

Universidade Federal do Maranhão
Centro de Ciências Sociais
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

Antonio Higor Gusmão dos Santos

FORMAÇÃO CONTINUADA E O PIBID: uma análise à luz do Ciclo de Políticas dos/as professores/as supervisores/as da educação básica do subprojeto de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão.

São Luís

2022

Antonio Higor Gusmão dos Santos

FORMAÇÃO CONTINUADA E O PIBID: uma análise à luz do Ciclo de Políticas dos/as professores/as supervisores/as da educação básica do subprojeto de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão.

Dissertação apresentada no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ângelo Rodrigo Bianchini.

São Luís

2022

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Santos, Antonio Higor Gusmão dos.

FORMAÇÃO CONTINUADA E O PIBID : uma análise à luz do
Ciclo de Políticas dos/as professores/as supervisores/as
da educação básica do subprojeto de Educação Física da
Universidade Federal do Maranhão / Antonio Higor Gusmão
dos Santos. - 2023.

180 f.

Orientador(a) : Ângelo Rodrigo Bianchini.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,
2023.

1. Formação Continuada. 2. Formação de
Professores/as. 3. PIBID. 4. Políticas Educacionais. 5.
Supervisores/as. I. Bianchini, Ângelo Rodrigo. II.
Título.

Antonio Higor Gusmão dos Santos

FORMAÇÃO CONTINUADA E O PIBID: uma análise à luz do Ciclo de Políticas dos/as professores/as supervisores/as da educação básica do subprojeto de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão.

Dissertação apresentada no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca examinadora

Prof. Dr. Ângelo Rodrigo Bianchini
Orientador

Prof^a. Dr^a. Maria José Pires Barros Cardozo
Examinador/a Titular Interno

Prof. Dr. Raimundo Nonato Assunção Viana
Examinador/a Titular Externo

*Dedico toda a trajetória e a produção dessa
minha pesquisa in memoriam à minha avó
materna, porque esse sonho não era só
meu, era também o dela, minha querida Avó
Maria José Lima dos Santos, a eterna Bazé.*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de iniciar meus agradecimentos, lembrando primeiramente de Deus, Meishu-Sama, as divindades e entidades que estão sempre me guiando, protegendo e iluminando meu caminho, também aos meus antepassados e ancestrais, porque esta vitória não é só minha, mas deles, que estiveram aqui na frente e batalharam tanto para que um de nós pudesse ter essa oportunidade.

Agradecer, também, aos meus pais, Angela Maria Oliveira Gusmão e Antonio Jean Lima dos Santos, bem como minha irmã Ana Jeiza, minha avó Santa, meu avô Zeca, meus tios, tias, primos, primas que estão nesta luta diária comigo e em especial minha avó Maria José, que acompanhou o início dessa trajetória, mas no meio dela teve sua própria batalha e partiu para um outro plano e que hoje de onde estiver assiste eu finalizar.

Ao meu orientador, Ângelo Rodrigo Bianchini, por termos criado um laço afetivo que ultrapassa os muros acadêmicos, tornando-nos amigos, pela partilha de conhecimentos, de vivências, pela compreensão, por me ensinar que no universo acadêmico e no mestrado não precisamos nos adoecer, se podemos nos fortalecer com as relações.

À vigésima turma do mestrado em Educação da UFMA, pela união que tivemos em sala de aula e fora dela, nos ajudando, sendo o incentivo e a cobrança com o intuito de que todos e todas concluíssemos mais esta etapa.

Aos/às professores/as como Lucinete, Acildo, Maria José, Raimunda Machado, Ednólia, Ilma e aos demais do programa de pós-graduação em Educação da UFMA, que nos encontros das disciplinas dos grupos de estudos e de pesquisas forneceram o incentivo e a aprendizagem diante das minhas inquietações.

Ao Raimundo Nonato, Silvana Martinas, Camila Fernanda, Erica Pinto, Socorro Portela, Jonathas, Efraim, Hannah, Laina e aos demais integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física (GEPPEF), grupo da educação física do qual participo, pelas orientações e apoios de sempre.

Sou grato aos meus amigos que são irmãos Pablo Linhares, Paulo Victor e Eduardo Sousa que foram indispensáveis durante a escrita da dissertação me

retirando muitas vezes do espaço acadêmico para aliviar a mente, sendo o ombro amigo para os choros, ou sendo a leitura carinhosa, ajudando-me sempre.

À Ana Maria Lima Cruz, minha eterna professora, que hoje se torna minha colega de profissão e a todo o corpo docente do Colégio Universitário, espaço que atualmente estou atuando como professor substituto de educação física e tendo novos aprendizados.

Aos supervisores e às supervisoras que aceitaram participar desta pesquisa, contribuindo de forma significativa para os resultados encontrados, ainda mais porque foram pessoas que me ajudaram muito no meu processo de formação e são referências dentro da área.

Agradecer às Instituições que me apoiaram na realização desta pesquisa, iniciando pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), fornecendo a bolsa que permitiu me dedicar integralmente ao mestrado, bem como à Universidade Federal do Maranhão, que vem me oportunizando o amadurecimento na formação.

Por fim, gostaria de finalizar meus agradecimentos citando um grupo de pessoas que foram essenciais na pesquisa, porque no meio dessa pandemia da covid 19 me fizeram me reconectar comigo mesmo, com a natureza e com as forças divinas, são pessoas com que posso contar: Ivo Yan, Gabriela, Fabiene, Livia Maria, Luana, Kamila, Bruno, Danilo, Paula Maia, Lian, Pedro, Wallace, Lucas, Gabriel, Rafael.

"Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes. Se isso é sobre vivência, me resumir à sobrevivência. É roubar o pouco de bom que vivi. Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes. Achar que essas mazelas me definem é o pior dos crimes. É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nós sumir" (Amarelo, Emicida, 2019)

RESUMO

Esta dissertação é vinculada ao grupo de pesquisa “Políticas, Gestão Educacional e Formação Humana” e à linha “História, Políticas Educacionais e Formação Humana” do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Tem como tema a Política Educacional de Formação Docente, especialmente o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Formação Continuada de Professores/as da Educação Básica. O PIBID teve seu início no ano de 2007, e apesar do programa centrar-se na iniciação à docência e na formação inicial, esta pesquisa buscou analisar se as ações desenvolvidas no âmbito do subprojeto de Educação Física/PIBID/UFMA têm contribuído como uma formação continuada para os/as professores/as supervisores/as da educação básica. Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos: a) compreender as políticas de formação inicial e continuada para a formação de professores da educação básica; b) analisar os documentos oficiais do PIBID e do projeto institucional da UFMA, a fim de observar no contexto da influência e da produção do texto, ações do programa enquanto espaço de formação continuada; e c) analisar se as ações desenvolvidas no contexto da prática pelos subprojetos de Educação Física/PIBID/UFMA possibilitaram uma formação continuada dos/as professores/as supervisores/as. Utilizamos uma abordagem qualitativa, de forma descritiva e analítica, usando como fonte de dados documentos oficiais como leis, decretos, editais, portarias, projetos e relatórios que versam sobre a política nacional de Formação Docente, sobre o PIBID, em âmbito nacional e no contexto da UFMA, e os subprojetos de Educação Física da UFMA. Foram aplicados questionários e entrevistas semiestruturadas para professores/as da educação básica que atuaram enquanto supervisores/as do PIBID, no período de 2012 a 2020. O enfoque epistemológico adotado foi o Ciclo de Políticas, pautado em autores/as como Ball (2011) e Mainardes (2006, 2011, 2013), como aporte para compreender o contexto das influências dos grupos na constituição do PIBID, as anuências sobre a produção do texto e as ações planejadas e desenvolvidas no subprojeto de Educação Física da UFMA, bem como em autores/as como Bourdieu (2004, 2014, 2017), Imbernón (2011), Santos E. (2014) e Tardif (2014). Os estudos apontaram que as leis e programas foram se modificando em decorrência da mudança dos governos, tendo em vista os grupos políticos de pessoas vinculadas aos setores econômicos e dos grupos sociais que influenciam na política desde sua concepção, na produção do seu texto e no contexto da sua prática. Constatamos que existem elementos nas leis que regulamentam a Formação Docente e que possibilitam uma articulação entre a formação inicial e a continuada, mas que não estão previstos nas diretrizes nacionais do PIBID. No contexto local da UFMA e do Subprojeto de Educação Física, averiguamos que existiram ações que contribuíram na Formação Continuada dos/as supervisores/as, por meio de uma formação colaborativa e de estudos que possibilitaram a reflexão da sua prática. Diante disso, cabe ao PIBID repensar como oportunizar que as formações continuadas aconteçam não apenas em um subprojeto específico, mas como uma política institucional de formação para os/as professores/as da educação básica que atuam enquanto supervisores/as do PIBID.

Palavra Chave: PIBID. Formação Continuada. Supervisores/as. Políticas Educacionais. Formação de Professores/as.

ABSTRACT

The dissertation is linked to the research group “Policies, Educational Management and Human Formation” and the line “History, Educational Policies and Human Formation” of the Graduate Program in Education (PPGE) of the Federal University of Maranhão (UFMA). Its theme is the Educational Policy for Teacher Training, especially the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching (PIBID) and the Continuing Training of Basic Education Teachers. The PIBID began in 2007 and although the program focuses on the initiation to teaching and initial training, this research has the general objective of analyzing the actions developed within the scope of the Physical Education subproject/PIBID/UFMA if have contributed as a continuing education for supervisor teachers of basic education, and as specific objectives: a) Understand the policies of initial and continuing education for the training of teachers of basic education; b) Analyze the official documents of PIBID and the institutional project of UFMA, in order to recognize in the context of the influence and production of the text actions of the program as a space for continuing education; and c) To analyze how the actions developed in the context of the practice by the Physical Education/PIBID/UFMA subproject made possible a continuous formation of the supervisors teachers. We use a qualitative approach in a descriptive and analytical way, using official documents such as laws, decrees, public notices, ordinances, projects and reports that deal with the national policy of Teacher Training, giving priority to those of Continuing Education, on the PIBID in scope nationally and in the context of UFMA and its Physical Education subproject. In addition, questionnaires and semi-structured interviews were carried out with the five supervisors. As an epistemological focus, we chose to work with the Policy Cycle based on authors such as Ball (2011) and Mainardes (2006, 2011, 2013), to understand the influences of groups in the constitution of PIBID, to understand the consents on the production of the text of this program and how it acted in the context of the Physical Education subproject at UFMA. Our discussions were discussed with authors such as Bourdieu (2004, 2014, 2017), Imbernón (2011), Santos E. (2014) and Tardif (2014). The analyzes showed that laws and programs are changing as a result of changes in governments, groups of politicians who exert pressure, people linked to economic sectors and social groups that influence policy since its conception, in the production of its text, even in the context of their practice. We found that there are elements in the laws that regulate Teacher Training, which enable an articulation between initial and continuing training. However, in PIBID, this articulation was not thought of at the national level, but in the local context of UFMA and the Physical Education Subproject, we found that there were actions that contributed to the Continuing Education of supervisors, through collaborative training, studies that enabled the reflection of their practice among other actions. Therefore, it is up to the PIBID to rethink how to create opportunities for these trainings not to happen only in a specific subproject, but that in all of them there can be this Continuing Training for the teachers of basic education who act as supervisors of the PIBID.

Keyword: PIBID. Continuing Training. supervisors Educational Policies. Teacher Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO

Gráfico 1 - Quantitativo de Bolsas BID por ano.....	104
---	-----

FIGURA

Figura 1 – Contexto do Ciclo de Políticas	24
---	----

TABELAS

Tabela 1 - Documentos analisados de 1990 a 2002.	36
Tabela 2 - Documentos analisados de 2002 a 2010.	43
Tabela 3 - Documentos analisados de 2010 a 2015	53
Tabela 4 - Documentos analisados no período de 2016 a 2020.	64
Tabela 5 – Documentos analisados na 1ª fase do programa de 2007 a 2012.	74
Tabela 6 – Documentos lançados na 2ª fase de 2013 a 2015	84
Tabela 7 – Documentos publicados e analisados na 3ª fase de 2015 a 2020.	92
Tabela 8 - Documentos do PIBID da UFMA.....	110
Tabela 9 - Ano do Subprojeto e Coordenador/a de área.....	120
Tabela 10 - Ações e suas justificativas no subprojeto de Educação Física 2017. ..	123
Tabela 11 – Termos empregados para Formação Continuada de Professores/as.	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Bolsista de Iniciação à Docência
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAEF	Centro Acadêmico de Educação Física
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
CCHNST	Centro de Ciências Humanas, Naturais, Saúde e Tecnologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
COLUN	Colégio Universitário
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
EAD	Educação à Distância
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FI	Formação Inicial
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNPE	Fórum Nacional Popular de Educação
FORPIBID	Fórum Institucional dos Coordenadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
GEPPEF	Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
ISE	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lula	Luiz Inácio Lula da Silva
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OPNE	Observatório do Plano Nacional de Educação

PAFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional da Educação
PNF	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
PPC	Projetos Pedagógicos dos Cursos
PPP	Projetos Políticos Pedagógicos
PROUNI	Programa Universidade para todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
PTC	Partido Trabalhista Cristão
REUNI	Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RNFC	Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica
RP	Residência Pedagógica
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SNFC	Sistema Nacional de Formação Continuada dos professores da educação básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 PARA COMEÇO DE CONVERSA: a trajetória que influenciou as nossas escolhas.....	15
1.1 Formação Continuada e o PIBID: um início de nossa conversa.....	15
1.2 Abordagem do Ciclo de Políticas como enfoque epistemológico.....	23
1.3 Escolhas metodológicas da nossa caminhada.	26
1.4 Construindo as vivências que conduziram a esta pesquisa.	28
2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: ORIENTAÇÕES E DIRECIONAMENTOS.	32
2.1 As reformas educacionais dos anos 90: as leis que estruturam até hoje as políticas da Formação Docente.	35
2.2 As políticas educacionais no governo Lula: novos direcionamentos progressistas ou continuidade dos governos anteriores?	43
2.3 Dilma Rousseff a primeira Presidentee do Brasil e os rumos dados às políticas educacionais para formação de professores/as.....	52
2.4 A política de formação de professores/as em tempos de rompimentos, retrocessos e obscuridade.....	63
3 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID: DO CONTEXTO DE SUA INFLUÊNCIA ATÉ O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE SEU TEXTO.....	72
3.1 1º Fase do PIBID (2007 – 2012): o Programa em impulsão.....	74
3.2 2º Fase do PIBID (2013 – 2015): os anos de uma pseudo-estabilidade.....	84
3.3 3º Fase do PIBID (2016 – 2020): o projeto de descontinuidade do programa.	91
4 PIBID NO CONTEXTO DA UFMA: (re)significando ações para formação continuada de professores.....	108
4.1 O PIBID na Universidade Federal do Maranhão (2009 -2020): ações e inquietações em torno da Formação Continuada.	110

4.2 Subprojeto de Educação Física/UFMA (2012 a 2020): da projeção às ações que articulam a Formação Continuada.	119
4.3 Supervisores/as de Educação Física/UFMA - Campus do Bacanga: os/as sujeitos/as principais de nossa investigação.....	126
4.3.1 Conhecendo os/as Supervisores/as do Subprojeto de Educação Física/UFMA.....	127
4.3.2 Concepções de Formação Continuada dos/as Supervisores/as do Subprojeto de Educação Física/UFMA.....	130
4.3.3 PIBID e o subprojeto de Educação Física/PIBID/UFMA para os/as supervisores/as.....	138
4.3.4 Formação Continuada no subprojeto de Educação Física/PIBID/UFMA.	146
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS.....	158
Apêndices	172
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	173
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO.....	174
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	179
APÊNDICE D – ENTREVISTA.....	180

1 PARA COMEÇO DE CONVERSA: a trajetória que influenciou as nossas escolhas.

"Mil nações moldaram minha cara. Minha voz, uso para dizer o que se cala. Ser feliz no vão, no triz é força que me embala. O meu país é meu lugar de fala!" (O que se cala, Elza Soares).

Neste momento em que presenciamos uma crise sanitária mundial, culminando com uma crise política, jurídica e financeira em nosso país, somada a uma ideologia crescente do negacionismo da ciência e, conseqüentemente, de como o conhecimento é produzido, nos propomos a tarefa de realizar uma investigação que dialogue com uma complexidade de espaços, como o campo político, o setor econômico e a área educacional, os quais, ao mesmo tempo em que possuem princípios ideológicos conflitantes, precisam ser correlacionados para que se entenda o problema de pesquisa que nos desafiamos a investigar.

Para uma melhor compreensão do/a leitor/a, optamos no primeiro momento problematizar as questões sobre a Formação Docente, e em especial o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e a Formação Continuada, para então discorrer como nossa pesquisa pretende tecer um possível diálogo entre estas temáticas.

Em seguida, apresentamos a perspectiva que utilizamos do Ciclo de Políticas, elencamos os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa e tecemos um breve relato sobre nossa trajetória pessoal, apresentando os espaços que nos foram oportunizados, aproximando-nos do universo da pesquisa e contribuindo na nossa formação de pesquisador.

Por fim, traçamos resumidamente como estruturamos as sessões presentes nesta dissertação.

1.1 Formação Continuada e o PIBID: um início de nossa conversa.

Observamos que o debate em torno da Formação Docente vem a cada dia sendo mais frequente nos eventos acadêmicos, em pesquisas que resultam em publicações de teses, dissertações, monografias e artigos científicos, consolidando-se desta forma como um campo científico.

André (2010), ao pesquisar sobre a formação de professores/as, concluiu que ela tem se configurado como um campo autônomo de estudos. Para a autora, isto permitiu “uma concepção da formação docente como um *continuum*, ou um processo de desenvolvimento profissional” (ANDRÉ, 2010, p.179).

O interesse por discutir a Formação Docente intensificou e trouxe para o debate pautas importantes para sua melhoria, tanto na qualificação da formação, quanto do trabalho dos/as professores/as de todos os níveis e modalidades de ensino da Educação Básica, como as discussões sobre Formação Inicial em nível superior, condições de trabalhos, piso salarial, concursos para a carreira docente, carga horária remunerada para planejamento das atividades e o fomento para Formações Continuadas.

Quando tratamos do processo educativo, precisamos compreender que existem projetos educacionais, em que cada um tem seu ponto de vista do que é e de como se deve ensinar, qual o papel do/a professor/a e do aluno/a, qual a função da escola, dos/as responsáveis e de toda a comunidade escolar, atreladas a que sociedade se quer ter e para quem serve a educação. Todos estes elementos acabam influenciando na concepção de uma Formação Continuada para os/as professores/as.

Na literatura sobre a Formação Continuada, percebemos que alguns termos são utilizados ao tratar deste assunto, como bem apresenta Silva e Castro (2008, p. 192), ao mencionar que “termos como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação e educação permanente, têm sido utilizados para definir a formação continuada”. Nessa mesma perspectiva, Romanowski e Martins (2010, p. 296) afirmam que “a formação continuada assume diferentes perspectivas: suprimimento, atualização, treinamento, aprofundamento, pesquisa”, cabendo destacar que cada termo empregado traz consigo significados, intencionalidades e concepções sobre essas formações.

Dentro das configurações presentes nas Formações Continuadas encontram-se, segundo Silva e Castro (2008), cursos de curta duração cuja preocupação são os resultados e o produto final. Contrapondo-se a estes cursos, existe a perspectiva de uma formação ao longo da trajetória dos/as professores/as, tendo em vista que o que se encontra pautado nestas diferentes percepções é a defesa de uma superação de

problemas, enfrentamento de lacunas na Formação Inicial e a introdução de um novo repertório de conhecimento.

As autoras ainda nos apresentam que as Formações Continuadas podem ser classificadas em duas principais perspectivas: a do *déficit*, que aponta a Formação Inicial como obsoleta, ineficiente e cheia de lacunas e por isso baseia-se nas superações destas dificuldades, e a perspectiva de crescimento, que compreende o trabalho do/a professor/a como uma atividade complexa e multifacetada, não considerando apenas um modelo de bom/boa professor/a e que a experiência não é suficiente para o crescimento deste/desta profissional, sugerindo uma aproximação das questões teóricas com as práticas do ofício (SILVA E CASTRO, 2008).

Gatti (2008) salienta que as questões da Formação Docente entram nos espaços políticos por junção de movimentos sociais. De um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, e por outro, pelas demandas do próprio campo científico, somando as avaliações negativas sobre as atuações e conhecimento dos/as professores/as da educação básica. Desta forma, a Formação Continuada precisava também ser discutida nas políticas educacionais e nas formulações de programas, como espaço para solucionar os problemas educacionais.

Entretanto, Santos E. (2014), ao apresentar em sua tese as políticas e práticas de Formação Continuada de professores/as da educação básica, ajuda-nos a perceber que estas formações vão desde uma simples atualização dos conteúdos que devem ser ministrados, até concepções que defendem uma formação que faça com que o/a professor/a reflita para além da sua prática e compreenda as diversas questões em torno do processo educativo como local de múltiplos saberes.

A Formação Continuada compreendida nesta pesquisa está em conformidade com a concepção de Imbernón (2011), que não a limita a um curso, mas acontece permanentemente durante toda a trajetória profissional do/a professor/a, pois ao defender que “o professor é sujeito e não objeto de formação” (IMBERNÓN, 2011, 86), apresenta uma compreensão que os programas de Formações Continuadas devem considerar o contexto no qual os/as professores/as estão inseridos/as, para que assim eles/elas possam refletir suas práticas pedagógicas a partir de suas realidades.

Também temos o entendimento que o saber profissional dos/as professores/as é “plural, compósito, heterogêneo” (TARDIF, 2014, p.18), não havendo apenas uma única fonte e modo de integração no trabalho docente. A participação em eventos científicos, cursos, minicursos, oficinas, grupos de estudos e de pesquisas, pós graduações *lato* e/ou *stricto sensu*, rodas de conversas entre pares, partilha de saberes, experiências vivenciadas e compartilhadas, pesquisas realizadas são ações que podem estar presentes na rotina do/a professor/a e, dependendo da intencionalidade daqueles/as que as organizam, podem ser diretamente ligadas com a Formação Continuada dos/as professores/as da educação básica.

Essas concepções de Formação Docente e a Formação Continuada podem ser apreendidas nas leis, decretos, programas e projetos. Sendo assim, analisar estes documentos oficiais nos permite compreender como o Brasil tem concebido as demandas que vêm dos movimentos sociais internos de nosso país, como as agências e entidades de união de professores/as, mas também das agendas dos organismos internacionais, com a prerrogativa de uma “educação para todos”.

Entretanto, na discussão presente no campo científico e nas políticas educacionais, o que podemos observar é que os debates estão voltados, prioritariamente, para a Formação Inicial, que enfrenta, por exemplo, o esvaziamento das licenciaturas, o enfraquecimento para a carreira do magistério, uma formação que requer diálogo entre teoria e prática e entre escola e Instituição de Ensino Superior (IES). Frente ao exposto, como essas questões problematizadas para a Formação Inicial podem ser articuladas com os professores(as) em exercício quando não há uma política direcionada efetivamente para a Formação Continuada?

Dentre os espaços e instituições responsáveis por trazer estas discussões, destacamos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem como finalidade promover e desenvolver ações e programas que fomentem e qualifiquem a formação de professores/as para a educação básica e superior, objetivo este que é apresentado a partir da promulgação do Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007b).

Oliveira e Leiros (2019) afirmam que devido a essa intencionalidade, a CAPES, desde 2007, vem desenvolvendo e coordenando programas focalizados na Formação Inicial. Dentre eles, destacamos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à

Docência (PIBID), que surgiu com a intenção de incentivar os/as discentes dos cursos de licenciaturas das Instituições Federais de Educação Superior (IFES) a se inserirem no seu futuro local de atuação, fomentando a motivação pela docência e pela escola (BRASIL, 2007a).

O PIBID teve sua criação a partir de dois importantes documentos, a Portaria Normativa de nº 38, que dispõe sobre o programa, e o Edital nº 01, que foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC), através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tendo sido publicado em 12 de dezembro de 2007.

Ao longo dos anos, o PIBID sofreu alterações em sua estrutura, decorrentes de diversos fatores, como as que vinham das demandas do campo social e de prerrogativas de solicitação das Instituições de Ensino Superior (IES) para que houvesse ampliação do quantitativo de bolsas para participação no programa, bem como pelo desmonte e desqualificação na formação docente a partir do Golpe de 2016¹, que visou aos interesses de mercantilização, privatização da gestão e estandarização curricular, possibilitando, por exemplo, que o programa pudesse ser oferecido em IES privadas com e sem fins lucrativos.

Quanto à sua estrutura, o PIBID destina bolsas de Coordenador/a Institucional e de Coordenador/a de área, a professores/as do Ensino Superior com vínculos nas instituições executoras do programa; bolsa de Supervisor/a, direcionada para o/a professor/a formado/a em licenciatura lotado na escola onde o programa funciona, sendo o responsável por acompanhar as atividades dos/as bolsistas de iniciação à docência, graduandos/as de licenciatura com vínculo nas instituições executoras. Vale ressaltar que durante o período de 2010 a 2018, o programa contou com bolsas para a função de Coordenação de Área de Gestão de Processos Educacionais, com o objetivo de apoiar a Coordenação Institucional no desenvolvimento do projeto.

O programa foi criado em um momento em que estudiosos/as apontavam as dificuldades encontradas na Formação Docente, como o distanciamento entre Universidades e Escolas, a ausência de Formação Continuada e uma formação

¹ Conforme Abranches (2019), tratamos neste trabalho o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, ocorrido no ano de 2016, como um golpe político.

engendradora na teoria e descontextualizada da realidade escolar (ROSA, RIBEIRO E MARIN, 2016), realidades com as quais o PIBID tem buscado dialogar.

Para Imbernón (2011, p.61), o período que chamamos de iniciação à docência é “a vivência profissional imediatamente posterior no campo da prática educacional, que leva à consolidação de um determinado conhecimento profissional”. Na mesma linha de interpretação, Papi e Martins (2010, p.44) afirmam que “é no período de iniciação profissional que o professor se defrontará com a realidade que está posta e com contradições que nem sempre estará apto a superar”, sendo que esta situação muitas vezes é vivenciada pelo/a professor/a recém-formado/a solitariamente, haja vista que nem todas as escolas disponibilizam momentos de partilhas entre os/as professores/as mais experientes e os/as novatos/as.

O foco do PIBID é proporcionar a iniciação à docência aos/às alunos/as que ainda estão na graduação, no processo da Formação Inicial, para que estes/as futuros/as profissionais tenham acesso ao seu local de trabalho e contem com uma rede de apoio e orientação tanto por parte dos/as professores/as das IES, quanto dos/as professores/as da educação básica que vão partilhando seus saberes e vivências. Este é um dos motivos que faz com que no campo científico já exista uma legitimação da importância do PIBID na Formação Docente, de modo que encontramos na literatura uma consolidação sobre a importância do programa para a Formação Inicial.

Na elaboração e constituição de seus textos, o PIBID não faz referências a um fomento ou preocupação com a Formação Continuada aos/às professores/as supervisores/as participantes. Todavia, nos questionamos se as ações que são planejadas e desenvolvidas pelos subprojetos também se constituem como campo de Formação Continuada para estes/as profissionais.

Rosa, Ribeiro e Marin (2016) salientam a necessidade de serem “criadas propostas de formação continuada condizentes com a realidade dos professores”, pois não adianta elaborar Formações Continuadas em serviços se os/as professores/as da educação básica não forem ouvidos/as e nem considerados seus contextos reais. O diálogo deve se fazer presente nessas formações e por isso consideramos que o PIBID pode ser um campo que oportunize a Formação Continuada a seus/suas supervisores/as.

Existe dentro da estrutura do PIBID um acordo de cooperação técnica entre a CAPES, IES e os Sistemas das Redes de Ensino Federais, Estaduais e Municipais, que pode facilitar a elaboração de propostas de Formações Continuidas, bem como ações em que os/as professores/as da educação básica retornam aos espaços do ensino superior para dialogar, estudar, se reunir, debater e apresentar propostas de ensino, metodologias e conteúdo.

Todavia, para que essas ações sejam possíveis, existem alguns fatores preponderantes no momento de elaboração e na execução das ações do projeto institucional e subprojetos do PIBID, pois ao se tratar de um processo educativo há uma intencionalidade que precisa ser compreendida. Será que interessam ao Estado e aos sistemas das redes de ensino estas formações? A Coordenação Institucional e os subprojetos conseguem unificar ações para sistematizar as articulações necessárias para propor estratégias de Formação Continuada?

A Universidade Federal do Maranhão (UFMA) iniciou suas atividades no programa em 2009 com seis subprojetos, tendo um total de 116 bolsistas de iniciação à docência e 12 professores/as supervisores/as, sendo que, ao longo dos 12 anos de execução, período entre 2009 e 2022, contou com a realização de cinco projetos institucionais. Durante o seu período de funcionamento, o projeto institucional da UFMA acabou refletindo as ações que aconteciam no âmbito nacional do programa como, por exemplo, no auge de mais de 90 mil bolsas em todo o Brasil, para a UFMA, foi aprovado um projeto institucional com 36 subprojetos e 1.103 bolsistas. Destes, 95 eram professores/as supervisores/as.

Vale ressaltar que nos editais lançados no período anterior ao golpe de 2016, o PIBID tinha uma configuração em que cada subprojeto aprovado era organizado em um núcleo com 24 bolsistas de iniciação à docência, 3 bolsistas de supervisão e uma coordenação de área. A partir de 2018, houve um corte significativo no número de bolsas que acarretou na reconfiguração do programa, em que as bolsas de um núcleo passaram a ser divididas por dois ou três subprojetos. Como só há uma bolsa de Coordenação de Área por núcleo, houve a necessidade do rateio entre os docentes das IES responsáveis pelos subprojetos.

O subprojeto de Educação Física da UFMA começou sua participação no PIBID a partir de 2012, com 6 propostas desenvolvidas e com a participação de 4

coordenadores de áreas, 13 professores/as supervisores/as da educação básica e aproximadamente 100 bolsistas de iniciação à docência. Desenvolveram as atividades em escolas das redes federais, estaduais e municipais nas etapas do ensino fundamental anos iniciais, anos finais, ensino médio e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Inicialmente tinha atuação apenas no campus localizado em São Luís, e a partir de 2018 iniciou as atividades no curso de Educação Física do Centro de Ciências Humanas, Naturais, Saúde e Tecnologia (CCHNST), no campus de Pinheiro.

Em relação às pesquisas de mestrado e doutorado que vêm sendo desenvolvidas sobre o PIBID, em âmbito nacional, realizamos um mapeamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)², uma que vez que é nesta plataforma que se encontram disponibilizada as teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil. No levantamento realizado na BDTD³, para o período de 2012 a 2019, foi possível encontrar um quantitativo de 514 trabalhos para o descritor “PIBID”, 144 trabalhos ao acrescentar o descritor “Supervisores” e, por último, ao acrescentar o termo “Formação Continuada” aos descritores anteriores, foram localizados o total de 48 teses e dissertações.

Após a leitura criteriosa nos títulos e resumos, foram observados que 11 das 48 produções não são pesquisas sobre a Formação Continuada, pois apesar de seus resumos apresentarem a figura do/a supervisor/as, estes participaram dessas investigações apenas para pontuar as contribuições e importância na Formação Inicial. Como não fazem menção à Formação Continuada, optamos pela retirada dessas produções, ficando um total de 29 dissertações e 8 teses dentro da temática da Formação Continuada com os/as supervisores/as do PIBID.

Deste quantitativo investigado, ficou constatado que no estado do Maranhão não existe, ainda, nenhuma produção que investigue o PIBID como um programa que tenha potencialidade de trabalhar elementos da Formação Continuada com seus/suas supervisores/as. Este elemento contribui como uma das justificativas da importância desta

² Essa plataforma é de responsabilidade do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e sua alimentação de produção é feita pelas bibliotecas das Instituições de Ensino Superior (IES) de todo o Brasil, sendo um dos principais canais de socialização da produção acadêmica e do conhecimento científico.

³ Pesquisa realizada no período de janeiro a fevereiro de 2020.

pesquisa em investigar se o projeto institucional da UFMA e, no âmbito deste trabalho seu subprojeto de Educação Física, tem contribuído com estas questões.

Desta forma, levantamos as seguintes questões norteadoras que balizaram o andamento da nossa pesquisa: o Projeto Institucional da UFMA no contexto da produção de seus textos tem reconhecido e garantido o PIBID enquanto espaço que possibilita a Formação Continuada de seus/suas professores/as supervisores/as? Os/as professores/as supervisores/as, ao reinterpretarem o PIBID, o identificam como um programa que contribui na sua Formação Continuada? Como o PIBID tem contribuído no contexto da prática na Formação Continuada dos/as supervisores/as do subprojeto de educação física do estado do Maranhão?

Com o intuito de refletirmos sobre as questões que norteiam nossa pesquisa, tivemos como objetivo analisar as ações desenvolvidas no âmbito do subprojeto de Educação Física/PIBID/UFMA, para compreender se têm contribuído como uma formação continuada para os/as professores/as supervisores/as da educação básica. Para tanto, buscamos a) compreender as políticas de formação inicial e continuada para a formação de professores da educação básica; b) analisar os documentos oficiais do PIBID e do projeto institucional da UFMA, a fim de reconhecer no contexto da influência e da produção do texto ações do programa como espaço de formação continuada; e c) analisar como as ações desenvolvidas no contexto da prática pelo subprojeto de Educação Física/PIBID/UFMA possibilitaram uma formação continuada dos/as professores/as supervisores/as.

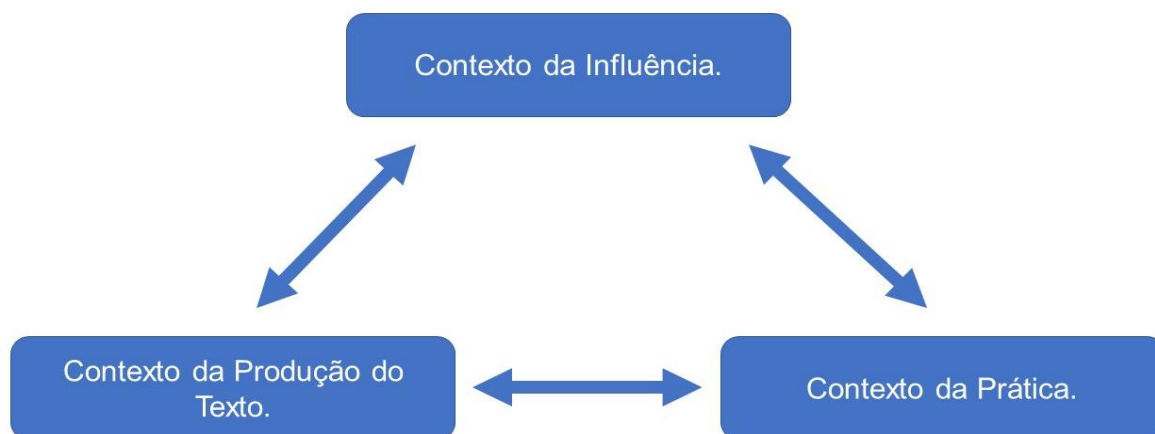
1.2 Abordagem do Ciclo de Políticas como enfoque epistemológico.

Para dar sustentação à nossa investigação e compreender as políticas educacionais de Formação Docente de nosso país e mais especificamente do PIBID, escolhemos como enfoque epistemológico trabalhar com o Ciclo de Políticas, idealizado por Stephen Ball e Richard Bowe, e que tem aqui no Brasil Jefferson Mainardes como um dos grandes precursores.

Estes autores defendem que para analisar a complexidade que se faz dentro de uma política, devemos entender um ciclo que ocorre de forma contínua e que se constitui por três principais contextos: a) contexto de influência; b) contexto da produção de texto; e c) contexto da prática, como pode ser visto na Figura 1.

Mainardes, Ferreira e Telo (2011, p. 157) asseveram que “esses contextos são intimamente ligados e inter-relacionados. Não têm dimensão temporal nem sequencial e não constituem etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates”, cabendo ao pesquisador na construção do seu objeto de pesquisa estar atento aos delineamentos por meio dos confrontos a que a investigação pode levar.

Figura 1 – Contexto do Ciclo de Políticas



Fonte: Adaptado de Mainardes (2006).

Conforme Mainardes (2006), o contexto da influência é onde se originam as políticas e os seus discursos, as disputas enfrentadas pelos partidos, comissões e grupos de representações que vão influenciar e acabam por definir os papeis e as funções de determinada política. É neste momento que devemos estar atentos/as não só às decisões do Governo, mas dos grupos que os apoiam e os grupos que fazem a pressão de oposição.

Já no contexto da produção do texto, estão localizados os textos que representam e legalizam a política em si, muitas vezes contraditória e incoerente, tendo em vista que representam as disputas na sua elaboração desde o contexto da influência. Nesse sentido, precisamos ficar antenados/as aos acordos que são realizados para aprovação de um determinado documento, bem como aos termos utilizados que podem variar de significados dependendo de a qual grupo estamos nos referindo.

O contexto da prática é o momento em que os/as sujeitos que utilizam da política a interpretam, reinterpretam e a recriam a partir dos significados e representações que têm sobre determinados termos utilizados, o que acaba gerando como consequência uma reconfiguração da política e de seus programas.

Cabe ressaltarmos que segundo Gasparelo, Jeffrey e Schineckenberg (2018, p. 243), estes contextos “não compõem uma estrutura hierárquica, ao contrário, dialogam e interagem, permitindo ao pesquisador compreender a variedade de determinantes no processo de formulação e implementação de uma política”, até porque o movimento entre os contextos é que possibilita as transformações que vão ocorrendo dentro dos programas e de suas políticas.

As vantagens de utilizar o ciclo de políticas, como assegura Mainardes (2006, p.58), é que “oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais”, possibilitando que nossa pesquisa não se configure apenas como uma mera descrição do PIBID, mas com uma perspectiva mais próxima possível da realidade do que ocorre no subprojeto de Educação Física da UFMA.

Além disso, Mainardes e Gandin (2013, p.150), na mesma linha interpretativa, apostam que os ciclos de políticas, por considerar as renegociações e as disputas nos diferentes contextos, possibilitam capturar a constituição complexa das políticas, pois:

A abordagem do ciclo de políticas permite ao pesquisador focar estas rearticulações e embates em cada um dos contextos, desde onde a política é gestada, passando pela produção do texto até a sua chegada ao local onde os agentes a vivenciam (MAINARDES E GANDIN, 2013, p.150).

Ao utilizar o Ciclo como o enfoque da nossa análise, esperamos que esta pesquisa contribua, ainda que minimamente, para melhorias em políticas educacionais voltadas para a Formação Continuada dos/as professores/as da educação básica, para uma percepção do PIBID como política de Formação Continuada e que seja um instrumento para fortalecer e justificar a permanência do programa.

1.3 Escolhas metodológicas da nossa caminhada.

Para melhor elucidar a realidade do PIBID, e buscando fazer uma análise descritiva, crítica e reflexiva, optamos por utilizar uma abordagem qualitativa, em que autores como Creswell (2014, p.50) afirmam que “a pesquisa qualitativa hoje envolve maior atenção à natureza interpretativa da investigação, situando o estudo dentro do contexto político, social e cultural dos pesquisadores e a reflexão ou ‘presença’ dos pesquisadores nos relatos que eles apresentam”, compreendendo que desta forma poderemos ter uma reflexão mais contundente sobre o objeto de nossa pesquisa.

Para analisarmos os diferentes contextos de uma política educacional, optamos em trabalhar com documentos oficiais, questionários e entrevistas, com a intencionalidade de elucidar nossos questionamentos, respeitando a especificidade e aplicando um tratamento de dados mais condizente com a fonte e os instrumentos escolhidos.

Desta forma, o primeiro passo deste estudo foi utilizar a pesquisa documental, que Marconi e Lakatos (2010, p.48) definiram como “a fonte de coleta de dados que está restrita a documentos, escritos ou não”, que podem ser analisadas no instante ou depois que foram elaborados e publicados, entendendo que sua análise é feita pelo/a próprio/a pesquisador/a.

Neste estudo, classificamos como fonte primária os documentos oficiais que versam sobre as políticas educacionais da Formação Docente, dando ênfase às de Formação Continuada, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) até a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, bem como os documentos sobre o PIBID, como os editais, regulamentos e decretos de leis, para conhecer as intencionalidades do programa em território brasileiro e nos projetos e relatórios da UFMA.

