

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Programa de Pós-Graduação em Educação Física



Dissertação

PIBID: Formação Continuada para Professores de Educação Física

Cristian Leandro Lopes da Rosa

Pelotas, 2014

CRISTIAN LEANDRO LOPES DA ROSA

PIBID: Formação Continuada para Professores de Educação Física

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientadora: Professora Dra. Elizara Carolina Marin

Pelotas, 2014

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

R788p Rosa, Cristian Leandro Lopes da

Pibid : formação continuada para professores de
educação física / Cristian Leandro Lopes da Rosa ; Elizara
Carolina Marin, orientador. — Pelotas, 2014.

114 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação
em Educação Física, Escola Superior de Educação Física,
Universidade Federal de Pelotas, 2014.

1. Pibid. 2. Formação continuada. 3. Políticas públicas
educacionais. 4. Educação física. I. Marin, Elizara Carolina,
orient. II. Título.

CDD : 796

Elaborada por Patrícia de Borba Pereira CRB: 10/1487

CRISTIAN LEANDRO LOPES DA ROSA

PIBID: Formação Continuada para Professores de Educação Física

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 28/02/2014

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Elizara Carolina Marin (Orientadora)
Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof^a. Dra. Valdelaine da Rosa Mendes
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo

Prof^a. Dra. Andressa Aita Ivo
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Dedico este trabalho, aos professores supervisores participantes da pesquisa, que diariamente se lançam em busca de novos conhecimentos. Obrigado por aceitaram sem reservas, nos amparar na execução deste trabalho. Muito obrigado pela parceria e imensa colaboração, pois sem a cooperação de vocês não haveria tal estudo.

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste incomparável e inesquecível caminho, curto, intenso, e por muitas vezes solitário, foram muitas as pessoas, que por alguma razão, o tornaram “mais longo”, “menos sofrido”, “menos solitário”, compartilhando-o e enchendo de sentido e significado. Felizmente, são muitos os que fizeram parte de alguma forma dessa trajetória. Tenho plena certeza que não seria um erro nomear aqui todos aqueles que merecem minha profunda gratidão. Alguns desses merecem um agradecimento especial, por inúmeros motivos:

A CAPES/CNPq e ao PPGEF por me conceder a bolsa auxílio enquanto aluno do programa, permitindo minha dedicação exclusiva para a pesquisa.

Em especial à Professora Doutora Elizara Carolina Marin pela forma carinhosa que me acolheu do início ao término do trabalho. Obrigado pelo seu esforço e atenção na realização da nossa pesquisa, ora perto ora distante, mas sempre com muita competência. Pessoa especial, que nas horas mais difíceis, manteve-se firme, oferecendo-me suporte com maestria e sabedoria, revelando-se incansável na orientação. Obrigado pela dedicação, experiência e ética profissional.

Aos colegas do grupo GPELF, pelas contribuições teóricas e amizade construída ao longo desta etapa importante que certamente marca as nossas vidas.

A todos os docentes e coordenação do Curso de Mestrado da ESEF/UFPEL pelos conhecimentos repassados, assim como a riqueza dos debates e inúmeras “provocações”, que auxiliaram a visualizar novos horizontes.

Aos professores (as) Valdelaine Mendes, Andressa Ivo e Giovanni Frizzo que gentilmente aceitaram contribuir e qualificar a pesquisa.

Aos professores Renato Rochefort e Bianca Morais pela disponibilidade, experiência, e inúmeros ensinamentos repassados durante o estágio de docência.

Aos funcionários que em vários momentos se disponibilizaram a me auxiliar, sempre dispostos, organizados e competentes em suas tarefas, em especial à Giovani Lima, Cristine Spieker e Neli Cruz, laços de amizade construídos que jamais serão esquecidos. Obrigado mesmo.

Aos professores coordenadores de área e supervisores do PIBID, que nos auxiliaram e contribuíram significativamente na realização da pesquisa.

Ao amigo/professor Doutor Rosalvo Sawitzki, registro aqui minha eterna gratidão. Muito obrigado, pelo incentivo desde os tempos da graduação, esta conquista também é sua.

Aos colegas de mestrado, em especial: Ricardo Drews, Gabriela Ribeiro, Priscila Cardoso, Fábio Saraiva, Marluce Deciam e Gabriel Kehler, obrigado pelo carinho, atenção, parceria, cumplicidade e amizade recebidos nesses dois anos juntos. Conversar com vocês, dividir dúvidas e inseguranças, possibilitou a oportunidade de crescimento pessoal imensurável.

À Veronica Casarotto por compreender minha ausência, minha falta de sorrisos, meu stress, meus momentos de angustia e isolamento, mas especialmente por sempre me repassar um olhar positivo, um abraço ora com, ora sem palavras, enfim, por me incentivar em TODOS os momentos. Obrigado pelo companheirismo, carinho e apoio incondicional.

Aos meus incomparáveis pais (Reimar Medeiros e Dileta Lopes), que mesmo sem compreenderem plenamente o que significa um curso de Mestrado sempre me incentivaram. Obrigado pelo carinho, educação e principalmente os valores transmitidos a mim e meus irmãos.

A todos aqueles que, embora não estejam aqui nomeados, em algum momento me presentearam com inestimável apoio em distintas circunstâncias. Por tudo isso, mas principalmente pelos laços afetivos criados e estreitados mais ainda durante o período do Mestrado. Deixo registrado aqui o meu eterno agradecimento a todos vocês, MUITO OBRIGADO!

RESUMO

ROSA, Cristian Leandro Lopes da. **PIBID: Formação Continuada para Professores de Educação Física**. 2014. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

A presente Dissertação de Mestrado está vinculada à Linha de Pesquisa Memória Cultura e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), e tem como temática de estudo a Formação Continuada de professores Supervisores participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Dessa forma, buscamos investigar como se organiza a participação dos professores de Educação Física nos subprojetos PIBID propostos pelo Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e pelo Curso de Educação Física da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e se esta participação se constitui de fato como Formação Continuada a partir da ótica dos professores supervisores. Para sua realização utilizamos pesquisa documental e exploratória descritiva. Como instrumento metodológico lançamos mão de entrevista semiestruturada, como caminho de aproximação e compreensão do concreto e das experiências vividas. Para contemplar o objetivo da pesquisa, foram selecionados cinco professores supervisores, três do Município de Santa Maria/RS e dois de Uruguaiana/RS. Ao final da pesquisa, identificamos que desde a sua criação, em 2007, até os dias atuais, o PIBID passou por várias modificações, possibilitando sua consolidação, sendo atualmente considerado como importante política pública educacional na formação de professores, principalmente a partir do seu adendo na LDB 9.394/1996. Embora, os documentos oficiais do PIBID não expressem claramente sobre a Formação Continuada para os professores supervisores, encontramos nos projetos, subprojetos e editais de seleção das instituições investigadas e diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) do país, itens específicos, que relacionam essa participação como tempo e espaço de Formação Continuada. Os dados empíricos revelam que a partir da entrada no PIBID, os entrevistados passaram a desenvolver inúmeras atividades pedagógicas nas escolas, na universidade, e em eventos acadêmicos em diferentes IES. Assim como a maioria dos entrevistados, também compreendemos que as diferentes ações desenvolvidas ao longo desse período no PIBID, estão contribuindo na formação. Contudo, convém destacar que apenas um dos entrevistados não entende sua participação no PIBID como um espaço de Formação Continuada. A pesquisa, também revelou que mesmo o Estado do RS não pagando o valor do piso salarial nacional para os professores, a questão do valor recebido com a bolsa auxílio, não é determinante para os entrevistados permaneçam no PIBID. Esta pesquisa é uma tentativa de contribuição para as reflexões e os estudos sobre as políticas públicas educacionais e a Formação Continuada dos professores.

Palavras-Chaves: PIBID; Formação Continuada; Políticas Públicas Educacionais; Educação Física.

ABSTRACT

ROSA, Cristian Leandro Lopes da. **PIBID: Continuing Education for Physical Education Teachers**. 2014. 114f. Dissertation (Master of Physical Education) - Graduate Program in Physical Education, Federal University of Pelotas, 2014.

This Master's Dissertation is linked to the Memory Culture and Society Research Line of the Graduate Program in Physical Education, Federal University of Pelotas (UFPEl), and has as its study theme the Continuing Education of supervisor teachers participating in the Institutional Scholarship Program Introduction to Teaching (PIBID). We seek to investigate how to organize the participation of Physical Education teachers in PIBID subprojects proposed by the Federal University of Santa Maria (UFSM) Centre for Physical Education and Sport (CEFD) and the College of Physical Education of the Federal University of Pampa (UNIPAMPA) and if such participation constitutes itself, in fact, as Continuing Education from the perspective of the supervising teachers. For its accomplishment we have use documentary and descriptive exploratory research. As a methodological apparatus we employ semi-structured interviews as a way of approaching and understanding the concrete and lived experiences. To address the research objective, we selected five supervisors teachers, three from the city of Santa Maria/RS and two from Uruguaiana/RS. At the end of the survey, we found that since its creation in 2007 until today, the PIBID underwent several modifications, enabling its consolidation and expansion in the country, mainly from its addendum on LDB 9.394/1996. Although, the official documents of PIBID do not clearly express on Continuing Education for supervising teachers, in the projects, subprojects and selection notices of investigated institutions and different Higher Education Institutions (IES) in the country, specific items are found that relate this participation with the time and space of Continuing Education. Empirical evidence shows that from the entry in PIBID, respondents began to develop numerous educational activities in schools, university, and academic events in different IES. Corroborating the findings of the research, we also understand that the different actions taken by respondents during this period as PIBID supervisors, have contributed to the formation. However, we would emphasize that only one of the respondents do not understand their participation in PIBID as a space for Continuing Education. The survey also revealed that the permanence of supervising teachers in the program is directly related to the learning acquired during this period, coupled with the need for salary supplementation. This research is an attempt to contribute to the discussions and studies on the Continuing Education of teachers from PIBID.

Key Words: PIBID; Continuing Education; Educational Public Policy; Physical Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Como se configura o PIBID nas Instituições de Ensino Superior do país.....	58
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Dados de identificação dos professores supervisores entrevistados na pesquisa.....	31
Tabela 2 IDEB das escolas Estaduais onde os professores supervisores do PIBID da área da Educação Física lecionam.....	60
Tabela 3 Instituições de Ensino Superior com cursos de Educação Física participantes do PIBID no RS.....	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Nível Superior
CEFD	Centro de Educação Física e Desportos
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GPELF	Grupo de Pesquisa em Lazer e Formação de Professores
IES	Instituição de Ensino Superior
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
JAI	Jornada Acadêmica Integrada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da União
LIFE	Programa de apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores
MEC	Ministério da Educação
PARFor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos

PNE	Plano Nacional de Educação
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RS	Rio Grande do Sul
SAC	Sistema de Auxílio e Concessões
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SED	Secretaria de Educação Básica
SESU	Secretaria de Educação Superior
SIEPE	Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

CAPÍTULO I.....	16
1. INTRODUÇÃO	16
1.1 Experiências Pessoais	18
1.2 Justificativa.....	19
CAPÍTULO II.....	24
2. PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	24
2.1 Método.....	24
2.2 Delineamento Metodológico.....	26
2.3 Procedimentos da Pesquisa.....	27
2.3.1 Pesquisa Documental	27
2.3.2 Pesquisa Exploratória-Descritiva	28
2.4 As Escolas Estaduais e o Perfil dos Sujeitos da Pesquisa	30
2.5 Análise dos Documentos e das Entrevistas	32
CAPÍTULO III.....	34
3. O CONTEXTO EDUCACIONAL A PARTIR DAS INFLUÊNCIAS DOS SISTEMAS PRODUTIVOS NA EDUCAÇÃO.....	34
3.1 Implicações do Neoliberalismo sobre a Educação	38
3.2 Políticas Públicas Educacionais Brasileiras	45
3.3 O contexto de Formação Continuada de professores	50
CAPÍTULO IV	55
4. O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) 	55
CAPÍTULO V	69
5. ANÁLISES DOS PROJETOS, SUBPROJETOS E DADOS EMPÍRICOS	69
5.1 O Projeto Institucional PIBID na UFSM.....	69
5.1.1 O Subprojeto PIBID/Educação Física “Cultura Esportiva da Escola” no	

CEFD/UFSM.....	70
5.2 Projeto Institucional PIBID UNIPAMPA.....	73
5.2.1 Subprojeto PIBID/Educação Física da UNIPAMPA	74
5.3 O PIBID NO CONCRETO: Concepções dos Professores Supervisores em Relação ao PIBID.....	75
5.4 O PIBID Enquanto um Programa de Formação Continuada	86
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICES	109
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	110
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	112

CAPÍTULO I

Nesta seção, dedicamo-nos a expor, num primeiro momento, a introdução, por conseguinte os princípios os quais levaram a realização e execução da pesquisa, seguido da apresentação das motivações para sua elaboração e das justificativas para a realização da mesma.

1. INTRODUÇÃO

Os constantes estudos relacionados à Formação Continuada de professores vêm gerando inúmeras produções e debates em eventos acadêmico-científicos que abordam a temática. Essas discussões são essenciais para entender a maneira como a educação apresenta-se frente às constantes mudanças na sociedade.

Discorrer acerca da educação pública no cenário atual é tarefa complexa e desafiadora, no sentido de tentar compreender por que diferentes eventos vêm ao longo dos anos interferindo direta ou indiretamente na educação. Podemos supor que atualmente os problemas enfrentados pela educação no país derivam em grande medida devido à precária formação inicial e continuada de professores, associado a muitos outros fatores.

Com objetivo de melhorar a qualidade do ensino em escala mundial e criar ações que atingissem todas as pessoas, foram estabelecidas algumas metas a partir da Conferência de Educação para Todos em Jomtien¹. No Brasil com objetivo de melhorar a qualidade do ensino no país, o Governo Federal elaborou vários documentos legais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Plano Curricular Nacional (PCN), o Plano Nacional de Educação (PNE) e alguns programas, direcionados principalmente à Educação Básica e o combate aos elevados índices de abandono à carreira docente.

¹ Em março de 1990, aconteceu uma Conferência Mundial com os representantes de alguns países em Jomtien, Tailândia, onde foram debatidas questões referentes à melhoria da educação. Nessa ocasião foi elaborado a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos.

No ano de 2007, foram criados, por intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e em parceria com o Ministério da Educação (MEC), a Diretoria de Formação de professores da Educação Básica (DEB²), a Secretaria de Educação Superior (SESU) e com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Este programa oferece bolsas de estudo aos alunos dos cursos de licenciatura, para que exerçam a prática pedagógica em escolas públicas de Educação Básica, incentivando-os para que permaneçam na profissão docente depois de formados. Perguntamos: podemos denominar esta estratégia governamental como uma política preocupada com a formação docente? Urge refletirmos sobre como as políticas públicas educacionais configuram-se na atualidade, de que maneira se constituem, como são criadas, com quais intenções e se consideram o contexto escolar e a prática pedagógica do professor.

Partindo dessas premissas, a pesquisa direcionou-se para os professores (supervisores³) de escolas públicas de que participam do PIBID nos Municípios de Santa Maria e Uruguaiana no Estado do Rio Grande do Sul (RS).

A presente dissertação está dividida em cinco capítulos. O primeiro contempla a introdução, as experiências pessoais relacionadas ao PIBID, a justificativa para realização da pesquisa com professores supervisores, o problema e os objetivos.

No segundo capítulo, apresentamos os procedimentos teórico-metodológicos adotados, buscando justificar a escolha do método, além de apontar o instrumento metodológico utilizado, em seguida, delineamos o perfil dos sujeitos e das escolas estaduais onde ambos atuam, por fim pautamo-nos em Bardin (2009) como auxílio para análise dos documentos e entrevistas.

No terceiro capítulo, procuramos sinalizar a influência dos sistemas de produção (taylorismo, fordismo e toyotismo) na educação, buscando tecer relações sobre as reformas educacionais neoliberais implementadas no Brasil, principalmente a partir dos anos de 1990, através de diretrizes indicadas por organismos internacionais que modificaram consideravelmente a organização das instituições e, conseqüentemente, o trabalho docente.

² A DEB atua em duas linhas de ação: na indução e no apoio logístico e financeiro à formação inicial de professores para a Educação Básica e no fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação que contribuam para a qualificação e valorização do magistério da Educação Básica.

³ Professor responsável pela supervisão dos bolsistas de iniciação à docência na escola.

O quarto capítulo, tem como objetivo apresentar uma análise de uma das políticas públicas educacionais mais recentes da atualidade, o PIBID. Situamos o surgimento, estrutura, situação atual e contradições.

O quinto capítulo trata especificamente dos projetos institucionais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), bem como os respectivos subprojetos dos cursos de Educação Física dessas Instituições de Ensino Superior (IES) às quais os entrevistados fazem parte. Trata-se, portanto, de construir uma apreciação a cerca do contexto de Formação Continuada desses professores. Nele apresentamos as considerações emergidas da experiência dos professores supervisores, mais especificamente sobre a concepção dos mesmos em relação ao PIBID, aprendizados e dificuldades.

Destacamos que os dados coletados e as análises produzidas durante a pesquisa, não visam realizar generalizações acerca da participação vivenciada pelos professores supervisores dos subprojetos PIBID do RS ou demais Estados federados. No entanto, embora a pesquisa não possa acrescentar abrangência em termos de diferentes subprojetos e de número de professores supervisores entrevistados, os dados apresentam reflexões importantes derivadas das experiências dos professores dos dois grupos. Salientamos ainda, que optamos por escolher dois subprojetos distintos para captar realidades diferentes sem o intuito de realizar comparações entre ambos.

1.1 Experiências Pessoais

Ao iniciar essa Dissertação de Mestrado, consideramos importante apontar, ainda de modo breve e sucinto, o que representou, enquanto ex-bolsista de iniciação à docência, participar do PIBID. Configurando-se numa experiência fundamental no processo de formação.

Tenho em mente o primeiro dia de aula, ainda nos estágios obrigatórios da graduação, e, logo em seguida enquanto bolsista de iniciação à docência. Lembro-me com muita clareza das primeiras intervenções realizadas nas escolas, as inúmeras manifestações de afeto dos alunos, das vezes em que foi preciso elevar o tom da voz para chamar a atenção, enfim, cada um desses momentos foi importante na minha formação.

Embora, vislumbrasse desde a adolescência me tornar professor, posso dizer que, após ter a experiência como bolsista PIBID, obtive a certeza de que realmente estava na profissão certa. Participar efetivamente do PIBID propiciou momentos marcantes que só vieram afirmar o que eu desejava.

Diversas pessoas foram importantes nessa trajetória acadêmica, sem desmerecer ninguém, ousaria citar os docentes da graduação da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), onde iniciei os primeiros passos no curso de Educação Física, os docentes da UFSM e UFPel que me orientaram até esse momento, além dos colegas de graduação que, assim como eu, “abraçaram” o PIBID, fazendo dele uma família, em que, a cada dia, aprendíamos uns com os outros e, aos poucos, construíamos um grupo sólido, unido e, acima de tudo, comprometido com a educação.

Devo admitir que no início não eram muitas as leituras abordadas pelo nosso grupo PIBID, contudo, à medida que as oficinas pedagógicas avançavam, percebíamos algumas dificuldades e, aos poucos, fomos buscando e aprofundando conhecimentos sobre diferentes autores, mas também recorremos a outros tantos que contribuíram para melhor compreendê-los.

O caminho percorrido nesse período permitiu vivenciar diferentes espaços (práticas pedagógicas, escolas, eventos científicos, grupo de estudo, etc.), e a partir desta vivência nasceu à necessidade de continuar pesquisando temáticas relacionadas ao PIBID, mas, sobretudo, investigar a participação dos professores das escolas de Educação Básica no PIBID.

Por fim, é importante registrar que as diferentes teorias aprendidas nas disciplinas durante a graduação somadas ao que foi estudado no grupo PIBID/CEFD/UFSM foram primordiais para que fosse possível estabelecer relações com as oficinas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Esse período vivido intensamente estimulou, e continua a instigar-me, a seguir os estudos sobre o PIBID.

