF, que atuaram no programa PIBID no período de agosto de 2010 a março de 2018. Esses alunos serão caracterizados como agentes³ e estarão numerados aleatoriamente a fim de manter o sigilo da pesquisa. O quadro a seguir mostra o número de bolsas distribuídas no programa de acordo com cada ano, vale ressaltar que existem agentes que permaneceram no programa por mais de um ano.

Quadro 16 - Distribuição dos licenciandos conforme o ano da participação

Ano de participação	Nº de Bolsas
2010	12
2011	12
2012	18
2013	45
2014	45

³Alguns autores utilizam o termo agente em substituição ao do professor, que significa precisamente “os que exercem a ação sem poderem torná-la sua”. Um agente supera a ideia de um sujeito como mero reproduzidor de suas tarefas, pois “a ação não é a simples execução de uma regra, a obediência a uma regra. Os agentes sociais, tanto nas sociedades arcaicas como nas nossas, não são apenas autômatos regulados como relógios, segundo leis mecânicas que lhes escapam”. (BOURDIEU, 1989, p. 21).

2015	45
2016	45

Fonte: Autora (2019).

Como forma de caracterizá-los melhor, o Quadro 17 expõe o quantitativo de agentes conforme as suas idades.

Quadro 17 - Distribuição dos respondentes segundo as idades, em anos completos, em 31 de dezembro de 2013

Idade (anos)	N.º de respondentes (UFF)
De 19 a 21	5
De 22 a 24	12
De 25 a 27	8
De 28 a 30	1
Acima de 31	4
Total	30

Fonte: Autora (2019).

4.2 Apresentação da Análise de Dados Multidimensionais e do software CHIC

De acordo com Souza (2016), um coletivo de pesquisadores é orientado por Régis Gras desde 1979, disponibilizando ferramentas estatísticas (a análise implicativa, a hierarquia implicativa) que auxilia na análise dos comportamentos de indivíduos. Para Almouloud (2015), o Programa é uma ferramenta Estatística que enfoca o desenvolvimento comportamental do indivíduo, permitindo, através dos dados obtidos, construir modelos.

Essa pesquisa propôs a analisar as concepções sobre a formação docente, os possíveis impactos, contribuições e as ações por parte dos agentes implicados nesse Programa, utilizando o software CHIC (Classificação Hierárquica, Implicativa e Coesitiva) para construir agrupamentos das respostas ao questionário aplicado e perceber as diferenças entre as similaridades e as concentrações entre as variadas respostas selecionadas, desejando uma avaliação mais ampla e completa. Um recurso a mais para o pesquisador, pois consegue lidar com grande quantidade de dados e codificá-los, facilitando, assim, o processo de interpretação dos dados, gerando gráficos que podem ser visualizados.

No Brasil, a utilização do CHIC apresenta certas peculiaridades. Primeiro, ele tem sido usado em diferentes centros de pesquisa, porém a maior parte deles relacionado com a área de Educação, mais especificamente com a formação de educadores e profissionais que atuam em atividades de cunho educacional. (VALENTE, 2015, p. 84).

A Análise Estatística Implicativa (ASI) tem como fundamento para Souza (2016), a elaboração de ferramentas teóricas que instrumentam um método de análise de dados. Tendo a intencionalidade, a retirada de informações, de constantes, de padrões indutivos, não regulares e congruentes, e a concessão de uma proporção probabilística em proposições. A análise estatística implicativa atribui um valor à qualidade desses padrões. A análise estatística implicativa tem como objetivo:

[...] a extração do conhecimento, de invariantes, de regras indutivas, não simétricas e consistentes, e a atribuição de uma medida probabilística em proposições do tipo: quando a está escolhido tem-se a tendência de escolher b. A Análise estatística implicativa quantifica a qualidade dessas regras. (OKADA A.; SANTOS; OKADA S., 2008, p. 308 apud TEXEIRA, 2015, p. 95).

O CHIC contribui para construção da análise pelo cruzamento das variáveis, identificando os comportamentos dos agentes envolvidos, agrupando-os em forma de dados. A análise desenvolvida nesse estudo chama-se Análise coesitiva. Através dela, os padrões observados são expressos através de uma árvore hierárquica denominada de coesitiva, na qual quanto mais distante da raiz, menor é a relação identificada entre as respostas, menos forte é essa relação (SOUZA, 2016).

Para Valente (2015), as informações detectadas pelos questionários, entrevistas ou depoimentos devem ser convertidas de forma clara e organizadas; consiste em transmutar várias páginas de observações, dados coletados, em um relatório final qualificado e codificado.

O pesquisador deve determinar quais questões vão gerar as variáveis principais e quais as secundárias. Vale ressaltar que as principais são aquelas que são fundamentais para a análise e as secundárias são aquelas de caracterização. O Quadro 18 demonstra o exemplo.

Quadro 18 - Exemplo de código das variáveis principais da resposta do questionário

Questão	Código das variáveis
7. O PIBID de Educação Física contribuiu na sua formação docente () Discordo totalmente () Discordo parcialmente () Concordo parcialmente () Concordo totalmente	V7DT (Discordo totalmente) V7DP (Discordo parcialmente) V7CP (Concordo parcialmente) V7CT (Concordo totalmente)

Fonte: Autora (2019).

O Quadro 19 oferece um exemplo das variáveis secundárias, aquelas destinadas para a identificação, a título de exemplo:

Quadro 19 - Exemplo de código das variáveis suplementares da resposta do questionário

Questão	Código das variáveis
1- Qual é a sua idade?	V1A s (21 a 28 anos) V1B s (29 a 33 anos) V1C s (34 a 40 anos) V1D s (41 a 50 anos) V1E s (mais de 50 anos)

Fonte: Autora (2019).

Não havendo essa identificação (nome da variável – espaço – s minúsculo) o CHIC entenderá que todas as variáveis são principais.

No intuito de fundamentar as análises das informações colhidas pelo questionário, empregou-se a análise estatística para os dados multidimensionais, objetivando-se tornar mais significativas as respostas obtidas, e permitindo a formação de modelos a partir dos dados alcançados e da análise realizada.

Utilizou-se a mesma metodologia elaborada por Gras e Almouloud (2002, p. 76 apud SOUZA, 2016, p. 198 - 199), são elas: “fases fundamentais de uma análise de dados multidimensionais: (i) instrumentos de coleta de dados; (ii) organização e exploração; (iii) instrumentos de tratamentos; (iv) interpretação”. Sendo recomendado pelos pesquisadores que, ao interpretar as informações, deve-se levar em consideração a questão e os objetivos do estudo.

Nessa vertente, utilizou-se o software CHIC na versão 6.0, um programa eficiente para o tipo de análise realizada nesta pesquisa. Para Gras (2015) esse Software tem como funcionalidade a extração de um coletivo de dados, onde fará as devidas associações, cruzando dos sujeitos ou objetos, ofertando um índice de qualidade dessa associação, apresentando uma estruturação das variáveis adquiridas por meio destas regras.

As análises estatísticas de dados multidimensionais feitas por meio do suporte do software CHIC permitem para ALMOULOU (2015) cinco questões importantes: Primeiramente condensar e estruturar as informações multidimensionais no intuito de identificar as variáveis; segundo revelar a dinâmica das condutas de docente e discente na vertente de solucionar os problemas encontrados; terceiro dar tratamento a diferentes variáveis (binárias, modais, frequências, intervalares); quarto mensurar os valores dirigidas a qualidade, a tipicidade, a categorização dos sujeitos; quinto apresentar um gráfico e sexto retirar e acrescentar variáveis, de acordo com a necessidade do trabalho.

Na análise multidimensional dos dados, foram levadas em consideração a conduta e as perspectivas dos sujeitos entrevistados em relação às suas assimilações

sobre a implementação do PIBID no cotidiano da escola participante desta pesquisa. O método de análise de dados é classificado como *Data Mining* (DM), identificado popularmente como Mineração de Dados. Esse método possibilita a retirada hermética de informações anteriormente inexploradas e que podem ser necessárias em um banco de dados (SOUZA, 2016). De formas gerais, o método de análise de dados por meio de *Data Mining* é realizado através do cruzamento de sujeitos (ou objetos) e de variáveis (propriedades ou atributos) binárias, ordinais ou numéricas. O processo permite extrair informações consistentes de um grande banco de dados sem que seja necessário conhecê-los previamente, o que auxilia a tomada de decisões.

4.3 Preparação dos dados para o software CHIC

Antes da aplicação do CHIC, segundo Souza (2016), é preciso converter as informações adquiridas pelos questionários, de forma precisa e organizada, para que se construa um maior embasamento para a fundamentação teórica. O software produz resultados estatísticos baseados em variáveis que podem ser, por exemplo, binárias (0 ou 1), podendo apontar a ausência ou presença que relacionam a fenômenos cujos valores de x caracterizando o nível de satisfação ou insatisfação. As variáveis podem ser categorizadas com primárias ou secundárias (suplementares).

No processo de mineração de dados, para Guimarães (2018), o pesquisador determina quais são as variáveis principais do estudo, que irão agrupar as classes, e as variáveis secundárias, que são aquelas de identificação. Vale enfatizar que o CHIC considera todas as variáveis como sendo principais. Para a implementação dos cálculos necessários para a construção dos agrupamentos e da representação dos dados para o CHIC, é preciso elaborar uma planilha Excel® (Office para Macintosh) ou da Microsoft, cuja extensão seja em “CSV” (*Comma Separated Values*), com o intento de que os dados possam se acomodar ao banco de dados para o processamento e para a análise, pois somente dessa forma o arquivo poderá ser aberto pelo software CHIC.

No processo, as respostas do questionário foram convertidas em variáveis, sendo atribuídos valores, 0 para ausência e 1 para a presença de determinada informação. Durante o estudo, foi realizada a mineração dos dados, retirando as variáveis não discriminantes. Através deste processo, todas as colunas passaram a representar variáveis discriminantes.

Formularam-se questionários tanto para os licenciandos, coordenadores como para os professores supervisores, a título de exemplo, segue no Quadro 20, das questões desenvolvidas pelos alunos bolsistas de Educação Física da UFF.

Quadro 20 - Questionário completo dos licenciandos

Questão/Código das Variáveis
1. Qual é o seu nome completo?
2. Email para contato
3. Qual é sua idade (anos completos)?
4. Quantos semestres completos você é aluno(a) da UFF?
5. Qual é ou era a sua expectativa em relação ao seu curso de licenciatura em Educação Física?
6. Qual foi o período de sua participação no PIBID?
7. O PIBID de Educação Física contribuiu na sua formação docente
8. O PIBID contribuiu para a valorização do magistério
9. O PIBID elevou a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica
10. O PIBID inseriu os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem
11. O PIBID contribuiu para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura
12. O PIBID contribuiu para uma formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas
13. O PIBID contribuiu para uma formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação
14. Nos encontros, existiam espaços destinados à discussão de conteúdos/temas de Educação Física relacionados a diferentes perspectivas metodológicas?
15. Qual (is) atividade(s) em maior ênfase você realizou durante os projetos desenvolvidos na escola pelo PIBID?
16. Como foi sua relação com o professor supervisor do PIBID?
17. Cite pelo menos dois pontos positivos (caso haja) que marcaram sua participação no PIBID
18. Cite pelo menos dois pontos negativos (caso haja) que marcaram sua participação no PIBID
19. O PIBID de Educação Física promoveu uma valorização do seu curso
20. Após a participação no PIBID de Educação Física você se sente mais preparado para enfrentar as dificuldades da sala de aula
21. Após a sua participação no PIBID de Educação Física aumentou seu desejo em continuar na carreira do magistério
22. A atuação do coordenador de área proporcionou perspectivas metodológicas de Ensino de Educação Física
23. O PIBID melhorou a qualidade do Ensino de Educação Física na escola na qual realizou seu estágio

Fonte: Autora (2019).