Em paralelo, usamos as fontes secundárias denominadas por Bell (2008) como aquelas que já tiveram um estudo feito por um/a pesquisador/a, para subsidiar nossa análise nas fontes encontradas.

Os documentos primários foram coletados seguindo orientações de Bell (2008), sendo realizada uma busca nos arquivos públicos digitais da União, do Ministério da Educação (MEC) e da CAPES, com a intenção de ter acesso aos documentos.

Iniciamos pela leitura e investigação dos documentos oficiais do PIBID, e, após uma análise preliminar, pudemos observar que na produção dos seus textos estão

especificados os ordenamentos legais a eles vinculados. Após a busca desses ordenamentos, organizamos o arquivo conforme os anos de suas publicações.

Ao arquivarmos estes documentos em pastas, seguimos as orientações recomendadas por autoras como Pimentel (2001) e Prado (2010), de agrupar conforme o local de origem ou publicação em que foi encontrado, para, posteriormente, realizar a organização conforme o conteúdo tratado.

Considerando que se trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que conforme assevera Yin (2016, p.8) “procura coletar, integrar e apresentar dados de diversas fontes de evidências como parte de qualquer estudo”, os/as estudiosos/as e pesquisadores/as que dão sustentação à nossa investigação são do campo científico das políticas públicas educacionais da Formação Docente Inicial e Continuada, bem como as pesquisas que remetem ao PIBID em nível nacional, regional e local. Dessa forma, buscamos compreender os limites, possibilidades e contradições a partir do que está descrito nos documentos, levando em consideração o contexto histórico de sua elaboração, publicação e dos acontecimentos descritos.

A segunda etapa desta pesquisa utilizou o questionário que Marconi e Lakatos (2017, p. 219) definem como “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. O questionário foi elaborado na plataforma do *google forms* e enviado em conjunto com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o número do *WhatsApp* dos/as 13 professores/as supervisores/as que participaram do subprojeto de Educação Física do PIBID/UFMA, no período de 2012 à 2020. Após várias tentativas de contatos por telefone e *WhatsApp*, obtivemos a participação de 5 professores/as supervisoras.

Cabe destacar que apesar do PIBID-UFMA contar com dois subprojetos de Educação Física com um núcleo no Campus São Luís – Cidade Universitário Dom Delgado e outro no Campus de Pinheiro – Centro de Ciências Humanas, Naturais, Saúde e Tecnologia, os/as professores/as supervisores/as que aceitaram participar desta pesquisa e que responderam ao questionário são todos/as do núcleo do Campus São Luís.

O questionário foi estruturado com 31 perguntas abertas e fechadas, que possibilitaram conhecer o perfil dos/as supervisores/as do subprojeto de Educação

Física e da compreensão e avaliação que fazem quanto aos objetivos propostos pelo programa e para a Formação Continuada.

Na terceira etapa foram realizadas entrevistas semiestruturadas, uma vez que “uma entrevista hábil pode acompanhar ideias, aprofundar respostas e investigar motivos e sentimentos – coisas que um questionário nunca pode fazer” (BELL, 2008, p. 135).

Devido à pandemia da SARS-CoV-2 e respeitando os protocolos estabelecidos pela UFMA, foi ofertado aos/às participantes a possibilidade de a entrevista ser realizada no modelo presencial ou remoto. Dos 5 professores/as que responderam ao questionário, três optaram pela entrevista no modelo presencial e dois não aceitaram participar da entrevista.

Embora no planejamento inicial houvesse a previsão do uso da técnica de observação junto ao subprojeto de Educação Física que estava em andamento, Edital 07/2018-CAPES/PIBID, para melhor apreensão do contexto da prática, as atividades presenciais das redes de ensino da educação básica e da UFMA foram suspensas, em decorrência da pandemia do SARS-CoV-2, de modo que a ida ao ambiente escolar presencial não era possível e que as salas lotadas e os corredores agitados foram trocados pelas salas virtuais e troca de mensagens pelo *WhatsApp*, o que dificultou em alguns momentos a coleta de dados pelo pesquisador.

1.4 Construindo as vivências que conduziram a esta pesquisa.

Sabendo que “os pesquisadores têm uma história pessoal que os situa como investigadores” (CRESWELL, 2014, p. 54) e que as escolhas de objetos de pesquisas, de decisões e de posicionamentos estão interligados à nossa vida social, cabe aqui finalizar a introdução posicionando-me como um pesquisador oriundo da camada popular e da classe trabalhadora, filho de um pai militar e uma mãe que abdicou de seu trabalho para cuidar dos filhos e da casa, para dar possibilidades de fornecer aos filhos uma educação melhor.

Com uma trajetória na educação pública, desde os anos iniciais do ensino fundamental na Escola Estadual Rio Grande do Norte, localizado no bairro da Vila Palmeira (onde resido até hoje) até a 5ª série, na escola de aplicação da UFMA, o Colégio Universitário (COLUN), na sede localizada naquele bairro. No ensino médio,

o Colégio Universitário se mudou para o campus da UFMA - Cidade Universitária Dom Delgado, localizado no bairro vila Bacanga, o que passou a exigir o deslocamento para que pudesse continuar estudando na escola. Durante esse tempo, estive atuante no movimento estudantil, fazendo a representação de turmas, bem como na área esportiva, haja vista que fui atleta de handebol e representava a escola em competições educacionais.

Por participar como representante nesses espaços formativos, a docência surge como uma opção de trabalho e a Educação Física a partir das vivências com o esporte. Ao ter percebido diferentes abordagens dos/as professores/as na época da escola, nascia o desejo de compreender o máximo possível da minha área, para que eu pudesse contribuir com a formação de um maior número de pessoas.

Tive a oportunidade de acesso ao Ensino Superior em 2012, em razão da ampliação das políticas de ingresso, sendo primeiro em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, através de uma bolsa integral do Programa Universidade Para Todos (ProUni)⁴, para em seguida conseguir adentrar a Universidade Pública e me aproximar de projetos que fomentavam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Em 2014 fiz parte de três espaços importantes para a minha formação: ter sido eleito presidente do Centro Acadêmico de Educação Física (CAEF) da UFMA, entidade que contribuiu na minha concepção política e de lutas pelo movimento estudantil e por uma educação melhor; ter sido selecionado no Edital nº 061/2013 e vivenciado o espaço e as discussões da escola por intermédio do PIBID e ter entrado no Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física (GEPPEF) da UFMA, que tem em sua estrutura professores/as universitários, professores/as da educação básica e estudantes de graduação, tendo sido motivado a fazer a Iniciação Científica.

O PIBID e o GEPPEF significam em minha trajetória profissional ambientes que me proporcionaram amadurecimento, contribuíram com a formação de uma

⁴ O ProUni foi criado em 2004, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, por meio da Medida Provisória nº 213/2004, e convertida na Lei 11.096, em 13 de janeiro de 2005. O programa tem como objetivo a oferta de bolsas parciais ou integrais para alunos/as de renda baixa e proveniente das escolas públicas para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

identidade docente, além de subsidiar minha permanência e finalização do curso de licenciatura em Educação Física, tendo em vista que no PIBID permaneci até março de 2018 e o GEPPEF faço parte até hoje.

Durante os 4 anos de processo formativo do PIBID tive dois supervisores, dois coordenadores e uma coordenadora de área e passei por duas escolas estaduais do ensino médio, onde tive a oportunidade de acompanhar, ministrar aulas e intervir em turmas do 1º, 2º e 3º anos e turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos turnos da manhã, tarde e noite.

Junto com a equipe que compunha o subprojeto de educação física do PIBID/UFMA, tivemos enfrentamentos e diálogos constantes, que despertaram um desejo de iniciar investigações atreladas ao PIBID. Foi por intermédio dessa vivência que encarei eventos científicos, primeiro como ouvinte e depois na organização e apresentação de trabalhos em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais. Quando faço um mapeamento das minhas produções, o PIBID é o que ganha maior destaque, considerando que nestes eventos apresentei relatos de experiências de ações que fazíamos no subprojeto de Educação Física.

São estas experiências que me fizeram e fazem ter “*insights*” e reflexões em torno do programa que culminaram em um trabalho de conclusão de curso em formato de monografia sobre o PIBID, com o título “REPERCUSSÕES DO TRIPÉ ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID: perspectivas e realidades do subprojeto de Educação Física no Estado do Maranhão.”

Atualmente retornei ao espaço de minha formação escolar e estou como professor substituto de Educação Física no COLUN, tendo como companheiros/as de trabalho algumas pessoas que foram significativas na minha formação e minhas escolhas.

Tendo desde a tenra idade vivenciado e marcado no corpo os problemas que até hoje são enfrentados nas políticas educacionais de nosso país, espero que esta dissertação seja um trabalho que contribua de alguma forma com discussões e soluções em busca de melhorias qualitativas.

Após esse breve relato, serão a seguir apresentadas as seções que compõem este trabalho. Nessa primeira seção, intitulada “PARA COMEÇO DE CONVERSA: a trajetória que influenciou as nossas escolhas”, iniciamos explicando nossa intencionalidade, como chegamos a tais questionamentos e os procedimentos elaborados durante o percurso da pesquisa e da elaboração final de nossos resultados.

Na segunda seção, intitulada “A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES/AS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS QUE AS ORIENTAM”, apresentamos uma breve discussão sobre as reformas educacionais no Brasil, como foram sendo configuradas desde os anos de 1990 e como suas estruturas direcionam os rumos que a educação e, em particular, as Formações Iniciais e Continuadas de professores/as tomam, citando alguns desses programas que fortalecem as políticas centrais de Formação Continuada. Posteriormente, descrevemos as políticas de Formações Continuadas centradas na educação básica.

Na terceira seção, “PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID”, descrevemos o programa fazendo uma breve contextualização histórica, social e elencando a estruturação do programa em nível nacional, apontando avanços, contradições, retrocessos e embates que fazem parte da construção do PIBID.

Por fim, na quarta seção, “PIBID NO CONTEXTO DA UFMA: (re)significando ações para formação continuada de professores.”, iniciamos com uma contextualização sobre a trajetória do PIBID na UFMA, apresentando os projetos institucionais e os subprojetos de Educação Física, buscando compreender a Formação Continuada dos/as professores/as dessa área, sua trajetória profissional a partir da experiência no programa e suas percepções sobre o PIBID para a Formação Continuada.

2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: ORIENTAÇÕES E DIRECIONAMENTOS.

"A tua piscina tá cheia de ratos. Tuas ideias não correspondem aos fatos. O tempo não para. Eu vejo o futuro repetir o passado. Eu vejo um museu de grandes novidades. O tempo não para. Não para, não, não para" (O tempo não para, Cazuza).

A Formação Docente, assim como os demais campos sociais, é marcada por disputas de poder que geram visões de mundo, de sociedade, da função do/a professor/a, do papel da escola e, conseqüentemente, o da educação com perspectivas distintas.

Dentro desse embate, o Estado assume um papel importante, tendo em vista que ele tem o poder legítimo e autorizado de criar e modificar leis, elaborar, executar e regular programa, decidir recursos e investimentos, conforme é ressaltado na tese de Bourdieu: o Estado "é aquele que pode assumir um ponto de vista sobre todos os pontos de vista" (Bourdieu, 2014, p.32).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Gasparelo, Jeffrey e Scheckenberg (2018, p. 239) afirmam que "as políticas assumem determinados contornos conforme os interesses dos grupos de pressão", de modo que o/a pesquisador/a deve estar atento para o fato de que "ao investigar as políticas da educação precisamos compreendê-las para além de uma esfera determinada basicamente pela economia" (idem, ibidem)

Desta forma, é interessante verificarmos, para além dos documentos oficiais, como leis, decretos, pareceres, resoluções e planos nacionais de educação, para compreendermos melhor quais os interesses que envolvem determinadas aprovações e o contexto que abrange todo o processo, ou seja, entender as reais finalidades que estão inseridas nestes documentos, uma vez que tanto o Estado quanto a escola são instituições marcadas por intencionalidades em cada ação executada.

Bourdieu (2014), ao ministrar um curso sobre o papel do Estado, apresenta a discussão de que o Estado tem sua legitimidade e poder autorizado para implementar leis e definir projetos de sociedade, cabendo à escola inculcar esses valores morais e culturais. Porém, dentro do movimento de disputa e interesses, há articulação de diferentes grupos para influenciar e defender as finalidades sociais da educação frente

ao papel do Estado, como, por exemplo, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)⁵, que reúne professores/as, pesquisadores/as da educação de todo o país, que em determinados momentos da política educacional em nosso país teve um importante protagonismo na definição das políticas educacionais.

Contudo, o debate sobre a Formação Docente não inicia e nem tem um único locus de discussão na esfera política, mas também se encontra em foco nos espaços acadêmicos e científicos. Segundo Marli André (2010), a Formação Docente se constitui um campo de estudo com metodologia própria, que incorpora ativamente os/as participantes da pesquisa, bem como a constituição de grupos científicos com os próprios códigos e interesses comuns que vão reconhecendo o papel fundamental na profissionalização docente.

É nesse sentido que Imbernón (2011) vai defender que a valorização profissional docente vai além do aumento salarial. É também garantir condições para o exercício do trabalho, ampliar o debate e o olhar sobre a Formação Inicial, a iniciação à docência e a Formação Continuada dos/as profissionais.

Há ainda uma questão a ser colocada em pauta, visto que cada um destes campos, seja ele científico, político ou econômico tem seus confrontos internos de interesses para definir as regras dos jogos e, conseqüentemente, das políticas educacionais da Formação Docente.

Para Bourdieu (2017, p.147), “o sistema de ensino e o aparelho econômico obedecem a lógicas diferentes e têm, por esse motivo, durações estruturais muito desiguais”, de modo que o Estado, ao legitimar as políticas de Formação Docente, por exemplo, recebe influências do aparelho econômico e do campo científico e como efeito estruturando e reestruturando as leis que regem nosso país.

Para entendermos as configurações e ajustamentos dentro do PIBID, é necessário compreendermos as políticas educacionais da Formação Docente, em razão destes documentos, em conjunto com os agentes que o produziram e publicaram, induziram os contextos da influência e da produção do texto no PIBID.

⁵ Segundo Abdalla e Diniz-Pereira (2020) a ANFOPE foi criada em 26 de julho de 1990, em Belo Horizonte.

Para tanto, é necessário observarmos como foram estruturadas as políticas educacionais de Formação no Brasil até a criação e implementação do programa.

Desta forma, por entendermos conforme Nascimento e Melo (2015, p.88) que “a formação de professores é um tema recorrente em pesquisas e estudos em desenvolvimento no Brasil, como atesta a larga produção do conhecimento nesta área, notadamente a partir dos anos de 1990”, optamos por iniciar nossa investigação pelas reformas educacionais ocorridas na década de 90 do século XX, haja vista que alguns documentos produzidos neste período, por forte influência dos organismos internacionais, estão demarcados nas leis atuais.

Ao analisarmos os documentos, verificamos a existência de um forte alinhamento e direcionamento, assim como, em alguns momentos históricos, de rompimentos e contradições, em razão dos quais decidimos dividir os resultados desta análise em quatro momentos.

No primeiro momento, apresentamos as construídas em torno do período de 1990 a 2002, que tiveram como presidentes Fernando Affonso Collor de Melo, Itamar Augusto Cautiero Franco e Fernando Henrique Cardoso, por percebermos que as intencionalidades presentes nos documentos lançados em seus governos seguem na mesma direção.

No segundo momento, nos dedicamos a analisar os documentos publicados nos governos de Luís Inácio Lula da Silva, de 2003 a 2011, pois além de ter uma nova concepção presente nas construções dos ordenamentos legais, foi possível perceber um número considerável de documentos lançados sobre a Formação Docente e o início da centralidade na Formação Continuada.

No terceiro momento, centramos nos documentos do período de Dilma Vana Rousseff, que esteve como Presidenta no interstício de 2011 a 2016, em que as práticas de diálogo com a sociedade civil e as políticas para a Formação Continuada foram fortalecidas.

No quarto e último momento, analisamos os documentos lançados a partir do Golpe de 2016 até 2020, que tiveram na presidência Michel Miguel Elias Temer e Jair Messias Bolsonaro, por notarmos que existe um processo de descontinuidade com o que vinha sendo proposto e uma postura de imposição das novas leis.

2.1 As reformas educacionais dos anos 90: as leis que estruturam até hoje as políticas da Formação Docente.

Com a redemocratização na década de 80, o Brasil abria-se para novos diálogos possíveis, promulgando uma nova Constituição em 1988 e, concomitante a isto, executando reformas na política pública brasileira nos diversos setores, o que vai acarretar nas reformas educacionais que balizaram o direcionamento que a educação em nosso país tomou.

Com a Constituição de 1988, que garante em seu artigo 6º que a educação é um direito social de todos e todas, a educação e, conseqüentemente, todos/as os/as agentes sociais que fazem parte deste processo, ganharam um novo patamar nas políticas educacionais que foram implementadas em seguida. (BRASIL,1988)

Após a ditadura militar e com a retomada da democracia em nosso país, tivemos a presença de 8 presidentes, a saber: José Sarney de Araújo Costa (1985-1990), Fernando Affonso Collor de Melo (1990-1992), Itamar Augusto Cautiero Franco (1992-1995), Fernando Henrique Cardoso (1995- 2003), Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), Dilma Vana Rousseff (2011-2016), Michel Miguel Elias Temer (2016 – 2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

Para demarcar a temporalidade de nosso trabalho, optamos por iniciar nossa investigação a partir dos governos de Fernando Collor de Melo (1990-1992), analisando as políticas educacionais orquestradas por aquela gestão, até chegar no momento do governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

No primeiro momento, nos debruçamos nos principais documentos sobre as políticas educacionais elaborados no interstício de 1990 a 2002, referentes aos governos Fernando Affonso Collor de Melo (1990-1992), Itamar Augusto Cautiero Franco (1992-1995) e Fernando Henrique Cardoso (1995- 2003). Na tabela 1, apresentamos os documentos que foram analisados nesse momento.

Tabela 1 - Documentos analisados de 1990 a 2002.

Presidente	Ano	Título	Objetivo ⁶
Collor	1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos.	Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.
Itamar	1993	Plano Decenal de Educação para todos.	Despertar da consciência nacional para a gravidade dos desafios a enfrentar nos próximos anos e as parcerias indispensáveis que deveremos firmar para o alcance das metas propostas.
FHC	1996	Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394	Estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional.
	2001	Lei 10.172 Plano Nacional de Educação (2001).	Aprovar o Plano Nacional de Educação e dar outras providências.
	2002	Resolução CNE/CP 1	Instituir Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
		Resolução CNE/CP 2	Instituir a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Fonte: elaboração própria, a partir dos documentos analisados.

Delimitamos como início de nosso diálogo a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu em 1990 em Jomtien, na Tailândia, onde foi elaborada uma declaração que balizou um plano de ação que os países, em especial os subdesenvolvidos, deveriam tomar em seus territórios como forma de garantir uma educação de qualidade para todos.

Apesar de ser divulgado como um documento que tenta propor subsídio para melhorar a qualidade nos países subdesenvolvidos, não podemos nos furtar de acrescentar críticas ao que está posto nesta declaração, uma vez que o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) e outros organismos multilaterais, vão institucionalizar uma educação voltada para a lógica do mercado, introduzindo-a ao mundo da economia globalizada,

⁶ Os objetivos aqui apresentados são os que estão descritos nos documentos legais.

da “sociedade do conhecimento”, em detrimento de uma concepção de educação pautada lógica do direito, da emancipação.

Ter suas políticas educacionais em conformidade com a declaração mundial sobre educação para todos, bem como o compromisso de cumprir suas metas era o requisito básico para a liberação de empréstimo no BM, fazendo assim com que o aparelho econômico determinasse as regras do jogo.

Entretanto, ao compreendermos, conforme Thomson (2018, p. 98), que “os campos são moldados de formas diferentes de acordo com o jogo que é jogado neles”, destacamos o papel dos/as docentes e pesquisadores/as em conjunto com a sociedade civil frente à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), para ser o contraponto e a crítica às medidas que foram tomadas. Então, o campo científico e educacional têm sido historicamente os agentes contrários de embates as reformas tomadas, tentando introduzir as lógicas de seus campos para dentro da política de Formação Docente.

O Brasil se encontrava em uma nova fase, pois após a ditadura de nosso país tinha-se o primeiro presidente eleito pelo voto direto, Fernando Collor de Melo, vinculado ao Partido Trabalhista Cristão (PTC). Com a alta inflação e várias denúncias de corrupção, iniciou-se um processo de *impeachment*, de modo que em 1992 o vice-presidente Itamar Augusto Cautiero Franco (1992-1995), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), assume a cadeira de chefe do Estado. Em seu governo, teremos a elaboração e divulgação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993 -2003).

O Plano Decenal deixou explícita a retomada das preocupações apresentadas na Conferência Mundial Educação para Todos, seguindo seus direcionamentos. Murílio de Avellar Hingel, na época, Ministro da Educação e do Desporto, afirmou que:

Ao levar ao conhecimento da sociedade brasileira o Plano Decenal de Educação para Todos, o Ministério da Educação e do Desporto tem como objetivo principal o despertar da consciência nacional para a gravidade dos desafios a enfrentar nos próximos anos e as parcerias indispensáveis que deveremos firmar para o alcance das metas propostas. (BRASIL, 1993, p.6).

Percebemos que daquele momento em diante as políticas educacionais apresentaram fortes elementos compactuados com os acordos acertados na

conferência. Dentre os objetivos e metas apresentados neste documento, destacamos duas que são importantes para o andamento de nossa pesquisa:

1 - Institucionalizar as políticas públicas de ensino com perspectivas de médio e longo prazo, para superação da transitoriedade e descontinuidade de gestão e a articulação cooperativa dos outros setores, de modo a tornar a Educação, de fato, a prioridade política demandada pela sociedade ao Poder Público.

[...]

5 - Valorizar social e profissionalmente o magistério, por meio de programas de **formação permanente**, plano de carreira, remuneração e outros benefícios que estimulem a melhoria do trabalho docente e da gestão escolar. (BRASIL, 1993, p.83, grifo nosso).

Notamos que existiu a preocupação de que o plano decenal ultrapassasse a perspectiva de uma política de governo e que se tornasse uma política permanente de Estado, independente das ideologias de quem assumisse o cargo máximo de nosso país, bem como se nota a previsão da valorização profissional, com a defesa de uma melhor remuneração financeira e a preocupação com uma Formação Continuada destes/as profissionais.

É interessante destacar que no trabalho de Abdalla e Diniz-Pereira (2020) estes elementos da profissionalização docente, de uma valorização profissional, uma Formação Inicial e Continuada em um processo permanente, são pautas presentes dentro das bandeiras defendidas pela ANFOPE desde sua criação. Contudo, cabe lembrar que a educação para todos segue uma lógica, enquanto a ANFOPE se direciona em outra, o que acaba permitindo interpretações e intencionalidades díspares no contexto da escrita desses documentos legais.

Em 1995, temos uma mudança na presidência, já que Fernando Henrique Cardoso (FHC), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), tomou posse e permaneceu por dois mandatos consecutivos. No governo anterior, de Itamar Franco, FHC chegou a ser Ministro de Relações Exteriores e Ministro da Fazenda, ganhando destaque por coordenar o plano real. Por ter uma ideologia próxima ao governo anterior, vai estabelecer uma continuidade nos rumos da educação em nosso país.

Prova do que acabamos de expor é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de número 9.394, promulgada pelo FHC, que vem apontando desde 20 de dezembro de 1996 os direcionamentos que o Brasil tem dado no âmbito da educação, confirmando as perspectivas de Bourdieu (2014, p.61), quando afirma que

o Estado “reforça um ponto de vista entre o mundo social, que é o lugar de luta entre os pontos de vistas”, que ocorrem sempre que um artigo precisa ser modificado, retirado ou incluído dentro deste ordenamento legal, tornando, conforme aponta Borges e Dantas (2019), o documento contraditório.

De 1990 a 2020 no Brasil, as políticas públicas têm se estruturado em meio a dois polos distintos de disputas: “de um lado, os que defendem um Estado mais forte no setor, priorizando-o e aumentando seu poder de provisão; de outro, os que pretendem um Estado não intervencionista, mínimo, que não se imiscua nesse campo”, como bem destaca Franzon e Mesquida (2014, p. 77). Cabe frisarmos que o governo de FHC é marcado por uma figura mínima de Estado, que acabou quase não intervindo e abrindo espaços para a iniciativa privada, com a justificativa de uma democratização da educação formal, possibilitando espaços para as privatizações.

A LDB define as direções da educação em nosso país. Contudo, atentaremos especificamente, para o Título VI, artigo 61, que vai discorrer sobre os profissionais da Educação :

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996, p.20, grifo nosso).

Podemos perceber que o documento deixa nítido seu posicionamento quanto às formações dos/as profissionais da educação, que precisam ter uma associação entre teorias e práticas e admitindo que sua formação possa ser realizada em serviço. Isso se deu pelo número considerável de docentes que naquele ano de 1996 não tinham a formação em nível superior nas disciplinas que ministravam. Além disso, a LDB deixa a cargo dos Institutos de Educação Superior (IES) a responsabilidade sobre os cursos formadores de profissionais da educação básica, os programas de formação pedagógica e os programas de educação continuada.

Em 9 de janeiro de 2001, o presidente FHC sancionou a Lei nº 10.172, aprovando o Plano Nacional da Educação (PNE) com a duração de 10 anos a partir

de sua promulgação. O PNE direciona os rumos da educação com base nos diagnósticos sobre o panorama educacionais do Brasil, que naquele momento para os/as profissionais da educação e, principalmente os/as docentes, são considerações importantes para elevar a qualificação profissional, possibilitando as formações em serviços, incentivando as Formações Iniciais nas IES e a promoção de Formações Continuadas.

O PNE (BRASIL, 2001, p. 42) deixa claro que a “melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério”, que para o documento acontece a partir de políticas que melhorem a formação profissional inicial, as condições de trabalho, de salário, de carreira e da Formação Continuada. O que de certa forma vai coadunar com o que diz Imbernón (2011, p. 20), sobre a valorização profissional, ao defender que é preciso considerar:

O ambiente de trabalho dos professores, o clima e o incentivo profissional, a formação tão padronizada que eles recebem, a histórica vulnerabilidade política do magistério, o baixo prestígio profissional, a atomização e o isolamento forçado pela estrutura, a falta de controle inter e intraprofissional. (IMBERNÓN, 2011, p. 20).

Seguindo na mesma direção da LDB, o PNE discorre que a Formação Inicial precisa “superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula” (BRASIL, 2001, P. 44). Cabe destacar que o debate sobre a diminuição da perspectiva que segrega a teoria e a prática e que constrói camadas, atribuindo importância a uma ou a outra, vem sendo discutido há um certo tempo pelos/as profissionais de educação, que defendem uma valorização profissional da área.

Sobre a Formação Continuada, o PNE (2001-2010) salienta que precisa assumir uma:

particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá **dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação**. (BRASIL, 2001, P. 44, grifo nosso).

O PNE segue o mesmo direcionamento que a LDB, apontando a possibilidade de uma formação dos/as profissionais da educação realizada em serviço, o que leva a reflexões como a das autoras Borges e Dantas (2019) que:

A formação docente na nova LDB inseriu-se em um contexto político neoliberal acusando a má formação de professores ao fracasso escolar na tentativa de atenuar a responsabilidade do Estado sobre tais problemas, independente de outros fatores. (BORGES E DANTAS 2019, p. 15).

Notamos que os documentos aqui apresentados apontam para uma mesma perspectiva quanto à quebra da dicotomia teoria e prática e sobre a Formação Continuada em serviço destes profissionais, todas atendendo aos acordos acertados na Conferência da Educação para Todos, em que houve uma associação entre o fracasso escolar e a má formação dos profissionais da educação e, mais especificamente, dos/as docentes.

Cabe salientarmos que estas reformas educacionais não foram aceitas pelos/as educadores/as de nosso país, como bem nos aponta Utta, Araújo e Santos (2010, p. 21), os quais afirmam que tais “reformas entraram em conflito com os movimentos sociais que defendem uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade [...]”, podendo até ser legalizada pelo Estado, mas quanto a sua legitimação, existe um forte confronto ideológico.

No ano subsequente à aprovação do PNE (2001-2010), o Conselho Nacional de Educação (CNE) lançou duas resoluções que reestruturaram os cursos de Formação Docente no nível superior. Uma apresentou as diretrizes curriculares dos cursos de licenciaturas e a outra delimitou a carga horária mínima na formação.

Na Resolução de nº 01 do CNE, lançada em 18 de fevereiro de 2002, encontramos elementos que direcionam as normas curriculares e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) apresentando os objetivos dos cursos formadores de professores, assim como o direcionamento das competências exigidas e a necessária articulação entre a teoria e prática, por meio da interação sistemática das IES e das escolas, como podemos visualizar no inciso 4 do artigo 7, em que “as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados” (BRASIL, 2002a, p. 4)

A Resolução de nº 02 do CNE, publicada no dia seguinte, em 19 de fevereiro de 2002, vem em concordância com a 01, no sentido de estabelecer a carga horária mínima que os cursos de licenciatura precisavam ter, bem como a carga horária que garantisse a articulação entre a teoria e prática, que deveria ser integrada durante toda a graduação e não apenas isolada em um determinado espaço. Cita a diminuição dessa carga horária no estágio ao discente que tenha durante sua formação trabalho na educação básica, como observamos no parágrafo único desta Resolução, a qual prevê que “os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas” (BRASIL, 2002b, p.1). Lembrando que encontraremos em 2002 docentes que já atuavam na educação básica, porém não tinham até o momento a formação em nível superior.

A crítica contundente feita neste período é que “a figura do Estado mínimo de intervenção abriu espaço à iniciativa privada em prol de uma suposta ‘democratização da educação formal’, a fim de atingir eficiência, eficácia, economia através de cortes de gastos” (BORGES E DANTAS, 2019, p. 15, grifo do autor), sendo que tanto a LBD como PNE são contraditórios, justamente ao flexibilizar suas intervenções, possibilitando uma atuação de iniciativas privadas dentro do campo educacional.

Borges e Dantas (2019, p. 12) expressam que “o governo FHC, por meio de uma política clientelista, rompeu o diálogo com a sociedade civil”, pois sua política foi demarcada por reformas educacionais em que os agentes vêm de uma lógica externa à realidade brasileira e com forte domínio da lógica econômica, deixando de lado as bandeiras demandadas pelo campo científico e pelo debate educacional.

Em 2003, temos a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), vinculado ao Partido dos Trabalhadores (PT), que foi eleito com um novo discurso oficial, que defendia pautas mais progressivas e a ideia de um Estado maior, que tenha a possibilidade de intervir como forma de garantir o bem estar social. Todavia, Borges e Dantas (2019, p. 18) indicam que neste período a “educação superior no Brasil tem se destacado pela ênfase na qualificação profissional para a nova conjuntura de caráter modernizador da sociedade brasileira”, indo, também, no direcionamento apontado pelos organismos internacionais.

Constatamos dentre os estudiosos algumas críticas aos governos do PT, pois ao mesmo tempo que levantavam bandeiras de uma maior participação social advindas de um espaço mais científico, pautadas na preocupação com uma educação laica, pública e de qualidade, permitiram um maior gerenciamento das lógicas do setor privado dentro do setor público.

No próximo subitem, iremos refletir como na contradição supracitada a realidade das políticas educacionais e dos/as professores/as foram conduzidas a partir do ano de 2003.

2.2 As políticas educacionais no governo Lula: novos direcionamentos progressistas ou continuidade dos governos anteriores?

Luiz Inácio Lula da Silva foi candidato à Presidência da República desde 1989, com um histórico de lutas nos movimentos sociais e uma liderança nos movimentos trabalhistas. Durante os anos de 1989, 1994 e 1998 teve um discurso contra a classe dominante, propondo que sua gestão iria subverter as posições sociais, dando oportunidades igualitárias a todos/as e atacando diretamente os grandes empresários.

Todavia, ele só conseguiu se eleger quando em 2002 modificou seu discurso, propondo um diálogo com todos/as os/as agentes sociais, pois talvez Lula e o PT conseguiram entender de acordo com pensamento de Bourdieu (2014, p. 101) que o “grupo dominante coopta membros a partir de indícios mínimos de comportamentos, que são a arte de respeitar a regra do jogo até nas transgressões reguladas da regra do jogo: as boas maneiras, a compostura”, ou seja, precisavam compreender as regras oficiais do campo político e montar estratégias no primeiro momento de conciliação de interesses, para depois subverter a ordem, para desta forma ser eleito e estar no lugar de onde seu discurso pode ser considerado o oficial.

Em seu mandando, o Presidente Lula instituiu leis importantes que modificaram as estruturas e dinâmicas na formação docente, conforme apresentamos na tabela 2 os principais documentos lançados no período de 2002 a 2010 relacionados à Formação Inicial e Continuada de professores.

Tabela 2 - Documentos analisados de 2002 a 2010

Presidente	Ano	Título	Objetivo
------------	-----	--------	----------

Lula	2003	Portaria MEC Nº 1.403	Instituir o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.
	2004	Portaria MEC nº 1.179	Instituir o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.
	2007	Lei nº 11.502	Modificar as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.
		Decreto nº 6.316	Aprovar o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e dá outras providências.
	2009	Decreto nº 6.755	Instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.
		Portaria MEC nº 1.129	Constituir a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica.
	2010	Decreto nº 7.415	Instituir a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profuncionário, e dá outras providências.

Fonte: elaboração própria, a partir dos documentos analisados.

Ao assumir o mandato, em 2003, Lula iniciou uma nova fase na agenda educacional, levantando a defesa de uma Formação Continuada mais alinhada com os problemas reais. Em 09 de junho de 2003 lançou a Portaria do MEC de nº 1.403 que tinha como objetivo instituir o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, por meio de uma regulamentação do exame nacional, de programas de incentivo e de uma rede nacional de centro de pesquisa, com ações que visavam ao fortalecimento e a ampliação da Formação Continuada dos/as docentes em exercício da educação básica.

Essa portaria recebeu uma grande crítica por parte dos/as educadores devido ao fato de atrelar a Formação Continuada não a uma necessidade do/a Formação Docente, mas a um caminho para melhorias profissionais nos planos de carreira. Com a prerrogativa de que essas avaliações estavam atreladas às certificações de competências e “face às contradições e às pressões sofridas do movimento dos

educadores, o governo recuou quanto à implementação do exame de avaliação e certificação docente, não concretizando de fato essa política” (SANTOS, E., 2014, p.137).

No ano seguinte, em 06 de maio de 2004, foi publicada a Portaria MEC nº 1.179, que revogou a Portaria do MEC nº 1.403, e retirou de dentro do Sistema Nacional de Formação Continuada dos professores da educação básica (SNFC) o exame nacional para sua certificação. Porém, percebemos a permanência do incentivo a programas de Formação Continuada e da rede dos centros de pesquisas.

Outro movimento que tem grande relevância no governo Lula é a aprovação da Lei de nº 11.502, publicada no Diário Oficial dia 11 de julho de 2007, que do ponto de vista da qualificação da Formação Docente demarcou uma nova etapa. A presente lei reformulou a estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que passou a ter competências para a regulação de políticas que fomentem a Formação Inicial e Continuada dos professores da educação básica, deixando nítida a intencionalidade de uma mesma instituição coordenar toda a formação tanto da Educação Básica como da Educação Superior.

Nesta direção, Borges e Dantas (2019, p.22) salientam em sua pesquisa que:

Uma significativa ação do governo Lula quanto à formação docente foi a introdução da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES) como um dos agentes responsáveis para tratar de assuntos referentes à docentes inicial e continuada. (BORGES E DANTAS, 2019, P.22).

O fato de uma mesma instituição ficar responsável pela regulação tanto da Formação Inicial quanto a Continuada, nos faz compreender, a princípio, que isso corrobore para que elas sejam trabalhadas e pensadas em conjunto e a partir do diálogo com a área. Entretanto, encontraremos na lei supracitada elementos que vão fortalecer o pensamento de continuidade das estruturas do sistema instauradas em governos anteriores, ou seja, uma política ainda orientada pela declaração da educação para todos alicerçada em uma lógica mercantil.

A justificativa para nossa assertiva se dá ao observarmos que na lei está presente o espaço para parcerias dos setores públicos e privados nas Formações, bem como a possibilidade de um projeto de Educação à Distância (EAD), tanto para

a Formação Inicial quanto Continuada, considerando que nesta última a formação seja prioritariamente na modalidade EAD. É por este motivo que Borges e Dantas (2019, p.21) fazem a crítica identificando que:

O governo Fernando Henrique Cardoso gestou o embrião da Educação a Distância (EaD) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas foi no governo Lula da Silva que este sistema de ensino se desenvolveu em plenitude. (BORGES E DANTAS, 2019, p.21).

Tendo em vista que as políticas pensadas para a Formação Continuada dos profissionais da educação se intensificaram em ações e cursos na modalidade EAD, deixando os presenciais a segundo plano, é o que faz grandes pensadores/as da educação afirmarem na mesma linha de pensamento de Borges e Dantas (2019, p.21) “que a EaD favorece o modelo tecnicista e o apreço pela autoformação pelo uso de recursos tecnológicos”, reafirmando uma tendência fortalecida de uma formação à distância sem a contextualização com os reais problemas da escola.

A CAPES ao assumir o papel protagonista, recebendo do Estado o poder que lhe foi autorizado, legitimado e legalizado, veremos que no mesmo ano de sua reconfiguração, em 20 de dezembro de 2007, foi sancionado o Decreto nº 6.316, aprovando um novo estatuto da CAPES e modificando sua estrutura. Destacamos o segundo parágrafo do artigo 2º do Estatuto em que são definidas as finalidades da instituição no âmbito da educação básica:

§ 2º No âmbito da educação básica, a CAPES terá como finalidade **induzir e fomentar**, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior, **a formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica**, e, especialmente:

I - **fomentar programas de formação inicial e continuada** de profissionais do magistério para a educação básica com vistas à construção de um sistema nacional de formação de professores;

II - **articular políticas de formação de profissionais do magistério da educação básica** em todos os níveis de governo, com base no regime de colaboração;

III - **planejar ações de longo prazo para a formação inicial e continuada** dos profissionais do magistério da educação básica em serviço;

IV - **elaborar programas de atuação setorial ou regional**, de forma a atender à demanda social por profissionais do magistério da educação básica;

V - **acompanhar o desempenho dos cursos de licenciatura** nas avaliações conduzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP;

VI - **promover e apoiar estudos e avaliações** necessários ao desenvolvimento e melhoria de conteúdo e orientação curriculares dos cursos de **formação inicial e continuada de profissionais de magistério**;

VII - manter intercâmbio com outros órgãos da Administração Pública do País, com organismos internacionais e com entidades privadas nacionais ou estrangeiras, **visando promover a cooperação para o desenvolvimento da formação inicial e continuada de profissionais de magistério**, mediante a celebração de convênios, acordos, contratos e ajustes que forem necessários à consecução de seus objetivos. (BRASIL, 2007a, p. 2, grifo nosso)

Para esta investigação é valioso perceber a constituição de uma nova diretoria que tem a responsabilidade pela educação básica, e que dentro de suas finalidades tem a de promover várias ações que vão qualificar a formação inicial e continuada. No artigo 24 do referido Decreto é possível observar as competências desta diretoria:

Art. 24. À Diretoria de Educação Básica Presencial compete:

I - **fomentar a articulação e o regime de colaboração** entre os sistemas de ensino da educação básica e de educação superior, inclusive da pós-graduação, **para a implementação da política nacional de formação de professores**;

II - **subsidiar a formulação de políticas de formação inicial e continuada** de profissionais do magistério da educação básica;

III - **apoiar a formação docente do magistério da educação básica**, mediante concessão de bolsas e auxílios para o desenvolvimento de conteúdos curriculares e de material didático; e

IV - **apoiar a formação docente mediante programas de estímulo** para ingresso na carreira do magistério da educação básica. (BRASIL, 2007a, p.12, grifo nosso)

Preferimos transcrever conforme os elementos estão apresentados no documento, para que de uma forma mais elucidativa compreendamos o quanto a nova estruturação e as finalidades da CAPES vão nortear de forma gradual os rumos das políticas educacionais de formação docente em nosso país. Porém, conforme mencionam Oliveira e Leiro (2019, p. 10), “os programas coordenados e desenvolvidos pela Capes iniciaram em 2007, com foco na formação inicial, e só a partir de 2010 começaram os programas direcionados à formação continuada dos professores.”