1.2 Justificativa

Um dos temas mais discutidos entre os estudiosos da educação brasileira e internacional, principalmente na última década, está relacionado à formação inicial e

continuada de professores, indicando a extrema importância de refletir, valorizar e traçar os rumos para educação de um país.

Segundo Gatti *et al* (2010), cada vez mais a questão da formação de professores assume importância frente as exigências colocadas para a Educação Básica na sociedade contemporânea. Assim, é de extrema importância o incentivo à pesquisas que possam debater sobre a formação de professores e o trabalho didático pedagógico cotidiano.

É importante esclarecer previamente que entendemos que o objetivo principal do PIBID é incentivar os acadêmicos dos cursos de licenciatura a prosseguirem no magistério após concluir a graduação.

Os editais de abertura do PIBID lançados pela CAPES não mencionam explicitamente a participação dos professores supervisores como Formação Continuada. No entanto, as IES trazem em seus projetos e subprojetos que a participação dos professores supervisores é denominada como sendo uma Formação Continuada. Para melhor compreensão, apresentamos a seguir, alguns exemplos de editais para seleção de professores supervisores de diferentes IES do país: edital 08/2013 da UFRB⁴, traz no item 2.9 “contribuir para a Formação Continuada dos professores das escolas de Educação Básica envolvidos no projeto”; edital 13/2012 da UECE⁵ em seu item primeiro, apresentava os objetivos do projeto institucional e dentro desses observamos para o item D: “contribuir para a Formação Continuada dos professores das escolas de Educação Básica envolvidos no projeto”; no projeto institucional do PIBID UNIPAMPA, aprovado no edital 001/2011/CAPES, consta na segunda etapa do item dez que um dos critérios de seleção dos professores supervisores seria a “elaboração de uma carta de intenção, explicando e justificando o interesse em supervisionar atividades de formação inicial e Continuada”. Mais recentemente, o edital nº 40/2013/PROGRAD/UFSM⁶, na seleção de bolsistas supervisores para atuarem nos subprojetos PIBID/UFSM, traz em seu anexo III, os critérios de análise da avaliação e entrevista. Observamos

⁴ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia encontra-se no Município Cruz das Almas no Estado da Bahia. Disponível em: <http://www.ufrb.edu.br/pibid/images/editais/Edital_Pibid_Supervisor_08_-_2013.pdf>. Acesso em: 05 de jul. de 2013.

⁵ Universidade Estadual do Ceará, localizada na cidade de Fortaleza no Estado do Ceará. Disponível em: <<http://www.uece.br/pibid/dmdocuments/Edital%20n%C2%BA%2013-2012%20Supervisores.pdf>>. Acesso em: 05 de jul. de 2013.

⁶ UFSM. Disponível em: <<http://sucuri.cpd.ufsm.br/editais/pdf/edital3580.pdf>>. Acesso em: 02 de jan. de 2013.

especificamente o item VII referente à Educação Física, “participação em reuniões de grupo de estudos, na Formação Continuada em serviço e em eventos científicos”.

Como suporte para realização da pesquisa, foram analisados documentos oficiais de criação e execução de ações direcionadas à formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. Os documentos revelam que o incentivo à Formação Continuada de professores ganhou força a partir da promulgação da Lei nº 11.273/2006 autorizando a FNDE e a CAPES a concederem bolsas de estudo e de pesquisa aos participantes de programas de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Constando em seu Art. 1º “[...] a Formação Continuada de professores da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2006). Nesse mesmo documento, o Art. 2º, inciso II, indica que a concessão das bolsas de estudo deve ser para professores estaduais e municipais, ficando condicionada à adesão dos respectivos entes federados aos programas instituídos pelo MEC, mediante celebração de instrumento em que constem os correspondentes direitos e obrigações (BRASIL, 2006).

A partir da leitura e interpretação dos documentos, identificamos que o programa PIBID surge também para dar início à referida Lei nº 11.273, na tentativa de unir acadêmicos em formação inicial e professores já formados que lecionam em escolas. O que nos leva a entender que o programa também se direciona a Formação Continuada de professores.

A Lei nº 11.502/2007, citada na maioria dos editais do PIBID, assim como a lei anterior, faz referência à concessão de bolsas de estudo e de pesquisa aos participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para atuar na Educação Básica. O seu Art. 2º indica que: “[...] cabe a CAPES, subsidiar o MEC na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a Educação Básica e superior [...]”.

A realização da pesquisa também se justifica pelo fato do PIBID ser um programa relativamente novo, surgido no final do ano de 2007, com enfoque na inserção e atuação dos acadêmicos dos cursos de licenciatura nas escolas. Fator esse, que vem motivando a elaboração de inúmeros trabalhos acadêmicos direcionados à formação inicial, onde muitos desses estão relacionados às intervenções pedagógicas realizadas por bolsistas de iniciação à docência nas escolas.

Segundo Ambrosetti, Ribeiro e Teixeira (*apud* ANDRÉ, 2012, p. 126),

ainda não foi feita uma avaliação abrangente dos efeitos do PIBID [...] mas as avaliações pontuais que vêm sendo desenvolvidas têm evidenciado resultados muito positivos, seja na motivação dos estudantes envolvidos, para ingressar na profissão, seja na disposição dos professores das escolas, que se sentem desafiados a rever suas práticas.

Destacamos que ainda são escassas pesquisas relacionadas especificamente à participação dos professores supervisores no PIBID. Nessa direção, esta pesquisa justifica-se pelo seu ineditismo e por sua relevância, pois trata da interface entre o concreto (a participação de professores de Educação Física de escolas públicas) e o proposto pelas políticas públicas governamentais direcionadas à Educação Básica e superior.

Gatti *et al.* (2011) apontam para a necessidade de pesquisas de avaliação dos processos de implementação e do impacto dos programas de formação oferecidos pelo MEC. Corroborando a esse pensamento é que atentamos para a importância de investigar questões às quais envolvem o PIBID que, em três anos, alcançou números significativos. Quantidade que, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) demorou 20 anos para alcançar (RELATÓRIO DE GESTÃO 2009-2011, p. 8).

A realização da pesquisa permite aproximação e interlocução entre professores de IES, professores de Educação Física de escolas estaduais, acadêmicos dos cursos de licenciaturas em Educação Física e comunidade escolar, podendo resultar em novas sínteses acerca dos trabalhos realizados na escola e fora dela.

Considerando as premissas explicitadas, perguntamo-nos como se situa o PIBID no contexto dos programas voltados à educação? Como acontece a participação dos professores de Educação Física das escolas envolvidos no PIBID? Quais as ações desenvolvidas por esses professores nas escolas? E, Como se (re)constroem essas ações durante a participação no PIBID?

Dessa forma, nosso problema de pesquisa assim se apresenta: a participação dos professores de Educação Física (supervisores) no PIBID proposto pelo CEFD/UFES e pelo Curso de Educação Física da UNIPAMPA se constitui num processo de Formação Continuada?

Como objetivo geral, buscamos investigar como se organiza a participação dos professores de Educação Física no PIBID proposta pelo CEFD/UFES e pelo

Curso de Educação Física da UNIPAMPA e se o PIBID se constitui como um programa de Formação Continuada para os professores supervisores envolvidos. Procuramos também, investigar o PIBID no contexto dos programas voltados à educação; compreender as concepções dos professores participantes em relação ao PIBID enquanto política pública educacional; identificar as ações desenvolvidas pelos professores da Educação a Básica investigados e como se (re)constróem essas ações; identificar as repercussões na construção de conhecimentos necessários à prática pedagógica; identificar as dificuldades e necessidades vivenciadas pelos professores no que tange à participação no PIBID; e compreender como acontece a interação entre acadêmicos em formação inicial e professores em Formação Continuada.

CAPÍTULO II

Pretende-se, aqui, apresentar a estrutura central que orientou o estudo, iniciando com apresentação e justificativa do método utilizado. Posteriormente, apresentamos a maneira que encaminhamos a pesquisa na tentativa de investigar e compreender nossas inquietações.

2. PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

2.1 Método

Adotamos como método o materialismo histórico dialético, pois o entendemos como possibilidade teórica, isto é, como caminho de interpretação da realidade, contendo em sua essência a dialética. Esse tipo de método permite a compreensão da realidade em sua totalidade, mas, para tanto, é preciso que haja uma análise envolvendo o sujeito e o objeto de estudo, feito dialeticamente com base na “práxis”. De acordo com Kuenzer (1998, p. 58), “[...] Marx e Engels afirmam ser a práxis o fundamento do conhecimento, posto que o homem só conhece aquilo que é objeto ou produto de sua atividade [...]”.

Para Marx (1987), esse método de análise permite pensar a realidade concreta em que vive os homens e consiste em partir do abstrato em direção ao concreto. Pode-se dizer que se utiliza de uma maneira própria para entender a realidade investigada, além de ser uma alternativa metodológica para indicar suas possibilidades de superação.

Conforme Frigotto (1987), o materialismo histórico dialético permite preocupação com a realidade e, por meio da teoria e da prática, procura transformá-la a partir da elaboração de novas sínteses.

Marx (1982) em seus escritos assinalou que Hegel se utilizava da dialética como um ideal, não como significação do trabalho físico material, o que, o impedia de analisar os problemas ligados à alienação do trabalho nas sociedades divididas por classes. O materialismo histórico-dialético sustenta o pensamento de que a

existência do ser humano é determinada pelo seu lugar na divisão social do trabalho. Marx (1982), em seus estudos indica que existem duas classes no sistema capitalista: a burguesa, a qual é detentora dos meios de produção, e a classe trabalhadora, que se vê obrigada a vender sua força de trabalho.

Sobre essa questão, Chauí (2000) afirma que a relação entre essas duas classes é conflituosa e contraditória, mas no seio do modo de produção capitalista ambas dependem uma da outra. Perpetuando assim, uma luta constante entre as classes que exprimem as contradições da realidade social, sendo esta luta o “motor” da história.

Um dos grandes legados de Marx (1982), foi quanto à necessidade de entender que a dialética deve ser usada para conhecer a realidade social como algo concreto e objetivo. Acreditando que a luta de classes pudesse mudar a realidade, pois a partir do conflito entre os opostos se chegaria à síntese, transformando essa em uma nova tese e assim sucessivamente. Há que se dizer que a dialética surge como uma tentativa de superação da dicotomia, da separação entre o sujeito e o objeto.

A perspectiva dialética é aqui utilizada como possibilidade teórica de interpretação da realidade como totalidade concreta, historicamente construída, em que o homem é o principal sujeito transformador.

Demo (1992) lembra que a pesquisa coloca o desafio de desfazer a aparência visível, observável, para surpreender a realidade por trás disso. O pesquisador não é somente quem acumula dados mensuráveis, mas, sobretudo, quem nunca desiste de questionar, sabedor de que o conhecimento é um recorte.

Entendemos que pesquisar a participação dos professores supervisores no PIBID exige conhecer profundamente diferentes elementos que envolvem essa temática. Portanto, houve a necessidade de compreendê-la da forma mais ampla, utilizando esse método, que se apresentou como caminho seguro e permitiu compreender o fenômeno pesquisado.

Diante desses pressupostos, a opção por determinada abordagem se justifica pela compreensão mútua de que os elementos do materialismo histórico-dialético compreendem as condições teórico-metodológicas necessárias para explicar a realidade social investigada.

2.2 Delineamento Metodológico

Durante a trajetória percorrida na academia e agora na pós-graduação, foi possível compreender mais claramente que, ao elaborar uma pesquisa, não encontramos uma fórmula pronta com todas as respostas desejadas.

A pesquisa é entendida, segundo Demo (1992, p. 36), “como processo social que perpassa toda a vida acadêmica e penetra na medula do professor e do aluno”. Portanto, o caminho trilhado por nós permitiu aprender as diferentes particularidades do problema da nossa pesquisa.

Pesquisar exige dedicação quase que exclusiva. É um trabalho árduo e prazeroso na tentativa de buscar diferentes elementos teórico-práticos, que são adquiridos no decorrer da formação e que possam auxiliar na descoberta das respostas procuradas.

Minayo (1993, p. 23) entende a pesquisa como uma,

atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

Conforme a autora, a pesquisa deve ser composta por um processo permanente de questionamento e de investigação da realidade.

Pode-se dizer que a pesquisa é o conjunto de ações que devem ser sistematizadas e organizadas de maneira minuciosa, procurando basear-se sempre em procedimentos e técnicas apropriadas para dar conta de chegar aos objetivos propostos.

Quando elaboramos uma pesquisa a qual dedicamos tempo para a maturação, a imaginação passa a ser cultivada. Mills (1975) a denomina de *imaginação sociológica*. O autor observa a importância de fazer anotações a respeito de todas as ideias que surgem em nossa mente, independente de apresentar coerência.

Nessa direção, Marin (2006, p. 66), no diálogo que estabelece com Bourdieu, apresenta a pesquisa como um desafio, um embate intenso entre o pesquisador e o seu problema, que “exige entrar em uma turbulência constante de pensamento, em uma interação ‘agressiva’, efetiva e poética com o próprio problema”. Para tal, é

importante manter rigor científico, buscar respostas seguras, utilizando-se de procedimentos rigorosos para construir conhecimento sistemático, preciso e objetivo, elaborados a partir da reflexão e sistematização do pesquisador.

Ainda sob esse enfoque, observamos que o pesquisador precisa estar atento às necessidades sociais, para além de satisfazer desejos individuais ou demandas dos órgãos de fomento, pois a pesquisa deve, necessariamente, beneficiar os sujeitos investigados.

Assim sendo, nossa pesquisa buscou investigar a forma como se organiza a participação dos professores de Educação Física de escolas estaduais dos municípios de Santa Maria/RS e Uruguaiana/RS no PIBID proposto pelo CEFD/UFSM e pelo Curso de Educação Física da UNIPAMPA, bem como se o PIBID é constituído como um programa de Formação Continuada. Como forma de realização da pesquisa, foram utilizadas pesquisa documental e exploratória descritiva.

2.3 Procedimentos da Pesquisa

2.3.1 Pesquisa Documental

Para seleção e descrição dos documentos, utilizamos como referência as orientações de May (2004) acerca das fontes de pesquisa documental. De acordo com o autor, os documentos, para além de reflexo da realidade, congregam o poder de reconstruir a realidade social e as versões dos eventos acontecidos, pois têm a função de informar as decisões que as pessoas tomam diariamente, assim como fornecem uma fonte de dados riquíssimos para melhor compreender e explicar as relações existentes entre determinados grupos sociais.

De acordo com Cellard (*apud* TREMBLAY, 1968, p. 284), o documento permite “operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como sua gênese até os nossos dias”. Aponta que uma das vantagens dos documentos é ser testemunho de atividades particulares ocorridas no passado.

Os primeiros passos referentes à pesquisa documental aconteceram com o levantamento dos documentos que fundamentam a proposição do programa PIBID

pelo MEC (Decreto nº 7.219/2010; Portarias: nº 38/2007; nº 122/2009; nº 72/2010; nº 260/2010; 096/2013; Editais: MEC/CAPES/FNDE/2007; CAPES/DEB nº 02/2009; nº 018/2010/CAPES; 002/2010/CAPES/SECAD-MEC; nº 001/2011/CAPES; nº 11/2012; nº 061/2013; Lei nº 11.273 de 2006; Lei nº 11.502 de 2007; Lei nº 12.796 de 2013; projetos institucionais UFSM, UNIPAMPA e subprojetos PIBID Educação Física “Cultura Esportiva da Escola” da UFSM e subprojeto Educação Física UNIPAMPA).

2.3.2 Pesquisa Exploratória-Descritiva

Segundo Triviños (1987, p. 109), a pesquisa exploratória permite aumentar a experiência em torno do problema, “normalmente, após a pesquisa exploratória inicia-se uma pesquisa descritiva”, na tentativa de descrever os fatos. Para tanto, é necessário obter mais informações sobre o assunto pesquisado e suas variáveis. Ainda segundo o autor, esse tipo de pesquisa permite o confronto de diferentes perspectivas para a compreensão do real, tornando-se importante ferramenta nas investigações em educação.

Como instrumento metodológico optamos por utilizar entrevistas semiestruturadas, entendendo-as como processo de interação entre entrevistador e sujeito. Na acepção de Lüdke e André (1986, p. 33-34), na entrevista não totalmente estruturada,

não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo, são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

A entrevista foi composta por um roteiro de perguntas⁷ que, de acordo com os estudos de May (2004), permite obter uma visão geral do entrevistado. As informações obtidas através das entrevistas forneceram meios para revelar como se organiza a participação dos professores supervisores no PIBID e se este é constituído como um programa de Formação Continuada para esses professores.

⁷ Encontra-se no apêndice B, o roteiro de entrevista utilizado na pesquisa. O mesmo, está dividido em quatro blocos: dados de identificação; contexto referente à formação e ao cotidiano dos professores supervisores; concepções dos professores supervisores em relação a sua atuação no PIBID; concepções dos professores supervisores em relação ao PIBID como política pública educacional.

Para realizar as entrevistas foi necessário entrar em contato primeiramente com os professores coordenadores de área dos subprojetos PIBID da UFSM e UNIPAMPA, apresentando-lhes a finalidade da pesquisa e procurando confirmar informações sobre o período de início dos subprojetos, pois utilizamos como critério de participação, a data de início dos subprojetos PIBID Educação Física, além de considerarmos como sujeitos, àqueles professores supervisores que participam desses subprojetos há um ano e meio ou mais, pois quanto maior a vivência dos professores supervisores, melhores são as chances de alcançarmos os objetivos propostos pela pesquisa. Após a aprovação dos coordenadores de área, identificamos que no município de Santa Maria/RS, o subprojeto é desenvolvido em três escolas⁸, sendo que cada uma possui um professor supervisor, já no município de Uruguaiana/RS, o subprojeto é desenvolvido numa única escola e envolve três professores.

De posse do contato dos professores supervisores, foram agendadas as datas para a realização das entrevistas, que aconteceram entre os meses de setembro e novembro de 2013, no entanto, um dos professores da cidade de Uruguaiana não pode participar. Desse modo, a pesquisa aconteceu com cinco professores supervisores: três da cidade de Santa Maria/RS e dois da cidade de Uruguaiana/RS. Nesses encontros, foram repassadas informações referentes aos objetivos da pesquisa, assim como, a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE⁹) para que os professores tivessem conhecimento e concordassem em participar.

Com intuito de preservar a identidade dos entrevistados e o local de atuação, optou-se por dar-lhes codinomes (utilizamos os nomes de algumas pedras preciosas). Nossa intenção com isso é demonstrar a importância da participação de cada um deles na pesquisa, pois sem os mesmos, não seria possível concluí-la. Importa ressaltar que obtivemos o consentimento dos participantes para a realização das entrevistas que foram gravadas, transcritas e posteriormente repassadas aos mesmos, com a intenção de que suprimissem ou acrescentassem informações relativas à sua entrevista. Além disso, essa pesquisa foi submetida à Plataforma

⁸ Durante a realização da dissertação, uma nova escola municipal foi incluída no subprojeto “Cultura Esportiva da Escola” do CEFD/UFSM. Esta escola, possui um professor supervisor e seis bolsistas de iniciação à docência, mas optamos por não entrevistar esse professor, pois a vivência do mesmo seria bem menor em comparação com os demais professores.

⁹ Encontra-se no apêndice A, o TCLE.

Brasil¹⁰, (com registro numérico 25167813.0.0000.5313), trazendo assim respaldo legal e ético na sua estrutura e realização.

Mais a diante, indicamos que além das entrevistas, a análise documental apresentou-se como um importante recurso para esclarecer ou complementar as informações obtidas através dos relatos uma vez que nos inteiraram das ações propostas pelo programa.

2.4 As Escolas Estaduais e o Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

No município de Santa Maria/RS, cada professor supervisor trabalha em uma escola estadual. Duas (2) escolas estão localizadas na periferia da cidade e uma (1) em bairro próximo ao centro da cidade. As três (3) contemplam o PIBID há quatro (4) anos. Dois (2) professores supervisores trabalham vinte (20) horas semanais e um (1) 40 horas semanais. Dentre os três professores supervisores entrevistados, um (1) possui outra graduação (direito) e duas pós-graduações *lato sensu* (direito e educação). Ambos encontram-se em exercício no magistério há mais de 15 anos.