Esse questionário foi utilizado pelos alunos bolsistas do programa, contendo um total de 23 questões, com 16 questões fechadas e 7 abertas, vale enfatizar que este foi uma adaptação de Souza (2016).

O próximo Quadro 21 representa as principais variáveis respostas com seus respectivos códigos do questionário aplicado aos 30 bolsistas entrevistados.

Quadro 21 - Questionário com os respectivos códigos

Questão/Código das Variáveis
5. Qual é ou era a sua expectativa em relação ao seu curso de licenciatura em Educação Física?
Apenas um diploma de nível superior para poder ter carreira em outra área (V5A)
Apenas um diploma de nível superior para poder prestar concurso público (V5B)
Construir um conjunto de conhecimento sobre a Educação Física e a sua didática, para ser um bom professor (V5C)
Construir/solidificar conhecimentos da Educação Física já vistos na escola básica (V5D)
Outras expectativas (V5E)
7. O PIBID de Educação Física contribuiu na sua formação docente
Discordo totalmente (V7DT)
Discordo parcialmente (V7DP)
Concordo parcialmente (V7CP)
Concordo totalmente (V7CT)
8. O PIBID contribuiu para a valorização do magistério
Discordo totalmente (V8DT)
Discordo parcialmente (V8DP)
Concordo parcialmente (V8CP)
Concordo totalmente (V8CT)
9. O PIBID elevou a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica
Discordo totalmente (V9DT)
Discordo parcialmente (V9DP)
Concordo parcialmente (V9CP)
Concordo totalmente (V9CT)
10. O PIBID inseriu os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem
Discordo totalmente (V10DT)
Discordo parcialmente (V10DP)
Concordo parcialmente (V10CP)
Concordo totalmente (V10CT)
11. O PIBID contribuiu para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura
Discordo totalmente (V11DT)
Discordo parcialmente (V11DP)
Concordo parcialmente (V11CP)
Concordo totalmente (V11CT)
12. O PIBID contribuiu para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura
Discordo totalmente (V12DT)
Discordo parcialmente (V12DP)

Concordo parcialmente (V12CP)
Concordo totalmente (V12CT)
13. O PIBID contribuiu para uma formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação
Discordo totalmente (V13DT)
Discordo parcialmente (V13DP)
Concordo parcialmente (V13CP)
Concordo totalmente (V13CT)
14. Nos encontros, existiam espaços destinados à discussão de conteúdos/temas de Educação Física relacionados a diferentes perspectivas metodológicas?
Frequentemente (V14F)
Ocasionalmente (V14O)
Raramente (V14R)
Nunca (V14N)
15. Qual (is) atividade(s) em maior ênfase você realizou durante os projetos desenvolvidos na escola pelo PIBID?
Aulas sobre a temática esportes (V15E)
Aulas sobre aspecto da saúde (V15S)
Aulas sobre alimentação (V15A)
Outras _____ (V15O)
16. Como foi sua relação com o professor supervisor do PIBID?
Muito difícil (V16MD)
Difícil (V16D)
Regular (V16R)
Boa (V16B)
Muito boa (V16MB)
Excelente (V16E)
19. O PIBID de Educação Física promoveu uma valorização do seu curso
Discordo totalmente (V19DT)
Discordo parcialmente (V19DP)
Concordo parcialmente (V19CP)
Concordo totalmente (V19CT)
20. Após a participação no PIBID de Educação Física você se sente mais preparado para enfrentar as dificuldades da sala de aula
Discordo totalmente (V20DT)
Discordo parcialmente (V20DP)
Concordo parcialmente (V20CP)
Concordo totalmente (V20CT)
21. Após a sua participação no PIBID de Educação Física aumentou seu desejo em continuar na carreira do magistério
Discordo totalmente (V21DT)
Discordo parcialmente (V21DP)
Concordo parcialmente (V21CP)
Concordo totalmente (V21CT)
22. A atuação do coordenador de área proporcionou perspectivas metodológicas de Ensino de Educação Física
Discordo totalmente (V22DT)
Discordo parcialmente (V22DP)
Concordo parcialmente (V22CP)
Concordo totalmente (V22CT)
23. O PIBID melhorou a qualidade do Ensino de Educação Física na escola na qual

realizou seu estágio
Discordo totalmente(V23DT)
Discordo parcialmente(V23DP)
Concordo parcialmente(V23CP)
Concordo totalmente(V23CT)

Fonte: Autora (2019).

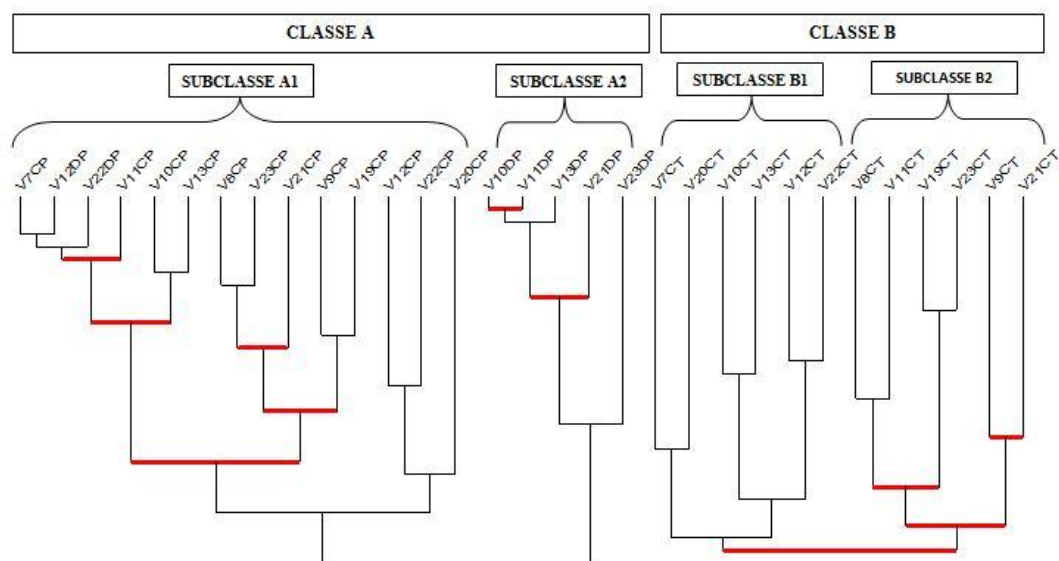
Neste quadro, destacaram-se 16 questões do total das 23. Estas são tratadas como variáveis principais para o programa.

4.4 Análise Hierárquica de Similaridade

A análise hierárquica de similaridade ajuda na interpretação na tipologia e na semelhança e dessemelhança. Para Almouloud (2015), as classes de variáveis, organizadas significativamente a certos níveis de uma árvore de similaridade e se opondo a outros nestes mesmos níveis.

A primeira análise foi realizada com base nos resultados das variáveis do questionário que foi aplicado com o suporte do CHIC, gerando, assim, a árvore hierárquica de similaridade. A partir dessa árvore, foi possível observar e investigar as classes e subclasses formadas pelo cruzamento das respostas dos participantes da pesquisa e das variáveis principais do estudo, dando mais atenção aos nós significativos e aos índices de similaridades com valores maiores do que 0,5, conforme a figura 3.

Figura 3 - Exemplo Árvore de Similaridade das respostas dos bolsistas do PIBID de Educação Física da UFF, no período de 2010 a março de 2018



Fonte: Autora (2019).

A árvore de similaridade é constituída por duas classes designadas de A e B, dois grandes blocos de variáveis que possuem uma maior relação. Na classe A, existe uma formação de duas subclasses denominadas de A1 e A2. A subclasse A1 é formada pelas variáveis (V7CP, V12DP, V22DP, V11CP, V10CP, V13CP, V8CP, V23CP, V21CP, V9CP, V19CP, V12CP, V22CP, V20CP) e a segunda subclasse A2, pelas variáveis (V10DP, V11DP, V13DP, V21DP, V23DP), onde apresentam uma maior relação entre elas. Observa-se na formação dessa classe uma característica importante, que é associação das variáveis respostas dos agentes que concordaram parcialmente e discordaram com algumas questões.

Na classe B, existem outras duas subclasses intituladas de B1 e B2. A subclasse B1, composta pelas variáveis (V7CT, V20CT, V10CT, V13CT, V12CT, V22CT) e subclasse B2, pelas variáveis (V8CT, V11CT, V19CT, V23CT, V9CT, V21CT). Nota-se, na classe B, também possuem características específicas que parte dos agentes concordaram totalmente com as questões.

Souza (2016) ressalta que a análise de similaridade é constituída de medida de probabilidade calculada por meio das distâncias entre as respostas das dezenas de variáveis do estudo. Essa análise possibilita ao pesquisador estudar e interpretar as associações formadas de forma hierárquica e ascendente das classes de variáveis, constituídas significativamente a certos níveis da árvore de similaridade, utilizando, para esta análise, duas informações que auxiliam na interpretação: os níveis significativos e a tipicidade.

Aplicou-se dois critérios para análise de similaridade. Em princípio, a análise de similaridade tem início após a verificação do nó ou da classe com maior nível de semelhança, caracterizado pela cor vermelha, que, quanto mais próximo da raiz, mais significativo é; quanto mais distante, menos significativo, ou seja, é onde o pesquisador deve focar com maior ênfase sua atenção. Posteriormente, inicia-se pelos níveis significativos, que facilitam na interpretação dos dados, da árvore de similaridade e hierarquia implicativa (ALMOULOU, 2015).

Neste estudo, foi feita uma análise da sequência dos nós significativos fornecidos pela análise de dados pelo CHIC. Souza (2016) compreende por índice de similaridade como sendo a probabilidade de ocorrência da associação entre as variáveis respostas.

Este tipo de análise permite ao usuário estudar e depois interpretar, em termos de tipologia e de semelhança (ou não semelhança) decrescente,

classes de variáveis, constituídas significativamente a certos níveis (da árvore) e se opondo a outros nestes mesmos níveis. Assim, ao dizermos que as variáveis V1 e V2, por exemplo, são agrupadas pelo critério de similaridade, estamos afirmando que os sujeitos que respondem V1 têm comportamento similar aos que respondem V2. Pode-se calcular o índice de similaridade entre as variáveis, que é a probabilidade de que efetivamente os dois grupos tenham comportamento similar, ou identificar quais as características típicas do grupo no qual essa similaridade foi identificada. (COUTINHO; MIGUEL, 2007, p. 6).

A análise da tipicidade representa um conjunto de variáveis, um grupo ótimo de sujeitos em relação ao total dos entrevistados, apresentando uma participação típica em relação ao todo. Para Almouloud (2015), a tipicidade pode ajudar o usuário na interpretação das árvores de similaridade e da hierarquia implicativa.

O CHIC em cada classe ou subclasse da árvore de similaridade verifica dentre todas as variáveis suplementares existentes, por meio de cálculos probabilísticos qual variável suplementar é típica daquela classe ou subclasse, calculando todos os riscos de todas as variáveis suplementares. Aquela variável suplementar que apresentar menor risco de uma afirmação ser falsa, é denominada de variável típica daquela associação hierárquica constituída pelo CHIC na classe ou subclasse. Isto é, a variável típica e a variável suplementar que possui o menor risco de apresentar uma afirmativa falsa, sendo que a variável típica do grupo de sujeitos não quer dizer que a resposta foi unânime a todos os sujeitos (SOUZA, 2016).