Esta afirmação encontra justificativa, quando notamos que o primeiro passo dado pela CAPES foi o lançamento em 12 de dezembro de 2007 da Portaria de nº 38, que convocou as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a participarem do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que tinha como

objetivo fomentar as licenciaturas, fazendo com que os/as discentes ainda no seu processo de formação inicial, na graduação, vivenciassem a rotina da escola (BRASIL, 2007c). Esse Programa foi foco de nossa investigação e que teremos uma seção específica para discutirmos sua criação, estruturações e modificações no decorrer dos anos de sua execução.

Seguindo as modificações enfrentadas durante os anos do governo Lula, em 29 de janeiro de 2009 é promulgado o Decreto de nº 6.755, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PNF), disciplinando e fornecendo elementos para a atuação da CAPES no fomento a programas de Formação Inicial e Continuada.

O documento foi importante para balizar como se daria a partir daquele momento as políticas e os programas de Formação Inicial e Continuada, o que consideramos um avanço, já que o referido decreto deixa nítido que os programas devam suprir as necessidades de uma articulação entre a Formação Inicial e a Formação Continuada, considerando o espaço da escola como lócus da formação profissional. Além disso, assegura articulação da educação básica e do ensino superior, a defesa da superação da dicotomia entre teoria e prática e a indissociação do tripé ensino, pesquisa e extensão na formação destes/as profissionais. (BRASIL, 2009a).

A iniciativa de rompimento de dicotomias, de superação de formações fragmentadas é vista por educadores/as como um novo avanço, para que tenhamos uma formação mais qualificada, tendo em vista que:

A articulação que apresenta funções diferentes no trato da formação docente (instituições mantenedoras e instituições formadoras) pode vir a se constituir como uma possibilidade de superação de políticas que teve seu processo de planejamento marcado pela separação entre os que pensam e os que executam (SANTOS, E., 2014, p. 139).

É uma superação necessária dentro do processo de formação, em razão de que não se admite mais que os/as professores/as da educação básica apenas transmitam conhecimento produzido externamente às suas realidades, mas que sejam atuantes no processo de produção do conhecimento e o mais importante de tudo é reconhecer o espaço da escola como o lugar da Formação Docente, desta forma concordando com Imbernón (2011, p.84), quando salienta que “quando se fala

de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em um lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas”.

Como forma de garantir as ações previstas no Decreto nº 6.755/2009, uma das estratégias da CAPES foi lançar a Portaria nº 09, de 30 de junho de 2009, que iniciou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PAFOR). Iniciativa esta que Oliveira e Leiro (2019, p.13) afirmam que tem se “configurado como uma política emergencial, [pois] o programa fomenta cursos para primeira e segunda licenciaturas e formação pedagógica”. Isso nos leva a considerar que para o MEC e para a CAPES, o PIBID e o PARFOR são as possibilidades para concretizar, no âmbito do Brasil, a melhoria nas formações de professores/as e nas suas políticas educacionais.

Ainda no ano de 2009, o Ministro da educação, Fernando Haddad, lançou a Portaria de nº 1.129, de 27 de novembro de 2009, normatizando a constituição da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica (RNFC), apresentando quem são os/as agentes que farão parte de sua composição e suas responsabilidades quando ao fomento, gerenciamento, acompanhamento e avaliação de suas ações. Observemos o artigo 2º:

Art. 2º Participam da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica as instituições públicas de ensino superior, as instituições de ensino superior comunitárias e sem fins lucrativos e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que desenvolvem ações de formação continuada dos profissionais do magistério na educação básica apoiadas pelo MEC, por meio de suas respectivas Secretarias, ou por suas autarquias vinculadas. (BRASIL, 2009b, p. 1).

Conforme pode ser observado, não são todas as IES que têm sua participação garantida na rede nacional. Entretanto, iremos identificar que o poder público e suas instituições de ensino, bem como algumas do setor privado, têm sua participação de forma colaborativa assegurada, retomando a problematização da parceria desses setores e seguindo a direção de uma “educação para todos”.

No ano subsequente, apresentamos o Decreto de nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010, que “Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profucionário, e dá outras

providências.” (BRASIL, 2010a, p. 1). Esse decreto reorganizou a Política Nacional de Formação Profissionais da Educação Básica, ao mesmo tempo em que formalizou o início de um novo programa.

A primeira modificação que apontamos é quanto à estrutura da escrita e de alguns termos que foram utilizados: onde antes se lia “formação docente”, na nova versão da lei aparecia o termo “Formação Profissional da educação básica”⁷. Identificamos que princípios como a articulação entre teoria e prática, a formação inicial e continuada, e a escola como espaço para estas formações, por exemplo, continuam garantidos.

Entretanto, notamos a retirada de outras questões, como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que desde a promulgação do Decreto 5.773, em 9 de maio de 2006, são requisitos privativos das Universidades. É possível, pois, observar que ocorreu uma mudança, pois as Universidades públicas deixam de ser as principais instituições de ensino na formação profissional dos/as docentes da educação básica, comprovando a tese de Frazon e Mesquisata (2014, p.84) que “há tempos a educação pública vem sofrendo seguidos reveses em relação ao ensino privado”.

O simples fato de retirar das universidades públicas a prioridade das formações abre espaço para que as instituições de ensino privada se tornem as grandes propulsoras destas Formações Continuadas e acabem de certa forma tendo a legitimidade de um pacote de formação que inculca no imaginário da sociedade e dos/as profissionais que a formação ideal deve ser descontextualizada do tripé necessário no processo de constituição de conhecimentos, saberes e reflexividades.

Cabe o destaque para a reconfiguração quantos aos princípios desta política, pois no decreto anterior⁸ a formação continuada era considerada essencial para profissionalização docente, como pode ser visto no artigo 2º sobre os princípios desta política:

Art. 2º São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

⁷Ampliando a lei, garantindo a participação de outros profissionais que atuam na educação básica.

⁸ Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

[...]

XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente (BRASIL, 2009b, p.1)

Já no Decreto nº 7.415, observaremos em seu item 10, do segundo artigo, que trata dos princípios da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, o “reconhecimento do trabalho como princípio educativo nas diferentes formas de interações sociais e na vida” (BRASIL, 2010, p.2), o que nos permite compreender que a valorização docente não passa por uma formação continuada, mas pela necessidade de ser reconhecida no trabalho educativo diário.

Estas prerrogativas nos dão mais elementos para apreender a justificativa de Borges e Dantas (2019, p.19) de que “a política adotada pelo governo Lula manteve algumas características, ao mesmo tempo em que incentivou e ampliou o processo de privatização da educação”; características estas que estão centralizadas em governos anteriores, de seguir à risca os organismos internacionais e sua declaração de todos pela educação.

Durante a gestão de Lula, percebemos avanços no sentido da participação popular. Debates até então silenciados começam a ganhar vozes, com a perspectiva de diminuir desigualdades, a formação docente ganha uma centralidade, mas ainda não houve ruptura definitiva com os ideais dos organismos internacionais encontrados nas concepções das leis.

Em seus escritos sobre o Estado, Bourdieu (2014, p. 129) considera que

O Estado é o lugar de um poder reconhecido que tem, atrás dele, o consenso social, o consenso atribuído a uma instância encarregada de definir o bem público, isto é, o que é bom para o público, em público, para o conjunto das pessoas que definem o público. (BOURDIEU, 2014, p. 129).

Neste sentido, é preciso apreender as políticas com criticidade e reflexividade, mesmo em se tratando de grupos mais progressistas, pois no campo político há mais elementos em jogo do que aquilo que está exposto. Embora seja notório o avanço das políticas de formação docente no governo Lula, não houve rompimentos abruptos. O que existiu foram concessões e negociações que atingiram ambos os campos/grupos em disputas.

Entretanto, quando levamos em consideração uma análise feita dentro da perspectiva do Ciclo de Políticas, compreendemos que ao ter estes grupos com interesses distintos, lutando pelo seu espaço dentro da construção da política educacional e ao influenciarem a produção do texto, legalizar o documento resulta em uma redação, muitas vezes, contraditória, ocasionando equivocadas interpretações pelos/as agentes sociais que delas fazem uso e a executam diariamente. Por isso, ideias de uma formação continuada, pautada em atualização e aperfeiçoamento preconizados pelos organismos internacionais, acabam sendo incorporadas em nossos ordenamentos legais, mas que podem ou não serem concretizadas no contexto da prática, a partir da interpretação dos agentes que a utilizam.

Fortemente ligados à melhoria da Formação Docente e aumento da quantidade de vagas, Lula lançou em seu governo três projetos importantes para ampliação do acesso à educação superior, mas que são objetos de várias críticas, principalmente, em relação ao público/privado, são eles: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), voltado para as instituições de ensino federais, o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), direcionados aos jovens de baixa renda, a fim de que pudessem ingressar em instituições de ensino superior privadas.

No ano de 2010 aconteceu um novo processo eleitoral presidencial no Brasil que ocorreu em dois turnos e acabou resultando na escolha da primeira presidente mulher em nosso país, Dilma Vana Rousseff, que se elegeu como sucessora do presidente Lula. Também vinculada ao partido do PT, Dilma tinha como Vice-presidente Michel Temer, do PMDB.

2.3 Dilma Rousseff a primeira Presidente do Brasil e os rumos dados às políticas educacionais para formação de professores/as.

Dilma Rousseff não tinha tanta popularidade quanto o ex-presidente Lula, que deu apoio em toda sua candidatura. Como uma das estratégias para continuar ditando as regras dentro do campo político e ter uma maioria no Legislativo para a aprovação dos projetos e das pautas do governo, o PT continuou com a aliança com o PMDB, que impôs como única condição colocar como vice-presidente um de seus líderes,

conservador, com tradição na vida política, mas no futuro veremos que essa imposição resultou em grandes conflitos ideológicos e de interesses.

Dilma Rousseff lançou importantes documentos alinhados ao governo anterior de Lula, fez uma aproximação mais forte entre a Formação Inicial e a Formação Continuada e intensificou a participação social. Na tabela 3, são apresentadas as leis que tratam da Formação Docente Inicial e Continuada, no período de 2010 a 2015.

Tabela 3 - Documentos analisados de 2010 a 2015

Presidente	Ano	Título	Objetivo
Dilma	2011	Portaria MEC nº 1.328	Instituir a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.
	2012	Decreto nº 7.692	Aprovar o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargo sem Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e remaneja cargos em comissão.
	2013	Lei nº 12.796	Alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
	2014	Lei nº 13.005	Aprovar o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
	2015	Resolução nº 2	Definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
	2016	Decreto nº 8.752	Dispor sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Fonte: elaboração própria, a partir dos documentos analisados.

Ao assumir o cargo e inserida no processo de transição no âmbito do Ministério da Educação, a Presidente Dilma Rousseff manteve, no primeiro momento, o Ministro Fernando Haddad, que acabou dando continuidade ao seu trabalho e lançou em 23 de setembro de 2011, a Portaria de nº 1.328, que revogou a Portaria nº 1.129, de 27 de novembro de 2009, visando esta nova portaria muito mais regulamentar a forma dos convênios entre o MEC, a CAPES e as IES que trabalham na Rede, a forma de financiamento e sua gestão. Enquanto nas portarias anteriores tivemos o papel de uma gestão de articulação nacional, a partir da Portaria de nº 1.328/2011 a fiscalização, regulamentação e gerenciamento ficaram a cargo de fóruns estaduais, o que de certa forma descentralizou as tomadas de decisões, havendo uma

possibilidade de maior participação e compreensão a partir do contexto de cada Estado.

Já com a presença do novo Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, um dos fundadores do PT, a CAPES passa por uma reorganização por meio do Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012. O referido documento revogou o Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007.

Dentre as alterações realizadas pelo Decreto nº 7.692, uma alteração interessante, cabe salientarmos aqui, a “Diretoria de Educação Básica Presencial” é renomeada para “Diretoria de **Formação de Professores da Educação Básica**” (BRASIL, 2012a, p.3, grifo nosso), o que vai evidenciar ainda mais suas funções.

No artigo 24, veremos o que de fato compete à diretoria, que ganha uma competência a mais do que a anterior, que é o fomento ao uso das tecnologias de informação nos processos educativos e de formações dos/as professores/as da educação básica, mais uma demanda que os organismos internacionais ao longo dos anos vêm inculcando nas instâncias superiores como uma necessidade para melhoria na educação nos países subdesenvolvidos.

Outra Lei sancionada pela Presidente Dilma Rousseff foi a de nº 12.796, publicada em 4 de abril de 2013, que alterou a LDB, dispondo uma nova estrutura quanto à formação dos/as profissionais em educação. Para nossa investigação destacaremos dois trechos dessas alterações, presentes no parágrafo 5 do artigo 62 e no parágrafo único do artigo 62-A, o qual transcrevemos a seguir:

Art. 62 [...]

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

Art. 62-A [...]

Parágrafo único. **Garantir-se-á formação continuada** para os profissionais a que se refere o caput, **no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior**, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 2013a, p. 2-3, grifo nosso).

O que destacamos é a garantia de que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios deverão incentivar a Formação Docente em nível superior de professores para atuar na educação básica por meio de parceria em programas de iniciação à docência, como é o caso do PIBID, não responsabilizando somente a CAPES e as IES a este papel. A outra é a precaução de ampliar as possibilidades de ofertas das formações continuadas, podendo ser formações em serviço no próprio local de trabalho e até nas IES por meio das pós-graduações.

No ano de 2014, temos um marco importante para os rumos que as políticas educacionais tomaram em nosso país, a promulgação da Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência prevista de 10 anos (2014 a 2024). O plano foi elaborado com base nas discussões do legislativo que levantaram as fragilidades apontadas em estudos sobre o panorama da educação em nosso país.

O PNE (2014-2024) tem em sua estrutura 20 metas delineadas e cada uma dessas metas tem suas estratégias de ação. Apresentaremos as metas 15, 16, 17 e 18, por entender que estão diretamente ligadas à Formação Docente e à sua valorização profissional.

Iniciaremos nossa reflexão pela Meta 15, que propõe assegurar “que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014a, p.13) e que apresenta 13 estratégias, envolvendo questões sobre implementação, ampliação e valorização dos/as professores/as que atuam na educação básica nas disciplinas de suas formações em nível superior, dos quais destacamos duas:

15.3) **ampliar** programa permanente de **iniciação à docência** a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;

[...]

15.11) implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, **política nacional de formação continuada** para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados; (BRASIL, 2014a, p. 13, grifo nosso)

Esses dados vão reforçar os resultados positivos que os programas de Formação Inicial têm tido para a classe docente, incentivando sua continuidade e valorizando as diversas experiências exitosas ocorridas durante a execução do programa, bem como a construção colaborativa de um regimento que forneça subsídios para uma Formação Continuada destes profissionais.

A Meta 16 foi concebida com a intencionalidade de:

formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e **garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação**, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014a, p. 13, grifo nosso)

Ela apresenta uma proposta desafiadora, que propõe uma Formação Continuada mais qualificada a estes/as profissionais da educação e para que alcance o seu cumprimento é composta por seis estratégias. Dentre elas, um regime de colaboração com o objetivo de consolidar a política nacional de formação de professores/as da educação básica; ampliação de programas; a criação de um portal eletrônico; bolsas de estudos nas pós; fortalecimento da Formação Docente.

Já a Meta 17 tem como finalidade:

valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014a, p. 13, grifo nosso)

Para execução desta meta, constam no plano 4 estratégias, dentre elas a criação de um fórum permanente, que vai acompanhar e avaliar a progressão do valor do piso salarial da categoria, bem como o cumprimento gradual da jornada de trabalho em um único estabelecimento e auxílio na implementação de uma política de valorização destes/as profissionais.

A meta 18 vem assegurar que:

no prazo de 2 (dois) anos, **a existência de planos de Carreira** para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o

piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014a, p. 14, grifo nosso)

Para a concretização desta meta, constam 8 estratégias, entre as quais destacaremos a estruturação das redes públicas de ensino, para que tenha um porcentagem de cargos efetivos, realizações de concurso a cada dois anos e incentivo profissional para qualificação com direito à licença remunerada, estimulando a existência de comissões permanentes que vão fiscalizar, implementar, estruturar os planos de carreira e considerar as especificidades culturais das escolas de campo, das comunidades indígenas e quilombolas.

Pela construção do PNE, acreditava-se que ele colocaria a educação em nosso país em bons caminhos, já que as metas e estratégias apresentavam prazos a ser seguidos, de modo que os estados e municípios posteriormente também elaborassem os seus planos de educação, tendo o plano nacional como documento orientador.

Iremos perceber que durante os anos iniciais da sanção do plano alguns resultados positivos foram acontecendo e que podiam ser monitorados através de uma plataforma online chamada Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE). Entretanto, a saída de Dilma Rousseff do poder vai provocar um novo remanejamento societal e do projeto de educação que o Estado quer implementar, fazendo com que o PNE seja ignorado e abandonado, como veremos mais à frente.

Em 2015, outro documento significativo para a Formação Docente foi a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, visto como um grande avanço para a formação profissional dos/as professores/as da educação básica, tendo em vista que o mesmo documento estrutura a Formação Inicial e Continuada, trazendo um caráter de articulação entre as duas instâncias. Com oito capítulos e 25 artigos, a presente resolução vem com um intuito de consolidar normas nacionais para a Formação Docente, superar uma fragmentação das políticas públicas e uma desarticulação institucional, possibilitar uma articulação entre graduação e pós-graduação e fortalecer a importância do/a profissional do magistério e sua valorização profissional, apontando direcionamentos para estas formações, como cargas horárias, critérios de implementação, funcionamento e avaliação.

No primeiro artigo, já ficam nítidas as intencionalidades do documento, que visam fornecer elementos e regulamentar as Formações Iniciais e Continuadas, de modo a atender e contribuir com as políticas públicas educacionais em nosso país, de uma forma articulada e contextualizada, entre os parâmetros legais e as demandas sociais.

Podemos observar a demarcação da concepção de docência para o CNE logo no 1º parágrafo do segundo artigo:

Art. 2º [...]

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015a, p. 3).

Este direcionamento reforça o que Bourdieu (2014, p.64) refere sobre os papéis das comissões que idealizam leis, resoluções e documentos oficiais, pois “a função da comissão é produzir uma visão oficial que se impõe como visão legítima: é fazer aceitar a versão oficial”, compreendendo que a partir deste momento as Formações Iniciais e Continuadas precisavam se adequar a este novo olhar oficial do que é ser professor/a.

Vamos encontrar subsídios que fortalecem a defesa de uma educação balizada no processo emancipatório e permanente, bem como uma articulação constante da teoria e prática, alicerçadas no tripé indissociável do ensino, pesquisa e extensão. Constatamos, também, a indicação de como devem se constituir as Formações de forma Inicial e Continuada.

Para a Resolução nº 02/2015, as Formações Continuadas podem acontecer por meio de atividades formativas, atividades ou curso de atualização, atividade ou cursos de extensão, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização *lato sensu*, cursos de mestrado acadêmico ou profissional e cursos de doutorado e, no artigo 16, veremos que:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e **envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima** exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015a, p.13, grifo nosso)

Amplia, portanto, a concepção de que a rotina do/a profissional da educação básica deve ser um componente considerado na sua Formação Continuada, não apenas o ato de se atualizar, mas perceber outros aspectos e reflexões do seu fazer no ato educacional e do ser professor/a.

O documento descentraliza a responsabilidade pela valorização dos/as profissionais e admite que para se ter uma plena valorização é preciso considerar o plano de carreira, fomento a Formação Inicial e Continuada, jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou de tempo integral, com um salário digno e uma progressão de carreira condizente com a realidade. Ideais defendidos pela ANFOPE, já que a produção da Resolução foi resultado de diálogo com a sociedade civil e um representante vinculado à Associação dentro do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Em 9 de maio de 2016, foi promulgado o Decreto nº 8.752, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica e o primeiro movimento é atrelar esta política às ações projetadas pelo PNE (2014-2024), nos chamando a atenção para o compromisso e a responsabilidade em cima do/a profissional, o que não estava tão explícito em documentos anteriores. Outro aspecto importante é a retirada da separação por modalidade: EAD ou presencial, deixando o espaço aberto para quem estas formações sejam vendidas por empresas privadas, com projetos distantes das realidades dos/as professores/as e deixando na sua responsabilidade a busca por estas formações.

Outro ponto que devemos destacar é o quanto existe um alinhamento entre a Resolução nº 02/2015 e o Decreto nº 8.752/2016, no sentido de uma Formação Inicial e Continuada mais articulada e fortalecida, uma defesa por uma valorização profissional não vista apenas como o aspecto da formação, mas de melhores condições de trabalhos. Estas prerrogativas se dão ao percebermos que vai existir

uma ampliação dos princípios que devem, a partir daquele momento, reger as formações profissionais, como pode ser visto em trechos do artigo 2 a seguir:

Art. 2 [...]

VII - a formação inicial e continuada, **entendidas como componentes essenciais à profissionalização**, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;

VIII - **a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo** e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar;

IX - a valorização dos profissionais da educação, traduzida em **políticas permanentes de estímulo à profissionalização**, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

X - **o reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada**;

XI - o aproveitamento e o reconhecimento da formação, do aprendizado anterior e da experiência laboral pertinente, em instituições educativas e em outras atividades;

XII - os projetos pedagógicos das instituições formadoras que reflitam a especificidade da formação dos profissionais da educação básica, que assegurem a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorram para essa formação e a sólida base teórica e interdisciplinar e que efetivem a integração entre teoria e as práticas profissionais;

XIII - **a compreensão do espaço educativo na educação básica como espaço de aprendizagem**, de convívio cooperativo, seguro, criativo e adequadamente equipado para o pleno aproveitamento das potencialidades de estudantes e profissionais da educação básica; e

XIV - a promoção continuada da melhoria da gestão educacional e escolar e o fortalecimento do controle social. (BRASIL, 2016a, p.1-2, grifos nossos).

Esses elementos vão avançar no aspecto da valorização profissional, garantindo que para que ela aconteça precisa ser conjugada a Formação Inicial e Continuada, considerando o espaço educativo da educação básica como contribuinte e necessário no processo formativo do/a profissional, coadunando com a defesa de Imbernón (2011, p. 90) de que uma “formação centrada na escola transforma a instituição educacional em um lugar de formação prioritário em relação a outras ações formativas”. Desta forma, é uma concepção que não deve modificar apenas os lugares das formações, mas em que o/a docente deixe de ser objeto e torne-se sujeito da ação.

Outro dado importante no Decreto nº 8.752/2016 é sobre os apoios técnicos e financeiros que o MEC iria fornecer para Formação Inicial e Continuada, cursos de formações pedagógicas, formações técnicas e programas de iniciação à docência. O documento vem apontando para um alinhamento dos programas e ações integradas e complementares, que devem estar pautas no planejamento estratégico desta política, a saber: Formação Inicial e Continuada, formação pedagógica, estímulo à revisão da estrutura curricular e ao desenvolvimento de projetos de atendimento da Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, de povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, apoio acadêmico a iniciação à docência e a residência docente com estímulo a jovens ingressarem na carreira docente, uma Formação Continuada no contexto dos pactos nacionais, mestrados acadêmicos e profissionais.

Além de um financiamento estudantil a alunos com avaliações positivas no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), intercâmbio formativo e colaborativo entre as instituições de ensino, formação para a gestão das ações e dos programas educacionais e para o fortalecimento do controle social, realização de pesquisas com demanda aos processos formativos e a cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nos processos de ingresso e fortalecimento dos planos de carreira, melhoria da remuneração e das condições de trabalho, valorização profissional e do espaço escolar. (BRASIL, 2016a)

Os Programas e as ações que visam articular o funcionamento da Política Educacional Nacional desde a publicação do PNE (2014-2014), como as leis, decretos e resoluções que se seguiram, possuem um mesmo direcionamento, fortalecendo o discurso oficial do governo na gestão de Dilma Rousseff sobre a preocupação com a valorização profissional dos/as profissionais da educação básica e, em particular dos/as docentes. Visto que “os programas escolares são um negócio do Estado” (BOURDIEU, 2014, p.146) e que “a cultura legítima é a cultura de Estado” (idem, ibidem), nos auxilia na compreensão de que estas congruências acontecem quando o Estado passa a legitimar uma nova cultura a ser implementada nas instituições de ensino.

Como foi possível observar, tanto na gestão do Presidente Lula quanto na de Dilma Rousseff, existiu uma presença maior de participação dos/as educadores/as

que tiveram suas vozes ecoando dentro das ações e programas governamentais e uma preocupação com as questões sociais e com uma Formação Inicial e Continuada mais alinhada.

Não obstante, percebemos que não se tem o rompimento com a lógica dos organismos internacionais, o que vai levantar questões como as intensificações do setor privado nas políticas e programas, a abertura massiva para a modalidade de Educação à Distância, a responsabilização e culpabilização por parte do/a Docente sobre o fracasso escolar, atribuindo que apenas cuidar da formação será o caminho para erradicar os péssimos resultados, ou seja, ao mesmo tempo que apresenta uma nova visão e uma política mais aberta ao diálogo e com ideais mais progressistas, também continua com visões orquestradas por uma política global externa.

Dilma Rousseff, ao assumir a presidência, recebe um legado do Presidente Lula e do lulismo baseada em uma cultura da governabilidade que a mesma continua. Porém, algumas práticas ela intensifica, principalmente na imersão do movimento social dentro das decisões tomadas, abrindo espaço para uma maior diversidade e em alguns espaços invertendo lógicas do sistema na construção de políticas educacionais, superando o silenciamento do/as educadores/as que em outros governos não tinham voz ativa.

Como bem salienta Grun (2016, p. 263, grifo do autor), os governos do “PT trouxeram para o centro do processo decisório conjuntos de indivíduos que poderiam ser catalogados como do ‘baixo clero’ cultural e político”, pois para Bourdieu (2014, p. 141) “um campo é um jogo que se joga segundo regularidades que são suas regras, mas como cujas regras ou regularidades também podemos jogar para transformá-lo”. É aquilo a que Dilma Rousseff se propôs.

Ao modificar algumas regras, gera-se uma revolta da classe que quer estar no poder e na tomada de decisão. Veremos que em seu segundo mandato Presidente, Dilma Rousseff “foi na contramão do lulismo, tirou cargos importantes do PMDB e forçou os bancos a diminuírem juros” (DEMOCRACIA EM VERTIGEM, 2019), culminando com a derrota consecutiva da 4ª eleição do PSDB, motivando a concretização de seu *impeachment*.

Somando a estes fatores, Grun (2016, p. 267) reconhece que:

A crise financeira deflagrada pelas finanças se transformou numa janela de oportunidade para os setores conservadores das sociedades desvelarem e operacionalizarem sua discordância com o Estado do Bem-Estar social, desconstruindo parcelas significativas dessa configuração social. (GRUN, 2016, p. 267).

A espetacularização dada ao processo de *impeachment* da Dilma chegou à esfera de grandes eventos televisionados. A grande mídia mudou toda sua grade de programação para o acompanhamento das votações, e o que se viu foi uma encenação em que agentes que deveriam votar no bom funcionamento universal dos bens públicos justificaram-se por interesses particulares. Nesse sentido, Bourdieu (2014, p. 67) assevera que “esses interesses particulares trabalham numa lógica tal que vão conseguir essa espécie de alquimia, que transformará o particular em universal”, fazendo a população que assistia acreditar que os interesses pretendiam trazer o Brasil a caminhos de prosperidade novamente.

Com a consumação do *impeachment*, o vice-presidente Michel Temer passa a sentar na cadeira presidencial e a modificar a lógica de pensamentos e ações projetadas pelos presidentes/as vinculados ao partido do PT, o que fica explícito na afirmação proferida no documentário Democracia em Vertigem (2019), que menciona que “a fala do planalto muda radicalmente em algumas horas”. Desta forma, na próxima subseção vamos apresentar as descontinuidades nas políticas da formação docente, que deflagra um novo projeto educacional em nosso país.

2.4 A política de formação de professores/as em tempos de rompimentos, retrocessos e obscuridade.

Em 31 de agosto de 2016 iniciou no Brasil uma nossa fase. Michel Temer torna-se presidente e a partir de então ocorreu uma série de acontecimentos que modificaram o direcionamento das políticas públicas e em especial as educacionais. Nesta subseção, lançamos mão de alguns documentos que vão interferir diretamente na formação docente em nosso país entre os anos de 2016 a 2020, como pode ser visualizado na tabela 4.

Tabela 4 - Documentos analisados no período de 2016 a 2020.

Presidente	Ano	Título	Objetivo
Temer	2016	Emenda Constitucional nº 95	Alterar o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.
	2017	Decreto nº 8.977	Aprovar o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos sem Comissão e das Funções de Confiança da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE.
Bolsonaro	2019	Resolução nº 02	Definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Fonte: elaboração própria, a partir dos documentos analisados.

O primeiro documento que trazemos ao debate é a Emenda Constitucional (EC) 95, pois no fechar do ano, precisamente dia 15 de dezembro de 2016, a EC95 é publicada no diário oficial e congela por 20 anos o teto de gasto com as áreas sociais, como a saúde e a educação, o que vai impedir a execução e o avanço de várias ações projetadas pelo PNE (2014-2014). Amaral (2017, p.24, grifo do autor) após analisar a EC95 e a PNE afirma que a “EC95 determinou a ‘morte’ do PNE (2014-2014)”, pois como nos lembra Santos, A., (2019, p. 536) “o PNE encerra suas atividades em 2014 e a Emenda têm sua vigência até o ano de 2036”, impossibilitando desta maneira qualquer continuidade das ações previstas.

Junto a isto, observamos uma postura por parte do Estado de não dialogar com os/as agentes sociais mais importantes no processo educacional, rompendo com a postura dialógica da gestão anterior. Peroni, Caetano e Lima (2017), afirmam que após o *impeachment* de Dilma:

[...] as reformas educacionais não são debatidas com associações de professores, sindicatos, pesquisadores, e estão sendo aprovadas sob sua resistência, como no caso da Reforma do Ensino Médio, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do ESP [Escola Sem Partido], que vêm demonstrando a disputa por projetos distintos e que tem como foco a direção e o conteúdo da educação pública brasileira. (PERONI, CAETANO E LIMA, 2017, p.418).

O discurso oficial do governo inicia o retrocesso por retomar a prerrogativa de não chamar para debates agentes importantes e a começar a fazer uma campanha de desacreditar as pautas progressistas, silenciar as questões de gênero e diversidade dentro dos ambientes educacionais e na Formação Docente, retomando desta forma as tensões e embates tão fortes do início dos anos 90.

Na verdade, o que estamos aqui chamando de retrocesso, por considerarmos o retorno de algumas posturas, nada mais é que deixar as estruturas do campo social da forma que não se permita que agentes sociais consigam mudar sua posição social, permanecendo todos/as no seu lugar de origem.

Dando continuidade a esta nova forma de gerir as políticas educacionais, outro documento que vai fortalecer a linha de pensamento que estamos seguindo é o Decreto de nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017, que modificou a estrutura da CAPES. O grande destaque desta mudança é o remanejamento da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão para a entidade e a extinção de 59 cargos. Veremos também a inclusão de duas novas funções para a diretoria de formação de professores/as da educação básica, que são:

Art. 14

[...]

VI - elaborar, juntamente com a Diretoria de Educação a Distância, a revisão anual das atividades relativas à educação básica; e

VII - presidir o Conselho Técnico Científico da Educação Básica.
(BRASIL, 2017, p.6)

Essas ações que vão intensificar uma intrínseca articulação entre a Formação Docente e a modalidade EAD, que nos últimos anos vem ganhando bastante destaque como locus principal de formação dentro das IES.

Dentro do campo de disputas ideológicos, a ANFOPE, em união com a sociedade civil e outras entidades científicas, elaboraram um conjunto de documentos, em que se manifestam contrários às posições que foram tomadas por parte do governo de Temer, tentando alertar a população das graves consequências no âmbito educacional e na Formação Docente. Uma das alternativas encontradas para continuar atuante no embate e na fiscalização das ações foi criar o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), “uma vez que o governo de Michel Temer desmontou o Fórum Nacional de Educação (FNE)” (ABDALLA E DINIZ-PEREIRA, 2020, p. 345).

Com o desmonte instaurado, não é mais confiável acreditar no mapeamento apenas por parte do governo, pois as informações do observatório começam a ficar em *déficit*, ou seja, o projeto é inviabilizar de todas as maneiras a conclusão das metas elencadas no PNE (2014-2024) e desfazer toda pauta progressista e do campo científico e em contrapartida intensificar as lógicas do campo econômico e das questões externas.

No ano de 2018, o Brasil entrou em um novo processo eleitoral para a presidência. A polarização ocorrida no *impeachment* de Dilma Rousseff ganhou no decorrer dos anos proporções inimagináveis “O Brasil [naquele momento em diante] se dividiu em duas partes irreconciliáveis” (DEMOCRACIA EM VERTIGEM, 2019). O que vemos acirrado é uma disputa, como bem saliente Abranches (2019, p. 20), de que hoje “as pessoas se identificam com os rótulos partidários mais pela via de afeição/desafeição do que pela adesão a questões ideológicas”.

As discussões e o enfrentamento de ideias, opiniões e modo de se pensar e ver o mundo estão partindo para o estado da intolerância, uma vez “que as divisões políticas não se dão mais na base de ‘eu discordo de suas visões’, mas a partir de ‘eu odeio essa sua cara estúpida’” (ABRANCHES, 2019, p. 22, grifo do autor), criando uma sociedade que não consegue dialogar com o diferente, escutar e compreender o modo do outro, pois a intenção acaba se baseando em uma “disputa política objetiva a exclusão absoluta do ‘inimigo’” (ABRANCHES, 2019, p. 26, grifo do autor).

Petra⁹ nos levanta a reflexão de que “se Aécio ao questionar as regras do jogo democrático [após seu partido, PSDB, perder a 4ª eleição consecutiva ao PT] imaginava as forças obscuras que ele [acabou] despertando”, que muda toda a configuração do jogo político, amplificando a polarização entre grupos de direita e de esquerda e acarretando as disputas de poder. Para Abranches (2019, p.29), “numa sociedade que vota polarizada, a agenda do eleito dificilmente coincidirá com as preferências da maioria”, pois “vota-se mais contra determinados candidatos ou determinadas agendas, do que a favor” (idem, ibidem, p.29).

No segundo turno da eleição de 2018, temos pelo PT, Fernando Haddad, que em gestões anteriores foi Ministro da Educação, em oposição a Jair Messias

⁹ Diretora e produtora do documentário Democracia em Vertigem

Bolsonaro, pelo Partido Social Liberal (PSL), que a partir de uma onda bolsonarista, além de se eleger, acaba elegendo muitos de seus correligionários.

O discurso de Jair Messias Bolsonaro é marcado por ofensas que desqualificam o outro e por um ódio a quem admite uma oposição a seu pensamento. Esse tipo de posicionamento pode ser observado na construção do seu projeto governamental, nas decisões tomadas e no discurso oficial que se projeta baseada no slogan “Brasil acima de tudo e Deus acima de todos”, que já demonstra um grande alinhamento com o lado conservador das religiões. O PSL se define como um partido liberal na economia e conservador em outras questões. O que explica, segundo Louzano e Moriconi (2019, p. 250), o fato de Jair Bolsonaro e seus apoiadores terem mudado completamente o debate educacional brasileiro, em que o/a docente deixa de ser o/a grande transformador/a da mudança, para ser o/a doutrinador/a ideológico.

Em 2019, mesmo com uma nova gestão, o CNE lançou a Resolução nº 02 em 20 de dezembro de 2019, que foi elaborada pelo MEC em 2018, o que demonstra o alinhamento de descontinuidades provocadas pelo governo a partir de 2016, com a saída do PT do poder. A Resolução do CNE nº 02/2019 “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).” (BRASIL, 2019a, p.1)

Essa resolução propõe continuidade a um projeto educacional de Temer, altamente alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação básica, pois enquanto a BNCC¹⁰ da Educação Básica apresenta as competências dos/as alunos/as, a da Formação Docente vai definir as competências dos/as professores/as.

Outro detalhe importante é a retomada da defesa de uma valorização profissional pautada apenas na melhoria da qualidade da formação, aspectos como piso salarial, condições de trabalho e jornada diária de trabalho são irrelevantes para esta concepção de valorização. Além disso, retiram-se do documento termos como compromisso com projeto social e político, a preocupação de uma educação alicerçada na emancipação dos indivíduos, uma formação mais atrelada à diversidade e contra qualquer forma de discriminação e a defesa do princípio de uma sólida

¹⁰ Ao tratamos aqui da BNCC da Educação Básica, estamos nos referindo tanto à BNCC do Ensino Fundamental quanto à do Ensino Médio.

formação teórica, ou seja, todas estas pautas oriundas dos movimentos sociais dos/as educadores/as são silenciados/as e desconsiderados/as.

Identificamos que é nítido na legislação educacional brasileira que a partir do governo de Temer todos os textos produzidos sofrem influência direta da BNCC e dos ideais defendidos pelos organismos internacionais, que acabam por atribuir as mazelas educacionais à má Formação Docente. Com a mudança do discurso de governos anteriores, não é mais o MEC e as Secretarias de Educação que devem oferecer as formações. É o/a profissional que tem que ir em busca de se qualificar ininterruptamente.

A Resolução nº 02/2019, diferentemente das anteriores, tem todo um controle e direcionamento de como devem ser estas formações, apontando a carga horária específica e obrigatória a trabalhar com a BNCC da educação básica e descreve inclusive quais conteúdos para cada período. De certa forma, a resolução desconsidera as autonomias das IES.

Esta nova postura tem gerado grandes resistências à presente resolução, pois se apresenta como retrocesso quanto ao que se pensa sobre a formação continuada, uma vez que ela retoma atitudes que já vinham sendo superadas na Resolução nº 02/2015. Atualmente, estas formações são vistas apenas para o aperfeiçoamento profissional, em que a sua busca é dever do/a profissional, não tem uma classificação e nem regulamentação de como estas formações devem ser geridas.

Essa situação vai gerar uma grande inquietação por parte dos/as educadores/as e pesquisadores/as educacionais, visto que o enfretamento das desigualdades não é pauta do governo de Bolsonaro, inclusive com discurso de que as minorias não querem direitos, mas privilégios, em que se é apontado, como bem descreve Louzano e Moriconi (2019, p. 251), que “os alunos brasileiros teriam problemas de aprendizagem porque os professores gastam o tempo de sala de aula ensinando ideologia marxista, educação de gênero e sexualização precoce”, ou seja, a má remuneração que acaba fazendo o/a docente ter uma jornada dupla ou tripla de trabalho, as condições precárias estruturais das escolas, um currículo que não respeita a diversidade cultural, não são mais vistos como elementos que vão dificultar o panorama educacional de nosso país. O grande problema está no/a professor/a e

sua ideologia. Louzano e Moriconi (2019, p. 252-253) deixam isso demarcado da seguinte maneira:

Vemos, portanto, que a frágil formação inicial e as debilidades relacionadas às práticas docentes em sala de aula, além de problemas para implementar um currículo desafiador nas disciplinas básicas, presentes no discurso da política pública até o momento, cedeu o lugar para o “mal da doutrinação”. (LOUZANO E MORICONI, 2019, p. 252-253).

Quando assumimos aqui uma postura de apontar certo obscurantismo, partimos do pressuposto de que o projeto de Bolsonaro e seus/suas apoiadores/as renegam até as recomendações dos organismos internacionais, que já é tanto criticada pelos/as educadores/as e pesquisadores/as da educação, pois:

As soluções propostas pelos bolsonaristas vão apenas nos distanciar de uma educação que visa à preparação para a cidadania, em linhas com a constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o que propõem os organismos internacionais como a Unesco e a OCDE. (LOUZANO E MORICONI, 2019, p.253)

Paralelo a isto, existe um ataque direto e constante à classe dos/as professores/as, desacreditando suas posturas, seus métodos e suas soluções para os problemas enfrentados na esfera educacional e responsabilizando-os por todos os males, tirando sua voz e tentando modificar as regras do jogo, para que esta classe não tenha um poder de decisão.

A ameaça da criticidade que os/as professores/as têm em despertar os/as alunos/as para subverterem a ordem do jogo, faz com que o discurso oficial do Estado seja de relegar o papel docente a apenas inculcar reproduções e tornar o discurso de natural, o que sabemos que é uma construção de poder para permanecer na posição social de origem.

Louzano e Moriconi (2019, p. 254) concluem, sustentando que:

A opção por uma mudança radical no foco da agenda educacional brasileira dada pelo governo Bolsonaro não só nos afasta de debate internacional, como também atrasa nossa capacidade de atacar os verdadeiros males que assolam a nossa educação e contribuem para perpetuar as desigualdades sociais do país. (LOUZANO E MORICONI, 2019, p.254).

