



Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado  
Linha: Currículo e Linguagem

**O PIBID no processo de formação continuada dos professores  
supervisores de Educação Física: aspectos de uma política curricular**

**Gabriel Siqueira Matos**

Rio de Janeiro  
março /2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O PIBID NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES  
SUPERVISORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ASPECTOS DE UMA POLÍTICA  
CURRICULAR**

Gabriel Siqueira Matos

Orientadora: Profa. Dra. Rosanne Evangelista Dias

Dissertação exigida como requisito parcial à  
obtenção do título de Mestre em Educação pelo  
Programa de Mestrado em Educação da  
Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Rio de Janeiro

2016

## CIP - Catalogação na Publicação

M434p      Matos, Gabriel Siqueira  
              o PIBID no processo de formação continuada dos  
professores supervisores de Educação Física:  
aspectos de uma política curricular. / Gabriel  
Siqueira Matos. -- Rio de Janeiro, 2016.  
              103 f.

              Orientadora: Dias Rosanne Evangelista.  
              Dissertação (mestrado) - Universidade Federal  
do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa  
de Pós-Graduação em Educação, 2016.

              1. Políticas de currículo. 2. PIBID. 3. Formação  
Continuada. 4. educação Física. I. Rosanne  
Evangelista, Dias, orient. II. Título.



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “ **O PIBID no processo de formação continuada dos professores supervisores de Educação Física: aspectos de uma política curricular.**”

Mestrando(a): **Gabriel Siqueira Matos**

Orientado(a) pelo(a): **Profa. Dra. Rosanne Evangelista Dias**

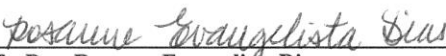
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

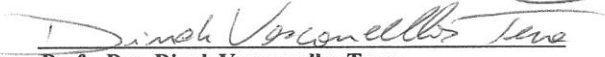
Rio de Janeiro, 22 de março de 2016.

**Banca Examinadora:**

Presidente:

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Rosanne Evangelista Dias

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Giseli Barreto da Cruz

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Dinah Vasconcellos Terra

## AGRADECIMENTOS

À Deus, primeiramente à Ele, por reconhecer que tão somente através do seu maravilhoso amor e cuidado consegui chegar até esse momento.

À minha família, Vera, Abílio e Gabrielle por terem me motivado, apoiado e auxiliado em todos os momentos dessa caminhada. Obrigado pelo amor, suporte e exemplo.

À professora Rosanne Evangelista Dias, por ter acreditado no meu potencial, por ter me orientado de forma tão paciente, companheira e cuidadosa. Pelas horas dedicadas, pelos conselhos dados, pelos conhecimentos construídos juntos.

À minha companheira, Francine, por toda compreensão, auxílio, incentivo, companheirismo e amor. Ao grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Formação de Professores, pelos momentos de aprendizagem compartilhados, pelas reuniões sempre agradáveis, pela preocupação e compromisso com a pesquisa coletiva do grupo.

Aos funcionários e professores do Programa de Pós Graduação em Educação da UFRJ, principalmente à Solange, pelas inúmeras solicitações atendidas, sempre de prontidão. Aos professores e alunos participantes da pesquisa, por toda a disposição e solicitude, ajuda fundamental para a construção da mesma.

À CAPES, por ter financiado e acreditado na construção desta pesquisa, cumprindo de forma exemplar seu compromisso com o fomento da pesquisa científica no Brasil.

## RESUMO

De que maneira as políticas públicas curriculares se relacionam com a formação de professores no Brasil? Esta pesquisa focaliza o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) analisando a perspectiva de formação continuada de seus professores supervisores de Educação Física como uma política curricular. A legitimidade e potencialidade do PIBID como política pública na dimensão da formação continuada dos professores supervisores devem ser assumidas como parte das análises necessárias para a compreensão das políticas de formação de professores. Atualmente, as leituras e referências baseadas em autores como Stephen Ball, Alice Lopes, Elizabeth Macedo, entre outros, contribuem para a compreensão das relações que essas políticas educacionais têm com as políticas de currículo, e, porque não dizer, como políticas de currículo também. Analisamos nesta dissertação o papel do PIBID no desenvolvimento da formação continuada dos professores supervisores de Educação Física em uma perspectiva de formação profissional e de ressignificação do currículo. O trabalho de campo foi realizado em duas universidades públicas que contam com o subprojeto de Educação Física no programa PIBID: a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Universidade Federal Fluminense. O estudo foi orientado teórico-metodologicamente pela abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe para a análise do contexto da prática de formação dos professores supervisores em atuação no projeto PIBID e as relações com o contexto de definição de textos e contexto da influência que produzem as políticas. Nesta investigação foram produzidas análises a partir de entrevistas semiestruturadas com professores supervisores, coordenadores de área e institucionais, além de alunos participantes do programa, de relatos de experiência escritos por professores supervisores que não puderam participar das entrevistas, como a observação de encontros do PIBID na UFRRJ e UFF, incluindo a análise dos seguintes documentos: a) Edital Pibid Nº 061 de 2013 Retificado; b) Decreto nº 7.219, de 24-06-2010; c) Novo Regulamento do Pibid – Portaria Capes nº 96, de 18-07-2013, tendo como corte temporal os anos de 2010 a 2015. A pesquisa observou que o PIBID atua de maneira efetiva na formação continuada de seus professores supervisores de educação física, com potencialidade para ser um importante braço das políticas de formação continuada do Governo, proporcionando esse processo em diversas esferas e contribuindo para a motivação do professor, sua valorização simbólica, sua prática pedagógica, sua relação com o currículo escolar e sua perspectiva formativa pós-PIBID.

**Palavras-Chave:** Política de Currículo; PIBID; Formação Continuada; Educação Física

## ABSTRACT

How curricular policies are related to the training of teachers in Brazil? This research is focused on a Program named “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)” , analyzing the perspective of continuing education of its physical education teachers supervisors as a curriculum policy. The legitimacy and capability of PIBID as a public policy in training of teachers supervisors should be taken as part of the study necessary for an understanding of teacher training policies. Currently, readings and references based on authors such as Stephen Ball, Alice Lopes, Elizabeth Macedo, among others, contribute to the understanding of the relations that these educational policies have with the curriculum policy, and, why not say, as curriculum policy also. We studied in this paper the role of PIBID in the development of continuing education of teachers supervisors of Physical Education in a vocational training perspective and redefining the curriculum. Fieldwork was conducted in two public universities that have the subproject of Physical Education in PIBID program: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro and Universidade Federal Fluminense. The research was theoretically and methodologically guided by policy cycle approach of Stephen Ball and Richard Bowe to study the context of training supervisors teachers exercise at work in PIBID project and the relationship with the context of the definition of text and context of the influence that the policies product. In this research were produced analysis from semi-structured interviews with supervising teachers, area and institutional coordinators, as well as students participating in the program, experience reports written by teachers supervisors who could not attend the interviews, like watching PIBID meetings in UFRRJ and UFF, including analysis of the following documents: a) Pibid Notice No. 061 of 2013 Rectified; b) Decree No. 7.219, of 6-24-2010; c) Pibid New Regulation – Capes Ordinance No. 96, of 7-18-2013, with the temporal cut the years 2010 to 2015. This work noted that the PIBID operates effectively in the continuing education of its physical education teachers supervisors, being able to be an important tool of the Government for continuing education policies, making this process possible in several spheres and contributing to teachers motivation, to their symbolic value, their teaching practice, their relationship with the school curriculum and their educational perspective after PIBID.

**Keywords:** Curriculum Policy; PIBID; Continuing Education; Physical Education.

## **LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS**

**BERA** – British Education Research Association

**CAPES** – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**FAPERJ** - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

**FMI** – Fundo Monetário Internacional

**FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

**IBE** - International Bureau of Education

**IES** – Instituição de Ensino Superior

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação

**OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econmico

**PARFOR** - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

**PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

**PT** – Partido dos Trabalhadores

**SESu** – Secretaria de Educação Superior

**UFF** – Universidade Federal Fluminense

**UFRRJ** – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura



## ÍNDICE

<b>Introdução.....</b>	<b>10</b>
<b>Capítulo I: Formação em serviço ou a serviço? Contextualização do campo no Brasil.....</b>	<b>25</b>
I.1 – Políticas curriculares de formação continuada no Brasil – construindo bases para o estudo.....	27
I.2 – A formação continuada em Educação Física – Desdobramentos e atualidades.....	42
<b>Capítulo II: PIBID e Formação Continuada – Desdobramentos de uma política.....</b>	<b>50</b>
II.1 – A política curricular no cenário brasileiro e na educação física – História e desdobramentos.....	50
II.2 – PIBID – Aspectos formativos oficiais e não oficiais.....	56
II. 3 – O PIBID como potencial instrumento para a formação continuada dos professores supervisores.....	57
<b>Capítulo III: Análise dos dados – relatos que enunciam proposições.....</b>	<b>68</b>
III.1- O PIBID como texto e como discurso – reflexões dos sujeitos envolvidos a respeito de suas potencialidades.....	70
III.2 - Universidade-escola: superando as fronteiras para uma formação continuada.....	76
III.3 - Formação continuada: os impactos relatados pelos participantes do programa.....	81
III.4 - O legado do programa: O que o PIBID deixará para os professores supervisores de educação física .....	83
<b>Reflexões Conclusivas.....</b>	<b>88</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>95</b>
<b>Apêndices .....</b>	<b>101</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>103</b>

## INTRODUÇÃO

Durante dois anos, no período entre 2010 e 2012, participei do programa PIBID na Universidade Federal Fluminense como graduando do curso de licenciatura em educação física, atuando nos espaços institucionais da escola e universidade e nos encontros, simpósios, congressos, entre outros eventos acadêmicos que faziam parte da rotina como bolsista. Muitas vezes, esses momentos fora dos muros da escola e universidade tinham a companhia dos professores supervisores, e isso foi um importante fator para meu desenvolvimento como professor e para minha percepção e apropriação do programa PIBID como um potencial formador de professores, seja na modalidade inicial ou continuada.

A partir do convívio, tanto na prática pedagógica, quanto nos momentos informais, houve a percepção de que existia, naquele processo, algo que fazia os professores repensarem a sua prática e que os fazia modificar seus paradigmas, confrontar suas estratégias já supostamente comprovadas, que trazia uma motivação nova para as possibilidades que eram apresentadas a partir da associação com a universidade e seus atores: coordenadores e licenciandos (alunos da graduação participantes do projeto).

Motivado pela experiência, desenvolvi esta dissertação que tem por objetivo geral analisar como o PIBID tem desenvolvido o processo de formação continuada dos professores supervisores de educação física numa perspectiva de formação profissional e ressignificação do currículo. Procurei reconhecer, por meio do acompanhamento de algumas reuniões dos grupos, assim como nas entrevistas e relatos escritos por professores, quais contribuições se demonstraram mais presentes, analisando também como os professores avaliam a experiência no programa.

Todo esse processo de (re)conhecimento, ensino-aprendizagem, experimentação, avaliação, empoderamento, entre outros, aguçou a minha curiosidade, instigando o aprofundamento da questão em processo de pesquisa. Algo que era cada vez mais interessante se tornava um objeto de inquietação e reflexões e precisava ser pesquisado. Além disso, a constante percepção do espaço que os estudos sobre formação continuada ganhavam no campo acadêmico e suas produções foram importantes para a escolha deste tema, porém percebi, ao buscar produções sobre o assunto, um número reduzido no que tange especificamente a relação PIBID/Formação continuada/educação física, até porque esta não é a finalidade principal do programa, mas uma importante faceta que ele tem no âmbito da formação de professores.

As políticas públicas de valorização do magistério vêm ganhando grande destaque no Brasil, sendo ampliadas em diferentes projetos para a formação de professores. Muitas são as influências encontradas na produção destas políticas, o que nos distancia de uma visão estrutural da política curricular e nos aproxima de uma análise com base nos estudos pós-estruturais. Ressaltamos, ao

concordar com Ball (1994) e sua sociologia da educação, que o entendimento de questões sociais é complexo. O estudo que envolve o comportamento humano implica uma abordagem heurística que possa abarcar metodologias que contribuam para análise daquilo que é investigado, abordando sua complexidade, como nos permite o ciclo de políticas de Ball (1994, 2002, 1998) e Ball e Bowe (1998).

Nossa perspectiva é a de que uma estrutura baseada em questões binárias, limitada as diferentes possibilidades colocadas em redes de poder, interesses e ações de diferentes grupos, não se enquadra na nossa concepção de processo político, e por isso não nos associamos a uma visão estadocêntrica (BALL, 1998), verticalizada, que tenta impor normas e moldes inexoráveis ao “receptor”. Pelo contrário, acreditamos que as diversas influências existentes nos variados campos em que as políticas são produzidas trabalham mutuamente e ciclicamente. Quando dizemos “diversas influências”, estamos trazendo para o estudo a relevância dos professores, da comunidade escolar, dos alunos, da comunidade local e das experiências individuais vividas por cada um desses atores para a construção desse processo político, sem esquecer-se da cultura escolar (HLOUSKOVÁ, NOVOTNÝ, POL, ZOUNEK, 2007), cultura regional e cultura familiar que existe no convívio social da escola e, que por sua vez, trabalha na execução das políticas e planejamentos escolares.

A busca por valorização e desenvolvimento da prática pedagógica dos professores vem passando também pela luta para se valorizar a profissionalização do docente. Essa perspectiva, não só em uma visão local, mas também global (DIAS, 2013), encara a formação continuada como instrumento legitimador desse processo, e essas questões não podem ser isoladas de um processo de revisão curricular. Formar o professor em caráter contínuo é demonstrar que a sua atuação é relevante no processo educacional. Ações nessa direção têm como objetivo valorizar o profissional não apenas financeiramente, através de promoções na carreira, mas também simbolicamente, no que diz respeito ao reconhecimento dado por parte da sociedade e dos órgãos formativos à importância da sua atuação e formação profissional para o sucesso do processo educacional. Ou seja, valorizar simbolicamente seria proporcionar ao professor, além de ganhos financeiros, prestígio social, aumento da autoestima, motivação e maior valor atribuído à sua prática.

Nos últimos anos, especialmente no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), alguns programas foram criados e ampliados com o intuito de desenvolver políticas de formação de professores no Brasil, numa perspectiva de melhoria no quadro do magistério. Ao longo dos anos, alguns desses programas se tornaram políticas de Estado, acentuando o seu caráter de importância, como o PIBID. Boa parte desses programas foram e vêm sendo desenvolvidos em associação com agências de fomento ligadas a educação, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Alguns exemplos são: Programa de Consolidação das Licenciaturas

(Prodocência), criado no ano de 2006, cujo objetivo é o de fomentar e elevar a qualidade dos cursos de licenciatura das instituições públicas de ensino superior, autorizados à formação do magistério para a educação básica, visando à valorização da profissão; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que será nosso objeto de estudo e terá mais atenção no próximo parágrafo; Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), criado em 2009, que tem por objetivo induzir e fomentar o desenvolvimento profissional de professores da educação básica em exercício a fim de que estes profissionais se adequem as exigências da LDBEN 9.394/96 e outros documentos normativos; entre outros.

O PIBID é um programa desenvolvido e financiado pela CAPES desde o ano de 2007, tendo como objetivo geral aperfeiçoar e melhorar a qualidade da educação básica, buscando sua valorização pela formação dos professores. O programa defende que melhorar a qualidade da formação inicial dos professores como princípio, de modo a favorecer a aproximação efetiva entre a escola e a universidade, repercute no processo de desenvolvimento profissional docente. O PIBID conta com a participação das Instituições de Ensino Superior (IES) e as Escolas da Rede Pública, estando aberto à participação de IES privadas. Para o desenvolvimento do programa são fornecidas cinco modalidades de bolsas: Iniciação à docência (para alunos de licenciaturas), Supervisores (para professores da rede pública), Coordenação de área (professores das licenciaturas que orientam os alunos), Coordenação de área de gestão de processos educacionais (professores das licenciaturas que auxiliam nos projetos da IES) e Coordenação Institucional (professor da licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES). O programa não possui o propósito de desenvolver ensino, pesquisa e extensão (princípios fundamentais das IES), mas projetos de ensino, tendo como eixo central a docência e mantendo interface com a pesquisa e extensão, especialmente na articulação universidade/escola básica.

Apesar da oferta de bolsas existentes neste programa, o seu propósito está longe de ser apenas o de distribuí-las para os licenciandos como forma de estímulo à formação. Sua principal finalidade, conforme a Portaria Capes nº 96, de 18-07-2013 é a de estar intimamente ligado ao objetivo de formar professores com alto nível de vivência pedagógica. Desse modo, interpreto essa meta como fundamentada em um entendimento de que a educação se baseia numa relação dialética de práxis pedagógica, ou seja, na constante interação entre teoria e prática, a partir de um processo de “ação-reflexão-ação”. À medida que o licenciando está inserido neste âmbito como aluno, ele também vive uma experiência pedagógica. Nesse viés educacional, o professor supervisor ganha caráter de alta relevância no Programa, pois atua como um coformador dos futuros professores e acrescenta ao processo suas experiências trazidas do exercício da profissão, além de outras contribuições relevantes no contexto de sua formação.

Outro ponto a se destacar sobre o PIBID é o alcance que ele atinge na educação básica.

Quando foi lançado, em seu primeiro edital de 2007, o Programa se restringia a apenas algumas disciplinas do campo das ciências naturais, como Matemática, Biologia, Física e Química (impulsionado pela escassez de formação de professores nessas áreas), além de Língua Portuguesa e da Educação Musical e Artística. Em 2009 foram acrescentados os cursos de Educação Física, Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Língua Estrangeira, Licenciaturas interculturais (formação de professores Indígenas), Licenciaturas em Educação do Campo, Quilombolas e Educação de Jovens e Adultos, além da abertura para outras licenciaturas com relevância local. No Edital do ano de 2010 foi incluído o nível da Educação Infantil. Agregando novos cursos para a formação de professores, o PIBID chegou ao ano de 2013 totalizando 29 licenciaturas por ele apoiadas. O aumento significativo deste número de licenciaturas e, conseqüentemente, de instituições participantes, não passa despercebido por uma análise que procura ter a formação de professores como tema de estudo.

Mais do que identificar esse processo que vem se dando nos últimos anos, é perceptível vê-lo como reflexo das diferentes demandas sociais para a educação na luta por melhor qualidade na formação inicial e continuada de professores; articulação teoria-prática na formação e atuação docente; maior aproximação entre a pesquisa e a escola, e universidade e escola básica; discussão sobre currículo dos cursos de formação de professores; valorização simbólica e financeira do professor, entre outras. É nesse contexto social, político e educativo que emergem novas políticas públicas curriculares, como o PIBID.

As universidades têm a responsabilidade de formar profissionais que sejam capazes de realizar com competência as atividades requeridas pela sua área de conhecimento. Entretanto, entendemos que essa formação ocorre desde os primeiros anos de escola, visto que o futuro professor teve contato com esse universo docente ainda nos anos iniciais.

A escola pública é um dos ricos espaços de formação que encontramos na sociedade, pois é nela que as diferenças de caráter social, étnico, religioso e de gênero, por exemplo, se encontram convivendo e coabitando o mesmo espaço. Dessa maneira, há a necessidade de explorá-la cada vez mais a fim de valorizar e ampliar a formação de professores, ou seja, atentar para a potencialidade da escola na inserção de políticas públicas que valorizem a formação docente, como, por exemplo, o PIBID.

No caso específico do PIBID, além da formação inicial, destacamos o processo de formação continuada para professores da escola e da universidade, aspecto este não explicitado no Programa, que surge com o propósito de atuar na formação de novos professores para o magistério público na busca da valorização da educação básica, entre outros objetivos.

A formação continuada não foi objeto vislumbrado pela CAPES. Entendemos que a formação continuada tem sido fruto de diversos embates dentro dos estudos de formação de

professores, sendo influenciada por tendências enraizadas em perspectivas diversas, criando assim ambiguidades e contrapontos no que se refere ao caráter dessas formações e explicitando tensões existentes nesse debate atual. Analisando estudos da área (DIAS e LOPES 2003; CARDOSO 2006; SOUZA 2006), percebemos que a formação continuada vem sendo tratada com a finalidade de suprir as necessidades contemporâneas, como, por exemplo, a preparação para um mercado de trabalho tecnológico, a especialização da mão de obra, a utilização de instrumentos tecnológicos globalizados (computadores, internet...), atualização das metodologias e materiais, entre outras.

Em um cenário político com propostas identificadas com os conceitos polêmicos como a performance, a responsabilização do sujeito e a diminuição do papel do Estado na construção das ações sociais, a importância das agências internacionais na formação continuada de professores se mostrou de maneira explícita. No contexto das influências para que novos modos de formação fossem incluídos e cada vez mais naturalizados como os ideais para uma “nova sociedade” produtiva e globalizada, algumas destas agências, como a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), são exemplos de instituições que vêm influenciando a educação (DIAS, 2013).

Isto posto, ressaltamos a importância da reflexão a respeito dos interesses destas agências em participar da construção de currículos e na produção de políticas para a educação. Tais agências estão presentes em diversos países, buscando reconstituir princípios para a educação, trabalhando com lógicas diversas, transformando a educação e o ensino em produtos de um novo mercado no qual as políticas educacionais são vendidas, todas envoltas de valores e conceitos, que devem ser refletidos (BALL, 2014). Não podemos ignorar também o papel de lideranças políticas do campo da educação, que atuam na produção de princípios como consultoras desses organismos, contribuindo para a legitimação social que elas adquirem.

Como dito anteriormente, essas agências estão ligadas a grupos e conglomerados corporativos e, muitas vezes, contam com investimento financeiro, material e de recursos humanos para produção dessas políticas, que estão relacionadas ao fenômeno de mercantilização da educação e que, portanto, não podem estar isentas de representações intrínsecas e intencionais. O comprometimento dos objetivos educativos passa a ter uma estreita relação com os objetivos desses organismos e seus representantes.

A crítica recorrente sobre um distanciamento entre a escola básica e a universidade se apresenta de forma problemática, dada à dificuldade de se ver refletidas nas escolas e espaços de educação as pesquisas acadêmicas e seus legados. Esse fato é um dos que promove debates na área das políticas educacionais. O professor não consegue identificar nas políticas e propostas governamentais as suas demandas e necessidades cotidianas, e os pesquisadores da área não conseguem ser muitas vezes os responsáveis por ajudar a formar profissionais das áreas que eles

pesquisam. Ludke e Cruz (2005) vão dizer que a pesquisa é uma importante ponte entre os professores da educação básica e a universidade, e nós entendemos que as universidades são uma importante voz no contexto de influência (BALL, 1998) da produção de políticas e essa é uma questão que ganha notoriedade em nossa pesquisa. A produção de trabalhos híbridos, segundo as autoras, ou seja, trabalhos que sejam elaborados por docentes da escola básica e seus professores de pós-graduação, seria uma etapa importante nessa apropriação. No caso do PIBID, os professores da escola básica não seriam necessariamente alunos integrantes de cursos de pós-graduação nos quais lecionam os professores da universidade, tal qual expõe o texto das autoras, porém não deixariam de ser orientados por estes, dada a dinâmica do PIBID em seus âmbitos de inserção. Ou seja, a ponte que aproxima os dois âmbitos e fomenta a formação continuada dos professores da educação básica, por meio da elaboração de trabalhos em conjunto, se dá de forma contínua no PIBID, o que ressalta suas capacidades enquanto política formativa.

As políticas de formação continuada no campo da educação física não se distanciam muito do caráter e viés em que se desenvolveram as políticas nos diversos campos da educação no Brasil. As pesquisas nesse campo (ARAÚJO & CABRAL, 2009) nos remetem a um entendimento em que percebemos similaridades dos discursos dos pesquisadores da educação física com o de outros pesquisadores da educação de maneira geral. Envoltas num sistema de atuação, ainda bastante instrumental, que limitou e ainda limita a compreensão da educação física mais como ciência humana do que como ciência biológica (principalmente na educação física escolar), os cursos que vislumbram formar os profissionais da área se submetem às exigências mercadológicas da profissão nas quais a técnica, a avaliação por desempenho, a legitimação do pensamento vertical do processo ensino aprendizagem (no qual o professor é o transmissor de um conhecimento não imaginado pelo aluno, que por sua vez perpetua o papel de receptor) são estimuladas e passadas como uma suposta maneira “certa” de se enquadrar em um mercado cada vez mais competitivo e saturado, tendo em vista que o curso de educação física foi o quinto mais procurado no Sistema de Seleção Unificada (SISU) 2015<sup>1</sup>.

Nessa perspectiva, os cursos de capacitação e formação continuada dos professores na escola têm sido cursos pontuais, eventuais e descontextualizados. Os temas tratados nestes cursos, que muitas vezes são realizados uma única vez no ano, não são identificados ou contemplados pelos professores como temas relevantes e presentes na sua prática pedagógica, assim como a organização destes encontros está distanciada do coletivo dos professores. Com isso, tem-se observado um fenômeno interessante, que é a busca individual dos professores pelo conhecimento, atualização,

---

<sup>1</sup> <http://oglobobo.glo.com/sociedade/educacao/sisu-2015-administracao-direito-pedagogia-medicina-sao-os-cursos-mais-procurados-15125372> Acessado dia 04/05/2015 às 00:36

formação e capacitação. Acaba ficando a cargo e critério de cada um, de acordo com as suas condições de tempo e financeira, buscar essas oportunidades em eventos como congressos, cursos, oficinas, seminários, simpósios, pós-graduações, entre outros e acentua-se, desse modo, a responsabilização do professor pelo seu processo de formação continuada. Ele acaba se tornando o agente responsável por procurar cursos, palestras, pós-graduações, congressos, ou qualquer outro tipo de ação formadora e, caso não tenha meios de alcançar esses níveis de formação, por qualquer motivo que seja, é responsabilizado por isso, sendo tratado como um profissional que não tem interesse em melhorar a sua prática.

Nessa procura individual, a busca pela sua formação não é uma opção que queremos invalidar ou tratar de uma maneira hierarquizada, rebaixando a sua relevância na carreira do professor. Acreditamos que ela tem importância, como algo a ser estimulado e incentivado pelas secretarias, pela direção das escolas e até mesmo nas universidades, desde a formação inicial dos professores. Os docentes precisam desses momentos de sociabilização, espaços de conhecimento e troca. O que preocupa é quando esta busca individual se torna a única opção de formação. Não temos a intenção neste trabalho de deslegitimar o processo individual de formação e busca pelo conhecimento, apenas discutir modos de se concretizar a formação nos processos de aquisição desses conhecimentos.

Fazendo um breve panorama a respeito do que temos encontrado nas pesquisas sobre a formação continuada no campo científico, podemos perceber que os trabalhos são bem diversificados e expressivos em número, principalmente nas pesquisas advindas do Mestrado Acadêmico, com resultados exponencialmente maiores que os produzidos em Doutorados ou Mestrados Profissionais, baseados em pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. A busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES<sup>2</sup> foi orientada pelas publicações no período do ano de 2010 ao ano de 2014, disponibilizado pela plataforma. Encontramos neste levantamento o total de 1404 trabalhos com o tema “Formação Continuada”. Essas pesquisas não eram exclusivas da educação, mas de campos como administração, engenharias, medicina, psicologia, enfermagem, ou seja, diversas áreas com uma ou mais publicações de trabalhos com o tema formação continuada, envolvendo a docência e outras profissões.

<b>NÍVEL DO CURSO</b>	<b>TRABALHOS PUBLICADOS</b>
Mestrado Acadêmico	1040
Doutorado	255
Mestrado Profissional	109

<sup>2</sup> <http://bancodeteses.capes.gov.br/> Acessado dia 07/12/2014 às 14:35.



TOTAL	1404
-------	------

Quadro 1 – Número de publicações com o tema formação continuada.

Tendo como foco a formação continuada de professores de educação física, encontramos 28 trabalhos, dentre os 1404. Destes, 26 do mestrado acadêmico e 2 do doutorado. Ao analisar de maneira qualitativa por meio dos resumos publicados, percebemos que, na realidade, apenas alguns trabalhos falavam especificamente da formação continuada em educação física, seus processos e suas problematizações. Destacamos dois trabalhos: Nascimento (2012) e Ost (2012) como os que mais se aproximaram da temática desta dissertação. Outros trabalhos tratavam da formação continuada, mas não a tinham como objeto de estudo.

Nascimento (2012), propõe em seu trabalho intitulado “Formação Continuada de professores de educação física na perspectiva da inclusão” um estudo sobre os impactos que uma formação continuada para professores de educação física tem na prática pedagógica destes em relação a uma educação inclusiva. A autora pesquisou em um grupo de estudos de formação continuada para inclusão que se encontrava semanalmente no período de seis meses. A partir desse acompanhamento, que teve inicialmente a presença de sete professores, mas firmou-se com quatro até o fim, a autora identificou a dificuldade dos professores em compreender o que é a inclusão de alunos com deficiência nas aulas, porém também observou a necessidade de existirem formações continuadas como a que acompanhou e que, por meio dos encontros, existam espaços de trocas e a prática reflexiva seja estimulada visando superação de problemas encontrados na escola.

No trabalho de Ost (2012), intitulado “Formação continuada em educação física: um estudo das propostas da secretaria de educação e desporto da Prefeitura Municipal de Pelotas-RS”, a autora investiga o processo de construção das propostas de formação continuada da Secretaria de Educação e Desporto oferecidas aos professores de educação física da rede pública municipal a partir da criação da Lei 9.394/96 (LDBEN) até o ano de 2011. A autora também buscou investigar o processo de gestão dessas propostas e a atuação dos coordenadores pedagógicos da área de educação física. Foram analisados documentos e realizadas entrevistas. Entre as conclusões da pesquisa dentro do recorte temporal, verificou-se que as propostas não foram lineares e existiram altos e baixos, principalmente quando elas se relacionavam ao tipo de gestão das escolas e a atuação política dos sujeitos envolvidos em determinado momento das propostas, influenciando-as no seu desenvolvimento, além da formação dos coordenadores ser muito parecida com a dos professores. Este trabalho se mostrou relevante para a nossa pesquisa pelo fato de estudar diretamente políticas curriculares públicas para a formação continuada de professores e também por trazer algumas contribuições e aproximações locais com o nosso trabalho, especialmente no que tange a atuação diversa dos envolvidos e a maneira não linear e imprevisível que as propostas desenvolveram em

sua trajetória. Percebemos que a perspectiva de formação continuada entendida por nós tem aproximações com esse trabalho, o que acrescentou em termos referenciais à pesquisa. Essas questões são algo que sustentamos no desenvolvimento do PIBID e que podem ter caráter de potencialização para esse Programa.