A escola do município de Uruguaiana/RS, está localizada no centro da cidade e participa do programa há dois anos e meio. Nesta escola, trabalham os dois professores supervisores entrevistados, sendo que, um deles, participa do PIBID há um ano e meio e o outro desde o início. Um atua no magistério há vinte e um (21) anos e o outro há cinco (5) anos, tendo como carga horária, respectivamente 36 e 40 horas semanais. Ambos possuem pós-graduação *lato sensu* na área da Educação Física. Abaixo, encontra-se um quadro ilustrativo mais detalhado, contendo informações sobre os professores supervisores entrevistados.

¹⁰ É uma base nacional para registrar as pesquisas envolvendo seres humanos, a qual engloba todos os Comitês de Ética e Pesquisa do Brasil e também a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

Tabela 1. Dados de identificação dos professores supervisores entrevistados na pesquisa

IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES SUPERVISORES ENTREVISTADOS					
	<u>Diamante</u>	<u>Safira</u>	<u>Esmeralda</u>	<u>Turmalina</u>	<u>Rubi</u>
Sexo	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	45 anos	27 anos	43 anos	51 anos	49 anos
Escola	Estadual	Estadual	Estadual	Estadual	Estadual
Trabalha nesta escola há?	12 anos	3 anos	9 anos	8 anos	17 anos
Possui outra graduação ou pós-graduação?	Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Metodologia do Treinamento técnico Científico Desportivo (1996/FACEPAL, Universidade Federal de Curitiba)	Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Saúde e Bem Estar (Anhanguer a/Uruguai ana)	Não	Não	Graduação em Direito. Pós-graduação <i>lato sensu</i> em direito civil (2006/UFSM) e Mídias em Educação (2009/UFSM)
Carga horária semanal?	36 horas	40 horas	20 hs	40 hs	20 horas
A escola participa do PIBID há?	2 anos e meio	2 anos e meio	4 anos	4 anos	4 anos
Professor de escola há?	21 anos	5 anos	15 anos	34 anos	29 anos
Período como supervisor?	2 anos e meio	1 ano e meio	4 anos	4 anos	4 anos

Fonte: Entrevistas realizadas com professores supervisores do PIBID/Educação Física da rede Estadual do RS – Set/Out/Nov. 2013.

Convém registrar, que na atualidade existem três subprojetos PIBID no CEFD/UFSM¹¹, entretanto, utilizamos como critério de seleção o subprojeto com

¹¹ O *Ensino dos Esportes na Escola: intervenções a partir dos cenários esportivos produzidos na mídia*. Aprovado no edital nº 1/2011/CAPES, têm por objetivo estabelecer um escopo de conhecimento capaz de sustentar a atuação na docência vinculada à escola de Educação Básica por parte dos acadêmicos de Licenciatura do Curso de Educação Física da UFSM, dos professores das escolas envolvidas e dos professores do Curso de Graduação, na proposição de uma Formação

maior tempo de atuação em escola. Dessa forma, os professores supervisores entrevistados no município de Santa Maria/RS, são aqueles que participam do subprojeto *PIBID/Educação Física Cultura Esportiva da Escola*, edital 2/2009.

2.5 Análise dos Documentos e das Entrevistas

Para a organização e análise dos documentos e entrevistas utilizamos os pressupostos da análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). Configura-se como um instrumento de pesquisa utilizado para ressaltar as palavras, frases e expressões dentro de um texto ou de vários outros textos. Conforme a autora, a análise de conteúdo representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens. Permitindo o enriquecimento na leitura dos dados coletados.

Bardin (2009) divide em três fases distintas: a primeira, denominada pré-análise, referindo-se ao exato momento em que o material é organizado; a segunda, a qual denomina de descrição analítica, se referindo ao momento no qual o material coletado é submetido a uma análise sistemática e aprofundada, tendo como base o referencial teórico do estudo (recomenda utilizar os procedimentos de codificação, classificação e categorização); e, por fim, a interpretação referencial, quando as análises feitas passam por uma reflexão muito mais intensa, na tentativa de localizar elementos ocultos.

Esse tipo de análise posteriormente trabalha com o conteúdo do texto, procurando estabelecer categorias para a sua melhor compreensão. Minayo (2001,

Continuada prescrita nas orientações complementares apontada a todos os níveis dos PCNs. O Subprojeto Interdisciplinar *Pedagogia e Educação Física (anos iniciais)*, aprovado no edital nº 11/2012, tem como objetivo, trabalhar com os anos iniciais do ensino fundamental, construindo um campo de atuação da docência na escola pública aos futuros educadores em formação inicial (acadêmicos de Licenciatura em Educação Física e Pedagogia da UFSM e Formação Continuada (professores da UFSM e das escolas), desenvolvendo a prática e estratégias educacionais inovadoras. Verificamos que o subprojeto em sua essência privilegia o planejamento coletivo das práticas pedagógicas em suas ações/intervenções por meio da realização semanal de reuniões de grupo de estudo nas escolas e na universidade com objetivo de dialogar com diferentes atores, bem como outros subprojetos que de forma interdisciplinar procuram resgatar os sentidos e significados do planejamento coletivo.

p. 74) também destaca que “a análise de conteúdo visa verificar hipóteses e/ou descobrir as entrelinhas do material pesquisado”.

Assim sendo, nossa análise organizou-se em torno de categorias, ou seja, depois de realizada sistemática leitura e releitura do material foi preciso construir uma classificação mais geral dos dados, por diferenciação e reagrupamento, fornecendo, assim, uma representação mais simplificada dos dados.

Atenta à perspectiva dialética, Kuenzer (1998, p. 61), assinala para a necessidade da,

adequada articulação entre as categorias de análise entre teoria e prática, através de um caminho metodológico que permita que o concreto se torne compreensível pela mediação do abstrato, e o todo através da mediação da parte, sem o que nossa produção sempre será parcial e pouco útil para dar suporte às intervenções no sentido de transformação da realidade.

Significa dizer que, na acepção de Kuenzer (1998, p. 62),

as categorias servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor e importância.

A autora aponta para as categorias¹² do método, no nosso caso, do método dialético, e as de conteúdo (faz mediação entre o universal e o concreto). A utilização dessas, em síntese, deve servir de suporte “à relação pesquisador-objeto de pesquisa durante o desenrolar da pesquisa, iluminando todos os procedimentos” (KUENZER, 1998, p. 64), servindo como critério para a seleção e (re)organização da teoria e dos fatos investigados.

¹² As categorias essenciais do método segundo Kuenzer (1998, p. 64-65), são: a práxis mostrando que o conhecimento novo acontece sempre em movimento constante; a totalidade que é a apreensão do todo, como a realidade, a relação do objeto com os fatos e que lugar que o objeto ocupa na totalidade, a relação entre as partes e o todo, são transições entre fenômeno e essência; a contradição consiste na relação dialética dos contrários; e por fim a mediação, articula a dimensão concreta com a dimensão abstrata.

CAPÍTULO III

Este capítulo trata do contexto das políticas públicas educacionais brasileiras e suas relações com o sistema produtivo, além de trazer algumas implicações do neoliberalismo, e das reformas educacionais inspiradas principalmente nos organismos internacionais. Apresentamos também, um contexto acerca da Formação Continuada de professores.

3. O CONTEXTO EDUCACIONAL A PARTIR DAS INFLUÊNCIAS DOS SISTEMAS PRODUTIVOS NA EDUCAÇÃO

Para compreender melhor o contexto das políticas públicas voltadas para a educação, é importante sintetizar, o cenário brasileiro e mundial, principalmente a partir do final da II Guerra, quando o capitalismo retoma a produção e a acumulação de capital, pela exploração da mais-valia, ou seja, a diferença entre o valor produzido pelo trabalho e o valor da força de trabalho. Significa dizer que, ela surge do tempo excedente, não pago, do trabalhador.

Marx (1983) compreendia que o valor de toda e qualquer mercadoria era gerado pela quantidade de trabalho necessário para produzi-la. Logo, toda vez que um operário trabalhar além de um período X de horas, ele estará produzindo um valor a mais do que aquele correspondente a sua força de trabalho¹³.

De acordo com Antunes (2001), há uma nova estratégia de acumulação, em que os sistemas Taylorista e Fordista se unem baseados num desenvolvimento tecnológico de estado de bem-estar social¹⁴. Ambos possuíam a ideia de modelo educacional baseado na prática profissional que consistia na solução instrumental de problemas, por meio da aplicação de conhecimentos teóricos e técnicos.

¹³ Para Marx (1983), a mais-valia absoluta, refere-se ao aumento no controle (trabalhador) e na produção, mantendo a mesma carga horária e o salário do trabalhador, contudo obrigando-o a trabalhar em um ritmo muito mais acelerado, produzindo em excesso, onde o lucro será destinado somente ao dono do capital; e mais-valia relativa, que se refere ao lucro adquirido pelo capitalista após investir em melhores máquinas, reduzindo o tempo de serviço.

¹⁴ Termo utilizado para determinar o estado assistencial que garante a todos os cidadãos padrões mínimos de saúde, educação, moradia, renda e seguridade social. Contudo, esses direitos elencados aqui são de caráter público e reconhecidamente como sendo direitos sociais.

Antunes (2001, p. 16), observa que esse sistema:

se fundamentou basicamente na produção em massa, em unidades produtivas concentradas e verticalizadas, com um controle rígido dos tempos e dos movimentos, desenvolvidos por um proletariado coletivo e de massa, sob forte despotismo e controle fabril.

Junto a isso, um modelo de Estado denominado Keynesiano. Ou seja, era competência do Estado controlar os ciclos econômicos, direcionando as políticas para o investimento público; regular os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores na produção.

Com isso, houve um significativo crescimento econômico em âmbito mundial. Essa união possibilitou ao capitalismo alcançar altas taxas de lucro, caracterizando o que alguns autores denominaram como “*boom* econômico”.

Contudo, nos anos de 1970, o sistema Taylorista/Fordista, conhecido modelo de produção industrial em massa, começa a entrar em crise, pondo fim ao ciclo de prosperidade capitalista, fazendo o capital iniciar intensas transformações no seu processo produtivo.

Para Antunes (1995), trata-se de uma crise que acentua a lógica destrutiva do sistema produtor de mercadorias que realiza uma clara separação entre necessidades humanas e a lógica do capital.

À medida que as tecnologias avançavam de maneira estrondosa, o sistema produtivo passava a sofrer significativas transformações resultando no chamado Toyotismo, que se apresentava com diferentes conceitos de organização da produção, principalmente com a inserção das tecnologias. De acordo com Antunes (2001), esse modelo exige um trabalhador qualificado, que trabalhe em equipe, passando a ser multifuncional e participativo, sendo peça-chave de uma unidade produtiva distinguida por uma extensa utilização de novas tecnologias e equipamentos.

Por meio desse sistema, o capital torna-se um novo complexo de reestruturação produtiva sob um regime de acumulação flexível que compreende, segundo Gounet (2000), a seguinte estrutura: automação; sistema *just-in-time*; trabalho em equipe; administração por estresse; flexibilização da mão de obra; gestão participativa; controle de qualidade; e subcontratação. A automatização, de acordo com o autor, exige do trabalhador conhecimento de mais de um

equipamento, tornando-o responsável por mais de uma máquina, acarretando redução de mão de obra em uma linha de montagem. O *sistema just-in-time*, detecta a demanda e a produção de bens em função da necessidade específica, ou seja, o produto só chega ao consumidor a partir da demanda, reduzindo os custos, principalmente nos estoques das fábricas. Assim, só é definido o que é produzido após concretizar-se a venda do produto. O trabalho em equipe partiu da ideia de agrupamento dos trabalhadores, mas com a orientação de um líder, o qual tem a função de coordenar a equipe e substituir qualquer um dos companheiros que por acaso possa faltar. Já na administração por estresse, o trabalho em equipe, ao qual se fez referência, representa a pressão que cada trabalhador sofre ao desempenhar sua função, tendo que manter a qualidade, sob a pena de ser rejeitado pela sua equipe, mesmo que todos os trabalhadores se encontrem nas mesmas condições.

O modelo de produção apresentado até o momento vem demonstrando que o trabalhador precisa cada vez mais ser polivalente, permitindo assim, a flexibilização (se for necessário, outro trabalhador assume o posto) (GOUNET, 2000). Com isso, é implantado o processo de qualificação de mão de obra através da educação do povo, com objetivo de eliminação dos desperdícios.

Ao referir-se à gestão participativa, Gounet (2000) observa que os trabalhadores passam a ter a ilusão de se tornarem “gerentes”, assumindo um posto de liderança nas fábricas, tendo a responsabilidade de responder pela marcha da produção, ao mesmo tempo em que executam o processo de controle de qualidade.

No que tange à subcontratação, é utilizada para atender outras funções dentro da fábrica, selecionando trabalhadores com salários mais baixos, carga horária menor, serviços desqualificados e isentos de vínculo empregatício ou sindical.

Esse modelo de reprodução do capital é expandido em todo o mundo, o que de certa forma é interessante ao capitalismo, pois todos que fazem parte desse sistema devem adotá-lo. E essa, na visão de Antunes (1999), é a justificativa para implantação dos programas e certificados de “qualidade total”.

Percebe-se até agora que a concentração de trabalhadores verificada nos modelos anteriores não é mais necessária aos modelos atuais, ou seja, o aumento na produtividade não depende mais do número de trabalhadores, o conhecimento passa a ser compartilhado e os mecanismos de autocontrole foram incorporados ao processo de produção.

É importante ter a compreensão dessa evolução para entender como os sistemas de produção vêm a cada dia interferindo no processo educativo. À medida que o tempo foi passando, foram crescendo as exigências do trabalhador para produzir mais e ao mesmo tempo havia uma preocupação para que essa produção não se perdesse nos estoques, exigindo cada vez mais novas qualificações para o trabalhador.

Essas requisições chegaram às escolas, determinando que elas se qualifiquem para atender as cobranças do mercado de trabalho. Freitas (1992, p. 5), também observou sobre essas “novas exigências para organização do Estado, para o trabalhador, para a escola e para a formação docente”.

Segundo Libâneo (2004) as exigências de qualificação do trabalhador fazem a escola buscar a formação de trabalhadores para fazer frente à competitividade econômica internacional, uma vez que as reformas educacionais atreladas às reformas econômicas têm caráter notoriamente economicista em que prevalece a lógica financeira e a lógica do mercado, desconsiderando-se as implicações sociais e humanas no desenvolvimento econômico.

Percebe-se que as mudanças apontadas até o presente momento indicam que a escola passou a atender aos princípios mercadológicos. Preocupando-se em formar alunos para o mercado de trabalho, que, por sua vez, exige profissionais capacitados, versáteis, os quais saibam lidar com as novas tecnologias.

Essas transformações contribuem para o aumento das desigualdades na educação, principalmente em se tratando das escolas públicas que precisam de investimentos para se adaptar às novas regras de mercado, a fim de proporcionar um ensino com melhor qualidade.

Pode-se dizer que a falta de investimentos, principalmente nas escolas públicas, não permite que elas possam oferecer aos alunos os conhecimentos teóricos e práticos necessários para atender ao mercado de trabalho. Esse evento impulsiona significativamente o surgimento de escolas particulares em todo o país.

Em tempos atuais, precisamos considerar que diferentes fatores interferem na educação, tais como: transporte escolar para todos os alunos que não têm condições de ir à escola; falta de formação para atender os alunos com necessidades educacionais especiais; formação adequada para atender às novas exigências como à reforma do ensino médio (exemplo do RS); falta de materiais com qualidade; espaço físico adequado; e o que consideramos como sendo os principais

problemas, que desencadeiam essas e muitas outras problemáticas, interferindo diretamente na qualidade do ensino, que são: formação deficiente e a desvalorização do profissional da educação.

Conforme Nóvoa (2002), os professores nunca viram seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insiste na importância de sua missão, a tendência é sempre para considerar que lhes basta dominarem bem a matéria que ensinam e possuírem certo jeito para comunicar e lidar com os alunos. O resto é “dispensável”. Tal posicionamento conduz ao inevitável desprestígio da profissão, cujo saber não tem qualquer valor de troca de mercado.

Com o passar do tempo, a escola foi modificando-se para adaptar-se às necessidades existentes de cada época. A globalização¹⁵, por exemplo, é um fenômeno que de certa forma invade diferentes contextos e instituições sociais, inclusive nas políticas educacionais. Esse fenômeno não se apresenta de modo semelhante entre os países, existindo um processo irreversível no qual, segundo alguns estudiosos (BAUMAN, 1999; GODOY, 2004; HIRST, 2002), os países periféricos foram atingidos de forma dura pelas profundas mudanças no mercado de trabalho. Os países não periféricos, ou seja, os países dominantes procuram alienar por meio do convencimento de que países periféricos não são capazes de criar e desenvolver inovações e tecnologia igual ou até mesmo melhor do que as que existem em seus países.

3.1 Implicações do Neoliberalismo sobre a Educação

Na última década, o grande número de estudos referentes à profissão docente vem servindo de estímulo para que fossem analisadas e estudadas as reformas educacionais que sofreram (e ainda sofrem) mudanças a partir de diferentes políticas públicas, que são influenciadas principalmente por organismos internacionais.

¹⁵ Para melhor auxiliar a compreensão da globalização, pautamo-nos na obra de Milton Santos: *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal* (2010). Para o autor, a globalização é o “ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista”, constituindo “um momento bem demarcado do processo histórico”. Na referida obra, o autor considera a questão do mundo globalizado sob três perspectivas diferentes: globalização como fábula (“erige como verdade um sem número de fantasias, cuja repetição, entretanto, acaba por se tornar uma base aparentemente sólida de sua interpretação”); globalização como perversidade (corresponde a globalização como ela é de fato); e globalização “como ela pode ser” (uma globalização diferente, onde o homem passa a ter papel central e não mais o dinheiro), (p. 118-121).

A forma pela qual foram implantadas essas mudanças na América Latina, basicamente, deu-se por meio do cumprimento das exigências de organismos de crédito internacional, entre eles, está principalmente o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Na década de sessenta, o Banco Mundial (BM) começa a perceber que a educação seria um importante instrumento de controle na crise do capitalismo, passando a liderar/incentivar uma nova forma de organizar as políticas educacionais dos países periféricos. Mais especificamente, a partir de 1980, os sistemas econômicos dos países da América Latina passaram a sofrer influência quase que direta do discurso neoliberalista que passou a requerer do Estado o mínimo de atuação nas políticas sociais, criando uma nova forma de organização e gestão por meio de um modelo de administração pública gerencial. À medida que as reformas foram sendo aplicadas os países periféricos foram modificando suas estruturas sociais, pois as agências, BM e FMI passaram a deliberar novas funções ao Estado, priorizando aquelas iniciativas que reduzissem as políticas sociais com significativas diminuição dos gastos públicos.

A ascensão das principais reformas políticas e administrativas de regulação da educação teve início nos anos de 1990, influenciadas principalmente pela Conferência de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia. Naquela ocasião, os países presentes, assumiram o compromisso de satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem dos estudantes.

Essas proposições atingiram fortemente o sistema educacional brasileiro, sobretudo a partir de 1990, abrangendo da Educação Básica ao Ensino Superior. Todavia, a ênfase aconteceu na Educação Básica e, em especial, ao ensino fundamental.

Nesta década houve inúmeras mudanças no Estado Brasileiro, tornando a educação (políticas educacionais) um importante agente nesse processo de transformação, envolvendo as relações entre Estado e sociedade.

Com tais medidas, os Estados diminuíram tanto a execução quanto a prestação de serviços, mas mantiveram-se como reguladores na promoção dos mesmos, principalmente os serviços sociais como saúde e educação. Passando a utilizar estratégias que tiveram por objetivo as privatizações, desregulamentações e terceirização dos serviços, crescendo inúmeros setores privados que poderiam atender apenas a uma minoria (aqueles que podem pagar) e ficando a cargo do

Estado, a criação e manutenção de programas compensatórios destinados à população mais carente.