Esta postura de romper com os direcionamentos que estavam sendo construídos nas políticas das Formações Docentes até 2015 traz grandes retrocessos dentro do processo educacional, que devem ser encarados com bastante cuidado, tendo em vista que estamos falando do futuro de milhões de brasileiros/as e de nossa nação. A obscuridade se faz presente quando a partir de 2019 muito mais que um esfacelamento de concepção, temos uma ruptura abrupta de uma pauta de diálogo com movimentos anteriores, deixando-nos em estado de alerta constante para os futuros embates que teremos que encarar.

Mesmo com esta polarização e com medidas autoritárias por parte desta gestão, os movimentos sociais não estão calados. No ano de 2019, houve uma grande movimentação pelo país proclamada de “Tsunami da Educação”, que levou discentes, docentes e a população às ruas para protestar contra medidas severas que o Ministério da Educação e o presidente estavam tomando, como corte de verbas das universidades. Com as *fake news* apontando a universidade como espaço de “balbúrdia”¹¹, tínhamos um Estado que pela manhã lançava uma portaria e à noite a revogava. E as notas de repúdio e os contra-argumentos de insatisfação da população faziam parte desse movimento.

O agravante de 2020 foi a pandemia da COVID-19, que obrigou o isolamento e o distanciamento físico, fazendo surgirem novos meios de trabalho com a utilização de ferramentas tecnológicas em atividades remotas. É nesta realidade que a discussão e o mercado EAD ganham mais espaço, com a não movimentação e protestos nas ruas. O governo vem aproveitando para intensificar o seu projeto tenebroso, atacando os/as agentes e as instituições de educação.

Faz-se necessário perceber como veio sendo tratada e pensada a política educacional de Formação Docente durante estes 30 anos no Brasil, porque são elas que vão influenciar e permitir a criação de programas como o do PIBID e que vão estruturar e modificar sua concepção nas diferentes conjunturas políticas, para quando nos debruçarmos na próxima seção, apreendermos as alterações ocorridas no PIBID com o cortes de verbas e a mudança de seus objetivos que estiveram relacionadas aos ataques e os desmontes sofridos por parte do Estado.

¹¹ Palavras proferidas em uma entrevista do Ministro da Educação Abraham Weintraub sobre as universidades públicas.

O discurso oficial por parte do Estado e de seus/suas agentes sociais do campo político é como qualquer outro campo, compreendido por Bourdieu (2004, p. 23) como “um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças”, que dependendo do projeto de quem está à frente do Estado, o discurso demarcará continuidades ou rupturas.

No que tange à formação docente os governos de Lula e Dilma conseguiram fazer uma movimentação responsabilizando a CAPES por pensar, gerenciar, promover e avaliar a Formação Inicial e Continuada, esforçando-se em propiciar uma Formação permanente aos/as profissionais. Isto nos ajuda a reforçar o pensamento de que um mesmo programa oriundo de um espaço que “cuida” da Formação Inicial e Continuada pode e deve fornecer elementos para que estas formações aconteçam em conjunto. Isto porque levamos em consideração as pautas defendidas pelas entidades científicas sobre a integração dessas formações, como observados nas escritas de alguns documentos aqui apresentados.

Outro ponto é que se trouxermos para o debate uma lógica do campo científico, teremos em discussão o fortalecimento de um ideal integrador com vistas a acontecer entre a Formação Inicial e Continuada, entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas, entre a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, elementos estes constituintes dentro dos ordenamentos legais no período do Presidente Lula e da Presidente Dilma e fragilizados nos próximos governos.

Acreditamos que é importante compreender como tem se configurado a estrutura da política nacional de Formação Docente para a educação básica, porque é este contexto que vai influenciar a criação e estruturação do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e na produção de seus textos, compartilhando assim uma visão com o ciclo de políticas de Ball.

Desta forma, na próxima seção, nos debruçaremos sobre o PIBID no âmbito nacional até chegamos à Universidade, locus de nossa investigação, preocupados em entender os confrontos que cercam o contexto da influência e o contexto da produção do texto.

3 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID: DO CONTEXTO DE SUA INFLUÊNCIA ATÉ O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE SEU TEXTO.

Mudaram as estações, nada mudou. Mas eu sei que alguma coisa aconteceu. Tá tudo assim, tão diferente. Se lembra quando a gente. Chegou um dia a acreditar. Que tudo era pra sempre. Sem saber que o pra sempre, sempre acaba" (Mudaram as estações, Cassia Ellen).

O Estado é a instituição que tem a função oficial e legal de constituir leis, criar programas que fortalecem as políticas, apontando o ponto de vista da sociedade que ele declara e quer que assumamos como discurso. Entretanto, para que este discurso seja estruturado, é preciso outra instituição, que vai ter a função de incorporar e inculcar em nossa realidade este discurso, sendo para Bourdieu (2014) este o papel do sistema escolar. Estes direcionamentos são tomados a partir das influências dos grupos de interesses que estão no comando do Estado.

O Programa Institucional de Iniciação à docência (PIBID) é uma iniciativa do Ministério da Educação por intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem como intenção fomentar a formação docente, fortalecer o diálogo entre ensino superior e educação básica, por meio da relação teoria e prática. Por intermédio deste programa, podemos perceber como o Estado incorpora seu discurso e como reformulações que ocorrem no programa que acabam intervindo e influenciando as formações docentes no Brasil.

No final do ano de 2021, o PIBID completou 14 anos de existência e resistência, de transformações e de lutas pela sua permanência, de avanço e desenvolvimento de suas ações. Quando optamos em utilizar o ciclo de políticas, é porque concordamos com Mainardes (2006, p. 48) que “essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos”, possibilitando uma compreensão melhor sobre a trajetória do Programa.

Para que tenhamos um melhor entendimento dos fenômenos ocorridos, escolhemos fazer uma divisão em três fases distintas e bem características, pois cada período deste é marcado por disputas de interesses fortemente interligados com os grupos de pressões que têm influência na constituição de uma política e de seus programas.

Para tanto, precisamos considerar, conforme Mainardes (2006), que o ciclo de políticas idealizado por Stephen Ball se caracteriza por três principais contextos. O

primeiro contexto, que é o da influência, é “onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos” (MAINARDES, 2006, p.51), entre embates de grupos com interesses diferentes, influenciando as finalidades da educação, do ser professor/a, da escola e de outras demandas sociais.

O segundo contexto é da produção do texto, que tem uma relação muito próxima com o contexto anterior, e “normalmente estão articulados com a linguagem do interesse do público geral. [...] portanto, representando a política” (MAINARDES, 2006, p. 52), de modo que “os textos políticos são resultados de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção do texto competem para controlar as representações da política” (MAINARDES, 2006, p. 52).

Desta forma, ao analisar os documentos oficiais que institucionalizam, regulam e estruturam o PIBID, iremos buscar aproximar o nosso olhar aos contextos da Influência e da produção do texto, observando para além da escrita as intencionalidades por trás desses documentos para compreender as concepções dos/as agentes que estão ligados na construção do programa.

Além disso, em seu trabalho “Amnésia de Gênese e o Fechamento dos Possíveis”, em que trata sobre a dificuldade de analisar o objeto de estudo, Bourdieu (2014, p. 168) menciona que “a história de uma instituição exitosa implica a amnésia da gênese da instituição”, de forma que iremos iniciar a discussão nesta seção a partir das publicações oficiais que vão instituir e operacionalizar o PIBID. Portanto, veremos na primeira fase, que corresponde ao início do programa que se deu em 2007 e vai até 2012, como programa foi ampliando sua estrutura de funcionamento, expandindo o público-alvo de Instituições de Ensino Superior (IES) aptas a participar e incrementando o orçamento para oferta de bolsas e execuções de ações. Além disso, tiveram modificações que vão ajudar a legitimar a importância do programa nos cursos de Formação Docente no período em que tínhamos como presidente Lula e início da Presidente Dilma Rousseff.

A segunda fase do PIBID equivale ao período de estabilidade, que tem início em 2013 e finaliza-se em 2015, período do governo da Presidente Dilma Rousseff, momento em que o programa tem um orçamento que garante o funcionamento das ações e o pagamento de 90 mil bolsistas por todo território brasileiro, o que vai proporcionar aos/às participantes envolvidos no PIBID uma segurança de permanência de muitos/as estudantes em todo o Brasil.

A terceira e última fase do Programa, de 2016 até o ano de 2020, momento que o PIBID começa a passar por crises, sua existência tem sido a todo tempo questionada, a instabilidade de continuidade de suas ações tem sido uma constância na vida dos/as participantes e se caracteriza como uma descontinuidade de incentivo. Trata-se do período sobre a presidência dos governos de Temer e Bolsonaro, que mais houve resistência por parte de seus/suas participantes

Apresentado sucintamente o que distingue e caracteriza essas fases que integram esses anos de funcionamento do PIBID, passamos a descrever mais detalhadamente o funcionamento do programa, destacando o/a agente social de nossa investigação, o/a Supervisor/a, bem como a busca para uma possibilidade de existência de uma formação continuada dentro dos ordenamentos legais do programa.

3.1 1º Fase do PIBID (2007 – 2012): o Programa em impulsão.

O Programa Institucional de Iniciação à docência (PIBID) tem seu início a partir de dois documentos, a Portaria de nº 38 e o Edital nº 01 MEC/CAPES/FNDE, ambos de 12 de dezembro de 2007. A primeira fase foi marcada pela ampliação do programa, conforme pode ser observado na tabela 5, nos documentos analisados no período de 2007 a 2012.

Tabela 5 – Documentos analisado na 1ª fase do programa de 2007 a 2012.

Presidente	Ano	Título	Objetivo
Lula (PT)	2007	Portaria CAPES nº 38/2007	Dispor sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID.
		Edital MEC/CAPES/ FNDE	Tornar público e convocam os interessados a apresentar propostas de projetos institucionais de iniciação à docência no âmbito do Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID.
	2008	Portaria CAPES nº 1504/2008	Alterar a Portaria nº 38 de 12 de dezembro de 2007, que "Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID.
	2009	Portaria CAPES nº 122/2009	Dispor sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES.

Continua...

...Continuando

Lula (PT)	2009	Edital CAPES nº 02/2009	Tornar público que receberá das Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), federais e estaduais, propostas contendo projetos de iniciação à docência, a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.
	2010	Portaria CAPES nº 72/2010	Dar nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES.
		Edital CAPES nº 18/1010	Tornar público que receberá de instituições públicas municipais de educação superior e de universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos - propostas contendo projetos de iniciação à docência, a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.
		Decreto Nº 7.219/2010	Dispor sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.
		Edital Conjunto CAPES/SECA D-MEC – PIBID DIVERSIDAD E nº 2/2010	Tornar público que receberão propostas de projetos de iniciação à docência para a diversidade de instituições públicas de educação superior e de universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos, a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.
		Portaria CAPES nº 260/2010	Aprovar as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.
Dilma (PT)	2011	Edital CAPES Nº 1/2011	Tornar público que receberá de instituições públicas de Ensino Superior propostas contendo projetos de iniciação à docência, a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.
	2012	Edital CAPES Nº 11/2012	Tornar público que receberá e selecionará propostas de projetos, formulados por Instituições de Ensino Superior (IES), a serem apoiados pelo Programa Institucional de Iniciação à Docência, Pibid.

Fonte: Elaboração Própria conforme ordem de publicação e leitura.

Enquanto a Portaria de nº 38/2007 instituiu um novo programa, o Edital Nº 01 do MEC/CAPES/FNDE teve o intuito de operacionalizá-lo. O PIBID nasceu de uma ação conjunta da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio da Secretaria de Educação Superior – SESU, constituído com o objetivo principal de “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 presencial plena, para atuar na educação básica pública.” (Brasil, 2007c, p.1)

No começo do PIBID, algumas características marcantes nos chamaram atenção, como o fato do programa ter suas ações direcionadas apenas a Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), a priorização de algumas disciplinas do ensino médio, a obrigatoriedade de que os projetos fossem executados em escolas que tinham baixos índices de desenvolvimento e médias baixas no Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM. O convênio da CAPES era direto com as IFES e cabia a estas instituições fazer o convênio e cooperação com as redes básicas de ensino da sua localidade.

As IFES interessadas tiveram a responsabilidade de elaborar e apresentar um projeto unificado, onde incluíam no formato de subprojetos as áreas de conhecimento contempladas. Mello (2012, p. 18), ao relatar as atividades do PIBID ocorridas na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), faz o destaque nos auxiliando na compreensão de que:

O desenvolvimento de um projeto institucional que articula diversos subprojetos constitui-se em uma atividade complexa, sobretudo quando envolve a participação de instituições com estruturas, funcionamento e temporalidades diferentes da universidade, como no caso das escolas de educação básica participantes do PIBID (MELLO, 2012, p. 18).

Para além de pensar nos espaços físicos e de funcionamento, cabe evidenciarmos que no primeiro momento dentro desta organização criada no PIBID, encontramos agentes diferentes com trajetórias distintas, com um arcabouço de conhecimento, de saberes e fazeres que vão ocasionar uma hierarquização dentro do sistema pensado e elaborado que é o programa, pois existem bolsas designada para as seguintes funções: para o Bolsista de Iniciação à Docência (BID), destinado aos/as estudantes de licenciatura plena matriculados/as nas IFES e que são os/as agentes do programa, para a função de Coordenador/a de Área, que estrutura e coordena o subprojeto e possui formação especializada na área que coordena direcionada a

professores/as com vínculos na IFES promotora do projeto e a função do/a Supervisor/a, preenchida pelo/a professor/a da educação básica, âmagos desta pesquisa, tendo que atender aos seguintes pré-requisitos:

que sejam profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública com prática efetiva de sala de aula. As bolsas de supervisão serão concedidas pelo FNDE no valor de R\$600,00 (BRASIL, 2007c, p.4)

As únicas bolsas que seriam concedidas pela CAPES eram as destinadas aos bolsistas de Iniciação à Docência. Todas as demais seriam pagas pelo FNDE, pois, para além desse financiamento, havia a destinação de recursos específicos de 15 mil por ano para cada área de subprojeto aprovado para auxiliar na sua estruturação, que deveriam ter uma equipe composta por um/a coordenador/a e um/a professor/a supervisor/a para 30 PIBIDIANOS/AS.

Além disso, o Edital solicitava que o plano de trabalho fosse elaborado para um período de dois anos, podendo existir, caso necessário, uma prorrogação por igual período. O documento também elegeu algumas áreas de conhecimento que seriam prioridades na elaboração e seleção dos projetos:

- a) para o ensino médio:
 - i) licenciatura em física;
 - ii) licenciatura em química;
 - iii) licenciatura em matemática; e
 - iv) licenciatura em biologia;
- b) para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental:
 - i) licenciatura em ciências; e
 - ii) licenciatura em matemática;
- c) de forma complementar:
 - i) licenciatura em letras (língua portuguesa);
 - ii) licenciatura em educação musical e artística; e
 - iii) demais licenciaturas. (BRASIL, 2007c, p.7)

Tanto no Edital nº1/2007 quanto na Portaria nº 38/2007 não se localizou a justificativa sobre os apontamentos de tais prioridades, o que leva pesquisadores/as como Welter, Welter, Ribas e Sawitzki (2016, p.213), ao analisarem o período histórico do PIBID e criticarem o documento, afirmando que o programa “privilegiou algumas áreas de conhecimento em detrimento de outras”. Por outro lado, Medeiros e Pires (2014, p.43), ao pesquisar acerca do PIBID, apontam que a prevalência se deu pela “carência de profissionais nessas disciplinas no ensino médio”, sendo justificável se

for levada em consideração que o PIBID foi concebido como um programa emergencial, a fim de minimizar problemas encontrados na formação inicial, com propósito de qualificar e incentivar a docência na educação básica.

Entretanto, mesmo considerando essa possibilidade apresentada por Medeiros e Pires (2014), cabe refletirmos a partir desses mecanismos instaurados, que são os documentos legais, se o programa não reforça a hierarquização de disciplinas e de conteúdos, quando se considera que existe um prestígio para determinadas áreas e habilidades que acabam impondo sua valorização dentro de nossa sociedade (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2017), como uma estratégia de não modificar as posições estruturais dos campos sociais.

Dentro do campo acadêmico existe certa disparidade no debate sobre a iniciação do programa. De um lado, temos Pimenta e Lima (2019, p.7) asseverando em suas pesquisas que “apesar de [o PIBID] ter sido lançado em dezembro de 2007, as atividades relativas ao primeiro Edital somente se iniciaram nos primeiros meses de 2009”. Por outro, observamos produções, como o livro lançado pela EDUFMT, que relata as experiências da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) com o PIBID, em que as autoras Nunes e Mello (2012, p. 22) sustentam que:

O Programa PIBID, uma iniciativa CAPES/MEC, iniciou suas atividades na UFMT no ano de 2008 (Edital 2007), contando com a participação dos cursos de licenciatura em Química, Física, Matemática e Biologia, que concentraram suas atividades, inicialmente, nas escolas da rede pública de ensino de Cuiabá e Rondonópolis[...] (NUNES E MELLO, 2012, p. 22)

Um dos fatores que levam a essas informações distintas é que atualmente no site do MEC os documentos oficiais para análise, como as portarias e editais anteriores aos anos de 2009, não conferem com as informações do documento lançado em diário oficial, ocasionando afirmações divergentes por parte dos/as estudiosos/as que não atentarem aos detalhes.

Durante a pesquisa, ao constatar termos trabalhos acadêmicos que relatam suas primeiras intervenções no ano de 2008, consideramos que embora o Edital tenha sido lançado em 2007, as atividades dentro dos IFES e das escolas iniciaram no ano de 2008, ano em que José Henrique Paim Fernandes, braço direito do Ministro Fernando Haddad, lançou em 12 de dezembro de 2008, enquanto ministro interino, a Portaria de nº 1.504 do Ministério da Educação, alterando a Portaria anterior de nº 38/2007 e

decidindo que daquele momento em diante o PIBID seria de responsabilidade da CAPES e o financiamento que outrora era feito pelo FNDE para as bolsas de supervisores/as, de coordenadores/as de área e institucional, caberia daquele momento em diante apenas a CAPES.

Em 16 de setembro de 2009, a CAPES publicou a Portaria normativa de nº 122, que “dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES.” (BRASIL, 2009, p.1) e logo em seguida, na data de 25 de setembro de 2009, lançou o Edital de nº 02/2009, possibilitando que novas instituições submetessem projetos para participarem do PIBID. A portaria normativa nº122/2009 e o Edital nº 02/2009 foram dois documentos importantes para a reformulação e ampliação do programa. As mudanças realizadas foram a inclusão de IES públicas estaduais e a inserção de mais um agente social para exercer a função de Coordenador/a Institucional, que tem a tarefa de organizar e monitorar o programa dentro da IES, ocupada por professores/as com vínculos na IES promotora do projeto.

Passa a existir uma maior definição do que compete a cada bolsista do programa e quais ações deverão ser executadas. Por exemplo, ao coordenador de área cabe “garantir a **capacitação dos professores supervisores** nas normas e procedimentos do Programa” (BRASIL, 2009d, p.7, grifo nosso), o que de certa forma começa a nos deixar questionamentos quanto à produção do texto como, por exemplo: de que forma esta capacitação deve ser realizada? De alguma forma a capacitação pode fornecer elementos para compreendermos como uma formação continuada para os/as supervisores/as? Inquietações que ao longo da dissertação buscamos refletir.

Também foi possível perceber alterações na escrita e no quantitativo dos objetivos elencados nos documentos, sendo um deles a forte articulação do PIBID com práticas que melhorem o desempenho em avaliações nacionais “como **Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM**, entre outras” (BRASIL, 2009c, p.1 grifo nosso). O outro aspecto é o incentivo ao olhar da escola como instituição protagonista da formação dos/as estudantes de licenciatura e a oportunidade para que os professores/as supervisores/as se coloquem como agentes co-formadores/as.

Para que uma IES estivesse apta a participar do projeto era necessário que:

[...]

b) participem de programas estratégicos do MEC como o ENADE, o REUNI e os de valorização do magistério, como o **Plano Nacional de**

Formação de Professores da Educação Básica, o ProLind e o ProCampo e formação de docentes para comunidades quilombolas;
 c) **assumam o compromisso de manter as condições de qualificação, habilitação** e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto, no caso de sua aprovação. (BRASIL, 2009c, p.2, grifo nosso)

O destaque que precisamos ponderar é que um programa como o PIBID jamais estará desarticulado de sua política de origem, que em nosso caso é a política educacional da formação docente. A Portaria nº 122/2009 e o Edital nº 02/2009 deixam isto bem nítido na escrita do seu texto, ao afirmarem a articulação com o Plano Nacional de Formação de Professores/as da Educação Básica e quando fazem sua conexão com as avaliações nacionais, elementos fortemente ligados a iniciativas como o “Todos pela educação”, como definido no artigo 8º da Portaria nº 122/2009:

Art. 8º As atividades do Programa deverão ser cumpridas tanto em escolas com Índices de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB abaixo da média da região/estado quanto naquelas que tenham experiências bem sucedidas de trabalho pedagógico e de ensino-aprendizagem, de modo a apreender diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso **Todos pela Educação**. (BRASIL, 2009c, p.4, grifo nosso)

Além disso, os/as proponentes poderiam apresentar propostas que estivessem voltadas para toda a Educação Básica, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), comunidades indígenas, quilombolas e de campo, mas com prioridade para o ensino médio.

Entretanto, apesar de novas disciplinas serem incluídas no projeto, a exemplo da pedagogia e das licenciaturas interculturais, as demais licenciaturas deveriam, ainda, apresentar uma justificativa de relevância social para serem aceitas, o que fez mais uma vez Welter, Welter, Ribas e Sawitzki (2016, p.213) criticarem, pois “ainda permanecia o caráter discriminatório de umas disciplinas sobre outras”.

Essa especificidade e obrigatoriedade de relevância social nos faz questionar se a aprovação de um curso pelo MEC por si só já não apresenta elementos suficientes para justificar a relevância de criação e funcionamento daquele curso. Também ressaltamos que no documento em questão não são apresentados justificativas das prioridades nas áreas de conhecimento, caracterizando, assim, na nossa visão, ainda uma questão de hierarquização das áreas de conhecimento.

No ano de 2010, foram publicados quatro documentos apontando para uma ampliação do PIBID. Iniciamos nossas análises pela Portaria do MEC nº 72, de 9 de abril de 2010, onde instituía que a partir daquele momento além das IES federais e municipais já previstas em documentos anteriores, agora poderiam participar as municipais e comunitárias sem fins lucrativos.

Somando-se a este ponto começou a fazer parte das ações do programa a organização dentro de cada IES de Seminários de Iniciação à Docência, que deveriam ter o intuito de “apresentar resultados alcançados, dar visibilidade a boas práticas, propiciar adequado acompanhamento e avaliação do projeto institucional e analisar seu impacto na rede pública de educação básica e nos cursos de formação de professores da própria instituição” (BRASIL, 2010b, p. 2).

Continuando nesta perspectiva de ampliação da participação, outro documento lançado foi o Edital da CAPES nº 18, de 13 de abril de 2010, que autorizou universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos, a submeterem seus projetos institucionais no PIBID.

Ainda em 2010, no dia 24 de julho, foi assinado o Decreto de nº 7.219 que dispõe sobre as normas do PIBID, no qual percebemos uma modificação na redação dos objetivos do programa, em que a preocupação de o PIBID estar alinhado com a melhora de uma política de avaliação externa, como o ENEM, é totalmente retirada. Ao mesmo tempo em que é adicionado um novo objetivo, que é “contribuir para a **articulação entre teoria e prática** necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.” (BRASIL, 2010c, p.1, grifo nosso), articulando-se com prerrogativas já apontadas em leis que regem a política de formação docente no Brasil.

Já em 30 de dezembro de 2010 foi divulgada a Portaria do MEC de nº 260, que aprovou “as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID” (BRASIL, 2010d, p.1), que além de corroborar com as modificações introduzidas nos documentos anteriores do ano de 2010, garante a estabilidade de uma vigência para os bolsistas de 24 meses e institucionaliza a figura de um novo/a agente no programa, a de Coordenador/a de Área de Gestão de Processos Educacionais, em que o/a docente teria como única função apoiar o coordenador institucional no desenvolvimento do projeto.

A Portaria do MEC de nº 260/2010 regulamentou como os trabalhos oriundos das vivências no PIBID deveriam ser apresentados e formulados. Em conformidade com os outros documentos publicados em 2010 sobre o programa, não faz mais o destaque em aceitação de proposta apenas de áreas de conhecimento prioritários como em anos anteriores, o que leva Welter, Welter, Ribas e Sawitzki (2016) a acreditarem que isso ocorreu pelo fato de o PIBID estar se expandindo por causa das experiências exitosas e por inúmeros questionamentos dos/as Coordenadores/as Institucionais.

Ao mesmo tempo em que se tem uma ampliação de IES que podem participar do programa, existe uma contradição por parte da elaboração dos documentos, ao verificarmos que estas IES não precisam estar mais bem avaliadas para estarem aptas a receber o programa, o que pode justificar uma melhor qualificação desses cursos com a entrada no PIBID. Borges e Dantas (2019, p. 20) vão defender que “esta política de acesso ao ensino superior¹² estimulou a população de menor poder aquisitivo [seja ele econômico ou/e cultural] a entrar nas instituições privadas, muitas delas de baixa qualidade, conforme dados do Inep”, ou seja, o que houve foi um incentivo a ingressarem em cursos e IES com qualidades duvidosas.

Em 03 de janeiro de 2011, foi publicado o Edital nº 01 da CAPES sobre o PIBID, que torna novamente o programa direcionado apenas para as IES públicas, como havia sido concebido nos primeiros editais; não é possível encontrar informações que justifiquem essas alterações, mas acreditamos que foi por uma demanda realizada pelos movimentos e pesquisadores. Somando-se a isto temos um aumento nos valores das bolsas concedidas em todas as funções, bem como o valor destinado à execução dos subprojetos.

No ano seguinte, temos a divulgação do Edital da CAPES de nº 11, de 19 de março de 2012, que permitiu que IES “públicas, filantrópicas, confessionais ou comunitárias” (BRASIL, 2012b, p.2) que ainda não tivessem vínculo no programa pudessem submeter um projeto institucional e, para aquelas IES já participantes do PIBID, era permitido alterar sua estrutura, aumentando ou diminuindo a quantidade

¹² A política de acesso aqui tratada por Borges e Dantas refere-se a programas como PROUNI, FIES. Acreditamos que esta inserção por parte do PIBID em IES privadas têm este mesmo propósito.

de subprojetos e bolsistas. Diferentes dos editais anteriores, este já no início afirmava que estavam destinadas 19.000 bolsas para esta fase do PIBID, distribuídas nas funções já institucionalizadas pelo programa.

É possível observar que durante os anos de 2007 até 2012, pautas tanto do campo acadêmico quanto do campo econômico foram aparecendo dentro do texto nos documentos oficiais do PIBID, como a questão da valorização do/a professor/a da educação básica e a superação de um distanciamento na articulação da teoria e prática no processo de formação.

Isso nos faz lembrar de Shiroma, Garcia e Campos, que ao analisar o contexto da produção de textos (2019, p.223, grifo do autor) afirmam que “os textos de políticas não são ‘fechados’, mas, ao contrário, dão margem a interpretações e reinterpretações que geram, por consequência, significados e sentidos diversos a um mesmo termo”. A assertiva nos ajuda a compreender o porquê de dois espaços em permanente embate e confronto defenderem um mesmo termo, pois o significado que dão não é o mesmo.

Enquanto a valorização profissional de professores/as é defendida por setores econômicos e órgãos internacionais com vistas a um melhor rendimento final de notas, a ANFOPE e setores educacionais a utilizam como uma melhora das condições de trabalho, de valores salariais, de formação acadêmica, dentre outros elementos, para que assim o/a docente consiga contribuir, elevando a formação humana e emancipatória de seus/suas alunos/as.

Talvez esta seja uma justificativa plausível para a aceitação do programa, pois verificamos ao analisar os documentos que vão sendo publicados, que o PIBID vai se modificando e ampliando seus acessos, uma vez que inicia como um programa destinado apenas às IES federais e em 2012 é ofertado até para instituições privadas. Assim como no começo tinha prioridades das suas áreas de conhecimentos e níveis de ensino escolares que integravam o programa e que em anos posteriores não se observava mais este destaque.

O diálogo entre setores opostos é muito marcante nos governos do PT¹³, e o PIBID não desvia dessa lógica, considerando que seu surgimento é no auge da aprovação do governo de Lula (2003-2011). Dilma Rousseff (2011-2016) dá continuidade às políticas e programas gestados no governo anterior, a exemplo do PIBID.

3.2 2º Fase do PIBID (2013 – 2015): os anos de uma pseudo-estabilidade.

No decorrer desses anos existiu uma modificação quanto à disposição da produção do texto destes documentos, pois nos anos anteriores a 2010 utilizavam-se apenas editais para normatizar as ações do PIBID e a partir da Portaria nº 260/2010 houve regulamentação do programa, o que faz com que a organização dos editais tenha uma outra estruturação. Na fase da Presidente Dilma, três documentos foram analisados como exposto na tabela 6.

Tabela 6 – Documentos lançados na 2ª fase de 2013 a 2015

Presidente	Ano	Título	Objetivo
Dilma Rousseff (PT)	2013	Portaria CAPES Nº 096/2013	O Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).
		Edital CAPES Nº 061/2013	Tornar público que receberá de Instituições de Ensino Superior (IES) propostas de projetos a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).
		Edital CAPES PIBID diversidade Nº 066/2013	Tornar público que receberá de Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas sem fins lucrativos, propostas de projetos de iniciação à docência no âmbito do Programa Pibid Diversidade.

Fonte: elaboração própria, conforme ordem de publicação e leitura.

Em 2013, três documentos importantes vão iniciar uma nova fase de estabilidade e crescimento do PIBID. São eles a Portaria da CAPES de nº 96 e os Edital da Capes de nº 61 e nº 66. Porém, antes de compreendermos o que os documentos nos trazem, é necessário atentarmos a uma mudança realizada

¹³ Como podemos observar na seção em que tratamos especificamente das políticas educacionais no Brasil.

na LDB 9394/96, que foi alterada por intermédio da Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013, que no parágrafo 5 do artigo 62 define:

Art. 62 [...]

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios **incentivarão** a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública **mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência** a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2013b, p. 2, grifo nosso)

Esta inserção na LDB demonstra a atenção e a legitimação que o programa vem recebendo durante estes anos, pois encontramos na redação do texto da lei que define e organiza a educação de nosso país a intenção de que exista um incentivo por parte do Estado para programas que fomentem a iniciação à docência, como é o caso do PIBID. Para Welter, Welter, Ribas e Sawitzki (2016, p. 215) isto ocorreu “devido ao grande impacto e destaque do PIBID no fomento e na preocupação de formação de professores”.

Após a alteração na LDB, temos então a publicação da Portaria de nº 96, de 18 de julho de 2013. A primeira modificação significativa é quanto aos objetivos do PIBID elencados, com alterações na redação de alguns termos importantes e a inclusão de um novo objetivo:

Art. 4º São objetivos do Pibid:

I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II – contribuir para a valorização do magistério;

III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV – **inserir os licenciandos no cotidiano de escolas** da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensinoaprendizagem;

V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus **professores como co-formadores dos futuros docentes** e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

VI – contribuir para **a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes**, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

VII – contribuir para que **os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.** (BRASIL, 2013b, p. 2-3, grifo nosso)

Cabe destacarmos o quanto os objetivos do PIBID têm por finalidade aproximar cada vez mais a educação superior com a educação básica, inserindo os/as futuros/as docentes em seus ambientes de trabalho, compreendendo a realidade, superando uma questão dicotômica entre teoria e prática, e conforme orientações da própria legislação que regulamenta a formação docente, trazendo um desejo de encarar a escola como espaço que possibilita e contribui para uma formação docente, fazendo o chamamento para que o/a professor/a da escola básica, já formado/a, participe no processo de formação se colocando como agente coformador/a.

Quando o/a professor/a da educação básica participa do PIBID na função de supervisor/a e que tem como uma de suas tarefas ser o coformador/a, assume uma postura de ser um formador/a de formadores/as, o que, conforme Prada (2006, p.77):

Atuar como formador de formadores pressupõe concepções e práticas que superem a transferência de técnicas ou procedimentos de um patamar profissional, para serem aplicados por outro [...]. Trata-se de transformar essa transferência em construção coletiva de conhecimentos que façam avançar as concepções e práticas da profissão docente em benefício dos avanços da educação que a sociedade precisa. (PRADA, 2006, P. 77)

Esse conhecimento é construído de forma dialógica entre os/as agentes que fazem parte do PIBID. Um dos pressupostos básicos para ser um/a formador/a de formadores/as ou coformador/a é o constante movimento de estar em um processo contínuo de formação. Desta forma surgem os questionamentos: será que esta formação acontece? O/a supervisor/a busca ele/a sozinho/a ou tem um apoio do subprojeto do qual faz parte? Quando estivermos analisando o contexto da prática, iremos nos debruçar sobre essas questões.

No momento, dando continuidade à análise da Portaria nº 96/2013, notamos que alguns elementos são mais delimitativos- Por exemplo, o documento expressa em seu 6º artigo as diferentes características e dimensões que devem se fazer presentes nas ações dos projetos institucionais e de seus subprojetos do PIBID. Alguns elementos nos fornecem indícios de uma possibilidade de atividades

integradas em uma perspectiva de formação continuada ao/à supervisor/a, como podemos visualizar a seguir:

Art. 6º [...]

I – **estudo do contexto educacional** envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias;

II – **desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo**, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;

III – planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação;

IV – participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas;

V – **análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos** ligados ao subprojeto e também **das diretrizes e currículos educacionais da educação básica**;

VI – **leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos**;

VII – cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;

VIII – **desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas** e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;

IX – elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade.

X – sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;

XI – **desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares**. (BRASIL, 2013b, p. 3-4, grifo nosso)

Destacamos alguns trechos por acreditar que serão importantes quando investigarmos o contexto da prática, para compreendermos como ações foram contempladas no dia-a-dia do projeto e se possibilitaram uma formação continuada aos/às supervisores/as.

Para além destas questões, a Portaria nº 96/2013 garantiu que as bolsas destinadas aos/à supervisores/as teriam duração de 48 meses, podendo ser prorrogadas por um período igual, e delimitou que cada supervisor/a acompanhasse um máximo de 10 e um mínimo de 5 bolsistas de iniciação à docência.

Outro ponto importante é que enquanto em 2007 o PIBID iniciou com um número reduzido de áreas de conhecimento aptas a participarem do programa, como mencionamos anteriormente, compreendemos se tratar das áreas que têm um prestígio social maior, pelas experiências exitosas existentes em todo território nacional, a partir de 2013, existiu uma autorização para que 29 áreas de conhecimento fossem inclusas.

Seguindo o mesmo direcionamento, temos então a publicação do Edital de nº 61, de 02 de agosto de 2013, que a partir daquele momento ampliou ainda mais o programa, aceitando propostas de IES públicas e privadas com e sem fins lucrativos “desde que os cursos de licenciatura envolvidos no projeto possuam alunos regularmente matriculados e ativos no Programa Universidade para Todos (ProUni), em quantidade mínima para composição do subprojeto” (BRASIL, 2013c, p. 2) , no caso das IES com fins lucrativos.

Uma reconfiguração do programa que veio coadunando com as perspectivas de lutas e anseios travados no âmbito das políticas educacionais, mais um programa que incentiva a formação em nível superior, não só em instituições públicas, mas em privadas. Dar acesso à camada mais pobre, por intermédio do PROUNI, e garantir sua permanência, através do PIBID nestas instituições privadas, será o melhor caminho a ser feito? Ou melhor seria aumentar a quantidade de vagas nas instituições públicas?

Os projetos aprovados por meio do Edital nº 61/2013 tiveram 48 meses para executar suas ações, podendo ter uma prorrogação por igual período, conforme critérios da CAPES. Foi disponibilizado um aporte financeiro para estruturação e realizações das atividades dos subprojetos, não podendo ultrapassar o montante de 30.000 reais, sendo que apenas as “IES públicas e privadas sem fins lucrativos poderão receber, além das bolsas, recursos de custeio para apoiar as atividades dos bolsistas” (BRASIL, 2013c, p. 3). Coadunamos com as críticas apresentadas por diversos pesquisadores/as quanto ao dinheiro público utilizado para o financiamento de ações em instituições dos setores privados.

Foi lançado neste mesmo ano o Edital do PIBID diversidade nº 66, de 06 de agosto de 2013, que diferente do Edital nº 61/2013 do PIBID, o PIBID diversidade destinava-se apenas para as IES públicas e privadas sem fins lucrativos. prevendo uma concessão de até 3.000 bolsas.

O Edital nº 66/2013 proposto para o PIBID diversidade, apresenta uma estrutura geral diferente do PIBID e o direciona especificamente para as particulares de uma população que historicamente é silenciada e que tem sua rotina diferente e por isso perceberemos para além dos objetivos já presentes no PIBID, o acréscimo de outros:

2.1 São objetivos do Programa Pibid Diversidade:

2.1.1 incentivar a formação de docentes em nível superior para as escolas de educação básica indígenas, do campo – incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas;

2.1.2 contribuir para a valorização do magistério intercultural indígena e em educação do campo;

2.1.3 elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos das licenciaturas intercultural indígena e do campo, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

2.1.4 proporcionar aos licenciandos oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, nas perspectivas intercultural indígena e do campo, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

2.1.5 envolver escolas públicas de educação básica de comunidades indígenas e do campo no processo de formação inicial para o magistério;

[...] (BRASIL, 2013c, p. 2)

Dos 10 objetivos elencados no Edital na redação do documento, os 5 descritos acima deixam bem nítidas as intencionalidades das ações que devem ser atendidas nas perspectivas intercultural indígena e do campo, incluindo as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas. Os outros cinco objetivos são os mesmos do PIBID.

O PIBID diversidade começa a ganhar espaço e experiência e isso fez com que apresentasse suas próprias características, elencando objetivos específicos que não estão presentes no Edital PIBID, modificando questões da redação e explicitando ainda mais suas intencionalidades. Por outro lado, segue em outros pontos os mesmos embates ideológicos do PIBID, inclusive quanto às questões neoliberais presentes nas leis educacionais e logicamente nos programas que as executam.

Os documentos lançados em 2013 deram uma estabilidade ao programa e seus/suas agentes que dele fizeram parte, pois garantiu por 4 anos a execução de suas atividades. Os editais publicados anteriormente apontavam apenas 2 anos, sendo que a ampliação do prazo possibilitou a autonomia para ações mais amplas de fomento à formação de professores/as da educação básica, o que vai aumentar

quantitativamente a produção científica em torno do programa, por meio da divulgação de vivências exitosas.

No quesito abrangência de bolsas, segundo dados da CAPES, em 2014 o programa chegou a atender mais de 90 mil bolsistas no território brasileiro no PIBID e PIBID diversidade com 284 IES, 313 projetos institucionais e 5.989 escolas da educação básicas envolvidas.

Ainda em 2013, foi iniciada uma movimentação para criação do Fórum Institucional dos Coordenadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (FORPIBID), conforme relata Cardoso e Mendonça (2019, p. 150):

Foi no cenário de ampliação do Pibid, em 2013, que a Capes provoca coordenadores institucionais à época para criar um fórum participativo e representativo, com intento inicial de estabelecer diálogo, por meio do coletivo a ser criado, entre as IES e a gestão do Programa no âmbito do Governo Federal. (CARDOSO E MENDONÇA, 2019, p.150)

Assim, durante o IV Encontro Nacional das Licenciaturas e III Seminário Nacional do PIBID, no ano de 2013, foi deliberada uma comissão que teve a finalidade de elaborar um regimento que iria gerenciar as ações pertinentes ao FORPIBID, para no ano seguinte durante o V Encontro Nacional das Licenciaturas e IV Seminário Nacional do PIBID, após apresentação e discussão do regimento, ser realizada a eleição da primeira diretoria que iniciou suas atividades em dezembro de 2014 e a partir de então, como assevera Assis e Silva (2018, p. 10):

o FORPIBID passou a funcionar como legitimado porta-voz dos membros envolvidos, buscando sistematizar informações e apresentar posições das IES frente à CAPES e outros interlocutores, contribuindo para a efetiva manutenção do PIBID e para o aperfeiçoamento do trabalho em cada instituição, ajudando a aprimorar os diversos aspectos da política pública. (ASSIS E SILVA, 2018, p.10)

A partir desse momento, o FORPIBID passa a configurar um espaço de diálogo entre aqueles que de um lado pensam, gerenciam e legitimam programas e políticas e, do outro lado, aqueles que as interpretam, modificam a sua realidade e as executam na prática, permitindo que o PIBID e o PIBID diversidade estivessem mais cientes das realidades e que suas angústias, sugestões e suas vozes fossem ouvidas no bojo da construção deste programa que vem contribuindo com a formação docente.