Fizemos também uma análise no Banco de Teses e Dissertações da CAPES usando o PIBID como palavra-chave. Foram encontrados na pesquisa primária 26 trabalhos a respeito do tema. Porém, fazendo uma análise dos resumos, apenas 7 trabalhos entre os 26 tinham algo relacionado com a formação continuada desses professores. Entretanto, dentro desse universo de 07 trabalhos, nenhum tinha o foco central na análise desse processo de formação continuada, embora alguns destacassem a importância que o PIBID teve na prática desses professores, possibilitando oportunidades formativas. Destacamos o trabalho de Paredes (2012), realizado na Universidade Federal do Paraná (UFPR) no qual, percebendo o aumento de importância que o PIBID vinha tendo na agenda do Governo Federal, resolveu investigar os significados que eram dados a esse Programa pelo Ministério da Educação, pela UFPR e os subprojetos de Ciências, Biologia e Física desta Universidade, assim como analisar os impactos que ele tinha para a construção de saberes docentes para a formação de professores de Ciências. Como uma das consequências do estudo, a autora percebeu que o PIBID contribuiu para a formação continuada dos professores supervisores por meio da retomada dos momentos de estudo e reflexão, além de contato com novas metodologias e abordagens.

<b>NÍVEL DO CURSO</b>	<b>TRABALHOS PUBLICADOS</b>
Mestrado Acadêmico	20
Doutorado	4
Mestrado Profissional	2
<b>TOTAL</b>	<b>26</b>

Quadro 2 – Número de publicações com o tema PIBID

Realizamos uma pesquisa no Portal Scielo, que abrangeu o período das publicações entre 2005 e 2015, a fim de encontrarmos trabalhos que fossem do eixo temático no qual a nossa pesquisa se debruça. Escolhemos três revistas para esta pesquisa, a saber, Revista Educação & Sociedade, Revista Brasileira de Educação e Revista Brasileira de Ciências do Esporte. A escolha das revistas teve como critério a relevância e abrangência delas no campo científico, mais especificamente na área em que estão inseridas.

Na Revista Educação & Sociedade, fez-se a busca pelas palavras chave: “Formação Continuada”, “PIBID” e “Educação Física”. Quando lançamos mão da pesquisa sobre formação continuada, encontramos apenas dois trabalhos (ANDRÉ, 1999; SILVA & COMPIANI, 2015). André (1999) faz o estado da arte da formação de professores analisando teses e dissertações de

programas de pós-graduação no Brasil, entre os anos de 1990 e 1996, observando artigos publicados em 10 periódicos do país, entre os anos de 1990 e 1997, e analisando as pesquisas apresentadas no grupo de trabalho Formação de Professores da ANPED, entre 1992-1998. Porém, este trabalho não nos ajuda muito a entender a questão aprofundada do tema que nos propomos a estudar, e mais ainda do nosso objeto de estudo, porém contribuiu para o embasamento na questão da formação continuada e conhecimento de trabalhos que tratem dessa perspectiva. Silva e Compiani (2015) trazem uma pesquisa focada na formação continuada de professores e a pesquisa na prática docente, tratando questões como a autoria do professor na elaboração dos conhecimentos escolares, a simultaneidade entre trabalho e pesquisa, a associação entre teoria e prática como importante questão formativa, entre outros pontos sobre os quais os autores irão desenvolver um estudo acerca da formação do professor em um caráter de pesquisa. Este trabalho, por não tratar diretamente de políticas públicas para a formação continuada, nos serviu a fim de aumentar o conhecimento sobre as pesquisas educacionais e a formação continuada, pois entendemos que a pesquisa também está dentro do PIBID, desenvolvendo-se na prática dos professores e em momentos externos à sala de aula e, dessa forma, o artigo nos ajudou a entender e aprofundar as leituras nessa área temática. Ao analisarmos a palavra-chave “Educação Física”, encontramos um trabalho apenas, mas que não dizia respeito à formação de professores, sobretudo continuada. Quando pesquisamos a palavra “PIBID”, nenhum trabalho foi encontrado.

Analisando a Revista Brasileira de Educação, lançamos mão das mesmas palavras chaves. Pesquisando o termo “formação continuada”, foi encontrado apenas um trabalho (CARVALHO, 2005) que pesquisou as representações de professores e delegados escolhidos para ocasião da realização de um Seminário Estadual de Política Educacional do Espírito Santo e os processos de formação continuada no Espírito Santo. Quando pesquisamos o termo “educação física”, não encontramos nenhum resultado, assim como ao pesquisarmos o termo “PIBID”.

Continuamos a pesquisa, dessa vez na Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Analisamos apenas os termos “Formação Continuada” e “PIBID”, pois entendemos que por ser uma revista especializada em educação física, fazer o uso deste termo seria desnecessário. A “formação continuada” foi tema de dois trabalhos nesta revista, que merecem ser destacados nesta presente dissertação. Foram eles: Righi, Marin e Souza (2012) e Caparróz & Loureiro (2010).

Righi, Marin e Souza fomentam um estudo que busca analisar a formação continuada levando em consideração os entendimentos e vivências dos professores de educação física no contexto do Governo Estadual do Rio Grande do Sul, na gestão 2007-2010, e as leis que regem esta formação continuada, como as diretrizes nacionais e estaduais, a partir de análise documental, pesquisa bibliográfica e entrevistas. As autoras reconhecem que as formações continuadas propostas não atenderam as expectativas dos professores, muito menos garantiram o direito à formação

continuada existente na lei. Este trabalho nos ajuda a entender as políticas públicas curriculares para a formação de professores e se mostra relevante para a construção desta pesquisa.

Caparróz e Loureiro, realizam uma pesquisa no município de Vitória (ES) com professores de Educação Física, analisando a formação continuada proposta a esses professores. Utilizando uma teoria do imaginário social, qualitativa, eles encontram os resultados que mostram que os professores veem negativamente a descontinuidade das formações propostas pela Secretaria de Educação e que o sistema precisa dialogar com o professor na construção dos Programas.

O termo “PIBID” também foi pesquisado nesta revista sem ser encontrado qualquer resultado. Portanto, pela falta de resultados nas 3 revistas escolhidas, fizemos uma pesquisa mais ampla no Portal Scielo, não especificando periódicos. Ao fazermos a busca do termo “PIBID” procurando encontrar algum trabalho que tratasse da formação continuada dentro do PIBID, de preferência relacionada à educação física, encontramos 07 artigos, sendo que apenas um deles abordava a formação continuada.

O trabalho de Mateus (2014) teve destaque, pois tratava das formas que a “parceria” entre diversas instâncias possibilitava movimentos inesperados no processo do desenvolvimento do Programa. O artigo também defendeu a criação de espaços híbridos com potencial transformador da realidade, por sua vez influenciando na formação dos professores envolvidos, no caso dos Professores Supervisores, uma formação continuada muito arraigada do caráter compensatório. Mostrou-se um trabalho importante para se estudar e ajudar a referenciar e aprofundar no tema PIBID/Formação continuada.

Um fato que chamou nossa atenção foi não ter encontrado no Portal Scielo nenhum periódico com artigo específico de sobre o PIBID de educação física. Resolvemos procurar em anais de eventos da área, tomando como base o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, um dos mais relevantes congressos da área no Brasil, abrangendo diversos âmbitos da educação física, inclusive o da educação física escolar. Procuramos então nos dois últimos Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, realizados em 2011 e 2013.

No Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte do ano de 2011, foram encontrados 09 trabalhos a respeito do PIBID, mas um se destacou por se aproximar do que estamos estudando. O trabalho de Barbosa (2011) aborda em sua pesquisa as implicações do PIBID para a comunidade escolar, entrevistando duas professoras de educação física da escola, que ela chama de “tutoras” de educação física, o que corresponderia ao papel desempenhado pelos Professores Supervisores. As duas professoras relatam a importância do PIBID na valorização das potencialidades da escola pública, assim como na construção cidadã de todos os envolvidos, trabalhando a disciplina de uma nova maneira, somando as experiências dos professores com as questões trazidas pela universidade, construindo assim novos modos de educar, agir e encarar o processo educativo. No Congresso de

2013, encontramos 32 trabalhos com a temática do PIBID. Ao analisarmos os resumos, não achamos nenhum trabalho que tratasse do processo de formação continuada dos professores supervisores de educação física, relacionado ao PIBID.

Também consultamos textos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a fim de encontrar alguma produção que pudesse nos ajudar no embasamento da questão deste projeto, foram consultados o GT Formação de Professores e o GT Estado e Políticas Educacionais das últimas 4 reuniões, a saber, 33<sup>a</sup>, 34<sup>a</sup>, 35<sup>a</sup> e 36<sup>a</sup> Reunião Anual. Quando pesquisado o termo “Educação Física”, não foi encontrado nenhum trabalho em quaisquer dos GTs. No GT “Educação e relações étnico-raciais” nas 35<sup>a</sup> e 36<sup>a</sup> reuniões, foram encontrados trabalhos, como também nos GTs “Psicologia da Educação” e “Educação Matemática”, que tinham basicamente como centro da pesquisa discorrer a influência do PIBID na formação do professor destas disciplinas também.<sup>3</sup>

Nesta dissertação, temos um contexto de questões diversas, amplas, que são complexas e não são facilmente respondidas. Considerando esses aspectos, orientamo-nos nesta investigação em uma perspectiva qualitativa, tendo em vista que o campo educacional é permeado por uma série de questões intrínsecas e extrínsecas que são de importância para a compreensão dos fatos neste fenômeno que pretendemos estudar, ou seja, a formação continuada de professores relacionada com o PIBID.

Partindo das premissas de Ball e Bowe (1998), conseguimos perceber que associações eram possíveis entre a minha experiência e a análise desta política com o contexto da prática por eles desenvolvida. Pensando a prática como formadora de políticas, não podemos nos furtar ao trabalho de analisar como elas se desenvolvem nesse contexto e, portanto, julgamos importante trazer para este debate conceitos que estão relacionados com as premissas que estes autores tratam. Um deles é o conceito de recontextualização, enunciado por Bernstein (1996), no qual o autor trata as políticas inseridas em dois campos recontextualizadores: o campo recontextualizador oficial e o recontextualizador pedagógico. O campo recontextualizador oficial seria as esferas de representação do Estado, com o intuito de dominar, controlar e direcionar as ações. O campo recontextualizador pedagógico é representado pelos campos escolares e de produção de conhecimento da escola, nos quais estão inseridos professores e profissionais da educação. Embora reconheçamos a contribuição de Bernstein para nossa pesquisa, encontramos em Lopes (2005) uma releitura do conceito, que nos traz questões da hibridização para pensar sobre os processos de recontextualização, baseada em Canclíni e assumindo o conceito denominado “recontextualização por hibridismo”.

Associar o conceito de recontextualização com as questões culturais baseadas na

---

<sup>3</sup> <http://bancodeteses.capes.gov.br/> Acessado dia 07/12/2014 às 14:35.

hibridização nos faz avançar no debate, tendo em vista que se inicia o processo de valorização dos poderes diferenciados e que influem no processo das políticas. Se apenas analisamos pares binários e verticalizados de relações de poder, captamos muito pouco do que eles realmente representam. Todas as relações de poder binárias são enfraquecidas em si mesmas, pois precisam de articulações para se fortalecer e tais articulações funcionam em caráter diferenciado, a depender do local em que estão inseridos. Sobrepor uma forma de dominação a outra não faz com que elas se potencializem, mas o que as permite ganhar força nesse contexto é a obliquidade que existe nesse processo (LOPES, 2005).

Fica claro que o nosso objeto de estudo, o PIBID, é o centro desta pesquisa, sobre a qual nos debruçamos para compreender um potente modo de pensar sobre a produção das políticas de formação continuada de professores. O PIBID sendo uma política pública curricular, deve ser entendida e analisada como tal. Esta que hoje não mais é uma política de governo, mas já atingiu o nível de política de Estado.

Desenvolvemos a pesquisa assumindo a abordagem do ciclo de Políticas formulada por Stephen Ball e Richard Bowe (1998) e utilizada também por Mainardes (2006), Dias (2009) e Lopes (2004, 2006) e outros autores. Tal abordagem teórico-metodológica nos oferece uma estrutura conceitual bem fundamentada, além de ser adaptável a qualquer política, em especial as de currículo, proporcionando articular o micro (a prática do professor, experiências na escola) e o macro (os contextos mais amplos da política). O ciclo de políticas é um instrumento para analisar as políticas com base em contextos que são expressão dos diferentes modos de produzi-las. Ball e Bowe (1998), no decorrer de suas publicações, desenvolvem 5 contextos: Contexto da influência; contexto da definição dos textos políticos; contexto da prática; contexto dos resultados e contexto da estratégia política.

Os contextos desenvolvidos por esses autores nos fornecem a base necessária para compreendermos de que modo essa política vem sendo desenvolvida no decorrer da sua história. Porém, nesta pesquisa lançamos mão de três contextos, pois entendemos que seriam suficientes para a análise do objeto de estudo. Os contextos da definição de textos, prática e influência nos proporcionam instrumentalização suficiente para compreender esta política em seus diferentes contextos de produção e seus desdobramentos para analisarmos de que maneira o programa influencia o processo de formação continuada dos professores supervisores de educação física.

O trabalho de campo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa por meio da Plataforma Brasil, sendo aprovado por ele. O trabalho foi desenvolvido em duas universidades do Rio de Janeiro, havendo grande aceitação por parte dos Coordenadores Institucionais e Coordenadores de

área<sup>4</sup>, de forma que agradecemos a todas as equipes e participantes envolvidos na pesquisa pela disponibilidade, solidariedade e vontade de contribuir para um projeto que nos ajudará a compreender melhor os processos educacionais, formativos e políticos dentro das nossas universidades e escolas. Ambas as instituições tinham entre seus subprojetos do PIBID o de educação física. As universidades participantes foram a Universidade Federal Fluminense (UFF) e seu Instituto de Educação Física, e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) com seu Departamento de Educação Física. Para a produção dos dados foram utilizados entrevistas e relatos escritos com professores supervisores, alunos da graduação e coordenadores. Houve, no total, o envolvimento de 14 participantes no projeto. As entrevistas ocorreram de maneira individual, exceto por uma entrevista em grupo realizada com professores supervisores e alunos do subprojeto da UFRRJ pesquisado. Os sujeitos da pesquisa concordaram com as suas identificações nos relatórios referentes ao processo de pesquisa, porém, por escolha nossa, foram identificados nas transcrições citadas de maneira genérica, por: CI (coordenador institucional), CA (coordenador de área), S (professor supervisor) e A (aluno). Durante o processo, algumas reuniões foram acompanhadas, assim como algumas intervenções dos grupos na escola. Também foi utilizada a análise documental a partir dos documentos oficiais do programa, como: a) Edital Pibid Nº 061 de 2013 Retificado; b) Decreto nº 7.219, de 24-06-2010; c) Novo Regulamento do Pibid – Portaria Capes nº 96, de 18-07-2013, tendo como corte temporal os anos de 2010 a 2013.

A presente pesquisa pode então ser justificada, no que tange a sua relevância, a partir da crescente demanda social em relação a qualidade do ensino básico público. As diferenças ainda existentes no quadro de formação de professores no Brasil e a crescente demanda por formação continuada no país como uma das áreas de grande relevância em pesquisas. Essas questões já vêm sendo temas e objetos de estudo de diversas pesquisas científicas na área da educação, abordadas por autores conceituados e por grupos de pesquisa, que tornam esse campo denso. Porém, o que torna esta pesquisa um diferencial é associação desses temas com uma política pública curricular bastante recente em nosso país, na qual se tem um crescente número considerável de trabalhos sendo desenvolvidos em artigos e um crescente número em dissertações e teses, mas no campo da educação física ainda não há uma grande produção que correlacione o programa, suas possibilidades, as demandas da educação básica, a formação continuada de professores e a educação física. Dessa forma, entendemos que o trabalho tem a potencialidade de preencher um espaço no campo científico que pode embasar e contribuir tanto para o próprio PIBID, quanto para outras políticas públicas que virão ou já estão em ação no contexto educacional micro e macro brasileiro.

---

<sup>4</sup> Agradecimento especial para os coordenadores institucionais, coordenadores de gestão, coordenadores de área, professores supervisores, alunos e outros colaboradores que de igual modo foram importantes para a concretização deste trabalho.

Esta dissertação foi organizada em três capítulos. No capítulo 1, “Formação em serviço ou a serviço?”, descrevendo o campo no Brasil, trazemos uma contextualização histórica, baseada em estudos prévios e produções da área, da formação continuada no país como uma política curricular pública que analisa o caráter dessas formações a partir das concepções e estudos que foram se desenvolvendo aqui. No capítulo 2, “PIBID e Formação Continuada – desdobramentos de uma política curricular”, apresentamos o PIBID, nosso objeto de estudo. Discutimos de que maneira o PIBID vem se colocando como política importante na Educação, mais especificamente na formação de professores, e como tem atuado numa perspectiva de política curricular que é influenciada e influencia, no âmbito da abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1998). Iniciamos a análise sobre a dimensão continuada da formação de professores que o PIBID proporciona aos professores supervisores de Educação Física. No capítulo 3, intitulado “Análise dos dados – relatos que enunciam proposições”, apresentamos a análise do trabalho de campo nos dados produzidos a partir das entrevistas e relatos de experiências que foram escritos, produzidos por professores supervisores, coordenadores e licenciandos inseridos no programa e no subprojeto de Educação Física, assim como no diálogo com os documentos que definem o PIBID e as observações realizadas no âmbito dos encontros na UFF e UFRRJ. Por fim, apresentamos as conclusões sobre como o PIBID vem atuando na perspectiva de uma política pública curricular relevante para a formação continuada de professores supervisores, embora esse não seja um objetivo do programa, acrescentando ao debate algumas sugestões e colocações pontuais que, por meio da nossa pesquisa, percebemos ser importantes para a continuidade, melhoria e expansão desse programa, trazendo para o debate e análise o ciclo de políticas como nosso instrumento analítico, lançando mão dos contextos enunciados por Ball e Bowe, a fim de indentificar os objetivos da pesquisa e compreender melhor a trajetória dessa política.



## CAPÍTULO I

### FORMAÇÃO EM SERVIÇO OU A SERVIÇO: CONTEXTUALIZANDO O CAMPO NO BRASIL

O século XX caracterizou-se por uma intensa ação de políticas educativas voltadas para a formação de professores, especialmente em caráter continuada, o que ficou caracterizado como o “século da formação contínua”, segundo Estrela (2003). A preocupação com a formação continuada tem estado presente nos discursos e nas agendas das políticas educativas das últimas décadas, numa perspectiva global. Essa perspectiva já nos introduz alguns sinais da globalização das políticas educacionais impulsionadas por organismos internacionais, como a OCDE e a UNESCO.

A modalidade de formação continuada de profissionais do magistério tem sido constantemente foco de pesquisas que tentam explicar, promover ou projetar questões referentes à educação no Brasil (ALTENFELDER, 2005; ALFERES & MAINARDES, 2001; GATTI, 2008; DIAS, 2009; SOUZA, 2006; CARVALHO, 2005), dando relevância à constante formação do professor para que ocorra uma melhoria nesse processo.

Não só os pesquisadores se mostram interessados nesse tipo de formação, mas também o Estado demonstra grande interesse e enfatiza essa modalidade de formação como algo que deve ser estimulado, tratado e desenvolvido. Percebemos esse fato quando observamos expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), em seu artigo 62, parágrafo 1, a seguinte redação “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, *a continuada e a capacitação* dos profissionais de magistério”. O Estado se compromete a proporcionar aos profissionais do magistério um constante processo de formação e capacitação, entendendo ser esse um dos caminhos para uma crescente melhora da qualidade do ensino público. O fato de existir uma especificidade para esta modalidade de formação expressa na lei demonstra que diversos discursos atuaram na construção desse documento, no contexto da influência (BALL, 1992) e não foram poucas as disputas a fim de garantir que esses discursos fossem representados no contexto da definição dos textos políticos.

A relevância da formação continuada também pode ser verificada, com mais ênfase, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 até os anos atuais em diversos programas desenvolvidos pelos Governos Federal e Estadual e pelas agências de fomento à pesquisa, como, por exemplo, a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). No caso das Agências de Fomento, as ações visam a estimular, direta e indiretamente, a formação continuada dos professores por meio das bolsas e programas de apoio, ligando seus sentidos e objetivos quase que sempre à melhoria da educação.

Alguns exemplos destes programas e projetos atuais são: o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial (Ministério da Educação), que tem por objetivo formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de educação superior que ofertem cursos de formação continuada de professores na modalidade à distância; o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR-CAPES), que objetiva induzir e fomentar a oferta de educação superior gratuita e de qualidade para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam alcançar a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no país; o programa de Apoio à melhoria do ensino em escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), que visa contribuir, entre outras coisas, com uma melhoria na infraestrutura das escolas públicas para a melhor capacitação e formação dos professores e um nível de excelência no ensino; o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-CAPES), que propõe uma valorização e incentivo a formação de professores para a Educação Básica; e existem outros tantos programas e projetos, que podemos citar mais à frente.

Essas produções políticas nos fazem perceber que um dos temas presente nos debates do campo educacional e que tem sido intensamente estudado é a formação continuada de professores. Baseados nesse contexto, delineamos este capítulo a fim de contextualizarmos as políticas de formação continuada que foram e que vêm sendo desenvolvidas no Brasil, tal qual os seus sentidos, suas objetivações, suas repercussões e suas contribuições.

Destacamos que esta pesquisa tem como foco a formação dos professores de educação física. Dessa maneira, não poderíamos deixar o campo específico da formação continuada de professores de educação física em lugar de menor importância, pois entendemos que é de extrema necessidade aprofundar nossa investigação no componente curricular que analisaremos.

A educação física tem uma história particular na escola e na sociedade brasileira, em que teve sua inserção intimamente ligada a objetivos políticos nacionais. A história da disciplina constituiu características próprias que geraram e geram ainda muitas controvérsias em sua prática educativa e inclusão na escola. Portanto, neste capítulo, analiso aspectos da história e os sentidos da formação continuada de professores de educação física, traçando um paralelo com o contexto e sentidos desta formação no âmbito educacional brasileiro, a fim de observar em que medida os percursos delineados pelas formações estiveram próximos de alguma maneira. Pretendemos com essa discussão compreender o processo de produção de políticas dirigida para a formação continuada de professores de educação física no âmbito do PIBID.

A formação de professores é parte central em qualquer processo educativo, seja ela na modalidade inicial ou continuada. Talvez seja esse o tema mais citado quando iniciamos uma

conversa a respeito dos fracassos e sucessos dos sistemas educacionais, junto com a falta de investimento e infraestrutura. Pensar a formação de professores exige um esforço complexo, pois traz consigo uma série de reflexões sociais, educacionais, econômicas, entre outras tantas que a pós-modernidade nos apresenta como influências na construção dos fenômenos sociais.

Quando se fala em reforma educacional, não se faz isso sem pensar a formação de professores, e dessa maneira entendo que reformar implica investir tempo e recursos na construção de novos saberes e fazeres, nos quais se deseja envolver a formação profissional. Assim foram se construindo ao longo do tempo as políticas de formação continuada no Brasil.

Na próxima seção faremos um breve recorte histórico a respeito da formação continuada no Brasil, com a intenção de contextualizá-la. Entendemos que o percurso histórico desenvolvido na formação continuada, ao longo dos anos, é de extrema relevância para compreender como chegamos até este momento.

### **I.1 – Políticas de formação continuada no Brasil - construindo bases para o estudo.**

A formação continuada sempre foi tema presente no campo da educação brasileira. Houve, desde início, uma preocupação em formar professores que atendessem as expectativas, demandas e anseios de uma sociedade, sejam quais fossem os valores que estavam presentes nela, a formação continuada aparece então como preocupação de longa data.

Nesta dissertação, defendemos a formação continuada como argumentado por Cardoso (2006), entendendo-a como construção constante do “profissional professor”. Esse processo, para além da certificação no âmbito curricular e do desenvolvimento das atribuições do magistério, deve ser compreendido como contínuo e interminável ao longo de toda a vida profissional, incluindo a perspectiva de desenvolvimento profissional, aperfeiçoamento de sua prática - que leva a uma constante melhoria da qualidade do seu trabalho - e também a formação humana desse professor.

Também compreendemos ser a escola o lócus onde essa formação deve acontecer de maneira prioritária, como nos mostra Grigoli (*et al.* 2010). Um dos problemas que afetam a formação continuada de professores é justamente o fato de, por vezes, ela estar afastada do ambiente de trabalho deles, assim como das suas experiências e suas práticas, e dos saberes que o professor traz consigo (TARDIFF, 2002). Ao negligenciar que o professor produza novos saberes e práticas na sua formação, limitando assim a sua capacidade criativa e reflexiva, começamos a ter problemas na efetividade dessas formações continuadas. Em decorrência dessa limitação, acentua-se a dificuldade de conexões e recontextualizações dos conhecimentos e saberes desenvolvidos nessas formações com a prática pedagógica e o currículo escolar, além da socialização desses conhecimentos, que é importante também para a formação continuada, não só do indivíduo, mas

também do grupo escolar, se tornar deficiente.

No mesmo movimento, a escola também deve se tornar uma instituição capaz de receber, aprimorar, participar e aprender com essas formações. Um local em que a escola se desenvolve na medida em que o professor se desenvolve, e vice-versa. A lógica muda, o que implica que as mudanças passem a ser feitas para eles (professores) e feitas por eles (professores), tornando o que Hargreaves e Fulan (*apud* Grigoli, 2010) chamam de professores totais. Os professores totais, que atuam em todas as esferas do âmbito escolar de maneira ativa, têm maior probabilidade de se desenvolverem e desenvolverem suas escolas.

Também nos interessa refletir sobre a relação que as universidades têm estabelecido com as escolas do ensino básico. A universidade não tem como função apenas graduar e formar pesquisadores. Os pilares que sustentam a funcionalidade da universidade para a sociedade estão no ensino, pesquisa e extensão. Defendo a necessidade da universidade se destacar na relevância de suas ações junto à comunidade e é responsabilidade dela fazer com que isso aconteça. Alguns autores, como Lüdke (2005) vão nos mostrar que existe um distanciamento entre a pesquisa e a escola básica, criando uma lacuna prejudicial ao desenvolvimento das pesquisas e das políticas. Da mesma maneira compreendemos que o distanciamento entre a universidade, como lócus da formação inicial, e a escola, espaço de trabalho e formação continuada, acarreta prejuízos para o desenvolvimento das políticas curriculares de formação de professores, seja na modalidade inicial ou continuada. O movimento duplo de formação que existe na aproximação entre universidade e escola se mostra muito importante, como nos mostra Mendes (2008). Uma dessas articulações é o próprio PIBID, que tem essa relação intrínseca em seu sentido de existir.

Essas questões proporcionam uma reflexão inicial a respeito da formação continuada no Brasil e as tendências que vêm norteando as políticas curriculares que assumem a responsabilidade de formar em serviço nossos professores. Nosso entendimento, é que a formação de professores, em caráter inicial e continuado, tem na escola o seu espaço relevante de desenvolvimento. Baseado em Pimenta (1996), em que ela articula na discussão autores com Schön, Zeichner e Nóvoa, vemos a importância de se formar o professor nos âmbitos profissional e pessoal. As proposições em defesa da formação de docentes buscam perspectivas que estejam baseadas na reflexão, fugindo de uma racionalidade técnica, de instrumentalização do professor, muitas vezes, visando uma aplicação de saberes e valores ditados por um grupo que influenciou sobre os preceitos curriculares, propondo uma racionalidade da prática. Segundo os autores citados, em uma perspectiva de “reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão” (Schön *apud* Pimenta, 1996 pg. 85). Desse modo, refletir na ação se torna algo necessário para a compreensão e aprofundamento nas questões que permeiam o âmbito de atuação do professor. O professor tem em seu trabalho a reflexão como algo necessário, seja para planejar, para executar ou para avaliar e, na mesma perspectiva, a reflexão

promove também formação, uma superação de um modo de agir mecânico, de uma limitação baseada em um pensamento de conhecimento tácito, fixo, sem diálogo com os contextos que permeiam sua interação social. No âmbito da educação, existe um tipo de problema específico que não é facilmente respondido e desafia as soluções técnicas: o problema da prática profissional. Esse problema, geralmente, está envolvido com pessoas ou um conjunto social, o que altera substancialmente a sua complexidade, seus valores e suas singularidades. Por não dar conta de explicar esses fenômenos que lidam com questões diversas e multifacetárias, a racionalidade técnica mostra fragilidades para compreender essas questões, o que dá espaço para um entendimento de epistemologia da prática e uma racionalidade prática, ou seja, uma racionalidade em que profissionais sejam capazes de superar regras preestabelecidas, modelos teóricos estanques de solução e até mesmo formação, dessa forma sendo mais bem preparados para as demandas cotidianas. (SCHON *apud* CHINELLI, 2015)

Também percebemos com Pimenta (1996) que os problemas que inferem na emergência da formação de professores se dão em um contexto que está além de um aperfeiçoamento instrumental, pois exigem decisões em um campo de incertezas, singularidades e complexidades. Por isso, é importante constituir a escola não só como espaço de trabalho, mas também de formação.

Essas questões proporcionam uma reflexão inicial a respeito da formação continuada no Brasil e as tendências que vêm norteando as políticas curriculares que assumem a responsabilidade de formar em serviço nossos professores. A partir do esclarecimento da nossa visão a respeito do tema, iniciamos uma breve retrospectiva histórica apresentando o início das ações formativas voltadas a professores já em serviço durante os anos em que a escola se faz presente no nosso meio social.

Pode-se considerar que as primeiras ações formativas para professores, em caráter continuado, mesmo que exista um debate a respeito da profissão docente nesse período, se deram ainda no período colonial, na administração de Marquês de Pombal. Segundo Fragoso (*apud* BELLETATI, 2010), o ensino jesuítico no Brasil foi a tônica que orquestrou as ações educativas e instrutivas durante cerca de 200 anos. Quando as reformas pombalinas se tornaram uma realidade, houve uma substituição do sistema educacional apoiado nas estruturas deste ensino jesuítico por outra cultura educacional, baseado num viés diferente. Nessa perspectiva, foi criado um cargo específico no Alvará Régio de 1759 para, entre outras coisas, “advertir e corrigir os professores”. Havia uma fiscalização a fim de que esses não utilizassem métodos, livros ou conteúdos jesuíticos e, caso acontecesse, eles seriam advertidos e corrigidos. O Estado passou a controlar e a fiscalizar. Os professores tinham um parâmetro do que fazer e de como agir muito bem definido. Percebemos, ainda que rusticamente, nesse período, as primeiras maneiras de formação de professores que estão atuando, que estavam em serviço.