Com a finalidade de esclarecer o percurso utilizado na análise, construiu-se, no Quadro 22, uma síntese dos resultados do CHIC de acordo com o parâmetro implantado na análise de similaridade, empregando-se o sequencial de nós significativos indicados na árvore de similaridade da Figura 3, em ordem crescente dos nós e níveis significativos e os índices de similaridades.

Quadro 22 - Resumo dos resultados do CHIC obtidos da análise das respostas do questionário aplicado aos licenciandos

Nós Significativos	Níveis Significativos	Índice de Similaridade
1º	1	1
2º	5	0,997084
3º	8	0,973799
4º	10	0,94571
5º	12	0,918469
6º	17	0,798449
7º	19	0,667954

8°	21	0,598829
9°	23	0,577991

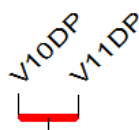
Fonte: Autora (2019).

O programa CHIC apresenta-se como facilitador ao pesquisador, pois apresenta todos os nós significativos, aqueles em que o pesquisador deve focar sua atenção na análise; a classificação dos níveis e similaridades, que quanto mais próximo da raiz maior é o seu índice de similaridades; os grupos ótimos da tipicidade das classes, determina os sujeitos “mais característicos” em relação ao todo; as variáveis típicas que são caracterizadas pelas as variáveis suplementares adicionadas a um percentual que traduz o risco dessa afirmação ser falsa, lida com uma quantidade de dados e organiza, dinamiza. Não cabe ao qualquer tipo de julgamento. Após a organização dos dados, é tarefa do pesquisador analisar, interpretar os dados, para apresentar as devidas conclusões a luz do referencial teórico escolhido para análise.

Dos nós apresentados no Quadro 22, o CHIC identificou o nível 21 como o mais significativo, com o índice de similaridade igual a 0,598829. A análise entre as variáveis levou em conta as classes e subclasses com índice de similaridade maior ou igual a 0,50, significativo do ponto de vista estatístico.

O primeiro nó significativo do nível 1, com índice de similaridade tendendo a 1, é explicitado pelas respostas das variáveis (V10DP e V11DP) na Figura 4, que pode ser observado na estrutura hierárquica da árvore de similaridade na subclasse A2, e que apresenta forte interação entre essas duas variáveis.

Figura 4 - Primeiro nó significativo ao nível 1 formado pelas variáveis (V10DP e V11DP)



Fonte: Autora (2019).

Quadro 23 - Variáveis associadas hierarquicamente, primeiro nó significativo classificado ao nível significativo 1

(V10DP V11DP)	
V10DP	10. O PIBID inseriu os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem. <input type="checkbox"/> Discordo totalmente <input checked="" type="checkbox"/> Discordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente <input type="checkbox"/> Concordo totalmente

V11DP	11. O PIBID contribuiu para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. () Discordo totalmente (X) Discordo parcialmente () Concordo () Concordo totalmente
-------	---

Fonte: Autora (2019).

As perguntas que retratam essas variáveis são indicadas no Quadro 23, cujo número de ocorrência das variáveis (V10DP) e (V11DP) foi de um agente respondente do questionário em cada caso. A variável típica dessa subclasse é (V5D), cuja expectativa em relação ao seu curso de licenciatura em Educação Física era de construir/solidificar um conjunto de conhecimentos da Educação Física já vistos na escola básica, com o risco tendendo a 0 de que esta afirmação seja falsa. O grupo ótimo dessa tipicidade é formado pelo aluno agente 19 da pesquisa.

Com o intuito de buscar um entendimento sobre o que ocorreu neste nó significativo, a análise hierárquica e relacional da subclasse A2 pode ser inicialmente analisada pela narrativa do agente 19 a partir dos registros textuais das respostas fornecidas pelas questões fechadas e abertas do questionário aplicado.

Na questão 17, foi solicitado aos bolsistas de iniciação à docência que escrevessem sobre os pontos positivos da sua participação no PIBID:

“1) Melhoria na capacidade de improviso; 2) Maior compreensão da realidade escolar”. [Registro textual do agente19]

O agente 19 relata na questão, que concorda totalmente que o PIBID contribuiu para sua formação no curso de Educação Física, mas deixa transparecer na resposta da questão 16 que obteve uma relação regular com o professor supervisor envolvido no projeto, assim como, na questão 22, que indaga sobre a coordenação de área, se foi proporcionada uma perspectiva metodológica para o ensino de Educação Física, o agente responde concordar parcialmente.

Na questão aberta de número 18, quando se solicita que dissertem pelo menos sobre dois pontos negativos que marcaram sua participação no PIBID, o respondente relata três pontos:

“1) Pouca tentativa de solucionar problemas, apenas tapando o sol com a peneira; 2) Pouca fiscalização dos bolsistas; 3) Inexistência de um roteiro de estágio”. [Registro textual do agente 19]

O agente 19 traz um dado que é enfatizado na questão 14, mostrando, que ocasionalmente, nos espaços destinados, ocorria uma discussão de conteúdos e temas da disciplina relacionados a diferentes perspectivas metodológica, tão importantes para a

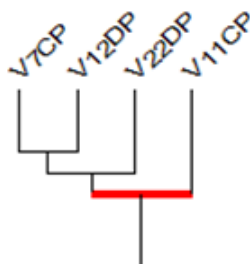
construção pedagógica. Para Schön (2000), independente da linguagem que se estabeleça, nossas descrições do ato de conhecer-na-ação são sempre construções, são sempre tentativas de colocar de forma explícita todas as intenções propostas.

Esse nó apresenta-se na dificuldade de inserção desses agentes na escola, que pudessem criar e participar do seu cotidiano e também para a articulação entre a teoria e prática.

A falta de relação da teoria com a prática é uma questão que gera desconexo para a formação inicial, pois não apresenta sentido para os licenciandos. Gatti (2014) sustenta a ideia de que a formação é feita ainda de forma muito insatisfatória, pelo desequilíbrio entre teorias e práticas, gerando uma teorização muito abstrata.

Os dados mostram que, apesar de o agente reconhecer que o PIBID trouxe contribuições significativas para sua formação, em alguns, pontos deixou a desejar. Há indícios de que possa ter ocorrido falta de uma orientação mais efetiva por parte da coordenação e/ou supervisão, seja pela falta de encontros que viabilizassem mais diálogos e ou pela participação mais efetiva de todos os envolvidos.

Figura 5 - Segundo nó significativo ao nível5, formado pelas variáveis ((V7CP V12DP) V22DP) V11CP), destacado da árvore de similaridade da figura 3



Fonte: Autora (2019).

No quinto nível da árvore de similaridade, na subclasse A1, relacionada às variáveis da subclasse ((V7CP V12DP) V22DP) V11CP) (figura 5). Com índice de similaridade de 0,997084, as variáveis indicadas são retratadas no Quadro 17.

As variáveis associadas hierarquicamente ((V7CP V12DP) V22DP) V11CP) têm como grupo ótimo formado por dois agentes (29 e 30), revela que há uma relação forte entre estas variáveis, permitindo compreender a concepção das respostas dadas em relação à respectiva participação no PIBID de Educação Física da UFF. A variável típica a esta classe é (V5E) com um risco tendendo a 0 de que esta afirmação seja falsa. Essa variável típica corresponde à expectativa dos licenciandos com relação ao seu curso de licenciatura de Educação Física, que disseram possuir outras expectativas das

que foram destacadas. As questões que representam essas variáveis são indicadas no Quadro 24.

Quadro 24 - Variáveis associadas hierarquicamente, segundo nó significativo classificado ao nível 5

(((V7CP V12DP) V22DP) V11CP)	
V7CP	7. O PIBID de Educação Física contribuiu na sua formação docente. () Discordo totalmente () Discordo (X) Concordo parcialmente () Concordo totalmente
V12DP	12. O PIBID contribuiu para uma formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas. () Discordo totalmente (X) Discordo parcialmente () Concordo parcialmente () Concordo totalmente
V22DP	2. A atuação do coordenador de área proporcionou perspectivas metodológicas de Ensino de Educação Física. () Discordo totalmente (X) Discordo parcialmente () Concordo parcialmente () Concordo totalmente
V11CP	11. O PIBID contribuiu para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. () Discordo totalmente () Discordo parcialmente (X) Concordo parcialmente () Concordo totalmente

Fonte: Autora (2019).

Constata-se, nesse nó, uma concordância parcial nas questões 7 e 11, representada respectivamente por três agentes (21-29-30) e seis agentes (1-15-20-21-29-30). Referindo-se sobre a contribuição do PIBID na formação docente e a articulação entre a teoria da prática e sobre a inserção dos licenciandos no cotidiano da escola. Quando afirmam concordarem parcialmente, deixam transparecer que algo faltou para que não optassem pela concordância total.

Verifica-se, também, a discordância parcial das questões 12 e 22, representada pelos respectivos agentes 29 e 1-12-29-30. Descrevem sobre a contribuição do PIBID sob o aspecto da combinação de conhecimentos teóricos e metodológicos dos professores do ensino superior com os da educação básica, e a outra trata da atuação do coordenador de área. A discordância parcial dessas temáticas faz-nos atentar ao caso.

O resgate da fala do agente 30 é essencial para uma reflexão em torno do que foi colocado. A questão aberta 18 solicita que descrevam dois pontos negativos que marcaram sua participação no programa:

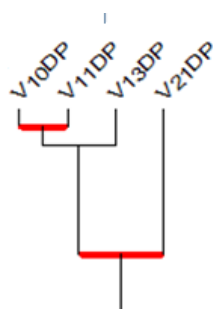
“1. Não refletíamos sobre a nossa prática com a supervisora 2. Não havia troca com a professora da turma”. [Registro textual do sujeito 30]

Os registros textuais do agente 30 oferece-nos um indicativo de que houve uma possível falha no que diz respeito à relação entre os coordenadores de área e/ou com a professor supervisor. A falta de reflexão e diálogo da realidade escolar afeta no que tange à contribuição do programa na formação. Os conhecimentos produzidos pela academia e pelas práticas cotidianas dos professores são parte de um saber, de acordo com Tardif (2012). O distanciamento entre os saberes experienciais e os adquiridos na formação impede que se construa um conhecimento que geralmente é produzido no seio das escolas, em um espaço importante para a formação.

Por isto, é essencial que o diálogo entre as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem seja eficaz, para isso, enfatiza Nóvoa que:

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. (NÓVOA, 1997, p. 14)

Figura 6 - Terceiro nó significativo ao nível 8, formado pelas variáveis ((V10DP V11DP) V13DP) V21DP), destacado da árvore de similaridade da figura 3



Fonte: Autora (2019).

As associações hierárquicas das variáveis que compõem a figura 6 indicam uma subclasse composta pelas variáveis ((V10DP V11DP) V13DP) V21DP) com o índice de similaridade de 0,973799.

Uma característica dessa variável é a discordância parcial das questões apontadas, cuja variável típica dessa associação é (V5D), constituída pelos bolsistas de iniciação à docência que tinham expectativa em relação ao seu curso de licenciatura de construir/solidificar conhecimentos da educação básica, com o risco tendendo a 0 de que essa afirmativa seja falsa. O Quadro 25 apresenta as questões das variáveis desse terceiro nó.