Em março de 2014, entraram em vigência todos os projetos e subprojetos aprovados no PIBID e PIBID diversidade, sendo o primeiro ano de ações e de recebimentos de montante de dinheiro responsável por auxiliar o custeio das atividades projetadas. No âmbito da CAPES, só foram lançados documentos que orientavam a prestação de contas relacionadas ao repasse desde financiamento, inclusive como solicitar apoio para eventos nacionais e internacionais.

O PIBID e o PIBID diversidade, tanto no campo acadêmico quanto no campo político e no campo social, estavam consolidando uma postura frente a uma nova concepção da formação docente, pois do primeiro Edital lançado em 2007 até o de 2013, reparamos um aumento significativo tanto em relação aos/às agentes que dele fazem parte, como dos objetivos e finalidades do programa. Porém, como bem atesta Santos, A., (2019, p.538) “no programa nem tudo são perfeições, o ano de 2016 foi bem conturbado para o PIBID que sofreu uma série de inconstâncias e de retrocessos”.

Começamos relembando que em 2015 foi um ano conturbado politicamente, em que a ex-Presidente Dilma Rousseff manifesta no documentário Democracia em Vertigem “eu não governei em 2015” (DEMOCRACIA EM VERTIGEM, 2019). A partir de então, iniciou-se a movimentação e processo de *impeachment*, que a tirou do cargo, modificando toda a dinâmica da política educacional, como já mencionado em seção anterior, e que influenciou na definição e organização do PIBID e do PIBID diversidade.

3.3 3º Fase do PIBID (2016 – 2020): o projeto de descontinuidade do programa.

Para um melhor entendimento do que ocorre no PIBID, esta terceira fase inicia-se no final de 2015 e se estende até os dias atuais. É crucial compreendermos que o PIBID e o PIBID diversidade foi elaborado e implementado por um governo do PT e sua ampliação também se deu na continuidade do partido no poder, sendo que dentro do contexto da política, o que temos observado é que com a mudança do grupo político houve rupturas na continuidade dos programas, o que veremos ao analisarmos os documentos constantes na tabela 7.

Tabela 7 – Documentos publicados e analisados na 3ª fase, de 2015 a 2020.

Presidente	Ano	Título	Objetivo
Dilma Rousseff (PT)	2015	Ofício Circular CGV/DEB/CAPEs nº 18/2015	Apresentar a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) da Capes.
Dilma Rousseff (PT)	2016	Ofício Circular CGV/DEB/CAPEs nº 2/2016	Informar sobre prorrogação de bolsas do Pibid.
		Portaria CAPEs Nº 46/2016	Aprovar o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid.
Michel Temer (PMDB)	2016	Portaria CAPEs Nº 84/2016	Revogar a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016.
		Portaria CAPEs Nº 120/2016	Revogar a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016.
	2018	Edital CAPEs Nº 7/2018	Tornar pública a presente chamada pública para apresentação de propostas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).
		Portaria CAPEs Nº 45/2018	Dispor sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).
		Portaria CAPEs Nº 175/2018	Alterar o Anexo I da Portaria nº 45, de 12 de março de 2018, que regulamenta a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).
Jair Bolsonaro (PSL)	2019	Portaria CAPEs Nº 259/2019	Dispor sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).
	2020	Edital CAPEs Nº 2/2020	Tornar pública a seleção de Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas em implementar projeto no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

Fonte: Elaboração própria, conforme ordem de publicação e leitura.

No final de 2015, com a crise econômica e política se alastrando no Brasil, Dilma Rousseff tenta refrear o seu processo de *impeachment*, trazendo aliados/as e modificando alguns ministérios, secretarias e diretorias e com estas alterações, no dia 15 de dezembro de 2015, foi lançada pela CAPES a composição dos/as novos/as agentes que fariam parte da Diretoria de Formação de Professores da Educação

Básica (DEB) e juntamente com isto a indicação de uma possibilidade de redução de 50% das bolsas destinadas ao PIBID e PIBID diversidades, justificando que:

dentre os programas da DEB, o que teve maior expansão foi o Pibid, que em 2013 fomentava 49 mil bolsas, passando para 90 mil bolsas em 2014, sem a dotação orçamentária necessária, o que gerou déficit que vem se acumulando desde então, obrigando a DEB a remanejar recursos de outras rubricas e de outros programas para honrar o pagamento das bolsas ativas do Pibid em 2014 e 2015. (BRASIL, 2015b, p.1)

Esta situação começou a preocupar os/as participantes do PIBID e PIBID diversidade, pois a estabilidade prometida em 2013, que seria de quatro anos, estava sendo desfeita. O que mais deixava questionamentos era quais seriam os critérios utilizados para diminuir a bolsa, ou seja, quais os parâmetros seriam aplicados para desligar um/a agente já participante do programa.

Logo no início do ano subsequente é lançado o Ofício Circular nº 2, em 18 de fevereiro de 2016, um documento sucinto e direto, justificando que por conta do orçamento disponibilizado para aquele ano ser menor que nos anos anteriores, os/as bolsistas que estivessem completando 24 meses de atuação no PIBID e PIBID diversidade seriam automaticamente desligados e suas bolsas seriam suprimidas, sem a possibilidade de outra pessoa receber.

Coadunando com as imperícias retratadas nos ofícios curriculares nº 18/2015 e nº 2/2016, a CAPES publicou a Portaria de nº 46, de 11 de abril de 2016, aprovando um novo regulamento para o PIBID, revogando a Portaria nº 96/2013. Além disso, retomou uma perspectiva de valorização de determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras.

Para o FORPIBID (2015, p1) a Portaria nº 46/2016 “muda o enfoque do PIBID, deslocando a natureza do Programa da formação inicial de professores para atender à demanda por reforço escolar, tida como solução para melhoria nos índices de aprendizagem”.

Modificou toda uma estrutura pensada em subprojeto por área de conhecimento e propôs uma nova configuração com eixos estruturantes e sub-eixos, apontando que para uma área de conhecimento ser aprovada deveria ter pelos menos um curso de licenciatura legalmente constituído nas áreas de Pedagogia, Letras, Ciências, Matemática, Biologia, Física, Química, Geografia, História, Filosofia e

Sociologia. Como forma de exemplificar o que acabamos de expor, para que o curso de Educação Física pudesse continuar integrado ao projeto institucional, a IES teria que ofertar o curso de Letras, visto que o componente curricular de Letras é a disciplina articuladora do sub-eixo estruturante de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do qual a Educação Física faz parte.

O documento silenciou quanto à formação docente para educação infantil, educação especial, profissional e de Jovens e Adultos e apagou de sua escrita a existência do PIBID diversidade e todas as articulações que dele faziam parte com as comunidades indígenas, quilombolas e do campo.

Ressaltamos que existe outro grupo de interesse no poder e por coadunar com Mainardes, Ferreira e Telo (2019, p. 157) de que “os textos são produto de múltiplas influências e agendas, e a sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política”. Concluímos que perante modificações realizadas, fica evidente que as novas configurações estavam pautadas em uma valorização da formação docente apenas como solução para a melhoria de um rendimento no processo final da educação em nosso país, desconsiderando outros aspectos necessários neste debate que o PIBID e o PIBID diversidade contribuíram ao longo destes anos.

Além disso, existiu uma justificativa em torno do financeiro. A primeira alteração foi a quantidade de BID que cada supervisor/a teria que acompanhar. Nas edições até 2013, eram entre 5 a 10 BID por supervisor/a e nesta nova versão passou a ser 10 a 15. No orçamentário destinado ao apoio das ações dos subprojetos, o PIBID projetava 750,00 reais e o PIBID diversidade 4.000,00 reais anuais por BID, com a Portaria nº 46/2016 destinou-se um custeio anual de apenas 250,00 por BID. Os/as bolsistas poderiam receber só 16 meses e os/as participantes que completassem 24 meses de programas não deveriam ser aceitos/as ou simplesmente desligados/as nesta nova edição, considerando que cada projeto institucional só poderia ter o máximo de 1.200 BID.

Consideramos ser esse um ponto gravíssimo, visto que o PIBID e o PIBID diversidades proporcionaram a permanência de muitos/as estudantes em formação dentro da IES a que eram vinculados/as, e que muitos estudantes passaram a buscar estágios não obrigatórios remunerados, que por muitas vezes são totalmente distantes das suas áreas de estudo e atuação.

Dando continuidade à análise da Portaria nº 46/2016, é a partir deste documento que se começou a atribuir funções específicas de responsabilização dos Sistemas de Ensino de Educação Básica, o que causou uma preocupação contundente do FORPIBID (2015, p.2), porque “define atribuições essenciais para o desenvolvimento do Programa para as redes de ensino, sem que haja segurança de que serão compreendidas e atendidas nas diferentes realidades regionais”, retratando a unilateralidade da decisão sem o devido diálogo com os/às agentes contribuintes com o PIBID.

O absurdo final da Portaria nº 46/2016 é decretar que “as IES que não aderirem às novas regras do PIBID e não assinarem o termo de adesão terão o financiamento do projeto institucional PIBID vigente encerrado em junho de 2016” (BRASIL, 2016d, p.24), provocando perplexidade e revolta ao FORPIBID e aos/às participantes do programa, ao mesmo tempo se iniciou uma reação de luta contra as decisões tomadas.

A criação do FORPIBID em 2014 foi essencial para a formação de uma comissão que tomou a frente dos debates e que incentivou os/as participantes do programa a reagirem ao que estava sendo posto. É por isso que Santos, A. (2018, p.32) faz o destaque de que “O Fórum Nacional dos Coordenadores do PIBID (ForPIBID) começou sua articulação em nível nacional, dialogando e ganhando força principalmente com os subprojetos das áreas de conhecimento que deixaram de ser citadas no documento”, culminando nesse período o lançamento pelas mídias sociais de uma campanha com o slogan #FICAPIBID, em que eclodiram imagens, textos, vídeos e posicionamentos das pessoas que defendiam o programa.

Após intensificação, a CAPES, em 14 de junho de 2016, através da Portaria nº 84, revogou a Portaria de Nº 46/2016, porém ainda pairava no ar o clima de tensão, por mais que a CAPES tivesse em reunião garantido a quantidade total de bolsas e a permanência dos/as bolsistas acima de 24 meses, sabemos que no Brasil o escrito e publicado tem mais valor e legitimidade do que o pronunciado. E, com a revogação da Portaria nº 46/2016, quais diretrizes os projetos em andamentos deveriam seguir? Em 22 de julho de 2016, a CAPES lançou a Portaria de nº 120, assegurando que “os projetos em andamento continuam regidos pela Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013” (BRASIL, 2016e, p.1), trazendo um pouco mais de tranquilidade aos/às agentes participantes do PIBID e PIBID diversidade

Quando analisamos políticas educacionais, é importante considerarmos alguns pontos que são elencados por Shiroma, Garcia e Campos (2009, p. 224)

1) Os documentos de políticas contêm ambiguidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades particulares para debates no processo de sua implementação; 2) **os textos precisam ser lidos com e contra outros, ou seja, compreendidos em suas articulação ou confronto com outros textos**; 3) a intertextualidade é uma dimensão constituinte dos textos da reforma educativa, uma vez que os discursos sobre educação vêm sendo colonizados por significados e sentidos originários de outras áreas (SHIROMA, GARCIA E CAMPOS, 2019, P. 224, grifo nosso)

Esses elementos são imprescindíveis para compreender o que veio acontecendo nos anos subsequentes ao de 2015, tendo em vista que os documentos publicados pela CAPES garantiam a continuidade do PIBID, de suas ações e recursos financeiros para execução dos projetos institucionais. No entanto, foi a partir dos informes, cartas e os ofícios divulgados pelo FORPIBID que identificamos que, na prática, o que houve foi o não repasse do financeiro que auxiliava as ações dos subprojetos e o bloqueio da plataforma que possibilitava alterações ou inclusões de novos bolsistas, o que ocasionou a perda de algumas bolsas, como podemos ver detalhadamente a seguir:

[...] O mês de setembro foi marcado por um corte significativo de bolsas e a necessidade de remanejamentos internos para adequação dos projetos institucionais. [...] A perda de cotas de bolsas, o que se traduz, na prática em um processo de enfraquecimento do Programa. [...] O total de cortes somou 3.080 bolsistas a menos. (FORPIBID, 2016, p. 1)

Isso demonstra o descaso com que a administração da CAPES no ano de 2016 tratava o PIBID e o PIBID diversidade, que ao não conseguir por meio de imposição modificar suas estruturas, aos poucos e na surdina foram minando os programas aos poucos, mesmo com a movimentação do FORPIBID como oposição e resistência.

A CAPES permaneceu uma boa parte do ano de 2017 em silêncio, o que incomodava o FORPIBID, pois os editais em vigência estavam previstos para encerrar suas atividades em março de 2018 e até o final do ano ainda não se tinha lançado o novo Edital, o que com certeza iria acarretar em um interrompimento das atividades do PIBID e do PIBID diversidade.

É então que no dia 18 de outubro de 2017 a CAPES apresentou como seria a nova política nacional de formação de professores/as do ano de 2018 e dentre as metas expostas destacou o início de um novo programa que seria Residência Pedagógica (RP), que vinha para “modernizar o PIBID” e o modelo da formação docente, propondo um total de 80 mil vagas.

Até então não se tinha lançado nenhum documento que desse maiores informações de como seria este processo. Entretanto, como endossa o FORPIBID:

a RP proposta pelo MEC desconsidera toda a trajetória do Pibid, suas importantes contribuições e até mesmo seus problemas, pois o MEC não dialogou com quem faz a gestão do Programa nas mais de 5 mil escolas em todo o Brasil. (FORPIBID, 2017, p.1)

A RP apresentada vem no modelo elaborado no estado de São Paulo e que não teve tantos resultados expressivos do ponto de vista qualitativo do programa, pois muitas vezes o/a licenciando/a em formação assumia o papel de professor/a de sala de aula, sem a devida supervisão. Outro ponto que observamos em nossas análises é que a proposta do RP articulava os elementos que foram propostos para a mudança de concepção e estrutura do PIBID e o PIBID diversidade em 2016, mas que não obteve êxito devido à mobilização massiva que ocorreu.

Diante desse cenário, houve a necessidade do movimento de luta e resistência trazer novamente à tona o #FICAPIBID e levantando uma nova *hashtag* #AVANÇAPIBID, que pautava que durante estes 10 anos de atuação do programa houve avanços consideráveis para a formação docente, participação nos eventos acadêmicos e demonstram claramente o papel do PIBID ao longo desses anos.

Novamente, com a mobilização, foram obtidos bons resultados e a CAPES e a DEB voltaram atrás, após negociações e reuniões com a participação de representantes do FORPIBID, foram lançados no dia 01 de março de 2018 os Editais nº 06 que versava sobre o RP e o nº 07, que tratava do PIBID.

Em 12 de março de 2018 o Edital nº 07 é retificado, o documento iniciou uma nova fase no PIBID seja pela sua nova estrutura básica ou por detalhes que foram modificando e direcionando as características diferentes dos editais anteriores. A primeira mudança é a destinação do programa que, a partir daquele momento em diante, seria exclusivo para discentes da licenciatura que estivessem na primeira

metade do curso¹⁴, além disso poderiam concorrer com projetos “IES pública ou privada sem fins lucrativos, na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)” (BRASIL, 2018a, p.1).

Perceberemos que existe a subtração de um dos objetivos quando comparado ao Edital nº 61/2013 que o antecede, o qual tinha como finalidade a garantia de o programa ajudar na compreensão da cultura escolar e na reflexão sobre os saberes e trabalhos dos/as professores/as. Já os demais objetivos seguem sem nenhuma alteração, o que de certa forma já nos aponta intencionalidades que podem existir na decisão dessa remoção, sobre o sucateamento que vem ocorrendo na educação, de retirar a escola como uma instituição central na formação docente, e o descaso sobre essas formações retirando a necessidade de ter profissionais reflexivos e críticos sobre a sua realidade.

Outra significativa modificação que vai interferir diretamente na dinâmica da execução do PIBID é a organização dos subprojetos por núcleos de conhecimento, sendo considerados como aptos a concorrerem apenas 18 componentes curriculares, bem como a necessidade de que as IES e os cursos tenham uma avaliação igual ou superior a 3, articulando diretamente com políticas externas de avaliações, que antes havia ganhado destaque no programa, mas que desde 2013 tinha sido superado.

Algumas reflexões cabem no nosso debate sobre as decisões tomadas, tendo em vista que o PIBID poderia proporcionar aos cursos que não estão bem avaliados uma melhoria a partir da sua participação, já que as experiências exitosas no programa têm impulsionado as licenciaturas a modificarem os seus currículos dentro das IES. Outra questão gira em torno da preferência pelos cursos melhor avaliados, em grande escala, que, por muitas vezes, não refletem a sua realidade. Inclusive havendo ameaças de desligamento do PIBID dos cursos com baixa avaliação.

A função de Coordenador/a de Área de Gestão de Processos Educacionais deixa de existir, sendo determinado a partir do Edital nº 07/2018 que as IES como forma de contrapartida disponibilizassem um/a servidor/funcionário para auxiliar na gestão administrativa do projeto e, através de uma assinatura de termo, incitou as IES que modificassem as estruturas de seus Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC),

¹⁴ Para o Edital nº 07 é considerada primeira metade do curso os/as discentes que não tenham concluído mais de 60% da carga horária regimental do curso.

aceitando a carga horária do PIBID com as práticas das disciplinas dos componentes curriculares.

Outra diretriz mencionada é a presença de um acordo entre os Sistemas de Ensino e as escolas onde existe atuação do PIBID, em que são atribuídas responsabilidades. Por fim, notamos que há uma redução no quantitativo de bolsas, pois o Edital garante que serão selecionadas no máximo 350 IES, sendo 45 mil bolsas para os/as discentes da licenciatura na função de BID, tendo uma cota existente por região. No caso no estado do Maranhão, foi destinada uma cota de 928 bolsas para o BID, sendo que todos/as os/as participantes deveriam fazer um cadastro na Plataforma Freie. Cabe ponderar que:

Para as modalidades de bolsa de coordenador institucional, coordenador de área e supervisor, os docentes das IES ou professores das escolas não poderão receber bolsa por período superior a 96 meses, considerado a participação na mesma modalidade, no Pibid, em qualquer subprojeto ou edição do programa. (BRASIL, 2018a, p.5)

Para muitos subprojetos, estes elementos impossibilitaram a permanência no programa, tendo em vista que nem todas as licenciaturas têm um corpo docente dedicado às questões pedagógicas e este artigo dificultou que muitos coordenadores/as, supervisores/as e logicamente suas escolas, permanecessem atuando, encerrando desta forma um ciclo de muitos espaços de experimentações positivas.

Junto com a publicação da retificação do Edital 07/2018 foi lançada a portaria nº 45, de 12 de março de 2018, concretizando uma grande perda dentro do ambiente da formação docente, que ao regulamentar o PIBID e o RP, encerra com o PIBID diversidade e suas particularidades, que para Assis e Silva (2018, p. 20):

A invisibilidade desses sujeitos sociais na publicação do Edital nº 07 em 2018, pela CAPES, elimina o outro através do capital de autoridade, quando exclui o direito de pronunciar-se, impondo a ideologia dos iguais que não servem como farol para práticas educativas libertadoras. (Assis e Silva (2018, p. 20)

Não houve o respeito às diferenças e o cuidado com a diversidade, ações que já vêm sendo adotadas desde que Michel Temer assumiu o poder. Os/as docentes não foram chamados para o debate das principais reformas e ainda se apagou de

todas as instâncias educativas a atenção a questões de gênero e sexualidade, étnico-raciais e outras pautas das minorias.

Um ponto que merece destaque para reflexão é que a Portaria nº 45/2018 permitiu que nas IES privadas com fins lucrativos as cotas de bolsas pudessem ser preenchidas pelos/as bolsistas do PROUNI. E no caso de bolsas sobressalentes, puderam ser ocupadas por outros/as discentes da instituição não participantes do PROUNI, o que pode levar a serias discussões sobre mais investimento público dentro das instituições do setor privado, com a mera justificativa de melhoria e valorização na formação docente.

A Portaria nº 45/2018 vem fortalecer que o prazo máximo de execução era de 18 meses de bolsas, sendo que outro detalhe em que cabe a ressalva é que enquanto documentos de anos anteriores apresentavam informações como capacitação de supervisores/as que poderia ser uma perspectiva de ações para um início de uma formação continuada, esta portaria faz o total silenciamento destes termos, o que por si demonstra muito sobre as intencionalidades apresentadas nos documentos e nas políticas do governo de Michel Temer. Nossa compreensão é que enquanto o governo PT preocupava-se em uma articulação da formação inicial e continuada, Temer tinha intenção de deixá-las o mais separada possível.

No dia 07 de agosto de 2018, foi preciso ser lançada uma nova Portaria, a de nº 175, que alterou o Anexo I da Portaria nº 45, na qual, conforme percebemos, foram inclusos elementos que estão presentes no Edital nº 07/2018, mas não estavam na Portaria nº 45/2018, trazendo então um alinhamento entre estes ordenamentos legais. Todavia cabe apresentarmos que nela é introduzido mais explicitamente o papel dos/as voluntários/as que só não recebem bolsas, contudo têm as mesmas obrigações dos/as bolsistas.

São inclusas as escolas indígenas e do campo que até anteriormente tinham sido deletadas da escrita dos documentos. Atribuímos a inserção graças às ações do FORPIBID que tiveram participação nas discussões sobre a construção, mesmo compreendendo que muitas vezes eles tinham apenas a voz, porque a decisão final vinha por parte da agência reguladora.

Para o/a supervisor/a, cabe o destaque que com as modificações não existia mais a possibilidade de participação no programa para qualquer professor/a da

educação básica com pelo menos dois anos de atuação. Primeiro, as redes de ensino apresentavam as escolas que estavam aptas a participar, para em seguida as IES selecionarem um conjunto de escolas e destas escolas selecionadas é que os/as professores/as poderiam concorrer, limitando assim a participação.

Apesar de não ser o foco de nossa investigação, cabe um adendo sobre a RP. Ele tem elementos que ora o assemelham ao PIBID e ora o distanciam, como por exemplo, ter licenciando/a em processo de formação já vivenciando a rotina do seu futuro local de trabalho; ter professor/a da IES sendo um/a orientador/a e um/a professor/a da educação básica supervisionado e coorientando. Nos programas estes diferentes agentes com saberes em diferentes níveis têm as mesmas funções e o mesmo valor da bolsa, entretanto com nomenclaturas distintas. O/a residente tem a mesma função do BID, o/a coordenador/a de área tem as mesmas obrigações que o/a docente orientador/a e o/a proceptor/a cumprindo o mesmo papel do/a supervisor/a. Além disso, a RP prevê uma carga horária de 440 para atuação no programa.

Eles se diferenciam, pois o PIBID, agora, destina-se a estudantes da primeira metade do curso e com fortes ligações com as práticas como componentes curriculares e atividades curriculares completares, enquanto a RP com estudantes que ultrapassaram a metade do curso e articulando-se ao estágio curricular obrigatório. Outra questão que devemos salientar é que o PIBID, mesmo sofrendo modificações, apresenta elementos da sua essência que permaneceram pela resistência por parte daqueles/as que o conheceram desde o início e lutam para que não fique tão impregnado com ideais alinhados com a lógica do mercado. Já a RP é um programa novo, que foi elaborado em um governo enraizado nas perspectivas da formação docente atreladas às questões mais cruciais das reformas educacionais neoliberais que aconteceram no governo Temer, como a reforma do ensino médio e a articulação direta com a BNCC.

Neste meio tempo, cabe destacarmos que o FORPIBID, apesar de ter local de fala, sua voz não passou de meros indicativos consultivos, pois a decisão final de deliberar era por parte da DEB e da CAPES que seguiam orientação em conjunta com o MEC e a Presidência do Brasil. Sendo assim, mesmo sendo o contraponto e apresentando o ponto de vista daqueles que já fazem parte do programa, muitas apreensões não foram solucionadas e é por isso que:

A modernização das propostas é marcada pela precarização dos programas de formação de professores da CAPES e apontam para um novo tom a ser dado ao PIBID e ao recém criado Residência Pedagógica: ataque à autonomia do Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), precarização da participação de sujeitos, imposição e vinculação à BNCC e cerceamentos em diversos elementos que compõem os editais 06 e 07/2018-CAPES. (FORPIBID, 2018, p.3)

E estas preocupações levaram muitas IES a repensarem e discutirem internamente se iriam dar continuidade ao PIBID e iniciar na RP e muitas delas optaram por submeter propostas, considerando que: 1) este programas possibilitam a permanência de muitos/as estudantes em estado de vulnerabilidade social e que utilizam a bolsa para finalizem suas graduações; 2) conforme argumenta Balls (2006) muitas vezes no contexto da prática podemos minimizar e dar outras interpretações às posturas tomadas no contexto da produção do texto.

Os Editais nº 06/2018, nº 07/2018 e a Portaria nº 175/2018 orientaram e regulamentaram as atividades que se iniciaram em setembro de 2018 e finalizaram em janeiro de 2020, enviando seus respectivos relatórios.

Em 2019, ocorreu a posse do presidente Bolsonaro modificando a política educacional e seus programas, de modo que o PIBID e a RP vão sofrer influências do que aconteceu na política nacional. No final do ano, no dia 17 de dezembro de 2019, o MEC publicou a Portaria da CAPES de nº 259 que veio para trazer a regulação do PIBID e RP para os próximos anos e orientar os projetos que seriam selecionados nos próximos editais.

A Portaria nº 259/2019 apresenta elementos que explicitam características distintas entre os programas, como podemos ver descritos no artigo 2 e 3:

Art. 2º O PIBID tem por finalidade proporcionar aos discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura **sua inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica**, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior.

Art. 3º O RP tem por finalidade promover **a experiência de regência em sala de aula aos discentes** da segunda metade dos cursos de licenciatura, em escolas públicas de educação básica, acompanhados pelo professor da escola. (BRASIL, 2019b, p.1, grifo nosso)

Contudo, a essência da Portaria nº 259/2019 é bem semelhante à lançada em 2018 e, portanto, não observamos muitas diferenças significativas, o que cabe

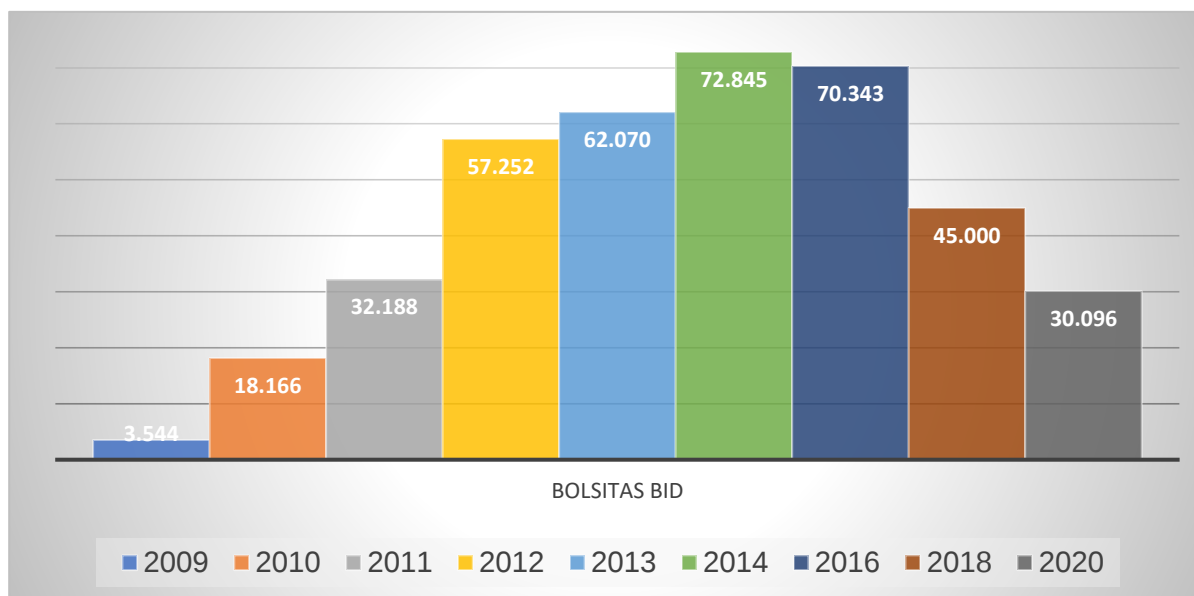
destacar é que cada vez mais o PIBID vem sendo visto como um programa que insere o discente que está na primeira fase do curso no seu futuro ambiente de trabalho.

Porém ao analisarmos o Edital nº 02, de 06 de janeiro de 2020, que selecionou os projetos institucionais do PIBID temos alguns pontos extremamente necessários para discussão e para que compreendamos como a política de Bolsonaro vai influenciar na dinâmica do programa.

O primeiro ponto é a diminuição do quantitativo de IES que serão aprovadas no programa, que passa a ser um total de 250, ou seja, menos 100 instituições comparadas ao Edital nº 07/2018, e um total de 30.096 cotas de bolsas de BID. Fazer um corte de 50% como outrora a CAPES quis fazer trouxe uma grande mobilização para impedir tais ações e dessa vez percebemos que o corte das bolsas de 2013 foi diminuindo em uma direção que não impactasse tanto e não causasse muita repercussão. Podemos ver no gráfico 1 como durante estes anos foi se comportando o quantitativo das bolsas do BID.

No início do programa, tínhamos uma quantidade pequena de bolsas que foi crescendo exponencialmente até o ano de 2014. Após o ano de 2015, este número começa a diminuir, mas nos documentos oficiais da CAPES não encontramos com exatidão o quantitativo de bolsas. Em relação às bolsas para supervisor/a, cabe ressaltar que até 2014 era permitido um/a supervisor/a acompanhar entre 5 a 10 BID e atualmente é de 8 a 10, o que acaba diminuindo a quantidade total de professores/as da educação básica na função de supervisor/a, como pode ser visto no gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 - Quantitativo de Bolsas BID por ano.



Fonte: elaboração própria, com base nas informações dos relatórios da CAPES, do FORPIBID e dos editais.

Existem alguns retrocessos que se acreditava que o programa já havia superado e acabaram trazendo à tona novamente neste momento, que é a retomada das áreas de conhecimento prioritários: “Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia e Alfabetização” (BRASIL, 2020, p. 2) e mais 12 outros componentes curriculares classificados com áreas gerais da iniciação. Cabe lembrar que este retrocesso, que coloca algumas áreas mais importantes que outras, não é por acaso.

Ao considerarmos, conforme Lopes e Macedo (2019, p.250), “que as disciplinas são produtos políticos de lutas por poder entre grupos sociais com interesses diferentes, que competem entre si por recursos e status” asseveramos que existem intenções nestas escolhas, assim como a de querer induzir os projetos institucionais a atrelarem suas ações e formações à BNCC, documento este questionado pela sua aprovação sem um diálogo amplo com os/as principais sujeitos que dele devem fazer utilização.

A reforma do Ensino Médio, a BNCC, a BNC da formação de professores/as aponta que todos os saberes e os componentes curriculares devem fazer parte da formação da população. Existe um projeto de que uma parte da população tenha uma má formação, atribuindo-lhes trabalhos com uma remuneração baixa, que o acesso à

universidade pública seja mais dificultoso, entre outras estratégias para que as camadas mais pobres da população não tenham a mínima oportunidade de uma vida melhor ou de ascensão social.

Cabe lembrar que muitas vezes, como acentua Ball (2011, p.37):

quando focamos uma política analiticamente [como estamos fazendo com o PIBID] esquecemos, convenientemente, que outras políticas estão em circulação e que o estabelecimento de uma pode inibir, contradizer ou influenciar a possibilidade de fixação de outras (BALL, 2011, p.37)

Quando observamos panoramicamente a política do governo de Bolsonaro, percebemos a articulação entre as instâncias e o mesmo direcionamento, como o caso das reformas orquestradas por seu antecessor. Um dos projetos-chave de seu governo é o fomento e ampliação das escolas cívico-militares. Por isso veremos no Edital nº 02/2020 a implementação destas escolas enquanto um “campo escola” de que o PIBID pode participar. Inclusive é obrigatório que se tenha um subprojeto nestas escolas, nos municípios que já tenha uma escola cívico-militar. O que não é visto em editais posteriores.

Outro elemento de debate que concilia com as decisões tomadas pelo governo de Bolsonaro é a mudança da plataforma em que os/as agentes participantes do PIBID têm que se cadastrar e manter em constante atualização, o que antigamente nomeava-se plataforma Freire, em homenagem ao patrono da educação, Paulo Freire, foi renomeado para Plataforma Capes de Educação Básica, demonstrando que os ataques à educação, aos/as educadores/as e a Paulo Freire vêm se evidenciando desde que Bolsonaro assumiu e que colocou seus/suas aliados/as à frente do MEC. Pois todos/as defensores/as de uma educação pública de qualidade, laica e socialmente referenciada, que respeite as diferenças e pautada no respeito à diversidade têm sofrido ataques diretos por parte de seus/suas apoiadores/as, assim como o ataque massivo aos/às professores/as, sua forma de trabalhar e sua formação.

Desde que Dilma Rousseff sofreu *impeachment*, houve sérios ataques ao PIBID, que de forma rápida contra-atacou e se manifestou na esfera política, científica e social, o que possibilitou um recuo por parte dos ataques, pelo menos expressamente. O governo começou então a fazer e a executar um projeto de

descontinuidade, que aos poucos foi mudando características singulares do programa e a minar o financiamento dedicado a eles.

O PIBID, ao longo dos anos, veio se constituindo como um programa que modificou em todo Brasil a Formação Docente, colocou a escola como um ambiente central para a formação, inseriu estudantes ainda em processo de formação inicial em seus futuros locais de trabalhos, fez com que professores/as do ensino superior voltassem o seu olhar e sua pesquisa para dentro dos ambientes escolares, trouxe a responsabilidade da escola como protagonista do processo de formação e convidou o/a professor/a da educação básica a assumir o papel de supervisor/a desde programa.

Na evolução dos documentos, não existe explicitamente que o programa tem a responsabilidade de fornecer elementos para que aplique uma formação continuada para os/as supervisores/as que dele fazem parte, entretanto, a nossa função como pesquisador é apontar elementos que possam contribuir para que estas ações ocorram.

Se como vimos na esfera nacional a formação inicial e continuada ganha espaço na CAPES como instituição responsável por pensar, acompanhar, fomentar as etapas da formação em conjunto, o que impede que um programa de formação inicial como o PIBID tenha ações que colaboram com a formação continuada?

O programa possibilita que os/as supervisores retornem ao ambiente da universidade, com o papel de co-formadores/as, trazendo consigo saberes da sua prática docente que devem ser transmitidos aos seus/suas BID, ao mesmo tempo em que estes/as bolsistas apresentam práticas inovadoras construídas dentro das IES.

Além disso, o programa sugere que algumas formações e estudos precisam ser realizados, sendo através dessas diretrizes que apontamos os indícios a processos formativos para os/as professores/as da educação básica, como desenvolver estudos do contexto educacional, ações que valorizem o trabalho coletivo, analisar o processo de ensino aprendizagem, ocorrendo leituras e discussões de referenciais teóricos educacionais e ações estimulantes de inovação educacionais.

Contudo, estes dados só são instigados em determinados períodos do programa quando existe uma política nacional que pensava em uma formação inicial

e continuada em conjunto. No governo de Bolsonaro, estas práticas não foram incentivadas, até porque a visão que se tinha é que o/a professor/a é o/a único/a responsável pela sua formação e que deve buscar constantemente melhorar e atualizar a sua formação, não cabendo ao Estado este dever.

O contexto que influenciou a dinâmica do PIBID são as leis que o regulamentam e que a cada publicação de edital ou portaria eles especificam qual ordenamento legal está seguindo e que vai diretamente induzir a produção textual do programa, bem como a atuação de entidades como ANFOPE e o FORPIBID que militavam sobre suas concepções sobre a formação docente e o programa. Não é à toa que em alguns momentos temos avanços e em outros temos retrocessos.

Como já apontado, os documentos estão imersos em controvérsias, que ora possibilitam esperança de que a formação continuada possa existir, ora abalam totalmente tal Expectativa. Mas no contexto da prática onde os/as agentes sociais a interpretam e a colocam na prática de acordo com sua compreensão, não ocorre esta possibilidade?

O PIBID ao longo de seus funcionamentos tem feito as escolas e as IES trabalharem de maneira colaborativa, pensando em conjunto sobre a formação docente e sobre a educação de nosso país. Sendo assim, dentro de suas ações, por meio de constantes diálogos, não se tem indicativos de uma formação continuada na prática?

Na próxima seção, discorreremos sobre o PIBID da Universidade Federal do Maranhão, analisando os projetos institucionais, os relatórios e dando voz aos/as supervisores/as dos subprojetos de Educação Física. Desta forma, buscamos compreender a rotina do programa e se as ações desenvolvidas propiciaram uma formação continuada.

4 PIBID NO CONTEXTO DA UFMA: (re)significando ações para formação continuada de professores.

"Mil nações moldaram minha cara. Minha voz, uso para dizer o que se cala. Ser feliz no vão, no triz é força que me embala. O meu país é meu lugar de fala!" (O que se cala, Elza Soares).

Ao tratamos de Políticas Públicas e, mais especificamente, das educacionais e de seus programas, precisamos compreender que os discursos presentes no início da elaboração de uma proposta vão modificando no decorrer do processo, pois a conjuntura política nem sempre é a mesma durante a elaboração do texto e na sua implementação.

Quanto a isso, Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 223, grifo do autor) nos alertam que “os textos de políticas não são ‘fechados’, mas, ao contrário, dão margem a interpretações e reinterpretações que geram, por consequência, significados e sentidos diversos a um mesmo termo”. É por isso que muitas vezes observamos grupos de influências que são de campos opostos, utilizando o mesmo termo em seus discursos, entretanto, com significados e intencionalidades distintas.

O PIBID não destoa deste contexto, pois, ao analisar a produção do texto do programa, conforme apresentado na sessão anterior, notamos uma negociação entre os grupos políticos que pode ser apreendido dentro de um contexto de acordos e contradições.

Lopes e Macedo (2011, p.258) apontam que “o fato de os textos serem produzidos em meio a negociações e acordos entre posições, por vezes contraditórias, redundam em uma bricolagem textual que torna o controle difuso” o que possibilita que cada Instituição na elaboração e execução de seu Projeto Institucional pode aproveitar as brechas para proporcionar o que está além do previsto nos documentos oficiais, considerando que os seus subprojetos têm autonomia para executarem suas ações, respeitando o contexto das suas realidades. Será então que no contexto da prática dos Subprojetos e dos Projetos Institucionais do PIBID, mesmo que os documentos oficiais não definam a formação continuada como objetivo do programa, nas ações diárias ela não ocorra?

Para que tivéssemos um panorama inicial da compreensão destas questões, realizamos um “Estado do Conhecimento”, conforme apresentamos na introdução,

que, para Romanowski e Ens (2006), é quando o/a pesquisador/a faz um mapeamento das produções de um determinado tema apenas em um setor das publicações. Nesse momento, retomamos o estudo realizado sobre o estado do conhecimento para compreendermos os apontamentos das pesquisas sobre o papel do PIBID no contexto da formação continuada.

Optamos pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), pois é nesta plataforma que se encontram disponibilizadas todas as teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil. Ao verificar as produções realizadas no âmbito das pós-graduações no interstício de 2007 até 2021 sobre a Formação Continuada, localizamos um total de 37 dissertações e teses.

Ao analisar os resumos das 37 produções¹⁵, observamos que todas apontam, dentre os seus resultados, a contribuição do PIBID na Formação Continuada dos professores/as supervisores/as que participaram do programa. Algumas das ações elencadas nas pesquisas são:

- a) a retomada desses/as professores/as da educação básica para os universos acadêmicos, motivando-os/as a ingressar em programa de pós-graduação;
- b) a criação e participação de oficinas;
- c) o conhecimento de metodologias e intervenções pedagógicas novas;
- d) a interrelação entre supervisor/a e bolsista de iniciação à docência; e
- e) a participação, apresentação e publicação de suas experiências e trabalhos em eventos científicos.