A partir da chegada de Dom João VI e, por consequência, o início do período Joanino, começa a surgir uma nova forma de se fazer política, tendo em vista a abertura cultural que existiu naquela época. Houve então um enfraquecimento das fiscalizações mais rígidas e das prescrições excessivas que ocorreram no período pombalino, porém o modelo escolar adotado por Pombal permanece por um bom tempo (HILDORSF *apud* BELLETATI, 2010). Havia já uma grande preocupação com a educação como instrumento e meio para o fortalecimento de um Estado, preocupação denotada em leis e decretos posteriores, como a Constituição do Império (1824), que prometia a educação primária para todos, e a Lei de 15 de outubro de 1827, que deixa claramente exposta a legalidade da formação em serviço, com um sentido que estaria próximo do que hoje entendemos por “Atualização”. Nos termos da “Atualização”, era imposto ao professor, no seu artigo 5º, a necessidade de se instruírem por conta própria a respeito do novo método de ensino. Desse modo, a formação em serviço dos professores, que aqui entendemos como a formação dos professores que já estão atuando e forma-se no lócus da sua prática cotidiana, está presente na escola pública desde a sua expansão no século XIX.

No fim do século XIX, começamos a perceber que as questões que ainda hoje estão em voga nesse debate começam a surgir. Sentidos dados às formações aparecem com força na Lei 88 de 1892, na qual o caráter do aperfeiçoamento aparece com bastante centralidade, mostrando uma necessidade justificada pela falta de qualidade na formação inicial e pela ineficiência das competências que esses professores desenvolveram nesta formação inicial. Discurso parecido com outros tantos que permearam e ainda permeiam o campo da educação e das políticas curriculares de formação de professores.

Esses sentidos nas políticas embutidas nas legislações até então denotam o caráter do treinamento, da atualização, aperfeiçoamento e dos conhecimentos que são realmente válidos para a formação de um professor, e estes estímulos e sentidos sempre vindo de fora para dentro, surgindo de demandas e contingências exteriores, segundo Belletati (2010). Percebemos que o paradigma do déficit já estava começando a se enraizar no sistema educacional, partindo da premissa de duas convicções. A primeira de que existe uma necessidade de se corrigir uma formação inicial cheia de lacunas e atualizar-se nas novidades científicas e disciplinares, tais quais as novidades metodológicas da educação, nessa perspectiva as universidades e instituições superiores eram entendidas como as mais capacitadas para observar e realizar esse tipo de formação, pois o professor não teria capacidade de diagnosticar isso sozinho. A segunda convicção sustenta que o fracasso está relacionado a ineficiência e inabilidade das competências práticas, que só seriam solucionadas a partir do momento em que houvesse uma orientação externa para isso.

Essas convicções nos levam a refletir algumas questões que, se não problematizadas, podem acarretar na naturalização de alguns fenômenos. Será que a universidade é a instituição capaz de

diagnosticar e solucionar questões referentes à formação continuada de professores que atuam na escola básica? Partindo do princípio de que o processo educacional se efetua principalmente no fazer pedagógico da sala de aula, como desconsiderar que o professor, que está inteiramente envolvido nesse processo, não teria a competência de contribuir para a sua formação? Pensar que o professor é agente importante e estratégico nessa situação é dar um passo para avançar nas formações, e ninguém melhor que o próprio sujeito para diagnosticar na sua prática e refletir nela e sobre ela. Dessa maneira, a perspectiva de um professor reflexivo se esvai a partir do momento que se naturaliza o sentido de um professor crítico e consciente. De igual modo, não podemos responsabilizar o professor e sua formação pelo fracasso escolar. Argumentar que apenas a falta de prática, vivências e competências promovem esse fenômeno é ignorar toda a construção relacional que se dá no âmbito escolar e que tem influência em todas as ações pedagógicas. Nós concordamos que existe uma necessidade de o professor vivenciar mais experiências práticas, e essa trajetória na formação é um dos fatores que pode melhorar a qualidade das ações formativas e da prática pedagógica dos professores, porém não compreendemos que as ações formativas em caráter continuado devam estar exclusivamente focadas nesses conhecimentos específicos supracitados.

Já no século XX, alguns pesquisadores na década de 1970 começam a identificar movimentos dos anos 1960 e se debruçam sobre esses aspectos da formação continuada. A partir da década de 1960, começou-se um processo de maior estruturação de pesquisas no campo, com auxílio de instituições públicas, institutos de pesquisa, pesquisadores da academia, etc. (ALFERES & MAINARDES, 2011).

De acordo com Silva e Frade (*apud* ALFERES & MAINARDES, 2011), podemos evidenciar três momentos políticos distintos no fim do século XX que valem ser categorizados, são eles: a ditadura militar; o movimento da democratização da sociedade; os movimentos de globalização da cultura e da economia. Segundo estas autoras, estes momentos políticos influenciaram intimamente as políticas de formação continuada dos professores. Concordamos com essa afirmação, pois se pensarmos que toda ação pedagógica e educativa é uma ação política e intencional, não há como dissociar as políticas de formação continuada do viés governamental existente no âmbito estudado.

Na década de 1970 houve uma grande mudança política no Brasil com advento do Governo Militar. Dessa maneira, muitas instituições de caráter democrático, que davam voz e vez ao povo, foram silenciadas ou perderam a sua capacidade de influenciar a sociedade. Assim também aconteceu com as instituições educacionais que, como sempre, se postavam como área estratégica na consolidação de um governo e uma forma de pensar e agir. Com o silenciamento dessas instituições houve a implementação de uma visão bastante restrita, baseada numa racionalidade técnica, com uma escola hierarquizada e burocratizada, na qual ocorreram alterações significativas

no planejamento das políticas públicas, em suas execuções e nas maneiras como elas circularam pelos espaços educacionais.

Dessa maneira, com a instauração de um novo governo, houve a necessidade de formar recursos humanos que atendessem as demandas governamentais. A fim de expandir um novo paradigma de sociedade e uma nova concepção de cidadão, enfatizou-se assim um projeto educacional que tinha como premissa formar trabalhadores e cidadãos disciplinados, e nesse viés a educação ganhou um novo objetivo principal: disciplinar, moldar e construir uma sociedade na qual os cidadãos estivessem aptos a desenvolver uma nação forte. Para tal, princípios como a hierarquia, disciplina e instrução para o trabalho, ganharam força.

Portanto, a formação continuada de professores nesse período servia para que os professores fossem treinados, capacitados e de certa forma “doutrinados” a cumprir seu dever cívico de formar cidadãos prontos para construir uma nação fortalecida e homogeneizada, sem a preocupação de trazer aspectos cotidianos e sociais, muito menos reflexivos para dentro da sala de aula. Os professores eram preparados para serem aplicadores de saberes válidos para o ressurgimento de uma nação poderosa, na qual a educação e a escola seriam as instituições formativas, junto à família tradicional para a época (ALBUQUERQUE, 2009).

No início da década de 1980, o enfraquecimento do regime militar começou a se acentuar com a abertura política. Com ela, a circulação de ideais progressistas começou a ser difundida pela sociedade e novamente foi permitido pensar e expressar-se diferente. Os movimentos que eram a favor da pesquisa, da educação, da ciência e da tecnologia ganharam corpo com a conquista dos direitos políticos, maior liberdade de expressão e inserção. Um cenário novo surgiu na educação brasileira, no qual os professores passaram a ser mais representativos e ter participação mais efetiva. Dessa maneira, a formação dos professores com um caráter baseado na racionalidade técnica começou a perder força e contextos socioculturais se tornaram relevantes e presentes nos debates. Os programas de formação continuada se mostravam como importante ferramenta para responder as demandas sociais e as específicas da carreira docente, valorizando, dessa maneira, a perspectiva política da prática docente.

Um mundo globalizado, com fronteiras cada vez menos estanques, começa a se apresentar na década de 1990. O início do advento e a democratização das tecnologias da informação e comunicação como a internet, telefone, computador, gerou muita troca de informações nesse período e com isso a escola foi extremamente influenciada por esses constantes fluxos de informação. Tal desenvolvimento tecnológico demandou dos professores certa preocupação em se ajustar as novas tecnologias e ao novo mundo e, conseqüentemente, as suas novas formas de se relacionar e educar.

Nesse período, foi enfatizada a necessidade do professor participar ativamente do seu



processo de formação continuada e da construção dessas políticas foi enfatizada, assumindo o ensino reflexivo e a constante reflexão da prática como atitudes essenciais para a construção de saberes e de sujeitos emancipados e empoderados. O grande mérito dessas pesquisas, segundo Soares (*apud* ALFERES & MAINARDES, 2011) foi ter colocado o professor como o seu centro e destaque. A partir desse momento, torna-se mais difícil mensurar, quantificar e qualificar os programas e possibilidades de formação continuada. Com o advento da internet, a partir do fim do século XX, começam a surgir muitos cursos à distância que ainda seriam o embrião do que viria no século seguinte. Porém o que se torna bastante claro nesse período é o discurso da atualização e da alta necessidade de renovação dos professores no que tange aos conteúdos, metodologias e outras questões da formação e atuação docente. Nessa perspectiva, faz-se necessário problematizar a questão. Quando se fala em atualização e renovação do professor frente às novas necessidades tecnológicas e sociopolíticas da sociedade, podemos incorrer no erro de cair num ciclo sem fim, no qual retornamos sempre ao mesmo ponto. Será que o professor jamais estará formado suficientemente para exercer as suas atribuições? Até que ponto a formação continuada pode gerar no professor um embasamento para transformar sua atuação?

Torna-se importante a análise desta questão. Não podemos desconsiderar o professor como produtor de currículo, ou seja, o professor está intimamente ligado ao processo ensino-aprendizagem e nas relações existente dentro da comunidade escolar, atuando nesse campo de disputa que é o campo curricular (LOPES & MACEDO, 2011). Muitas vezes desconsidera-se a formação que o professor tem no cotidiano envolto na práxis pedagógica, na qual metodologias, conteúdos e perspectivas teóricas são construídos, confrontados e desenvolvidas no cotidiano com seus pares, os alunos e outros. Devemos ficar atentos aos discursos que defendem a formação permanente, ao apregoar que o professor “nunca está formado” e que, por vezes, leva em consideração apenas os espaços oficiais de formação continuada como autorizados a promover este tipo desenvolvimento, e que também pode vir a negar o conhecimento que vem abarcado na vivência pedagógica que o professor adquire. É preciso refletir sobre a constante necessidade que os discursos apontam para a ininterrupta atualização e renovação do magistério, dando a entender que estas se caracterizam majoritariamente por estar vindo de um espaço oficial, por estar inseridas nas novas perspectivas metodológicas, por exemplo, porém isso não desconsidera ou deslegitima as formações que não são desenvolvidas em campos oficiais e seu caráter de importância.

Com a chegada do século XXI, acentuou-se ainda mais a importância da formação continuada dos professores, porém houve uma nova relação entre as motivações e objetivações com a construção do currículo destas formações. A entrada em uma “nova” ordem mundial econômica, com demandas específicas de um mundo globalizado, informatizado e tecnológico, no qual as exigências do mercado são enormes, cada vez mais é preciso adequar a mão de obra especializada e

torná-la capaz de aprender novos conhecimentos em pouco tempo, o que também foi somado ao fraco desempenho escolar de uma grande parte da população, ensejando um movimento de transformação na formação dos formadores das novas gerações. A grande preocupação das políticas de formação, principalmente as geridas e propostas por agências multilaterais como o Banco Mundial, era capacitar o professor a formar uma geração para a “nova” economia mundial, subentendendo que a escola, tai quais seus professores, não está preparada para esse desafio (GATTI, 2008). Cada vez mais, começamos a perceber a influência destas agências na construção de políticas para a formação de professores, principalmente a partir do momento em que as relações entre Estado e Mercado Econômico começam a ser mais fluidas, num espaço em que a globalização, contextos globais e locais se relacionam, começa a fazer parte de uma política educacional global, na qual existe uma crescente subordinação da educação ao econômico e uma transformação da própria educação em mercadoria (BALL, 1998). Observamos que diversas empresas e conglomerados começam a intervir na educação e no seu sentido com uma estratégia, entre outras tantas, de investir na formação do professor, que é um dos principais personagens de um projeto educacional, o responsável pela “implementação” do que é proposto e também responsável por passar aos alunos os sentidos que se objetivam nessas políticas.

Chegamos então ao discurso das competências como base para a construção formativa. As competências se mostram presentes há muito tempo, como dizem Dias e Lopes (2003). O conceito de competências tem, no Brasil, uma considerável inserção após a promulgação da Lei 9.394/96 e se torna central nos discursos que buscam a melhoria da qualidade na educação e da formação de professores nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, durante o governo Fernando Henrique Cardoso. As competências estão ligadas ao sentido de saber-fazer, saber ensinar algo, saber transmitir um conhecimento, assim como estão ligadas à avaliação por desempenho, conceitos de produtividade, eficiência, eficácia. Estes valores e a necessidade de promovê-los são alguns dos motivadores por reformar o processo de formação continuada de professores baseado nessa perspectiva e em torno de sua profissionalização, assim como num viés de controle do professor, baseada numa visão instrumental de currículo e formação. Dias e Lopes (2003) trazem alguns autores, como Lopes (2001) e Macedo (2002), para salientar que as competências assumem no âmbito curricular um enfoque comportamentalista e fragmentador, objetivando um controle da atuação tanto de alunos, quanto de professores.

A competência é encarada também como importante para ser bem sucedido social e economicamente. Gatti (2008) vai definir a problemática das competências lançando mão da metáfora abaixo:

Colocam-se como metas, como elementos para acrescentar na formação básica ou continuada de professores e alunos, competências e habilidades enunciadas como se fossem ingredientes rotulados, “habilidade tal...”, “competência tal...”, que estão

disponíveis, empacotadas e colocadas em uma prateleira para pronto uso. É como se estivesse numa cozinha e dissesse: “põe mais sal no molho, põe mais manteiga no purê...”. A crítica aqui é conceitual, é das práticas históricas e das concepções de ser humano, como também vem do aporte de investigações científicas que nos fazem ter dúvidas quanto à equação “competência XY induzida = sucesso profissional”. Para não dizer da dificuldade em “isolar” uma competência e das dificuldades em definir o constructo “competência”, dificuldade bem mostrada na bibliografia especializada (p.7).

Conforme acima mencionado, é importante ressaltar que nesse período as políticas tinham sim uma clara intencionalidade e estavam sob um fiel objetivo de reproduzir um viés formativo comprometido com a necessidade de inclusão dos valores embutidos nas competências no sistema educativo. Gatti (2008) nos mostra que essa necessidade de uma formação continuada se deu muito fortemente também nos países desenvolvidos, com base histórica em questões emergentes nas sociedades, pela necessidade de revisitar a construção do currículo, atender expectativas em anseios de uma sociedade cada vez com mais responsabilidade de acolhimento dos menos abastados, principalmente jovens e adultos, às novas atribuições dos gestores e professores, entre outras.

A formação continuada, neste emaranhado de demandas, foi colocada também com o sentido de aprofundamento e um avanço na formação dos profissionais do magistério. No Brasil, houve a incorporação destas ideias, porém somou-se a esta uma série de outros sentidos que abrangeu e incorporou uma gama de questões, o que levou a formação continuada no Brasil a estar intimamente ligada ao suprimento de lacunas deixadas por uma formação inicial precária ou ampliação dos conhecimentos do professor que não ocorreu supostamente no tempo de sua formação inicial.

A partir disso, entramos em outro momento da análise histórica das políticas de formação continuada no Brasil, atentando para as formas e os sentidos dados a estas durante o tempo em que sofreram influência de governos, setores da sociedade civil, agências multilaterais, entre outras. Gatti (2008) nos traz um à contextualização importante para entendermos de que maneira vem se entendendo e se delineando as formações de professores em modalidades continuadas:

(...) ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada (p. 57).

Percebe-se então uma multiplicidade de sentidos e interesses que estão inclusos na construção destas políticas no Brasil, gerando assim uma impossibilidade de caracterizá-las de modo homogêneo, ainda mais quando as propostas surgem de diversos campos e setores da sociedade, criando uma heterogeneidade no seu pensamento. Dessa forma, não cabe uma análise das políticas de formação continuada se não fizermos um trabalho qualitativo e pensarmos de onde elas vêm, os seus pensamentos, sua ideologia e a serviço de quem elas estão agindo.

Superar a dicotomia entre teoria e prática tem sido um dos maiores desafios da formação continuada. A crítica a um suposto “conteudismo” das nossas universidades fez com que essa integração da teoria do conteúdo e conhecimento com a prática pedagógica, fosse de central importância para o sucesso do processo ensino aprendizagem. Ao fazer uma análise qualitativa das tendências e sentidos das políticas cabe tentar encontrar nelas características que levem o professor à superação deste e de outros problemas que surgem na prática, numa perspectiva de gerar autonomia reflexiva em um constante processo dialético de aprendizagem para melhorar a qualidade do ensino nas escolas.

Fusari (*apud* ALTENFELDER, 2005) desenvolve um estudo detalhado e apresenta em sua pesquisa de uma maneira didática as tendências de formações continuadas encontradas na educação brasileira em diferentes momentos da história educacional e política do Brasil, e de que forma essas tendências repercutiram na sociedade e no sistema educacional. Para o autor essa compreensão e conhecimento das tendências proporciona uma ação do docente consciente nas escolhas dos processos de formação que surgem nos contextos particulares e institucionais.

Essas tendências têm um caráter histórico e tiveram sobrepujança sobre outras em determinados momentos, e cabe ressaltar que elas são gerais da educação e não se restringem somente no campo da educação física. Em outros momentos houve coexistência entre algumas dessas tendências, fenômeno que ocorre ainda nos dias atuais, não só integrando-as como também estando presentes nos discursos das políticas de formação, dos formadores e dos próprios professores que participam desse processo. Trazemos as tendências de Fusari expostas no trabalho de Altenfelder lançando mão da estrutura que ele usou, por entender que esta facilita a compreensão. Da mesma maneira tentamos expressar nosso entendimento, a partir da nossa leitura e escrita, de maneira mais clara possível para que fosse fácil o entendimento de como essas tendências se caracterizam são elas:

- **Tendência Tradicional:** está intimamente ligada a ações formativas baseadas na aquisição de conhecimento, formas de dar aulas mais estruturais (como aulas expositivas, painéis, etc.), visando habilidades específicas, crendo que a aquisição de conhecimento por si só proporcionaria ao

professor a formação necessária para transformar seu paradigma. Esta tendência, ainda que indiretamente reforce a dicotomia existente entre teoria e prática, pois afasta a escola e a sua realidade da discussão, percebe-se isso quando algumas vezes ouvimos o professor dizer “O curso até que foi bom, mas sabemos que na prática é outra coisa”, ou seja, são formas de ensino que não proporcionam ao professor uma visualização da sua prática, muito menos uma reflexão da mesma.

- **Tendência escolanovista:** As relações nessa tendência estão focadas no individual e são interpessoais, cujos aspectos psicológicos são acentuados. As atividades em grupo, os jogos variados e as dramatizações aplicadas ao ensino são valorizadas. Nessa tendência se entende que a mudança da postura do professor não se dá no encontro com conteúdos novos por si só, mas sim nas vivências que as experiências dos encontros promovem. Ou seja, através do relacionamento interpessoal espera-se que o professor reflita e troque informações capazes de fazê-lo mudar seus discursos, porém as formações nessa perspectiva carecem de subsídios e instrumentos por não proporcionar o desfecho necessário para superar as dicotomias e elas se fazem presentes ainda assim. Quando se nega a importância do conteúdo, se trabalha numa perspectiva de pura espontaneidade, desenvolvendo a formação em extremos, se perde o fio da meada que proporciona um desenvolvimento reflexivo e eficiente na sua totalidade.

- **Tendência tecnicista:** Se mostra presente nas tentativas de controle do processo, na organização racional e estanque das metodologias, das tecnologias e dos procedimentos de ensino. Planejar, executar e avaliar com parâmetros de controle, se mostra o caminho que um professor deve seguir. Nessa tendência se fortalece uma visão de educação fragmentada, reforçando assim a dicotomia teoria e prática. O ensino é isolado da realidade, o professor cuida do seu “setor”, comprometido em formar alunos preparados para o mercado de trabalho.

- **Tendência crítica-reprodutivista:** Traz como contribuição efetiva a denúncia das desigualdades sociais produzidas pelo sistema capitalista, acrescentando no bojo dessa discussão o papel ideológico da escola enquanto aparelho de manutenção desta lógica. Denuncia, mas não apresenta uma teoria palpável para que o professor e sua ação pedagógica ofereça uma perspectiva de superação. Desenvolve uma criticidade, mas não forma o professor com conteúdo e embasamento necessário para uma intervenção eficiente. Acaba por denotar uma impossibilidade de ação do professor ao postular que o fazer pedagógico trabalha numa lógica de manutenção.

- **A proposta crítica:** A proposta crítica contribui por não atender ao mecanicismo existente entre educação e sociedade, analisando que essa relação é essencialmente dialética e contraditória, com

espaço para a superação, existindo a possibilidade de transformação da educação e da sociedade. A proposta crítica entende uma escola cuja sua função seja a transmissão democrática da cultura construída pelos homens, possibilitado ao aluno uma percepção crítica da sua realidade social. O educador então tem caráter fundamental na construção dessa sociedade e dessa escola, as formações continuadas dos professores devem atender essas expectativas de oferecer ao professor uma função de mediador entre o aluno e os conteúdos, facilitando sua interação com a sociedade.

Essas são algumas tendências que se mostram mais presentes nas ações de formação continuada dos professores, implicando assim no caráter que elas têm, gerando conseqüentemente resultados que podem ser ou não efetivos na melhoria da qualidade do ensino e da atuação do professor. Cabe ressaltar que essas não são as únicas tendências, existem outras tantas que podem ser diferentes que estas, ou até mesmo a associação dos sentidos de duas ou mais das supracitadas. Por isso é importante ressaltar que na nossa visão não queremos incorrer na limitação de destacar que apenas a Proposta Crítica é a tendência que propicia uma justa interação entre teoria e prática, assim como dizer que em nenhuma possibilidade uma formação dentro de uma tendência tradicional pode ser proveitosa. Este tipo de binarismo não nos atrai e não se encaixa na nossa forma de ver as políticas.

Percebemos que muitos que essas tendências existem e ainda estão fortes em nosso meio quando paramos para analisar os cursos e ações formativas e percebemos que muitos ainda são feitos sem a necessária criteriosidade, ou não promovem um currículo que esteja interessado na associação da teoria e da prática na ação docente, da mesma forma que se limitam a encontros esporádicos e descontextualizados, com um caráter prescritivo e pouco reflexivo. Além disso, muitas vezes, os professores não são inseridos na construção desses encontros e formações, não se questiona o que vem do chão da escola, as necessidades que os próprios profissionais encontram e gostariam de trabalhar, sejam quaisquer que sejam, dessa forma existe pouca representatividade, acarretando em pouca participação e interesse dos professores.

Um fenômeno que temos observado com grande intensidade nas políticas curriculares e, entre elas, não podemos esquecer as de formação continuada, tem sido a preocupação de agências internacionais multilaterais em investir no campo da educação e na formação de professores. As reformas educacionais vêm acontecendo de diversas maneiras e cada vez mais constantemente no Brasil e no mundo. Muitas dessas reformas são estimuladas, propostas e financiadas por instituições privadas ou não, mas que tem uma grande influência no mercado econômico e político. Algumas destas são promovidas pelo Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), UNESCO, International Bureau of Education (IBE), entre outras.

Ball (2014) nos mostra que o desenvolvimento das políticas educacionais tem se

desenvolvido ligado ao desenvolvimento de um mercado global de educação, uma relação tão estreita que vem sendo difícil encontrar as fronteiras entre o público e o privado. O aparecimento e crescimento de um mercado de serviços educativos se dão em escala global, cujos conceitos, discursos, metodologias, modos de pensar estão sendo disseminados de acordo com as pretensões de grandes conglomerados privados, que encontraram na educação um mercado carente. Aproveitando-se da fragilidade do poder público na efetivação de um sistema educacional forte e qualificado, os discursos se propagam para que essas políticas sejam administradas, pensadas e até mesmo compradas do setor público, por empresas que tem o reconhecido mérito e competência para isso. Lançando mão de um discurso da precarização, da falta de investimentos, do esgotamento da máquina pública, essas agências vão ganhando força e cada vez mais penetram nas políticas de formação de professores, na modalidade inicial e continuada, tal qual penetram na construção e discursos que influenciam os textos políticos do currículo.

Em outro momento, Ball (2002), vai nos mostrar que alguns conceitos e novas formas de se fazer política ganham contornos cruciais na construção dessas políticas. Torna-se interessante para essas agências multilaterais controlar a “formação dos formadores”, se ao investir na educação pretende-se ganhar dinheiro diretamente, também se pretende formar uma mão de obra funcional para ganhos futuros, e dessa maneira os professores começam a ter relevância nesse processo. Estas agências, por sua vez, entenderam ser necessário formar inicialmente professores com essas habilidades e competências, assim como formar continuamente os professores que já estão na escola e inseridos no campo.

Essas tentativas de formar, ou “enformar” o professor se tornam difíceis, pois muitas das vezes elas tendem a ser coercitivas ao atingirem a moral destes profissionais. Tais agências utilizam então de tecnologias políticas, que são entendidas por Ball (2002) como uma distribuição bem calculada e detalhada de técnicas e artefatos de maneira a organizar as forças e capacidades do ser humano em esquemas de redes operacionais e funcionais de poder. Ou seja, são utilizadas novas formas de controle, novas maneiras de ditar comportamentos. Assim sendo, percebe-se uma maneira de se organizar os professores, focando-os num objetivo e interesse, fazendo com que ajam numa direção que atende os interesses dos formadores, das secretarias, dos governos e dos personagens dessa relação estado-mercado.

O controle na formação continuada desses professores se dá na perspectiva da performatividade competitiva. O professor recebe parâmetros de metas, incentivos e outras formas de estímulo para que esteja inserido dentro do planejamento institucional. A performatividade assim, segundo Ball, gera no professor um “controle descontrolado” em que não são mais necessários meios diretos de coerção, não é necessário expor-se ao confronto com o professor. Instaura-se o controle na vida do profissional em que ele controla e fiscaliza a si próprio, com base em

parâmetros, avaliações, bonificações e metas que deve alcançar para ser reconhecido financeira e simbolicamente, quando uma falsa visão de liberdade e autonomia permeia o imaginário dos professores e assim eles pouco percebem que estão inseridos numa lógica coercitiva.

No bojo dessa discussão percebe-se que a influência que algumas agências multilaterais têm tido na formação de professores vem sendo uma questão que merece atenção por partes dos pesquisadores também, pois de fato ela pode significar uma “enformação” do professor em uma lógica prejudicial ao processo de aquisição da autonomia. Contudo, é importante sinalizar que o papel catalisador dos organismos internacionais é desenvolvido com a atuação de lideranças na área de políticas públicas e do conhecimento autorizado.

Outro aspecto importante é entendermos a relação do currículo com o conhecimento, tanto na influência que o currículo tem para o conhecimento, quanto a influência que o conhecimento tem para o currículo, assim encontramos então a formação dos professores, num caráter continuado ou em serviço, sendo muitas vezes reflexo deste processo. O conhecimento tem estado intimamente ligado com os novos padrões de sociedade e tem se reformulado buscando atender as necessidades da globalização, dessa forma a formação de professores começa a tomar caráter de urgência, pois diante da necessidade de formar professores que estejam dentro de uma nova perspectiva de conhecimento e “padrões” de ensino (afetando assim a formação inicial), da mesma maneira que se torna necessário enquadrar os professores presentes na rede dentro da visão, muitas vezes performática.

Essa questão relacionada ao conhecimento se mostra importante na análise, pois entendemos que as concepções de conhecimento interferem na formação do professor e no currículo escolar. Muitas vezes se questiona o que é importante para ser ensinado a um professor, ou o que ele tem que aprender para melhorar a sua prática, também se questiona se a quantidade de conhecimentos que ele aprende na sua graduação são suficientes, entre outras perguntas que surgem quando se inicia um debate a respeito da formação continuada de professores.

Baseando-nos em Lopes e Macedo (2011), entendemos que o currículo e suas concepções estão estreitamente ligados e se modificam à medida que diferentes finalidades educacionais são postas e à medida que se inserem em diferentes contextos sociais. O conhecimento passa a ser uma importante variável nessa equação, pois na construção do currículo existem discursos e vozes que influenciam e acabam por incluir certos conhecimentos no currículo em detrimento de outros. Nessa perspectiva, há hoje em dia uma preocupação, segundo as autoras, em se compreender as diversas relações entre saberes no currículo, sejam eles conhecimentos científicos, acadêmicos, que são sistematizados ao longo da história, ou até mesmo os saberes populares experimentados e vividos pelos alunos e professores durante suas vidas.

No bojo dessa discussão achamos interessante trazer as concepções postas pelas autoras em



seu livro, que utilizam Michael Young e Michael Apple, o primeiro trabalhando no registro de uma nova sociologia da educação e o segundo trabalhando as dimensões relacionais entre conhecimento e poder. Na construção de bases para nossa pesquisa, Young (apud LOPES & MACEDO, 2011) contribui para um primeiro entendimento de que a problematização dos conhecimentos socialmente aceitos como válidos era necessária e que estes eram influenciados pela interação sociais entre os sujeitos, formando um conjunto de signos dispostos para o ensino, buscando compreender as desigualdades das distribuições de conhecimento, os acordos e convenções socialmente construídos, a legitimação de certos conhecimentos frente outros grupos, entre outros pontos. Apple, nos ajudou a compreender que as seleções de conhecimentos têm bases em valores, em ideologias sociais e econômicas, assim como em significados que são constantemente institucionalizados e estruturados, dessa forma, devido à amplitude de características e influências, deve ser problematizado, tanto na questão do capital cultural, quanto na questão do capital econômico, entendendo o currículo como um processo dinâmico.

Isso tudo vai depender das finalidades que o currículo dentro daquele contexto tem, além da concepção de conhecimento, Lopes e Macedo (2011) vão definir 4 perspectivas importantes de conhecimento: *A perspectiva acadêmica*, que é aquele que considera saberes como conhecimento a partir de uma série de métodos e regras de análise, tendo como base os conhecimentos disciplinares acadêmicos; *A perspectiva instrumental*, parecido com o acadêmico, lançando mão de regras e métodos como seleção, porém com um fim específico, baseado na razão instrumental e na eficiência; *A perspectiva progressivista*, cujo conhecimento está baseado nas experiências das pessoas, visando determinados fins, mas esses objetivos são diferentes dos instrumentais porque estão mais preocupados com o bem estar social. Os conhecimentos dados na escola devem ser capazes de gerar mudanças sociais, formando uma sociedade mais democrática; *A perspectiva crítica*, cujos conhecimentos estão conectados com os interesses humanos, a distribuição de poder na sociedade, a ideologia e a hierarquia de classes, essa perspectiva problematiza o que se entende por conhecimento e lança bases para que se questione o que conta como conhecimento escolar.