Quadro 25 - Variáveis associadas hierarquicamente, terceiro nó significativo classificado ao nível significativo 8

(((V10DP V11DP) V13DP) V21DP)	
V10DP	10. O PIBID inseriu os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem. () Discordo totalmente (X) Discordo parcialmente () Concordo parcialmente () Concordo totalmente
V11DP	11. O PIBID contribuiu para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. () Discordo totalmente (X) Discordo parcialmente () Concordo parcialmente () Concordo totalmente
V13DP	13. O PIBID contribuiu para uma formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação. () Discordo totalmente (X) Discordo parcialmente () Concordo parcialmente () Concordo totalmente
V21DP	21. Após a sua participação no PIBID de Educação Física aumentou seu desejo em continuar na carreira do magistério. () Discordo totalmente (X) Discordo parcialmente () Concordo parcialmente () Concordo totalmente

Fonte: Autora (2019).

As variáveis associadas hierarquicamente (((V10DP V11DP) V13DP) V21DP), encontram-se na subclasse A2, no nível significativo 8. O grupo ótimo dessa tipicidade é formado pelo agente 19.

Dentre as quatro temáticas apontadas nas questões citadas no Quadro 25, pode-se falar sobre a inserção dos licenciando no cotidiano escolar, oportunizando criação e participação nas diversas experiências metodológicas; a contribuição do PIBID na articulação entre teoria e prática e dos espaços da universidade e escola; em uma formação atenta às múltiplas facetas do cotidiano escolar e por fim, se a participação do PIBID aumentou o desejo de continuar na carreira no magistério.

O item 21 pergunta se, após a sua participação no PIBID de Educação Física aumentou seu desejo em continuar na carreira do magistério, dos 30 respondentes apenas 4 discordaram parcialmente, os agentes 12-19-23-26, a fim de justificar tal situação, recorre-se às questões abertas do questionário aplicado.

No item 18, “Cite pelo menos dois pontos negativos (caso haja) que marcaram sua participação no PIBID”:

“1. Pouca interação com as outras áreas do PIBID. 2. Pouco interesse do professor da turma no programa”. [Registro textual do agente 12]

“1. Não ter um feedback dos alunos e 2. não conseguir dar continuidade ao trabalho por questões de mudança de escola devido as nossas grades de horário da UFF”. [Registro textual do agente 23]

“1. Muito raramente falou-se durante minha participação do PIBID sobre o modo de avaliação dos professores supervisores pois como planejávamos todo o processo das atividades que ocorriam nos 2 semestres de projeto na escola, a avaliação era um assunto que não incluía o aluno-bolsista. Alguns planejamentos eram inviabilizados pelo espaço e material disponível na escola”. [Registro textual do agente 26]

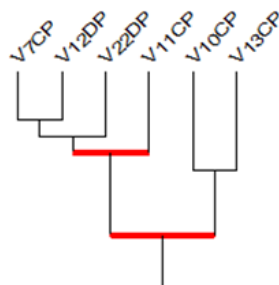
As respostas apresentadas pelos agentes 12 e 23 convergem com as do agente 19, pois versam sobre o processo formativo que os professores supervisores e coordenadores deram ao subprojeto.

“1) Pouca tentativa de solucionar problemas, apenas tapando o sol com a peneira; 2) Pouca fiscalização dos bolsistas; 3) Inexistência de um roteiro de estágio”. [Registro textual do agente 19]

A questão do processo avaliativo foi levantada pelo agente 26 quando expôs que não se sentiu parte do processo no que tangia à avaliação dos supervisores no programa. Esta pode ser uma lacuna que alguns agentes sentiram e esses momentos poderiam ser importantes para uma reflexão sobre os trabalhos desenvolvidos pelos supervisores sob o olhar dos licenciandos.

O processo avaliativo deve ser entendido como um momento construtivo e necessário para todos os atores envolvidos no processo educacional. O modo com que irão realizá-lo é algo que deve ser estabelecido desde o primeiro momento, é de suma importância entender que este é um processo formativo, que seu feedback permite refletir sobre as ações, desejadas e indesejadas, ajustando-as para construção de uma formação significativa. Sem esse retorno, o processo pode se tornar desestimulante e sem sentido para seus participantes.

Figura 7 - Quarto nó significativo ao nível 10, formado pelas variáveis (((V7CP V12DP) V22DP) V11CP) (V10CP V13CP)), destacado da árvore de similaridade da figura 3



Fonte: Autora (2019).

A figura 7 indica uma subclasse composta por dois conjuntos de variáveis interligadas, sendo um conjunto constituído pelas variáveis ((V7CP V12DP V22DP) V11CP) com índice de similaridade de 0,997084 e as variáveis (V10CP V13CP) com índice de similaridade de 0,996018. As variáveis principais desse grupo (((V7CP V12DP) V22DP) V11CP) (V10CP V13CP)) apresentam um índice de similaridade de 0,94571, cuja variável típica é (V5E), isto é, possuíam outras expectativas com relação ao curso de licenciatura de Educação Física, com o risco tendendo a 0 de que essa afirmativa seja falsa.

Quadro 26 - Variáveis associadas hierarquicamente, quarto nó significativo classificado ao nível significativo 10

(((V7CP V12DP) V22DP) V11CP) (V10CP V13CP))	
V7CP	7. O PIBID de Educação Física contribuiu na sua formação docente. () Discordo totalmente () Discordo parcialmente (X) Concordo parcialmente () Concordo totalmente
V12DP	12. O PIBID contribuiu para uma formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas. () Discordo totalmente (X) Discordo parcialmente () Concordo parcialmente () Concordo totalmente
V22DP	22. A atuação do coordenador de área proporcionou perspectivas metodológicas de Ensino de Educação Física. () Discordo totalmente (X) Discordo parcialmente () Concordo parcialmente () Concordo totalmente
V11CP	11. O PIBID contribuiu para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. () Discordo totalmente () Discordo parcialmente (X) Concordo parcialmente () Concordo totalmente
V10CP	10. O PIBID inseriu os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem. () Discordo totalmente () Discordo parcialmente (X) Concordo parcialmente () Concordo totalmente
V13CP	13. O PIBID contribuiu para uma formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação. () Discordo totalmente () Discordo parcialmente (X) Concordo parcialmente () Concordo totalmente

Fonte: Autora (2019).

As variáveis ((V7CP V12DP) V22DP) V11CP) já foram analisadas no segundo nó significativo, centra-se, nesse momento, a atenção nas variáveis (V10CP V13CP)). A variável típica dessa subclasse é (V16R), onde relata que a relação dos agentes com o

professor supervisor do PIBID foi regular, com um risco tendendo a 0 de que essa afirmativa seja falsa.

Observa-se nessa variável (V10CP V13CP) uma concordância parcial das questões apresentadas, tratando-se sobre a inserção dos licenciandos no cotidiano da escola, oportunizando criação e participação, e como o PIBID contribuiu para a formação de professores atenta à diversidade cultural do contexto escolar. Para isto, busca-se entender o motivo pelo qual não houve uma concordância plena sobre essas questões, e destacam-se como grupo ótimo 7 agentes (30-29-12-20-21-23-9), que poderão trazer contribuições para a análise dessa variável.

Na tentativa de buscar fragmentos textuais para a análise, solicita-se, na questão 18, que “Cite pelo menos dois pontos negativos (caso haja) que marcaram sua participação no PIBID”, dos agentes típicos desse grupo que corroboram com as relações identificadas pelo CHIC.

“1-A professora não nos auxiliava na construção do planejamento e deixava a turma totalmente sobre nossa responsabilidade, inclusive a parte de dar notas (e nós não tínhamos tido ainda nenhum contato com turmas de escola antes, apenas tínhamos começado a ver alguma coisa de teoria); 2-A professora supervisora quase não ia na escola que meu grupo ficava (Liceu Nilo Peçanha), devido a problemas em outros núcleos, sendo assim, o meu grupo, não teve muitos Feedbacks a respeito de nossa atuação (Por exemplo: o que podíamos melhorar e os nossos pontos positivos)”. [Registro textual do agente 29]

Esse registro traz-nos uma impressão sobre a falta de um planejamento atento a realidade estabelecida. Quando não há um planejamento prévio sobre o que se executa, quando não existe uma intenção sobre o que irá ser realizado, qualquer coisa será feita sem uma reflexão crítica da realidade. Para Padilha (2001), um planejamento deve estar atento ao princípio da construção e reconstrução de uma reflexão dialógica de participação, de envolvimento, de trocas de ideias e experiências, propostas que incentivem o enfrentamento das questões e desafios que são apresentados no contexto escolar.

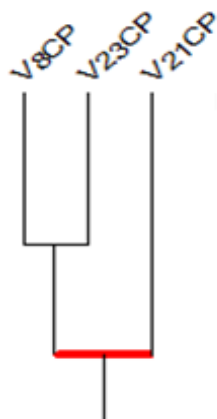
Outro fator observado e relatado por alguns agentes foi um possível problema de logística do programa, a professora supervisora não pôde acompanhar mais de perto a formação desses alunos porque, segundo eles, estava em outros núcleos. Observa-se que possivelmente isso tenha impactado negativamente a formação de parte dos agentes envolvidos nesse programa.

A formação inicial dos professores é o momento para se construir saberes indispensáveis para sua vida profissional. Por isto, sua inserção no campo escolar é fun

damental para a formação de conhecimentos indispensáveis para a escola. As trocas de experiências estabelecidas com os professores mais experientes, com seus alunos, constroem o que Tardif (2012) chama de saberes experiências, fundamentais para a formação profissional.

Esses apontamentos podem ter interferido para que alguns agentes não pudessem concordar totalmente com as questões 10 e 13, pois encontraram alguns percalços na execução do programa.

Figura 8 - Quinto nó significativo ao nível 12, formado pelas variáveis ((V8CP V23CP) V21CP), destacado da árvore de similaridade da figura 3



Fonte: Autora (2019).

No 12º nível da árvore de similaridade, na subclasse A1, situa-se o quinto nó significativo das variáveis associadas hierarquicamente ((V8CP V23CP) V21CP) conforme Figura 8. O índice de similaridade desse nó é 0,918469, cuja variável típica é (V14O), relatando que os encontros destinados às discussões de conteúdos/temas de Educação Física ocorriam ocasionalmente, com o risco tendendo a 0 de que essa afirmativa seja falsa. O grupo ótimo dessa tipicidade é formado por oito agentes (17-21- 24- 29- 28-7-15-20), os quais nos ajudarão a refletir sobre algumas questões. As variáveis estão representadas no Quadro 27.

Quadro 27 - Variáveis associadas hierarquicamente, quinto nó significativo classificado ao nível 12

((V8CP V23CP) V21CP)	
V8CP	8. O PIBID contribuiu para a valorização do magistério. () Discordo totalmente () Discordo parcialmente (X) Concordo parcialmente () Concordo totalmente
V23CP	23. O PIBID melhorou a qualidade do Ensino de Educação Física na escola na qual realizou seu estágio. () Discordo totalmente () Discordo parcialmente (X) Concordo parcialmente () Concordo totalmente

V21CP	21. Após a sua participação no PIBID de Educação Física aumentou seu desejo em continuar na carreira do magistério. () Discordo totalmente () Discordo parcialmente (X) Concordo parcialmente () Concordo totalmente
-------	--

Fonte: Autora (2019).

As variáveis apresentadas possuem uma característica típica muito importante para pensarmos. Um grupo de agentes relata que os encontros destinados a discussões de conteúdos/temas ocorriam ocasionalmente. Nesse momento, vale resgatar o registro textual do agente 24 da questão 18, quando se pede para citar dois pontos negativos sobre a sua participação do PIBID:

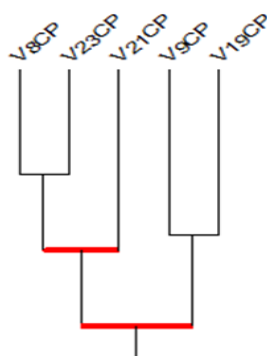
“Falta de diálogo com o professor, falta de feedback ao trabalho realizado”
[Registro textual do agente 24]

Os momentos dos encontros devem ser valorizados como possíveis trocas de experiências entre seus pares, de diálogo, de refletir na ação e sobre a ação, para a construção de um ensino prático reflexivo.