O objetivo dado à Educação Básica limitou-se a conteúdos mínimos, pois entendia-se que o trabalhador estando minimamente qualificado poderia ter oportunidades no mercado de trabalho. Os organismos internacionais, liderados principalmente pelo BM indicavam a “eliminação” das fronteiras entre público e privado, sugerindo a compra de vagas públicas em instituições privadas de Ensino Superior, fazendo com que a formação da classe trabalhadora viesse a acontecer em instituições que imperava a lógica do lucro, utilizando para isso o discurso de democratização do acesso à educação. Para que esse ideal se concretizasse, era preciso aumentar o número de IES privadas e privatizar algumas IES públicas. De acordo com Sguissardi (2009) o BM orientava para que parte dos recursos destinados à Educação Superior precisava ser aplicado no ensino fundamental, pois pregava a ideia de que a responsabilidade pelo Ensino Superior deveria ser delegada aos estudantes e seus familiares.

O BM (1994) indicou ainda, que o Ensino Superior precisaria passar por uma reforma, sinalizando que era preciso: desenvolver as IES privadas, cuja intensão era fazer com que as IES priorizassem apenas o ensino, para assim atender aos interesses do mercado, deixando a pesquisa e a extensão de lado; outra indicação estava centrada no incentivo para que as IES públicas diversificassem suas fontes de financiamento, incentivando os Governos a iniciarem reformas e investimentos, iniciando uma política de isenção para os setores privados que investissem na educação. A redefinição do papel do Governo no Ensino Superior, também foi outra estratégia e, tinha como objetivo fazer com que o Estado não fosse o único responsabilizado pelo financiamento e manutenção do Ensino Superior público. Por fim, a adaptação das políticas que dessem prioridade aos objetivos de qualidade e equidade.

Coube ao MEC então, a elaboração e organização de estratégias legais (projetos e programas) com objetivo de inserir uma reforma educacional englobando a gestão educacional, currículos, financiamentos, legislação, planejamento, avaliação, entre outros. Nessa direção, foi implantado no ano de 1996, o Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF¹⁶), com implementação apenas em 1998.

Gentili (1996) esclarece que o pensamento neoliberal apresenta-se como uma via de poder extremamente vigorosa, constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos de 1960.

Vários estudos alusivos ao neoliberalismo (HAYEK¹⁷, 1990; FRIEDMAN, 1977; MISES, 1987; POPPER, 1987) sustentam que ele surgiu a partir do final da II Guerra Mundial como combate às teses keynesianas e ao estado de bem-estar.

No pensamento neoliberal, o poder público pode e deve transferir para o setor privado as suas responsabilidades com a educação. No neoliberalismo, a importância da educação se dá no momento em que ela legitima as desigualdades sociais. As escolas passam aos alunos a ideia de que a vitória ou o sucesso depende do empenho de cada um deles, depositando, naqueles que não conseguem o pensamento de derrota.

É importante deixar claro que na proposta educativa do neoliberalismo a concepção de sociedade que se tem é de individualismo, de exclusão e, principalmente, de competitividade.

Assim, apresenta-se a lógica do mercado imposta através das propostas neoliberais inspiradas, sobretudo por organismos internacionais os quais se pautavam no discurso com ênfase na Educação Básica, onde a educação deveria estar voltada para o novo mundo do trabalho. Decorre: desvalorização na área educacional em consequência da divisão do trabalho que já não é mais a mesma; adaptação de determinados conceitos que passam a ser utilizados na escola, como competência; competitividade; modernização do ensino; e intenso movimento de mudanças dos currículos escolares, bem como uma pedagogia voltada para a qualidade total.

¹⁶ É um fundo instituído em cada Estado da Federação e no Distrito Federal, cujos recursos devem ser aplicados exclusivamente na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental público e na valorização de seu magistério.

¹⁷ É considerado o principal teórico neoliberal, onde em sua principal obra: *O caminho da servidão*, defende os critérios para uma sociedade baseada na livre concorrência e praticamente na ausência do Estado como agente regulador da sociedade, fazendo com isso críticas ao modelo de planificação socialista. Nessa obra, o autor analisa o valor que se realiza na mercadoria enquanto utilidade final ao indivíduo que a detém. O objetivo da obra é advertir a opinião pública sobre os perigos que algumas medidas tomadas em nome de causas sociais poderiam trazer para a liberdade política e individual.

A desvalorização da educação acontece em virtude da valorização do capital, ou seja, a educação passa a não democratizar o conhecimento, para privilegiar o capital. Diante disso, o objetivo passa a ser a preparação do aluno para que se adapte ao mercado de trabalho, tendo como justificativa a necessidade do mundo empresarial de força de trabalho qualificada. Assim, o aluno necessita adquirir competências para competir num mercado de trabalho cada vez mais restrito.

Todas essas medidas incentivadas e aplicadas paulatinamente foram atingindo todos os setores educacionais, modificando consideravelmente o cenário educacional do brasileiro. As mudanças advindas das reformas afetaram o trabalho docente, com os novos objetivos centrados na preparação dos alunos para o mercado de trabalho, aumentando com isso a responsabilidade dos professores e comunidade com a Educação Básica.

A atuação dos professores no país começou a ser exigida para além da sua área de formação. Para Oliveira (2004), o trabalho docente passou a não ser mais definido apenas como atividade em sala de aula, pois passou a compreender a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, ampliando o seu âmbito de compreensão.

As reformas educacionais provocaram consequências drásticas como o aumento de contratos temporários, diminuição do número de professores, exigência para o cumprimento de determinadas metas estipuladas a partir de avaliações que surgiram não apenas para indicar os níveis de aprendizagem dos alunos, mas também para fazer comparativos entre instituições e professores, gerando com isso competitividade, premiando aqueles que obtêm bom desempenho e, aumento na cobrança para aqueles que não alcançarem as metas pré-estabelecidas, todas essas mudanças vieram a sobrecarregar o trabalho dos professores, gerando cada vez mais uma precarização do trabalho docente.

Os estudos de Oliveira (2004), já indicavam profundas mudanças relacionadas a flexibilização, intensificação, precarização, e fragmentação do trabalho docente a partir dessas reformas educacionais dos anos de 1990. Pode-se perceber que tais medidas adotadas pelo Estado, tiveram caráter centralizador, com intensões de avaliar e regular a educação do país. Restando para a gestão escolar e seu conjunto de professores a responsabilidade pelo sucesso ou o fracasso do ensino.

É importante explicar que a teoria do capital humano na educação tem como objetivo preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exige força de trabalho educada, passando à escola a responsabilidade por formação de mão de obra para o mercado. Tal teoria tem como princípio racionalidade, eficiência e produtividade, ou seja, o máximo possível de resultados com o mínimo de investimento na formação humana. Nesse sentido, Gentili (2002, p. 50) observa que,

o processo de escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual.

Percebemos, então, que o sistema econômico passa a interferir mais diretamente no sistema educacional. O ensino passa a ser um produto oferecido pelas escolas, a educação uma mercadoria e pais e alunos consumidores. Marin *et al.* (2011, p. 269), advertem que, nesta lógica, “[...] cabe aos educadores conhecer a realidade, não apenas para criticá-la e transformá-la, mas para repassar aos educandos as competências e os valores demandados pela lógica de orientação capitalista”.

Contra-pondo-se a essa lógica Saviani (1996, p. 145) observa que “educador é aquele que educa, isto é, que pratica a educação”. Contudo, para que isso aconteça, precisa aprender, formar-se, ou seja, necessita ser educado para depois ser um educador. Conseqüentemente, deve dominar os saberes implicados na ação de educar. Aponta para a necessidade do educador ter uma visão de mundo, uma concepção de educação, de ensino, pois são essas concepções que determinam os tipos de saberes que são mobilizados diariamente. O autor acredita que o educador precisa dominar no mínimo cinco tipos de saberes: saber atitudinal (abrange atitudes e posturas inerentes ao papel do educador); saber crítico-contextual (compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa); saber específico (específicos da disciplina); saber pedagógico (teorias educacionais relacionadas ao processo ensino-aprendizagem) e, por último, o saber didático-curricular (organização e realização da atividade educativa).

Difere do entendimento de autores como Tardif (1991), que aponta os saberes da experiência como um conjunto de representações a partir das quais os professores orientam sua profissão, e são adquiridas por meio da prática

profissional; como Gauthier *et al.* (1998), os quais defendem os saberes da experiência como pressupostos e de argumentos não verificados por meio de método científico; e de Pimenta (1999), que defende o saber experiencial como aquele produzido pelo professor no trabalho diário.

Saviani (1996) aponta para a relação que deve existir entre os cinco saberes apresentados por ele na prática pedagógica. O eixo norteador está na diferença entre “sofia” (saberes adquiridos com a experiência de vida) e “episteme” (saber dos processos sistemáticos de construção de conhecimento). Ainda conforme Saviani (1996, p. 150), o “saber atitudinal” tende a sobrepor a experiência prática e, nos casos dos “saberes específicos” e do “saber pedagógico”, prevalecem os processos sistemáticos, ficando em posição intermediária os saberes “crítico-contextual” e “didático-curricular”. É certo que a forma “episteme” marca também o saber atitudinal, assim como a forma “sofia” não está ausente do modo como o educador apreende os saberes específicos da pedagogia.

Os saberes precisam estar articulados aos objetivos pedagógicos e devem envolver professor e aluno num movimento único, em que a prática é mediadora do processo de ensino, tendo por finalidade transformar qualitativamente a inserção do aluno na sociedade. Dessa forma, os saberes pedagógicos “fornecem a base de construção [...] na qual se define a identidade do educador como profissional distinto dos demais profissionais” (SAVIANI, 1996, p. 149).

Entendemos que o modelo de educação atual (fortemente influenciado por organismos internacionais) determina que o professor também se adapte, para que sua prática pedagógica possa dar conta das demandas da sociedade, mas, para isso, é necessário ter o domínio dos saberes que são importantes para a prática pedagógica.

Após esta breve elucidação é possível perceber que as reformas promoveram verdadeiros retrocessos na garantia dos direitos educacionais, sobretudo na questão financeira referente aos investimentos nos sistemas públicos de ensino e a centralidade na Educação Básica, reduzida a conteúdos mínimos e atrelada a efeitos compensatórios para atender a qualificação e habilidades necessárias para o trabalho, desconsiderando totalmente questões que envolvem o exercício do pensamento crítico pelos alunos. Conclui-se, portanto, que o campo da educação sofre influência do modo de produção, da organização fabril e da fragmentação do saber.

Acreditamos na importância de entender a política educacional e as políticas sociais, entretanto, essa compressão não deve acontecer de maneira desconexa de uma totalidade histórica que envolve as bases materiais de produção e reprodução da vida dos homens. Ou seja, demanda compreender a partir da contradição e articulação com os aspectos sociais, políticos e econômicos.

Portanto, é preciso pesquisar e debater as diferentes questões que envolvem a educação, buscando com isso melhor compreendê-las. Nesse sentido, o próximo tópico traz algumas reflexões específicas do PIBID.

3.2 Políticas Públicas Educacionais Brasileiras

Discorrer sobre políticas públicas educacionais e como elas intervêm na educação é tarefa complexa e exige olhar atencioso, a fim de perceber os diferentes elementos que constituem e/ou constituíram o sistema educacional brasileiro.

Entendemos a política pública como sendo uma tentativa elaborada pelo Estado para solucionar problemas detectados na sociedade. Dessa maneira, essas políticas devem atender aos anseios de determinadas comunidades.

Compactuamos com o entendimento de autores como Muller e Surel (2002), que descrevem a política pública como um conjunto de medidas reais que constituem o conteúdo visível da política. Tais medidas fazem parte de um conjunto diversificado de ações que envolvem um número significativo de atores advindos de diferentes organizações (públicas ou privadas) que intervêm em diferentes níveis. Essas características podem contribuir com o caráter contraditório que a ação política frequentemente protagoniza.

Em se tratando de políticas de formação de professores, o estudo recente realizado por Gatti *et al.* (2011), assinala que as ações políticas de formação de professores vêm reunindo um conjunto de programas postos em prática pelo Governo Federal em conjunto com o MEC e a CAPES nos últimos anos, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI¹⁸), o Pró-Licenciatura, o Programa Universidade para Todos

¹⁸ Foi instituído por meio do Decreto nº 6.096/2007 e, é uma das ações que integram o PDE. Tem como objetivo a ampliação, o acesso e a permanência no Ensino Superior.

(PROUNI¹⁹), o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o PIBID.

Na medida em que os anos passam e a industrialização expande-se, a população foi sendo influenciada diretamente pela industrialização, que, por sua vez, necessitava de mão de obra qualificada para o trabalho.

O primeiro modelo de educação surgiu após a revolução de 1930, com a criação do MEC²⁰. Quatro anos mais tarde, a constituição brasileira faz referência à exigência de que se crie um PNE²¹ (BRASIL, 2000).

Na Constituição Federal de 1934, o Art. 150, advoga ser competência da União “fixar um PNE, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país” (BRASIL, 1934).

A partir disso, a educação no Brasil passa a ser direito de todos e o ensino primário passa a ser obrigatório e gratuito nas escolas públicas, cabendo à União criar diretrizes e bases nacionais de educação, com vistas a democratizar o ensino. Entretanto, a Constituição Federal de 1937 restringe os deveres do Estado, passando aos pais a responsabilidade pela educação dos filhos (BRASIL, 1937).

Foi a Constituição Federal de 1946 que possibilitou a elaboração de uma lei para regulamentar o ensino, englobando do ensino primário ao Ensino Superior, a qual foi denominada LDB (BRASIL, 1946).

A primeira LDB nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, foi promulgada mantendo a estrutura tradicional de ensino, não fixando um currículo nacional padrão, pois respeitava as especificidades de cada localidade evidenciando, assim, o seu caráter descentralizador. Porém, havia um grande problema que era isentar os pais da responsabilidade de colocar seus filhos na escola, caso não tivessem condições financeiras de mantê-los nela ou caso não houvesse vagas disponíveis, ou seja, a lei deixava de cumprir talvez a principal meta do PNE, que era a obrigatoriedade do ensino (BRASIL, 1961).

¹⁹ As IES que aderem ao PROUNI durante seu período de vigência (dez anos) ficam isentas do pagamento de quatro tributos: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ); Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL); Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS); e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS).

²⁰ Fonte: portal MEC. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 de jul. de 2011.

²¹ O primeiro PNE, foi criado em 1962 e consistia basicamente num conjunto de metas qualitativas e quantitativas que precisariam ser alcançadas em um prazo de 8 anos (BRASIL, 1961). Na atualidade, existe um projeto de lei sob o nº 8.035/2010, referindo-se a um novo PNE para o período de 2011 a 2020.

À medida que o tempo avança e as mudanças econômicas e sociais interferem na vida, foi sendo criado/adaptado novas leis para dar conta de suprir necessidades e também construir vínculos entre o trabalho e a escola.

Em agosto de 1971, foi decretada a segunda LDB nº 5.692/71, definindo que os currículos deveriam ser constituídos por disciplinas obrigatórias. Em seu Art. 7º, apresenta claramente que a Educação Física passaria a ser disciplina obrigatória no currículo (BRASIL, 1971). O que se percebeu em determinado período foi uma expansão em todos os níveis de ensino, influenciada basicamente pela política e por questões sociais. Esse período foi fortemente caracterizado pela formação de professores técnicos. De acordo com Freitas (2002), naquela ocasião a concepção de professor centrava-se naquele que transmitisse conhecimentos produzidos por outros e a sua formação era uma questão de preparação de recursos humanos para a educação.

A terceira LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que, do conjunto de todas as reformas apresentadas até então, é a que mais se evidencia no cenário educacional, demorando oito anos para ser promulgada. Destaca-se nessa “nova” lei a realização de importantes reformas curriculares, como a instituição de um sistema nacional de avaliação, a gestão da escola e as atribuições dos profissionais da educação, que tiveram ampliadas a compreensão do trabalho docente (elaboração de projetos, gestão escolar, avaliação institucional, atividades em sala de aula, debates e decisões relativas ao currículo), (BRASIL, 1996).

As mudanças advindas dessa “nova” LDB provocaram alterações significativas nos sistemas de ensino municipais e estaduais, que precisaram se remodelar com iniciativas próprias ou através de articulações com o MEC para elaborar novas ações voltadas para a formação de seus professores, buscando com isso atender as novas exigências estabelecidas.

Nas últimas décadas, o MEC vem fazendo constantes avaliações na tentativa de verificar a educação brasileira. O PDE²² tem objetivo de melhorar a educação no Brasil, com diferentes ações, buscando trabalhar cada vez mais para elevar o Índice

²² Segundo o MEC, parte de uma visão sistêmica e não fragmentada da educação, com intenção de melhorar a qualidade da Educação Básica, estabelecendo, assim, diversos programas que reconhecem na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre a socialização e individualização da pessoa.

de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB²³), aprovando recursos aos municípios com baixo IDEB, desde que apresentem um diagnóstico indicando as dificuldades enfrentadas, assim como um plano de gestão com objetivos concretos de mudanças, em que apareçam os prazos e uma possível previsão de recursos necessários.

Diante disso, pode-se observar que o Estado mantém uma política baseada em diagnósticos e, esses são os determinantes para a criação de programas que segundo o MEC vislumbram sanar alguns problemas. Como se aqueles detectados a partir dos diagnósticos não fossem conhecidos dos professores e gestores.

O PDE destaca estar na formação de professores, um caminho de mudanças na Educação Básica, ou seja, decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos professores (BRASIL, 2008). Contudo, para que aconteçam transformações significativas na educação, são necessários investimentos em todas as esferas educacionais, da formação inicial à continuada de professores, possibilitando chegar à Educação Básica em condições de organizar uma proposta educativa de qualidade.

Nessa direção, o PDE prevê diversas medidas governamentais, como: o plano de metas todos pela educação (seria o impulso inicial para uma mobilização nacional, com o objetivo de que Estado e município assumam um compromisso coletivo, vislumbrando atingir metas pré-estabelecidas); Provinha Brasil (forma criada para avaliar os alunos do segundo ano do ensino fundamental); Prova Brasil (elaborada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema brasileiro a partir de testes e questionários socioeconômicos); aprovação de piso nacional para todos os professores²⁴ (o que não acontece em todo país); ampliação do acesso dos professores à universidade, entre outros (BRASIL, 2008).

Na atualidade, o PDE talvez seja o plano que direciona a maioria (se não todos) dos programas de ações voltadas para a educação em todos os níveis de ensino.

Percebemos até o presente momento que a situação educacional brasileira demonstra que a elaboração e execução dos modelos de avaliação apresentados

²³ Foi criado em 2007 com finalidade de mensurar a qualidade de cada rede de ensino. O indicador é calculado tendo como base o desempenho dos estudantes. Esse índice, procura mensurar a qualidade da educação, permitindo ao Governo manter um monitoramento da situação de cada escola no país.

²⁴ Lei nº 11.738 de jul. 2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica.

(plano de metas todos pela educação; provinha Brasil; prova Brasil; entre outros), não foram suficientes para solucionar os problemas educacionais, demandando elaborar estratégias educativas para suprir os problemas detectados, visando à melhora na educação pública e que essa, seja efetivamente de qualidade.

Ao analisar os documentos referentes à formação (inicial e continuada) de professores, percebemos que um dos primeiros incentivos direcionados aos alunos da graduação em licenciatura e professores já formados aconteceu em fevereiro de 2006, quando o presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº 11.273, na qual autorizou a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa aos participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica (BRASIL, 2006).

Dentre as diversas ações implementadas pelo Governo Federal direcionadas à formação de professores destaca-se o PIBID.

Após realizarmos apreciação em todos editais de seleção do PIBID desde a sua criação até os dias atuais, descobrimos que alguns desses documentos (CAPES/DEB nº 02/2009; nº 018/2010/CAPES; 002/2010/CAPES/SECAD-MEC; nº 001/2011/CAPES; nº 061/2013), citam a Lei nº 11.502/2007 que por sua vez, autoriza a CAPES a conceder bolsas de estudo e pesquisa aos participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica, indicando com isso, que realmente o programa é destinado à formação inicial e Formação Continuada de professores. A partir de então, coube à ela, induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Observamos que este é o único momento, em que os documentos (editais) elaborados pela CAPES se referem à Formação Continuada de professores.