Essa série de questionamentos nos ajudam a o pensar que existe um conjunto de saberes que vão, provisoriamente, preenchendo as lacunas que ditam os interesses de certo grupo social e o imaginário de uma educação e sociedade. Com isso, cada vez mais devemos atentar para as ideologias, as características e as objetivações das políticas que se propõe a enunciar e ditar a formação daqueles que formam cidadãos.

Nesta primeira seção foi feito um breve resgate histórico a fim de compreendermos melhor o campo de pesquisa que estamos inseridos, percebemos que ainda é um amplo espaço de atuação e pesquisa que necessita de olhares atentos para encontrar os caminhos que podem nos levar a uma perspectiva de formação continuada o mais alinhada possível com o compromisso genuíno de

melhoria da educação nacional.

Na próxima seção, entraremos mais especificamente no campo da formação continuada em educação física, levando em consideração a vasta história da disciplina no Brasil e a sua importância para o Estado ao longo do tempo. Ao debruçar nossa atenção a esse lugar pouco estudado nos possibilita ainda mais entendimento e familiaridade com a área, entendendo que, apesar de a formação continuada ser um tema genérico e comum a todos os componentes curriculares, não podemos deixar de considerar que as formas culturais de se entender os conteúdos e as ideologias por trás das metodologias tradicionais de cada disciplina proporcionam uma construção do conhecimento diferente, assim como outros tipos de ações formativas.

## **I.2 - A formação continuada em educação física – Desdobramentos e atualidades**

A educação física no Brasil se constituiu enquanto componente curricular obrigatório, em igualdade de condições com as outras disciplinas do currículo apenas na década de 1990 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Ou seja, apesar de aspectos de uma educação física estruturada estarem presentes desde muito cedo da democratização, e até anteriormente, apenas no final do último século houve uma preocupação em reconhecer sua importância em paridade com as disciplinas e outros componentes clássicos.

A educação física passou durante todo esse percurso histórico pela influência de diversas orientações, governos, documentos, políticas, sejam elas internas ou externas ao Brasil. Muitas vezes foi vista como estratégica na construção do imaginário social entendido pelo governo como o ideal, na “enformação” dos cidadãos com seu caráter Higienista, Eugenista, Esportivista, etc. Quando dizemos “enformação” estamos tentando trazer para o contexto das políticas curriculares, baseados no que diz Craveiro e Borges (2015), uma perspectiva de formação baseada em competências e habilidades, cuja aferição desse conhecimento também se dá por parâmetros de competências, que produzem sentidos nos discursos, determinando (ainda que provisoriamente) ações, posturas e formas de se relacionar em que esse discurso hegemônico acaba por “enformar”, colocá-lo numa “forma”, em um padrão aceitável, do que é ser um bom professor.

Com isso, o professor de educação física teve a sua formação muito modificada durante o tempo, talvez mais até que as outras disciplinas escolares. Cada viés de pensamento e a cada mudança de política ideológica pública, o professor se via numa constante necessidade de transforma-se e atualizar-se, mudar a fim de atender estas exigências sociais e globais. Penso ser importante que façamos um breve histórico para entender em que sentido a educação física teve seu desenvolvimento na política educacional do Brasil.

A educação física no Brasil enquanto componente curricular passou por diversos momentos

de afirmação, reafirmação e inserção no cotidiano escolar dos diversos momentos históricos o Brasil. Normalmente usada como um instrumento de vontades políticas e aperfeiçoamento de visões sociais de sujeitos, a educação física lutou e luta por muito tempo pela sua legitimação e valorização no contexto educacional.

No ano de 1837 a Educação Física aparece como parte do currículo na forma de Ginástica e é assim entendida durante muitos anos, se perpetua então até o ano de 1851 quando se torna obrigatória nas escolas primárias do Rio de Janeiro, até então a Educação Física não era encarada com importância e seu professor não era valorizado. No fim do século XIX a sociedade brasileira começa a passar por intensas mudanças. Um novo regime republicano começa a se instituir e a necessidade de uma adaptação dos sujeitos daquela época a um novo modo de vida e governo era de notória importância, assim como a constituição de uma nova sociedade que encontrasse na república uma representação, o país precisava de sujeitos fortes, saudáveis, higienizados que fossem o espelho da nação, era necessário educar o corpo (BRACH, 1999) e nessa perspectiva a Educação Física toma um caráter Higienista.

Após esse momento e com as novas perspectivas sociais que o mundo enfrentava por causa da Primeira Guerra Mundial se vê necessário preparar os cidadãos para o combate, para serem instruídos e acostumados a um modo de viver hierárquico, disciplinado, influenciado pelo militarismo. Assim se inicia a era do Militarismo nas escolas, cujo currículo de Educação Física passar a ter um caráter formador de um cidadão forte e disciplinado. Essa visão de Educação Física ainda perdurou por muito tempo influenciando as práticas pedagógicas em diversos momentos históricos do Brasil. Entretanto a partir da Segunda Guerra Mundial, meados e fim da década de 1940, a educação física começa a ganhar uma visão Esportiva, por influência dos Estados Unidos, pois se acreditava que o esporte com toda sua disciplina e respeito às regras ajudaria na construção de cidadãos obedientes. Da mesma maneira o esporte era visto como um importante propagador e instrumento de divulgação do sucesso dos regimes que ali iniciam a sua luta ideológica pelo controle do mundo (Capitalismo x Comunismo), ou seja, o sucesso esportivo da nação exemplificaria o quão poderosa ela era, e a escola foi escolhida como lugar de desenvolvimento dessa proposta.

Já em meados da década de 1970 no Brasil, havia forte influência por parte do Governo Militar que havia instaurado uma ditadura civil-militar no país, propagando um caráter ambíguo à identidade da educação física no Brasil, que ora visava uma perspectiva militarista, em outros momentos uma perspectiva esportivista. Mas no meio disso tudo surge a tendência Psicomotora como parte do currículo da educação física, advinda da Europa e amplamente utilizada e difundida no Brasil até os dias de hoje.

Na década de 1980, com a abertura política e a maior liberdade de produção acadêmica e ideias que circulavam no Brasil, que a Educação Física começa a ganhar conceitos mais críticos em seu currículo, começamos a encontrar reflexão e crítica nas tendências pedagógicas da Educação Física. Nesse momento, já havia começado a se constituir no mundo e no Brasil um campo científico mais estruturado, baseado nas universidades.

A educação física fazia parte do sistema universitário brasileiro e das matrizes curriculares por conta de alguns decretos feitos pelo governo federal, como por exemplo, o Decreto-Lei 705 de 25 de julho de 1969 que definia a educação física como obrigatória para todos os níveis de ensino e ramos da educação, e que no ensino superior deveria predominar o caráter esportivo. O Decreto 69.450 de 1 de novembro de 1971, que estava embutido na Lei 5.692 de 1971, que, em primeira instância a educação física deveria em prosseguimento à iniciada nos níveis de ensino anteriores, estar voltada para a manutenção e aprimoramento da aptidão física, voltada para a saúde, e à integração dos estudantes universitários à consolidação do sentimento comunitário e nacionalista. Contudo, ao estar coabitando o ambiente da universidade com outras tantas áreas de conhecimento e ligado a alunos de diversos cursos com pressupostos teóricos diferentes, começou a incorporar uma série de questões que estavam em voga naquele espaço, principalmente as concepções mais críticas de sociedade (CASTELLANI FILHO, 1998).

Uma das consequências foi a busca por qualificação dos docentes através de cursos de pós-graduação, principalmente no exterior. Desde então, o campo começa a ser influenciado por discussões pedagógicas das ciências humanas e ideias de orientação marxista. A crítica central era o papel paradigmático que a aptidão física tinha dentro da educação física e a necessidade de uma subversão desse sistema. A escola passa a ser entendida como o local central de desenvolvimento dessas perspectivas na educação física, que de certa forma reproduziam valores da sociedade e trabalhavam incutindo nos alunos (BRACH, 1999).

Na década de 1990, com a promulgação da Lei 9.394/96 (LDBEN) a Educação Física é instituída como componente curricular obrigatório em todos os níveis de ensino integrado à proposta pedagógica da escola. A partir desse momento, com a equiparação em relação a outras disciplinas no espaço escolar, foi apresentada à educação física toda uma série de questões existentes no âmbito curricular, enquanto um espaço de disputa no qual as políticas públicas curriculares começaram a ter peso significativo na disciplina, atuando em uma mão dupla. A educação física começou a ter influência de políticas e documentos como os parâmetros curriculares nacionais, currículos mínimos, as diretrizes curriculares nacionais.

Porém, a educação física também começa a influenciar mais fortemente o currículo à medida que insere nele um novo grupo político que seria o que Dias (2006), baseada em autores como Stephen Ball e Andreas Antonides, vai definir como uma comunidade epistêmica. A

comunidade epistêmica seria um grupo de sujeitos de um determinado nicho que teriam voz relevante na produção de regimes de verdade sobre determinados assuntos daquela área, seriam profissionais reconhecidamente competentes numa área específica, com autoridade e conhecimento de causa, dessa maneira as crenças e noções de validação determinadas por esse determinado grupo influenciam nas políticas públicas curriculares com demandas específicas em um tempo espaço específico.

No caso da educação física, historicamente as comunidades epistêmicas atuaram em diversos momentos a fim de legitimar características e conceitos desejáveis pela área, como por exemplo a mudança de paradigma da aptidão física para as questões mais amplas do conhecimento sócio cultural produzido pelo homem e manifesto no corpo e movimento.

É nesse emaranhado de sentidos, visões, modelos, propostas e ideologias que se desenvolveu a educação física no Brasil. Os professores, portanto, foram sempre encarados com certa importância estratégica por serem os responsáveis por garantir a execução dessas proposições e por fomentarem a implementação da visão que vinha do governo e da sociedade. Dessa maneira, a formação de professores em educação física ficou muito marcada pelo caráter pouco reflexivo e muito mais instrumental.

No âmbito da formação continuada que surge a partir de um interesse particular dos professores, percebemos que ainda não se tem muito definidas as perspectivas que uma ação desse tipo desenvolve para o trabalho docente. As motivações são variadas e os sentidos que se dão a estas formações também. Encontramos outro estudo que nos ajuda a entender um pouco mais da formação continuada associada aos momentos da carreira docente, e também com a identificação profissional que os professores têm no decorrer das suas carreiras. Rossi e Hunger (2002) estudam e analisam os significados atribuídos pelos próprios professores de educação física escolar em relação à formação continuada e as etapas dos seus desenvolvimentos profissionais. As pesquisadoras se baseiam em autores como Antônio Nóvoa, e Vera Candau entre outros, para fundamentar seu entendimento de formação continuada. Trazem para o debate a constatação que temos tratado durante este trabalho de que a formação continuada pouco tem servido para os professores nas suas práticas e tem atendido anseios externos, advindos de observações e análises que não tem a escola como protagonista, tendo como principal proponente instituições de ensino universitários, pouco considerando o professor como importante nesse processo, mas contribuem com questões novas e importantes também. Nessa visão, as autoras nos mostram que a formação continuada contribui para a modificação da profissionalização dos professores, assim como desenvolve domínios necessários para sua qualificação, e não menos importante, ajuda o professor a identificar em sua prática os problemas do cotidiano. As autoras usam Nóvoa para dizer que a articulação entre formação profissional, pessoal e os projetos da escola não tem se dado de maneira efetiva, o que

prejudica o processo, por isso defendem, seguindo os argumentos de Nóvoa, que a formação continuada deve estar baseada em três aspectos: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional, cujo professor deve ser colocado no centro da investigação e das ações. Mas não adianta falar de formação de professores se não falarmos das escolas, seus projetos e como essas escolas recebem os professores “formados” ou “em formação”. É necessário que as escolas estejam trabalhando em conjunto, alinhadas com as formações e suas perspectivas, a fim de que o investimento seja efetivado e funcional, proporcionando a melhora desse processo. O desafio é fazer da escola um espaço de formação permanente.

As pesquisadoras por meio de oito professores da Rede Estadual de Bauru/SP, através de entrevistas semiestruturadas, buscam entender como em outras carreiras, os professores de educação física percebem diferentes necessidades para diferentes formações durante a sua formação e como essas necessidades ditam a maneira, o lugar, e o caráter das formações a qual eles procuram. Ainda nos ajudam a entender que significados esses professores, direta ou indiretamente, atribuem a sua função social como docente. Basicamente, Rossi e Hunger dividem os professores em 4 fases da carreira docente: entrada na carreira (1-3 anos), fase de estabilização (4-6 anos), fase de diversificação ou questionamentos (7-25 anos) e momento de serenidade e distanciamento afetivo e/ou de conservadorismo e lamentações.

A primeira fase “entrada na carreira” é uma fase na qual os professores procuram atividades formativas que lhes permitam obter mais segurança na sua prática pedagógica, aprimorar sua didática e adaptar-se ao choque de realidade encontrado ao sair da universidade. A “fase da estabilização” é o momento em que os professores demonstram estar mais conscientes de suas ações e cada vez mais imbuídos de suas responsabilidades perante a sociedade, consolida-se aí as convicções e a busca pela melhoria da educação. As formações se mostram necessárias para promover uma emancipação profissional. A “fase da diversificação ou questionamentos” é a que os professores começam a demandar mais atualizações para encarar as novas rotinas tecnológicas, bem como os conteúdos cada vez mais profundos e menos estanques. As formações nessa fase têm a intenção de manter-se ainda em estado de “utilidade pedagógica” frente às mudanças do mundo. O último momento da carreira desses professores, denominado “momento de serenidade e distanciamento afetivo e/ou conservadorismo e lamentações” é quando o professor começa a sentir-se cansado da rotina pedagógica, bem como das formações diversas pela qual já vivenciou, inicia-se então um processo que pode chegar ao comodismo e as formações em serviço são mais para tirar da rotina do que para prepará-lo para melhorar sua prática pedagógica.

Este estudo é um interessante instrumento e material para percebermos que no campo da educação física as demandas por formação, as necessidades pelas mesmas e a busca por elas se dão de maneiras diferentes em determinados momentos da carreira docente. Fica então o

questionamento, será que os políticos e setores da sociedade responsáveis por fomentar tais políticas curriculares de formação continuada, não deveriam levar em consideração as demandas e interesses dos professores atuantes em seus diversos níveis e estágios da profissão? O nosso entendimento é de que sim, seria necessário uma maior articulação entre os diversos setores da educação e os seus profissionais, objetivando atender as demandas que vêm de diversos sujeitos, compreendendo que esses sujeitos são de diferentes contextos, com diferentes trajetórias e dessa forma trazem consigo necessidades e anseios que se diferem entre si. As pesquisas científicas, sejam elas para fins acadêmicos, ou para fins de fomentação de políticas, poderiam estar mais aproximadas dos relatos desses professores que estão em diversos momentos da vida. Parece-nos superficial construir políticas genéricas e desinteressantes, que pouco atraiam a motivação e participação dos professores, pelo simples fato de não se verem representados nela ou por essas políticas estarem tratando de assuntos do ramo da educação que já estão provisoriamente resolvidos para estes.

Outra constatação é a respeito do tipo de curso e ações formativas que vêm sendo apresentadas aos professores. Para entender isso trazemos para o debate Azevedo (*et al*, 2010), cuja autora demonstra que:

A Formação Continuada no campo da Educação Física, segundo Molina Neto (1997a 1997b), tem se apresentando de maneira comercial e desvinculada da realidade educacional. O autor se propôs a observar 15 eventos de Formação Continuada em Educação Física e dialogou com os professores participantes destes. Diante destes dados constatou que esse tipo de formação vem se assentando em cursos de pequena duração, de 20 e 40 horas ministrados por um especialista, como se fosse um supermercado de cursos; em atualizações e atividades de repasse de informações como transferência de conhecimentos preexistentes. O autor aponta, sob um olhar crítico a essa perspectiva convencional constatada, a escola como um importante campo de formação. Nesta, o professor de Educação Física precisa investigar autonomamente sua própria prática (p. 8)

Observa-se que a educação física ainda não superou essas tendências mais tradicionais e ultrapassadas, baseadas em uma formação técnica, dedicada ao saber-fazer e que pouco valoriza a reflexão sobre o que se faz. Essa atitude pode gerar uma restrição da prática pedagógica a apenas uma seleção e aplicação de procedimentos instrumentais, o que acarreta graves consequências para a formação continuada desses professores e sua prática pedagógica no âmbito da escola.

Borges (*apud* ALVES, 2005) traz uma reflexão interessante para avançarmos e aprofundarmos o debate, focando os saberes que os professores têm produzido ele sugere pontos que precisam de atenção especial nessa temática. A primeira questão é que a educação física ainda vive uma disputa política e epistêmica que tem repercussões no caráter da formação dos professores,

ora se aproximando mais do desporto, ora da escola. Essa dificuldade de se evidenciar um perfil profissional dificulta também uma organização curricular. Nessa perspectiva nos cabe refletir até que ponto há a necessidade de se existir um perfil profissional. Será que existe uma essência do que é ser professor de educação física? Concordamos em partes com Borges nesse ponto, pois entendemos sim que essa dificuldade de se entender a educação física em seus campos de atuação prejudica a organização de um currículo, porém não entendemos que a construção da identidade do que é ser professor é muito mais complexa do que um essencialismo baseado em âmbitos de atuação. Outro ponto destacado é que a formação do professor não pode acontecer desvinculada do que tem sido o seu papel na sociedade e sua função social. O terceiro ponto, e nesse concordamos integralmente, diz que a educação física tem tido currículos organizados a partir de perspectivas baseadas numa estrutura hierarquizada, fragmentada no que diz respeito a produção e apropriação do conhecimento. Esse fator cria um distanciamento que fortalece a dicotomia corpo-mente e uma relação dissociada entre conhecimento teórico e conhecimento advindo da prática.

Alves (2005), baseado em Taffarel (1993), mostra que a educação física, em grande parte, no seu trato com o conhecimento e no seu trabalho pedagógico tem uma clara forma de agir em sua lógica disciplinar, que é a transmissão de conhecimento. Os conhecimentos são entendidos como acabados, inexoráveis, quando não existe a produção de conhecimento coletivo e prático, mas cabe ao aluno incorporá-los. Aumenta-se a divisão entre produtores de conhecimento, principalmente nas academias, e os recebedores de conhecimento, principalmente os professores da escola básica e graduandos.

O que devemos atentar é que não se dissocia o saber do fazer. Se pensarmos assim conseguimos dar um importante passo para superar a racionalidade técnica que o modelo tradicional de formação tem posto no cotidiano, dessa forma contribuindo para a formação continuada dos professores também. A formação continuada dos professores de educação física, deve estar pautada na prática deste professor em seu espaço de atuação e nas suas necessidades (ALVES, 2005).

É importante que o professor de educação física supere uma visão tradicional da área de conhecimento, partindo de uma perspectiva biologicista, na qual o corpo é entendido apenas como um conjunto de células variadas, superando a ideia também de um corpo objeto, que pode ser manipulado apenas para a melhora do seu rendimento, e deve-se encarar o sujeito como sujeito cultural e social. A educação física é uma área de conhecimento que tem um histórico de subserviência aos regimes dominantes, sendo muito influenciadas por características higienistas, eugênicas, militaristas esportivistas e da aptidão física, mas as publicações do fim do século XX e início do século XXI, podemos citar o Coletivo de Autores (SOARES et al. 1992) e Darido (2003) vão dissertar que o objetivo da educação física é o de integrar os alunos na cultura corporal de movimento, ou apenas cultura corporal, que seriam as manifestações corporais social e



historicamente constituídas pelo homem ao longo do tempo. Ou seja, dessa forma a educação física exige a formação de professores não alienados, conscientes e interventores na sociedade, caso contrário toda a reflexão proposta por esses autores esbarra no limite da compreensão superficial de um ser humano que precisa ser visto na sua dimensão integral, quando corpo e mente são parte da mesma “entidade”, o corpo, impossível de ser dicotomizada.

Essas são algumas considerações a respeito da formação dos professores de educação física que reverberam ainda no meio acadêmico e escolar, produzindo discursos e tentando fixar sentidos sobre questões que ainda precisam de maior aprofundamento nas discussões da área. O professor deve ser ensinado a chegar nesse entendimento mais claro e amplo sobre a educação física, isso também é formação continuada.

## CAPÍTULO II

### **PIBID e FORMAÇÃO CONTINUADA – DESDOBRAMENTOS DE UMA POLÍTICA CURRICULAR**

A fim de compreendermos melhor esse programa, que é o nosso objeto de estudo, se faz necessário uma revisão histórica de como essa política veio sendo gestada e de que maneira ela se colocou no sistema educacional brasileiro com a intenção prioritária de cumprir seus objetivos pré-definidos.

O PIBID é uma iniciativa do governo federal para aperfeiçoar e valorizar a formação de professores da escola básica. Este programa concede a alunos de licenciaturas em Instituições de Educação Superior bolsas de iniciação à docência em parceria com escolas da rede pública de ensino. Os projetos devem proporcionar aos alunos uma inserção no contexto escolar, bem como sua intervenção didático-pedagógica sob a orientação de um docente da universidade e da rede.

A instituição de Educação Superior deve apresentar à CAPES seus projetos de iniciação à docência. Podem ser IES públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos. Essas IES recebem da CAPES cotas de bolsas e custeio de material e consumo para que seus projetos sejam desenvolvidos e executados, os bolsistas são escolhidos por seleção própria de cada IES.

Até 2014 o número de projetos contemplados pelo PIBID era de 313 projetos, que estavam presentes em 284 IES. Em 2014 eram, aproximadamente, 90.000 bolsistas, sendo 72.845 de iniciação à docência, 11.717 de supervisão, 4.924 de coordenadores de área, 455 de coordenação de área de gestão e 319 de coordenação institucional. Quando se tornou responsabilidade total da CAPES, em 2009, o PIBID contava com aproximadamente 3.000 bolsistas e envolvendo 43 IES federais.

#### **II.1 – Programa Institucional de Bolsas de iniciação à docência – O percurso do PIBID.**

O PIBID teve sua primeira chamada em Dezembro de 2007, na gestão de Fernando Hadad como Ministro da Educação do Brasil, no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT). O programa foi fomentado em uma ação conjunta que teve o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Superior (SESu), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Estas instituições estariam imbuídas em fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura plena, para atuar na educação básica (MEC/CAPES/FNDE, 2007).

Segundo o Edital/2007 do PIBID, os objetivos do programa seriam:

- a) incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- d) promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- e) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior;
- f) estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública;
- g) fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem;
- h) valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica;
- i) proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola (p. 1.)

Percebemos observando os objetivos do programa em sua primeira chamada que a construção dessa política pública trouxe no corpo do seu texto uma série de demandas que são de diversos grupos da sociedade, comunidades epistêmicas, campos científicos e áreas de conhecimento. Alguns desses podemos destacar: a melhor formação de professores no que tange sua formação próxima à realidade escolar; a valorização do magistério público que é uma bandeira levantada por diversos grupos da sociedade, porém com diversos sentidos distintos; a melhora da qualidade da educação básica, que também tem diversos sentidos nesse significante que devemos analisar qual é a qualidade que esta se procurando; articulação universidade/escola básica; valorização da escola pública como lócus de pesquisa e formação; entre outros. A incorporação de tais demandas apresentadas nos objetivos e finalidades do PIBID nos permite compreender como o programa veio a ganhar legitimidade no campo da educação, o que permitiu a luta pela sua permanência como política pública para a formação de professores.

As instituições que poderiam se candidatar ao programa no ano de 2007 seriam as instituições de ensino superior (IES) e os centros federais de educação tecnológica (CEFET) que possuíssem cursos de licenciatura com avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior que tivessem convênio com redes de educação básica pública Municipais, Estaduais ou Federais. Cada instituição deveria apresentar um único projeto unificado contemplando as áreas de conhecimento abrangidas pelo edital.

A CAPES e o FNDE financiariam então os custos do programa, custos esses que abrangiam gastos com bolsas de iniciação, coordenação e supervisão, e gastos com parcelas destinadas à execução do projeto. Cada projeto deveria contar, neste primeiro edital, com um Coordenador de área de conhecimento, no máximo 30 bolsista de iniciação à docência por área de conhecimento e um professor supervisor por escola da rede pública conveniada. As bolsas de iniciação eram concedidas pela CAPES com validade de 12 meses; as bolsas de coordenação e supervisão seriam concedidas pelo FNDE. Este primeiro edital de 2007 contou com a aprovação de 43 projetos.

Em 2009, houve nova chamada pública mediante abertura do Edital CAPES/DEB. Nesse edital, vemos acrescido à categoria de “bolsas” a de coordenador institucional, que deveria ser um por Instituição. O coordenador teria a atribuição de coordenar o projeto da IES juntamente com os subprojetos de cada área de conhecimento. Outro edital, mais específico, com grande aumento de verba, procurou definir os custos do programa como todo e qualquer despesa e investimento que fosse essencial para o funcionamento dos projetos, como por exemplo, compra de materiais de consumo, passagens aéreas, hospedagens para viagens dentro do país, porém verbas e materiais que poderiam apenas serem usados para o desenvolvimento dos projetos.

Quanto aos objetivos do PIBID, neste edital de 2009 vemos que são:

- a) incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior;
- d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- e) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;
- f) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros professores. ( p. 3.)

Um fato interessante nos objetivos deste edital é que apesar de existir quase que a totalidade dos objetivos do edital anterior, e muita proximidade nos sentidos que eles retratam, percebemos aqui a expressa e clara preocupação da CAPES com as avaliações institucionais, tal qual o IDEB, SAEB, ENEM, Prova Brasil, entre outros. O PIBID começa também a ser utilizado com interesse

de que na formação de professores estejam incluídas as discussões sobre os processos de avaliação externa que tem estado presente nas políticas para a educação básica. Como dito anteriormente, quando houve no primeiro edital a expressão de “melhora da qualidade da educação básica” e foi questionado o sentido de qualidade que eles estavam tentando significar nesse contexto, conseguimos verificar nesta nova versão do edital que o sentido de qualidade entendido pela CAPES na construção dessa política também está vinculado à quantificação de resultados e melhoria de índices nas avaliações institucionais.

No edital de 2009 foram apresentados um número expressivo de projetos no que diz respeito ao público de intervenção, envolvendo também a atuação na formação inicial de professores na Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, nas Comunidades Indígenas, Quilombolas e do Campo.

Se anteriormente, em 2007, houve uma preocupação em focar os projetos nas licenciaturas mais carentes de professores, como Física, Química, Matemática, Biologia e Ciências, no edital seguinte (2009) houve grande abertura para diversas licenciaturas, principalmente da área de humanas, como Pedagogia, Letras, Educação Artística, Filosofia, Sociologia, além do fato da possibilidade da construção de projetos interdisciplinares. Nesse edital houve 89 IES contempladas (CAPES/DEB 02/2009).

Em 2010 temos mais um edital publicado, muito parecido com o anterior, se diferenciando em alguns poucos aspectos, que cabem ser ressaltados, pois mostram o rápido desenvolvimento e ampliação do PIBID ao longo do tempo. Esse edital foi aberto com a intenção de receber agora não só mais IES públicas e federais, mas agora também as IES Municipais, bem como Universidades e Centros Universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos. Com isso 28 projetos institucionais foram aprovados. Como esse edital não substituiu o anterior, o número de projetos institucionais subiu para um total de 117.

Em 2011 foi lançado outro edital destinado às IES públicas não diferindo muito dos anteriores, mas destaca-se o aumento no valor de pagamento das bolsas e a criação de uma nova modalidade de bolsa para coordenadores, chamada de “coordenação de área de gestão de processos educacionais.” (CAPES 01/2011, p2). Em 2012 novo edital foi publicado com, basicamente, os mesmos preceitos dos anteriores, porém especificando que o objetivo era gerar cerca de 19.000 bolsas a mais no programa, abrangendo IES públicas Municipais, Estaduais e Federais, assim como Universidades e Centros Universitários Filantrópicos, Confessionais ou Comunitários (CAPES 11/2012, p.2).

Em 2013 temos o último edital publicado até o presente momento. Esse edital nos traz questões que mostram a maneira com a qual o PIBID se consolidou nesse tempo em que está presente nas universidades e escolas públicas. Dois fatos destacam uma grande expansão do PIBID

no ano de 2013. Podemos citar como exemplo, nesse edital a previsão de preenchimento de 72.000 bolsas. Para além disso, o PIBID se expandiu também para as IES privadas com fins lucrativos. Nas IES com fins lucrativos os alunos participantes do PIBID deveriam obrigatoriamente estar vinculados e ativos no Programa Universidade para Todos (ProUni) e em quantidade mínima para preencher um subprojeto. Destacamos essas mudanças verificadas no programa no seguinte texto:

O objetivo deste edital é a seleção de projetos institucionais de iniciação à docência que visem ao aperfeiçoamento da formação inicial de professores por meio da inserção de estudantes de licenciatura em escolas públicas de educação básica. Para o desenvolvimento dos projetos, serão concedidas 72.000 (setenta e duas mil) bolsas a alunos dos cursos de licenciatura e a professores das Instituições de Ensino Superior e das escolas da rede pública de ensino. Dessas bolsas, 10.000 (dez mil) serão destinadas a alunos de licenciatura do Programa Universidade para Todos (ProUni) e aos professores envolvidos na sua orientação e supervisão. Concessões não preenchidas na modalidade Pibid-ProUni poderão ser remanejadas para as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos. (p. 1)

Um ponto a se destacar era a maneira como os projetos deveriam ser desenvolvidos (e isso não se restringe a um edital específico). Os alunos bolsistas deveriam, obrigatoriamente, estar envolvidos no cotidiano das escolas que atuavam intervindo nas aulas, planejando e participando junto com o professor supervisor, que por sua vez tinha a atribuição de além de supervisionar essa intervenção, contribuir para a formação desses alunos, trazendo para eles aspectos do cotidiano, acrescentando em questões didáticas, metodológicas, possibilitando e facilitando o relacionamento dos bolsistas com os alunos da escola. Da mesma forma, essa relação deveria acontecer de maneira próxima com os coordenadores de área, pois caberia a esses coordenar e ajustar a dinâmica e o funcionamento do projeto, estando inserido na construção das propostas. Os atores desse processo deveriam trabalhar e se encontrar em momentos e espaços diversos para planejar, debater, estudar e executar o que foi proposto. Um constante processo de “ação-reflexão-ação” conjunto.