No âmbito desta pesquisa, todos/as os/as professores/as da educação básica participantes do PIBID como supervisores/as consideram que o PIBID contribuiu para a sua formação. Desta forma, devemos analisar e entender como que o Projeto Institucional da UFMA e, mais especificamente, o subprojeto de Educação Física organizaram e executaram suas ações.

Considerando que o PIBID da UFMA e o Subprojeto de Educação Física tiveram execução nas três fases do PIBID em nível nacional, conforme descrevemos na sessão anterior, no contexto da Universidade, a estrutura de funcionamento e a

¹⁵ Nenhum dos trabalhos encontrado foi realizado no estado do Maranhão ou na UFMA.

redação também sofreram influências da conjuntura nacional, sobre o que discorreremos a seguir.

4.1 O PIBID na Universidade Federal do Maranhão (2009 -2020): ações e inquietações em torno da Formação Continuada.

Para que possamos compreender a implementação do PIBID na UFMA, selecionamos 6 documentos que vão orientar nossa discussão e que podem ser visualizados na tabela 8.

Tabela 8 - Documentos do PIBD da UFMA.

Ano	TITULO	QUEM ASSINOU
2009	Resolução nº 656 CONSEPE	Natalino Salgado Filho.
	Edital nº 056/2009 – PROEN	Aldir Araújo Carvalho Filho.
	Projeto Institucional UFMA 2009	Acildo Leite da Silva
2011	Projeto Institucional UFMA 2011	Acildo Leite da Silva
2013	Projeto Institucional UFMA 2013	Acildo Leite da Silva
2018	Projeto Institucional UFMA 2018	Ângelo Rodrigo Bianchini

Fonte: Elaboração Própria

Apesar de o PIBID lançar os documentos que os regulamentam e os institucionalizam em 2007, a UFMA não fez parte desta edição do programa, tendo em vista que não obteve aprovação no Edital nº 01 do MEC/CAPES/FNDE de 2007, conforme descreveu Lima (2017) em sua dissertação, ao entrevistar o coordenador institucional.

Entretanto, existiu por parte do corpo docente da UFMA o interesse de participar do programa, visto que já haviam iniciado ações do PIBID em outras IES. O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UFMA, em 09 de janeiro de 2009, lançou a Resolução nº 656, que instituiu e regulamentou o PIBID da UFMA, pois conforme Santos (2018, p. 39) “a UFMA viu a proposta do PIBID benéfica para a Universidade, seus/suas docentes e discentes de licenciatura”.

Para tanto, mesmo que não existisse a possibilidade de participar do programa por meio dos editais da CAPES, a UFMA elaborou suas normas baseadas nos documentos do PIBID, estabelecendo um valor de bolsa diferente, tendo em vista que o financiamento sairia da própria Universidade. O Bolsista de Iniciação à docência receberia um valor 250,00 reais; para o Coordenador de Área e institucional seriam computadas 4 horas em sua carga horária semanal e o/a supervisor/a seria voluntário/a (UFMA, 2009). Esta foi

uma estratégia pensada pela Universidade e seus/suas professores/as no intuito de comprovar que tiveram experiência exitosa com o programa e que estaria apta para concorrer e executar o programa dentro de suas instâncias.

No dia 02 de abril de 2009, a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) da UFMA publicou o Edital de nº 056 de chamada interna em que convocou os departamentos e as coordenações de cursos de licenciatura a apresentarem uma proposta de subprojeto, que seria atrelado ao projeto institucional da UFMA.

Santos A. (2018, p. 40), ao analisar sobre o percurso histórico do PIBID na UFMA, salienta que:

Dos cursos de licenciatura presenciais que a UFMA ofertava, apenas 18 cursos estavam elegíveis a apresentarem propostas, mas de acordo com o Edital de nº 142/2009 da UFMA lançado em 9 de julho de 2009, edital que apresentou os resultados dos cursos pré-qualificados para o programa, só tivemos um total de oito cursos (Ciências Biológicas, Filosofia, História, Informática, Letras, Pedagogia e Química), foram esses cursos que iniciaram o PIBID na UFMA. (SANTOS A., 2018, p. 40).

Contudo, no lançamento do Edital da CAPES 02/2009, em 25 de setembro, a UFMA elaborou um novo subprojeto com participação coletiva, submeteu e foi aprovada com 12 cursos, seis subprojetos de cursos prioritários (Química, Matemática, Biologia, Filosofia, Letras e Física) e seis de subprojetos complementares (Sociologia, Pedagogia, Artes, História, Geografia e Educação do Campo).

Cabe lembrar que no início do PIBID, os documentos normativos faziam uma separação entre área do conhecimento prioritários e complementares, que Santos A. (2018, p. 40) destaca que

existia a prioridade em algumas áreas de conhecimento e que as demais áreas que não se encaixassem nas prioritárias deveriam apresentar uma proposta de relevância social para que sua proposta fosse aceita como subprojeto complementar. (SANTOS A., 2018, p. 40).

Este é um dos pontos que é retomado nas últimas versões do PIBID: a ideia de que algumas áreas de conhecimentos são mais relevantes que outras na formação humana, reflexo de um projeto educacional que vem sendo declarado nos

documentos legais desde a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) até as diretrizes curriculares.

O Projeto Institucional da UFMA (2009, p.3) afirmou que “A proposta do PIBID da UFMA resulta do diálogo e discussão entre seus docentes, discentes e técnicos educacionais com os representantes da Secretaria de Educação do Estado” apontando o caráter dialógico e democrático que sustentou a produção do texto desse projeto. Entretanto, o projeto tem a assinatura final do primeiro coordenador institucional do PIBID na UFMA, professor Acildo Leite da Silva, do Departamento de Educação II.

No primeiro momento, foram selecionadas escolas que necessitavam de intervenções inovadoras, conforme sugestão da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC/MA), considerando que o programa pudesse contribuir com propostas e metodologias advindas de estudos oriundos do universo acadêmico. Essa situação precisa ser compreendida com cautela, para que não se caia na presunção de considerar apenas os conhecimentos e saberes produzidos nas IES, pois, para Santos A. (2018):

Apesar de o documento constantemente fazer alusão ao diálogo do Ensino Superior com a Educação Básica, por muitas vezes o caráter assistencialista aparece mais forte no discurso, tendo em vista que neste primeiro momento foram escolhidas as escolas com índices baixos. A Universidade iria cumprir lacunas em escolas de baixo rendimento, a ideia seria que os discentes da Universidade apresentassem propostas e metodologias didáticas-pedagógicas novas na escola. (SANTOS A., 2018, p. 41)

Entretanto, cabe ressaltar que o projeto institucional mostra seu alinhamento com os objetivos do PIBID, salientando a relação teoria e prática, a proposição de novas metodologias e tecnologias e a inserção dos/as discentes, possibilitando o diálogo entre a escola e as IES.

Além disso, o documento menciona sua concepção de docência orientada em três aspectos:

Primeiro, é que, para ocorrer à formação, faz-se necessário que alguém oriente, conduza o sujeito, mostrando os caminhos necessários para a compreensão da profissão. O segundo diz respeito a alguém que precisa agir perante essa orientação, ou seja, o sujeito em formação precisa atuar diante das situações com os quais se

depara. Assim, a formação profissional precisa ser encarada como uma atividade individual e coletiva. E o terceiro e último aspecto **é em relação à formação como um contínuo**, a qual não se esgota na inicial, mas sim é um processo que permeará todos os espaços que o professor frequentará [sic.] ao longo da carreira docente. (UFMA, 2009, p. 4 grifo nosso)

Esta formação em processo contínuo entra no entendimento, conforme aponta Tardif (2014, p.18), em que o saber dos/as professores/as “é plural, compósito, heterogêneo”, e ao entendermos isso podemos compreender que estes saberes podem vir de diversos espaços de formações. Por isso, Imbernón (2011, p.119) salienta que estes saberes para formação “encontram-se fragmentados em diversos momentos: a experiência prévia como aluno ou aluna, a formação inicial e a formação no exercício docente que permite questionar ou legitimar o conhecimento profissional que se põe em prática”.

Fortalece assim a compreensão de que há saberes distintos com diferentes formas de aquisição e que o/a professor/a pode adquirir em momentos distintos, compreendemos que a participação no PIBID pode proporcionar a aquisição de novos saberes, bem como a confirmação ou encontros de saberes já preexistentes.

Em 2011, por meio do Edital da CAPES nº 1/2011, a UFMA elaborou um projeto visando ampliar as áreas de conhecimento e os subprojetos participantes do programa, intensificando principalmente o interior do estado do Maranhão. O documento, por ter sido elaborado pelo mesmo Coordenador Institucional, nos permite observar um forte alinhamento com a proposta do projeto que estava em andamento, haja vista que a proposta desse Edital foi a de ampliar o número de cursos e vagas dos projetos que já estavam em andamento.

Costa e Silva (2019, p.8), ao fazerem uma apresentação do PIBID em seu livro, apontam que “naquele ano, [2011], foram aprovados um total de 26 subprojetos, que contaram com a participação de 516 bolsistas de iniciação à docência do PIBID”, um aumento significativo, quando lembramos que no ano anterior havia apenas 12 subprojetos aprovados e em 2011 subiu para 39 subprojetos atuando na UFMA.

Como o Edital da CAPES nº 1/2011 garantia a validade da bolsa em 24 meses, no ano de 2012 a UFMA não se submeteu a nenhum novo Edital. A execução de seu Projeto Institucional e de seus subprojetos já estava subsidiada pelo Edital de 2011.

Como já mencionado anteriormente na sessão que versa sobre o PIBID em âmbito nacional, em 2013 o PIBID iniciou uma nova fase e no âmbito da UFMA não foi diferente. A estrutura do projeto passou a atender as novas diretrizes apresentadas pela CAPES, através da Portaria da CAPES de nº 96 e os editais da Capes de nº 61 e 66, ambos lançados em 2013.

Com a continuidade do Coordenador Institucional, observamos que muitas ações presentes nos projetos anteriores, como a garantia da participação de docentes, discentes, técnicos/as administrativos/as e SEDUC/MA na elaboração do texto, foram mantidas.

Contudo, cabe destaque a alguns pontos apresentados no documento, que apontam para a inserção de alguns termos, frases, detalhes que corroboram para a formação dos/as supervisores/as, contribuindo assim para a sua formação continuada.

Uma das questões solicitada pela CAPES por intermédio da Portaria nº 96/2013 é a preocupação com o letramento científico dos/as participantes, tendo sido incorporada no Projeto Institucional a partir das estratégias de capacitação pedagógica para os os/as bolsistas de iniciação à docência, supervisores/as e os/ professores/as da escola parceira como foco. O Projeto Institucional não faz distinção de bolsista, o que nos leva a concluir que a ação é voltada para todos/as que participam do programa. Os subprojetos deveriam garantir atividades de leituras e oficinas de interpretações de produção textuais, alfabetização científica, estímulo à criação de grupos de estudos de leitura e análise dos referenciais teóricos relacionados pela pesquisa bibliográfica, estimulando a participação em eventos científicos, produção de pesquisa educacional e divulgação.

Apontando estas ações, podemos confirmar que existe aqui um processo de Formação Continuada para os/as supervisores/as, tendo em vista que estas ações permitem a aquisição de novos conhecimentos e saberes, aprofundamentos nos já existentes de uma forma coletiva e colaborativa, haja vista conforme afirma Nóvoa (2019, p. 6) de que “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”. Mais adiante, apresentaremos o levantamento realizado junto com os/as supervisores/as sobre a participação nessas ações.

No Edital nº 61/2013 consta, também, que os Projetos Institucionais devem apresentar resultados alcançados em edições anteriores, sendo que alguns dos resultados mencionados no Projeto Institucional da UFMA são elementos constituintes de uma formação em processo contínuo, conforme pode ser observado:

Durante os três anos de ação, o envolvimento das licenciaturas nas escolas no esforço de articulação entre Universidade e Educação Básica, representou a consolidação de uma parceria bem sucedida, salvaguardadas os eventuais entraves, uma vez que já podemos identificar os seguintes aspectos:

I) Mudanças positivas do IDB das escolas que tiveram atuação dos projetos Pibid. Todas tiveram um aumento no índice.

II) Contribuição no processo de ensino-aprendizagem das escolas conveniadas, na medida em que a partir da participação dos alunos PIBID houve **uma diversificação dos métodos de ensino e na continuidade dos trabalhos inovadores desenvolvidos.**

III) As ações desenvolvidas pelo Projeto nas escolas ajudaram **a conscientização dos professores da educação básica em relação à dinamização das suas aulas, a intensificação da interação professor/aluno e o incentivo à qualificação dos mesmos para a aplicação de novas metodologias em sala de aula**, contribuindo para o desenvolvimento educacional da Escola.

IV) A presença dos bolsistas serviu como estímulo para os alunos da escola perceber a possibilidade real de ingressarem em um curso superior. Pois já encontramos na Universidade alunos que apontam que tiveram influência e estímulo do Pibid na escolha do curso.

V) A valorização das licenciaturas, dos aspectos pedagógicos e dos licenciandos no contexto da Universidade, na qual o Pibid significou incentivo para permanecer na carreira.

VI) Nas escolas parceiras, **o professor supervisor teve um impacto positivo na sua identidade profissional.**

VII) Uma parcela significativa dos **bolsistas refletiu sobre sua formação e vivências escolares em eventos científicos** através de apresentação de trabalhos.

VIII) As reuniões de estudos possibilitaram **aprofundamento teórico sobre a questão da formação pedagógica dos bolsistas.**

IX) Produção de monografias por licenciados participante do programa sobre a experiência do Pibid na escola.

X) **Produção de coletâneas de artigos sobre a formação e experiências do Pibid.** (UFMA, 2013, p. 7, grifos nossos)

Fizemos questão de destacar alguns trechos dos resultados relatados no Projeto Institucional do PIBID para elucidar nossa compreensão de que existem ações no contexto da prática do PIBID da UFMA constituintes do processo da Formação Continuada dos/as professores/as da educação básica participantes do PIBID como supervisores/as.

Em 2018, a UFMA precisou elaborar um novo projeto, tendo como proponente um novo Coordenador Institucional, que em versões anteriores exerceu a função de Coordenador de Área e Coordenador de Gestão de processos educacionais.

O Projeto Institucional da UFMA (2018, p.1) apresentou uma de suas concepções sobre a docência, compreendendo que “a docência é um processo em permanente construção” e que dentro do PIBID acontece “na perspectiva colaborativa envolvendo trocas e representações baseadas em atitudes e valores que levam em conta os saberes da formação e os saberes da experiência.” (UFMA, 2018, p.1)

Já vemos demarcada nesse trabalho uma concepção da docência como um processo contínuo que pode reafirmar a ideia de uma Formação Continuada, por meio das ações que são pensadas dentro das singularidades ou especificidades dos subprojetos. Nossa perspectiva, dialoga com a concepção da epistemologia da prática trazendo Tardif (2014) ao debate e vai ao encontro da concepção apresentada pelo Projeto Institucional da UFMA ao mencionar que “os saberes e fazeres docentes que constituem o contexto da prática estão sendo apreendidos no âmbito do PIBID/UFMA como conhecimentos plurais e heterogêneos” (UFMA, 2018, p.2)

O Projeto Institucional também deixa demarcado dentro da produção de seu texto a perspectiva do Ciclo de Políticas nas características de se respeitar os processos dos macros e micro contextos, assegurando que o contexto do projeto do PIBID da UFMA (2018, p.1) “está em consonância com a realidade da Educação Básica no Maranhão” onde priorizam “o contexto da prática como um instrumento para alcançar os impactos da política de formação docente na realidade da educação básica do Estado” (UFMA, 2018, p.1).

Quando se fala em política de Formação Docente, o projeto não se restringiu a pensar apenas na formação inicial, mas de forma composta e heterogênea em toda sua composição, que vai da inicial à continuada.

Trazer o ciclo de políticas para dentro da percepção do projeto ajuda a refletir sobre como os subprojetos, dentro de suas realidades, podem e devem modificar suas ações a partir dos entendimentos que têm sobre o que seja o PIBID, compartilhando desta forma com o entendimento de que “as políticas não são meramente “implementadas”, mas sujeitas a processos de reinterpretação e recriação, a processos de interpretação e tradução” (Mainardes e Gandin, 2013, p. 154, grifo do

autor), e que seus agentes podem modificá-las a partir das interpretações que fazem dela.

Para além dos subprojetos presentes em edições anteriores do PIBID, fez-se necessária a organização de subprojetos para possibilitar o funcionamento dos cursos que não poderiam mais caminhar sozinhas, devido ao quantitativo de bolsas que seriam ofertadas, composto em alguns casos por núcleos de áreas de conhecimentos distintos.

O projeto de 2018 especificou indicadores, que são ações que os subprojetos deveriam executar em comum. Nestes indicadores não existe a descrição que devem ser executados e/ou ter a participação apenas dos bolsistas de iniciação à docência, mas de todos/as os/as bolsistas do programa, incluindo coordenadores/as de áreas e os/as supervisores/as.

Dentre os indicadores, encontramos:

- momentos de reflexões filosóficas e sociológicas e exibição de filmes sobre temáticas “a consciência negra, discriminação, DST, drogas, questões de gênero, violência, criminalidade juvenil e outros, com estudantes da escola parceira, no ensejo de refletir e aplicar conhecimento sobre essas temáticas.” (UFMA, 2018, p.3)
- confecção de material didático para aplicação em cursos, minicursos e oficinas, bem como material para as escolas parceiras.
- participação dos/as bolsistas em eventos científicos e no Seminário de Iniciação à Docência (SEMID).
- explorar a participação em ambientes externos para apropriação e desenvolvimento de linguagem científica e matemática.
- oportunidades de formações literárias e culturais aos/às bolsistas e alunos das escolas, ampliando seus horizontes nos campos das artes, culturas e linguagem literárias.

Estes indicadores, ao serem executados, oferecem novos saberes aos/às professores/as da educação básica que participam do programa como supervisores/as, apesar de não estarem descritos no projeto. Compreendemos que, ao trazer estes/as atores/atrizes para as formações e ações, possibilitam novas

vivências que vão modificando o fazer/saber do/a supervisor/a, caracterizando-se assim uma Formação Continuada para eles/as.

Ao analisar os Projetos Institucionais da UFMA, percebemos que não há uma descrição explícita de objetivos e/ou indicadores voltados à Formação Continuada aos/as supervisores/as, mas cabe destacar que o documento orienta para o desenvolvimento de ações que incidam nesta direção. Quando ele não direciona as ações formativas exclusivamente para os bolsistas de iniciação à docência, mas para todos/as participantes do programa, cabe então a decisão dos subprojetos e seus núcleos executarem na prática estas ações.

Os Projetos Institucionais da UFMA apresentam a demarcação de uma concepção de Formação Docente colaborativa, contínua, alicerçada nos saberes e conhecimentos amplos, diversos, plurais e heterogêneos. Estas afirmações ponderam para que os subprojetos possam caminhar tranquilamente coadunando com Imbernón (2011) pautados na:

- a) “reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade”;
- b) “a troca de experiências entre iguais”;
- c) “a união da formação a um projeto de trabalho”;
- d) “a formação como estímulo crítico”;
- e) “o desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto”.

Estes pontos levantados por Imbernón (2011) direcionam as características necessárias a ser pensadas ao se tratar sobre a Formação Continuada e dentro do PIBID elas são possíveis de ocorrerem. O Projeto Institucional da UFMA que foi elaborado de forma coletiva vem demarcando dentro de suas ações possibilidades para a Formação Continuada dos/as supervisores/as.

Dentro das Portarias e Editais lançados pelo PIBID em âmbito nacional, não encontramos indicativos e preocupação com a Formação Continuada. O programa deixa nítido que o seu foco é com a Formação Inicial. Entretanto, o que observamos nos Projetos Institucionais da UFMA é a resignificação disso, já que eles têm sua própria autonomia, os seus textos vêm dando indícios da existência por parte de seus idealizadores para o olhar cuidadoso em torno da formação do/a supervisor/a.

Apesar de idealizar ações que contemplem os/as supervisores/as do ponto de vista de possibilidades, o projeto ainda se mostra um pouco tímido, até pelas

limitações que são encontradas no cotidiano, como por exemplo, conseguir conciliar um dia para uma formação em conjunta de todos/as os/as supervisores/as, porque nem toda gestão escolar os/as libera com facilidade, a dinâmica de trabalhar em espaços e turnos diferentes e a carga horária excessiva do/a supervisor/a dentro de sala de aula, são questões da rotina destes/as profissionais que afetam a dinâmica do programa.

Algumas soluções podem ser pensadas na elaboração dos projetos e dos editais de seleção, como definindo um turno ou um horário para que esses encontros aconteçam, seja de forma presencial, ou abrindo a possibilidade de encontros remotos ou híbridos, fomentando um diálogo mais próximo das Secretarias de Educação e os/as gestores/as da escola tendo mais consciência dessas ações para formação dos/as professores/as de suas instituições que estão como supervisores/as.

A partir das demarcações por meio das ações dos Projetos Institucionais da UFMA, o próximo passo é verificar se nos subprojetos de Educação Física existiu a inquietude de não se preocupar apenas com a Formação Inicial, mas com a Formação Continuada também.

Na próxima sessão, iremos apresentar a análise realizada no contexto do subprojeto PIBID de Educação Física/UFMA.

4.2 Subprojeto de Educação Física/UFMA (2012 a 2020): da projeção às ações que articulam a Formação Continuada.

O subprojeto de Educação Física do PIBID da UFMA iniciou suas atividades no ano de 2012, a partir de uma preocupação inicial da Coordenação Institucional pela inclusão de todos os cursos de Licenciaturas da UFMA no programa e do Coordenador do Curso de Licenciatura em Educação Física:

Angustiado com o curso de Educação Física fora do PIBID o coordenador do curso no ano de 2012, professor Raimundo Nonato Assunção Viana, viu a possibilidade de participação no programa quando foi lançado em 19 de março de 2012 o Edital da CAPES de nº 11/2012 que permitiu a ampliação dos projetos institucionais em andamento, a UFMA ampliou seu projeto e a Educação Física foi incluída na ampliação. (SANTOS, 2018, p. 47).

A partir do Edital nº 11/2012, a Educação Física iniciou sua participação no programa, tendo funcionado até a última versão, que finalizou em abril de 2022,

perpassando pelas três fases do programa que denominamos, no âmbito deste trabalho, como o momento de impulsão, da pseudo-estabilidade até o momento atual, que visa à descontinuidade/desconstrução do programa. Para cada momento, houve uma coordenação de área diferente, como pode ser visto na tabela 9.

Tabela 9 - Ano do Subprojeto e seu/sua Proponente.

Ano de aprovação do subprojeto	Tempo de execução do Subprojeto	Proponente do subprojeto
2012	2012 - 2013	Raimundo Nonato Assunção Viana.
2013	2014 - 2017	Alex Fabiano Santos Bezerra.
2017	2017 - 2018	Silvana Martins de Araujo.
2018	2018 - 2020	Silvana Martins de Araujo.

Fonte: elaboração própria.

O Subprojeto de Educação Física na UFMA do ano de 2012 foi pensando e proposto pelo Professor Raimundo Nonato Assunção Viana, que naquele momento, era o coordenador do curso de Educação Física em Licenciatura.

O documento iniciou com a justificativa de que o PIBID iria possibilitar que os/as licenciandos/as do curso compreendessem as diferentes realidades do contexto escolar, interagindo com a educação básica e participando do processo educacional desde alunos/as, haja vista que a formação em Educação Física é marcada, também, por uma formação centrada em ambientes não escolares, como, por exemplo, academias e hospitais. Assim,

o interesse em participar do Programa de Iniciação à Docência - PIDIB/2012 justifica-se em primeira instância no fortalecimento da Educação Física enquanto área de conhecimento e importante componente curricular no Ensino Básico, bem como, a compreensão por parte dos egressos da importância da intervenção pedagógica nesse campo de atuação profissional (VIANA, 2012, p.3).

Ao analisar o documento de Educação Física/UFMA em relação à Formação Continuada, verificamos que o subprojeto previa ações para os/as supervisores/as que apontam para a possibilidade de uma Formação Continuada como:

Realizar ateliês de estudos com alunos bolsistas e **supervisores**, onde a partir da realidade diagnosticada, buscar-se-á **ampliar conhecimento** sobre o ensino/aprendizagem na Educação Física, e

realizar planejamento de oficinas pedagógicas, através das quais serão feitas as intervenções pedagógicas com vista a melhoria da aplicação desse componente curricular. (VIANA, 2012, p.4, grifo nosso).

Com isso, esperava-se enquanto resultado:

Despertar nos professores da Rede de Ensino envolvidos no projeto, **a habilidade da pesquisa e aplicação** de experiências metodológicas inovadoras a partir dos ateliês programados, fortalecendo a compreensão no espaço escolar da importância das práticas corporais e da educação física na formação do educando. (VIANA, 2012, p.5, grifo nosso).

Embora o PIBID seja um programa voltado para Formação Inicial da docência, podemos observar ações presentes no contexto da prática que contribuíam para a Formação Continuada dos/as professores/as da educação básica.

Dentro da perspectiva do ciclo de políticas, Mainardes (2006, p. 53) vai afirmar que: “os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais”, de modo que na elaboração dos Projetos Institucionais e dos subprojetos do PIBID, o/a proponente, ao exercer sua autonomia, fundamentado em seus saberes adquiridos no decorrer da sua formação profissional, desenvolve ações de acordo com as conceituações que tem sobre a Formação Docente.

Em 2013, a partir do Edital da CAPES nº 61/2013, houve uma convocação para a elaboração de uma nova proposta para um período de 48 meses. O subprojeto de Educação Física passa a ser coordenado pelo professor Alex Fabiano Santos Bezerra, que também estava na Coordenação do Curso de Educação Física, responsável pela elaboração de um novo projeto para submissão.

Ao analisar a nova proposta do subprojeto, o que notamos de fato é um alinhamento com o projeto de 2012, pois poucas modificações foram encontradas. Uma que se destaca é a intenção do “PIBID Educação Física interagir com outras licenciaturas da área da saúde, a fim de efetivar ações dentro do ambiente escolar em eixos temáticos de interesse entre as licenciaturas” (BEZERRA, 2013, p. 3).

Compreendemos que o subprojeto apresenta os mesmos pressupostos para a Formação Continuada de professores anunciados no subprojeto anterior. Ao analisar

as atividades que foram desenvolvidas, podemos observar algumas ações que de certa forma representam Formações Continuidadas para os/as supervisores/as. Uma dessas é a realização de “seminários de estudos” voltados para “alunos bolsistas e **supervisores** da área da Educação Física e outra licenciatura da área da Saúde” (BEZERRA, 2013, p. 6, grifo nosso), justificando que ao realizar tal ação:

Pretende-se com essa ação **ampliar conhecimentos sobre o ensino/aprendizagem** na Educação Física, e realizar planejamento de oficinas pedagógicas, através das quais serão feitas as intervenções pedagógicas com vista à melhoria da aplicação desse componente curricular. (BEZERRA, 2013, p. 6, grifo nosso)

Outra ação proposta é a “produção do caderno de anotações”, pois:

Muitos alunos bolsistas e supervisores da área deixam de registrar suas impressões sobre as ações pedagógicas. Assim, pretende-se estimular a organização de ideias e produção textual através de um “Caderno de Anotações” que deverá ser preenchido usualmente pelos bolsistas do PIBID (BEZERRA, 2013, p. 7, grifo do autor).

Apesar de não deixar esclarecido que a intenção é o fomento à pesquisa por parte dos/as professores/as da educação básica, nesta ação percebemos outro elemento sobre a Formação Continuada, em uma perspectiva atrelada a uma reflexão sobre a prática.

Ao utilizar o caderno de anotações, o/a bolsista pode analisar e refletir sobre sua prática docente e promover uma modificação em sua postura, pois conforme salienta Tardin e Souza Neto (2021, p. 19), ao tratar sobre a prática docente, que

é possibilitado, através dela, rever os pontos positivos e negativos da aula e assim melhorar, corrigir, suprimir, expandir etc. Além disso, ainda se pode avaliar sua postura diante de ocasiões que não puderam ser analisadas com a calma e o embasamento que se deveria ter, preparando-o melhor para quando acontecer outra vez. (TARDIN E SOUZA NETO, 2021, p. 19)

Este processo pode ser feito por meio deste caderno de anotações que, ao possibilitar que os/as supervisores/as reflitam sobre sua prática, sobre sua postura, sobre os ocorridos na sua rotina pedagógica, pode contribuir para construção de um novo saber, culminando em uma ação voltada, também, para Formação Continuada.

No ano de 2017, houve uma mudança na Coordenação de Área do subprojeto de Educação Física da UFMA. A professora Silvana Martins de Araujo assume a função, com a participação do professor Raimundo Nonato Assunção Viana como colaborador na coordenação, sendo realizada uma reformulação do subprojeto de acordo com a conjuntura atual e considerando que o Edital em andamento estava previsto para encerrar suas atividades em março de 2018.

A nova proposta manteve algumas ações do subprojeto em andamento e fez pequenas modificações, como, por exemplo, a ampliação do diálogo com todas as licenciaturas da escola campo que tivessem interesses em comum.

Das 12 ações previstas, seis delas têm a participação direta do/a supervisor/a e podem se configurar como um espaço para a formação continuada dos/as professores/as da educação básica. Na tabela 10, apresentamos as ações previstas e suas justificadas, conforme descrito no subprojeto.

Tabela 10 - Ações e suas justificativas no subprojeto de educação física 2017.

Ação Prevista	Justificativa
Encontros semanais para estudos coletivos, planejamento e oficinas com participação ativa dos alunos(as) bolsistas, supervisores(as) das escolas e coordenação do subprojeto Educação Física UFMA.	Os estudos deverão contemplar temáticas interdisciplinares, abordando questões pedagógicas, sobre a cultura/práticas corporais, as dimensões sociais do esporte e questões relativas à saúde e meio ambiente.
Estudos dirigidos a respeito das intervenções pedagógicas experimentadas pelos(as) bolsistas nas escolas.	Tem por finalidade a compreensão do aporte teórico do conhecimento específico para analisar as dificuldades encontradas e os desafios a serem superados.
“Seminário de Relato de experiências” com alunos (as) bolsistas e supervisores (as) da área da Educação Física.	Pretende-se estimular a organização de ideias e produção textual através de um “Caderno de Anotações” que deverá ser preenchido usualmente pelos(as) bolsistas do PIBID. Realizar troca de experiências pedagógicas, fundamentadas pelos registros feitos nos cadernos de campo, com o intuito de estimular a prática de sistematização das ações desenvolvidas nas escolas para a elaboração e apresentação de trabalhos científicos.
Realização de projetos didáticos especiais.	Consolidação das experiências vivenciadas pelos(as) bolsistas no decorrer do ano letivo, envolvendo os diferentes conteúdos da Educação Física.

Continua...

...Continuação

Mediações interdisciplinares com as outras licenciaturas envolvidas no PIBID/UFMA e no Centro de Ensino.	Vislumbrar interações com as coordenações das licenciaturas do PIBID/UFMA, como também com os(as) professores(as) de outras áreas do conhecimento das unidades escolares e centros de ensino.
Articulação entre ensino e pesquisas no campo escolar.	Levantamento de problemas de pesquisas a serem desenvolvidas pelos(as) bolsistas detectados na realidade escolar, transformando em possíveis projetos de investigação científica.

Fonte: Elaboração própria, adaptado de Araujo (2017).

Encontros semanais de estudos, estudos dirigidos, seminário de relato de experiência, realização de projetos didáticos, mediações interdisciplinares, articulação entre ensino e pesquisa escolar, são práticas intencionadas nesta proposta e que coadunam com uma perspectiva do saber docente a ser construído na coletividade com seus pares, uma vez que como assevera Nóvoa (2019, p.14) “ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes” e “Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão” (NÓVOA, 2019, p.14).

Partimos assim do pressuposto de que se as atividades estiverem como objetivo de uma Formação Docente baseada no aspecto da coletividade e colaboração, ela contribui para Formação Continuada destes/as supervisores/as.

Foi possível perceber que nas descrições de algumas atividades consta o termo “bolsista do PIBID”, em outras está presente “bolsistas de iniciação à docência e supervisor/a”. Na realidade, compreendemos que independentemente dos termos abordados, todos/as os/as integrantes do subprojeto participam do planejamento e desenvolvimento das ações, o que reitera nossa compreensão de que as ações possuem uma dimensão formativa para a iniciação à docência como também para a Formação Continuada.

Um dos resultados pretendidos voltado para o/a supervisor/a é garantir:

Experiências metodológicas inovadoras, **incentivando o desenvolvimento de pesquisa** entre os(as) supervisores(as) e os(as) bolsistas do PIBID, fortalecendo a **compreensão do espaço escolar como lócus privilegiado de produção e divulgação do conhecimento.** (ARAUJO, 2017, p.5, grifo nosso)

Ao tornar a escola o centro da investigação, da pesquisa, da construção do conhecimento e da formação, tanto na perspectiva inicial, quanto continuada, Imbernón (2011) reconhece que se trata de uma mudança para além do lugar de formação, é transformar a escola como lugar prioritário da formação, reconhecendo seus saberes durante todo o processo formativo.

Em 2018, através do Edital da CAPES nº 7/2018 e das Portarias nº 45/2018 e 175/2018, iniciou uma nova fase no PIBID e houve a necessidade da reformulação de um novo Projeto Institucional, conforme destacamos na seção anterior, e, conseqüentemente, do subprojeto, que apresenta uma estrutura no documento distinta de anos anteriores ao elencar, por exemplo, os objetivos específicos:

- Compreender **a escola como principal locus de formação para a docência e co-responsável pelos processos formativos** dos alunos-bolsistas, em formação inicial, assim como dos **professores da escola básica**.
- **Vivenciar o planejamento participativo na execução compartilhada** de práticas pedagógicas de modo a contribuir para a construção de soluções coletivas interdisciplinares a partir da solidariedade, autonomia e respeito entre os sujeitos.
- Realizar **ações conjuntas Escola-Instituição de Ensino Superior** favorecendo **o desenvolvimento de práticas investigativas** e de socialização de experiências pedagógicas concretas, a partir de uma atitude de caráter permanente;
- **Conhecer, registrar e socializar as diversas experiências realizadas no PIBID** através de atividades acadêmicas e outros eventos científicos da área. (ARAUJO, 2018, p.55, grifo nosso.)

O subprojeto apresenta uma nova perspectiva, trazendo a escola para o centro do processo de formação e como locus principal, como podemos observar em seus objetivos específicos. Apesar de o PIBID ser um programa voltado para a Formação Inicial, os objetivos específicos do subprojeto de Educação Física/UFMA contemplam a Formação Continuada dos/as supervisores/as em suas ações. Quanto às ações planejadas para este subprojeto, constatamos uma continuidade do subprojeto da edição anterior.

Quando analisamos os subprojetos de Educação Física/UFMA no período de 2012 a 2018, identificamos iniciativas de trazer a escola como espaço investigativo, como um locus da construção do conhecimento e da formação, seja para o/a licenciando/a na sua Formação Inicial como para os professores/as da educação básica.

Essa mudança de postura, de olhar a escola como espaço investigativo e de formação, vai ao encontro de autores como Novoa (1992), Imbernón (2011) e Tardif (2014) que a compreendem como o espaço que deve contribuir para a Formação Continuada dos/as professores/as.

Esta formação não ocorre apenas com o retorno desses/as professores/as da educação básica à Universidade como supervisores/as do PIBID, mas na mudança de concepção, quando começam a perceber que a sua investigação e sua formação podem e devem acontecer, também, no seu local de trabalho e intervenção, comungando com Novoa (2019, p. 7) ao conceber que “o lugar da formação é o lugar da profissão”, ou seja, que o lugar da formação do professor/a da educação básica é a escola.

Pode acontecer, também, através de uma formação coletiva com seus/suas pares dentro das atividades que foram sendo propostas, haja vista que como garante Nóvoa (2019, p.10), “Precisamos dos outros para nos tornamos professores”.

Após analisar os documentos que nortearam as ações do PIBID da UFMA e do subprojeto de Educação Física/UFMA, tivemos a necessidade de investigar junto aos/às supervisores/as para compreender o contexto da prática a partir de seus lugares de fala.

4.3 Supervisores/as de Educação Física/UFMA - Campus do Bacanga: os/as sujeitos/as principais de nossa investigação

Durante os nove anos de desenvolvimento do subprojeto de Educação Física/UFMA, tivemos a atuação de quinze professores/as da educação básica, devido ao recorte desta pesquisa, que trabalhou apenas com as versões dos subprojetos que funcionaram nos interstícios dos editais da CAPES de nº 11/2012 ao Edital nº 7/2018, que correspondeu a um total de 12 supervisores/as. Embora tenha sido possível localizar e realizar o convite para todos/as, só obtivemos a devolutiva de cinco questionários e só conseguimos realizar três entrevistas com supervisores/as que atuaram na cidade de São Luís.

O questionário foi elaborado pela plataforma *google Forms*, a partir da leitura de outras pesquisas do PIBID com supervisores/as, e após a leitura dos subprojetos

de Educação Física/UFMA. As entrevistas foram realizadas presencialmente, salientando que estávamos flexíveis com os horários e os locais sugeridos pelos/as supervisores/as, mas não tivemos retornos de todos/as.

Como forma de seguir as normas éticas da pesquisa científica e garantir o anonimato de nossos/as participantes, optamos por substituí-los pelos nomes com maior número de registros em cartório civil no ano de 2021, sendo eles Miguel e Arthur para os homens; Helena, Alice e Laura para as mulheres, segundo a Associação Nacional dos Registradores de Pessoas Naturais (Arpen-Brasil).

A coleta de dados e análise nessa etapa se tornaram mais complexos do que a normalidade devido à Pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, pois o distanciamento que foi obrigatório para preservação de nossas vidas, modificou a rotina de todos/as, e mesmo com a possibilidade de fazer encontros remotamente, existiu a dificuldade do tempo e espaço e por este motivo os/as supervisores/as optaram por fazer as entrevistas todas presenciais.

A seguir, iremos apresentar os/as supervisores/as que participaram de nossa pesquisa, quais são suas concepções sobre Formação Continuada, como foi a sua rotina dentro do PIBID e por último como a Formação Continuada aconteceu no subprojeto de Educação Física/UFMA.

4.3.1 Conhecendo os/as Supervisores/as do Subprojeto de Educação Física/UFMA.

Dos cinco que responderam, tivemos a participação de 2(40%) homens e 3 (60%) mulheres. O perfil da faixa etária dos/as participantes é 1 (20%) participante tem mais de 50 anos, 2(40%) tem entre 30 e 39 anos e 2(40%) entre 45 e 59 anos.

Quando perguntado como autodeclara sua cor ou raça, obtivemos as seguintes respostas: 1(20%) branca, 2 (40%) parda e 2 (40%) preta. Quanto à renda mensal, assinaram que: 1(20%) tem de 3 a 4 salários mínimos, 3(60%) possuem de 5 a 6 salários mínimos e 1(20%) tem de 7 a 8 salários mínimos. Ao ser questionado sobre o estado civil dos/as participantes 1 (25%) está solteiro/a, 1 (25%) encontra-se divorciado/a e 2 (50%) são casados/as. Passamos então a apresentar os/as nossos/as participantes individualmente.

O Professor Miguel está na faixa etária de 45 a 59 anos, com salário entre 5 a 6, divorciado e branco, formado em Educação Física pela UFMA e tem especialização em Ensino da Educação Física e Esportes. Em sua família, pai, mãe e irmãos também são professores/as e o professor esteve no PIBID entre os anos de 2014 e 2015, período em que dividia bolsa e orientação de supervisão com outro professor que atuava na mesma escola do Ensino Médio.

A professora Helena está na faixa etária de 30 a 29 anos, de 3 a 4 salários mínimos, é solteira, preta, concluiu o curso de Educação Física na UFMA em 2008 e tem mestrado na área de Educação. Sua irmã também é professora e sua mãe tem Ensino Fundamental completo. Participou como supervisora no primeiro ano de atuação do subprojeto de Educação Física, ou seja, em 2012, por uma escola estadual do Ensino Médio.