Um ensino prático reflexivo é uma experiência de alta intensidade interpessoal. O dilema da aprendizagem, a vulnerabilidade dos estudantes e os universos comportamentais criados por instrutores e estudantes influenciam criticamente os resultados pedagógicos. (SCHÖN, 2000, p. 31).

Essa variável típica permite pensar sobre a possível relação com as respostas dos agentes sobre a associação formada pelas variáveis ((V8CP V23CP) V21CP), pois discordam parcialmente das questões 8, 23 e 21. A falta de debate, reflexão em torno do trabalho desenvolvido na escola, traz um prenúncio de que isso possa ter afetado sobre a sua concepção em torno da valorização do magistério, da qualidade do ensino da Educação Física e sobre a continuidade no magistério, lembrando que os agentes encontram-se em processo formativo da sua licenciatura.

Figura 9: Sexto nó significativo ao nível 17, formado pelas variáveis (((V8CP V23CP) V21CP) (V9CP V19CP)) destacado da árvore de similaridade da figura 3



Fonte: Autora (2019).

Essa subclasse é composta por dois conjuntos de relações de variáveis respostas interligadas, sendo o primeiro conjunto classificado por (V8CP V23CP) V21CP) com índice de similaridade de 0,918469 e o outro formado pelas variáveis (V9CP V19CP), com a similaridade de 0,933193. As variáveis principais desse grupamento são (((V8CP V23CP) V21CP) (V9CP V19CP)) pela subclasse A1, com índice de similaridade de 0,798449. Esse conjunto de variáveis tem o grupo ótimo formado por 8 agentes.

A tipicidade de classe dessa variável é referenciada aos encontros ocasionais realizados pelo o PIBID para discussão de conteúdos/temas (V14O), com um risco tendendo a 0 de que essa afirmativa seja falsa. As questões que apresentam essas variáveis são indicadas no Quadro 28.

Quadro 28 - Variáveis associadas hierarquicamente, sexto nó significativo classificado ao nível significativo 17

(((V8CP V23CP) V21CP) (V9CP V19CP))	
V8CP	8. O PIBID contribuiu para a valorização do magistério. () Discordo totalmente () Discordo parcialmente (X) Concordo parcialmente () Concordo totalmente
V23CP	23. O PIBID melhorou a qualidade do Ensino de Educação Física na escola na qual realizou seu estágio. () Discordo totalmente () Discordo parcialmente (X) Concordo parcialmente () Concordo totalmente
V21CP	21. Após a sua participação no PIBID de Educação Física aumentou seu desejo em continuar na carreira do magistério. () Discordo totalmente () Discordo parcialmente (X) Concordo parcialmente () Concordo totalmente
V9CP	9. O PIBID elevou a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. () Discordo totalmente () Discordo parcialmente (X) Concordo parcialmente () Concordo totalmente
V19CP	19. O PIBID de Educação Física promoveu uma valorização do seu curso. () Discordo totalmente () Discordo parcialmente (X) Concordo parcialmente () Concordo totalmente

Fonte: Autora (2019).

Nesse nó significativo (((V8CP V23CP) V21CP) (V9CP V19CP)) identificado pelo CHIC, observa-se que, em todas as variáveis, há uma concordância parcial das questões apresentadas no Quadro 28. A análise das variáveis ((V8CP V23CP) V21CP) já ocorreu no quinto nó e, portanto, centra-se a atenção, nesse momento, nas variáveis (V9CP V19CP), identificadas pelo número de ocorrência de 8 agentes na variável (V9CP) e com 15 agentes na variável (V19CP). A variável típica desse grupo (V5E) são aqueles que descreveram que possuem outras expectativas quando indagados pela

perspectiva com seu curso de formação, com o risco tendendo a 0 de que essa afirmativa seja falsa.

Nesta variável (V9CP V19CP), o grupo ótimo é constituído por 7 agentes (28-29-30-14-7-20-12), dentre esses, opta-se pelos agentes 7 e 20 para tentar esclarecer alguns pontos.

Embora não houve concordância total na variável (V9CP V19CP), na questão 7, os mesmos agentes (7 e 20) obtiveram concordância total, alegando que o PIBID contribuiu para sua formação docente. Ainda com o agente 7, no item 11, também responde concordar totalmente que o PIBID contribuiu para a articulação entre a teoria e prática necessária na formação docente e, por fim, na questão 12, quando também concorda totalmente que o PIBID contribuiu para uma formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas.

Há uma impressão de que houve uma satisfação por parte desses agentes com o programa, mas que, em algum ponto, seus anseios não foram atendidos por completo. É nessa vertente que se recorre às questões 17 e 18 para citar dois pontos positivos e negativos do programa, com desígnio de esclarecer o motivo pela discordância parcial das questões apontadas pelas variáveis.

Pontos positivos:

“1. Considero positivo experimentar as dificuldades para dar aula, pois é o que encontraremos após a graduação. 2. A possibilidade de aprendizado, com os docentes da UFF, com os docentes da escola e com os bolsistas que estavam no projeto a mais tempo que eu. 3. A possibilidade de troca de escola, com isso era possível vivenciar diferentes escolas e contextos”. [Registro textual do agente 7]

“1. Integração do conhecimento científico e empírico”. [Registro textual do agente 20]

Pontos negativos:

“A definição de quem ministrava as aulas, em alguns momentos eram os bolsistas, mas em outros momentos o docente tomava frente, deixando o foco da aula um pouco disperso”. [Registro textual do agente 7]

“dificuldade em dialogar com os professores da escola”. [Registro textual do agente 20]

Ambos os agentes (7 e 20) relatam sobre questões pontuais indicando que tenha faltado um diálogo prévio sobre os objetivos estabelecidos. As estratégias precisam

estar claras para todos os agentes envolvidos no programa, alunos, coordenadores, supervisores, licenciando, caso contrário, parte dos objetivos traçados podem não estar sendo atendidos em sua plenitude, sem isso, a qualidade da formação inicial será impactada negativamente e, conseqüentemente, o curso de graduação.

Sobre os aspectos positivos relatados pelos agentes, descrevem sobre a importância do programa no que se refere ao desenvolvimento do trabalho mesmo diante dos percalços encontrados na escola, nas trocas de experiência entre seus pares, a vivência da realidade escolar em diferentes espaços, integração do conhecimento científico e empírico. Todas essas características relatadas pelos agentes fazem parte dos objetivos estabelecidos pelo programa PIBID, de acordo com a CAPES (2018). Isto é bastante relevante para essa pesquisa, pois mostra que, mesmo com algumas indagações, os preceitos básicos do programa são mantidos.

Figura 10 - Sétimo nó ao nível significativo 19, formado pelas variáveis (V9CT V21CT) destacado da árvore de similaridade da figura 3



Fonte: Autora (2019).

No nível 19 da subclasse B2, surge o sétimo nó significativo designado pelas relações das variáveis (V9CT V21CT), apresentando um índice de similaridade de 0,667954, cuja variável típica é (V16MB), mostra que os licenciandos tiveram uma relação muito boa com os professores supervisores, com um risco tendendo a 0 de que essa afirmativa seja falsa.

Quadro 29 - Variáveis associadas hierarquicamente, sétimo nó significativo classificado ao nível significativo 19

(V9CT V21CT)	
(V9CT)	9. O PIBID elevou a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica () Discordo totalmente () Discordo parcialmente () Concordo parcialmente (X) Concordo totalmente

(V21CT)	21. Após a sua participação no PIBID de Educação Física aumentou seu desejo em continuar na carreira do magistério () Discordo totalmente () Discordo parcialmente () Concordo parcialmente (X) Concordo totalmente
---------	---

Fonte: Autora (2019).

Essas variáveis (V9CT V21CT) demonstram uma total satisfação com as questões descritas no Quadro 29 por parte da maioria dos agentes participantes do PIBID. A variável típica mostra-nos que grande parte dos agentes obteve uma relação muito boa com os professores supervisores, perfazendo um total de 22 agentes e apenas 8 agentes disseram concordar parcialmente com essa informação.

Vale ressaltar que a boa relação estabelecida com os professores supervisores descrita nessa variável típica (V16MB) é antagônica sobre o que foi descrito no segundo nó dessa pesquisa.

Outros dados a serem descritos referem-se à concordância total dos agentes sobre o programa PIBID, no tocante à elevação da qualidade de ensino da formação inicial nos cursos de licenciatura em Educação Física, promovendo a integração com o ensino superior bem como a valorização do curso.

A fim de enfatizar essa temática, buscam-se alguns extratos textuais dos 14 agentes (24- 25-1-2-27-4-17-16-10-13-6-21-8 e 18) caracterizados como grupo ótimo dessa variável (V9CT V21CT), referente à questão de número 18 (Cite pelo menos dois pontos negativos (caso haja) que marcaram sua participação no PIBID).

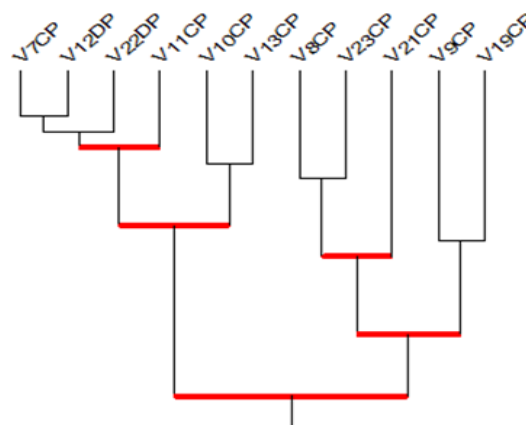
“A autonomia no planejamento de aulas para todo o ano letivo, podendo exercitar e construir com toda a base teórica e acadêmica que eu recebi ao longo do curso. A relação com coordenadores e supervisores era de muito respeito e abertura, sem a menor hierarquização, éramos provocados por eles o tempo todo a usar novas técnicas pedagógicas, para sair da nossa zona de conforto e nos tornarmos melhores professores, e essas provocações fizeram com que o nosso trabalho fosse valorizado até mesmo por outros colegas de magistério”. [Registro textual do agente 2]

“Acredito que o PIBID além de incentivar a pesquisa na formação inicial e contribuir para a minha formação enquanto docente, também proporcionou a oportunidade de compreender os diferentes espaços-tempos da escola pública, já que a nossa inserção ocorria além da sala de aula. Foi uma oportunidade de acompanhar o cotidiano e os desafios da carreira docente. Outro ponto que destaco, é a formação continuada, já que os professores eram co-investigadores, sendo um elo entre a escola e a universidade. Assim ocorria uma troca de conhecimento entre os pesquisadores/docentes acadêmicos e os professores”. [Registro textual do agente 6]

Os relatos dos agentes sobre sua participação do programa PIBID no que diz respeito à autonomia construída no processo, à boa relação estabelecida entre os

envolvidos no programa sem hierarquização de saberes, valorização e incentivo à pesquisa, à relação constante entre a universidade e escola em um espaço de muito diálogo e respeito, induz-nos a dizer que as práticas pedagógicas desenvolvidas foram bem sucedidas, em concordância com os preceitos básicos defendidos pelo PIBID.

Figura 11 - Oitavo nó ao nível significativo 21, formado pelas variáveis (((((V7CP V12DP) V22DP) V11CP) (V10CP V13CP)) ((V8CP V23CP) V21CP) (V9CP V19CP))) destacado da árvore de similaridade da figura 3



Fonte: Autora (2019).