Esse entendimento de desenvolvimento de projeto formativo, na nossa concepção, tem a capacidade melhorar as ações propostas pelo programa. Bortoletto (2013) vai utilizar a teoria do agir comunicativo de Habermas para fundamentar sua pesquisa que procura analisar o processo de formação continuada de professores por meio do agir comunicativo. Segundo Bortoletto, no agir comunicativo de Habermas, a linguagem tem um papel que estapola o viés da comunicação como um instrumento pra esta, mas ela se torna um importante meio para a construção de conhecimento e compreensão do mundo. Nessa perspectiva o entendimento a linguagem como apenas troca de saberes ou reprodução de conhecimentos, é superada por uma lógica de processo de socialização dos saberes entre os indivíduos. Segundo Habermas (apud BORTOLETTO, 2013) no processo de comunicação os atores fazem usos diferenciados da linguagem para conseguirem se fazer

entendidos e para expressarem da maneira que querem as questões internas para o grupo em que estão inseridos, esse processo fomenta um “olhar para si” que promove uma auto reflexão. Ou seja, conseguimos perceber que o agir comunicativo em grupo promove nos professores uma importante oportunidade de auto conhecimento, troca de saberes e construção de conhecimentos a partir da auto reflexão e da capacidade de compreender e desenvolver soluções conjuntas com outros companheiros.

O desenvolvimento do PIBID foi tão grande que houve a necessidade de transformá-lo numa política pública educacional de Estado e não mais em apenas uma política de governo. Essa transformação se deu a partir do momento em que a Presidenta da República, Dilma Rouseff, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a saber, Lei 9.394/96. Vendo a importância que o programa estava tendo nas universidades e escolas brasileiras, e entendendo a necessidade de garantir sua continuidade, alterou-se, pela Lei 12.796/2013, o Artigo 62 que dispõe sobre a formação de docentes para atuar na educação básica, acrescentando ao Parágrafo 5 a seguinte redação:

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

Isto posto, percebemos que o percurso desenvolvido pelo PIBID, ao longo da sua história foi marcado por um grande crescimento quantitativo no que tange pessoas e instituições envolvidas e podemos avaliar, através desses números a importância que ele foi conquistando dentro das políticas públicas educacionais. No total, o PIBID chegou a contar com até 90 mil bolsistas, ultrapassando as bolsas de Iniciação Científica também fomentadas pela Capes. Outro ponto interessante do PIBID foi que durante o processo foram criadas legislações a fim de normatizar e organizar o programa como podemos destacar o Decreto nº 7.219/2010 que dispõe a respeito do PIBID, o Novo Regulamento do PIBID na Portaria Capes nº 96/2013, entre outros.

Da mesma maneira o PIBID vem repercutindo no campo da formação de professores, dada a sua abrangência e a sua visibilidade dentro das escolas e universidades, de uma maneira que a comunidade científica do campo da educação começa a repensar as ações formativas de professores em caráter continuado e inicial, podemos ver isso expresso nos referenciais teóricos desta pesquisa e na produção acadêmica, principalmente de mestrado. Os impactos que o programa provou nas instituições pesquisadas nos dá referencial para dizer que houve repercussão direta e indireta no processo formativo e na forma de orientar e observar a formação dos professores envolvidos.

## **II.2 – UFF E UFRRJ: Um panorama do programa nas instituições.**

O trabalho de campo realizado nesta dissertação foi desenvolvido em duas universidades federais, a Universidade Federal Fluminense e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Ambas as universidades, hoje, são as únicas a constarem com o subprojeto de Educação Física em seus programas. Entendemos que para analisarmos o processo de formação continuada de seus professores supervisores, necessitaríamos fazer um reconhecimento, ainda que não aprofundado, de como o PIBID vem se desenvolvendo nessas universidades. A falta de informações institucionais e as dificuldades de conciliação dos cronogramas institucionais e agendas individuais dos grupos, não permitiram que houvesse uma pesquisa mais aprofundada nesse sentido de acompanhar os grupos em intervenções na escola, por exemplo, porém o suficiente para contextualizar e atender nosso objetivo para esta seção. As informações institucionais foram encontradas por meio da disponibilização de alguns participantes, bem como através de pesquisas na internet nos sites institucionais.

A UFRRJ participa do programa PIBID desde o primeiro edital publicado no ano de 2007. Neste edital, foram aprovados 5 projetos, a saber: Matemática, Química, Física, Ciências Agrícolas e Ciências Biológicas vindo a atuar em 7 escolas de educação básica parceiras e envolvendo um total de 68 bolsistas. No ano de 2009, novamente obteve aprovação do projeto institucional apresentado e os subprojetos que fizeram parte do programa foram: Filosofia, Letras, Ciências Sociais, Pedagogia e Belas Artes. A UFRRJ nesta fase ampliou o número de escolas envolvidas em mais duas, totalizando 9 escolas como parte do projeto e ampliando também o número de 110 bolsistas contemplados. No edital de 2011 foi apresentado um projeto com caráter e abertura interdisciplinar, tendo como um dos fundamentos a integração do saber. A UFRRJ obteve a aprovação em 2011 de um total de 11 subprojetos (Ciências Agrícolas, Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, História, Matemática, Química), em 9 escolas, com 113 bolsistas.

Com a publicação do Edital CAPES 11/2012, que tinha por objetivo a concessão de cerca de 19.000 bolsas de iniciação à docência, entre graduandos, coordenadores e supervisores, houve na UFRRJ alterações nos projetos dos editais de 2009 e 2011. Dessa maneira, o edital 2009/2012 na UFRRJ ficou constituído por 8 subprojetos, 15 escolas e 131 bolsistas. O edital 2011/2012 ficou constituído por 12 subprojetos, 9 escolas e 132 bolsistas.

A Universidade Federal Fluminense (UFF) destaca-se hoje como uma das principais instituições participantes do PIBID em número de bolsistas e subprojetos envolvidos, este fenômeno pode ser explicado pela quantidade de alunos e cursos que a universidade tem, tendo em vista que houve uma rápida expansão do programa em desenvolvimento da universidade. O projeto



da UFF teve início em 2010, atendendo ao chamado do Edital 02/2009, naquela oportunidade contando com 6 subprojetos no campus de Niterói, a saber Ciências Biológicas, Física, Português, Matemática, Pedagogia e Química, além de 1 subprojeto de matemática no campus de Santo Antônio de Pádua. Nesta oportunidade, o PIBID UFF contava com 130 bolsistas de iniciação à docência, 16 supervisores, distribuídos em 3 escolas públicas (2 em Niterói e 1 em Santo Antônio de Pádua). Posteriormente o PIBID UFF também atendeu ao Edital 01/2011.

Atualmente, o PIBID UFF conta um número considerável de bolsistas, cursos e campus envolvidos no projeto. São 15 subprojetos no campus de Niterói: Artes Visuais (Cinema), Biologia, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras-Português, Letras-Inglês, Letras-Espanhol, Letras-Francês, Matemática, Pedagogia e Química. Conta com 4 subprojetos no campus de Pádua: Ciências Naturais, Física, Informática e Pedagogia. 1 subprojeto no campus de Angra dos Reis: Pedagogia. 1 subprojeto no campus de Volta Redonda: Química. 3 subprojetos no campus de Campos dos Goytacazes: Ciências Sociais, Geografia e História. No total são 24 subprojetos, acrescido de mais um projeto interdisciplinar. O PIBID UFF envolve ainda 908 bolsistas de iniciação à docência, 116 professores Supervisores, 62 docentes da UFF e 61 escolas públicas.

### **II.3 – O PIBID como potencial instrumento para a formação continuada dos professores supervisores.**

No trabalho de campo investimos na observação dos impactos que o PIBID para a formação continuada dos professores supervisores que nele atuam. Dessa maneira cremos na hipótese de que esse processo realmente existe e é latente no desenvolvimento do projeto. Para referenciar essa questão buscamos na revisão teórica algum tipo de referência que nos fornecesse material para analisarmos a questão.

Nosso entendimento é de que o PIBID se constitui em uma política curricular, inserida em um campo analítico no qual profundos estudos vêm se desenvolvendo ao longo dos últimos trinta anos com mais intensidade (LOPES, MACEDO, 2011)<sup>5</sup>, e no qual uma série de questões pauta as análises que promovem estudos a respeito dessas políticas. Necessitamos entendê-la na perspectiva política, junto com as contingências que surgem durante seus processos de produção. Dessa forma

---

<sup>5</sup> Entendemos o PIBID como política curricular partindo da compreensão de que o currículo faz parte das políticas públicas educacionais enquanto um elemento presente nestas. Isto posto, reconhecemos que a dinâmica vivenciada no PIBID promove a participação de sujeitos e grupos sociais, em diferentes níveis, na construção e na disseminação do currículo e, por consequência, de todas as questões que são evidenciadas no desenvolvimento de políticas educacionais que tem o campo de investigação focado na formação de professores. Além disso, compreendemos que as políticas curriculares incorporam os sentidos da prática nos quais a produção de múltiplos contextos criam diferentes sentidos e significados para as práticas escolares. (DIAS e LÓPEZ, 2006; LOPES, 2006).

poderemos aprofundar nas particularidades que esse tipo de política apresenta de modo a melhor compreender as possibilidades que estão postas na perspectiva de uma ação também continuada do PIBID na formação dos professores supervisores envolvidos no programa.

Lopes e Macedo (2011), ao avaliarem as políticas de currículo, vão dizer que muito do que se pesquisa a respeito dessas políticas está focado na valorização do seu aspecto formal, ou seja, diretrizes que são apresentadas formalmente em documentos assinados e registrados por instituições executivas e legislativas do Estado. Nessa perspectiva o caráter que as políticas ganham acaba sendo de um guia para a prática, guia este com a atribuição de orientar tecnicamente como deve ser desenvolvida a política, ou como ela deveria ser desenvolvida, trazendo muito arraigado em si princípios estruturais.

Contudo, temos encontrado algumas alternativas para superar essa visão, os estudos vêm sendo ampliados na intenção de superar as dicotomias entre proposta e implementação, estrutura e agência, entre outros. Se nos ancorarmos neste tipo de pensamento limitamos a nossa análise a respeito do PIBID, assim como limitamos a ação do próprio PIBID. Se entendermos o PIBID enquanto uma política pública curricular, estamos trabalhando com o registro de sua característica dinâmica. Os binarismos excluem a possibilidades de analisarmos os poderes oblíquos que existem na construção política e pode dificultar no entendimento de impactos do PIBID externos à sua objetivação oficial. Podemos começar a trabalhar com o PIBID numa lógica linear que não permite seu desenvolvimento integral, por exemplo, atingir professores supervisores e até mesmo limitar a formação dos professores em caráter inicial, que é o foco do programa, reduzindo a dimensão de entendimento de currículo e conhecimento. Como temos a intenção de analisar questões que extrapolam o usual e o previsto pela política, necessitamos de um referencial que nos leve além desse pensamento estrutural que se tem nessa perspectiva da política como um guia para a prática. Mas para entendermos essa visão ampliada, precisamos defender nosso conceito e compreensão de política. A política vai além de um instrumento do governo ou de órgãos oficiais, vai além de uma realização que compete às instituições oficiais ou que é gestada e pensada por eles, mas em nosso registro as políticas são encaradas como um processo que envolve uma série de negociações, contestações, ambiguidades, lutas, ou seja, uma disputa intensa por hegemonia e sentidos (LOPES & MACEDO, 2011).

Ao superar um viés estrutural e se aproximar de conceitos pós-estruturais, começamos a questionar conceitos tácitos que anteriormente reverberavam com força nos discursos dos atores envolvidos nas políticas. As abordagens pós-estruturais vão trabalhar com o registro de poderes difusos, poderes oblíquos, relações múltiplas de poder que trabalham em diferentes esferas, trazem à tona questões e demandas diversas que influenciam em todos os âmbitos das políticas. Nessa visão, uma perspectiva verticalizada, estadocêntrica, cujos poderes estão agindo em um sentido “top

down” (BALL, 1998), não tem espaço, ou seja, uma visão em que existem simplesmente dominadores e dominados como sentidos fixos e diametralmente opostos, é substituída por uma visão de poderes que se aglutinam de maneira oblíqua agindo em diferentes instâncias em constantes negociações de demandas, sem assumir prefixação ou essencialismos absolutos, em outras relações que não apenas a binária.

Torna-se fundamental a explicação desta orientação assumida nesta dissertação para compreendermos a importância da escola e dos seus atores numa política curricular como o PIBID e as diferentes implicações do programa considerando as múltiplas relações e envolvimento que envolve. Caso consideremos que existe um centro de poder e que ele é dinamizado de maneira vertical, imposto e implementado por agências institucionalizadas, estamos admitindo que a política e a prática das escolas estão operando em dimensões diferentes e muito distantes, nas quais a escola está completamente fora do espaço de decisão política. Porém, a partir do momento que consideramos que o poder é difuso e sem um centro definido, mas que conta com múltiplos centros contextuais, a prática da escola tende a se tornar mais um desses contextos em que existe poder decisório e produtor de sentidos para a política. Isso vai ao encontro de toda a nossa hipótese para a pesquisa, pensando que o PIBID, enquanto uma política de currículo inserida dentro da escola e da universidade tem em seus múltiplos contextos, poderes agindo de maneiras difusas, atingindo e modificando assim a política e sua trajetória.

Baseado na perspectiva de Ball e Bowe (1998) para pensar as políticas de uma maneira cíclica, cujo ciclo de políticas se torna um instrumento para avaliar essa política. Entendemos que as políticas não estão fundamentadas num binarismo estruturado em um sistema centralizado nas relações verticais e estadocêntricas de imposição e de implementação, mas sim que poderes oblíquos interagem no desenvolvimento dessas políticas que isso muitas vezes muda sua trajetória, interfere em seus objetivos e transforma suas conclusões.

Esse movimento cíclico na construção e desenvolvimento das políticas torna a sua trajetória imprevisível. Stephen Ball, em entrevista realizada em 2007 a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes, quando da realização da Reunião Anual da British Educational Research Association (BERA) no Instituto de Educação da Universidade de Londres, disse:

Uma política tem uma trajetória semelhante à de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece. (p. 307)

Ball nessa mesma entrevista ainda compara as políticas a uma peça teatral, quando ele cita que as políticas atuam em duas modalidades, a política como texto que é o que está escrito, sendo

uma modalidade primária, pois oficialmente se torna existente nessa perspectiva a partir do momento em que está escrita e abre a possibilidade para a outra modalidade e a política como discurso que é a efetivação da mesma da prática, em que o fazer está presente.

Essa questão da política como texto e política como discurso deve ter uma atenção especial para entendermos a dinâmica da política curricular. Ball não procura simplificar a compreensão às diferenças e semelhanças entre ambas, mas levanta a questão de que política não é um ou outro, mas ambos, ou seja, a articulação entre esses conceitos que fomentam o que conhecemos como política. Não é um objeto, algo palpável, mensurável de maneira simples, mas sim um processo extremamente dinâmico.

Nesse contexto, “os textos seriam produtos de compromissos em estágios diferentes. Eles são tipicamente produtos canalizados de múltiplas influências”. O autor sinaliza que apenas algumas vozes são reconhecidas como “legítimas” e “às vezes os efeitos de equívocos e desacordos resultam em significados nebulosos de textos e na confusão e disseminação da dúvida”.

Ao conceituá-la como um texto se entende que as políticas são lidas de maneiras diferentes por pessoas diferentes e em locais diferentes, ou seja, dessa forma irão produzir diferentes sentidos, conseqüentemente diferentes resultados e interpretações. O texto “encarnado” é resultado e produto de uma disputa de diversas influências e negociações de vários grupos sociais.

Já ao entender a política como discurso é admitir que a política atribuisse sentido sobre determinado objeto. Dessa forma, nem todos os sentidos vão ser aceitos como legítimos, o que fará deles regimes de verdade, provisórios e contingentes. Todos envolvidos, mais diretamente ou não, participamos da produção das políticas e as legitimamos em diferentes processos e contextos de produção.

Esses contextos iniciam uma reflexão no âmbito discursivo e ideológico, remodelando as definições e conceituações do que pode ou não ser ditos ou representado. Ampliando-se ao texto e a fala, somando-se à política, práticas, valores e ética, impondo autoridades e baseado em relações de poder pré-existentes. Concordo nessa perspectiva com Ball quando atento para o meu objeto de pesquisa ao perceber que o PIBID é ao mesmo tempo texto e discurso, tem sua produção textual que abarca as suas diretrizes, objetivos, atribuições, mas está necessariamente também ligado às práticas discursivas que vão direcionando valores e resultados que previamente não eram esperados pelo contexto textual (BALL, 1994).

As políticas em sua prática necessitam que os atores que nela participam transformem e traduzam constantemente o texto, porém a efetivação da política se dá na prática e pela prática, tal qual numa peça teatral, existem as palavras, porém a peça só toma vida quando representada, produzindo algo novo. Ball fomenta seus estudos no ciclo de políticas de uma maneira que a sua preocupação central é a recontextualização que as políticas sofrem na escola, o que gera grandes

mudanças na mesma. Assim também acontece com as políticas, que nos seus contextos de definição dos textos políticos veem sua representação ser diferentes na prática, possibilitando atingir objetivos que não faziam parte do planejado à priori. A prática vai para além de uma gama de políticas, mas traz consigo valores individuais e locais, o contraditório, os ajustes, as contingências e os acordos sociais que se fazem necessários para aquele contexto. (BALL, 1998). Também as universidades são atingidas e suas ações recontextualizadas no âmbito da formação docente a cada projeto de intervenção na escola básica.

Muito desse nosso questionamento a respeito da escola como importante espaço de recontextualização das políticas se dá por conta, de como cada instituição de ensino é afetada por uma cultura escolar diferente e pela dinamização de um currículo diferente, que influencia e potencializa o PIBID enquanto uma política formadora na perspectiva continuada. Ou seja, os poderes oblíquos ao qual nos referimos anteriormente, a multiplicidade de esferas agindo na política, contam também com forças que vêm atuando dentro da escola. Pensando o currículo como espaço de intensas disputas, sabemos que cada cultura escolar vai tratar isso de maneira diferente, entendendo, como diz Hlouská (*et al*, 2007, p. 14), que “na verdade, pode dizer-se que a cultura escolar tende sempre a estar ligada à escola e com as pessoas que estabelecem relações no interior da escola”.

Acreditamos então a partir disso que o PIBID é uma política pública da educação que se constituiu também como política curricular. Dias (2009) nos mostra que no âmbito da política pública o currículo está focado no campo da cultura, ou seja, segundo a autora a produção do currículo e das políticas curriculares não estão circunscritas exclusivamente ao Estado, mas envolve sujeitos dentro e fora da escola que produzem discursos curriculares nos diversos contextos nos quais eles circulam, sendo isso um resultado de intensas lutas e disputas entre sujeitos e grupos sociais.

Para entendermos melhor isso, devemos analisar as políticas públicas curriculares como processos, práticas políticas, compreendendo suas complexidades. Souza (2003) levanta três premissas que devem nortear os instrumentos e modelos para análises das políticas públicas, seriam elas: a- Analisar as políticas a partir da ação dos atores que a implementam, fugindo do viés analítico que privilegia as análises voltadas para o governo e outros atores que se encontram na suposta “centralidade” de poder; b- focar a análise nos problemas que a política busca resolver; e, c – descrever e analisar as redes que estão envolvidas na implementação. Por isso escolhemos o ciclo de políticas como instrumento para investigar o PIBID, entendendo que ele nos fornece suficientes bases para estudar a política em ação e que o desenvolvimento do projeto se encaixa na análise dos contextos do ciclo que usaremos como instrumento.

Frey (*apud* Dias, 2009, p.47) aponta que é de fundamental importância para a compreensão

de o processo político estar atento para fatores culturais, formas de se fazer e comportamentos políticos e até mesmo atitudes de atores nesse processo, pois essas questões marcam de que maneira se produz essa política. Essas questões são marcadas por forte influência de tradições nacional, regionais, das estruturas políticas locais, do desenvolvimento socioeconômico da sua realidade, de questões ideológicas, e até mesmo da própria experiência da prática política. Percebemos então que o PIBID cumpre um papel na sociedade e no contexto que estamos que o credencia a ser analisado dentro da perspectiva da prática política. Partindo dessa compreensão, entendemos o processo dinâmico que potencializa o programa a atingir objetivos que não eram previstos quando foi pensado, entre os quais o da formação continuada. O PIBID, como uma política curricular pública, não foge dessa esfera. Se analisarmos o texto político podemos perceber que nenhuma citação direta é feita em relação à formação continuada dos professores envolvidos como um objetivo. Talvez no contexto de influência, o que analisaremos mais profundamente no próximo capítulo, não tenha sido pensado essa perspectiva ou nem fosse mesmo uma tencionalidade por partes dos grupos formuladores e daqueles que participaram do contexto de definição de texto.

Alguns autores reforçam nossa hipótese (SANTOS & ABDALA, 2012; MARTINS *et al*, 2012; JARDILINO & OLIVERI, 2013; PEREIRA *et al*, 2013). Estes irão fomentar a nossa argumentação de que existe a potencialidade do PIBID em atuar nesse segmento de formação.

O PIBID tem como umas das suas estratégias a melhoria da formação dos professores em nível inicial visando à aproximação com a educação básica. Atua diretamente na escola, com o público específico e sob a supervisão de um professor da área que está inserido naquela instituição de educação básica e que pode assim os ajudar a exercer da melhor maneira possível o seu estágio de iniciação à docência. O papel do professor supervisor é o de auxiliar o bolsista e equipe, questionando, tirando dúvidas, proporcionando ações avaliativas para a melhoria das intervenções, ou seja, além de supervisionar faz parte das atribuições do professor supervisor ser uma espécie de “orientador” do aluno nos momentos em aula e na escola que é campo do subprojeto.

Entendemos que nesse movimento, os professores supervisores, à medida que contribuem para a formação dos graduandos em sua prática pedagógica dentro e fora da escola, considerando a importância dos momentos formativos de planejamento, estudos e eventos acadêmicos, são também afetados por esse convívio e estimulados a refletirem as suas práticas dentro e fora do programa. Por conta das exigências do PIBID, também são levados de volta à universidade, espaço este que poucos mantêm contato e que se oportuniza troca de conhecimentos, metodologias, estudos científicos e formas de associação teoria e prática na educação junto aos parceiros de projeto, principalmente a coordenação de área, na dimensão de professores pesquisadores que são, tem como responsabilidade fomentar esse tipo de produção de conhecimento em seus grupos. (SANTOS, 2012)

Partimos do princípio que toda intervenção pedagógica traz consigo um caráter formativo, não importa o sujeito a quem ela se dirige ou quem ela atinge, mas tem dentro da sua estrutura central formar alguém com determinada finalidade. A práxis pedagógica, por nós entendida como a relação dialética, de ação-reflexão-ação, entre teoria e prática no âmbito espaço-temporal educacional, se torna assim a base para o desenvolvimento de qualquer processo de ensino-aprendizagem, em qualquer instância.

Ao atuar em um ambiente dinâmico, no qual o professor constantemente está inserido em situações que o tiram da sua zona de conforto e o imponderável está sempre pronto para entrar em cena, a educação se torna ambiente de contínua construção de conhecimentos. Podemos encarar assim o fazer pedagógico como um catalisador de uma apropriação reflexiva inerente ao processo educacional.

A reflexão como um importante instrumento para a melhoria da prática pedagógica do professor e da sua formação em esfera profissional e humana é um conceito que vem se desenvolvendo ao longo de muitos anos. Essa concepção teve importante retomada na década de 1990, mais especificamente. Com Donald Schön, a partir do livro “O Profissional Reflexivo”, de 1983, a importância da prática reflexiva para a formação docente influencia muitos autores pelo mundo que começam a atentar para a importância deste conceito.

Dessa maneira, a partir da perspectiva do professor, denota-se que a compreensão e a melhoria do seu próprio ensino se iniciam a partir da reflexão sobre a sua própria experiência, entendendo que o saber advindo da experiência alheia, é por si só insuficiente para promover uma melhora em sua prática pedagógica. Uma perspectiva importante, pois a maioria dos autores até então tratava o ensino reflexivo numa perspectiva individualizada, na qual devem pensar por si só sobre as suas atividades, sem considerar a dimensão coletiva do processo de reflexão como prática social, na qual professores em conjunto se apoiam mutuamente o desenvolvimento de cada envolvido (ZEICHNER, 2008).

O ato de refletir na ação, durante a prática pedagógica, faz o professor tomar consciência da sua forma de atuar, que muitas vezes se tornou algo mecânico, automático e inquestionável, traz para o processo o pensar sobre o fazer e no fazer. Dessa forma torna sua ação clara, lúcida, consciente, sensível às particularidades, torna-se sujeito de sua prática (GARRIDO & BRZEZINSKI, 2008).

Conseguimos enxergar no PIBID as condições necessárias para que esse fenômeno se desenvolva nele. Percebe-se se plenamente possível, e de certa forma previsível a partir da literatura supracitada, que a atuação conjunta e as novas possibilidades que se abrem a partir da entrada dos alunos bolsistas nas aulas e nos planejamentos do professor, assim como dos coordenadores do programa no cotidiano do professor, acentua-se cada vez mais o processo de reflexão da sua prática

na própria prática, a partir de comparações, associações e junções entre o que o professor fazia/faz, o que os outros atores da política fazem e trazem consigo, e com os objetivos que o programa propõe aos bolsistas.

O programa PIBID ao ter como cerne do seu projeto a plena associação entre educandos de graus diferentes, operando em instituições de ensino diferentes, assim como em localidades e particularidades diferentes, proporciona um processo que culmina em uma prática reflexiva. Quando a formação de professor extrapola as fronteiras da universidade e busca parcerias com a escola básica, ela ganha um sentido de realidade, dessa forma o trabalho em parceria gera uma intervenção real, capaz de transformar e melhorar as práticas escolares, bem como a formação de todos os envolvidos nela (CHINELLI, 2015).

Assim concordamos que esse processo deve ser estimulado e proporcionado pelas instituições participantes e pelos gestores que nela estão, pois se não refletirmos sobre aquilo que fazemos, pouco ou nada avaliamos, impossibilitando a emissão de um juízo de valor da nessa própria prática e do nosso desenvolvimento, limitando assim o programa, que se vê impossibilitado de ter um feedback que permita novos percursos e seu prosseguimento.

Considerando que o sujeito professor aprende ao longo de sua trajetória profissional, à medida que se conscientiza de que exerce uma profissão inacabada, reconhece a necessidade de refletir. Importante para que isso aconteça é fomentar espaços de reflexão que façam com que os envolvidos tenham capacidade de potencializar esse processo. Acreditamos que o PIBID se caracteriza como um espaço dessa natureza, que proporciona aos envolvidos, temáticas e vivências catalisadoras da prática reflexiva. Com esse entendimento, defendo que o processo de formação contínua dos professores supervisores tem capacidade para se desenvolver de forma plena.

Outro aspecto importante para identificarmos a potencialidade formadora do PIBID para os professores supervisores está no fato da aproximação entre universidade e escola básica. Um dos aspectos que mais são debatidos quando tocamos nesse assunto referente à formação de professores e seus espaços, é a dificuldade de se trazer para a escola o aluno da graduação, numa relação que envolve saberes acadêmicos e saberes da prática, que só se constroem no campo de atuação, a sempre desejada relação teoria e prática. Porém, são menos numerosas as produções que tratam da ida dos professores da escola básica até a universidade em caráter semelhante ao que o PIBID proporciona o que não significa que eles não existam ou não sejam relevantes, apenas são mais recentes no campo científico da educação. Se por um lado o graduando possa parecer saturado de conhecimentos acadêmicos e com escassez de saberes advindos da experiência, percebemos, por vezes, os professores que estão na escola básica com uma defasagem dos conhecimentos teóricos e desejosos em obtê-los. Esse movimento que o PIBID oportuniza é possibilitado pela estratégia do programa em afetar o distanciamento entre a escola básica e a universidade, somado ao tempo de



formação, as poucas possibilidades de atualização, ou até mesmo o pouco interesse e desconhecimento de tais possibilidades.

Nessa perspectiva, é preciso que seja superada a visão de que esses dois espaços são dicotomizados, separados, compreendendo-os como domínios que se integram no saber profissional que a ação pedagógica exige. Compreender que o conhecimento profissional docente precisa ser entendido como um conhecimento construído pela incorporação e transformação de diversos saberes, no qual se desenvolve um processo de aprendizagem único e contextualizado.

A universidade ao longo dos últimos anos tem passado por um intenso desafio, difícil e contraditório, pois ao mesmo tempo em que deve trabalhar na lógica do mercado, a fim de preparar profissionais habilitados e capacitados para serem inseridos na vida econômica e social ou na produção de conhecimento por meio da pesquisa que vai servir de base para o desenvolvimento da sociedade, também trabalha em uma perspectiva de analisar criticamente a sociedade e procurar caminhos para superar esse mesmo sistema que tem se revelado incapaz de atender todos os anseios da humanidade. A universidade não pode fugir da sua responsabilidade em construir um processo formativo para cidadãos e profissionais em um permanente trabalho de reflexão, adaptando-se criticamente às demandas de um novo paradigma social, que está permeado de processos de hibridização cultural e constantes relações entre aspectos globais e locais que engendram novas perspectivas sociais e educacionais, construindo um projeto político institucional que promova uma multidiversidade de conhecimentos. (ZAINKO, 2003).

Segundo Zainko, a formação continuada deve ser pensada dentro de um contexto que valoriza uma ciência construída na ação, no fazer pedagógico, e dessa maneira deve ter o professor como seu protagonista. Nessa perspectiva, deve ser entendida como uma macrocompetência da universidade que, associada com microcompetências individuais, deve proporcionar o desenvolvimento permanente do professor. O professor, para além das suas competências técnico-políticas, deve estar preparado para agir na incerteza e na urgência. A universidade associada ao professor pode possibilitar esse processo de superação e emancipação, que na perspectiva da autora é hoje uma questão de sobrevivência na profissão, em qualquer nível de ensino. Ainda prevalece o pensamento de que dissocia trabalho e pesquisa, cuja universidade é entendida como espaço de pesquisa e formação, e a escola enquanto espaço de trabalho. Compreendemos o papel da universidade mais amplo, considerando seu tripé: ensino, pesquisa e extensão. Podemos incluir o PIBID como algo potente para os três pilares da universidade, tendo em vista que durante o desenvolvimento do mesmo, as três atividades que sustentam a universidade são recrutados.

Forster e Leite (2014) defendem que a parceria entre escola e universidade deve ser sim potencializada e tratada como importante forma de proporcionar a formação continuada dos professores, entendendo a escola como um espaço de reflexão na prática que será também

fomentado a partir da aproximação com a universidade.