A professora Alice tem entre 45 a 59 anos, recebe de 5 a 6 salários mínimos, é casada, parda, formada desde 2003 pela UFMA, tem na família a irmã professora, pai e mãe com fundamental completo. Participou do PIBID no ano de 2017 e 2018, com as turmas do Ensino Fundamental anos finais, na rede municipal. Participa de um grupo de pesquisa vinculado ao departamento de Educação Física da UFMA.

O professor Arthur tem mais de 50 anos, com renda na faixa de 5 a 6 salários mínimos, se autodeclara preto e tem especialização na área da Docência do Ensino Superior. Sua esposa também é professora e possui mestrado e seus pais têm Ensino Médio completo. Foi o professor que mais teve tempo no PIBID, pois teve atuação como supervisor de 2012 a 2017, em duas escolas, trabalhando com os Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas redes municipal e estadual.

A professora Laura com idade entre 30 a 39 anos, renda mensal de 7 a 8 salários mínimos, parda, formada pela UFMA em Educação Física no ano de 2008, possui outra graduação em Biologia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (Faveni) e tem mestrado na área de Saúde e Ambiente. Na família tem uma prima professora, seu pai e sua mãe tem Ensino Médio completo e seu esposo tem especialização. No PIBID atuou de 2018 a 2019 em uma escola da rede federal, com turmas nos anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

Em relação à Formação Continuada, os/as supervisores/as participaram de processos formativos após suas formações iniciais, em nível de especialização ou mestrado. São professores/as que permanecem em constantes busca de sua formação e que participam e/ou já se envolveram em outros espaços institucionais formativos que contribuem para sua Formação Continuada, como no caso da professora Alice, que atualmente participa de um grupo de pesquisa no departamento de Educação Física.

Ao observarmos suas trajetórias, cabe destacar que no âmbito familiar seus pais não tiveram acesso ao Ensino Superior. Por outro lado, é possível perceber que todos/as têm no ambiente familiar parentes que são professores/as e que pode em algum nível auxiliar na construção dos saberes da profissão que estes/as professores/as supervisores têm, provenientes do seio familiar, como aponta Tardif (2014) em suas pesquisas.

Outro ponto semelhante é que todos/as retornam para seu ambiente de Formação Inicial, haja vista que foram formados/as pela UFMA. Apesar de sua conclusão de curso ter sido em anos distintos, eles/as estudaram pelo mesmo Projeto Político Pedagógico (PPP) que teve vigência entre os anos de 1987 a 2006. Sendo assim, podemos compreender que os professores/as supervisores/as possuem o mesmo perfil profissional, uma vez que “os saberes provenientes da formação profissional para o magistério” têm como aquisição principal os estabelecimentos de Formação Inicial (TARDIF, 2014, p.36).

Todos/as declararam que escolheram a Educação Física como a primeira opção de curso para sua Formação Inicial. Os professores Arthur e Miguel e a professora Alice mencionaram que foi a participação na rotina dos esportes como atletas que motivaram suas escolhas. A professora Helena afirmou que foi por gostar das aulas de Educação Física no seu último ano escolar e a professora Laura disse que foi por questões pessoais.

Conhecer quem são os/as supervisores/as que participaram de nossa pesquisa é essencial para entendemos suas concepções, suas ações, sua rotina, pois por mais que o PIBID e o subprojeto de Educação Física/UFMA apresentem seus objetivos, são os/as supervisores/as que no momento da execução de suas ações é que dão significados a elas a partir de seus saberes que estão ancorados em seus saberes

peçoais, provenientes do seio familiar, do ambiente e da socialização da sua vida. Dos seus saberes provenientes da formação do magistério, adquirida no seio dos ensinos superiores, da sua formação escolar anterior, da sua própria experiência profissional na escola ou de programas ou livros didáticos (Tardif, 2014).

Após a apresentação desse perfil, vamos nos aproximar das concepções que os/as supervisores/as têm sobre a Formação Continuada e se e o PIBID contribuiu com ela.

4.3.2 Concepções de Formação Continuada dos/as Supervisores/as do Subprojeto de Educação Física/UFMA.

Dos cinco professores/as que responderam ao questionário, apenas três professores/as foram entrevistados/as e, ao defenderem suas concepções de Formações Continuadas, deixam demarcada a sua importância e salientam que para uma constante qualificação do ambiente escolar e do/a professor/a é imprescindível uma formação de maneira continua.

Formação continuada primeiro é um aspecto da nossa área da educação que não deveria deixar de existir nunca. Ela já teve vários tipos de roupagem, mas não pode deixar de existir, **não pode existir a possibilidade de não ter uma formação continuada.** (LAURA)

Eu acho que **a formação continuada é o gás, é sempre bom fazer o curso** “poxa que legal, estava até pensando em fazer e não sabia como”, é de criar uma rede de trocas, a formação continuada é um processo de troca, quando é uma formação continuada, tem esse caráter. (ARTHUR)

É você **continuar estudando visando que a sociedade ela muda, as políticas públicas elas mudam**, por exemplo, estou agora estudando a BNCC, nós precisamos entender de que forma as coisas estão acontecendo para trazer da melhor forma para nossa realidade, uma vez que a escola, em nosso caso o colégio de aplicação existe sua autonomia também, mas não é uma autonomia 100%, precisamos também respeitar as leis que regem a educação, inclusive as diretrizes. (LAURA)

Destacamos alguns trechos das falas proferidas dos/as entrevistados/as, haja vista que acabam coadunando com a defesa da ANFOPE de que a formação, quer seja ela inicial ou continuada, deve ser compreendida como um processo permanente na vida profissional do/a professor/a. Na mesma direção, S. Santos (2004, p. 47)

afirma que “a formação precisa então, ser tomada como um processo de aprendizagem constante, conectado com as atividades práticas profissionais, assumindo características de um continuum progressivo.”

Assim como encontramos distintas concepções em torno da escola, do ensino, do/a professor, existem diferentes opiniões de como deve ser a formação destes profissionais e a Formação Continuada segue o mesmo princípio.

Para Silva e Castro (2008, p.189), a qualificação dos/as professores/as se faz através da formação continuada que está articulada a duas necessidades “a) superar os problemas ou as lacunas existentes na prática docente; b) promover a introdução de um novo repertório de conhecimentos”. As autoras ainda continuam apontando duas concepções bem demarcadas sobre a Formação Continuada, uma na perspectiva do *déficit* e outra na perspectiva do crescimento.

Enquanto a perspectiva do *déficit* compreende que houve uma lacuna na Formação Inicial e que a Formação Continuada é a oportunidade de suprimir estas inanidades e falhas, a perspectiva do crescimento entende que a complexidade da rotina do/a docente não precisa reparar uma inadequação na sua formação, mas de possibilidades que visam a um desenvolvimento constante destes/as profissionais. Enquanto a primeira está pautada no tradicionalismo, no tecnicismo e no comportamentalismo, a segunda tem uma formação reflexiva, dialética, crítica e investigativa.

Durante o processo histórico e político, encontramos uma variedade de nomenclaturas utilizada para tratar da Formação Continuada como: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, formação permanente, dentre outras. Cada nomenclatura dessa não se expressa apenas por etimologias divergentes, mas expõem concepções e intenções, pois como afirma Imbernón (2011, p.52) “a formação profissional de educação está diretamente relacionada ao enfoque ou à perspectiva que se tem sobre suas funções”.

Imbernón (2011, p. 55) argumenta que “uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores” e que esta formação não deve ser distante da escola e dos problemas reais que os/as professores/as enfrentam na sua rotina pedagógica.

Para Tardif (2014a, p. 10-11), “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes é chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” englobam de maneira ampla o que aqui também definimos como saberes docentes.

Devemos compreender é que, conforme defende Tardif (2014a, p.18), “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo”, na medida que não existe uma única fonte de aquisição desse conhecimento, que não se aprende da mesma forma e que esse saber é construído em decorrer do tempo, da coletividade e de que forma ele é partilhado e socializado, pois como continua afirmando Tardif (2014b, p.13), “os saberes profissionais são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo”.

Gauthier e et al. (1998) vai dizer que no imaginário sobre a identidade do ser professor ainda existe a ideia de que basta conhecer o conteúdo, ou ter talento, ou ter bom senso, ou seguir a intuição, ou ter experiência, ou ter cultura, desconsiderando que para se tornar professor/a é exigida uma série de saberes, habilidades e competências que são adquiridas no decorrer da trajetória pessoal e profissional desse/a professor/a.

O/a professor/a é o único profissional que tem o contato prévio com o seu futuro local de trabalho. Antes de ser tornar um trabalhador, ele passa um mínimo de 14 anos dentro do ambiente escolar antes de ingressar as Instituições de Ensino Superior (IES) para suas Formações Iniciais. E isso requer um tempo de aquisição de concepções de ensino, de professor, de escola que é feito através das suas admirações ou repulsas pelos seus/suas professores/as. (TARDIF, 2014b)

Ele traz consigo saberes e concepções que são adquiridos dentro de seu ambiente familiar, assim como das disciplinas que cursou durante sua Formação Inicial, saberes que são provenientes dos programas e livros didáticos e da sua própria experiência na profissão dentro e fora da sala de aula. (TARDIF E RAYMOND, 2000)

Estes saberes não são adquiridos isolados e nem de uma única forma. Ao percebemos que são saberes aprendidos no decorrer da trajetória profissional e pessoal, reforça o entendimento de que o/a professor/a está em um contínuo processo de formação, ou seja, em uma formação permanente.

Borges (2019, p. 26) evidencia que “a medida que os educadores conhecem temas/conteúdos e formas alternativas de ensino, com as quais não tiveram contato anteriormente, pode ocorrer uma transformação”, pois ao adquirir e incorporar um novo saber existe um processo de formação e transformação da sua prática pedagógica em um/a profissional mais capacitado que acaba por adaptar este novo saber a sua realidade de vida e de cotidiano escolar.

Desta forma, nesta pesquisa, compreendemos a Formação Continuada dentro da perspectiva da formação permanente em que apresenta uma “educação concebida ao longo da vida em contínuo desenvolvimento” (SILVA E CASTRO, 2008, p. 199).

Partindo do pressuposto de que os saberes não são apenas os conhecimentos produzidos dentro das Universidades, como já tido aqui, a escola também é um lugar de aquisição de saberes, portanto, um dos espaços formativos.

A escola deve ser vista não apenas como o local de trabalho do/a professor/a, mas o espaço onde ocorre a construção e a aquisição de novos saberes e um ambiente formativo que possibilita uma reflexão e ação da sua própria prática. Desta forma, a escola deve ganhar centralidade dentro do processo formativo docente.

Wengzynski e Tozetto (2012, p.3), ao discorrer sobre uma Formação Continuada centrada na escola, afirma que:

A formação continuada assim entendida como perspectiva de mudanças das práticas no âmbito dos docentes e da escola possibilita a experimentação do novo, do diferente a partir das experiências profissionais que ocorrem neste espaço e tempo orientando um processo constante de mudanças e intervenção na realidade em que se insere e predomina esta formação (WENGZYNISKI E TOZETTO, 2012, p.3)

A Formação Continuada na ótica da formação permanente defende que a partir da aquisição de novos saberes e de formações que ocorrem, dialogando com os problemas reais enfrentados na rotina pedagógica do/a professor/a dar elementos para que ele consiga refletir sobre sua prática e a modificá-la. Santos S. (2004, p.47) afirma que “a formação precisa então, ser tomada como um processo de aprendizagem constante, conectado com as atividades e com as práticas profissionais, assumindo características de um continuum progressivo”.

Como bem aponta Borges (2019, p. 23), “um professor pode ter um saber a respeito de um assunto em um momento e, passado algum tempo [...], poderá ter um saber diferente do que tinha anteriormente sobre o mesmo assunto” e isso vai se alterando no decorrer das vivências e das aprendizagens ocorridas na vida pessoal e profissional do/a professor/a.

Santos S. (2004, p.42) defende que assim como “a formação acontece de maneira indissociável da experiência de vida, assim também a formação inicial se impõe como indispensável à formação continuada”, reforçando a defesa de que na constituição do/a professor/a é necessário que esta formação aconteça de forma que a escola e as IES dialoguem, trabalhem de uma maneira a serem colaborativas.

Foi possível averiguar esta distinção na concepção de Formação por meio das respostas dadas nas entrevistas pelos/as supervisores/as. A professora Alice, por exemplo, defende que:

A formação continuada é a manutenção de conhecimento, não interessa a montagem, mas tem que existir o processo, sem ela a vida do professor fica obsoleta. (ALICE)

Afirmando que a Formação Continuada serve para garantir a manutenção de um conhecimento e que, independente dos objetivos ou a estruturação que se faz dela, o importante é que ela seja presente na vida do/a professor/a, é necessário que ele/a participe.

Em contraposição, o professor Arthur acrescenta que:

Formação continuada acrescenta, te dar pista do que pode ser feito. A SEMED propaga que o professor tem que se reinventar com aulas criativas, o que a gente está precisando é de como que podemos fazer isso com as plataformas, quais recurso, eu já sei que tenho que ser criativo. Ser feliz parte de eu ter estrutura para trabalhar. (ARTHUR)

Ele faz uma crítica contundente, apontando que as formações precisam ter objetivos, e que o ideal seria que as formações possibilitassem questões para que o/a professor/a possa refletir sobre a sua prática pedagógica. E ainda continua, afirmando que:

a formação continuada é um processo de troca, quando é uma formação continuada, tem esse caráter. Porque atualmente tem umas coisas assim que não vale a pena. (ARTHUR)

Acusa ainda que a formação tem deixado a desejar, no sentido de não trazer perspectivas novas, de dar pistas. Existe unicamente para fazer o professor sentir que não é capaz, culpabilizando-o pelo fracasso na escola. Como bem sabemos, na realidade são vários os fatores que necessitam serem melhorados dentro do processo educacional.

O que o professor Arthur aponta sobre algumas formações é de estarem amparadas no que Silva e Catros (2008) vão nomear de “perspectiva do déficit”, segundo o qual são apontadas falhas nas Formações Iniciais e nas práticas pedagógicas, ue não consideram as perspectivas reais do fazer pedagógico no contexto do ambiente escolar.

Já a professora Laura afirma que, ao se tratar da formação continuada:

Precisamos estar sempre nos reciclando, estudando visando ao melhoramento de nossas ações. (LAURA)

A professora Laura utiliza o termo reciclagem no sentido de estarmos sempre atualizados/as em nossos conhecimentos e saberes, como forma de o/a professor/a dentro do ambiente escolar qualificar suas ações e práticas pedagógicas.

O que ressaltamos aqui é que o que vemos nos textos das políticas educacionais, dos programas dos governos, também é possível notar nas respostas de nossos/as entrevistados/as, pois utilizam diferentes termos para definir o processo da formação continuada como: reciclagem, manutenção e troca de conhecimentos e sabres.

Gomes e França (2020), em sua pesquisa tratando de concepções de Formação Continuada de professores/as alfabetizadores/as, retomam uma classificação apresentada outrora por Prata (1997) e Costa (2004) da seguinte maneira:

Tabela 11 – Termos empregados para Formação Continuada de professores/as.

Nomenclatura	Conceito
Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Qualificação	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.
Atualização	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária.
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
Formação Permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.
Especialização	É a realização de um curso superior sobre um tema específico.
Aprofundamento	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas.
Re-treinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
Superação	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
Desenvolvimento Profissional	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.
Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Fonte: adaptado de Gomes e França (2020)

Ao observarmos os 16 termos descritos na tabela 11 e lermos as repostas dos/as professores/as entrevistados/as, notamos o quão é complexa a questão da Formação Continuada, e como cada uma dessas classificações traz consigo significados e objetivos distintos.

Outro ponto de concordância entre os/as professores/as é que a formação continuada não é vista apenas na sua forma institucionalizada nas pós-graduações *stricto* ou *lato* sensu, no formato de especialização, mestrado ou doutorado.

A formação continuada ela é importante não somente na forma da pós graduação, mas no sentido de você estar estudando, continuando seus estudos para melhor fornecer um ensino para sua escola. (LAURA)

A especialização, o mestrado abrem portas, abrem possibilidades e nossa função é fazer aprofundamento. (Arthur)

Os dois descrevem que a pós-graduação apresenta pontos importantes para os estudos dentro do processo de formação. Entretanto, ela não é o único meio e que para além dela deve-se continuar estudando, aprimorando-se e aprofundando-se nos conhecimentos e saberes.

A professora Alice, por fazer parte de um grupo de pesquisa, também o aponta como um espaço em que ocorre a Formação Continuada, haja vista que:

Nós estudamos, pesquisamos e fazemos as trocas de experiências e das relações afetivas. Tudo é estudo, tudo é conhecimento. (ALICE)

A Formação Continuada não se dá unicamente por cursos formativos, não é só através das pós-graduações ou dos cursos de extensões. É possível o/a professor/a estudar, pesquisar, investigar e se fazer ativo dentro do seu próprio processo de formação, pois, como afirma Imbernón (2011, p.55), “uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores”.

O que aqui destacamos é que o processo da formação do/a professor/a de forma contínua não se resume apenas a uma única forma. Dentro da própria legislação brasileira, encontramos perspectivas distintas e os saberes dos/as professores/as também são de diferentes fontes de aquisições. Então, não se permanece em constante formação de uma mesma maneira e é isso que vemos esclarecidos, mediante as concepções que os/as supervisores que participaram do PIBID nos responderam em suas entrevistas.

Defendemos que as Formações Continuadas devem possibilitar ao mesmo tempo uma sólida fundamentação teórica, contribuindo desta forma para uma reflexão

do/a professor/a, proporcionando uma melhora da sua prática e do seu fazer pedagógico e trazendo a escola como um locus privilegiado dessas formações.

4.3.3 PIBID e o subprojeto de Educação Física/PIBID/UFMA para os/as supervisores/as.

O Subprojeto de Educação Física da UFMA completa 10 anos em 2022 e, conforme a configuração do Edital que estava em andamento, variou nas respostas encontradas sobre o tempo de permanência do/a supervisor/a no programa. Tivemos 2 (40%) que participaram entre 6 a 12 meses, 2 (40%) que atuaram de 13 a 24 meses e 1 (20%) que integrou o subprojeto entre 25 a 36 meses.

Dos/as professores/as que integram nossa pesquisa, temos participantes de 2012 até 2019 fazendo com que tenhamos professores/as que tiveram contato com os diferentes subprojetos de Educação Física da UFMA, considerando que tivemos 4 subprojetos durante esses anos.

O subprojeto de Educação Física da UFMA desenvolveu suas ações com Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano), Ensino Médio (1º ao 3º ano) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas Redes Municipais, Estaduais e Federais, possibilitando a vivência em diferentes escolas e contextos sociais.

A forma de ingresso no programa sempre foi feita por uma chamada pública realizada pela UFMA, com o intuito de que aqueles/as que desejassem participar do PIBID se submetessem a um processo seletivo. No entanto, essas seleções não são divulgadas pela grande mídia. Muitas vezes ficam restritas aos espaços de divulgações unicamente da Universidade. Quando questionado aos/às supervisores de quem forma conheceram o programa, três apontaram que foi através da coordenação do subprojeto, que por muitas vezes faz esse primeiro contato de explicar a dinâmica do programa e orientar que o/a professor/a da educação básica se submeta ao processo seletivo.

Houve, também, quem respondesse que teve conhecimento a partir do grupo de pesquisa do qual participa dentro da Universidade e uma supervisora afirmou que soube do PIBID através de um colega de profissão que contou sobre o programa.

Nas entrevistas, questionamos como foi o primeiro contato deles/as como supervisores/as, adentrando a realidade do subprojeto de Educação Física da UFMA. A professora Alice informou que:

teve reunião de apresentação do projeto com a coordenadora de área sobre o programa todo que explicou como funcionava, como surgiu, porque surgiu, dando oportunidade a todos os estudantes a aprender a dar aula. (ALICE)

O professor Arthur nos conta que o PIBID chegou em sua vida no momento de extrema crise profissional:

Eu estava com meu trabalho desorganizado, naquela época eu estava meio que em crise, e eu não poderia mostrar para os bolsistas que eu estava em crise, em ponto de ruptura. Então eu pensei “eu não posso ser tipo faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”, tem muito professor que é só discurso, mas quando você vai ver a pratica não é nada daquilo ali. Eu estava quase nesse limiar, as aulas de rola bolas¹⁶ estavam mais evidentes, eu não planejava muito, eu fazia o mais fácil, eu não tinha nenhum controle, o que eu fizesse já estava de bom tamanho, sem estrutura. (ARTHUR)

Entretanto, sua entrada ao programa o fez repensar todo o seu trabalho, tendo em vista que:

Quando os pibidianos chegaram eu reativei o compromisso comigo mesmo, eu pensei, eu não posso mostrar para estes alunos que a educação física é fazer qualquer coisa. Foi o peso da responsabilidade. (ARTHUR)

O professor Arthur compreende o seu início no programa marcado por uma modificação total do que vinha acontecendo em sua aula e sua vida profissional. A solidão da rotina pedagógica na escola acaba se apresentando como um obstáculo. A sala de professores deixa de ser um espaço de dividir experiências e torna-se um lugar de lamúria da profissão, o descontentamento salarial e de condições de trabalho, a ausência de incentivo para uma continuidade na formação, corroborando como obstáculos que vão aparecendo na rotina do/a professor/a.

¹⁶ As aulas de rola bola ou professor/a rola bola são termos utilizados dentro do universo da educação física, que classifica o/a professor/a que chega na escola sem nenhum planejamento, apenas para cumprir sua carga horária de trabalho e fornece uma bola para os/as alunos/as se movimentarem, sem nenhum planejamento nem trato didático.

Para Imbernón (2011, p.111) “esses obstáculos provocam, cada vez mais, algumas circunstâncias de abandono progressivo, por parte do professor, da formação permanente e um retorno a práticas mais familiares, rotineiras e seguras, com menos risco profissional”, por muitas vezes na prática diária o/a professor/a acaba retomando saberes que foram apreendidos na sua fase como alunos/a da educação básica, e quando não percebe acaba reproduzindo antigas e ultrapassadas práticas.

O subprojeto de Educação Física, ao possibilitar e incentivar essas trocas coletivas entre iniciantes e experientes, permite uma formação colaborativa entre os pares, além de instituir o/a supervisor/a como co-formador, atribui a ele a responsabilidade na formação de outros futuros/as colegas de profissão e isso requer a retomada pessoal de estudos e reflexões, e foi o que aconteceu com o professor Arhtur.

A professora Laura diz que, ao começar o PIBID, foi na busca de tentar compreendê-lo:

Eu tenho o cuidado de estudar. Quando a coordenadora de área me explicou sobre o programa eu fui na internet, dei uma olhada para ver as atribuições do supervisor, e como eu já tinha uma prática de estágio aqui na escola, eu achei parecido, no entanto mais organizado, mais sistematizado, então fui ler e compreendi que era uma proposta mais compromissada. (LAURA)

Percebemos então que o início de cada supervisor/a no subprojeto de Educação Física ocorreu de uma forma diferente, resultou da curiosidade, do desafio de se reinventar, mesmo para professores/as que já têm certa experiência na educação básica, já que os editais do programa determinam o mínimo três anos de experiência na área a ser supervisor/a.

A cada nova etapa do PIBID¹⁷ era lançada uma portaria e um edital que descrevia a estrutura do programa, que mostrava quais suas intenções e explicitava seus objetivos. Diante disso, questionamos se os/as supervisores/as têm conhecimento do programa sendo que apenas 2 responderam que sim, e os demais não responderam. Perguntamos, também, se receberam alguma capacitação para atuar no programa, 3 (60%) responderam que não e 2 (40%) afirmaram que sim.

¹⁷ Como mostrado na seção específica sobre o PIBID em nível nacional.

Dentro do projeto institucional do PIBID da UFMA, uma das estratégias pensadas foi a capacitação pedagógica para todos/as os/as bolsistas/as participantes do programa, até como uma forma de orientar como se daria as atividades dentro dos subprojetos. A afirmativa de que não houve a capacitação por uma parte dos/as que responderam demonstra uma lacuna que deve ser revista em edições futuras do programa, haja vista que essa ação tem pontos importantes que contribuem para a Formação Continuada desses/as professores/as que irão atuar no PIBID como supervisores/as.

Essa ausência de capacitação por parte do programa nos leva a concluir que no decorrer da prática e da vivência do PIBID é que seus/suas participantes foram modificando e compreendendo a própria estrutura de funcionamento. Um ponto que precisa ser revisto com bastante atenção.

Uma das problemáticas que pode ser apontada é que não existe a obrigatoriedade, desde a seleção do programa, de os subprojetos terem um dia em comum para suas reuniões e isso dificulta fazer uma formação em conjunta com todos/as os/as participantes, bem como das instituições escolares de liberarem seus/suas supervisores para estas formações.

Um diálogo entre as redes de ensino, as IES e as instituições escolares participantes do PIBID deve ser realizado, no intuito de se pensar e definir um dia em comum, para que o/a professor/a seja liberado da escola para realizar as formações.

Mesmo analisando as ações descritas dos subprojetos de Educação Física, pensamos que era necessário saber pelos/as supervisores/as como no contexto da prática eram organizadas as ações e atividades. Todos/as responderam que houve a realização quinzenal de reuniões coletivas.

Através de organização de reuniões coletivas quinzenais (planejamento das aulas e atividades) e individuais com os bolsistas no contato com o mesmo na escola. (LAURA)

Iniciava no planejamento com acompanhamento via Whatsapp. Seguimos uma carta de procedimentos para acompanhamento das três fases estabelecidas em conjunto: observação participante, aula compartilhada e direção de sala de aula com supervisão. Também regularmente conversava com o Coordenador e meu companheiro de minha escola, professor de Educação Física, sobre a situação/avaliação dos bolsistas na escola. (ARTHUR)

O que percebemos é que a base fundamental de como ocorreram as ações do subprojeto iniciava-se e finalizava-se com reuniões e deliberações coletivas entre os/as participantes do programa.

A professora Helena, em sua resposta, ainda salienta que além das reuniões ocorridas quinzenalmente com a coordenadora de área na UFMA, havia, também, as reuniões semanais dela e os/as bolsistas sob sua supervisão na escola. Estas reuniões serviam para planejar as aulas, mas respeitavam o que já havia sido projetado na escola antes da chegada do PIBID, como podemos ver a seguir:

Com reuniões semanais nos dias de planejamento na escola. A escolha do conteúdo respeitava o planejamento anual. (HELENA).

Desta forma, no ato da entrevista, investigamos mais profundamente como ocorreram as ações do subprojeto, considerando os planejamentos dos/as supervisores/as, com o intuito de compreender como se deu a relação entre as ações projetadas nos subprojetos e os planos anuais dos/as professores/as.

A professora Alice comenta que ela observa essa relação como uma adaptação, pois:

O PIBID não entra na escola para transformar o plano de aula ou anual do professor, ele na realidade se adapta ao meu plano e eu adapto aos objetivos e ações do projeto havendo um diálogo, uma coisa é clara só acrescenta. (ALICE)

Para ela, o PIBID não chega como algo totalmente estranho ao universo do campo escolar, e nem como uma proposta inovadora e desconsiderando o já produzido. Ele vem carregado de intencionalidades que tendem a dialogar com o que acontece no planejamento das ações do/a supervisores/as dentro da escola, facilitando desta forma as adaptações nos seus objetivos.

Quando defendemos uma Formação Continuada alicerçada nos princípios de dialogicidade, colaborativo e inserido no contexto que o/a professor/a atue, afirmamos, conforme Imbernón (2011, p. 114), que “a formação do professor influi no contexto em que ocorre e por ele é influenciada condicionando os resultados que podem ser obtidos”. E o subprojeto de Educação Física tem partilhado dentro de suas ações não de forma impositiva, mas constituindo diálogos, de modo que o que tinha sido

planejado pelo/a supervisor/a na escola não tenha incoerências com o que esteja planejado no subprojeto.

O professor Arthur, em sua fala, complementa, afirmando que:

Foi uma confluência que a gente conseguiu sincronizar com essa harmonia, os alunos começaram a apresentar o que poderíamos fazer, de apresentar a proposta, trocávamos ideias e fazíamos, naquele sistema de observação participante, de aula compartilhada, direção de aula e íamos preparando as etapas. **Nós mesmo estávamos no nosso processo de reconstruir isso.** (Arthur, grifo nosso)

O que o professor narra é como se deu a experiência do que estava proposto no subprojeto e o que estava em seu planejamento, em que havia uma troca entre os/as participantes do PIBID em que se apresentavam propostas e tomavam decisões no coletivo. Essa ação vai ao encontro à defesa de Imbernón (2009), que descreve que para uma Formação Continuada ser significativa na construção dos saberes e na reflexão dos/as professores/as ela deve ser constituída por formações colaborativas.

Grifamos o trecho final de sua fala, porque é um indício da Formação Continuada, que estava ocorrendo no subprojeto, por meio de uma ação colaborativa, a partir das propostas que são dialogadas no coletivo. Afinal “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” (NOVOA, 2019, p. 6)

A professora Laura vai além e comenta que, ao compreender o programa, ela precisou estudar para começar a associar o subprojeto com seu plano de aula, tendo vista que:

Durante a minha pratica pedagógica eu tento colocar o plano de ensino para acontecer, eu tenho que fazer algo maior, eu tenho que colocar esses alunos do PIBID para entrar na escola e não se restringir apenas a educação física, mas entender todo universo escolar, a partir do momento que entra pela aquela porta, entender que o professor não é só dar aula é se envolver com o projeto pedagógico da escola, nesse sentido foi bom, porque notei que os bolsistas perceberam isso e eu estava intermediando, então foi importante tanto para mim, quanto para escola, quanto para eles. (LAURA)

Os/as professores/as entrevistados/as deixam claro que o planejamento na escola não foi afetado negativamente pela chegada do subprojeto, que eles/as tiveram autonomia para conseguir conciliar da melhor forma como seria realizados as ações

dentro de seu planejamento, a questão participativa e dialógica foi presente nos relatos, mostrando que dentro do processo de construção foi realizado de maneira coletiva.

Imbernón (2009, p.60) aponta que “a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática”. Quando os supervisores/as participam do processo de elaboração, reflexão e execução de uma ação, eles/as estão sendo escutados em seu próprio processo de formação e dos/as bolsistas que estão sob sua supervisão. Ao mesmo tempo que eles ajudam na formação de outros/as, eles/as também acabam contribuindo e compreendendo sua própria formação e profissão.

Compreendendo sua profissão e refletindo sobre sua rotina e fazer pedagógico, não distante do seu local de atuação, haja vista que as ações foram pensadas e executadas dentro do ambiente escola, podendo dizer que aqui ocorreu uma Formação Continuada condizente com a realidade dos/as professores/as, eles não sendo apenas o objeto da formação, mas sendo também corresponsáveis por suas formações.

Ressaltamos que ao escrevermos aqui sobre os/as professore/as corresponsáveis por sua formação, não estamos atribuindo a eles a culpabilização ou responsabilização única por sua formação. Cabe ao Estado, às redes de ensino e às instituições escolares possibilitarem e promoverem essas formações. O que buscamos pontuar é o ponto positivo no sentido de o/a professor/a não receber uma formação pronta, mas uma formação em que ele/ela participe de todo o processo, considerando as dificuldades vivenciadas por ele/a no dia a dia.

Querendo compreender o subprojeto nas suas ações diárias, questionamos também quais foram as maiores dificuldades encaradas pelos/as supervisores/as dentro do subprojeto.

A professora Laura, por ter participado do PIBID em sua nova configuração a partir de 2018, onde o programa se destina para licenciandos/as que estão na primeira metade do curso, nos diz que sua maior dificuldade foi com os/as pibidianos/as:

porque eram recém-formados no ensino médio, tinham entrado recente na graduação. Alunos recém-formados têm uma mente muito do ensino médio e a nova versão do PIBID se destinada a este público, tinha que colocar na mente deles a responsabilidade de se apropriar do ambiente escolar, mas com o olhar de professor, eles tinham que esquecer alguns comportamentos de estudantes que não têm a vida profissional estabelecida. (LAURA)

Essa nova fase faz com que muitos/as de seus/suas bolsistas tenham o primeiro contato da escola como profissionais em formação para ser professores/as dentro do programa, antes mesmo das disciplinas curriculares em seus cursos. Sendo assim, uma grande parte não sabe o que é planejamento. Elaborar, pensar sobre uma aula foram desafios que a professora Laura relatou, solucionando com realizações de oficinas e ensinando os/as bolsistas/as sobre a importância de se planejar uma aula.

O professor Arthur cita que uma das dificuldades que ele encontrou dentro da realidade do programa é não ter produzido cientificamente um trabalho sobre as experiências do PIBID e comenta que:

A marca negativa é a falha nossa de não ter publicado mais, eu não ter e da Universidade não ter uma rede de produção científica em cima do que a gente produziu. (ARTHUR).

Sobre a ausência de publicações, Santos e Viana (2021) em seu trabalho levantou as contribuições do tripé ensino, pesquisa e extensão dentro do subprojeto de Educação Física. Eles apontaram dentro dos resultados que encontraram que as versões do subprojeto foram, no decorrer dos anos, melhorando a questão da pesquisa dentro das suas ações e que até o ano de 2018 haviam sido produzidos 6 trabalhos monográficos e 16 trabalhos em eventos científicos, relatando as ações do subprojeto. No âmbito do Projeto Institucional da UFMA, houve a publicação de um e-book com os relatos de experiências.

Entretanto, cabe salientar que sobre dificuldade em transformar suas vivências em relatos pedagógicos e produções científicas, a sugestão do professor Arthur é o incentivo por parte da Universidade e do programa quanto à participação dos/as supervisores/as na pesquisa científica. Essa questão tem sido superada nas últimas versões do subprojeto, pois a Professora Laura comenta que:

A gente que sabe que a universidade tem o compromisso de trabalhar o ensino, a pesquisa e a extensão, e os pibidianos tiveram aqui foram

motivados e não só por mim, mas também pela coordenadora de área a fazerem pesquisa. (LAURA)

E quando o subprojeto tem como um de seus alicerces a pesquisa, isso acaba motivando a todos/as que participam do programa. A professora Laura em sua entrevista relata a finalização dos trabalhos que foram apresentados no Seminário de Iniciação à Docência (SEMID) em parceria com os alunos, relatando suas vivências no programa.

Um dos pontos que precisa ser revisto no PIBID é sobre a função do supervisor/a, pois eles/as têm saberes e conhecimentos que estão sendo produzidos diariamente dentro dos contextos escolares e os relatos não devem ser a partir de uma ação específica em um determinado subprojeto em que o/a coordenador/a já tem uma prática com a pesquisa. Deve ser uma ação enfrentada em todo o programa para valorizar os conhecimentos e saberes advindos da escola e dos/as supervisores/as e não apenas o produzido nas IES.

4.3.4 Formação Continuada no subprojeto de Educação Física/PIBID/UFMA.

Por intermédio dos questionários e entrevistas, verificamos como ocorreu a Formação Continuada para os/as supervisores/as e o que percebemos de imediato é que o PIBID contribuiu de forma significativa em diferentes pontos para cada supervisor/a.

A professora Alice argumenta que:

O PIBID pode ser uma forma mais atrativa de promover uma formação continuada para os professores da escola, pois existe a diferença de aprender lendo, e aprender fazendo e experimentando que é o que o PIBID possibilita, o PIBID é um espaço de formação continuada, mesmo sendo mais específico para a formação inicial. **É um espaço de formação.** (ALICE, grifo nosso)

O que a professora Alice vem nos trazendo é como que o PIBID, por estar dentro do ambiente escolar, possibilita ao professor/a da educação básica, que participa do programa como supervisor/a, possa encarar como uma Formação Continuada que lida com os problemas e dificuldades e propõe possíveis soluções a partir da realidade da escola, esta se tornando como centro do processo formativo, e não só para o licenciando/a, mas para o professor/a em exercício, indo de acordo com

autores como Imbernón (2011), que propaga que a escola deva ser o lugar prioritário na Formação Continuada do/a professor/a.

A professora Helena respondeu que a contribuição na Formação Continuada se deu:

Pelas discussões com os graduandos e graduandas. Traziam novas perspectivas e havia trocas. Formas novas de trabalhar alguns conteúdos e atividades que eu não conhecia. Ou até mesmo modalidades que eu não tinha tanta habilidade para trabalhar antes em sala. (HELENA, grifo nosso)

Na resposta da professora, Helena percebemos que o contato com os bolsistas de iniciação à docência trouxe para ela a aquisição de novos conteúdos a serem abordados em sala de aula, bem como novas metodologias, existindo ali o compartilhamento de um novo saber construído de uma forma coletiva, reafirmando que na formação e na constituição da identidade docente só se faz no processo coletivo com os/as profissionais de sua área.

Ao se tratar da Formação Continuada, na perspectiva da formação permanente, um dos elementos norteadores é que ela permita uma reflexão sobre a prática pedagógica do/a professor/as. Desta forma, questionamos se as ações desenvolvidas possibilitaram uma reflexão da prática e a resposta foi unânime: os/as 5 (100%) afirmaram que “sim”.

O professor Arthur nos trouxe em sua resposta um relato de como o PIBID modificou sua prática pedagógica, pois:

O PIBID foi um divisor de águas na minha vida profissional, o PIBID me resgatou, eu estava no processo bastante crítico na minha vida, uma época difícil. (ARTHUR)

O professor Arthur afirmou que estava entregue ao sistema, não planejava mais suas aulas e fazia o que estava mais fácil. Com a chegada do subprojeto de Educação Física na escola, o professor teve que reformular o caminho que estava trilhando:

Porque eu não podia fazer uma coisa para colocar os pibidianos em dúvida, uma coisa é eu planejar sozinho, outra coisa era planejar porque tinha 10 bolsistas me acompanhando, eu não podia ser irresponsável, ainda mais que eles estavam ali e sentíamos que eles estavam querendo aprender e fazer a diferença, já pensou se

fossemos irresponsáveis, tínhamos dado um reforço negativo a eles. (ARTHUR).

O subprojeto de Educação Física para o professor Arthur chega no momento crítico de sua vida profissional, que ele se encontrava em crise sobre sua própria atuação e sua prática pedagógica na escola e o programa faz com que ele tome para si a responsabilidade de ser um “co-formador” no processo educacional dos/as pibidianos/as que estão em desenvolvimento na constituição do ser professor/a.

Isso fez com que ele refletisse sobre a sua prática e a modificasse. Ele voltou a acreditar na educação e fazendo a diferença na vida de todos/as que estão sobre suas responsabilidades, seja os/as alunos/as da educação básica, sejam os alunos/as bolsitas de iniciação à docência que estiveram sob sua supervisão.

O que seu relato nos retoma é a perspectiva de Tardif (2010), de que a formação e o desenvolvimento profissional do/a professor/a não se faz apenas dentro do espaço universitário, mas em outros momentos formais ou não formais, e que acontece principalmente dentro do ambiente de trabalho que é a escola.

Tardin e Souza Neto (2021, p.6) ainda afirmam que “o que realmente se torna relevante para a aula são as intenções do professor e como ele consegue adaptar à realidade da escola em que trabalha”. São essas intenções que estavam sendo deixadas de lado na prática do professor Arthur, mas que ao ingressar no PIBID retoma seu compromisso, pois utilizando as palavras dele “O PIBID na verdade meio que me salvou, porque eu estava uma cara entregue ao sistema” (ARTHUR).

A professora Alice disse que o PIBID “Foi um momento muito rico e proveitoso para a prática da rotina escolar, dando espaço para novas experiências nas atividades escolares”. O programa possibilitou que houvesse ali a construção de novos saberes experienciais, conforme Tardif (2010), entre uma parceria de um/a professor/a mais experiente e um/a professor novato/a.

Para a professora Alice, o subprojeto deixou como marca de aprendizagem:

A facilidade e o estímulo de trabalhar em coletividade, pois é muito mais fácil o planejar. Os meninos contribuíam com suas ideias e suas vivências apresentando soluções mais fáceis, determinávamos um tema, tipo dança, e cada um tinha a responsabilidade de pensar e trazer em ideia. Planejar sozinho é muito mais difícil do que trabalhar

coletivamente. **A base do processo educacional deve ser trabalhar em equipe.** (ALICE, grifo nosso)

Ela aponta que, durante sua trajetória profissional, ela sempre realizou eventos dentro da escola, mas eram de proporções pequenas, entretanto salienta que:

Quanto o PIBID estava comigo a realidade era outra, porque elaborar sozinho é mais difícil, com o PIBID foi maravilhoso, elaboramos uma faixa (cartaz) mais bem feita, não é à toa que construímos bastante coisas juntos. Na escola ficou uma experiência marcada para sempre, os banners dos artigos estão expostos na escola, porque ficou como divulgação do trabalho que foi feito. (ALICE)

Ela demonstra que seu ingresso no PIBID fez com que seus projetos ganhassem proporções maiores de movimentação de toda a escola, pois o trabalho foi feito coletivamente, os resultados podem ser vistos até hoje pendurados na escola, pois os trabalhos apresentados em eventos científicos sobre as experiências da escola ainda continuam pelo ambiente escolar.