No nível 21, emerge o oitavo nó significativo e este é o mais significativo de todos os conjuntos de nós existentes na árvore de similaridade, na subclasse A1, conforme ilustrado na Figura 11. Essa variável (((((V7CP V12DP) V22DP) V11CP) (V10CP V13CP)) ((V8CP V23CP) V21CP) (V9CP V19CP))) é composta por quatro nós.

A primeira variável (((((V7CP V12DP) V22DP) V11CP) é caracterizada como o segundo nó, no quinto nível significativo, da subclasse A1 e com índice de similaridade de 0,997084. A segunda variável (V10CP V13CP)) é caracterizada pelo quarto nó, no 10º nível significativo, da subclasse A1 e com índice de similaridade de 0,94571. A terceira variável (((V8CP V23CP) V21CP) é constituída no quinto nó significativo, do 12º nível, da subclasse A1 e com índice de similaridade de 0,918469 e última variável (V9CP V19CP)) é observada no sexto nó significativo, do 17º nível, da subclasse A1 e com índice de similaridade de 0,933193.

A combinação hierárquica dessas quatro subclasses forma outra subclasse das variáveis (((((V7CP V12DP) V22DP) V11CP) (V10CP V13CP)) ((V8CP V23CP) V21CP) (V9CP V19CP))) caracterizadas na figura 11 encontra-se no vigésimo primeiro nível significativo, na subclasse A1, cujo índice de similaridade é de 0,598829. Esses grupamentos de variáveis evidenciam como grupo ótimo formado por dois agentes (29 e

30). A variável típica desta classe é (V5E) com o risco tendendo a 0 de que essa afirmação seja falsa. Essa variável típica corresponde à expectativa dos licenciandos com relação ao seu curso de licenciatura de Educação Física, que disseram possuir outras expectativas das que foram destacadas. As questões que representam essas variáveis são indicadas no Quadro 30.

Quadro 30 - Variáveis associadas hierarquicamente, oitavo nó significativo classificado ao nível significativo 21

((((V7CP V12DP) V22DP) V11CP) (V10CP V13CP)) ((V8CP V23CP) V21CP) (V9CP V19CP)))	
V7CP	7. O PIBID de Educação Física contribuiu na sua formação docente () Discordo totalmente () Discordo parcialmente (x) Concordo parcialmente () Concordo totalmente
V12DP	12. O PIBID contribuiu para uma formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas () Discordo totalmente (X) Discordo parcialmente () Concordo parcialmente () Concordo totalmente
V22DP	22. A atuação do coordenador de área proporcionou perspectivas metodológicas de Ensino de Educação Física () Discordo totalmente (X) Discordo parcialmente () Concordo parcialmente () Concordo totalmente
V11CP	11. O PIBID contribuiu para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura () Discordo totalmente () Discordo parcialmente (X) Concordo parcialmente () Concordo totalmente
V10CP	10. O PIBID inseriu os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem () Discordo totalmente () Discordo parcialmente (X) Concordo parcialmente () Concordo totalmente
V13CP	13. O PIBID contribuiu para uma formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação () Discordo totalmente () Discordo parcialmente (X) Concordo parcialmente () Concordo totalmente
V8CP	8. O PIBID contribuiu para a valorização do magistério () Discordo totalmente () Discordo parcialmente (X) Concordo parcialmente () Concordo totalmente
V23CP	23. O PIBID melhorou a qualidade do Ensino de Educação Física na escola na qual realizou seu estágio () Discordo totalmente () Discordo parcialmente (X) Concordo parcialmente () Concordo totalmente

V21CP	21. Após a sua participação no PIBID de Educação Física aumentou seu desejo em continuar na carreira do magistério () Discordo totalmente () Discordo parcialmente (X) Concordo parcialmente () Concordo totalmente
V9CP	9. O PIBID elevou a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica () Discordo totalmente () Discordo parcialmente (X) Concordo parcialmente () Concordo totalmente
V19CP	19. O PIBID de Educação Física promoveu uma valorização do seu curso () Discordo totalmente () Discordo parcialmente (X) Concordo parcialmente () Concordo totalmente

Fonte: Autora (2019).

A análise qualitativa dessa subclasse (((((V7CP V12DP) V22DP) V11CP) (V10CP V13CP))) (((V8CP V23CP) V21CP) (V9CP V19CP))) pode ser inicialmente constituída apoiando-se em algumas evidências que foram observadas através dos nós já analisados.

Primeiramente, o segundo nó trouxe algumas reflexões em torno da concordância parcial sobre a contribuição do PIBID na formação docente e na relação entre teoria e prática. Também houve uma discordância parcial sobre a contribuição do programa nos conhecimentos teóricos e metodológicos dos professores de nível superior e do ensino básico. Chega-se a indícios de que uma possível falha de diálogo entre coordenadores e ou supervisores possa prejudicar o processo formativo, não contribuindo para uma reflexão sobre os saberes adquiridos.

Nesta análise, que se refere ao quarto nó, houve concordância parcial sobre a contribuição do PIBID na inserção do agente no cotidiano da escola e sobre a formação atenta a múltiplas facetas da realidade escolar. Observou-se a falta de planejamento atento plenamente ao contexto escolar, um acompanhamento falho do professor supervisor. Essas situações podem interferir para a obtenção de objetivos básicos do programa.

Nó quinto nó, observou-se uma concordância parcial nas três questões analisadas sobre o aspecto da valorização do magistério, a qualidade do ensino de Educação Física e o desejo de continuar na profissão. O que pode ter afetado foi a falta de encontros, que, segundo alguns agentes relataram, esses momentos são fundamentais para discussão de conteúdos e temas, de refletir na ação e sobre a ação, isso pode ter contribuído para que esses itens não tenham obtido uma concordância plena.

No último nó, todas as variáveis tiveram concordância parcial, sendo que as que ficaram para ser analisadas tangiam o aspecto do programa quanto à qualidade da

formação inicial integrado aos ensinos superiores e da educação básica e quanto valorizou o curso de Educação Física. Constatou-se que é necessário estabelecer objetivos claros e bem definidos desde o primeiro dia de aula, para que, assim, todos os envolvidos tomem consciência sobre o processo educacional no qual fazem parte. Os pontos positivos colocados através de relatos de alguns agentes vão ao encontro dos objetivos estabelecidos pelo programa PIBID.

Permitindo esclarecer um ponto central no processo de implementação do PIBID. Os programas de formação de professores para Nóvoa (2003) devem existir um momento de transição de “aluno mestre” para “professor principiante”, uma formação partilhada desde o início da formação profissional, numa relação de reciprocidade, diálogo, cooperação e respeito mútuo. O relato extraído do questionário, quando solicitados a citarem dois pontos positivos do programa dos licenciandos, enfatiza alguns dados.

“1-Foi uma experiência em que tive contato com alunos antes de iniciar o estágio (PPE- Pesquisa e prática de ensino), logo me ajudou a entender um pouco sobre o funcionamento da escola, das aulas e do planejamento. 2-Foi relevante para entender melhor o que seria a “práxis.” [Registro textual do agente 29]

A boa relação que se estabelece com os seus pares, principalmente durante o processo formativo, é de grande importância, promove uma segurança que facilita uma troca de saberes significativos para a formação de todos os envolvidos, pois os licenciandos trazem contigo conhecimentos novos e os que estão na escola, a experiência da sua prática pedagógica. Para Schön (2000), aprender através do fazer de forma libertária, em um ambiente de risco baixo, com acesso a instrutores que os ajudem e acompanhem estudantes na tarefa de se descobrirem, que consigam ver por si próprios o contexto do campo escolar em que estão inseridos.

A formação inicial para Imbernón (2011) deve fornecer bases sólidas para a construção do conhecimento especializado. Essa é a tarefa da universidade, estar atenta às demandas reais que a escola produz, esse é um dos momentos mais importantes para os licenciandos, para que entendam como é possível relacionar o que se produz na academia e o que é efetivamente realizado nos espaços escolares.

Ao longo das análises desses oito nós, observamos na árvore apresentada pelo CHIC que diversas variáveis se concentram a partir de um critério de similaridade entre as variáveis codificadas. Nessas conexões, encontramos nós que apresentam uma

contradição entre alguns outros apresentados, principalmente no que tange questões que podem interferir sobre os preceitos básicos do programa, mas estes dados representam uma minoria do total de número de agentes participantes, que não traz nenhum demérito no que tange sua contribuição ao PIBID, muito pelo contrário, são de grande valia para uma reflexão da proposta, pois foram aqueles que tiveram coragem em apontar as possíveis falhas. Por isto, é importante dar voz a todos os agentes, pois todos os relatos foram e são importantes para a prática reflexiva, é através dos acertos e erros que se constroem práticas condizentes com que se pretende, formando cidadãos críticos e emancipados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou analisar a implementação do Subprojeto do PIBID e Educação Física da UFF em Niterói no período de 2010 a 2018, com a finalidade de compreender os possíveis impactos na formação inicial de professores no curso de Educação Física.

Com esse intuito, buscou-se um processo investigativo, no que tange à coleta e à análise de dados. Foram construídos três questionários aplicados aos bolsistas; licenciandos do curso de Educação Física; aos professores da educação básica chamados de supervisores e para os professores da universidade, caracterizados como coordenadores de área do curso de Educação Física.

Para a análise das questões apontadas, houve um processo apurativo de coleta de dados com a intencionalidade de buscar bases para a identificação das etapas do processo, para a caracterização do perfil dos agentes envolvidos, das ações e possíveis impactos que o subprojeto do PIBID promoveu aos agentes para sua formação de Educação Física.

Os resultados obtidos pela análise dos questionários aplicados aos licenciandos do subprojeto foram essenciais para a compreensão do trabalho desenvolvido pelos integrantes do PIBID de Educação Física. Cabendo destacar que, nos capítulos 3 e 4, encontram-se os resultados dessas análises, que foram fundamentais para a percepção da atuação dos agentes envolvidos no PIBID de Educação Física (licenciandos, supervisores e coordenadores de área) na UFF de Niterói.

Por intermédio das análises dos questionários, tanto dos licenciandos, supervisores como dos coordenadores, observou-se que o trabalho desenvolvido pelo subprojeto trouxe uma aproximação da universidade com a escola, exercendo o que chamamos de práxis pedagógica, conectando a teoria com a prática, refletindo na ação e sobre a ação, como Schön (2000) defende um processo rico e construtivo.

Os professores supervisores e coordenadores enfatizam sobre o impacto que o programa PIBID realizou para sua formação em exercício. Ambos relataram a importância do programa para seu processo formativo, destacando a aproximação da universidade com a escola, proporcionando uma troca de experiência vivenciada por

todos, momentos oportunizados pelas reuniões, possibilitando uma reflexão constante das suas práticas pedagógicas, momentos relevantes para atualização profissional.

A inserção dos alunos no campo escolar, espaço onde vivenciaram por um longo período como estudante, torna-se seu campo de formação profissional, onde devem construir sua identidade profissional. Para Nóvoa (1992), a participação dos licenciandos no campo escolar promoveu ao longo do processo a construção da sua subjetividade e ele interpreta suas ações no plano individual e coletivo, buscando significados para a construção da sua identidade importante para a profissão docente.

Sua imersão, até mesmo antes da disciplina prática de ensino, possibilitou entender o cotidiano e os desafios da carreira profissional, desenvolvendo habilidades específicas no contexto escolar. Como exemplo, pode-se falar das dificuldades encontradas de acordo com o pouco investimento em que as escolas públicas vêm tendo, retratadas, por exemplo, na escassez de materiais, no empecilho de ampliar as ações para outras escolas, troca de gestores e professores das unidades escolares, a partir dessas questões, puderam criar alternativas criativas para execução do que haviam proposto.