Menga Lüdke e Gisele Cruz (2005) vão tratar a importância que a aproximação entre universidade e escola, por meio da pesquisa, tem para a formação do professor. Concordamos com as autoras que essa aproximação traz contribuições não só quando possibilita e abre um espaço formal de reflexão e práxis pedagógica, mas quando se traz junto com essas questões a pesquisa como uma grande impulsionadora da busca pela resolução de contingências e do preenchimento, ainda que provisório, de lacunas que a formação inicial e a prática não conseguiram responder, se tem um desenvolvimento mais completo da sua formação continuada. À medida que reflete e à medida que pesquisa o professor automaticamente está ativando uma situação na qual a sua prática, suas verdades, seus conceitos, suas metodologias, suas bases teóricas, são questionadas e colocadas em xeque constantemente.

O PIBID em seu desenvolvimento nos mostra uma alternativa para agregar ao professor supervisor que há muito não lia um texto científico, que há muito não pesquisava sua prática, que há muito não refletia sobre suas bases, que há muito não planejava coletivamente e nem tinha contato com outros tipos de formação continuada fora das oferecidas pelas secretarias, uma formação possível e necessária. Dessa forma, percebemos que quando de sua inserção no programa, o professor encontra um espaço de possibilidades que pode, ou não, ser aproveitado com fins formativos, mas ainda que não seja essa sua intenção, intrinsecamente à forma como se desenrola o programa, esse professor se vê em um emaranhado de alternativas para sair da sua zona de conforto e melhorar a qualidade da sua atuação, pensando numa formação contínua para além dos conceitos técnicos da profissão, avançando também para uma formação humana.

Outro fator que aponta para o PIBID como um potencial instrumento de formação continuada é a relação entre professor supervisor e alunos bolsistas da graduação. Muito se fala da importância que os estágios supervisionados têm para a formação e consolidação do professor como uma relevante associação que produz conhecimento na prática e trabalha na esfera da práxis pedagógica, no qual o relacionamento com o professor desenvolve juntamente com o aluno uma série de competências que podem viabilizar e melhorar a sua prática pedagógica.

Durante muito tempo se criticou as matrizes curriculares que habitaram os cursos de licenciatura, implementando o currículo chamado de “3+1”, no qual os alunos faziam 3 anos de disciplinas ditas técnicas da área (bacharelado) e no último ano faziam as disciplinas na faculdade de educação (licenciatura). Muito foi criticado esse modelo de formar professor por limitar a vivência e atuação do aluno graduando na escola e essa foi umas das lutas que ajudaram a construir o PIBID. Porém, o programa ao levar o aluno mais cedo e mais vezes para escola proporcionou também aos professores supervisores um contato durante mais tempo e mais aprofundado com eles. Ressaltamos ainda, se antes alguns poucos professores tinham a oportunidade de lidarem com

graduandos, com o PIBID um número exponencialmente maior teve a oportunidade de estar participando nessa formação, totalizando mais de 11.000 professores no Brasil inteiro, segundo o site oficial da Capes.

Nas análises que pude fazer nas duas instituições pesquisadas, foi perceptível que havia uma considerável diferença de idade entre os supervisores e os alunos, salvo em algumas pouquíssimas exceções. Este fato nos remete ao pensamento de que muito provavelmente essas duas gerações tiveram dois tipos bastante distintos de formação inicial, além das mudanças cotidianas, as metodologias, os princípios, os aspectos políticos e até mesmo o desenvolvimento científico, eram muito diferentes do que encontramos hoje, sendo assim é natural que a convivência contínua e as práticas de intervenção conjunta propiciem nesses atores do programa uma relação mais próxima em que a troca de conhecimentos seja uma prática rotineira.

Partindo de experiências pessoais, de quando fui bolsista do PIBID no período de 2011 e 2012, posso dizer que essa convivência tende a ser mutuamente importante. Muitas vezes damos mais valor ao que o aluno pode aprender com o professor em detrimento do que o professor pode aprender com os alunos, mas é de extrema relevância as contribuições que os alunos podem trazer para os supervisores. Novas tecnologias, novas metodologias, novos conteúdos, novas formas de abordagem, são apenas alguns exemplos das diversas contribuições que são agregadas.

Nessa perspectiva, começamos a enxergar a formação de professores e a relação entre universidade e escola básica, não mais como espaço de carência, mas como espaço de potência, pois observando a partir de algumas experiências o desenvolvimento deste programa, podemos identificar que em um curto espaço de tempo podem se iniciar os processos formativos que atingem todos os atores da política. O PIBID, portanto, é como uma espécie de leque, no qual diversas oportunidades têm a capacidade de ser recrutadas, trabalhadas, avaliadas e reverberadas. Algumas se dão de maneira mais automática e intrínseca, algumas são os cerne do programa, outras ainda não foram tão exploradas, mas apontam para algo que deve ser pesquisado, tal qual o processo de formação continuada dos coordenadores de área e institucional, bem como o processo de mudança e impactos nas escolas participantes. Dessa maneira, entendemos que o PIBID tem uma potencialidade que fundamenta a nossa hipótese e motiva nossa pesquisa, e a partir disso, baseados nas análises feitas, iremos nos debruçar sobre a empiria.

### Capítulo III

#### ANÁLISE DOS DADOS – RELATOSQUE ENUNCIAM PROPOSIÇÕES

Neste capítulo analiso os dados produzidos a partir das entrevistas com os atores que participam da política (professores supervisores, graduandos, coordenador de área e coordenador institucional), bem como utilizando documentos específicos do PIBID para análise, comparações e fundamentações, associando estes dados e informações com nossos referenciais teóricos.

Desde o início não foi fácil produzir esses dados. O ano em que se desenvolveu a pesquisa de campo, 2015, foi marcado por um cenário político conturbado no Brasil, principalmente na educação, marcado por greves nas instituições federais de ensino superior, como no caso das instituições pesquisadas no trabalho implicando, em alguma medida, em dificuldades no acompanhamento do trabalho de campo.

Paralelamente a isso, o cenário do PIBID também foi bastante instável. Houve, e ainda há, muita incerteza a respeito do futuro do programa, rumores de cortes e até de extinção do programa rondam a política. Notícias da imprensa<sup>6</sup> difundiram informações sobre a possibilidade de cortes da ordem de 50% a 90% no número de bolsistas e outras notícias ainda traziam a possibilidade de corte orçamentário da ordem de 200 milhões de reais de agências fomentadoras de pesquisa e aperfeiçoamento, como é o caso da CAPES. Esse cenário trouxe muita incerteza e provocou instabilidade sobre o prosseguimento do programa e seus subprojetos entre os grupos investigados.

Alguns encontros marcados para entrevistas tiveram de ser cancelados, pois em alguns casos, por exemplo, uma ou outra reunião institucional para esclarecimentos ou comunicados havia sido marcada extraordinariamente no mesmo dia. Em outro aspecto, a distância geográfica entre as instituições analisadas, cerca de 115 km, também gerava uma limitação no que diz respeito às possibilidades de encontros, necessitando um arranjo especial para ajustar os cronogramas das instituições, mais o cronograma do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, mais as viagens, e outros fatores de ordem pessoal que interferiram no andamento da produção de dados.

Essas dificuldades apresentadas acima, juntamente com o fim do ano letivo nas escolas envolvidas, proporcionou um fim de ano atípico para o PIBID, em que o calendário escolar e o calendário universitário não coincidiram. Dessa forma, muitos encontros deixaram de acontecer, muitos professores supervisores acabaram por viajar, o que nos fez abrir para novas possibilidades metodológicas para a produção dos dados. Nessa perspectiva, a partir da impossibilidade de encontrar os professores ou os grupos, além das entrevistas individuais e coletivas, lançamos mão

---

<sup>6</sup> <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/com-ajuste-fiscal-agencias-de-pesquisas-cortam-seus-principais-editais-preocupam-cientistas-17447800>. Acessado em 05/01/2016 às 16:48  
<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/principal-programa-para-formacao-de-professores-deve-sofrer-cortes-de-50-90-16534812>. Acessado em 05/01/2016 às 16:50

de relatos escritos para alguns professores supervisores. O propósito desses relatos era o de servir para os supervisores descreverem sua trajetória, seu ingresso no programa, exporem sua prática no programa, assim como fazer uma avaliação da sua vivência nele, os impactos para sua formação continuada e carreira docente, além de uma projeção de suas carreiras posteriormente ao momento de participação no PIBID. Acreditamos que essa ferramenta nos ajudou também a entender um pouco mais do processo de formação continuada de alguns supervisores que não havíamos conseguido atingir num primeiro momento com as entrevistas.

Outro fato importante a destacar é que houve, por parte dos supervisores muita aceitação em participar nesta pesquisa. Mesmo alguns supervisores de coordenações que não puderam acompanhar mais diretamente a pesquisa chegaram a se colocar à disposição para serem entrevistados, demonstrando entender a importância desta investigação e do retorno social que esta pode ter para eles, demonstrando sentirem-se representados pelo tema da pesquisa, querendo ser agentes dessa avaliação.

A questão da análise documental também foi se moldando ao longo do tempo com a pesquisa, ao surgirem demandas novas, ao serem descobertas novas fontes, e pelo arcabouço teórico ter ampliado. De início, pretendíamos trabalhar com um corte temporal para os documentos entre os anos de 2010 até 2013. Contudo, percebemos que informações ricas surgiram posteriormente a 2013, inclusive encontramos um estudo de caráter avaliativo feito pela CAPES, publicado em 2014, que nos trouxe muitas informações interessantes a respeito do nosso tema de pesquisa, e que nos mostrou que de fato estávamos caminhando por um caminho alicerçado.

Nossas questões e inquietações estavam sendo observadas e sentidas por outros e percebemos isso na própria documentação do programa, nos documentos oficiais que nos fundamentaram e ajudaram a entender o processo de desenvolvimento dessa política. Entendemos que a ampliação do corte temporal contribuiria para a nossa percepção do desenvolvimento do PIBID, aprofundando-a. Assim, optamos por incluir documentos mais recentes produzidos pelo programa alargando o tempo de produção dos documentos analisados.

Considerando o exposto, analisamos as entrevistas, os documentos, e entendemos a necessidade de estruturar esse capítulo e nossa análise em eixos. Eixos temáticos que foram surgindo como latentes durante a pesquisa, questões que se mostraram potentes e que fizeram parte dos discursos dos participantes do PIBID. Discursos que não necessariamente concordem entre si, mas ainda que discordantes revelem questões potentes para a análise do nosso tema, que é a formação continuada dos professores supervisores de educação física.

As questões que mais sobressaíram nos discursos dos entrevistados e participantes da produção de dados, foram as potencialidades “extra textuais” do PIBID, atuando em espaços formativos não previstos, proporcionado pela sua dinâmica de desenvolvimento, cujos os diversos

atores dessa política trabalham em âmbitos diferentes, em situações não tão cotidianas na escola, com a possibilidade de estarem envolvidos em questões que são de ordem geral da educação a partir do envolvimento de outras instituições nesse processo. Outro aspecto importante é a relação entre escola básica e universidade sobrepondo as fronteiras institucionais e proporcionando processos formativos diversos, inclusive os continuados para os professores supervisores. Os impactos que essa política teve na vida profissional e pessoal dos professores supervisores, os relatos que eles trazem, que os seus colegas de PIBID trazem, remetem questões interessantes a respeito desses processos formativos, o que nos fez concluir que esse programa tem marcado universidades e escolas no Brasil, assim como trazido implicações para o cenário atual da educação.

### **III.1 - O PIBID como texto e como discurso – reflexões dos sujeitos envolvidos a respeito de suas potencialidades**

O PIBID, como uma política curricular pública, traz consigo princípios políticos que sustentam possibilidades de interpretações diversas. Essas possibilidades criam caminhos em que essa política vai se desenvolvendo, nem sempre atingindo os objetivos pré-determinados ou imaginados. Muito desse fato se dá por conta das diversas questões que atravessam a produção de uma política, como a atuação de grupos que a influenciam e os ambientes em que são recontextualizados de maneira híbrida (LOPES, 2005) Esses princípios estão ligados ao espaço no qual a política é desenvolvida, a sua dinâmica de produção, assim como o percurso que ela faz como ciclo contínuo (Ball,1998).

O ciclo contínuo de políticas é uma abordagem teórico-metodológica para analisarmos os processos de produção de políticas e contribui para a compreensão do PIBID como uma política pública curricular para a formação de professores. O PIBID na maneira como foi gestado e como se desenvolve, bem como o contexto no qual está inserido, o tornam um objeto de estudo que se enquadra nas perspectivas analíticas do ciclo de políticas, por ser uma política pública curricular, estar inserida em um âmbito multifacetado, se desdobrando em espaços recontextualizadores, entre outros pontos que fortalecem a conexão com os preceitos e teorizações de Stephen Ball. Ao atentarmos para o fato do PIBID atingir esferas para além do que está escrito, estamos tratando de uma conceituação desenvolvida por Ball (1994) que é o entendimento da política enquanto texto e a política como discurso.

Quando Ball trabalha a ideia da política como um texto, ele está trazendo para a reflexão o entendimento de que as políticas são relidas e reinterpretadas de formas diferentes, ou seja, são diversas as maneiras que uma política pode ser vista e apropriada, pois essas apropriações e reinterpretções estão sustentadas pelas leituras locais que se fazem do texto da política. Os textos

que são produzidos para as políticas são resultados de diversas demandas e de diferentes agendas. O seu produto incorporado no texto final, factível, que é distribuído e publicado, é resultado da negociação de diversos grupos que estão inseridos em diferentes espaços, que podem ser no caso do PIBID desde a sala de aula, a universidade e as agências fomentadoras e o governo. Em uma perspectiva de discurso, Stephen Ball argumenta que o discurso é quem determina os limites de um dado objeto. O discurso vai criar as fronteiras que delimitam até onde esse objeto pode ser percebido, entendido e apropriado. Como estão imersos em disputas de poder pelos sentidos que vão permear essa política, o contexto da influência na produção de políticas se torna um campo de intensa luta, no qual apenas alguns sentidos se tornarão regimes de verdade, que é um outro conceito que Ball traz de Foucault. O mais importante para nós é entender que a política como texto não é fechada, é passível de reinterpretações e, conseqüentemente, se torna imprevisível em dados momentos. Ela é a todo momento produzida e ressignificada pelos sujeitos.

Quando analisamos alguns documentos norteadores publicados pela CAPES, como por exemplo a Portaria nº 096/2013 – Novo Regulamento do PIBID, percebemos que a política está embuída de uma série de demandas que foram responsáveis pela criação da política e pela forma como o texto foi escrito. Este texto dispõe da nova regulamentação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), substituindo a antiga regulamentação disposta na Portaria nº 260, de 30 de outubro de 2010. Este documento visa aperfeiçoar e atualizar as normas do Programa.

No início do documento encontramos o seguinte trecho:

Art. 2º O Pibid é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira (p.2).

Fica expressa nesta parte do texto a ênfase do Programa na contribuição ao que seria uma demanda da qualidade da educação: o aperfeiçoamento da formação de docentes. Podemos perceber que a CAPES se preocupa em deixar expresso que existe a necessidade de se melhorar a qualidade da educação básica pública brasileira, e que isso é algo que deve ser tratado por diversos setores da sociedade que estão intimamente ligados à educação, como o Estado, as IES (Instituições de Ensino Superior), a Escola Básica e até mesmo as agências fomentadoras.

Podemos encontrar demandas e potenciais para o entendimento da importância que a inserção dos licenciandos na escola e a aproximação com a universidade têm na formação de professores na Seção II quando se fala dos objetivos do Programa:

III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem; (p. 2).

. Nos incisos destacados, podemos ver os objetivos da formação inicial dos professores uma grande aproximação com os objetivos do estágio curricular, embora com outra finalidade e revela a permanente demanda de realização de êxito nessa formação. Se for preciso elevar a qualidade da formação inicial significa então que ela não está nos parâmetros desejáveis, a partir disso percebemos mais uma demanda: melhoria da formação inicial de professores. Outro ponto é a necessidade de articular teoria e prática, inserindo o aluno no contexto e realidade escolar. Neste trecho encontramos a defesa de que o currículo da formação de professores também precisa ser revisto, ou seja, outra demanda: a revisão do Currículo da Formação de Professores pautado na ideia de integração curricular e de contextualização.

Também reconhecemos nos documentos outra questão importante, a formação dos professores supervisores inseridos nesse programa, embora não se constitua em objetivo do PIBID.

V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério (p.3).

Nesse inciso, podemos perceber o protagonismo docente que é uma preocupação da CAPES. Esse protagonismo que é também atribuído à escola volta-se ao professor Supervisor no papel ativo e relevante na coformação dos licenciandos. Uma das reclamações mais constantes que brota do meio docente é a desvalorização, não só financeira, mas também a simbólica da profissão. Encaro que esta medida objetivada no Programa PIBID tem por interesse iniciar um processo de valorização simbólica do professor da educação básica. Dessa maneira, entendo que seja outra demanda expressa pelo documento que parece ser consenso no meio educacional: a valorização do professor, de maneira simbólica e financeira.

No mesmo documento, em seu Capítulo 2, Seção 1, no que diz respeito às características dos projetos, destacamos a seguinte colocação: “II – desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;” (p.3), destaco outra demanda que vem sendo pesquisada e relatada pelos pesquisadores da área da educação, que já se tornou ponto aglutinador de pessoas no campo: a demanda da articulação entre as disciplinas pedagógicas partindo da ênfase no currículo integrado que destacamos anteriormente.



Essa demanda vem se desenvolvendo e ganhando destaque na educação brasileira principalmente depois da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que enfatizam a necessidade da articulação das disciplinas baseado em temas transversais, que seriam temas relevantes, vinculados a questões voltada para interesses sociais como meio ambiente, ética, entre outros. A perspectiva do modelo curricular integrado visa a contribuir também na formação continuada dos professores supervisores à medida que possibilita maior troca de conhecimento, envolvimento com outros conteúdos, bem como a construção de novas metodologias e estratégias didáticas para suprir esses objetivos.

No Capítulo V, Seção 2, que trata a questão dos Recursos de Custeio, podemos ver o seguinte trecho:

IV – diárias: cobrem despesas com hospedagem, alimentação e locomoção urbana, em conformidade com os Decretos nº 5.992/2006 e nº 6.907/2009, totalizadas por dia de afastamento, sendo devidas pela metade quando não houver pernoite; V – passagens e despesas com locomoção: despesas com a aquisição de passagens (aéreas, terrestres, fluviais, lacustres ou marítimas), taxas de embarque, locação de veículos para transporte de pessoas (p.8).

Essa preocupação em investir capital para a participação dos bolsistas em eventos acadêmicos, nos mostra o empenho em investir em pesquisa e contato maior com o campo científico na educação brasileira e, baseado nisso, a CAPES seleciona e financia a participação dos seus bolsistas em eventos entendendo a importância que essa atividade tem na formação inicial do licenciando e na formação continuada dos Supervisores e Coordenadores. Para finalizar essa análise e aproximando-a da minha pesquisa, podemos perceber algumas dos objetivos apresentados em relação ao trecho do documento que diz respeito às atribuições do Professor Supervisor: Art. 42 quando aponta para os 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; III – informar ao coordenador de área eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram participação no Pibid; IV – atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa ou demais atividades que envolvam a escrita; V – participar de seminários de iniciação à docência do Pibid promovidos pelo projeto do qual participa; VI – informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto; VII – enviar ao coordenador de área quaisquer relatórios e documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua supervisão, sempre que solicitado; VIII – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela Capes; IX – manter seus dados atualizados na Plataforma Freire, do MEC; X – assinar termo de desligamento do projeto, quando couber; 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 que valorizem a intersetorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica (p.17).

Percebemos então que em seus documentos, o PIBID traz uma série de demandas que não estão claramente expressas no texto, mas que fazem parte dos princípios e afloram no desenvolvimento do programa. Baseado nisso, acreditamos que a formação continuada é uma demanda que tem grande força na educação e que é atingida pelo programa. Ao questionar professores supervisores, alunos e coordenadores a respeito da potencialidade do PIBID enquanto um projeto de formação inicial, mas que também proporciona formação continuada aos supervisores, a resposta de todos foi praticamente a mesma. Como exemplo, destacamos sobre esse respeito a fala de uma coordenadora de área da UFRRJ sobre a existência, ou não, dessa potencialidade, a resposta dela foi:

Com certeza, porque a gente tem duas possibilidades, uma é de incomodar quem já está acomodado no seu lugar como professor de uma escola pública que tem estabilidade, não vai ser mandado embora. Então, a gente pode incomodar e somar. Tanto para um caminho quanto para o outro, acho que o PIBID desequilibra, e é o desequilíbrio que causa a aprendizagem. A capacitação, a aprendizagem dos professores... O professor não pode estacionar no seu conhecimento e achar que ele é o todo poderoso, porque a educação é muito dinâmica, os alunos das escolas têm um potencial de desenvolvimento muito grande, então o professor tem que acompanhar isso. E eu acho que o PIBID pode proporcionar essa formação continuada do professor sim. (C.A).

A partir desse relato observamos que essa potencialidade é latente no programa. Analisando a partir do ciclo de política Ball enuncia sobre os contextos de produção, a saber: Influência, produção dos textos e prática, podemos trazer o PIBID para o centro do estudo. Vimos que de alguma maneira a formação continuada e a valorização do professor supervisor, simbólica e financeira está presente nas influências que geraram o PIBID. Estas demandas se fazem presentes nos discursos dessa política, porém quando analisamos o contexto da produção dos textos políticos, que é quando se define uma determinada posição política a respeito do que se é objetivado, quando são colocadas as metas e são fixadas as diretrizes da política, não encontramos essa demanda expressa, talvez por ser considerada uma demanda não prioritária, talvez porque era importante para os gestores a ênfase na formação em caráter inicial. Mas acontece que a partir do momento em que essa política nos textos definidos nas instâncias nacionais ganham outros espaços, chegando até o *locus* do contexto da prática na escola básica e sua relação com a universidade, a potencialidade que estava no âmbito das influências ganha notoriedade e se torna algo perceptível e estimulado durante o processo pelos próprios bolsistas que são gestores no programa (Coordenadores institucionais, de área de gestão em processos educacionais, e os de área).

Esse exemplo relatado pela coordenadora mostra que a dinâmica pelo qual o PIBID se desenvolve proporciona a formação continuada dos professores supervisores com um espaço para acontecer.

Outro fato interessante destacado por uma coordenadora institucional do PIBID foi a questão do programa não ser dispendioso para o governo, como vinha se falando e sendo usado como argumento até mesmo para o corte substancial de bolsas. Na verdade, segundo a coordenadora, o programa desonera o Estado a partir do momento em que ele proporciona formação continuada e inicial de uma maneira harmônica, num mesmo programa, num mesmo edital de recursos. Entendendo que são vários os momentos de formação continuada e as várias possibilidades de modelos, o PIBID estaria agindo de tal maneira na carreira desse professor supervisor participante que por si só já estaria proporcionando muito mais do que uma série de outros programas, cursos, palestras, e outras formas de formar, pudessem proporcionar, com a diferença de estar gastando muito menos recurso e sem tirar o professor da sala de aula, pelo contrário, fazendo-o imergir cada vez mais na sala de aula e nas suas atribuições. Podemos ver essa fala a seguir, quando a coordenadora institucional foi perguntada sobre a potencialidade do PIBID para a formação continuada:

Sim, é muito interessante a pergunta, por que hoje nós estamos em reunião com os coordenadores de área e a gente está nessa crise do PIBID, né. E alguns argumentos debatidos hoje com relação a importância do programa, e até o quanto o programa não é dispendioso, é econômico [...]. Isso no olhar que foi construído hoje no nosso debate é de que isso desonera porque a inserção do PIBID na escola promove automaticamente a formação continuada, logo esse professor não precisa de outros momentos que possivelmente seriam pagos pelos sistemas de ensino, ou pelo próprio MEC, ou pelas secretarias estaduais, ou municipais, outros momentos de FC se tornam reduzidos diante dessa oportunidade que é de rotina, estamos lá promovendo formação continuada sim numa interlocução constante, com muito debate pedagógico, relacionado aos projetos pedagógicos das unidades que a gente está com o programa, né. Então, a formação continuada 100% dentro. (C.I)

Essa perspectiva de que o PIBID é um investimento, e não um gasto, que desonera, e não que traz prejuízo é essencial para observarmos que os participantes do programa estão entendendo a importância desse programa para além dos objetivos revelados em seus textos. Em uma das entrevistas uma professora supervisora trouxe um relato pessoal da importância que o PIBID teve na sua vida profissional, demonstrando que realmente existe a potencialidade de formar continuamente e que de fato isso aconteceu na carreira dela através dessa valorização simbólica que citamos como uma demanda do programa. A professora ao ser questionada sobre essa potencialidade fugiu um pouco do tema da questão, trazendo à tona o fato do PIBID ter a capacidade de contribuir profissional e humanamente com os supervisores:

Porque eu me formei acreditando no que eu queria ser. Trabalhar a educação na educação física. E eu fui me desestimulando pelo próprio abandono do Estado que não está nem aí em valorizar, capacitar, em reconhecer, e eu me senti totalmente acolhida pela UFF, que é a instituição pela qual eu atuo no Pibid, como eu estou falando, sem querer rasgar seda, não quero privilegiar um ou outro, é por que realmente me senti acolhida e reconhecida pelo meu trabalho, pela primeira vez (S1).

Em 2013, CAPES fez uma avaliação externa do PIBID, publicada em 2014, convidando duas renomadas pesquisadoras da área da educação, mais especificamente da área de formação de professores, para gerenciarem um grupo a fim de analisar o programa. As pesquisadoras foram as professoras Bernadete Gatti e Marli André. Segundo o estudo avaliativo (GATTI *et all*, 2014), a potencialidade do PIBID em formar continuamente os supervisores é percebida e destacada. Segundo as autoras, para coordenadores de área, da região Norte, Nordeste e Centro-Oeste, o processo de formação continuada dos professores supervisores é o grande destaque da atuação desses profissionais que se dá pela busca de novos conhecimentos e pelo envolvimento dos professores no PIBID. Os próprios professores supervisores destas mesmas regiões opinaram da mesma maneira ao citar que a principal contribuição do PIBID foi proporcionar a formação continuada de qualidade para eles. Os professores supervisores da região sudeste e sul também responderam de forma semelhante aos colegas da região norte, acrescentando um boa porcentagem para a contribuição do PIBID em favorecer mudanças em perspectivas profissionais e de aprendizagem. Cabe ressaltar que esse estudo não privilegiou professores de uma determinada disciplina, como no nosso caso.

### **III.2 – Universidade-escola: superando as fronteiras para uma formação continuada**

Uma das questões que mais sobressaíram nos discursos dos entrevistados diz respeito à aproximação universidade e escola como importante catalizador da formação continuada dos professores supervisores. Como que em consenso, todos os entrevistados entenderam ser de vital importância que essa característica seja conservada e até mesmo ampliada dentro do PIBID. Podemos ver nesse trecho em que um dos supervisores entrevistados traz essa questão quando fala a respeito da possibilidade do rompimento dessa relação por conta de um possível fim do programa:

Eu penso que é uma perda irreparável. Porque como eu falei antes, essa ponte entre universidade – escola vai ser interrompida, é uma questão de sobrevivência de uma e de outra, é um segmento, uma coisa que você vai continuando. Por mais que o professor seja pesquisador, compre livro, pesquise, você perde o contato. Não é a mesma coisa. Pra mim, pessoalmente, vai ser um retrocesso, não somente para mim, mas para a educação, será um retrocesso (S.1).

Como vimos anteriormente neste capítulo, essa é uma demanda que está arraigada ao programa e que vem expressa quando da necessidade de se estimular a articulação entre teoria e prática para melhorar a formação de professores. Porém, no texto político, essa articulação focaliza os aspectos referentes à formação inicial, embora atinja a formação continuada na ação do PIBID junto aos professores supervisores. Esses professores relatam que a aproximação com a universidade é a tônica que primariamente proporciona todo esse processo, pois a partir dela se chega às outras questões que vão fomentar esse processo, como as leituras, os congressos, a relação com coordenadores e alunos, entre outras tantas.

Nosso questionamento no que tange essa aproximação se fundamentou na hipótese de que a relação entre universidade e escola atuando no desenvolvimento do programa, transformam a prática dos professores, bem como a sua maneira de ver a educação através do incentivo a novos conhecimentos e da troca de experiências que esses professores supervisores têm com os outros atores da política. A partir dessa perspectiva, optamos por entrevistar não só os supervisores, mas os coordenadores também, a fim de entender como eles observam essa demanda sendo tratada no desenvolvimento do PIBID.

Ao trazer para a entrevista esse aspecto, os entrevistados se mostraram bastante motivados a falar sobre o assunto, principalmente para enfatizar a importância dessa relação para o desenvolvimento do projeto como um todo, extrapolando até mesmo um pouco o tema da nossa pesquisa. Dessa forma, pudemos observar que o trato que o coordenador de área e institucional têm ao lidar com os parceiros da escola se torna fundamental para o sucesso do PIBID, entendendo que essa relação tem que ser dialógica, não hierárquica, mas conjunta, transparente e salutar para todos os envolvidos.

Questionamos sobre o entendimento dos atores da política a respeito da importância dessa aproximação. Um dos entrevistados nos trouxe à reflexão uma questão que perpassa ainda o campo científico e da educação, que é a idealização da universidade como lugar inatingível ou para poucos, a universidade como um espaço de uma elite intelectual que produz teorias que deveriam ser aplicadas na escola, que seria o espaço em que os menos intelectuais trabalhariam. O relato desse entrevistado especificamente nos mostra que o PIBID ajuda a superar essa barreira que faz com que os professores se sintam diminuídos ou incapacitados, distantes do lugar em que se propõe as soluções de seus dilemas diários:

Eu acho muito importante, Gabriel. Porque a universidade... A gente sempre acha que é a elite intelectual, e de fato é, por que é a formação do pensamento intelectual, da publicação de livros, as teorias são pensadas lá, só que muita gente pensa teoria lá, mas não aplica no dia a dia, e isso é uma ponte muito importante, esse contato, pois eu estou levando feedback pra lá, e eles também me oferecem conteúdos,

oportunidades de conhecer o que é e o que sai de lá, eu vejo lá, eu trago pra cá, eles veem lá e aqui também, eles podem ver como aquelas teorias e práticas são aplicadas aqui também... É uma ponte muito importante que não dá pra ver na prática de ensino normal, é diferente (S1).