Assim sendo, torna-se importante frisar que a preocupação com a Formação Continuada de professores da Educação Básica só aparece após a IES ter tido aprovado o seu projeto PIBID, a partir de então, são abertos editais para seleção de bolsistas supervisores. Estes documentos além de citar a participação do professor de escola, enquanto uma Formação Continuada, solicita que os professores assinem termos comprometendo-se em participar ativamente dessa Formação Continuada.

É possível perceber que a CAPES passou a subsidiar o MEC nas questões referentes à formulação e implantação de estratégias educacionais para formação de professores. Com isso, a responsabilidade que era de competência da Secretaria

de Educação Básica (SEB), SESU e da Secretaria da Educação a Distância (SED), passou a ser da CAPES (BRASIL, 2007). Atuando em colaboração com o Governo Federal e as IES, assim, a CAPES passa a regular a formação de professores em todo o país.

3.3 O contexto de Formação Continuada de professores

As mudanças no sistema educacional carregam em seu bojo a meta do ensino de competências ao professor (saber fazer), conduzindo o pensamento, sobretudo para a reflexão acerca da sua prática pedagógica. Duarte (2003) aponta que, com esse pensamento, valoriza-se única e exclusivamente o conhecimento cotidiano do professor, passando a ideia de que apenas a reflexão da ação deve orientar a prática. Os professores ao se preocuparem somente com os saberes docentes, muito possivelmente não avançam no debate quanto à questão do desenvolvimento profissional, corroborando com o pensamento neoliberal da formação do professor.

O componente decisivo para assegurar melhor qualidade no ensino, principalmente para aqueles professores que estão sendo formados para atuar na Educação Básica é, sem dúvida alguma, a formação do professor. Quanto melhor for a qualidade dessa formação, teórica, metodológica e prática, melhor poderá ser a compreensão desse professor em relação à realidade posta.

O professor, quando consegue usufruir ao máximo desses elementos apontados, certamente terá uma prática pedagógica diferente dos demais. Indicando e transformando a realidade na qual está imerso, dando sentido e significado as suas aulas, buscando sempre romper com a lógica da alienação, procurando auxiliar/orientar o aluno a lutar por uma sociedade que seja cada vez mais justa e igualitária.

Consideramos a formação de professores (inicial e continuada) um elemento essencial na prática pedagógica desenvolvida pelo professor no decorrer da docência. Para tanto, é preciso haver conscientização de que o professor não se forma apenas no período da graduação, mas sim diariamente ao longo da profissão no contato com os seus pares, com os alunos, com a escola, pois como já discorremos anteriormente as mudanças originadas no mundo do trabalho, na

educação e nas políticas públicas educacionais ocasionam alterações significativas na formação dos professores.

Rigui, Marin e Souza (2012, p. 877), observam em seu estudo que, para acontecer melhorias na formação profissional e no trabalho pedagógico, é

imprescindível uma articulação entre IES e escola básica, de modo a valorizar as experiências e os conhecimentos desenvolvidos pelos professores na trajetória profissional, bem como o conhecimento sobre a legislação que rege o direito à Formação Continuada em âmbito Federal e Estadual.

É preciso que o professor compreenda a forma como está posta a formação inicial e continuada na atualidade, para que possa, a partir desse entendimento, construir o pensamento crítico a respeito dos diferentes programas elaborados pelas políticas governamentais, compreendendo assim, as intenções explícitas e veladas.

Somadas a essas questões, presenciamos nos últimos anos as exigências para que as IES formem os graduandos num período de tempo menor possível, para que esses possam servir de reserva de mão de obra para o mercado de trabalho.

De acordo com Gentili (2002), este cenário é discriminador e fortemente apoiado pelas políticas neoliberais, onde poucas pessoas são privilegiadas e a maior parte é excluída ou obrigada a aceitar as condições de exploração e alienação imposta pelo mercado de trabalho.

Considerando esse aligeiramento, a Formação Continuada em muitos casos acaba assumindo, então, o papel de preencher as lacunas da graduação, embora esse não seja o seu objetivo, pois entendemos que não é possível aprofundar os conhecimentos que não foram adquiridos durante o período da graduação.

As diversas mudanças ocorridas nos currículos dos cursos de licenciatura, na maioria das vezes, evidenciaram os conteúdos conceituais sobressaindo-se sobre as disciplinas de cunho pedagógico que geralmente ganham ênfase após a metade do curso. Logo, quanto mais tardio for o contato do acadêmico com a docência, maiores são as chances desse não conseguir estabelecer relações entre a teoria aprendida nas IES e a prática pedagógica desenvolvida na escola.

García (1999) discute em seus estudos a limitação da formação inicial, ou seja, para o autor não se pode pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados”, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional. Porém, não podemos aceitar sem refletir

e discutir a maneira pela qual a formação (inicial e continuada) de professores encontra-se na atualidade.

Todavia, apontamentos como esse, remetem a uma questão que determinamos como sendo central para que possamos refletir criticamente sobre a Formação Continuada, ou seja, os professores estão tendo acesso/condições para uma formação adequada para o seu fazer pedagógico.

Para Tedesco (1998), a formação inicial do professor apresenta-se de forma insuficiente e aligeirada, não sendo capaz, no contexto educacional atual, de dar subsídios para o exercício da docência. Compactuando com esse pensamento, Saviani (2008) também alerta sobre a formação aligeirada que tornou-se mais barata, através de cursos de curta duração, indo ao encontro da lógica mercantilista. O autor ainda faz algumas críticas quanto à LDB, ao afirmar que a mesma, não correspondeu às expectativas de equacionar a formação de professores no país.

Para Gatti (2008), o crescente investimento das políticas públicas na Formação Continuada de professores como aprimoramento profissional foi uma medida compensatória para suprir as lacunas da formação inicial. Embora, à realidade venha demonstrando que geralmente as ações de Formação Continuada partem de órgãos privados e poucas vezes surgem dos órgãos mantenedores das instituições de ensino, configurando certo abandono à Formação Continuada de professores por parte das Secretarias de Educação.

Freitas (1992) indica que boa parte dos problemas relativos à formação de professores não depende de grandes formulações teóricas. Para o autor, existe no país bastante conhecimento produzido sobre o tema, contudo, precisamos colocá-lo em prática, no entanto, só o conhecimento produzido não consegue resolver os problemas originados na formação, é preciso compreender quais circunstâncias auxiliam ou impedem o avanço da formação de professores no país.

Nessa perspectiva, Libâneo (2004, p. 227), afirma que,

a Formação Continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

A Formação Continuada, não deve manifestar-se como compensação da precarização da formação inicial, mas como proposta que estabeleça objetivos e

estratégias de ação direcionadas aos professores. Precisa atender às demandas dos professores, devendo propiciar prioritariamente conteúdos relacionados aos diferentes desejos e anseios do professor.

Segundo Marin *et al* (2011), uma das críticas mais comuns dirigidas aos programas de Formação Continuada, incide na elaboração de propostas que, não levam em consideração a participação dos professores e escolas. Em geral, são estabelecidas por empresas com fins lucrativos que se especializam na oferta de cursos de capacitação.

Embora, a maioria dos professores não tenha garantido o acesso a uma Formação Continuada condizente com suas realidades, reafirmamos que esta deve apresentar elementos que aproximem as diferentes realidades escolares a partir de espaços formativos que vislumbrem atender as reais necessidades dos professores, procurando sempre articular teoria/prática.

Não há dúvida de que a LDB aumentou as possibilidades para realização de diversas atividades intituladas como sendo de Formação Continuada, todavia, esta mesma lei emprega em vários momentos alguns termos como capacitação e aperfeiçoamento, os quais passam a ideia de que essa formação seja uma ação compensatória para professores despreparados.

Na visão de García (1999, p. 136), a Formação Contínua de professores refere-se

a toda atividade realizada com uma finalidade formativa (tanto no desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo) para um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais ou que o preparem para o desempenho de outras tarefas.

Nessa direção, a relação escola e universidade, necessita ser estabelecida e alimentada para que os conhecimentos científicos produzidos sejam confrontados e aprimorados como uma via de mão dupla, tanto a escola precisa estabelecer elo com a universidade quanto essa com a escola.

Para tal, os setores envolvidos precisam assumir a responsabilidade como agentes transformadores da educação, para que esse conhecimento possa emergir da própria escola, valorizando o saber científico/pedagógico do professor. Dessa forma, a elaboração de planos precisa considerar as particularidades de cada contexto e acima de tudo, que sejam organizadas e executadas no maior período possível sendo gerenciadas pelos próprios professores através do trabalho coletivo dentro da escola.

Nóvoa (2007, p. 27) elenca dois obstáculos principais na Formação Continuada de professores. O primeiro está relacionado a organização das escolas, pois ela não favorece a existência de tempos e espaços para uma formação baseada na “reflexão e na partilha”. A segunda barreira tem relação com a desvalorização do trabalho docente, pois nos últimos anos vem se “retirando dos professores a motivação e a disponibilidade para se envolverem em processos de formação”.

Ainda sobre essa desvalorização, compreendemos que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), não apresentou mudanças significativas na resolução dos problemas da educação e dos profissionais que trabalham no ensino. Questões como o plano de carreira e o piso salarial dos professores além de não serem suficientemente debatidas, no caso do RS, permanecem abaixo da média nacional. Aspectos como esses devem surgir do debate, da luta por garantias de melhores condições de trabalho, para proporcionar aos professores em exercício e futuros professores um plano de carreira digno, jornada de trabalho adequada, possibilitando atuação e dedicação em uma única escola, eliminando a demanda complementar de salário.

Os “limites” impostos pela formação inicial, aliados à complexidade do trabalho docente, fazem da Formação Continuada um importante instrumento de valorização e compreensão da prática pedagógica do professor. Entretanto, é necessário que sejam criadas propostas de Formação Continuada condizentes com a realidade dos professores.

CAPÍTULO IV

Neste capítulo, continuamos com a apresentação das bases teóricas que orientam e fundamentam esta investigação, em especial destacando como estruturase o PIBID. Fazemos uma reflexão acerca da sua criação até os dias atuais com o adendo na LDB 9.394/1996.

4. O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

Atualmente, dentre os programas educacionais que recebem maior destaque pela CAPES, estão: o Programa Pró-Licenciatura²⁵; Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB²⁶); PARFOR²⁷; Observatório da Educação²⁸; Observatório da Educação Escolar Indígena²⁹; Programa Novos Talentos³⁰; Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE³¹) e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

A CAPES juntamente com o FNDE ao assumir a responsabilidade em conceder bolsas de estudo aos programas de formação de professores para a

²⁵ O programa se desenvolve em parcerias com a UAB e IES que implantarem cursos de licenciatura à distância, desde que a duração deles seja igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais, de forma que o professor/aluno mantenha suas atividades docentes.

²⁶ O programa procura ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior por meio da educação à distância.

²⁷ É um plano nacional implementado pela CAPES em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Municípios, dos Estados e do Distrito Federal com as IES. Tendo por objetivo, garantir que os professores em exercício na rede pública de Educação Básica obtenham a formação exigida pela LDB, por meio de implantação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercício.

²⁸ Tem como objetivo, fomentar estudos e pesquisas em educação que utilizem infraestrutura disponível das IES. Busca principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de Educação Básica, estimulando a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado.

²⁹ Possui como objetivo o estímulo ao desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação, que explorem ou articulem as bases de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), visando estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados e fortalecer a formação de profissionais da Educação Básica intercultural indígena, professores e gestores, para os territórios etnoeducacionais.

³⁰ O programa incentiva a realização de atividades extracurriculares para alunos e professores das escolas da rede pública de Educação Básica.

³¹ Busca-se, com esse, selecionar propostas que tenham por objetivo a criação de laboratórios interdisciplinares de formação de educadores.

Educação Básica desenvolvidos pelo MEC (inclusive na modalidade à distância), estabelece alguns critérios, tais como: formação inicial em serviço, para professores da Educação Básica ainda não titulados, tanto em nível médio quanto em nível superior; Formação Continuada de professores da Educação Básica; e participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica e para o sistema UAB (BRASIL, 2006). No que tange a seleção dos beneficiários das bolsas de estudos, a Lei nº 11.273/2006, determina que a seleção seja de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, de acordo com os critérios a serem definidos nas diretrizes de cada programa.

A análise documental apontou que o PIBID³² foi elaborado pela DEB³³ no ano de 2007, em conjunto com o MEC, por intermédio da SESU, da CAPES e do FNDE. De acordo com os documentos elaborados naquela ocasião, entendia-se que era preciso promover algum programa que fosse voltado para formação inicial de acadêmicos, bem como construir uma articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Através dessa análise, percebemos que o objetivo inicial do PIBID era beneficiar um seleto grupo de cursos de licenciatura, tais como: Física, Química, Matemática e Biologia para o ensino médio; Ciências e Matemática para os anos finais do ensino fundamental; e de forma complementar licenciatura em Letras (língua portuguesa), Educação Musical, Educação Artística e demais licenciaturas. Entretanto, com o passar do tempo, o programa foi se consolidando, e aos poucos foram acrescentados demais cursos de licenciatura.

No ano seguinte à publicação da lei apresentada anteriormente, foi instituída a portaria normativa nº 38 na data de 12 de dezembro de 2007, que apresenta em seu Art. 1º:

instituir no âmbito do MEC, da CAPES e do FNDE, o PIBID, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das Instituições Federais de Educação Superior (IFES) e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na Educação Básica. (BRASIL, 2007, p. 1)

³² Fonte: portal CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica>>. Acesso em: 17 de jul. de 2011.

³³ A DEB, atua em duas linhas de ação: na indução e no apoio logístico e financeiro à formação inicial de professores para a Educação Básica e no fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação que contribuam para a qualificação e valorização do magistério da Educação Básica.

Essa portaria, atenta para que o programa seja exclusivo para as IFES, mas, à medida que o PIBID passa a ser reconhecido dentro das IES, aumenta a submissão de projetos institucionais a CAPES, exigindo desse órgão, mudanças em algumas regras, com intuito de estender a outras instituições que desejassem enviar propostas.

A extensão do PIBID às instituições privadas de Ensino Superior, nos permite assinalar que as reformulações do Ensino Superior estão cada vez mais atreladas às demandas de mercado. Os vários programas do Governo ao transferirem recursos públicos para IES privadas na forma de programas ou políticas de inserção e permanência no Ensino Superior acabam subsidiando o aumento do lucro dessas IES. Ao aderirem às propostas, essas passam a ser isentas por determinado período do pagamento de impostos. Logo, os recursos que poderiam ser recolhidos e aplicados nas instituições públicas não são mais arrecadados. Essa situação corrobora o fato de que os diferentes planos, ações e metas almejadas para a educação brasileira, indicam a busca constante pela eficiência e produtividade. A educação que, tem se tornado cada vez mais um negócio, passou a ser em diversos países estratégia de recuperação da taxa de lucro do sistema capitalista, confirmando as alianças com FMI e BM.

O PIBID, ao ser estendido à diversidade de IES, estabelece como critérios para seleção de projetos institucionais: os resultados obtidos pela instituição no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES³⁴); as escolas onde os bolsistas atuarão; os convênios ou acordos de cooperação firmados com as redes de Educação Básica dos Municípios, Estados ou do Distrito Federal; e a estratégia proposta para a atuação dos bolsistas de iniciação à docência.

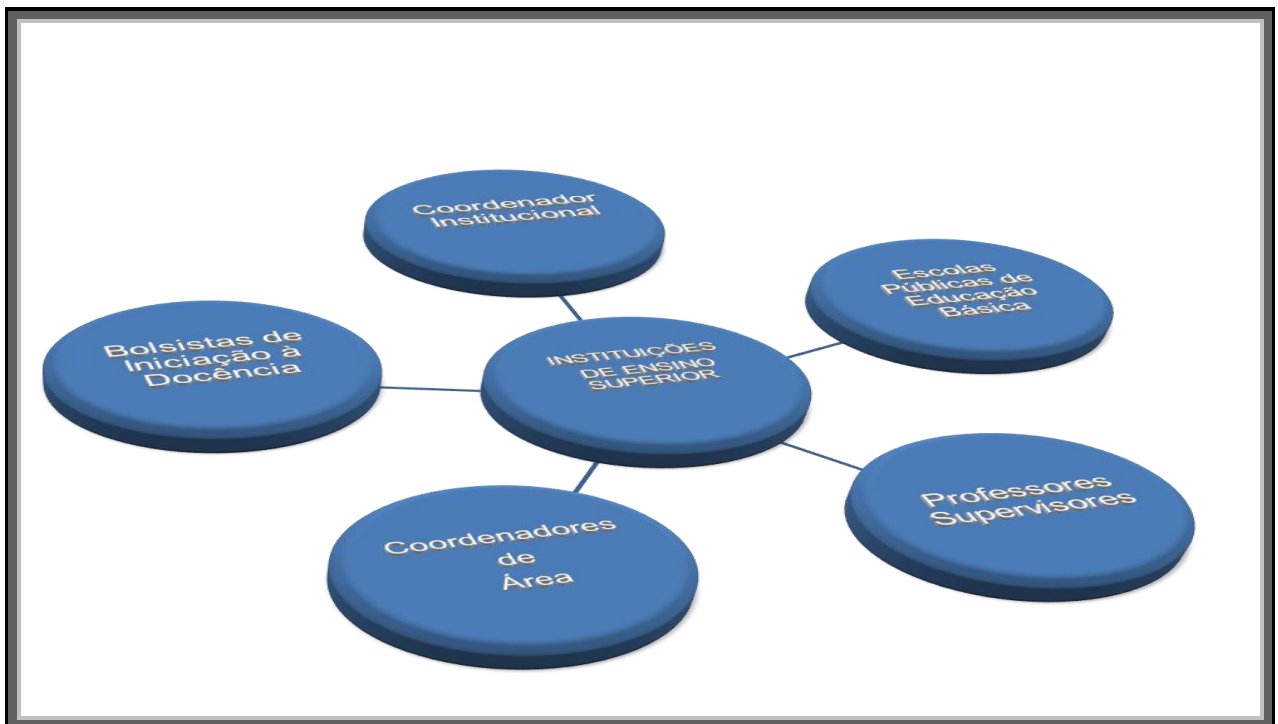
A partir da análise da portaria nº 96 de 18 de julho de 2013, que regulamenta o PIBID, é possível compreender as modalidades de bolsas-auxílio concedidas aos participantes do PIBID e o tempo de duração dessas. O Art. 27º do referido documento, explica que: o bolsista coordenador institucional é o professor de licenciatura responsável pela coordenação do PIBID na IES e interlocutor da CAPES; o bolsista coordenador de área de gestão de processos educacionais é o professor de licenciatura que auxilia o coordenador institucional na gestão do PIBID

³⁴ O sistema procura analisar as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação desse sistema leva em consideração aspectos como o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, a gestão da instituição e o corpo docente.

na IES; o Bolsista coordenador de área fica responsável pela coordenação e desenvolvimento do subprojeto. É importante destacar que, todos os bolsistas coordenadores têm as bolsas por 48 meses, prorrogáveis por igual período; o bolsista supervisor é o professor da escola pública de Educação Básica responsável pela supervisão dos bolsistas de iniciação à docência no âmbito de atuação desses na escola, podendo permanecer como bolsista por 48 meses, prorrogável por igual período. A bolsa de iniciação à docência é destinada aos estudantes dos cursos de licenciatura das IES, esses são considerados o foco do PIBID. Essas bolsas são válidas por 24 meses, mas também podem ser prorrogáveis por igual período, no entanto, quando o bolsista conclui a graduação, esse é desligado automaticamente do programa.

Logo abaixo, apresentamos uma figura ilustrando como se configura o PIBID nas IES.

Figura 1. Como se configura o PIBID nas Instituições de Ensino Superior do país



Fonte: portal CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid>>. Acesso em: 19 de jul. de 2011.