Outros impactos, de acordo com o relatório final UFF (2018), caracterizados como positivos, destacam-se a participação dos licenciandos em diferentes projetos desenvolvidos nas escolas durante as aulas de Educação Física, construção de materiais didáticos, resgate de jogos populares e adaptados para pessoas com deficiência, participação em eventos acadêmicos, nos quais puderam apresentar trabalhos em semanas acadêmicas e congressos, apresentando suas percepções com relação aos subprojetos desenvolvidos no PIBID.

Observaram-se também algumas indagações por parte dos agentes participantes do projeto, pois disseram que o programa foi importante para sua formação. Atuando de forma construtiva, mas apontaram algumas falhas sobre o aspecto relacional entre supervisores e coordenadores do PIBID que impactaram durante a execução do programa. Esse dado torna-se um indicador importante para uma possível reflexão por parte de todos os envolvidos, acreditando que, a partir das experiências positivas e negativas, ressignificamos os sentidos, importantes para toda prática reflexiva.

O programa do PIBID, assim como outros voltados para a formação docente, devem ser estimulados com Políticas Públicas permanentes. Atualmente, o PIBID, depois de muitos embates por parte de todos os participantes do programa, ainda é um programa financiado pelo MEC/CAPES. Portanto, é possível manter uma intervenção

favorável em torno da manutenção do PIBID, na tentativa dessa pesquisa como de tantas outras que vêm sendo desenvolvidas no país, possam afirmar o programa como fundamental para a formação docente. Que investimentos públicos como esse devem ser não apenas mantidas, mas expandidas, almejando uma ampliação efetiva para o ensino público do país.

REFERÊNCIAS

ALMOULOUD, Saddo. O que está por detrás do CHIC?. In: **Uso do CHIC na Formação de Educadores: à guisa de apresentação dos fundamentos e das pesquisas e foco**. VALENTE, J.A.; ALMEIDA, M.E.B. (Org.) 1ª Ed. – Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015.

ALVES, Nilda. **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. DEB - Diretoria de Educação Básica Presencial/Capes: Relatório de Gestão 2009 – 2014. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf>. Acesso em: 09 de maio de 2018.

BRASIL. DEB - Diretoria de Educação Básica Presencial/Capes: Relatório de Gestão 2009 – 2014. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf>. Acesso em: 09 de maio de 2018.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica**. Porto Alegre. v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago, 2011.

BOURDIEU, Pierre, **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

CHARLOT, Bernadet. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, Cileda de Queiroz e Silva; MIGUEL, Maria Inez Rodrigues. **Análise Exploratória de Dados: Um Estudo Diagnóstico sobre Concepções de Professores**. 2007. Disponível em: <<http://www.http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT19-2910-Int.pdf>>. Acessado em: 10 out. 2018.

DARIDO, Suraya. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. 1. ed. Rio de Janeiro: Guanabara - Koogan, 2003.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor: por que Donald Schön não entendeu Luria. Campinas: **Educação e Sociedade**. v. 24, n.83, p. 601-625, ago. 2003.

ELBAZ, Freema. **Teacher thinking: A study of practical knowledge**. London: CroomHelm, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 48ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GATTI, Bernardete Angelina, ANDRÉ, Marli E. D. A., GIMENES, Nelson A. S., FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibidarquivoAnexado.pdf>. Acesso em 20 abril. 2018.

GRAS, Régis. O Uso do CHIC na Formação de Educadores. **In: Uso do CHIC na Formação de Educadores: à guisa de apresentação dos fundamentos e das pesquisas e foco**. José Armando Valente; Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (organizadores). 1. Ed. – Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015.

GUIMARÃES, Souza Guimarães. **Análise da implementação do PIBID Ciências Naturais pela Universidade Federal Fluminense, no período de 2014 a 2015**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense - UFF, Rio de Janeiro, 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano Editora, 2003.

JUNIOR, Orlando. **Ensino da educação física escolar**. São Paulo: Pearson, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MONLEVADE, João. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública**. 2000. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, firmar a profissão docente. Revista *Cadernos de pesquisa*. São Paulo. v. 47, n 166, p. 1106-1133, out/dez. 2017. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4843/pdf_1. Acesso em: 20 de abril 2018.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Revista *Educacion*. Madrid: 2009.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. **In: Os professores e sua Formação**. António Nóvoa (organizador). 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.15-33.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto, Portugal, 1999.

NÓVOA, António. Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação; Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Bahia, Brasil), em Julho de 2003. Disponível em: Acesso em: 10 jan. 2019.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de suas vidas. *In: Vidas de professores*. António Nóvoa (organizador). Porto/Portugal: Porto Editora, 1995. p.11-30.

OKADA, Alexandra.; SANTOS, Edméa.; OKADA, Saburo. **Cartografia Cognitiva – Mapas do conhecimento para pesquisa, aprendizagem e formação docente**. Cuiabá: Editora KCM, 2008.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento Estratégico: conceitos, metodologia e práticas**. 23. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 2ª edição. São Paulo: Cortez. 2001.

PEREIRA, Afonso Carlos Araújo et al. Formação continuada de professores: o PIBID e suas interfaces. 2013. Disponível em:
<http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade_4datahora_26_09_2013_17_44_12_idinscrito_931_c6396113b451057da1e5bdec4d0621a5.pdf>.
Acessado em: 11 de março 2018.

PIMENTA, Selma; ANASTASIOU, Lea. **Docência no Ensino Superior**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

SARTORI, Jerônimo. Formação de professores: conexões entre saberes da universidade e fazeres na educação básica. **Anais de evento: formação de professores. Universidade federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, p. 85040-080, 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/prograd/pibid/anais-do-evento/salas-dedebate/Formacao%20de%20professores_conexoes%20entre%20saberes%20da%20universidade%20e%20fazeres%20na%20educacao%20basica.pdf Acessado em: 18 de fevereiro de 2019.

SCHEIN, Edgar. **Professional Education**. Nova York: McGraw-Hill, 1983.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Fabiano dos Santos. **Política Nacional de Formação de Professores: Análise da Implementação do PIBID de Matemática pela Universidade Federal Fluminense no período de 2009 – 2013**. 2016. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2016.

- SOUZA, Fabiano dos Santos; MIRANDA, Jean Carlos. As concepções do PIBID de Matemática e Ciências Naturais no INFES-UFF. In: **III Colóquio Brasil-Colômbia: Políticas Públicas e Direito à Educação**, p. 1-12, 2014.
- SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo, Cortez, 1992.
- TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. KREUCH, João Batista (Trad.). 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- TERRA, Dinah Vasconcellos. **Projeto Institucional PIBID/UFF: Eixos Norteadores ao seu desenvolvimento**. IN: V Congresso Sudeste de Ciências do Esporte, 2014, Lavras. Anais do V CONGRESSO SUDESTE DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Lavras: CBCE, 2014.
- TERRA, Dinah Vasconcellos; CARVALHO, Rosa Malena de Araújo. **Educação Física Escolar: A contribuição do PIBID**. Curitiba: CRV, 2015.
- UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Pró-Reitoria de Graduação. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)/Detalhamento do Projeto Institucional**. Niterói/RJ, 2009.
- UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Pró-Reitoria de Graduação. **Relatório Parcial do PIBID UFF**. Niterói/RJ, 2011.
- UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Pró-Reitoria de Graduação. **Relatório Final do PIBID UFF**. Niterói/RJ, 2013.
- UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Pró-Reitoria de Graduação. **Relatório de Atividades Final - 2018 do PIBID UFF**. Niterói/RJ, 2014a.
- VALENTE, José Armando. O Uso do CHIC na Pesquisa. In: **Uso do CHIC na Formação de Educadores: à guisa de apresentação dos fundamentos e das pesquisas e foco**. José Armando Valente; Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (organizadores). 1. Ed. – Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015.

APÊNDICE A - Questionário dos Bolsistas de Iniciação à Docência do PIBID de Educação Física da UFF

Prezado(a) ex-bolsista do PIBID de Educação Física da UFF.

Ao responder esse questionário, fica esclarecida e explicitada (nos termos do Comitê de Ética na Pesquisa) sua concordância em participar da presente pesquisa de Mestrado, desenvolvida por Renata Pacheco Marins, no de Pós-graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense - UFF/INFES sob a orientação do Dr. Fabiano Souza.

O título é A contribuição do PIBID na formação inicial de professores de Educação Física da Universidade Federal Fluminense em Niterói.

Esse questionário é um dos instrumentos de coleta de dados e sua contribuição é fundamental para que possamos atingir os objetivos fixados na pesquisa. Para tal, contaremos com suas respostas e também com outras fontes de dados que, uma vez analisados e articulados, permitirão: (i) Analisar as etapas de implementação do Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Educação Física pela UFF, identificando os agentes implicados nesse processo; (ii) Analisar as concepções de formação docente e os interesses em disputa pelos agentes implicados no processo de implementação do PIBID de Educação Física pela UFF; (iii) Identificar as características no envolvimento dos agentes quanto à implementação do PIBID de Educação Física pela UFF; (iv) Identificar impactos das ações e/ou atividades implementadas pelos agentes do PIBID de Matemática da UFF na formação de professores.

Ressaltamos que a confidencialidade das respostas e o sigilo da sua identidade serão garantidos.

Comprometemo-nos a apresentar os resultados de nossas análises primeiramente àqueles que participaram de nossa amostra de estudo, assim como a resguardar o direito de deixar o grupo de sujeitos participantes a qualquer momento do andamento da pesquisa.

Quaisquer informações e/ou esclarecimentos, a respeito da nossa pesquisa basta enviar e-mail para renatapachecon@bol.com.br

Desde já agradeço a atenção dispensada. Atenciosamente, Professora Renata Pacheco Marins.

Atenção: os itens assinalados com (*) são obrigatórios, de forma a nos permitir organizar adequadamente o banco de dados, e mesmo recorrer a entrevistas caso se faça necessário para completar alguma informação emergente das análises. Lembramos que os dados serão mantidos em sigilo, sendo conhecidos apenas pelo pesquisador e seus orientadores.

*Obrigatório

Parte I - Caracterização do bolsista de Iniciação à Docência do PIBID .

1. Qual é o seu nome completo?

2. Um e-mail para contato *

3. Qual é sua idade (anos completos)? *

4. Quantos semestres completos você é aluno(a) da UFF?

5. Qual é ou era a sua expectativa em relação ao seu curso de licenciatura em Educação Física?

- Apenas um diploma de nível superior para poder ter carreira em outra área
- Apenas um diploma de nível superior para poder prestar concurso público
- Construir um conjunto de conhecimentos sobre a Educação Física e a sua didática, para ser um bom professor
- Construir/solidificar conhecimentos da Educação Física já vistos na escola básica
- Outras expectativas

6. Qual foi o período de sua participação no PIBID? *

Parte II - Sobre a sua participação na implementação do PIBID Assinale seu grau de concordância com as afirmativas abaixo, a partir de sua experiência como participante do PIBID.

7. O PIBID de Educação Física contribuiu na sua formação docente

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

8. O PIBID contribuiu para a valorização do magistério

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

9. O PIBID elevou a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

10. O PIBID inseriu os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

11. O PIBID contribuiu para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura

*

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

12. O PIBID contribuiu para uma formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

13. O PIBID contribuiu para uma formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

14. Nos encontros, existiam espaços destinados à discussão de conteúdos/temas de Educação Física relacionados a diferentes perspectivas metodológicas?