Em dado momento, um dos professores que nos escreveu o seu relato, mostrou a comparação que os próprios professores fizeram durante a produção dos dados ao compararem o antes e o depois do PIBID. Na avaliação desses professores a relação que o PIBID estabelece entre universidade e escola pode ser considerada uma das principais diretrizes para a construção do processo formativo continuado desses profissionais, e que é de suma importância, tanto a valorização, a manutenção e ampliação desse relacionamento. O relato do professor pode ser exemplificado nesse trecho do seu texto:

Tudo isso para mostrar como o Programa mudou minha vida profissional de forma radical: o ANTES e o DEPOIS do PIBID. Sentia-me uma “babá de alunos” e hoje não tenho dúvidas do meu papel no Magistério: sou Educador. A troca de informações entre Universidade e Escola é essencial para sobrevivência da Educação no Brasil, já que a Atualização Profissional não é uma prática comum por várias razões: tempo, incentivo, oportunidade e interesse mesmo. Tenho 2 anos de PIBID pela frente e não penso num “fim”, mas na continuidade da minha carreira, no contato criado com a Universidade e que não tenho a intenção de perder. Assim, sempre que houver oportunidade de buscar as novidades o farei. (S.3)

Por outro lado, a partir do olhar dos coordenadores, essa aproximação é essencial para que o professor supervisor tenha essa formação continuada estimulada:

Acho que foi o que falei no início, sempre me preocupei muito com a escola e uma coisa que me incomodava muito era esse isolamento da universidade em relação às escolas do ensino básico. Então, acho que é uma obrigação da universidade estar próxima das escolas, por quê? Porque eles são o nosso objeto de estudo, com as licenciaturas não podia estar longe deles como a gente estava antes. Eu acho que o PIBID proporcionou essa aproximação sim. E isso daí foi um ganho astronômico para a educação como um todo, em todos os níveis de ensino... (C.A).

A proximidade da universidade com a escola básica nos relatos, que traz consigo toda a questão teórica, os novos conhecimentos, as novas metodologias, as novas formas de planejar, o planejamento em conjunto, tudo isso contribui. Porém, algo que é muito importante e que só é proporcionado por essa relação universidade-escola cada vez mais estreita, é a aproximação dos professores supervisores com os alunos bolsistas e os coordenadores. Essa questão é de suma importância para entendermos o desenvolvimento profissional que se dá de forma coletiva e relacional.

Algo que apareceu nas entrevistas com força foi a questão dos professores se verem

comoco-formadores dos licenciandos participantes do programa. Essa perspectiva de coformação tendo os professores supervisores como agentes já vinha sendo prevista nos documentos do PIBID, por exemplo, quando nos objetivos que constam na Portaria nº 96 do programa é apresentado no inciso “V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;” (p.3).

Quando se coloca o professor enquanto coformador automaticamente se inicia um processo de responsabilidade do mesmo pelo desenvolvimento da política, ou seja, o professor se entende como alguém importante e influente na formação inicial daqueles alunos, sentindo-se motivado a preparar-se mais para atender às demandas que vêm dos alunos, como dúvidas, por exemplo. Vemos isso no depoimento de uma professora supervisora que ao relatar a sua experiência com os licenciandos e as mudanças que essa vivência trouxe, disse:

Assim, no meu caso não teve muita mudança, aumentou minha responsabilidade, pois aí a minha responsabilidade também é passar aos licenciandos minha experiência de trabalho de uma forma acadêmica. Porque normalmente a gente faz um planejamento e deixa na agenda, porque eu sei o que eu quero trabalhar, não preciso expor para outra pessoa, e para os licenciandos não, meu compromisso de dizer pra eles como que eu trabalho e também absorver o que eles trazem de lá (universidade), a contribuição deles pro meu trabalho, mas também de eu dizer para eles a maneira que eu trabalho também na questão do diálogo... Como planejamos juntos, eles tem suas experiências, saídas do forno, eu tenho a minha experiência de anos e anos trabalhando, então com o tempo aquilo foi consolidando o que eu aprendi só que novas teorias, novas técnicas surgem inclusive novos esportes e novas maneiras de ver aquilo. Isso aí deu um gás, acrescentou e muito na minha prática diária com os alunos. (S1)

Vemos destacado então que a responsabilidade enquanto co-formador, assim como a associação com os novos conhecimentos trazidos pelos alunos gera um processo que acaba por estimular uma formação continuada, tendo em vista que a exigência de preparação, estudo e planejamento estão comprometidas com outras pessoas. Outra visão interessante a respeito disso é por parte da coordenadoria institucional:

[...] E os relatos que eles trazem são de professores interessados, professores que frequentam as reuniões de grupo... Porque a gente tem uma dinâmica que é quase que unânime, que é de encontros semanais. Eventualmente isso não acontece, mas podemos dizer que essa é a tônica do PIBID trabalhar, é de coordenadores em encontros semanais, por escolas ou por grupos completos, que em geral são duas escolas com cada coordenador. Então, essas reuniões são semanais, de estudos, de planejamento, de preparação de material didático, de acompanhamento da aplicação desse trabalho planejado e desses recursos produzidos nas escolas feitos pelos supervisores, assessorando de alguma forma nossos bolsistas... Porque eles são coformadores. Quando eles se vestem de coformadores, eles assumem uma responsabilidade que os faz buscar qualificação também, eles vão buscar textos,

inovações, é um envolvimento de produção, eles produzem para escola e na escola, mas para isso eles têm que estudar bastante, se envolver muito, refletir muito e avaliar constantemente o que estão fazendo. Isso é formação o tempo todo. (C.I)

Em outro relato uma professora supervisora nos mostra a importância que a troca de experiências e o feedback que se tem na prática das ações do PIBID é importante para a formação continuada dela enquanto supervisora, extrapolando o ideário que muitos têm de que o bolsista, licenciando, apenas vai para a escola absorver conhecimentos dos seus supervisores. Em sua fala ela demonstra como essa troca é formativa ao dizer, que:

Os bolsistas chegam à escola achando que vão aprender muita coisa. Na verdade, eles aprendem sim, mas eles ensinam muito também. Pra mim os bolsistas têm contribuído muito para a minha formação, trazem coisas novas e eu também sugo eles nesse sentido. “Pô gente, e aí... o que tem de novo? O que vocês aprenderam?” Aí eles comentam sobre alguma aula que tiveram na faculdade e eu estimulo a trazer pra cá, para fazermos juntos, estimulo essa interação. Por não serem formados eles acham que só tem a aprender, mas não, eles têm muito a ensinar. E da mesma forma que muitos sugam a gente, eu também às vezes vou até eles, pergunto, peço pra trazerem algo novo, procuro saber como é... Então assim, a troca é muito grande. E mesmo depois que eles não estão mais na escola, eles acabam deixando certo legado, tanto para mim por ter aprendido algo novo deles, quanto para a própria escola. (S2)

Outro ponto interessante levantado foi a questão da renovação, uma renovação que passa pelo campo simbólico, da perspectiva de revigorar suas práticas e motivar o trabalho. Essa relação com os licenciandos trabalhando na renovação da prática pedagógica e da vontade de ensinar, na motivação e na confiança desses professores. Vemos isso expresso no trecho:

Ele impactou e mudou a minha vida profissional no sentido de conhecer novas maneiras de planejar minhas aulas, novas práticas e com o vigor dos licenciados me incentivou renovar e transformar meus conhecimentos. Colocar em prática o que pensava ser impossível... A relação direta com os licenciados cria excelentes possibilidades de discussões, levando a muitas novas possibilidades em minha prática docente. O Pibid renova. Acho que esse é o sinônimo do Pibid. Fez-me sair do eu sozinha para um grupo, uma equipe. A força do trabalho coletivo é o mais importante para mim. (S4)

No estudo avaliativo encomendado pela CAPES (GATTI *et al*, 2014), uma parcela considerável de professores supervisores das regiões Sul e Sudeste entendem que aproximar o professor supervisor do meio acadêmico, bem como aproximar e articular conhecimentos acadêmicos com conhecimentos advindos da prática em uma perspectiva formativa, e proporcionar formação continuada de qualidade, foram grandes contribuições que o PIBID trouxe para suas carreiras, além disso, boa parte deles se sentiu apoiado pela coordenação de área e pelos bolsistas licenciandos. Em números essas parcelas seriam quantificadas da seguinte maneira por porcentagem de resposta, lembrando que os professores poderiam apontar mais de uma questão: uma formação



continuada qualificada e estímulo à procura de novos conhecimentos (45,2%), aproximar o supervisor do meio acadêmico (17,6%), e articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento da prática em uma perspectiva formativa (16,7%). Ou seja, esses dados reforçam a ideia de que a aproximação entre universidade e escola básica, proporciona maior interação entre professores universitários, professores da escola básica, alunos graduandos. Com a atuação conjunta de todos a convivência entre os atores da política, faz com que se potencialize o processo de formação continuada dos professores supervisores de educação física nas instituições que analisamos.

### **III.3 - Formação continuada: os impactos relatados pelos participantes do programa**

Após esse conjunto de análises partindo dos condicionantes que proporcionaram a formação continuada desses professores supervisores, procuramos encontrar em seus discursos de que maneira o PIBID poderia impactar, impactou ou demonstrou ter condições de impactar, suas práticas pedagógicas cotidianas. Nesse sentido, percebemos como mais relevante as indicações dos próprios professores supervisores, porém ainda validando as observações advindas de outros atores da política.

Os supervisores demonstraram bastante apego afetivo ao programa quando trataram do assunto referente ao impacto em suas práticas pedagógicas e em suas carreiras docente/acadêmicas. Muito disso pode ser explicado pela dinâmica de trabalho do programa que faz com que os atores estejam imersos naquela política durante o tempo em que são bolsistas, alguns referem-se ao PIBID até mesmo de maneira emocionada, demonstrando que essa política de fato os impactou e os marcou de alguma maneira. Mas é notório que fazem questão de ressaltar que isso é um processo que não se esgota na política, podemos observar nesses relatos quando questionados sobre os impactos do PIBID e se mudou algo em suas rotinas e vidas profissionais:

Eu saio fortalecida mesmo, e assim, se antes eu me sentia frustrada porque eu não tinha reconhecimento, que meu trabalho parecia em vão, que ninguém via... Eu passei a ser vista, consegui até escrever artigo, participar de publicação de livros, congressos... Seminários, agendas na universidade, então parece que eu passei a ser vista depois de 25 anos de trabalho, passei a ser a professora. (S1)

Eu estudei numa instituição que não incentiva a questão do escrever, do fazer um artigo, publicar, porque a minha instituição era privada e isso você encontra nas instituições públicas porque os próprios professores são pesquisadores. Isso futuramente acaba te dando certa dificuldade lá na frente. [...] Isso mudou muito depois que comecei no PIBID em relação a escrever e pesquisar, e aguçou mais essa vontade de publicar. Nós fomos apresentar trabalhos em congressos, coisas que eu nunca tinha feito. Isso tem sido muito bom. Mas acredito que mesmo quando eu não estiver mais no PIBID, esse vínculo vai continuar. [...] Na minha prática pedagógica muito também. É diferente o que eles vivem na universidade

pública do que nós vimos na privada, eu acabo sugando de cada um deles e consigo ver a diferença das aulas que eles têm aqui, das que eu tive lá na privada. Eu digo que sou o que sou hoje primeiro por amor à profissão, por gostar de fazer aquilo ali, e depois porque eu trabalhei muito de graça, eu tive muita experiência quando eu me metia numa escola pública, privada e sugava de algum professor. Então eu sempre sugo o que posso o que é novo e diferente, e aqui também é assim... Eu posso sugar o que os professores dão aqui na universidade através deles. A bolsa é muito boa, mas eu quero muito deles, sugar o máximo deles, porque eu percebo que eles tem muita coisa que não tive oportunidade de ter. Então hoje, pra minha vida profissional o PIBID tem contribuindo em muita coisa. (S2)

Nas explicações dos supervisores podemos verificar a importância que eles dão aos impactos não só em sala de aula, os que interferem diretamente na sua prática pedagógica cotidiana, mas também aos impactos nas questões que influenciam o seu fazer pedagógico para além das salas de aula. Questões que estão intimamente ligadas com a capacidade de se tornar um professor reflexivo, de se tornar um professor pesquisador. Os professores destacam que o PIBID proporciona para eles uma capacitação que os permite estar em um campo ainda desconhecido até então, o campo da pesquisa, das teorias, no qual os conhecimentos são produzidos, disseminados e eles agora podem participar deste campo, pois o PIBID os empoderou para tal.

Assim também os coordenadores e alunos observam da mesma maneira os impactos que o PIBID traz para os supervisores, quando questionamos sobre que professor é esse após ter “vivido” o PIBID, nos responderam, que:

É outro. Você falou a pouco também do interesse desses profissionais de irem para a pós-graduação. É um interesse verdadeiro, muitos estão indo. É valorização do magistério, eles se sentem capazes, se sentem contemplado coma confiança. Eles quase nos exigem serem chamados de cofomadores, eles sabem que tem saberes profissionais que são construídos no exercícios da profissão, que transcendem a universidade. Conhecimento pedagógico de fato construído no exercício da profissão. E com isso eles querem mais, querem continuar sua qualificação com outro nível de estudo, com pesquisa, com envolvimento com a universidade, e dentro da escola vão ter retorno, eles agora são outras pessoas, aprenderam novas coisas, se sentem mais valorizados, mais capazes de tornar a sua responsabilidade interessante para o aluno. E ai quando você, como por exemplo, com iniciativas do PIBID, que é de presença na sala de aula e trabalho parceiro efetivamente, é equipe de trabalho, universidade-professor-bolsista-aluno da escola, formando equipes de trabalho... Quando você tem essa concretude, e quando você começa a observar alunos da escola vibrando com aquela realidade, com aquilo que parecia inatingível, estão envolvidos com alegria, satisfação e bons resultados de aprendizagem.... O professor se torna outra pessoa, mas feliz com o que faz mais capaz, mais bem sucedido. Essa pessoa não volta a ser o que é era, é outra. Eu acho que nos transforma, as boas experiências nos transformam (C.I).

Em uma das entrevistas, um dos alunos licenciandos trouxe uma questão importante para refletirmos: os impactos e a diferença das atribuições que os professores supervisores tinham no início e depois de decorrido um tempo de vivência no PIBID:

[...] Quando eles estão juntos da gente nós pensamos juntos, antes nós tínhamos uma problemática nossa e eles teriam que vir como solucionar junto conosco. Nisso nós nos aproximamos muito e fez com que eles buscassem muito mais e foi o que eu vi como diferença. No início não havia isso. Nós, por exemplo, tínhamos que escrever e produzir algo, mas o que nós estávamos fazendo era tudo muito isolado, agora já contamos com eles, os supervisores se tornam responsáveis por cada grupo e por cada artigo e então eles tem que estar juntos pesquisando, se programando, participando, e eles querem isso, como eles falaram... Eles têm o interesse agora nessa produção científica, então achei que mudou muito, antes eles só nos auxiliavam na entrada do colégio e agora são responsáveis por encaminhar a gente, junto com caminhar com a gente. (A1)

A fala dessa aluna mostra bem de que maneira o PIBID impactou para que os professores supervisores assumissem um papel autônomo de coformadores e que tivessem a capacidade de se tornarem professores para além do espaço-tempo da sala de aula. Orientando, supervisionado, auxiliando e proporcionando aos licenciandos formação inicial de qualidade que, por sua vez, exige uma capacitação e aperfeiçoamento que geram uma formação continuada de qualidade também.

#### **III.4 - O legado do programa: O que o PIBID deixará para os professores supervisores de educação física**

Uma das grandes questões que permeia o PIBID nos últimos meses é referente a incerteza de sua continuidade, ou a manutenção nos moldes de como é desenvolvido hoje. Isso tem gerado reflexões a respeito do que esse programa já produziu nesses anos em que está inserido nas universidades e escolas e também que legado o PIBID deixará para os participantes que tiveram a oportunidade de se formar nele, bem como para outras políticas e para as instituições nas quais o programa se desenvolveu.

Para refletirmos sobre isso seria interessante pensarmos na dimensão que o programa atingiu. O PIBID chegou a contar com cerca de 92.000 bolsistas, mobilizando centenas de IES, gerando um movimento no sistema educacional que abalou muitas estruturas, questionando paradigmas, ressaltando lacunas que o sistema deixou, proporcionando reflexões a respeito da qualidade na educação, da formação de professores e do magistério público.

Quando pensamos num legado que o PIBID poderia deixar para os professores supervisores estamos aceitando que essa política de fato esteve presente e não apenas passou na vida desses profissionais, mas sim os marcou de uma maneira efetiva. Portanto, avaliar os diversos discursos é importante para termos uma dimensão mais próxima possível das perspectivas e dimensões que foram atingidas pelo programa que é nosso objeto de estudo.

A formação continuada é um processo contínuo, inerente e interminável na vida do professor.

Ela pode se dar de maneiras diferentes, em âmbitos diferentes, com pessoas e objetivos diferentes, mas sempre acontecerá, pois a profissão docente exige constante desequilíbrio, ajuste e síntese da realidade sociocultural na qual estamos inseridos. Quando questionamos a respeito dos momentos posteriores ao PIBID foi latente entre os professores supervisores o interesse de se buscar uma pós-graduação, um mestrado acadêmico, e isso mostra que um dos legados que esse programa provavelmente deixará está em proporcionar ao sistema educacional brasileiro um número maior de pesquisadores que estão na escola, que pesquisam a escola e para a escola. Percebemos que os professores têm essa questão bem viva quando eles respondem sobre a possibilidade de manterem uma carreira acadêmica:

Sim, até porque eu sempre gostei muito de trabalhar com projeto. E a dificuldade na escola em geral é você trabalhar essa interdisciplinaridade, e é algo que eu primo. Tenho vontade de fazer um Mestrado enfatizando isso aí, gosto muito disso, só que até agora eu não tive oportunidades no sentido de tempo, eu tenho uma matrícula de 40 horas e outra de 16 no Estado, mais filho pequeno, então depois que eu tomei essa consciência mesmo e quis, é um tempo que tenho pra dar para minha filha, que também é importante. Mas eu penso assim, que não é a título de salário, mas pessoal mesmo, fazer Mestrado ainda quando me aposentar dessa matrícula de 40 horas, que faltam 3 anos e vai me sobrar mais tempo. Mas eu gosto muito da prática de ensino, seria até professora da prática de ensino na Universidade, só que eu gosto muito da educação básica também, então eu me vejo como professora da educação básica, mas também essa ponte... Essa contribuição que eu posso dar para a universidade sem estar lá dentro. Gosto muito mesmo da educação Básica (S1)

[...] Contudo acredito que mesmo quando eu não estiver mais no PIBID, esse vínculo vai continuar. Até porque eu vou passar a buscar mais coisa. Eu sempre quis o Mestrado, mas sempre via uma dificuldade muito grande em fazer. Mas hoje eu já vejo possibilidade, então mesmo não estando no PIBID essa vontade ainda vai existir. Pra minha formação acadêmica o PIBID tem contribuído muito. (S2)

Olha, eu acho que o PIBID vai deixar um legado, que com certeza vai ser para o resto da vida deles como é pros bolsistas. Acho que quem passa pelo PIBID, não todos né, porque nós temos também que entender que algumas pessoas estão mais por causa da bolsa mesmo, mas a maioria leva sim um aprendizado importante para sua vida docente, eu acredito nisso. E eu já conversei hoje com eles, se o PIBID acabar, meu grupo de pesquisa não vai acabar. Quem quiser continua. Tantos alunos quanto supervisores, e vamos continuar pesquisando (C.A).

A partir da nossa análise que o PIBID trouxe para estes professores uma nova perspectiva de capacidade, bem como um novo leque de possibilidades que os fez aguçarem o interesse por estudos mais profundos e aprimoramento na profissão pela especialização e da pesquisa.

Entendemos também que outra forma de se deixar um legado é pelas contribuições que o programa traz para o meio acadêmico pelo feedback de seus participantes. Esse retorno também pode ser entendido como um legado que o programa deixa para a formação continuada não só dos

professores envolvidos, mas em outros que se envolverão no programa, assim como também outros que jamais estarão envolvidos no PIBID, mas serão atingidos pelas transformações que a essa política vem trazendo.

Fizemos questão de ao fim de cada entrevista perguntar ao entrevistado que tipos de melhorias poderiam ser feitas no PIBID a fim de que o aspecto da formação continuada fosse potencializado e atingisse mais professores. Uma série de questões interessantes apareceu e destacou algumas que entendemos estar mais sistematizadas:

[...]. Eu acho que sim, acho que precisaríamos ter mais... No PIBID UFF, é uma autocrítica, pelo nosso tamanho não temos dado conta, mas acho que seria potencializador de muitas coisas, é ter eventos de formação da universidade para esses supervisores. Mas uma formação que tenha origem na coordenação institucional, eventos... Já planejamos isso. Série de palestras, debates, de estudos coletivos, roda de conversa sobre temas da educação para os supervisores, organizada não pelas equipes de subprojetos, mas pela coordenação institucional. Nós planejamos isso, mas foi um ano que foi difícil para executar, mas não saiu das nossas intenções, a gente cada vez mais está se organizando e acredito que no próximo ano nós estaremos fazendo. Acho que isso potencializa. [...] A gente vive do trabalho, então melhorar o trabalho, os salários, se pudermos também contribuir dessa forma seria muito pertinente, mas os planos de carreira não são ainda os que privilegiam ações como essa. Mas a ideia está permanente, acho que em 2016 acho que será um ano que isso vai acontecer, pois isso está cada vez mais refinado em nosso planejamento. (C.I)

Eu acho que a gente precisa fazer mais seminários, a gente não está tendo tempo, nem espaço pra isso por causa da correria mesmo. Então, a nossa carga horária é muito apertada e no primeiro PIBID que eu coordenei, nós fazíamos um seminário a cada semestre. E nós convidávamos os professores supervisores e os professores das turmas. E a gente fazia um debate e cada grupo apresentava as suas intervenções. Então, era uma coisa muito legal porque na época os professores da escola vinham só que a gente não está mais conseguindo fazer mais isso, por quê? Os seminários eram aqui. Então, a gente fez dois anos seguidos de um seminário a cada semestre. E agora a gente não está conseguindo fazer, estamos fazendo um no final do ano e mesmo assim os professores não conseguem vir, porque sempre tem reunião de planejamento ou é conselho de classe. (C.A)

Alguns professores em seus relatos fizeram questão de colocar as experiências que tiveram, bem como alguns empecilhos que poderiam ser evitados de modo a melhorar a sua vivência no programa possibilitando maior aproveitamento nesse processo de formação continuada. Uma das coordenadoras de área traz uma contraposição interessante para a análise, enquanto grande parte dos participantes entende como positiva a expansão e o crescimento do PIBID em dados quantitativos, esta coordenadora em específico entende que o tamanho do PIBID pode estar atrapalhando a qualidade das ações formativas nesse programa, podemos ver nesse trecho:

E eu acho que um projeto grandioso que a gente fez, atrapalhou um pouco. Eu sei que a gente está contemplando mais bolsistas, mas eu acho que está exagerada. Eu acho que 6 bolsistas por coordenador é muito bolsista, mas isso é uma limitação do edital do programa porque cada coordenador pode ter de dez a dezesseis bolsistas. Não me lembro, só que conforme você vai aumentando o número de bolsistas no projeto o coordenador tem que aumentar o número dos bolsistas porque a gente não pode ficar com 10 cada um. (C.A)

Esse crescimento exponencial do PIBID nos últimos anos pode trazer consequências para o desenvolvimento do programa, tendo em vista que não necessariamente as IES responsáveis pelos projetos conseguem acompanhar em proporção o nível de qualidade na infraestrutura física, de materiais e de recursos humanos para trabalhar.

Um dos professores supervisores trouxe a necessidade de o PIBID se atualizar para que consiga sucesso nas suas ambições. Além disso, trata essa questão da infraestrutura supracitada, como algo que merece atenção e investimento, além de entender que precisam ser garantidos mais espaços de sociabilização dos conhecimentos. Percebemos isso nesse trecho:

Os alunos precisam de material para ministrar as aulas nas escolas, precisam discutir suas experiências com outros bolsistas, precisam divulgar suas práticas e debatê-las com outros de visões diferentes e práticas alternativas para que se chegue não uma “prática comum a todos”, mas a uma “prática de excelência”. (S.3)

Outro ponto interessante foi ver que os professores estão cientes de que é de extrema importância que as escolas, as secretarias, a universidade, ou seja, todos os órgãos responsáveis por gerir a educação, estejam trabalhando juntos, compreendendo que a formação continuada dos professores não é responsabilidade de um só agente, ou dos próprios professores, mas sim um esforço coletivo que demanda a atuação de diversos setores. Esse trecho se expressa mais claramente no texto quando a professora escreve, que:

Acredito que falta um maior contato com as direções das secretarias e das próprias escolas. O professor da rede pública, nem sempre é ouvido e respeitado. Com um maior entendimento do programa e uma maior aproximação desses órgãos com as universidades, acredito que esse será um dos caminhos para que se entenda que o professor precisa de uma formação continuada e intermitente. Esbarro em burocracias para me ausentar em congressos, seminários etc. Acho imprescindível que a universidade se manifeste nesse sentido. (S4)

Dessa maneira, terminamos a análise dos dados que foram produzidos por meio das entrevistas e dos relatos escritos pelos professores. Acreditamos que os eixos elencados nesse capítulo nos ajudam a organizar melhor a análise e compreender o mais próximo possível as questões levantadas pelos entrevistados e que foram responsáveis por nos indagar a respeito dessa política. Essas análises baseadas nos nossos referenciais teóricos criam as bases para responderem

as questões propostas na introdução e nos ajudam a cumprir os objetivos que essa pesquisa formulou.

## REFLEXÕES CONCLUSIVAS

Considero que intitular de “Considerações finais” o último capítulo de uma dissertação pode não ser o termo mais adequado quando o que se pretende é justamente não encerrar a reflexão e criar respostas fixas. Uma pesquisa, tal qual a desenvolvida neste trabalho, tem a intenção de abrir possibilidades, fomentar debates e, após beber das águas do conhecimento produzido por tantas outras pesquisas, servir à sede de conhecimentos das próximas que virão.

A formação de professores não é assunto novo, não se iniciou neste século e não se esgota nele, pelo contrário. Como Ball (2014) aponta, vivemos um momento intenso na sociedade globalizada na qual a educação tem se configurado em um mercado e as privatizações e terceirizações de políticas e reformas educacionais vêm ganhando espaço, principalmente em países emergentes como o Brasil. Um mercado como esse ganhando força precisa de recursos humanos capacitados para garantir o sucesso da implementação das políticas. Dessa forma, os professores se tornam hoje, e se tornarão ainda mais, alvo de muitas práticas formativas.

O PIBID vem se mostrando uma política que atua para atingir o foco de muitos problemas que vêm se desenhando historicamente na educação, não só os de formação continuada de professores da educação básica, como demonstrado nessa pesquisa. Esse programa não ganhou espaço e importância à toa, os frutos que a política vem dando são perceptíveis na universidade, escola e campo científico.

A nossa preocupação inicial era analisar de que maneira o PIBID vinha atuando no processo de formação continuada de professores de educação física que trabalham na rede. A escolha por professores de educação física inicialmente se deu por causa da minha formação inicial. No desenvolvimento do trabalho de campo, tivemos a percepção que a escolha foi acertada por conta das diversas ambiguidades, particularidades e dificuldades da constituição dessa disciplina no meio escolar, o que promove uma multiplicidade de visões e teorias muito grande, resultando em uma variedade de professores de educação física, lidando com conteúdos e metodologias distintas em uma mesma escola. Reconhecemos também que os professores, apesar de serem da mesma área de conhecimento ainda enfrentam dificuldades no diálogo curricular.

O trabalho de campo acompanhando o Projeto PIBID a partir do grupo interdisciplinar na UFRRJ, em que contávamos com um professor de ciências e uma de português, serviu para mostrar que as possibilidades de crescimento coletivo, interdisciplinarmente, são enormes e que muitas questões dentro da educação física também se mostram como problema em outras. Podemos citar como exemplo a dificuldade de diálogo entre professores da mesma área de conhecimento.

Tivemos a oportunidade de conhecer duas instituições diferentes, vislumbrando dois projetos coordenados e geridos por diferentes professores. A diversidade de dados produzidos nas duas



instituições foi grande. Destaco uma oportunidade extremamente valiosa de aproximação entre as duas universidades e os dois subprojetos, nos quais tive o privilégio de ser um dos palestrantes, por ocasião do I Seminário Interinstitucional do PIBID UFF e UFRRJ. Neste evento, tivemos a possibilidade de ouvir mais abertamente uma quantidade maior de professores, alunos, colaboradores, e outros envolvidos no programa. Podemos perceber que as inquietações eram muito parecidas consideradas as condições conjunturais nas quais o PIBID enfrentava no momento desta investigação. O medo do corte de bolsas e recursos, a necessidade de ampliação do projeto, por exemplo, eram assuntos latentes nos discursos dos participantes. Além disso, foi importante para vermos que o processo formativo ali se construía também, percebemos isso a partir da observação de momentos nos quais os participantes do programa trocavam informações, conversavam sobre os seus programas e suas contingências diárias, e mostravam-se incomodados com algumas questões da prática que acontecia em suas escolas, dessa maneira participaram com perguntas e sugestões que, respondidas ou não, fomentavam a reflexão coletiva, mostrando que o braço da formação continuada estava funcionando muito bem.

Os relatos dos professores e dos coordenadores foram substanciais e serviram à nossa análise para a compreensão do processo de desenvolvimento do PIBID em cada subprojeto pesquisado nas universidades participantes, foram esclarecedores com respostas contundentes em questões que eram caras à nossa pesquisa. Ficou evidente, em diversos momentos nas falas de todos os entrevistados, que o PIBID tem potencialidade formadora para os professores da educação básica. Algo que nos chamou atenção foi a forma afirmativa com que os envolvidos responderam ao papel do PIBID na contribuição à formação continuada. Dessa forma, entendemos a partir das análises que o PIBID atua como uma política pública de iniciação à docência assim como da formação continuada de professores, expandindo o sentido da formação docente.