As bolsas auxílio que referimo-nos anteriormente, são pagas através do Sistema de Auxílios e Concessões (SAC), da CAPES, da seguinte forma: coordenador institucional: R\$ 1.500,00; coordenador de área: R\$ 1.400,00; professor

supervisor: R\$ 765,00; iniciação à docência: R\$ 400,00 (esses valores são referentes ao ano de 2013). Evidencia-se que o valor pago aos professores supervisores, se comparado com os salários pagos pelo Governo Estadual do RS, para a categoria é relativamente significativo.

Na análise dos documentos foi possível perceber que inicialmente os professores supervisores eram convidados pelo coordenador de área para participar do programa, mas atualmente as etapas de seleção acontecem através de editais disponibilizados pelas IES. Acreditamos que, mesmo após essa modificação, o método de seleção não permite um processo justo, isso porque à medida que os editais são abertos, esses limitam o número de participantes, o que em nosso entendimento é prejudicial, frente à quantidade de professores atuando em escolas.

Os documentos apontam que o PIBID é avaliado anualmente pela CAPES e pela SESU, através de relatório parcial (a cada seis meses) e relatório final (até um mês após o término da vigência do termo de concessão).

Ao considerar o Art. 8º, da portaria 096/2013, observamos que é recomendável que as IES desenvolvam as atividades do programa em escolas que tenham obtido IDEB abaixo da média nacional, mas permite que essas atividades também possam ser desenvolvidas naquelas que tenham experiências bem sucedidas. O objetivo com isso é propiciar a vivência em diferentes realidades da Educação Básica. O mesmo artigo indica que as atividades sejam desenvolvidas em escolas que aderirem aos programas e ações das Secretarias de Educação e do MEC (BRASIL, 2013).

Desde sua origem, o PIBID já deixava evidente em sua proposta, em quais escolas os bolsistas de iniciação à docência deveriam exercer atividades pedagógicas, aliando a teoria aprendida na IES com a prática vivenciada, aproximando a IES da escola e vice-versa. Confirmamos assim, que a criação do PIBID começa a pôr realmente em prática a Lei nº 11.273/2006, possibilitando que os acadêmicos de cursos de licenciatura tenham incentivos para seguir no magistério, embora esse incentivo ainda não seja suficiente para assumirem a profissão professor.

A LDB de 9.394/1996, em seu Art. 67º, inciso 1º, já indicava que a experiência docente deveria ser “pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções do magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (BRASIL,

1996, p. 23). O que a nosso entendimento, direciona-se ao encontro dos objetivos iniciais do PIBID que são:

incentivar a formação inicial de professores para a Educação Básica, especialmente para o ensino médio; valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optem pela carreira docente; promover a melhora da qualidade da Educação Básica; promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a Educação Básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2007, p. 1).

O Art. 3º da portaria normativa nº 38 de 12 de dezembro de 2007, adverte que “parte do estágio de iniciação à docência precisa ser cumprida em escolas com baixos índices no IDEB e em escolas com baixas médias no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)” (BRASIL, 2007, p. 1). Evidencia-se nesta proposta em quais locais (escolas), os bolsistas devem exercer atividades pedagógicas, aliando a teoria aprendida na universidade com a prática vivenciada, aproximando a universidade da escola e vice-versa.

Para ilustrarmos o cumprimento de tal orientação consultamos o IDEB³⁵ das escolas que recebem os subprojetos do PIBID da área da Educação Física nos municípios de Santa Maria/RS e Uruguaiana/RS, conforme o quadro abaixo:

Tabela 2. IDEB das escolas estaduais onde os professores supervisores do PIBID da área da Educação Física lecionam

ESCOLAS	SÉRIES/ANOS	IDEB 2009	META 2009	IDEB 2011	META 2011	META 2013	META 2015
E. E. E. B. ALFA	4ª S. e 5º A.	4.6	4.8	5.1	5.2	5.5	5.7
	8ª S. e 9º A.	2.8	3.6	3.5	3.9	4.3	4.6
E. B. E. BETA	4ª S. e 5º A.	4.8	5.4	4.7	5.7	6.0	6.2

³⁵ Cabe lembrar, que a nota do IDEB é composta pelas informações referentes ao fluxo escolar dos alunos (aprovações, reprovações e evasão escolar), além das informações referentes ao Censo Escolar da Educação Básica, somadas aos resultados da Prova Brasil. Assim sendo, a fórmula para chegar ao valor do IDEB de uma escola é baseada no tempo que os alunos levam para concluir determinada etapa de ensino e quanto maiores são as notas na Prova Brasil, melhor será o resultado final do IDEB.

	8ª S. e 9º A.	3.2	3.9	2.7	4.2	4.6	5.0
E. E. E. F. GAMA	4ª S. e 5º A.	6.2	5.9	5.9	6.2	6.5	6.7
	8ª S. e 9º A.	5.3	4.7	4.9	4.9	5.3	5.7
Município de Santa Maria/RS	4ª S. e 5º A.	4.7	4.9	5.0	5.3	5.5	5.8
	8ª S. e 9º A.	3.7	3.7	3.7	4.0	4.4	4.7
E. E. E. M DELTA (Uruguaiana)	4ª S. e 5º A.	5.4	5.1	5.7	5.5	5.7	6.0
	8ª S. e 9º A.	4.7	4.2	4.6	4.4	4.7	5.0
Município de Uruguaiana/RS	4ª S. e 5º A.	4.3	4.3	4.6	4.7	5.0	5.2
	8ª S. e 9º A.	3.5	3.4	3.6	3.7	4.1	4.5

Fonte: portal MEC. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=468791>>. Acesso em: 20 de nov. de 2013.

Na tabela acima, é possível perceber que o IDEB das escolas estão com o índice próximo da meta projetada e, em alguns casos esse valor está bem acima da média, prevalecendo a ênfase do programa para escolas com IDEB próximo da meta.

As escolas do município de Santa Maria/RS, no ano de 2009 estavam com índices bem próximos do valor do IDEB estipulado para as 4ª séries e 5º anos, sendo que duas delas ultrapassaram o valor, e a outra ficou bem próxima de alcançar. No mesmo ano, uma das escolas nas 8ª séries e 9º anos estava com o valor acima da nota do IDEB do município e as demais se encontravam abaixo dessa meta. Verificamos também, que no ano de 2011 o IDEB do município foi 5.0 para as 4ª séries e 5º anos, duas das escolas ultrapassaram esse valor e a outra ficou muito próximo de alcançá-lo. Já para as 8ª séries e 9º anos o IDEB ficou em 3.7, uma das escolas ultrapassou esse valor e as outras duas ficaram próximas de alcançar.

Na escola do município de Uruguaiana/RS, o IDEB das 4ª séries e 5º anos no ano de 2009 foi de 4.3 sendo que a escola teve sua nota bem acima do valor

estipulado, ultrapassando inclusive a meta projetada para o município naquele ano. Nas 8ª séries e 9º anos a escola também ultrapassou a meta projetada tanto para a escola quanto para o município. Já para o ano de 2011, as 4ª séries e 5º anos ultrapassaram o IDEB do município. Nesse mesmo ano as 8ª séries e 9º anos ultrapassaram o valor do IDEB e a meta projetada para o município.

Estas questões envolvendo as escolas e seus respectivos índices de IDEB, primeiramente eram pensadas no sentido de priorizar aquelas que estivessem abaixo dos índices, no entanto nos últimos editais do PIBID é necessário que os professores escolares inscrevam-se e passem por um processo de seleção para posteriormente poderem participar do programa como professores supervisores, logo, os critérios do IDEB passam a não ser mais prioridade. Embora, os documentos informem que tanto as escolas com baixo e altos índices podem participar, seria interessante que àquelas escolas que realmente estejam bem abaixo desses índices esperados, tivessem prioridade, pois segundo as avaliações do Governo são esses alunos que merecem uma atenção especial.

Os diferentes sistemas avaliativos empregados nas instituições de ensino (Prova Brasil, Provinha Brasil, ENEM, ENADE), estão relacionados ao controle e reprodução impostos pelo capital no processo de mercantilização da educação, assumindo características empresariais como a exigência de relatórios e diagnósticos situacionais, além da cobrança pelo alcance de metas e resultados projetados. Na medida em que as instituições aderem a esses ideais, estão impossibilitando a emancipação e sim reproduzindo as contradições do capital. Presenciamos um neoprodutivismo³⁶ onde a garantia de racionalidade, eficiência e produtividade, é alcançada através da avaliação dos resultados, cabendo ao Estado essa competência.

Percebe-se então, que as reformas políticas, econômicas e educacionais influenciam diretamente na escola, modificando normas e regulamentos, produzindo novos sentidos à formação. Segundo Frigotto (1999, p. 26), “trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital”.

³⁶ Para Saviani (2010), o neoprodutivismo faz referência à busca da empregabilidade via escolarização, que, por sua vez é uma consequência da exclusão que o capitalismo gera (não existe emprego para todos e o crescimento econômico pode perfeitamente coexistir com altas taxas de desemprego), configurando assim a chamada “pedagogia da exclusão”.

Nos dias atuais, torna-se cada vez mais evidente a preocupação das escolas de Educação Básica em preparar os alunos para ingressarem em IES, através de exames como o vestibular ou ENEM. Entretanto, confiamos que a finalidade da Educação Básica não é essa, afinal a realidade tem mostrado que nem todos os alunos conseguem ingressar no Ensino Superior, assim como não é correto considerar o ENEM como um importante requisito de avaliação, principalmente por não envolver todos os alunos nas provas, além de ser notória a utilização por parte dos professores de estratégias como focar os conteúdos de aula nos itens específicos que caem na avaliação. Mesmo presenciando que nos últimos anos estão sendo disponibilizadas várias formas de ingresso no Ensino Superior é imprescindível refletir sobre a maneira como os alunos estão sendo formados na Educação Básica.

Dessa forma, mensurar a qualidade de uma instituição baseada apenas na avaliação de desempenho dos alunos não é suficiente para determinar se essa é de qualidade ou não. Existem diferentes fatores determinantes na qualidade da educação, tais como: investimento na Formação Continuada dos professores; infraestrutura das escolas; materiais didáticos; condições salariais; plano de carreira; valorização profissional; entre outros. Os números apresentados pelo IDEB são apenas indicativos, pois não aferem sobre o contexto geral da educação no país.

Além das ponderações da portaria nº 38/2007 referentes ao IDEB das escolas que devem ser contempladas com o PIBID, o programa, a partir da necessidade de aperfeiçoar e atualizar suas normas, desencadeou uma série de outros aparatos legais que atualmente o sustentam.

O Art. 1º designa que a partir dessa nova portaria, o PIBID teria como base legal o decreto nº 7.219/2010, a LDB 9.394/1996 e a Lei nº 12.796/2013. Esta última traz uma alteração no texto da LDB 9.394/1996, permitindo que o PIBID se consolide e expanda-se para atender as escolas de Educação Básica nas três esferas (Federais, Estaduais e Municipais). Constando em seu Art. 62 da LDB 9.394/1996, inciso IV e V o seguinte texto:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na Educação Básica. A união, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão, o incentivo de profissionais do magistério para atuar na Educação Básica mediante o

PIBID à estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas IES (Brasil, 2013).

Na seção II, Art. 4º da portaria nº 096, são encontrados os objetivos atuais 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 ensino-aprendizagem; 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, 2013, p. 2-3).

Ao analisarmos os documentos do programa, compreendemos que a partir da data de criação (2007) até os dias atuais, foram abertos sete editais do PIBID. A seguir apresentamos as principais características entre eles.

O primeiro edital MEC/CAPES/FNDE/2007, estava destinado apenas para Instituições Federais de Ensino Superior (IFES); o segundo edital CAPES/DEB nº 02 lançado no ano de 2009, foi aberto para IFES e Instituições Estaduais de Ensino Superior; no ano de 2010 dois editais do programa foram abertos, o primeiro nº 018/2010/CAPES, abrangia Instituições Públicas Municipais e Comunitárias, Confessionais e Filantrópicas sem fins lucrativos, e o segundo edital nº 002/2010/CAPES/SECAD-MEC aberto às Instituições que trabalhassem nos programas de formação de professores PROLIND e PROCAMPO; em 2011 é aberto o edital nº 001/2011/CAPES que era destinado à Instituições Públicas de Ensino Superior em geral, mas também, caracterizava-se por passar a ter fluxo contínuo para as instituições que já participavam; o edital do ano seguinte nº 011/2012, indicava que poderiam apresentar propostas IES públicas, filantrópicas, confessionais ou comunitárias que não participavam do PIBID e também possibilitava que as instituições participantes com projetos aprovados nos editais anteriores pudessem apresentar propostas de alteração do projeto vigente; o edital

mais recente nº 061/2013 indicava que seriam aceitas propostas de IES públicas e privadas, com e sem fins lucrativos.

O quadro abaixo apresenta as IES do RS que aprovaram projetos PIBID na área da Educação Física, segundo dados de 2012-2013.

Tabela 3. Instituições de Ensino Superior com cursos de Educação Física participantes do PIBID no RS

	IES	INÍCIO
01	Centro Universitário Univates – UNIVATES	Jul/2012
02	Faculdade Cenecista de Osório – FACOS	Ago/2012
03	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS	Ago/2012
04	Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ	Ago/2012
05	Universidade da Região da Campanha – URCAMP	
	Alegrete	Ago/2012
	São Gabriel	Ago/2012
	Bagé	Ago/2012
	São Borja	Ago/2012
06	Universidade de Passo Fundo – UPF	Ago/2012
07	Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC	Set/2010
08	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS	Ago/2012
09	Universidade Federal de Pelotas – UFPel	Jul/2012
10	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	Ago/2009
11	Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA	
	Uruguaiana	Jun/2011
12	Universidade Federal do Rio Grande – FURG	Abr/2011
13	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	Ago/2012
14	Universidade Feevale – FEEVALE	Ago/2012
15	Universidade Luterana do Brasil – ULBRA	
	Canoas	Ago/2012
	Santa Maria	Ago/2012
	Carazinho	Ago/2012
16	Centro Universitário La Salle – UNILASALLE	Març/2014

Fonte: portal MEC. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/resultados/ResultadoEdital-011-2012->

[PIBID.pdf](#)>. Acesso em: 05 de mar. de 2013. Algumas das informações mencionadas acima foram adquiridas diretamente com coordenadores de subprojetos e/ou nas páginas e blogs dos cursos.

É possível observar que a maioria das IES aprovadas são instituições privadas. Dessa forma, é importante refletir a maneira que o PIBID vem ganhando espaços dentro das IES. Compreendemos que dentro do Estado do RS o número de IES particulares que ofertam o curso de Educação Física é bem maior do que as instituições públicas, no entanto, o dinheiro público que vem sendo destinado a essas instituições, deveria ser prioridade para a educação pública. Mesmo tratando-se de um processo “democrático” a concorrência através de editais, não possibilita que todas as instituições públicas recebam programas com a característica do PIBID.

A partir do Decreto nº 7.219/2010, percebemos a preocupação com o atendimento da educação de pessoas com deficiência, educação de jovens e adultos, comunidades indígenas, quilombolas e educação do campo.

A CAPES elaborou um relatório³⁷, onde apresenta os principais impactos do PIBID. Ao analisar esse documento, deparamo-nos com algumas questões identificadas em nossa pesquisa, tais como: integração entre teoria e prática, ação e reflexão; aproximação entre IES e escolas públicas de Educação Básica; valorização das licenciaturas na comunidade acadêmica e científica; articulação entre ensino, pesquisa e extensão; inserção de novas metodologias e tecnologias educacionais na formação de professores; realização de eventos interdisciplinares; e realização de eventos entre PIBIDs, envolvendo instituições da região, do Estado e das áreas afins. De acordo com o relatório, os professores supervisores demonstram motivação e oportunidade de Formação Continuada e desenvolvimento profissional; incentivo à continuidade nos estudos; matrícula de supervisores em cursos de especialização, mestrado profissional e outros; elevação da autoestima e reconhecimento entre os pares; diálogo com as instituições formadoras; e renovação da prática pedagógica no cotidiano das escolas.

Convém destacar que no relatório em momento algum é citada contradições e dificuldades enfrentadas na implementação ou execução do programa nas IES ou nas escolas. Todavia, autores como (MACCARI, A. *et al*, 2013; GLUGOSKI, L. P. *et*

³⁷ Relatório de gestão do PIBID no período de 2009-2011, divulgado no segundo semestre de 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

al, 2011; CARVALHO e QUINTEIRO, 2013), trazem pesquisas acadêmicos que abordam alguns desses questionamentos.

Maccari *et al*, (2013), realizaram um estudo com 19 bolsistas de iniciação à docência que atuam em três escolas estaduais do Estado do Mato Grosso/MT. A pesquisa revelou que os bolsistas de iniciação à docência encontraram dificuldades principalmente pelo desinteresse dos professores das escolas pelas atividades diferenciadas propiciadas pelos bolsistas de iniciação à docência, além da falta de materiais didáticos.

O estudo de GLUGOSKI *et al*, (2011), investigou as contribuições do PIBID para cinco professoras que atuam em duas escolas estaduais do Estado de Ponta Grossa/PR e participam do programa como colaboradoras. O estudo aponta algumas dificuldades como: o desconhecimento do PIBID por parte daqueles professores que não estão diretamente envolvidos com o mesmo; o desinteresse por parte de alguns bolsistas de iniciação à docência; ausência de atividades práticas específicas que estejam de acordo com a modalidade de ensino desenvolvida pelo professor regente da turma.

Já na pesquisa realizada por Carvalho e Quinteiro (2013), foram realizadas entrevistas com professores coordenadores do PIBID/UFSC, com objetivo de ensaiar os primeiros passos de uma avaliação a cerca do PIBID naquela instituição. Nessa pesquisa, foram apresentados pelos entrevistados alguns limites e dificuldades como: a maioria das escolas envolvidas no programa se localiza próximas a IES. Segundo os entrevistados, não há apoio financeiro para proporcionar o atendimento do programa para aquelas que estão distantes da instituição; acompanhamento mais efetivo das ações com a Secretaria Estadual da Educação; falta de interação entre os subprojetos; alterações frequentes no quadro de bolsistas; tempo disponível para os coordenadores participarem de reuniões; não construção do projeto institucional em conjunto com todos os envolvidos; falta de espaço físico dentro da IES para encontro das pessoas envolvidas com o programa; os professores mais antigos e com mais tempo na profissão, especialmente na área da Educação Física, dificilmente se interessam pelos estágios ou outras ações propostas pelas IES; desistência de alguns bolsistas de iniciação à docência, pois a oferta de bolsas dentro das IES é grande e os acadêmicos acabam escolhendo as bolsas, em boa parte das situações, de acordo com sua organização e interesse pessoal.

Nossa intenção ao apresentar uma síntese das pesquisas citadas anteriormente foi mostrar que, embora, o PIBID tenha se expandindo por todo o país, ainda existem muitas questões a serem debatidas e avaliadas para melhor compreensão do mesmo. Acreditamos na importância de fazer um debate sobre alguns dos resultados desenvolvidos pelos subprojetos PIBID pelo país, revelando e reafirmando algumas das dificuldades enfrentadas pelas pessoas envolvidas com o programa, contrariando o relatório apresentado pela CAPES, que apresenta apenas contribuições positivas do PIBID.

Por fim, embora, os documentos evidenciem que os editais são democráticos, entendemos que esses, são limitados pelos índices orçamentários. Ainda que o processo de seleção seja caracterizado pela sua garantia de idoneidade ele não atende todos os interessados.

CAPITULO V

5. ANÁLISES DOS PROJETOS, SUBPROJETOS E DADOS EMPÍRICOS

Este capítulo tem por finalidade apresentar a configuração dos Projetos Institucionais da UFSM e da UNIPAMPA, as particularidades do PIBID da área de Educação Física dessas instituições e analisar os dados obtidos nos documentos e no depoimento de nossos colaboradores.

5.1 O Projeto Institucional PIBID na UFSM

Ao analisarmos este projeto institucional, encontramos como foco,

a criação de um campo de atuação de educadores em formação envolvendo a prática educacional nas escolas das redes públicas, municipais e estaduais, e o desenvolvimento de estratégias educacionais inovadoras e interdisciplinares nas áreas atendidas. Em torno do bolsista de iniciação à docência, dar-se-á a dinamização de toda uma rede de apoio que irá incentivá-lo a criar estratégias educacionais diretamente na escola a partir das questões vivas naquele ambiente (LOPES, 2009, p. 2).