- Frequentemente
- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca

15. Qual(is) atividade(s) em maior ênfase você realizou durante os projetos desenvolvidos na escola pelo PIBID?

- Aulas sobre a temática esportes
- Aulas sobre aspectos da Saúde
- Aulas sobre alimentação
- Outras, quais? _____

16. Como foi sua relação com o professor supervisor do PIBID? *

- Muito difícil
- Difícil
- Regular
- Boa
- Muito Boa
- Excelente

17. Cite pelo menos dois pontos positivos (caso haja) que marcaram sua participação no PIBID *

18. Cite pelo menos dois pontos negativos (caso haja) que marcaram sua participação no PIBID *

19. O PIBID de Educação Física promoveu uma valorização do seu curso

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

20. Após a participação no PIBID de Educação Física você se sente mais preparado para enfrentar as dificuldades da sala de aula *

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

21. Após a sua participação no PIBID de Educação Física aumentou seu desejo em continuar na carreira do magistério

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

22. A atuação do coordenador de área proporcionou perspectivas metodológicas de Ensino de Educação Física

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

23. O PIBID melhorou a qualidade do Ensino de Educação Física na escola na qual realizou seu estágio

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

APÊNDICE B - Questionário dos Supervisores do PIBID de Educação Física da UFF

Prezado(a) supervisor(a) ou (ex-supervisor(a)) do PIBID de Educação Física da UFF.

Ao responder esse questionário, fica esclarecida e explicitada (nos termos do Comitê de Ética na Pesquisa) sua concordância em participar da presente pesquisa de Mestrado, desenvolvida por Renata Pacheco Marins, no de Pós-graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense - UFF/INFES sob a orientação do Dr. Fabiano Souza SANTOS.

O título é A contribuição do PIBID na formação inicial de professores de Educação Física da Universidade Federal Fluminense em Niterói.

Esse questionário é um dos instrumentos de coleta de dados e sua contribuição é fundamental para que possamos atingir os objetivos fixados na pesquisa. Para tal, contaremos com suas respostas e também com outras fontes de dados que, uma vez analisados e articulados, permitirão: (i) Analisar as etapas de implementação do Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Educação Física pela UFF, identificando os agentes implicados nesse processo; (ii) Analisar as concepções de formação docente e os interesses em disputa pelos agentes implicados no processo de implementação do PIBID de Educação Física pela UFF; (iii) Identificar as características no envolvimento dos agentes quanto à implementação do PIBID de Educação Física pela UFF; (iv) Identificar impactos das ações e/ou atividades implementadas pelos agentes do PIBID de Matemática da UFF na formação de professores.

Ressaltamos que a confidencialidade das respostas e o sigilo da sua identidade serão garantidos.

Comprometemo-nos a apresentar os resultados de nossas análises primeiramente àqueles que participaram de nossa amostra de estudo, assim como a resguardar o direito de deixar o grupo de sujeitos participantes a qualquer momento do andamento da pesquisa.

Quaisquer informações e/ou esclarecimentos, a respeito da nossa pesquisa basta enviar e-mail para renatapachecon@bol.com.br

Desde já agradeço a atenção dispensada. Atenciosamente, Professora Renata Pacheco Marins.

Atenção: os itens assinalados com (*) são obrigatórios, de forma a nos permitir organizar adequadamente o banco de dados, e mesmo recorrer a entrevistas caso se faça

necessário para completar alguma informação emergente das análises. Lembramos que os dados serão mantidos em sigilo, sendo conhecidos apenas pelo pesquisador e seus orientadores.

*Obrigatório

Parte I Caracterização do(a) Supervisor(a) do PIBID de Educação Física

1. Qual é a sua idade? *

- 21 a 28 anos
- 29 a 33 anos
- 34 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- mais de 50 anos

2. Qual é o seu nome completo?

3. Um e-mail para contato *

4. Qual sua maior titulação? *

Marcar o maior grau

- Pós - graduado (aperfeiçoamento e outros cursos)
- Especialista
- Mestre
- Doutor
- Graduação

5. Tempo que leciona na educação básica: *

- até 3 anos
- 4 a 6 anos
- 7 a 18 anos
- 19 a 35 anos
- 36 anos ou mais

Parte II – Sobre a sua participação na implementação do PIBID Assinale seu grau de concordância com as afirmativas abaixo, a partir de sua experiência como participante do PIBID.

6.O PIBID inseriu os licenciandos no cotidiano da escola, proporcionando-lhes oportunidades de criação, participação, exercendo a profissão docente em sala de aula *

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente

- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

7. O PIBID de Educação Física na sua escola mobilizou efetivamente os professores de Educação Física como coformadores dos futuros docentes *

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

8. O PIBID promoveu efetivamente uma articulação entre teoria e prática necessária para o exercício da profissão docente. *

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente

9. Foi possível sua participação nas construções das atividades realizadas pelos licenciandos do PIBID *

- Totalmente
- Frequentemente
- Ocasionalmente
- Nunca

10. Qual era a frequência da sua participação nos encontros presenciais com os licenciandos e coordenador de área do PIBID? *

- Quinzenalmente
- Semanalmente
- Mensalmente
- Semestralmente

11. Nesses encontros, existiam espaços destinados às discussões de conteúdos/temas sobre os conteúdos da Educação Física relacionados às diferentes perspectivas metodológicas? *

- Frequentemente
- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca

12. Com que frequência você supervisionava a aplicação das atividades realizadas pelos licenciandos do PIBID? *

- Frequentemente
- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca

13. Como foi sua relação com o Coordenador de Área do PIBID? *

- Muito difícil
- Difícil
- Regular

- Boa
- Muito Boa
- Excelente

14. Qual(is) atividade(s) em maior ênfase os bolsistas da licenciatura realizaram na escola pelo PIBID de Educação Física? *

Pode selecionar mais de um item

Marque todas que se aplicam.

- Aulas sobre a temática esportes
- Aulas sobre aspectos da Saúde
- Aulas sobre alimentação
- Outras, quais? _____

15. Cite pelo menos dois pontos positivos (se houverem) que marcaram sua participação no PIBID *

16. Cite pelo menos dois pontos negativos (se houverem) que marcaram sua participação no PIBID *

17. A atuação do coordenador de área favoreceu e/ou provocou discussões sobre perspectivas metodológicas de Ensino de Educação Física *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

18. Por quanto tempo (meses completos) você foi supervisor do PIBID de Educação Física? *

- 0 a 3 meses
- 4 a 6 meses
- 7 a 12 meses
- 13 a 18 meses
- 19 a 24 meses

19. Como você avalia a sua participação como supervisor do PIBID? *

- Excelente
- Muito Boa
- Boa
- Razoável
- Ruim
- Péssimo

APÊNDICE C - Questionário dos Coordenadores de Área do PIBID de Educação Física da UFF

Prezado(a) Coordenador(a) de área do PIBID de Educação Física da UFF.

Ao responder esse questionário, fica esclarecida e explicitada (nos termos do Comitê de Ética na Pesquisa) sua concordância em participar da presente pesquisa de Mestrado, desenvolvida por Renata Pacheco Marins, no de Pós-graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense - UFF/INFES sob a orientação do Dr. Fabiano Souza.

O título é A contribuição do PIBID na formação inicial de professores de Educação Física da Universidade Federal Fluminense em Niterói.

Esse questionário é um dos instrumentos de coleta de dados e sua contribuição é fundamental para que possamos atingir os objetivos fixados na pesquisa. Para tal, contaremos com suas respostas e também com outras fontes de dados que, uma vez analisados e articulados, permitirão: (i) Analisar as etapas de implementação do Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Educação Física pela UFF, identificando os agentes implicados nesse processo; (ii) Analisar as concepções de formação docente e os interesses em disputa pelos agentes implicados no processo de implementação do PIBID de Educação Física pela UFF; (iii) Identificar as características no envolvimento dos agentes quanto à implementação do PIBID de Educação Física pela UFF; (iv) Identificar impactos das ações e/ou atividades implementadas pelos agentes do PIBID de Matemática da UFF na formação de professores.

Ressaltamos que a confidencialidade das respostas e o sigilo da sua identidade serão garantidos.

Comprometemo-nos a apresentar os resultados de nossas análises primeiramente àqueles que participaram de nossa amostra de estudo, assim como a resguardar o direito de deixar o grupo de sujeitos participantes a qualquer momento do andamento da pesquisa.

Quaisquer informações e/ou esclarecimentos, a respeito da nossa pesquisa basta enviar e-mail para renatapachecon@bol.com.br

Desde já agradeço a atenção dispensada. Atenciosamente, Professora Renata Pacheco Marins.

Atenção: os itens assinalados com (*) são obrigatórios, de forma a nos permitir organizar adequadamente o banco de dados, e mesmo recorrer a entrevistas caso se faça

necessário para completar alguma informação emergente das análises. Lembramos que os dados serão mantidos em sigilo, sendo conhecidos apenas pelo pesquisador e seus orientadores.

*Obrigatório

Parte I Caracterização do(a) Coordenador(a) de Área do PIBID de Educação Física

1. Qual é a sua idade? *

- 21 a 28 anos
- 29 a 33 anos
- 34 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- mais de 50 anos

2. Qual é o seu nome completo?

3. Qual foi o grau do seu curso de graduação? *

- Licenciatura Plena
- Bacharelado
- Bacharelado e licenciatura

4. Tempo que lecionou na Educação Básica *

- até 3 anos
- 4 a 6 anos
- 7 a 18 anos
- 19 a 35 anos
- 36 anos ou mais
- Nunca atuei na Educação Básica

5. Tempo que leciona no Ensino Superior *

- até 3 anos
- 4 a 6 anos
- 7 a 18 anos
- 9 a 35 anos
- 36 anos ou mais

6. Qual foi o período de atuação como coordenador do PIBID? *

7. Qual era a frequência dos encontros presenciais com os licenciandos e supervisor(es) do PIBID? *

- Quinzenalmente
- Semanalmente
- Mensalmente
- Semestralmente

Parte II – Sobre a sua participação na implementação do PIBID. Nos itens de múltipla escolha, assinale seu grau de concordância com as afirmativas abaixo, a partir de sua experiência como participante do PIBID.

8. O PIBID inseriu os licenciandos no cotidiano da escola, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em sala de aula, exercendo a profissão docente*

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

9. O PIBID promoveu efetivamente uma articulação entre teoria e prática necessária para o exercício da profissão docente. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

10. Foi possível sua participação ativa nas construções das atividades realizadas pelos licenciandos do PIBID *

- Totalmente
- Frequentemente
- Ocasionalmente
- Nunca

11. Qual(is) atividade(s) em maior ênfase os bolsistas da licenciatura realizaram na escola pelo PIBID de Educação Física? *

Pode selecionar mais de um item

Marque todas que se aplicam.

- Aulas sobre a temática esportes
- Aulas sobre aspectos da Saúde
- Aulas sobre alimentação
- Todas as atividades descritas acima

12. Cite pelo menos dois pontos positivos (se houverem) que marcaram sua participação no PIBID *

13. Cite pelo menos dois pontos negativos (se houverem) que marcaram sua participação no PIBID *

14. Sua atuação favoreceu e/ou provocou discussões sobre perspectivas metodológicas de Ensino de Educação Física *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

15. Qual a sua concepção de formação inicial de professores? *

16. Como você avalia o PIBID para a formação dos estudantes? Justifique sua resposta *

17. Como você avalia a sua participação como coordenador do PIBID? *

- Excelente
- Muito Boa
- Boa
- Razoável
- Ruim

18. Como você avalia o PIBID para sua formação profissional? Justifique sua resposta *

19. Qual a importância do PIBID para a UFF e para o curso de licenciatura? *