Caracterizá-la dessa forma abre um importante diálogo entre as secretarias de educação, a CAPES, as escolas e as universidades. O que pode gerar uma mudança no programa, como por exemplo, maior investimento em bolsas para que mais professores supervisores fossem incluídos entre os participantes do projeto assim como maior número de escolas básicas fossem envolvidas. Defendemos que o PIBID tem poder, atribuições, inserção e características para ser uma política abraçada pelas secretarias de educação como parte das práticas formativas dos seus professores. Esse aumento de investimentos supracitados também deveria vir na forma de incentivo financeiros para fins acadêmicos, tais como, congressos, eventos, financiamento de pesquisa, entre outras possibilidades. Esse tipo de incentivo foi algo também citado nas nossas entrevistas, um tipo de incentivo que acontecia anteriormente, mas que tem experimentado contingência que põe em questão a sua continuidade nos moldes do que vem sendo praticado atualmente. Tal contingenciamento afetou a dinâmica do projeto como relatado por um dos entrevistados ao lembrar

que alguns professores tiveram que cancelar sua apresentação em congressos por falta de financiamento e outros tiveram que usar recursos próprios para isso. Tendo em vista que são poucos os profissionais da educação que são bem remunerados, principalmente na educação básica, esse tipo de incentivo se torna primordial para estimular a participação em eventos na educação e compartilhamento de experiências que tais atividades proporcionam. Na conjuntura apontada consideramos a necessária atenção para os incentivos financeiros destinados ao desenvolvimento científico-acadêmico do PIBID.

Defendemos que não existem mais espaços, no mundo atual, para políticas educacionais descontextualizadas do fazer pedagógico e, quando se trata de formação de professores em caráter continuado, a dissociação entre universidade e escola básica, seja em qualquer nível, é um precedente para o fracasso. O PIBID vem para mostrar que o sucesso das atribuições de um depende da colaboração do outro. Se a universidade pretende produzir ensino, pesquisa e extensão com sucesso existe a necessidade de estar apoiada no chão da escola. Dessa forma, o PIBID precisa manter essa característica, pois assim temos formação inicial para os professores formados pelas universidades assim como a formação continuada para os professores supervisores. Para que o programa influencie mais a formação de professores, seja inicial ou continuada, o PIBID deve ser difundido como orientador das práticas de ensino das universidades, garantindo assim que essa perspectiva de formação docente (e não mais “iniciação à docência” apenas) seja acessada por um número muito maior de futuros e atuais professores, pensar o PIBID como uma política de Estado passa por garantir a sua inserção e expansão na educação brasileira.

O ciclo contínuo de políticas de Ball (1998) trabalha com a ideia de que os contextos enunciados nessa ferramenta de análise das políticas não se relacionam de maneira hierárquica, apesar de algumas críticas a certa importância especial para o contexto da influência (LOPES e MACEDO, 2011). Esse é um ponto que precisa ser destacado nessa pesquisa, ainda que tenhamos trabalhado mais intensamente com o contexto da prática, analisando os dados produzidos junto aos professores, trabalhar com os contextos da influência e da definição dos textos políticos foi tão importante quanto. Ball e Bowe produzem o ciclo de políticas como uma ferramenta para analisar essas políticas. No contexto da prática, percebemos que o PIBID vem sendo uma política recontextualizada por hibridismo (LOPES, 2005). O fato de duas universidades terem bastante proximidades em seus subprojetos não exclui as suas particularidades. Ball e seu ciclo nos ajudam a entender as relações entre o macro e micro dentro das políticas e a relação entre os contextos na forma como estes se dão, considerando que a transferência de sentidos de um contexto a outro é sempre sujeita a deslizamentos interpretativos e a processos de contestação. As particularidades, que são expressas nos detalhes da vivência de cada instituição, respondem pelas soluções que cada uma dá às suas contingências, partindo do entendimento das políticas de currículo como também

políticas culturais, e nessa perspectiva a recontextualização por hibridismo (LOPES, 2005) proporciona um processo que é localizado em suas esferas de atuação política, a partir das questões culturais existentes no espaço de atuação desses atores e dessa políticas.

Tanto os subprojetos do PIBID de educação física da UFRRJ, quanto da UFF, se desdobram de maneiras diferentes ainda que no contexto da definição dos textos políticos os princípios norteadores sejam os mesmos. Por exemplo, o PIBID de educação física da UFRRJ tem um subprojeto que trabalhar com a interdisciplinaridade, dessa forma conta com professores de outras disciplinas, o que não acontece no PIBID de educação física da UFF. A política se difere nas particularidades do contexto micro, ainda que o macro político seja de certa forma homogêneo para todos.

Percebemos, analisando através do ciclo de políticas, que esse contexto da prática tem uma representação importante no processo dessa política, pois grande parte das vivências pesquisadas nesse trabalho foram experimentadas na prática, no fazer pedagógico. Ou seja, no PIBID o deslizamento dos sentidos pelos contextos se mostra em todo o programa, vemos nos discursos dos professores que a atuação prática e a formação continuada muitas vezes teve espaço de destaque em diversos momentos não oficiais do programa, como publicações de trabalhos em congressos, artigos científicos em revistas e até mesmo capítulos em livros, espaços nos quais professores supervisores tiveram destaque, mesmo com a política sendo voltada para os licenciandos da universidade.

Esta pesquisa nos ajudou a compreender que o PIBID é o que o fazem ser. Suas características apontam para um viés, que trabalha na perspectiva da formação docente, seja ela inicial ou continuada, porém é preciso que os grupos gestores estejam trabalhando para garantir que isso aconteça e que o viés formativo aconteça de maneira plena e integrada. Ou seja, não basta que o PIBID apenas seja implementado em uma escola de qualquer maneira, somente isso não garantiria o sucesso do programa, apesar de suas características apontarem para essa potencialidade. É necessária plena consciência de seus coordenadores no investimento que eles precisam fazer na construção de um grupo de professores que tenham a noção da importância de suas intervenções dentro dessa política serem feitas com seriedade, baseado em estudos contínuos e reflexões contínuas da prática individual e coletiva.

O que pudemos identificar nas entrevistas e nas reuniões que pude participar, foi a intensidade do debate e da participação de todos os integrantes dos grupos, entendemos que a democratização das tomadas de decisões é essencial para que esse programa promova formação continuada dos professores supervisores. Essa é uma questão que Ball (1994) traz para as políticas de currículo, o autor diz que cada vez menos os professores têm voz e presença nos discursos de políticas educacionais, em que são tratados mais como objetos do que como sujeitos do discurso. Nessa perspectiva, Ball traz relatos de professores que traduzem essa questão e nos mostram certa

aproximação entre algumas políticas na Inglaterra e outras feitas no Brasil, alguns professores dizem que não fazem parte dos planejamentos, são apenas informados do que já foi decidido, muitas vezes são apenas consultados, outros ainda dizem que quando trazem questões contingenciais são julgados como pessimistas. Percebemos que em contraposição a essa forma de fazer política o PIBID trabalha justamente numa lógica inversa, na qual os professores são participativos em todos os momentos do grupo e são ouvidos e respeitados, como o relato da Coordenadora Institucional que entrevistamos mostra.

Queremos dizer com isso que a abertura de espaço para participação nas tomadas de decisões e a autonomia que os professores têm para trabalhar, como foi expresso tanto nas falas dos coordenadores, quanto nas falas dos professores, fomenta gradativamente o interesse e responsabilidade dos professores junto ao programa, fazendo com que eles se debrucem com mais intensidade na política, o que potencializa o processo de formação continuada experimentado por eles no PIBID. Esse tipo de relação se expressou nos relatos, em que pudemos constatar que os professores se sentiam coformadores, responsáveis pela formação dos licenciandos e pelo sucesso do programa em suas escolas, mudando o paradigma de colaboradores, para coformadores.

Nosso conceito de formação continuada é mais amplo que pensá-la apenas como cursos de capacitação, reforço, eventos de treinamentos, ou até mesmo uma ideia de superação de lacunas deixadas pela formação inicial. Pensamos que a formação continuada é um processo dinâmico e interminável, que extrapola os limites profissionais e faz parte também da formação humana. É nessa perspectiva que a nossa pesquisa analisou que os professores supervisores que participam deste programa estão tendo uma compreensão maior da sua importância para a formação de jovens que estão entrando no magistério, assim como seus alunos cotidianos da escola e até mesmo os colegas que trabalham nas universidades. Alguns relatos de professores entrevistados nos mostraram que a dimensão da formação para estes está muito ligada também à aquisição de responsabilidade na formação inicial dos licenciandos, sentem-se de certa forma responsáveis por fomentar um espaço de aprendizagem e responsáveis por estarem aptos a responder questões contingenciais que surjam no desenvolvimento do projeto.

Esse tipo de formação possibilita valorização simbólica desses professores, o que acarreta numa motivação e autoestima maior, ao ponto que muitos que estavam desacreditados, esquecidos em suas escolas, desmotivados com suas carreiras, após a inserção no programa, procurarem pós-graduações em nível de mestrado, por exemplo.

Um dos contextos do ciclo de políticas que trabalhamos aqui foi o contexto da definição dos textos políticos, que se caracteriza pelo momento em que após todas as ideias e discursos gestados no contexto da influência, as disputas por significações e os embates ideológicos terem sido feitos, as definições são expressas no texto que vai ser recontextualizado por hibridismo nos espaços de

implementação, no caso do PIBID que é uma política pública curricular, na escola. Sabemos que o que está definido nos textos não representa a totalidade do que será trabalhado na prática justamente por causa desse modelo de recontextualização supracitado, porém entendemos ser importante que fique expresso no texto oficial da política o objetivo de trabalhar na perspectiva formativa dos professores supervisores também, trabalhando assim na lógica que anteriormente colocamos aqui, de não mais ser um programa de “iniciação à docência”, mas sim de “formação docente”. Sugerimos um acréscimo nos objetivos enunciados pela CAPES, em que a formação continuada seja um objetivo específico do programa. Acreditamos que isso pode aumentar a atenção das IES e das escolas públicas na contribuição da participação dos seus professores no programa, assim como pode aumentar o espaço e investimento nessa modalidade formativa.

O PIBID passa por um momento de indecisão em que não há certeza de um futuro estável ou até mesmo sobre a sua continuidade, isso se deve aos constantes cortes orçamentários que a CAPES vem sofrendo e os pedidos de corte de bolsas na ordem de aproximadamente 50%. Este fato foi trazido no capítulo 3 dessa dissertação, pois foi uma preocupação latente no meio dos envolvidos nesse programa. Os professores criaram um vínculo afetivo com o PIBID, muito maior que uma relação trabalhista, ou uma dependência financeira, mas foi perceptível que o nível de relação interpessoal e interinstitucional que o programa promove, faz diferença na vida dos professores.

Essa preocupação é antiga. Essa inquietação pessoal que tive ao questionar os professores sobre como seriam suas vidas após o PIBID começou ainda quando pesquisei o programa pela primeira vez, em 2013. Participei de um livro (CARVALHO & TERRA, 2015) publicado no ano de 2015, no qual escrevi um capítulo que teve como base a minha pesquisa na graduação a respeito do PIBID e o processo de formação continuada dos supervisores de educação física, neste capítulo, ao encerrar a produção, trago algumas questões sobre o futuro do PIBID, na ocasião não tinha condições de me posicionar tão fortemente, mas hoje após essas duas pesquisas e alguns estudos aprofundados no campo das políticas de currículo, me sinto mais à vontade para marcar posição. Na ocasião, fiz as seguintes perguntas: “*E quando o PIBID acabar para os participantes?*” e “*E se o PIBID acabar?*”.

Após essa pesquisa nós podemos nos posicionar e dizer, a partir dos relatos dos professores e a partir dos estudos feitos, que os participantes do programa serão outros professores e professoras ao fim de suas participações no programa. Todo o legado de vivências experimentadas no relacionamento com seus colegas, toda a reinserção no campo científico e a aproximação com a universidade deixam para esses supervisores um legado imenso de metodologias, conteúdos, entendimentos sobre a educação, compreensão das relações institucionais, além de um legado muito importante no que tange a sua motivação enquanto professor.

No outro questionamento focamos na política em si, trabalhando com a possibilidade do seu

término por imaginar que isso poderia acontecer em algum momento, tendo em vista o histórico de descontinuidade das políticas públicas de formação continuada no Brasil (GATTI, 2008). Hoje, podemos nos posicionar marcando uma posição de que a possibilidade de descontinuidade do PIBID pode ser a interrupção da construção de uma geração de professores diferenciados no Brasil. Mais do que a política em si, a extinção do modelo em que ela se desenvolve repercutiria em grande prejuízo para a educação brasileira. O processo que foi iniciado, cremos que ainda irá reverberar no campo da educação por algum tempo, principalmente pelas produções científicas, como esta e outras que já estão circulando, além do relacionamento e troca de saberes entre os professores e da práxis pedagógica. Contudo, sem a política acontecendo oficialmente todo esse movimento perde considerável força, o que, se não houver a substituição por algo no mesmo modelo, ou melhor, irá interromper uma potencial transformação das práticas formativas em caráter continuado no Brasil.

Isto posto, trago mais uma reflexão, na perspectiva do currículo escolar de educação física, que não é o tema da nossa pesquisa, mas cabe uma interessante pergunta: De que maneira o PIBID impacta e transforma os currículos desenvolvidos nas escolas em que o programa está inserido? Esses e outros questionamentos vão surgindo à medida que nos debruçamos sobre o assunto. Nesta política pública curricular surgem novas perspectivas de trabalhos que abrem projeções de novo objetos de pesquisa. O PIBID se mostra como uma política em constante movimento, que colhe frutos que podem ser mensurados através de pesquisas e frutos que estão no campo da subjetividade, mas ambos são perceptíveis não só por quem trabalha com ele, mas também por outros envolvidos nos locais de sua inserção.

O PIBID, podemos afirmar, ao trabalhar no processo de formação continuada dos professores supervisores de educação física. Como uma política curricular, demonstra-se suscetível a melhorias (algumas sugeridas neste trabalho), mas de conferida potencialidade e realidade. Uma política que cria possibilidades e que merece ser ampliada, e não retraída, jamais excluída.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Luís Rogério. A constituição histórica da Educação Física no Brasil e os processos de formação do Profissional. In: **ANAIS do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. PUC/PR. 2009, p. 2244-2258

ALTENFELDER, Anna Helena. Desafios e tendências em formação continuada. **Constr. psicopedag.** São Paulo, v.13, n. 10, 2005. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141569542005000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542005000100004&lng=pt&nrm=iso). Acessos em 30 set. 2015.

ALFERES, Maria Aparecida. MAINARDES, Jefferson. A formação continuada de professores no Brasil. **Seminário de Pesquisa do PPE**. Universidade Estadual de Maringá. 2011.

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação continuada e o desenvolvimento profissional do professor: paradigmas, saberes e práticas nos cursos de especialização em educação física escolar. **Revista Brasileira de Educação Física**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 35-48, jan./mar., 2005.

ANDRE, Marli; SIMOES, Regina H.S.CARVALHO, Janete M. BRZEZINSKI, Iria. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade** [online]. 1999, vol.20, n.68, pp. 301-309. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300015>. Acessado dia 11/06/2015 às 22:30

ARAÚJO, Robert Maurício de Oliveira; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Formação Continuada de Professores de Educação Física Escolar: Da necessidade às possibilidades. **V Encontro De Pesquisa Em Educação Da UFPI – Teresina**. 2009. Disponível em: [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/22\\_Robert%20Maur%C3%ADcio%20de%20Oliveira%20Ara%C3%BAjo%20e%20Carmen%20L%C3%BAcia%20de%20Oliveir.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/22_Robert%20Maur%C3%ADcio%20de%20Oliveira%20Ara%C3%BAjo%20e%20Carmen%20L%C3%BAcia%20de%20Oliveir.pdf) Acessado em 04/05/2015 às 22:42.

AZEVEDO, Andréa. OLIVEIRA, Glycia Melo. SILVA, Priscilla P C. NÓBREGA, Thereza K S. JÚNIOR, Marcílio Souza. Formação continuada na prática pedagógica: a Educação Física em questão. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 04, p. 245-262, outubro/dezembro de 2010.

BALL, Stephen J. Políticas educacionais, relações de poder e o trabalho dos professores. Traduzido por Teresa Dias Carneiro. In: BALL, Stephen J. **Education Reform: a critical and post structural approach**. Open University Press. 1994. 164 p.

BALL, Stephen J. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (41). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>. Artigo publicado originalmente em **Revista de Política Educativa**, Ano 1, Número 1, UdeSA-Prometeo, Buenos Aires, 2009.

BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: BALL, S. J. (Ed.). **Education Reform: a critical and post-structural approach**. London. Open University Press. 1994. Cap. 2. P. 14-27

BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da (org.) **A Escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998, p.121-137.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/ Reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, 15(2), p. 03-23. 2002.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. El currículum nacional y su "puesta en práctica": el papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudios del Currículum**, v. 1, n. 2, p. 105-131, 1998.

BARBOSA, Marily Oliveira. MELO, Flavio Pedrosa de. LIMA, Alessandra Sabino de. SANTOS, Fábio Martins dos. MONTENEGRO, Patrícia Cavalcanti Ayres. O ponto de vista dos professores de Educação Física sobre o PIBID em seus contextos escolares. **XVII CONBRACE**. Anais. 2011. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/view/3507/1600>. Acessado em 20/07/2015 às 13:42.

BELLETATI, Valéria. Concepções de formação contínua de professores: Revisitando a história. **ANPAE**, São Paulo 2010. Acessado de: [http://www.uninove.br/PDFs/Forms/AllItems.aspx?RootFolder=http%3a%2f%2fwww.uninove.br%2fPDFs%2fMestrados%2fEduca%C3%A7%C3%A3o%2fEventos\\_parceria%2fANPAE&FolderCTID=0x012000D6766B93439DE54CABE6E983FE380334](http://www.uninove.br/PDFs/Forms/AllItems.aspx?RootFolder=http%3a%2f%2fwww.uninove.br%2fPDFs%2fMestrados%2fEduca%C3%A7%C3%A3o%2fEventos_parceria%2fANPAE&FolderCTID=0x012000D6766B93439DE54CABE6E983FE380334) Acesso em 25/09/2015 às 20:49.

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle**. Petrópolis: Vozes. 1996

BORTOLETTO, Adriana. Formação continuada de professores: a experiência de uma temática sociocientífica na perspectiva do Agir Comunicativo. **Tese (doutorado)** Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências de Bauru,- 2013, 237 p.

BRACH, Valter. A construção das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, Agosto/99, p. 69-88.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília. 1996.

CAMARGO, Elizabeth de Almeida Silveiras Pompêo de. A poesia do corpo: a defesa de uma moral austera. **Educação & Sociedade** [online]. 2006, vol.27, n.94, pp. 13-46. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000100002>. Acessado dia 11/06/2015 às 22:42

CAPARRÓZ, Francisco Eduardo. LOUREIRO, Walk. O imaginário social de professores de educação física da rede municipal de ensino de Vitória a respeito de sua formação continuada. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Maio 2010, vol.31, no. 3, p.23-42

CARDOSO, Edilza Maria de Souza. Formação Continuada de Professores: Uma repercussão na prática pedagógica. **Dissertação de Mestrado**. Faculdade de Educação, UFF, 171p. 2006

CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2005, n.28, pp. 96-107. Acessado dia 12/06/2015 às 19:04



CARVALHO, Rosa Malena de Araújo. TERRA, Dinah, Vasconcellos. **Educação Física Escolar: A contribuição do PIBID**. Curitiba. Editora CRV. 2015. 196 p.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física**. Editora Autores Associados. Campinas. SP. 1998. 96 p..

CHINELLI, Maura Ventura. O sentido da formação de professores desenvolvida em parcerias com escolas de educação básica. In: CHINELLI, Maura Ventura. (org.) **Prática cotidiana e formação profissional do professor: reflexões sobre a docência na parceria Universidade-Escola Pública**. Nova Iguaçu. RJ. Editora Entorno. 2015. p. 275

CRAVEIRO, Clarissa Bastos; BORGES, Verônica. Formação de Professores nas políticas curriculares: A identidade docente em questão. **RevistAleph** – ISSN 1807-6211 Julho 2015 Ano XII – Número 23. P. 86-102.

DARIDO, S.C. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. P. 104.

DIAS, Rosanne; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: O que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003.

DIAS, Rosanne. Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006). **Tese de Doutorado**. Faculdade de Educação, UERJ, 248p. 2009.

DIAS, Rosanne. Demandas das políticas curriculares para a formação de professores do espaço ibero-americano. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, n.11 v.02 ago.2013. p. 461-478

DIAS, Rosanne. LÓPEZ, Silvia Braña. Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares. **Currículo sem fronteiras**. Vol. 6. n.2, pp.53-66, Jul/Dez 2006.

ESTRELA, Maria Teresa. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.) **Formação Continuada e gestão da educação**. São Paulo. Editora Cortez. 2003. P.43-64

FORSTER, M. M. S.; LEITE, T. C. Formação continuada de professores: da parceria entre universidade e escola ao protagonismo e reconhecimento do trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 865-887, set./dez. 2014

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. p. 57-70

GATTI, Bernardete A. A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações. In: \_\_\_\_\_ **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 09-40.

GATTI, Bernadete A. ANDRÉ, Marli. GIMENES, Nelson A S. FERRAGUT, Laurizete. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). **Textos FCC**, São Paulo, v. 41, p. 1-120, set. 2014

GARRIDO, Elsa. BRZEZINSKI, Iria. A reflexão e a investigação da própria prática na formação inicial e continuada: contribuições das dissertações e teses no período 1997-2002. **Rev. Diálogo**

**Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 153-171, jan./abr. 2008

GRIGOLI, Josefa A. G. LIMA, Cláudia M. TEIXEIRA, Leny R.M. VASCONCELOS, Mônica. A escola como locus de formação docente: uma gestão bem sucedida. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.237-256, jan./abr. 2010

HARRES, João B. S. WOLFFENBUTTEL, Patrícia P. DELORD, Gabriel C. C. A formação de professores de física no programa PIBID: Análise da Interação entre Escola e Universidade. **Contexto e Educação**. Editora Unijuí. Ano 28. N 90. Mai./ago. 2013. Pg. 106-133

HLOUSKÁ, Lenka. NOVOTNÝ, Petr. POL, Milan. ZOUNEK, Jiří. Em busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões actuais. **Revista Lusófona de Educação**, 2007, Vol. 10, p.63-79.

HUNGER, Dagmar; ROSSI, Fernanda. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.26, n.2, p.323-38, abr./jun. 2012

JARDILINO, José Rubens Lima; OLIVIERI, Andressa Maria Resende. A formação continuada de professores no âmbito do PIBID na região dos Inconfidentes (MG). **EntreVer**, Florianópolis, v.3, n.4, p. 237-249, jan/jun. 2013

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. n. 26 Maio /Jun /Jul /Ago 2004. p.109-118

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: Recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v.5, n.2, pp. 50-64, Jun/Dez 2005.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo. Editora Cortez. 2011. 280 p.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006

LUDKE, Menga. CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximação universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

MAINARDES, J. Marcondes, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc. Vol. 30 n.º. 106**. Campinas Jan./Abr. 2009. Acessado de: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302009000100015&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302009000100015&script=sci_arttext) 11/08/2014

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, jan./abr. 2006. p. 47-69

MARTINS, Maria M.M.C. NETA, Maria de Lurdes da Silva. LEITE, Raquel Crosara Maia. O PIBID e a melhoria da formação contínua de professores no Ceará. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP** - Campinas – 2012. [http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/2645p.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2645p.pdf)

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: Análise de objetivos e roteiros. **II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos**. Anais. Bauru. 2004. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini\\_2004\\_entrevista\\_semi-estruturada.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf)

MATEUS, Elaine Fernandes. Um esboço crítico sobre “parceria” na formação de professores. **Educação em Revista**. vol.30 no.3 Belo Horizonte Jul/Set. 2014. Acessado de: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a16.pdf> 03/05/2015 às 15:38

MENDES. Kátia V M. Parceria universidade e escola na formação continuada de professores. **VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE Edição Internacional**. Anais. Curitiba. 2012. p. 10130-10140

OST, Mariana Afonso Formação Continuada em Educação Física: um estudo sobre as propostas da Secretaria de Educação e Desporto da Prefeitura Municipal de Pelotas-RS. **Dissertação(Mestrado em Educação Física)** - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012. p. 113

PAREDES, GiulianaGionnaOlivi. Um estudo sobre o PIBID: saberes em construção na formação de professores de Ciências. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal do Paraná. 2012. p. 171

PEREIRA, Afonso Carlos Araújo. CAVALCANTE, Ana Maria Nunes. SILVA, Kamila Hayla de Almeida Silva. LISBOA, Maria Goretti Cunha. GONZAGA, Jozilma de Medeiros. Formação continuada de professores: O PIBID e suas interfaces. **Encontro de iniciação à docência da UEPB**. Anais III, V.1, 2013.

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

RIGHI, Marisa. MARIN, Elizara Carolina. SOUZA, Maristela da Silva. Formação continuada: entendimentos e vivências dos professores de educação física no contexto do governo estadual (RS) gestão 2007/2010. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Dez 2012, vol.34, no.4, p.875-890

SANTOS, Roseli Albino dos. ABDALA, Rachel Duarte. O PIBID e o desenvolvimento profissional de professores que atuam em escolas públicas. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP** - Campinas – 2012. Disponível em: [http://www.infoteca.inf.br/endipec/smartyp/templatess/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/3056c.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipec/smartyp/templatess/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3056c.pdf)

SILVA, Fernanda Keila Marinho da. COMPIANI, Maurício. A pesquisa na prática docente em projeto de formação continuada: ideias e práticas em debate. **Educ. Soc.** vol.36 no.133 Campinas out./dez. 2015. p. 1099-1115

SOAREZ, Carmen Lúcia. BRACH, Valter. CASTELLANI FILHO, Lino. TAFFAREL, Celi N Z. VARJAL, Elizabeth. ESCOBAR, Micheli Ortega. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992. p.84

SOUZA, Denise Trento Rebello de. A formação continuada de professores e fracasso escolar: Problematizando o argumento da incompetência. **Educ. Pesqui.** v.32 n.3 São Paulo set./dez. 2006. p.477-492

SOUZA, Celina. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol.18, nº 51, fevereiro/2003, pp.15-20.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 328 p.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Desafio da Universidade Contemporânea: o processo de formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, Naura Sírria Carapeto. **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

ZEICHNER, Keneth, M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. p.187-219

## APÊNDICES

- **Questões que nortearam as entrevistas semiestruturadas**

1- Por que decidiu participar do PIBID?

2 - Você enxerga potencialidade no PIBID para o processo de formação continuada dos professores supervisores?

3- Como o PIBID tem colaborado para sua prática pedagógica? Quais mudanças você destaca como relevante?

4 - Como é sua inserção no desenvolvimento desse projeto na sua escola e na universidade?

5 –Como sua relação com os outros integrantes do programa influencia na sua formação?

6 - O PIBID te ajudou a repensar o currículo e a maneira como ele é constituído na escola? Se sim, como?

8 - Quais melhorias no programa você acha necessárias para proporcionar melhor formação aos professores?

- **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Centro de Filosofia e Ciências Humanas- Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE/UFRJ

O pesquisador Gabriel Siqueira Matos, aluno do PPGE/UFRJ, desenvolve a pesquisa: “O PIBID no processo de formação continuada dos professores supervisores de Educação Física: aspectos de uma política curricular” sob a orientação da Professora Dra. Rosanne Evangelista Dias, como parte das exigências do Mestrado Acadêmico.

O pesquisador Gabriel Siqueira Matos, compromete-se a esclarecer qualquer dúvida ou questionamentos, que os participantes venham a ter através do e-mail lord\_siqueira@hotmail.com ou telefone (21) 98585-4836.

O documento terá duas vias a fim de proporcionar os trâmites legais e funcionais em que a pesquisa se insere.

Após ter sido devidamente informada (o) dos objetivos “desta pesquisa, eu \_\_\_\_\_, concordo em participar desta pesquisa, cedendo o material descrito para utilização na pesquisa e em relatórios e publicações \_\_\_\_\_ decorrentes \_\_\_\_\_ do estudo: \_\_\_\_\_

O cedente está ciente de que a pesquisa apresenta riscos mínimos de natureza direta e indireta, como os deslocamentos por exemplo, no seu desenvolvimento, e que pode em contra partida contribuir de maneira relevante para a melhoria dos processos educacionais, suas práticas

pedagógicas e formação humana dos professores de Educação Física?

Sim  Não

Sobre a informação da(o) cedente do material nos relatórios e publicações da pesquisa, a mesma é opcional e seu consentimento em ceder o material não é afetado pela sua opção de ser ou não identificado(o) nas divulgações associadas a este trabalho:

Concordo com a minha identificação na utilização das informações em relatórios referentes a esta pesquisa.

Não concordo com a minha identificação na utilização das informações em relatórios referentes a esta pesquisa.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Colaborador

Pesquisador

Documento de identificação apresentado pelo colaborador: \_\_\_\_\_

E-mail e telefone do colaborador: \_\_\_\_\_

### **Decania do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH)**

Campus da Praia Vermelha

Av. Pasteur, 250 - Fundos - Urca

Rio de Janeiro - RJ - Brasil

CEP: 22290-250 Tel. (21) 3938-5159.

### **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP**

SEPN 510 NORTE, BLOCO A, 3º Andar

Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde

CEP: 70750-521 - Brasília-DF Tel. (61) 3315-5878.

## ANEXO

Relato de experiência de um dos professores supervisores:

“Conheci o PIBID após ter concluído o meu trabalho de conclusão de curso de especialização em educação física escolar da UFF. Para mim, o PIBID vem afirmar, reafirmar e renovar minha prática. Ele impactou e mudou minha vida profissional, no sentido de conhecer novas maneiras de planejar minhas aulas, novas práticas e, com a energia dos licenciados, me incentivou a renovar e transformar meus conhecimentos, colocar em prática o que pensava ser impossível. A meu ver, o PIBID vem para abalar os alicerces da educação física que apenas se baseava no quadrado mágico. Quando você chega a suas aulas falando de jogos populares, de paraolimpíadas, de atividades circenses e apresentando filmes e debatendo com os alunos de sua turma, automaticamente os alunos de outros professores da nossa disciplina, questionam e estimulam aos outros profissionais a procurar outras maneiras de abordagem em suas aulas. A relação direta com os licenciados cria excelentes possibilidades de discussões, levando a muitas novas possibilidades em minha prática docente. O PIBID renova. Acho que esse é o sinônimo do PIBID. Fez-me sair do “eu”, sozinha, para um grupo, uma equipe. A força do trabalho coletivo é o mais importante para mim. Estamos juntos, misturados com os alunos, licenciandos, coordenação e direção. Minha carreira, após o contato com o PIBID, vai ser baseada nessa rica experiência. Tudo o que aprendi a maneira de fazer e a força do coletivo estará sempre comigo. Acredito que falta um maior contato com as direções das secretarias e das próprias escolas. O professor da rede pública, nem sempre é ouvido e respeitado. Com um maior entendimento do programa e uma maior aproximação desses órgãos com as universidades, acredito que esse será um dos caminhos para que se entenda que o professor precisa de uma formação continuada e intermitente. Esbarro em burocracias para me ausentar em congressos, seminários etc. Acho imprescindível que a universidade se manifeste nesse sentido.”

(S4)