O que a professora Alice nos conta é o mesmo que Tardif (2000, p. 233) já aponta, quando diz que “o professor tende, com frequência, a aderir aos valores do grupo; ele partilha com outros membros sua vivência profissional e troca com eles conhecimentos sobre diversos assuntos”, através dessa troca de vivências é que ele/a vai se formando e aprendendo novas formas de trabalhar, que é o que aconteceu com a professora Alice. Ela conseguiu projetar suas ações para além da sala de aula com proporções de abraçar todos/as os/as integrantes da comunidade escolar.

A professora Laura comenta que a contribuição do PIBID no seu fazer pedagógico foi ter conseguido dinamizar a Educação Física dentro da escola, fazendo com que as outras áreas de conhecimentos e seus/suas professores/as olhassem para a Educação Física com outras percepções:

O PIBID foi muito intenso, então para mim foi bom, porque aqui na escola além da sala de aula, eu até realizava alguns projetos, mas eu não tinha essa abrangência interdisciplinar, ou seja, aquele envolvimento legal com outros professores, com outros supervisores, para desenvolver as atividades na escola (LAURA)

Ela realizava seus projetos, mas eram muito restritos à sua disciplina. Não havia ainda de fato realizado projetos onde havia o diálogo com outras disciplinas dentro da escola, devido a um indicador presente na versão que ela participou do

programa que garantia que os subprojetos realizassem ações interdisciplinares. A professora Laura teve ali a oportunidade de dividir com seus/suas colegas a execução de projetos em parceria.

A professora ainda aponta que, dentro do PIBID, outro ponto importante que repercutiu dentro do seu processo de formação no programa foi o fato de retomar alguns estudos, tendo em vista que os:

Encontros semanais com a coordenadora de área me fizeram uma forma de **revisar muitos conteúdos que estavam esquecidos** da educação física, como aqueles processos pedagógicos, então assim foi uma forma de revisar, uma forma de estudar, então para mim foi importante. (LAURA, grifo nosso)

A dinâmica dos encontros semanais em que os temas da educação e da Educação Física eram pautas do estudo não serve apenas para os/as licenciandos/as, mas para os/as professores/as que já estão atuando na educação básica, seja porque naturalmente vão se modificando as estruturas educacionais e que temos que nos adaptar às novas demandas sociais, seja porque precisamos revisar pontos que acabam sendo esquecidos. Foi o que aconteceu com a professora Laura.

A professora afirma que compreender o PIBID com três principais atividades, uma é o exercício da docência e de fazer o/a alunos/a se encantar pela profissão, a outra atividade é a realização de pesquisas e projetos e por último as ações interdisciplinares, descrevendo essas atividades como um tripé do programa:

Para mim isso foi importante porque consegui também estar com eles, porque à proporção que eles foram produzindo, eu também produzia, então para mim isso foi muito valioso. Para minha vida pessoal e profissional. (LAURA)

Finaliza descrevendo que participar do PIBID foi significativo, porque motivou a produzir junto com os/as pibidianos/as em torno das atividades, projetos e trabalhos.

Tardin e Souza Neto (2021, p.21), ao discutirem sobre os conhecimentos e saberes da formação de professores de Educação Física e da disciplina curricular na escola, defendem que “ela deve ir além do esporte e do jogo como um fim em si mesmo, e explorar e problematizar a questão cultural e social (socialização) que emerge desse conteúdo”. Ao ampliar esse olhar, a professora Laura abriu possibilidades de interação e articulação com outras disciplinas, e a fazer isso ela

acabou executando um eixo de atuação sobre ter um desenvolvimento profissional educativo a partir de um trabalho conjunto como Imbernón (2011) defende que deve ocorrer na Formação Continuada.

A professora Helena afirmou que “através dos/das estudantes houve contato com novidades da área ou com subáreas que eles/elas tinham mais afinidade”. O PIBID acabou proporcionando novos saberes ligados a conteúdos específicos da Educação Física, com os quais os bolsistas de iniciação à docência tinham mais vivências, haja vista que como aponta Borges (2019):

No conjunto de conhecimentos específicos, pode-se reconhecer que durante o seu trabalho um professor de EF mobiliza saberes relacionados à sua área de atuação, para conseguir abordar temas que são próprios do componente curricular, tais como: esportes, ginásticas, lutas, jogos motores, práticas corporais de aventura, entre outros. (BORGES, 2019, p. 23).

A professora Helena teve uma formação alicerçada na interação e coletividade, tendo em vista que foi considerado os conhecimentos e saberes advindos de seus/suas pibidianos/as que ainda estão em seus processos de formações iniciais, quando compreendemos, conforme a classificação de Tardif (2014), que esses conhecimentos e saberes não são aprendidos e construídos da mesma maneira. Entendemos que existe uma pluralidade existente na formação e que mesmo estando em processos de formação nas IES, os/as pibidianos/as são capazes de fornecer saberes novos aos/às professores/as mais experientes.

O professor Arthur, ao ser questionado se o PIBID lhe possibilitou essa reflexão da prática, aponta que:

Totalmente! Fui realimentado com a vontade, interesse e parceria dos bolsistas. Ser um supervisor requer muita responsabilidade. Não dá para ser um faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço. (ARTHUR)

O que é exposto na sua resposta é que pelo fato de o/a supervisor/a estar ali no processo formativo de orientação e ser um/a coformador/a, ele/a precisa compreender o papel educacional, rever suas concepções, suas ações, como resolver os problemas que vão aparecendo. Entretanto, ao entender, como o Professor Arthur, que existe uma responsabilidade do/a supervisor/a, questionamos se eles acreditam

que auxiliaram na formação de seus/suas estudantes que supervisionaram, agindo como coformador/a e todos/as responderam que sim.

Diante disso, indagamos qual eram as ações de responsabilidade da sua função como supervisor/a.

Reuniões semanais de estudo e planejamento; acompanhamento dos bolsistas e relatório das atividades. (ALICE)

Orientar as observações, planejamento e algumas intervenções, além de oferecer feedback sobre os planos e aplicações dos mesmos (HELENA)

Receber os acadêmicos na escola, apresentá-los aos diversos segmentos escolares, adaptá-los, inseri-los nas turmas, fazer planejamentos, inseri-las nas práticas (observação, aula compartilhada e direção de sala de aula), reuniões para planejamentos, projetos, estudos. (ARTHUR)

Dentre as ações elencadas, o fato de participar das reuniões semanais que são de estudos, de planejar, de se preparar para receber os/as pibidianos/as na escola, faz com que o/a supervisor/a destine um tempo para refletir individualmente como executar as ações. Em seguida, essa reflexão parte para uma ação coletiva entre os integrantes do subprojeto de Educação Física, e que devem ser encaradas como importantes no processo de formação.

Diante das respostas realizadas dentro do questionário e das entrevistas direcionadas aos/às supervisores/as, confirmamos que existiu uma Formação Continuada para estes/as professores/as da educação básica que atuaram no subprojeto de Educação Física da UFMA, considerando que para cada pessoa essa formação se deu em formato e percepção diferentes, como pode ser visto nas respostas.

É válido ressaltar que diante das respostas temos a confirmação de que houve uma contribuição na prática pedagógica dos/as supervisores/as que participaram de nossa pesquisa, mas que de forma geral, essa ainda não é a intencionalidade do programa, haja vista que seus principais objetivos se direcionam para os/as licenciandos/as, que ainda estão em seu processo de Formação Inicial. Entretanto, na prática, isso não impede que as ações formativas também acontecem com os/as

professores/as experientes, que estão dentro da escola, sendo o que aconteceu dentro do subprojeto de Educação Física, como comprovado em nossa análise.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Você não sabe o quanto eu caminhei. Pra chegar até aqui. Percorri milhas e milhas antes de dormir. Eu nem cochilei. Os mais belos montes escalei. Nas noites escuras de frio chorei" (A estrada, Cidade Negra).

Desde o momento que parei de olhar o PIBID apenas como um programa de Formação Inicial que oportuniza a estudantes de licenciatura, ainda em seu processo de Formação, conhecer a realidade escolar, vivenciando a rotina, os obstáculos e pensar no fazer pedagógico, abriram-se possibilidades de reflexões e partilhas necessárias que instigaram alguns questionamentos em torno do programa.

Por mais que o programa tenha diretrizes, objetivos e uma estrutura que deve ser padrão dentro dos Projetos Institucionais, existe uma autonomia para que estes projetos e seus subprojetos possam agir conforme a especificidade de cada área de conhecimento e a partir das realidades encontradas nas Instituições de Ensino Superior, quanto na escola, quando no próprio contexto regional e local.

Isto possibilita que tenhamos, dentro do contexto do Brasil, uma diversidade de subprojetos acontecendo no seu ritmo e com ações diversas, não só para o/a bolsista de iniciação à docência, incluindo também em suas ações o/a coordenador/a de área, coordenador/a Institucional e o/a supervisor/a.

Isso nos levou a uma sequência de questionamentos que nos propomos a responder nesta pesquisa. Duas delas foram: como o PIBID/UFMA tem contribuído como uma Formação Continuada para os/as professores/as supervisores/as da educação básica? O Projeto Institucional da UFMA no contexto da produção de seus textos tem reconhecido e garantido o PIBID como espaço que possibilita a Formação Continuada de seus/suas professores/as supervisores/as?

Para responder a essas questões, tivemos que nos debruçar não apenas nos Projetos Institucionais do PIBID da UFMA, mas ir além e analisar os ordenamentos legais do programa em âmbito nacional, bem como as leis que versam sobre a Formação Docente, focalizando a Formação Continuada.

O que constatamos é que as políticas de Formação Docente no Brasil diariamente têm embates ideológicos sobre sua concepção e influências diretas de organismos internacionais, que entram em disputas com os/as professores/as,

pesquisadores/as e entidades do meio científico. É por intermédio desses confrontos que as políticas foram se moldando de acordo com o governo que estava à frente do país e o projeto que se tinha sobre a Formação Docente.

Em alguns momentos, essa Formação Inicial e Formação Continuada foram pensadas como dois espaços distintos de formação, enquanto em outros, defendia-se o ideal de serem pensadas de forma conjunta e colaborativa, alicerçada em uma formação que articula teoria e prática, indissociando ensino, pesquisa e extensão.

No entanto, o objetivo principal do PIBID é inserir o discente ainda em formação em seu futuro local de trabalho. Então desde o seu início, não se tem clara nos documentos oficiais do programa a intencionalidade de uma Formação Continuada para os/as seus/suas supervisores/as, o que pode ser revisto em ações futuras. Os/as supervisores/as fazem parte do programa, se ele é fomentado pela CAPES responsável por gerenciar a Formação Inicial e Continuada, o PIBID pode e deve ser um programa que articule essas formações de forma colaborativa.

A abordagem que utilizamos do Ciclo de Políticas define que uma lei, um programa não pode ser analisado apenas no seu documento, mas precisamos ir ao contexto da prática e compreender o que acontece, porque muitas vezes nem tudo que está posto nos documentos é posto no contexto da prática.

Ao analisar os Projetos Institucionais da UFMA, o que descobrimos é que vai existir, mesmo que de forma tímida, o incentivo para que os/as supervisores/as participem de todas as ações planejadas, inclusive apontando momentos de formações e capacitações com os/as mesmos/as, possibilitando eventos internos como o Seminário de Iniciação à Docência, espaço de partilha de experiências de todos/as que participaram do programa, estudos relacionados à educação de forma ampla e de especificidades de suas áreas.

Mesmo que em alguns momentos tenham existido obstáculos, como não encontrar um dia na semana em comum em que todas as áreas pudessem se reunir para conversar sobre o programa, porque muitas vezes a escola não liberava esse/a professor/a, o fato de projetar essas ações é um primeiro passo. O próximo é pensar um modo de que elas sejam concretizadas. Ainda mais com o termo de cooperação entre as IES e os Sistema de Ensino. É uma nova forma de pensar como essas

Formações Continuidas podem ser feitas em serviço, valorizando os saberes e conhecimentos dos/as supervisores/as.

Em seguida, duas questões precisavam ser respondidas: os/as professores/as supervisores/as, ao reinterpretarem o PIBID, o identificam como um programa que contribui na sua Formação Continuada? Como o PIBID tem contribuído no contexto da prática na Formação Continuada dos/as supervisores/as do subprojeto de educação física do estado do Maranhão? Para responder tais questionamentos, tivemos que, além de ler os documentos relacionados ao subprojeto de Educação Física, também trazer os/as supervisores/as para dialogarmos em busca das respostas.

Para os/as supervisores/as que participaram do subprojeto de Educação Física, está bem claro que o subprojeto contribuiu para sua Formação Continuada. Por meio de seus relatos, inferimos que mesmo com experiências diferentes, existiram elementos dessa formação pelas ações realizadas de forma colaborativa, possibilitando estudos e reflexões entre os pares iniciantes e experientes.

As ações no programa os incentivaram a estudar, a adquirir novos saberes e conhecimentos, a partilhar dificuldades e a superar de forma coletiva, a vivenciar experiências que ainda não haviam sido experimentadas e a retomada por acreditar no papel da educação em nosso país.

Ressaltamos que no contexto local da UFMA e do subprojeto de Educação Física, já existem ações que integram o/a supervisor/a e que são pensadas e executadas no intuito de oportunizar uma Formação Continuada e isso deveria ser levado para âmbito nacional. O programa, com o alcance que tem, pode proporcionar que essas formações aconteçam.

Mesmo com as diversas dificuldades que foram aparecendo no decorrer da pesquisa com questões pessoais, perdas de pessoas queridas, um distanciamento ocasionado pelo COVID -19, mudanças de ritmos e rotinas, foi possível finalizar esta pesquisa trazendo elementos importantes para a debate da Formação Docente em que a Formação Inicial e Continuada esteja articulada.

Sabemos que o desafio é grande, ainda mais que nos últimos seis anos a política nacional de Formação Docente tem sido marcada por retrocesso, porém o

PIBID é um programa que, como foi comprovado a partir das análises, pode contribuir para isso, ressaltando que se não repensarmos isso dentro dos ordenamentos legais e no profícuo diálogo com os/as agentes que fazem parte do programa, a Formação Continuada acontecerá de forma pontual em alguns subprojetos que têm a preocupação com estas questões e não de forma a proporcionar a todos/as.

Encerramos confiantes de que esta pesquisa possa ajudar no debate sobre essa Formação Docente, a melhorar o próprio PIBID, sobretudo neste momento de constantes ataques ao programa, que já teve sua estrutura inicial modificada e que hoje enfrenta um projeto constante de descontinuidade.

Que continuemos na luta e que este trabalho seja um meio de fortalecer com #FICAPIBID e #SOMOSTODOSPIBID.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. F. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisas sobre formação de professores: diferentes olhares, múltiplas perspectivas. **Formação em Movimento**, v.2, i.2, n.4, p.336-359, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/609/895>. Acesso em: 25 jan. 2021.
- ABRANCHES, S. Polarização radicalizada e ruptura eleitoral. In: **Democracia em risco: 22 ensaios sobre o brasil hoje**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 11- 34.
- AMARAL, N. C. Com a PEC 241/55 (EC95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.22, n. 71, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782017000400200&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 22 set. 2018.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 18 ago. 2019.
- ASSIS, A.; SILVA, J. B.; O fórum dos coordenadores do programa institucional de bolsa de iniciação à docência no contexto de lutas pela valorização dos professores da educação básica. **Revista Interterritórios**. Caruaru, v. 4, n.7, p. 6 – 21. 2018. Disponível: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/238196>. Acesso em: 05 mar. 2021.
- BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisas crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21- 53.
- BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 78 - 99.
- BELL, J. **Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. Porto Alegre: ARTMED, 2008.
- BORGES, V. H. B.; DANTAS, O. M. A. N. A. Políticas públicas de formação docente nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio da Silva. In: DANTAS, O. M. A. N. A. (org.) **Profissão docente: formação, saberes e práticas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. p. 11-26.

Borges, R. M. **Estudar Com Professores:** a formação continuada e o processo de mudança de concepção de ensino na educação física escolar. Curitiba: CRV, 2019.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução Denice Barbara Catani. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado:** cursos no collège de France (1989-92). Tradução Rosa Freire d' Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação.** 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26.10.2020.

BRASIL. Ministério da Educação e desporto. **Plano Decenal de Educação para todos.** Divulgar o plano decenal de educação para todos. Brasília, DF: Ministério da Educação, jun.1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2020.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. **Lei 10. 172 Plano Nacional de Educação, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá Plano dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **RESOLUÇÃO CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03. out. 2020.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2002b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1592

51-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04. out. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 1.403, de 9 de junho de 2003**. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2003. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf>. Acesso em: 17 out. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 1.179, de 06 de maio de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1179-2004_187050.html. Acesso em: 17 out. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007**. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007a. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6316.htm#:~:text=Aprova%20o%20Estatuto%20e%20o,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso: 06 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, DF: Presidência da República, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 05 nov. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 38, 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007c. Disponível: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em: 09 dez. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital MEC/CAPES/FNDE, 12 de dezembro de 2007**. tornar público e convocam os interessados a apresentar propostas de projetos institucionais de iniciação à docência no âmbito do Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007d. Disponível: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-pibid-pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 1504, 11 de dezembro 2008**. Altera a Portaria nº 38 de 12 de dezembro de 2007, que dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3383-port-1504-2008&Itemid=30192. Acesso em: 16 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 06 nov. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 1.129, de 27 de novembro de 2009.** Constituir a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009b. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1129-2009_219102.html. Acesso em: 16 nov. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 122, 16 de setembro de 2009.** Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. DF: Ministério da Educação, 2009c. Disponível: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria122-pibid-pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 02, 25 de setembro de 2009.** torna público que receberá das Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), federais e estaduais, propostas contendo projetos de iniciação à docência, a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. DF: Ministério da Educação, 2009d. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria122-pibid-pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010.** Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profuncionário, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7415.htm. Acesso em: 16 nov. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 72, 9 de abril de 2010.** Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES. DF: Ministério da Educação, 2010b. Disponível em: https://www1.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria72_Pibid_090410.pdf. Acesso em: 25 fev. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 18, abril de 2010.** Torna público que receberá de instituições públicas municipais de educação superior e de universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos - propostas contendo projetos de iniciação à docência, a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. DF: Ministério da Educação, 2010c.

Disponível em:

http://200.130.18.222/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf.

Acesso em: 25 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, 24 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.

Brasília, DF: Presidência da República, 2010d. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-

[2010/2010/decreto/d7219.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.219%2C%20DE%2024,vista%20o%20disposto%20no%20art](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.219%2C%20DE%2024,vista%20o%20disposto%20no%20art). Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 2, 25 de outubro de 2010**. Tornam público que receberão propostas de projetos de iniciação à docência para a diversidade de instituições públicas de educação superior e de universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos, a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. DF: Ministério da Educação, 2010e. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Edital002-2010-capessecad-pibidiversidade-pdf>. Acesso em: 06 mar. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 260, 30 de dezembro de 2010**. Aprovar as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. DF: Ministério da Educação, 2010f.

Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria260-pibid-301210-nomasgerais-pdf>. Acesso em: 03 mar. 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 1.328, de 23 de setembro de 2011**. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2011a. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10039-portaria-1328-23-09-2011&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 nov. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº1, 03 de janeiro de 2011**. Torna público que receberá de instituições públicas de Ensino Superior propostas contendo projetos de iniciação à docência, a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. DF: Ministério da Educação, 2011b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-001-pibid-2011-pdf>. Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012**. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargo sem Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e remaneja cargos em comissão. Brasília, DF: Presidência da República, 2012a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7692.htm.

Acesso em: 19 nov. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 11, 19 de março de 2012**. Torna público que receberá e selecionará propostas de projetos, formulados por Instituições de Ensino Superior (IES), a serem apoiados pelo Programa Institucional de Iniciação à Docência, Pibid. DF: Ministério da Educação, 2012b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Edital-011-pibid-2012-pdf>. Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 19 nov. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 96, 18 de julho de 2013**. Torna público que receberá e selecionará propostas de projetos, formulados por Instituições de Ensino Superior (IES), a serem apoiados pelo Programa Institucional de Iniciação à Docência, Pibid. DF: Ministério da Educação, 2013b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria-096-18jul13-aprovaregulamentopibid-pdf>. Acesso em: 04 mar. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 61, 02 de agosto de 2013**. Torna público que receberá de Instituições de Ensino Superior (IES) propostas de projetos a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). DF: Ministério da Educação, 2013c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Edital-061-2013-pibid-retificado-pdf>. Acesso em: 04 mar. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 66, 06 de agosto de 2013**. Torna público que receberá de Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas sem fins lucrativos, propostas de projetos de iniciação à docência no âmbito do Programa Pibid Diversidade DF: Ministério da Educação, 2013d. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-066-2013-pibid-diversidade-692013-pdf>. Acesso em: 07 mar. 2021.

BRASIL. [Plano Nacional da Educação]. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 19 nov. 2020.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2015a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 23 nov. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Ofício Circular nº 18, 15 de dezembro de 2015**. Apresentar a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) da Capes. DF: Ministério da Educação, 2015b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>. Acesso em: 08 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%208.752%2C%20DE%209,dos%20Profissionais%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Ofício Circular nº 2, 18 de fevereiro de 2016**. Informativo sobre prorrogação de bolsas do Pibid. DF: Ministério da Educação, 2016c. Disponível em: http://www.fai.com.br/portal/_arquivos/_itens_home/d182a0a6f5053c853c453e0fa9d12328.pdf. Acesso em: 08 mar. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 46, 11 de abril de 2016**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. DF: Ministério da Educação, 2016d. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/15042016-portaria-46-regulamento-pibid-completa-pdf>. Acesso em: 09. mar. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 84, 14 de junho de 2016**. Revogar a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016. DF: Ministério da Educação, 2016e. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/15062016-revogacao-da-portaria-n-46-2016-pdf>. Acesso em: 09 mar. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 120, 22 de julho de 2016**. Revogar a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016. DF: Ministério da Educação, 2016f. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/29072016-portaria-capes-n-c2-ba-120-pdf>. Acesso em: 09 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017**. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D8977.htm. Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 7, 01 de março de 2018**. torna pública a presente chamada pública para apresentação de propostas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). DF: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-7-2018-pibid-pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 45, 12 de março de 2018**. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). DF: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/27032018-portaria-capes-n-45-2018-concessao-de-bolsa-pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 175, 7 de agosto de 2018**. Altera o Anexo I da Portaria nº 45, de 12 de março de 2018, que regulamenta a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). DF: Ministério da Educação, 2018c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/09082018-portaria-175-altera-portaria-45-de-2018-pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução nº 02, de 20 de dezembro 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 259, 17 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). DF: Ministério da Educação, 2019b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 2, 06 de janeiro de 2020**. Torna pública a seleção de Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas em implementar projeto no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível

em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

CARDOSO, N. S.; MENDONÇA, S. G. L. A trajetória de atuação do FORPIBID – RP: entre inovar a formação e resistir aos ataques. **Formação em Movimento**, v.1, n.1, p. 146 – 152, jan./jun. 2019. Disponível: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/455>. Acesso em: 05. mar. 2021.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução de Sandra Mallmann. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

Democracia em Vertigem. Direção: Petra Costa. Produção: Petra Costa, Tiago Pavan, Joanna Natasegara, Shane Boris. Brasil, 2019. Documentário, 2h 1min. Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/80190535>. Acesso em: 28 nov. 2020.

FRANZON, S.; MESQUITA, P. Políticas públicas e neoliberalismo a educação e o loteamento do mercado educacional. In: ALMEIDA, M. L. P.; BONETI, L. W.; PACIEVITCH, T. (org.) **O social e as políticas educacionais na contemporaneidade**: das desigualdades à violência no espaço educacional. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 77-98.

FORPIBID. **Carta do FORPIBID**: contra a opressão e pela coragem de formar professores, 27 de abril de 2015. Brasília, 2015. Disponível em: <https://pibidteste.paginas.ufsc.br/files/2016/05/CARTA-DO-FORPIBID-03-05-2016.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2021.

FORPIBID. **Informe FORPIBID nº 10/2016**, 24 de outubro de 2016. Brasília, 2016. Disponível em: http://portal.pucminas.br/imagedb/noticia_setor/NOT_ARQ_NOTIC20161025093750.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

FORPIBID. **Informe 08/2017: a mobilização ganha corpo e se intensifica**, 15 de novembro de 2017. Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www1.pucminas.br/documentos/informe-08-17.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

FORPIBID. **Informe 06/2018: precarização como modernização na formação de professores**, 16 de março de 2018. Fortaleza, 2018. Disponível em: https://26dbf79a-c075-4293-ac2f-92a9777e5998.filesusr.com/ugd/cd3932_ae82b092094b4145bb3e415553684e06.pdf. Acesso em: 11 mar. 2021.

GASPARELO, R. R. S.; JEFFREY, D. C.; SCHNECKENBEG, M. Análise de Políticas educacionais: a abordagem do ciclo de políticas e as contribuições de Pierre Bourdieu. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 47, p. 237-252, set./dez. 2018.

Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7877>. Acesso em: 20 ago. 2020.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-186, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 abr. 2020.

GOMES, C. Q.; FRANÇA, R. F. C. A concepção da Formação Continuada no olhar dos professores alfabetizadores: um estudo na Amazônia brasileira. In: XI Seminário Internacional de La Red Estrado, 2020, Mexico. **Anais...** Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/175.pdf. Acesso em: 25 ago. 2022.

GRUN, R. Dominação em estado prático: o Brasil contemporâneo, a doxa e o neoliberalismo. In: REIS, E. T.; GRILL, I. G. (orgs.) **Estudos sobre elites políticas e culturais**. São Luís: EDUFMA, 2016. p. 263-295.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 248 - 288.

LOUZANO, P.; MORICONI, G. Uma guinada equivocada na agenda da educação. In: **Democracia em risco: 22 ensaios sobre o Brasil hoje**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 247- 255.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2020.

MAINARDES, J. FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143- 172.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (orgs.) **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 143 – 167.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**. 7.ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2010.

MEDEIROS, J. L.; PIRES, L. L. A. O PIBID no bojo das políticas educacionais de formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. São Luís, v.21, n. 2, p. 27-51, mai./ago. 2014. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/2571/0>. Acesso em: 16 de abr. 2020.

MELLO, I. C. O projeto PIBID da Universidade Federal do Mato Grosso. In: MELLO, I. C.; NUNES, M. M.; CARVALHO, S. P. (orgs.) **Iniciação à docência na UFMT**. Cuiabá: EdUFMT, 2012. p. 13 – 21.

NASCIMENTO, I. V.; MELO, M. A. A capes e a regulação da formação de professores da educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 22, n. 3, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/4192>. Acesso em: 13 abr. 2020.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

NOVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/#:~:text=No%20meio%20de%20muitas%20d%C3%BAvidas,pelo%20fim%20do%20modelo%20escolar>. Acesso em: 23 nov. 2021.

OLIVEIRA, H. L. G; LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, 18 abr.2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072019000100508. Acesso em: 26 jun. 2019.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/QbJB85vQGCry6s56Nz9dQdP/?lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2019.

PERONI, V.; CAETANO, M. R.; LIMA, P. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**. V.11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793>. Acesso em: 16 out. 2018.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 130 p.

PIMENTA, S. G.; LIMA M., S., L. Estágio supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-20. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kZwPLnkwb7yJS9hJwdFfLDf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2020.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, 114, p. 179 – 195, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf>. Acesso em: 27 set. 2020.

PRADA, L. E. A. Formação continuada de professores em serviço: formação de formadores. In: MONTEIRO, F. M. A.; MULLER, M. L. R. (orgs.) **Profissionais da educação: políticas, formação e pesquisa**. Cuiabá: EdUFMT, 2006. p. 75 – 89.

PRADO, E. M. A importância das fontes documentais para a pesquisa em História da Educação. **InterMeio**. Mato Grosso do Sul, v.16, n. 31, p. 124-133, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2444>. Acesso em: 20 abr. 2020.

ROSA, C. L. L.; RIBEIRO, G. M.; MARIN, E. C. A formação continuada de professores de educação física em serviço: um processo vivenciado no âmbito do PIBID. In: SAWITZKI, R. L.; ROSA, C. L. L.; GAMA, M. E. R. (orgs.) **Iniciação à docência, reflexões e produção do conhecimento: PIBID educação física no CEFD/UFSM**. Curitiba: CRV, 2016. p. 171 – 191.

SANTOS, A. H. G. **Repercussões do tripé ensino, pesquisa, extensão no programa institucional de bolsa de iniciação à docência - pibid: perspectivas e realidades do subprojeto de Educação Física no Estado do Maranhão**. 2018. 89 p. Monografia (Graduação) – Curso de Educação Física, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

SANTOS, A. H. G. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): para onde se direcionará o programa com esse retrocesso educacional que vive o Brasil. In: VIII encontro de educadores: pesquisas e experiências / I seminário de formação de professores/as / II encontro estadual da anpae, 2018, São Luís. **Anais...** São Luís: EDUFMA, 2019. p. 534 – 541. Disponível em: <http://www.encontroeducadores.ufma.br/principal/pages/anais.html>. Acesso em: 12 dez. 2020.

SANTOS, E. O. **Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todo pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222 – 247.

SILVA, A. R.; CASTRO, A. M. D. A. Formação Continuada de Professores: uma nova configuração a partir da lógica do mercado. **QUAESTIO**. Sorocaba, v. 10, n. 1/2, p. 185-208, maio/nov. 2008. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/68>. Acesso em: 13 abr. 2021.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.13, p. 05 -24, abr./jun. 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=s1413-24782000000100002&script=sci_abstract. Acesso em: 10 jan. 2022.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 34, n.123, p. 551 -571, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 out. 2019.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. Campinas, Ano XXI, n. 73, dez. 2000. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jan. 2022.

TARDIN, H. P.; SOUZA NETO, S. ANÁLISE DA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: o plano de aula como reflexão crítica de um professor iniciante. **Revista Prática Docente**. v. 6, n. 2, 2021. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br:443/periodicos/index.php/rpd/article/view/1267>. Acesso em: 28 dez. 2021.

THOMSON, P. Campo. In: GRENFELL, M. (ed.) **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2018.p. 95-114.

UTTA, B. P.; ARAÚJO, R. A. S.; SANTOS, R. R. M. **As políticas educacionais no Brasil: desafios e demandas contemporâneas para formação docente**. Caderno de Pesquisa, São Luís, v.17, n.2, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.periodicoelectronico.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/242>. Acesso em: 12 abr. 2020.

WELTER, J.; WELTER, J.; RIBAS, J. F. M.; SAWITZKI, R. L. A produção do conhecimento relativo ao programa institucional de bolsa de iniciação a docência (PIBID) na educação física. In: SAWITZKI, R. L; ROSA, C. L. L; GAMA, M. E. R. (orgs.) **Iniciação à docência, reflexões e produção do conhecimento: PIBID educação física no CEFD/UFSM**. Curitiba: CRV, 2016. p. 211 – 225.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

Apêndices

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Federal do Maranhão
Programa de Pós -Graduação em Educação – PPGE
Curso de Mestrado em Educação

Esta pesquisa intitulada “**FORMAÇÃO CONTINUADA E O PIBID**: uma análise a luz do ciclo de políticas dos/as professores/as supervisores/as da educação básica do subprojeto de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão.” é vinculada ao grupo de pesquisa Políticas, Gestão Educacional e Formação Humana e a linha História, Políticas Educacionais e Formação Humana do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão(UFMA) e tem como tema a política educacional de formação de professores/as, e em particular o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), nossa pesquisa tem como objetivo Analisar as ações desenvolvidas no âmbito do subprojeto de Educação Física/PIBID/UFMA se têm contribuído como uma formação continuada para os/as professores/as supervisores/as da educação básica. Neste sentido pedimos sua participação respondendo este questionário. Esclarecemos que você tem a liberdade para participar ou não da mesma e, ainda, de recusar-se de responder perguntas, bem como de retirar o seu consentimento a qualquer momento. Declaramos que não haverá divulgação personalizada das informações, que vocês não receberão nenhum bônus ou compensação financeira por conta de sua participação no estudo em voga e terá direito a uma copia deste termo. Se necessário tirar algumas dúvidas, entrar em contato com o responsável pela pesquisa Antonio Higor Gusmão dos Santos por e-mail: antonio.higor@discente.ufma.br e telefone: (98) 98812-1752 ou com o orientador do trabalho de dissertação, Professor Doutor Angelo Rodrigo Bianchini e-mail: ar.bianchini@ufma.br

Antonio Higor Gusmão dos Santos
Responsável pela Pesquisa

Ciente das informações sobre a pesquisa e concordando em participar de forma livre esclarecida.

Assinatura: _____

_____, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

- Perfil dos/as Participantes -

1. Nome Completo (garantido os procedimentos éticos)?

2. Faixa Etária ?

- A) 20 a 24
- B) 25 a 29
- C) 30 a 34
- D) 35 a 39
- E) 40 a 44
- F) 45 a 59
- G) Mais de 50.

3. Sexo ?

- A) Masculino
- B) Feminino
- C) Outros _____

4. Qual sua renda mensal ?

- A) 1 a 2 Salários mínimos
- B) 3 a 4 Salários mínimos
- C) 5 a 6 Salários mínimos
- D) 7 a 8 Salários mínimos

5. Estado Civil?

- a) Casado/a
- b) Solteiro/a
- c) Divorciado/a
- d) Viúvo/a
- e) Outro _____

6. Como você autodeclara sua cor ou raça?

- a) Branca
- b) Preta
- c) Parda
- d) Amarela
- e) Indígena
- f) Outros _____

- Formação Acadêmica –

7. Qual sua primeira formação em nível superior? qual o ano?

8. Possui outras graduações de formação inicial ?

9. Em caso positivo, qual(is) o(s) curso(s) e o(s) respectivo(s) ano(s) de formação(ões)?

10. Em qual(is) instituição(ões) se formou?

11. A Educação Física foi a sua primeira opção de curso? E o que motivou a escolher o curso?

12. Qual o Nível de escolaridade?

Grau de escolaridade	Seu	Pai	Mãe	Cônjuge (em caso de casado/a)
Sem Instrução				
Ensino fundamental incompleto				
Ensino fundamental completo				
Ensino médio incompleto				
Ensino médio completo				
Ensino superior incompleto				
Ensino superior completo				
Especialização				
Mestrado				
Doutorado				
Não sabe informar				

13. Na sua família existe alguma outra pessoa que exerce a profissão de professor/a? e qual o grau de parentesco?

- Sobre o PIBID –

14. Você tem conhecimento dos objetivos do PIBID?

15. De que forma você conheceu o PIBID?

16. Por quanto tempo participou do PIBID?

- a) Até 6 meses.
- b) 6 a 12 meses.
- c) 13 a 24 meses.
- d) 25 a 36 meses
- e) 37 a 48 meses.

17. Em que ano você participou do PIBID/UFMA/EDF? (pode marcar mais de uma opção)

- a) 2012
- b) 2013
- c) 2014
- d) 2015
- e) 2016
- f) 2017
- g) 2018
- h) 2019

18. Qual o nível de ensino você atuou no PIBID?

- a) Ensino Fundamental Menor (1º ao 5º ano)
- b) Ensino Fundamental Maior (6º ao 9º ano)
- c) Ensino Médio (1º ao 3º ano)
- d) Educação de Jovens e Adultos (EJA)

19. Qual a Rede de Ensino da Escola onde você atuou no PIBID?

- a) Municipal
- b) Estadual
- c) Federal

20. Você era supervisor/a bolsista ou supervisor/a voluntário/a no PIBID?

21. Quais eram as ações de responsabilidade da sua função enquanto supervisor/a?

22. Como era organizado as ações e atividades do PIBID no ano de sua participação enquanto supervisor/a?

23. Você recebeu alguma capacitação para a atuação dentro do PIBID?

- a) Sim
- b) Não
- c) Talvez

24. Você considera que auxiliou na formação dos/as estudantes que supervisionou, agindo como um/a coformador/a?

- a) Sim
- b) Não
- c) Talvez

25. Houve reuniões de estudos envolvendo autores e pesquisas sobre o contexto educacional?

- a) Sim
- b) Não
- c) Talvez

26. Esse conhecimento que era tratado nas reuniões foi de fato incorporado na escola e nas aulas de EF?

- a) Sim
- b) Não
- c) Talvez

27. Você sentiu-se estimulado a aprender e ter inovações educacionais na sua rotina?

- a) Sim
- b) Não
- c) Talvez

28. Houve a sua participação na elaboração do planejamento das ações do subprojeto no qual fez parte?

- a) Sim
- b) Não
- c) Talvez

29. O PIBID incentivou a participação em eventos científicos da área?

- a) Sim
- b) Não
- c) Talvez

30. Você sentiu-se motivado/a a produção textual e relatar suas experiências no programa?

- a) Sim
- b) Não
- c) Talvez

31. As Ações que foram desenvolvidas no PIBID contribuíram como uma formação continuada?

32. As Ações que foram desenvolvidas no PIBID possibilitaram uma reflexão sobre suas práticas?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Federal do Maranhão
Programa de Pós -Graduação em Educação – PPGE
Curso de Mestrado em Educação

Esta pesquisa intitulada “**FORMAÇÃO CONTINUADA E O PIBID:** uma análise à luz do ciclo de políticas dos/as professores/as supervisores/as da educação básica do subprojeto de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão.” é vinculada ao grupo de pesquisa Políticas, Gestão Educacional e Formação Humana e a linha História, Políticas Educacionais e Formação Humana do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão(UFMA) e tem como objetivo analisar as ações desenvolvidas no âmbito do subprojeto de Educação Física/PIBID/UFMA se têm contribuído como uma formação continuada para os/as professores/as supervisores/as da educação básica. Neste sentido pedimos sua participação em uma entrevista semiestruturada cujo conteúdo será gravado, no intuito de garantir a integridade das informações prestadas em relação ao investigado. Esclarecemos que você tem a liberdade para participar ou não da mesma e, ainda, de recusar-se de responder perguntas, bem como de retirar o seu consentimento a qualquer momento. Declaramos que não haverá divulgação personalizada das informações, que vocês não receberão nenhum bônus ou compensação financeira por conta de sua participação no estudo em voga e terá direito a uma cópia deste termo. Se necessário tirar algumas dúvidas, entrar em contato com o responsável pela pesquisa Antonio Higor Gusmão dos Santos por e-mail: antonio.higor@discente.ufma.br e telefone: (98) 98812-1752 ou com o orientador do trabalho de dissertação, Professor Doutor Angelo Rodrigo Bianchini e-mail: ar.bianchini@ufma.br

Antonio Higor Gusmão dos Santos
Responsável pela Pesquisa

Ciente das informações sobre a pesquisa e concordando em participar de forma livre esclarecida.

Assinatura: _____

_____, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE D – ENTREVISTA

- Sobre a atuação na educação básica –

1. Quanto anos você tem de atuação na educação Básica?
2. Você atua em quantas escolas na educação Básica?
3. Você é professor/a contratado/a ou de carreira?

- Sobre a Formação Continuada -

4. Qual sua concepção sobre formação continuada?
5. Quais ações podem ser consideradas de formação continuada?
6. Participou de algum curso ou ação de Formação Continuada? Em caso afirmativo quais foram e qual o ano?

- Sobre a atuação no PIBID –

7. Como foram suas primeiras impressões relacionadas ao PIBID? E como acabou se construindo (melhorar um pouco a questão)
8. Como você compreende a relação entre universidade e educação básica que ocorreu no PIBID?
9. Você considera que o PIBID contribuiu para o planejamento ou ações na sua prática pedagógica na escola? Quais mais importantes.
10. Você teve algum momento de autonomia nas decisões e nos planejamentos das ações dentro do subprojeto?
11. Quais foram as dificuldades encontradas enquanto supervisor/a do PIBID? E quais estratégias para solucioná-las.

-Sobre a Formação Continuada no PIBID –

12. O PIBID é um programa que tem foco na formação inicial, entretanto, você considera o espaço como ação de formação continuada?
13. Que benefícios (quais as contribuições) profissionais você acredita que adquiriu ao participar do PIBID?
14. Quais novos conhecimentos/saberes você adquiriu no PIBID?
15. Na sua prática pedagogia, já conseguiu incorporar estes novos saberes?