Evidencia-se nesse projeto, a questão da interação entre as diferentes áreas participantes e possíveis colaboradoras. Também está previsto que todos os bolsistas dos subprojetos da instituição deverão se reunir com o coordenador da sua respectiva área ao menos uma vez por mês para definir as linhas de ação e avaliar o trabalho em curso. Essa ação é comum a todos os projetos que vem sendo aprovados pela CAPES.

Foi possível detectar através da análise do projeto institucional que cada subprojeto se comprometeu a produzir um relatório anual com as atividades desenvolvidas, bem como a promoção de, no mínimo, uma ação pública por mês na sua escola. O projeto permite ainda a elaboração de atividades conjuntas entre os diferentes subprojetos das escolas. Destaca-se também, que as atividades a serem propostas pelo projeto institucional devem acontecer, preferencialmente, no contra turno de trabalho do professor supervisor e dos alunos da escola.

O projeto institucional almeja que os subprojetos interessem aos bolsistas de iniciação à docência e aos professores das escolas que poderão dispor dessa rede de apoio como forma de incrementar a formação.

A meta pretendida pelo projeto institucional é a ampliação do campo de ação das licenciaturas na medida em que promove o envolvimento dos bolsistas de iniciação à docência, professores em exercício na Educação Básica, alunos das escolas e comunidade em atividades que ultrapassem o mero “ensinar o fazer pedagógico”. Demonstrando que as ações desenvolvidas objetivam integrar ensino, pesquisa e extensão com caráter interdisciplinar em termos de formação inicial e continuada, visando o domínio do processo educativo.

Por fim, a melhora da qualidade da aprendizagem dos estudantes nas escolas não é, no espectro desse projeto institucional, uma questão central, mas será indissociavelmente ligada ao caráter das ações propostas em cada subprojeto, para a formação inicial e continuada de educadores. Evidencia-se ao final do subprojeto a ênfase na formação inicial e continuada dos envolvidos.

5.1.1 O Subprojeto PIBID/Educação Física “Cultura Esportiva da Escola” no CEFD/UFSM

Observamos que o subprojeto, encontra-se dividida em quatro etapas: sondagem e diagnóstico situacional da realidade, onde foi realizado o levantamento de informações sobre a realidade escolar, cuja coleta de dados aconteceu com a observação simples *in loco* do contexto escolar, utilizando-se como parâmetros de análise os aspectos de formação humana e desenvolvimento do indivíduo.

Encontramos como segunda etapa, a discussão das variáveis de observação e das práticas esportivas e formativas, como:

O comportamento no espaço escolar e fora dele; assiduidade e rendimento escolar; respeito com os colegas; envolvimento em atividades extraescolares nos diferentes projetos da escola; e necessidade de melhorias na apropriação da cultura esportiva da escola (SAWITZKI, 2009).

A terceira etapa realizada foi a estruturação e aplicação de um programa de práticas esportivas e formativas escolares. Sawitzki (2009), corroborando com o pensamento de Betti (1998, p. 19), descreve que as atividades esportivas/formativas

e os jogos esportivos internos da escola e entre escolas, enquanto conteúdo curricular a ser desenvolvido no subprojeto, devem assumir a função de “introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte e das atividades físicas, em benefício da qualidade de vida”.

Nesse documento, apresentam-se argumentos de outros autores como Góis e Gonçalves (2005), ambos defendem a significativa contribuição das práticas esportivas/formativas e dos jogos escolares para o processo de formação humana e desenvolvimento da cidadania e que visem aos melhores resultados aos alunos, englobando conhecimentos, comportamentos, atitudes e competências; mas também utilizam a ideia de Betti e Zulliani (2003) sobre os conhecimentos, habilidades e atitudes para que sejam desenvolvidas na perspectiva de que crianças, adolescentes e jovens possam participar criticamente tanto na sociedade de hoje como na estruturação de uma futura sociedade; as habilidades motoras, técnicas e táticas sejam desenvolvidas visando à compreensão do jogo sob o aspecto social, isto é, no convívio com o jogo, aprendendo a respeitar o adversário como um companheiro e não um “inimigo”, pois sem ele não há jogo.

Para Sawitzki (2008), o subprojeto destaca a prática esportiva como ação pedagógica que só se justifica se for planejada, refletida, avaliada e ressignificada coletivamente, sob princípios educacionais, integrada no projeto político pedagógico, com clara definição de sua função, sentido e significado, tanto como atividade curricular quanto atividade extracurricular. Destaca ainda, que é importante que as propostas envolvendo os alunos estejam embasadas no projeto educacional da escola e em pressupostos educativos, trazendo assim, contribuições para formação e desenvolvimento social do aluno.

Diferente do projeto institucional é possível perceber a preocupação com a aprendizagem dos alunos das escolas onde o subprojeto está inserido.

Neste subprojeto, a avaliação surge a partir da sondagem e do diagnóstico situacional, quando poderão ser observadas as possíveis ocorrências de mudanças após o desenvolvimento do programa proposto, isto é, a partir da leitura da realidade, verificando se as ações corresponderam ou estão correspondendo às expectativas do planejamento. Nesse contexto, os dados coletados e a avaliação têm em si elementos para oportunizar a reflexão sobre todas as ações que foram

desencadeadas no processo e, a partir dessa reflexão, identificar as insuficiências e novamente planejar a ação, visando atingir os objetivos propostos.

De acordo com a proposta do subprojeto a partir das observações e da discussão do material de referência deverá resultar a construção/reconstrução de saberes sobre as práticas esportivas/formativas escolares.

Quanto às escolas³⁸ que recebem o subprojeto, verificamos que a escola Alfa é Estadual de Educação Básica e está situada num bairro da periferia do município e em nenhuma das séries/anos alcançou as metas do IDEB. A escola tem em média 1.700 alunos, mas apenas 150 desses são beneficiados com as oficinas pedagógicas oferecidas. Já a escola Beta que também é Estadual de Educação Básica, possui cerca de 650 alunos, mas apenas 172 desses do 1º ano à 7ª série participam das oficinas pedagógicas oferecidas. Esta escola alcançou o índice do IDEB apenas no ano de 2009 nas 4ª séries e 5º anos. Por fim, a escola Gama, é Estadual e possui apenas o ensino fundamental, tem em torno de 730 alunos matriculados, no entanto, 430 desses alunos do 1º ano ao 5º ano participam das oficinas pedagógicas. Esta foi a única que atingiu as metas projetadas pelo IDEB. Cabe lembrar que essa é uma escola com menor número de alunos se comparada com as anteriores e está localizada num bairro próximo ao centro da cidade.

Em ambas as escolas, o número de alunos atendidos nos subprojetos é muito inferior ao total de alunos matriculados, indicando que pelo menos nessas realidades observadas, não é possível proporcionar a vivência das atividades a todos.

Embora, já mencionado no início da pesquisa que o CEFD/UFSM possui mais de um subprojeto, mesmo somando todas as bolsas disponíveis, não abrange todos os acadêmicos matriculados no curso de Educação Física licenciatura, o que em nossa opinião seria o ideal. Confirmando novamente que tais estratégias utilizadas pelo Governo não são pensadas e disponibilizadas para todos acadêmicos. Mas, é preciso reconhecer que no ano de 2013, o CEFD/UFSM disponibilizou um número maior de vagas para bolsistas de iniciação à docência e a procura pelas mesmas não foi a esperada. Diante de tal constatação, é preciso refletir sobre o porquê, os acadêmicos não estão procurando preencher tais vagas. Será que esse ocorrido tem relação com outras bolsas disponíveis que podem ser mais “atrativas” financeira ou profissionalmente ou esse fato acontece pela negação à escola?

³⁸ O número de alunos de cada escola faz referência ao ano de 2013, e foram conseguidos através dos próprios entrevistados e site/blogs das escolas.

5.2 Projeto Institucional PIBID UNIPAMPA

O projeto Institucional PIBID/UNIPAMPA, intitula-se “Entre a Universidade e a Escola: redes que tecem saberes docentes”. Entre os objetivos propostos pelo projeto institucional, está a busca por métodos que contemplem a multiplicidade de vozes e sentidos que constituem os atores envolvidos (bolsistas de iniciação à docência e professores supervisores), (MARTINS, 2011, p. 3).

Este projeto assim como o projeto da UFSM, destaca a importância das relações que devem existir entre a docência, o ensino, a pesquisa e a extensão no desenvolvimento das relações entre IES e a escola. Para que aconteçam tais aspirações são utilizadas diferentes tipos de tecnologias. De acordo com o que está proposto no projeto PIBID UNIPAMPA (MARTINS, 2011, p. 4), pretende-se “[...] submeter o uso das tecnologias na formação docente (inicial e continuada) [...] a ideia de que o conhecimento sempre está em movimento, possuindo fronteiras difusas [...]”.

Ao elaborarem o projeto pautaram-se em alguns teóricos da educação como Schon (1992), que indica a importância “na interconexão com a pesquisa, do aprender pesquisando”, investindo nas condições para a “formação do professor-pesquisador reflexivo”.

Percebemos que o projeto procura criar condições para que os bolsistas de iniciação à docência aprendam através da docência-ensino-pesquisa-extensão, utilizando para isso as experiências nas escolas através da docência, as experiências que compartilham durante o curso de licenciatura, além das experiências produzidas nos grupos de estudo, onde são elaboradas as produções teóricas e metodológicas e também as experiências provenientes das oficinas, práticas e cursos oferecidos aos professores (MARTINS, 2011, p. 6).

O projeto na sua origem previa algumas ações como: organização do grupo de trabalho (seleção de bolsistas de iniciação à docência e professores supervisores); produção de diagnósticos e cartografias do contexto escolar das escolas; planejamento das intervenções na IES e na escola; organização de espaços-tempos de estudos continuados e à distância, investindo na utilização das tecnologias educacionais e na criação de redes virtuais de aprendizagem; organização de espaços-tempos de estudos presenciais: investindo na perspectiva

de formação de professor-pesquisador-reflexivo e produção dos resultados das ações desenvolvidas por todos os bolsistas e alunos da Educação Básica, gerando um novo plano de reflexão (MARTINS, 2011, p. 7-11).

Destaca-se no projeto a segunda etapa dos critérios utilizados para a seleção dos professores supervisores, onde os candidatos à bolsa devem elaborar uma “carta de intenção, explicando e justificando o interesse em supervisionar atividades de formação inicial e continuada” (MARTINS, 2011, p. 14).

5.2.1 Subprojeto PIBID/Educação Física da UNIPAMPA

Ao iniciarmos a análise do subprojeto, encontramos uma constatação, à qual indica, que a maioria dos alunos do curso de Educação Física licenciatura da instituição “por diferentes necessidades, realizam atividades laborais dissociadas do curso, limitando sua formação apenas ao período formal das aulas e estágios curriculares” (BERGMANN, 2011, p. 2). Talvez esse seja um dos grandes desafios dos cursos de licenciatura, ou seja, propiciar aos acadêmicos o mais cedo possível o contato com o ambiente onde futuramente estarão trabalhando, diminuindo o impacto que esses estudantes tem ao chegar à escola.

No subprojeto autores como Darido *et al*, (2002), Darido (2005); Venâncio e Carreiro (2005), são citados ao se reportarem como sendo dever da escola propiciar o contato com os conteúdos e suas diferentes manifestações através das dimensões procedimental, conceitual e atitudinal oportunizando aos alunos, além do tradicional conhecimento prático (dimensão procedimental), conhecimentos teóricos sobre o tema (dimensão conceitual) que lhes permitam ter uma visão reflexiva e crítica, tornando-os capazes de utilizarem os conhecimentos adquiridos fora do contexto escolar (dimensão atitudinal).

Também percebemos que o subprojeto foi pensado para que os bolsistas de iniciação à docência tivessem maior número e melhores vivências práticas, e que os professores supervisores também tivessem a possibilidade de se reaproximarem da IES como uma oportunidade de acesso a meios para a Formação Continuada.

Verificamos que algumas metas, foram traçadas, tais como:

Possibilitar aos estudantes do curso de licenciatura em Educação Física da UNIPAMPA o contato com a realidade profissional [...]; aproximar as

instituições universidade e escola [...]; formar um grupo de estudos em conteúdos da Educação Física escolar com a perspectiva de discutir e refletir sobre a importância, as necessidades e as possibilidades para o ensino da Educação Física escolar e as relações entre docência-ensino-pesquisa-extensão [...]; criação de ambientes virtuais (plataforma moodle e blog) onde todos os bolsistas [...] disponibilizarão informações, artigos científicos, livros virtuais, e outros materiais didático-pedagógicos, para auxiliar e motivar os professores de Educação Física [...] e demais envolvidos; participação na organização de eventos relativos ao PIBID/UNIPAMPA [...] (BERGMANN, 2011, P. 2-3).

No momento da elaboração do subprojeto, alguns resultados foram almejados para todos os envolvidos (coordenador de área, professores supervisores, bolsistas de iniciação à docência, professores de Educação Física da escola selecionada e estudantes da escola selecionada). Diante da proposta, destacamos os resultados esperados sobre os professores supervisores:

Adquiram experiência com a orientação de campo de futuros professores de Educação Física; aumentem a compreensão sobre a importância da transmissão das diferentes manifestações da cultura corporal de movimento nos anos escolares durante as aulas de Educação Física; reflitam sobre a possibilidade de criação de redes de informação entre professores da mesma escola e de diferentes escolas utilizando ambientes virtuais; se apropriem de diferentes formas que possibilitam a Formação Continuada; entendam a importância e as possibilidades das relações da interface docência-ensino-pesquisa-extensão (BERGMANN, 2011, p. 9).

As considerações evidenciam que o incentivo à pesquisa destaca-se tanto para os bolsistas de iniciação à docência quanto para os professores supervisores. Ambos são estimulados a escreverem as experiências adquiridas com o PIBID em forma de trabalhos acadêmicos ou artigos científicos que são apresentados em eventos científicos.

Quanto à escola que recebe o subprojeto, constatamos que ela é Estadual de ensino médio e se localiza na região central do município. Segundo um dos entrevistados, possui aproximadamente 2.100 alunos, mas apenas cerca de 600 desses participam do subprojeto.

5.3 O PIBID NO CONCRETO: Concepções dos Professores Supervisores em Relação ao PIBID

Conforme explicamos anteriormente nossos colaboradores foram provocados a partir da entrevista a discorrer sobre sua atuação no PIBID, sobre suas

dificuldades, ações desenvolvidas e concepções com relação ao PIBID. Indagar sobre o entendimento que os professores tem acerca do que é o PIBID representa um importante referente para discutirmos se esse programa atende, em alguma medida, ao que se propõe e se essa compreensão é consonante ao programa elaborado.

Ao revelarem seu entendimento do que seja o programa, os professores referem-se, majoritariamente, a oportunidade dos graduandos do curso de licenciatura se aproximarem da realidade escolar. Como destaca um dos entrevistados o PIBID *“é uma ação que visa qualificar o acadêmico, visa aproximar a academia, a formação do profissional que vai atuar lá na escola, aproximar a escola porque eu até acho que a universidade ela tava muito afastada da realidade escolar”* (TURMALINA).

Tal entendimento corrobora tanto com as orientações legais (portarias, decretos, leis) que regulamentam o programa, quanto com o projeto institucional da UFSM, à medida que localiza o acadêmico do curso de licenciatura como foco da proposta.

A atuação dos professores supervisores também converge para os apontamentos dos documentos, pois à medida que os bolsistas de iniciação à docência são encaminhados para as escolas, cabe ao professor supervisor apresentá-los à escola (professores, alunos, funcionários, espaços da escola). Após essa primeira etapa, a atuação do professor supervisor durante o PIBID acontece, basicamente, na supervisão das oficinas desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência, na produção e apresentação de relatórios semestrais que são encaminhados a CAPES e na produção individual e em grupo de trabalhos científicos relacionados ao PIBID. Durante o período como supervisor, os professores também desenvolvem ações específicas como: a mediação do seu grupo PIBID durante as reuniões semanais na IES, onde são debatidas estratégias que são postas em prática nas escolas de acordo com a característica de cada uma; organização de reuniões semanais ou quinzenais na sua escola.

Esses espaços estão sendo importantes para os bolsistas de iniciação à docência dialogarem com o professor supervisor sobre dificuldades e embates que surgem com os demais professores ou com os alunos da escola durante as oficinas pedagógicas; também percebemos que cabe aos professores supervisores, supervisionar diariamente as oficinas pedagógicas ministradas pelos bolsistas de

iniciação à docência, auxiliando-os sempre que necessário. Essas oficinas pedagógicas são previamente definidas em conjunto com o professor supervisor e os bolsistas de iniciação à docência que irão atuar junto a ele na escola. A todo o momento, os bolsistas de iniciação à docência tem o apoio pedagógico do professor supervisor e do professor coordenador de área, assim como o suporte material previsto para o desenvolvimento do subprojeto.

As reuniões que acontecem na escola são importantes para a construção do planejamento dessas oficinas desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência e, geralmente, seguem o conteúdo didático pedagógico que está sendo ministrado pelo professor supervisor durante suas aulas de Educação Física. Embora, haja essa orientação, também são propiciados diferentes conteúdos não previstos no cronograma do professor supervisor. Os professores supervisores, também são responsáveis por articular junto aos seus bolsistas de iniciação à docência diferentes eventos (gincanas, jogos, eventos científicos, divulgação do material científico produzido especialmente pelo seu grupo PIBID; confraternizações, etc.) na escola e na IES.

Ainda que destaquem a importância da implantação do PIBID em suas escolas e sinalizem que entre suas atribuições está a ajuda aos acadêmicos na superação das adversidades, os professores entrevistados também revelaram um conjunto de dificuldades que enfrentaram. As entrevistas revelaram que mesmo os professores supervisores, tendo experiência com a docência, também apresentam ou apresentaram dificuldades na participação no PIBID. As dificuldades mencionadas referem-se à rotatividade dos bolsistas; número reduzido de bolsistas; entrosamento com os acadêmicos; resistência por parte da escola; resistência por parte de professores da área na escola; retomada dos estudos.

Algumas dessas dificuldades podem, em grande medida, ser explicadas pela própria configuração do programa. No que se refere à rotatividade e ao número reduzido de bolsistas, cabe pontuar que ao ser um programa condicionado à concorrência através de editais, o número de pessoas com possibilidades de participar, sejam elas professores da escola ou acadêmicos, torna-se restrito. Além de ser um número reduzido de pessoas que participam, ele não é incluído oficialmente na proposta de formação dos cursos de licenciatura, o que faz com que os bolsistas tenham que conciliá-lo com o restante das atividades acadêmicas. Como ressalta Rubi é difícil organizar os horários dos bolsistas de iniciação à

docência na escola, pois “[...] *cada semestre trocava os acadêmicos [...]*”. Assim, duas vezes no ano é necessário que aconteçam tais ajustes, e não somente isso, mas também existem os casos de bolsistas de iniciação à docência que estão terminando a graduação e tão logo isso ocorra é preciso desligá-los do programa.

Considerando que o Decreto n 7.219/2010 estabelece que os bolsistas de iniciação à docência devem ter “dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID”, tal prerrogativa torna-se extremamente difícil de ser atendida. Uma vez impossibilitada essa organização entre as atribuições acadêmicas e o cumprimento de suas obrigações, o bolsista se vê obrigado a sair da escola ou trocar o horário de suas oficinas, o que dificulta toda a organização do professor na escola.

Sobre esta questão, encontramos na literatura alguns “temores” descritos por professores supervisores. De acordo com o estudo realizado por Sawitzki e Ribas (2013, p. 53), “a cada semestre há uma nova questão em pauta: como será o novo bolsista que estaremos recebendo? [...] nós supervisores sofremos muito com as ‘perdas’ pelas quais temos que passar a cada semestre, pois não desejamos perder bons bolsistas”. Além dessa perda, evidencia-se também certo temor com relação ao desempenho e envolvimento dos “novos” bolsistas de iniciação à docência.

A partir de tais questionamentos, seria interessante se os cursos de licenciatura ajustassem os horários das aulas dos acadêmicos com a participação deles em projetos e/ou programas, para assim, proporcionar e incentivar a procura e a permanência dos alunos nesses espaços, colaborando com o trabalho desenvolvido pelas IES em parceria com as escolas ou demais instituições. Nesse caso, é necessário o bom senso das IES, pois a realidade tem mostrado que os bolsistas de iniciação à docência precisam se deslocar da instituição até a escola, cumprir seu horário e em muitos casos retornar para a IES para ter aula, além dos casos em que é necessário pegar duas conduções para chegar até a escola. Diante disso, é comum que a cada início e fim de semestre haja uma apreensão do professor supervisor para com o seu grupo de bolsistas.

Safira relata que no início do programa discutiam-se questões referentes ao número de bolsistas de iniciação à docência que iriam atuar na escola, pois havia muitas turmas, mas nem todas seriam contempladas com o PIBID. Como explica o professor supervisor: “[...] *por as séries iniciais ter um número elevado de turmas a*

gente tinha poucos bolsistas ai não cobria todas as séries iniciais, ai eles discutiam porque umas vão ficar com e outras sem [...]” (SAFIRA).

Certamente esse número de bolsas do PIBID, é muito inferior à demanda de alunos matriculados nos cursos de licenciatura, assim como também não permite atingir todos os professores que atuam nas escolas de Educação Básica onde o programa se insere, além de também não priorizar a participação de todos os alunos das escolas, pois confirmamos em nossa pesquisa que nenhum dos subprojetos consegue atender a todos os alunos matriculados nas escolas. Trata-se, portanto, de um programa que atende uma minoria, além do tempo de aplicação previsto ser considerado muito curto para que sejam alcançados resultados significativos em nível regional e nacional. Dessa forma, acreditamos que a ênfase da política pública na esfera da educação, deve atingir a todos, da Educação Básica até o Ensino Superior.

Sobre as dificuldades enfrentadas em sua escola ao longo desses quatro anos Rubi revela que *“[...] inicialmente o PIBID ele era voltado mais para os anos finais do ensino fundamental e a problemática toda da Educação Física era a base, era os anos iniciais [...]”,* pois *“[...] as crianças não sabiam o que era Educação Física [...]”* e atualmente segundo a professora já é possível perceber o quanto as crianças evoluíram nas aulas de Educação Física *“[...] percebi que o PIBID veio trazer essa base, e eu sou a primeira professora que recebe eles a partir do sexto ano [...]”.* Nas palavras da professora supervisora *“[...] inserir o PIBID nos anos iniciais foi o fator positivo [...] os alunos aproveitaram muito mais [...]”.*

Os apontamentos dos professores em relação ao atendimento aos anos iniciais do ensino fundamental remontam uma discussão que há bastante tempo está em pauta, que diz respeito ao ensino da Educação Física nesse nível de ensino. De acordo com a legislação estadual, os professores com regência de classe unidocentes do currículo por atividade, obrigatoriamente devem trabalhar também a disciplina de Educação Física.

Ainda que o nosso objetivo não seja discutir quem deve ou não trabalhar com os conhecimentos da área da Educação Física, ressaltamos que é fundamental o ensino dessa área de conhecimento, e essa não pode ficar a mercê da implantação de programas externos. Se por um lado compreendemos que todos os alunos têm direito a participar das oficinas desenvolvidas pelo PIBID na escola, por outro

entendemos que as oficinas não podem/devem substituir as aulas de Educação Física nos anos iniciais, suprimindo uma lacuna que é dever do Estado prover.

No que tange as resistências, tanto por parte da escola de um dos entrevistados quanto de colegas da área da Educação Física de outro professor supervisor, embora tenham sido momentâneas e tenham ocorrido apenas no período de implantação do programa nas escolas, elas aconteceram em virtude da mudança que esse promoveu na escola. Como era um programa novo, que não se tinha conhecimento sobre. Configurando-se numa iniciativa heterônoma sem a participação da escola na elaboração da proposta, gerou certo desconforto e desconfiança inicialmente. Com o passar do tempo e com o funcionamento do PIBID essa situação foi superada.

Uma das dificuldades mencionadas que nos chamou bastante atenção foi em relação à retomada aos estudos. Como destacam os entrevistados:

Eu senti muita dificuldade com o fato de eu ter que estudar, são 4 horas por semana que eu tenho que estudar, que eu preciso produzir, as coisas escritas eu preciso, então, mas ao mesmo tempo que foi uma dificuldade eu ter que de novo fazer isso (Turmalina).

A minha volta para as lidas da didática que a gente teve que estudar tudo de novo, retomar o grupo, eu acho que isso aí foi o primeiro enfrentamento, o PIBID deu uma puxada. (Esmeralda).

Tais depoimentos remetem a escassez de espaços/tempo para dar continuidade aos estudos que os professores em exercício enfrentam. A falta de oportunidades atrelada à extensa jornada de trabalho, a carência de iniciativas por parte das Secretarias de Educação e a falta de um aparato legal que garanta ao professor o direito à educação continuada relacionada aos seus interesses dentro do calendário escolar acaba, em certa medida, fazendo com que os professores se afastem dos estudos.

Os entrevistados revelam que a superação das dificuldades, acontece através do diálogo, da interação, das trocas que acontecem nas reuniões semanais, onde são elaboradas novas estratégias de ação que possam combater ou minimizar os obstáculos enfrentados tanto pelos bolsistas de iniciação à docência quanto pelos professores supervisores. Esses espaços foram apontados em todas as falas, como sendo muito importantes para o avanço do programa dentro das escolas.

Durante as entrevistas abordamos o tema políticas públicas educacionais, onde o objetivo estava em descobrir se os professores supervisores percebiam o

PIBID como uma política pública e se compreendiam o porquê da elaboração desse programa pelo Governo. A partir de tal questionamento, identificamos que alguns professores supervisores entendem o PIBID como uma política pública educacional.

A partir do depoimento de nossos colaboradores, pudemos perceber que há entendimentos distintos. Rubi e Safira entendem o PIBID como uma política pública ao afirmarem que: “*é política pública essencial para a graduação, funciona como fator motivador para os acadêmicos em formação inicial*” (RUBI).

Sim, pelo fato assim de tá incentivando os professores, a não cair na rotina, não deixar o nível de qualidade da educação cair um pouco, pelo incentivo, pela bolsa também, eles acabam querendo participar, tentando evoluir, auxiliando os professores supervisores, isso eu acho que não deixa de ser uma política pública, pra não deixar a educação cair um pouquinho (SAFIRA).

Em ambos os casos, é possível observar que as falas estão atreladas ao discurso de criação do programa, ou seja, à preocupação em motivar o acadêmico da licenciatura para que este se insira na escola e a partir desta inserção deseje o magistério como profissão depois de formado.

Tal compreensão, distancia-se das demais professoras. Diamante, por exemplo, entende o PIBID como política pública educacional somente agora após o adendo na LDB, “antes era só mais um projeto [...]”. Como já apontado anteriormente nesta pesquisa de dissertação, a lei a qual se refere a professora supervisora entrevistado é a 12.796/2013 que altera o texto da LDB 9.394/96, indicando que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios deverão incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar na Educação Básica pública mediante o PIBID a estudantes dos cursos de licenciatura nas IES.

Esmeralda, no entanto, difere seu entendimento dos demais afirmando categoricamente que o PIBID não é uma política pública educacional.

Não, não é [...] o Governo tentou uma política pública não foi muito feliz, porque [...] não abrange todos os professores, não abrange todos os universitários, não abrange todos os alunos da escola, nem a comunidade envolta da escola. [...] a gente tá falando do PIBID Educação Física, mas e todos os outros [...] eu acho que os outros professores também teriam direito [...] (ESMERALDA).

Se por um lado Diamante está correta em afirmar que o PIBID tornou-se efetivamente uma política pública a partir do adendo acrescido na LDB 9394/96,

também entendemos que a compreensão de Esmeralda não é equivocada quando nos remetemos ao conceito de política pública.

Entendemos que as políticas públicas educacionais devem ser ações que o Estado, em suas diferentes instâncias (Federal, Estadual ou Municipal) desempenha, onde a finalidade necessariamente deve ser a escola. Tais políticas públicas devem primar pela participação do povo nas decisões, seja ela com representação direta ou indireta.

De acordo com Souza (2003), o processo de formulação das políticas públicas é aquele através do qual os Governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas.

Através das entrevistas, foi possível perceber que os entrevistados não demonstram clareza sobre os motivos e objetivos do Governo com o PIBID. Dessa forma, confiamos ser de extrema importância conhecer e compreender como são elaboradas e executadas essas ações governamentais. Para tanto, salientamos para a necessidade de aumentar o debate dentro dos subprojetos, direcionando as discussões para tal temática. Diante dessa situação, evidenciamos também que é comum os docentes referirem-se ao PIBID enquanto projeto.

Nesse sentido, cabe à contribuição de Aguilar (2012) para diferenciar projeto de programa. O autor define os programas na administração pública como formas de organizar toda estratégia governamental para dar cumprimento às políticas públicas que precisam ser implementadas. Diferente de projetos que tem por característica um complemento nas atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Confiamos que nos próximos anos, provavelmente o nome programa será substituído, em virtude do adendo na LDB, mencionado anteriormente, pois a partir desse, o PIBID passa a ser contínuo não correndo risco de terminar após as trocas de Governo.

A partir das entrevistas, foi possível observar múltiplas respostas dos professores supervisores com relação aos motivos da criação do PIBID. Surgindo apontamentos como: falta de motivação para docência; incentivo aos acadêmicos; valorização do professor; preocupação em preparar os futuros professores para atuarem nas escolas;

Pela falta de motivação para docência que a grande parte dos jovens estão vivendo. Eles não buscam mais, não querem fazer mais cursos voltados para licenciatura, há um descrédito na sociedade com o papel do professor

e com os próprios salários. Por isso, os jovens buscam profissões que tem mais status. O PIBID é tentativa do Governo de melhorar o início da docência e Formação Continuada (RUBI).

Gatti *et al*, (2009), apresentam algumas hipóteses relacionadas a essa motivação para ser docente. Segundo os autores, os estudantes associam a possibilidade de serem professores através das qualidades inatas como “vocação”, “gostar de ensinar”, “afinidade com a disciplina”, entre outras tantas expressões. O que também pode estar associada à influência de seus docentes, que revelam uma visão romantizada para exercer a profissão.

Sobre o apoio/investimento do Governo no PIBID ser suficiente para incentivá-los a prosseguirem como professores supervisores alguns relataram que:

Eu acho que não, eu acho que falta muita coisa. Não adianta ter a ajuda financeira, não adianta ter o Governo, é começa assim, a própria escola que tu trabalha, o engajamento tem que se onde tu está hoje, não adianta vir o Governo e dizendo que o PIBID tem que tá na escola, se a escola não vai mudar, se a escola não vai se adequar a direção, a supervisão a coordenação, os teus colegas professores, os teu alunos [...] (DIAMANTE).

[...] só o apoio moral não leva a nada [...] o apoio financeiro ele é sempre bem vindo porque no momento que eu to trabalhando só por amor a camiseta vai chegar uma hora que vão começar a me pressionar de mais e que eu vou dizer não, mas estão exigindo de mais, por não ter retorno nenhum praticamente [...] se não fosse a bolsa eu tinha pensado varias vezes [...] a bolsa é um incentivo [...] (ESMERALDA).

É importante reconhecer que os professores do RS são desprovidos de receber o piso salarial nacional³⁹ que é direito de todos os docentes da Educação Básica do país. Diante disso, o auxílio financeiro que os professores supervisores recebem é extremamente relevante se comparado com o salário base dos professores.

Rubi relata que entrou no PIBID por sentir-se desafiada. Mas, *“a bolsa para alguns supervisores é essencial, pelos baixos salários do Governo Estadual. Particularmente entrei pela questão da pesquisa e pela volta ao ambiente acadêmico em busca da Formação Continuada”*.

Saviani (2007), destaca que o salário é uma das questões fundamentais quando se pretende investir na qualidade da educação. Porém, geralmente os Governos optam por investir em ações como a elaboração de programas de

³⁹ Lei nº 11.738 de 2008. Institui o piso nacional a todos os profissionais do magistério da Educação Básica.

formação (inicial e continuada) para professores, mas em sua maioria, esses programas são restritos, ou seja, são elaborados para atender um seleto grupo de docentes e discentes.

Entretanto, Safira e Turmalina relataram que o incentivo é importante para continuarem como supervisoras. *“Olha eu acho que sim, eu acho que sim, porque além de vir material para escola nós temos acesso ao conhecimento e a gente recebe uma bolsa, então eu acho que pra mim, pra mim tá bom, mas se pudesse aumentar a bolsa seria ótimo também”* (TURMALINA). Percebe-se que mesmo se sentindo satisfeita em participar do PIBID a questão da bolsa é importante. Safira afirmou que *“[...] com certeza porque assim ó, tu tá trabalhando ali tu tá trabalhando a tua carga horária 40 horas, tu tá, pra mim é suficiente porque tu tá auxiliando os acadêmicos que tão junto contigo no teu horário de trabalho e essa bolsa é mais que suficiente até”*.

Entre os objetivos citados pelos professores supervisores para participar do PIBID está a construção coletiva do planejamento dos conteúdos da disciplina Educação Física. Segundo a professora supervisora Diamante, isso só foi possível na escola após a chegada do PIBID Educação Física, pois antes não havia um planejamento em conjunto; proporcionar novas experiências para os alunos da escola; vivência de estudo; melhorar a formação. Dentre as falas destacamos:

“[...] eu tava em final de carreira e de repente surgiu a oportunidade de participar de uma coisa totalmente diferente, fui porque a Educação Física sempre foi a minha paixão no momento que eu me deparei o que era o PIBID eu tinha dois caminhos, vou voltar pra minha casinha pra minha zona de conforto, passo mais dois anos me aposento e pronto ou vou me lançar a voos mais altos, vou me desafiar e vou pro enfrentamento eu decidi pela segunda opção e não me arrependo porque eu cresci muito (TURMALINA).

Percebe-se nesta fala a questão do desafio, de encarar algo novo. Este relato representa o quanto foi importante o PIBID para esse professor, pois as aprendizagens adquiridas no decorrer desses quatro anos são muitas e essa vivência vem servindo para a renovação das práticas pedagógicas de todos os professores.

Perguntamos ainda, se o PIBID estava incentivando os ex-bolsistas de iniciação à docência (aqueles que participaram do programa sob orientação dos professores supervisores) a direcionarem-se para o magistério após a saída do PIBID. Como resposta, Safira revela que *“sim, pelo fato deles estarem aqui*

vivenciando, eles tem essa, os alunos acabam assim conhecendo melhor a escola, vivenciando a realidade dos alunos eles acabam gostando do magistério [...]”. Para Turmalina *“[...] no momento que eles participam do PIBID eles se dão por conta que querem aquilo, se identificam com aquilo, buscam e ficam mais certos do que querem fazer [...]”.* Rubi relata que:

[...] a maioria dos acadêmicos que já passaram pelo projeto está atuando no magistério [...]. Portanto, esse projeto representa um resgate do acadêmico para a prática da docência de forma precoce e positiva a formação do futuro professor.

As respostas dos professores revelam um certo otimismo em relação ao segmento na carreira docente e a suposição de que o programa efetivamente está cumprindo seu propósito. Esmeralda, no entanto, relata que: *“os que passaram por mim, eu acho que a maioria não”*, ou seja, os ex-bolsista da entrevistada não se direcionaram para o magistério.

Tá também contribuindo bastante para eles decidirem que não querem ser professores, que não é. Dos bolsistas que nós tivemos do PIBID desde o início, nós perdemos por desistência quatro eu acho. Quatro que inclusive abandonaram o curso de Educação Física que resolveram que não era ser professor de Educação Física que eles queriam. Então por um lado, eu vejo um lado positivo, porque uma das coisas que a gente vê é o seguinte o curso de Educação Física aqui em Uruguaiana que tu vê as pessoas que frequentam a UNIPAMPA a grande maioria é são, desculpa o termo, mas frustrados porque rodaram em direto, em odonto, em medicina, e sobrou o que? Educação Física [...] (DIAMANTE).

O estudo de Gatti *et al*, (2009) mostra que o baixo salário recebido pelo professor, bem como à desvalorização social da imagem do professor é um dos fatores mais citados pelos jovens para não escolher o magistério como profissão.

García (2010, p. 20), observa que é difícil ter plena certeza se uma profissão é bem reconhecida pela sociedade. Segundo o autor, a valorização social de uma profissão acontece a partir do momento que a sociedade a considera importante. Além disso, *“a opinião pública estima que esse reconhecimento deveria ser recompensado com um nível salarial compatível com a importância do trabalho que se desempenha”*.

As falas dos entrevistados expressam o conflito em que vivem alguns acadêmicos dos cursos de licenciatura. Gatti (1991), há mais de duas décadas atrás apontava em seu estudo, que a profissão professor se mostrava cada vez menos

atraente, a partir de indicadores como: formação, condições de trabalho e remuneração salarial, indicando ainda que aproximadamente 40% dos licenciados não iriam atuar no magistério e alguns daqueles que não faziam parte deste percentual, se encontravam apreensivos quanto à instabilidade social e financeira da futura profissão.

5.4 O PIBID Enquanto um Programa de Formação Continuada

Ao entrarmos na questão da Formação Continuada dos professores supervisores, primeiramente procuramos descobrir se a escola costuma discutir aspectos referentes a este tipo de formação.

Os docentes foram enfáticos nas respostas afirmando que em suas escolas não havia esse tipo de discussão. Desta maneira, é importante que as ações de Formação Continuada sejam amplamente debatidas, sobretudo, na escola, para assim, valorizar as experiências dos docentes, trazendo para debate, questões do cotidiano escolar, que interessam a todos, tanto ao recém-professor que ainda não possui experiência de sala de aula quanto ao professor mais antigo em tempo de serviço.

Barbieri e Ribas (2013, p. 132), também trazem em seu estudo, o relato da diretora de escola que considera o envolvimento do professor supervisor sendo uma “oportunidade de Formação Continuada”. Essa afirmação é importante no reconhecimento do trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido nas escolas, servindo também de incentivo aos professores supervisores.

Além desta questão buscamos identificar se no entendimento dos professores supervisores o PIBID servia para tal propósito. Sobre esta questão, a professora supervisora Rubi em seu relato expôs que entrou no PIBID principalmente pela questão da pesquisa e pela volta ao ambiente acadêmico em busca de uma Formação Continuada.

“[...] as reuniões semanais aqui da escola são exatamente para fazer esse trabalho de Formação Continuada, somado a essa experiência do PIBID, melhorando a minha prática docente”. O “[...] PIBID para mim como supervisora representa um resgate, uma volta ao desejo de estudar, ou seja, é uma grande Formação Continuada” (RUBI).

Para Safira, o PIBID é um estímulo à sua formação. De acordo com ele, “[...] acaba sendo um incentivo a Formação Continuada, [...] tu acaba estudando mais, sendo uma Formação Continuada, tu acaba aprendendo mais [...]”. Esmeralda diz que para ela “o PIBID é [...] uma oportunidade de Formação Continuada [...]”, pois o mesmo “[...] tá sendo uma Formação Continuada, eu acho que os outros professores também teriam direito, qualquer PIBID a participar”.

Nessa direção, endossamos a afirmação da professora ressaltando a importância de se repensar o PIBID para que o mesmo possa contemplar todos os profissionais da educação, sejam eles professores formados ou alunos da graduação em licenciatura.

Barbieri e Ribas (2013), apresentam em estudo recente, o relato de uma professora supervisora, expressando que o seu envolvimento no subprojeto representa uma Formação Continuada, pois modificou sua prática pedagógica, incentivando-a a procurar novas leituras, assim como o desenvolvimento de pesquisas em conjunto com os bolsistas de iniciação à docência.

De acordo com Turmalina o PIBID [...] é importantíssimo [...] na formação docente.

[...] eu sei na prática que a Formação Continuada do professor não é o ideal porque é feita uma formação geral para todas as áreas e ela não é aprofundada e no momento que tu vai pro PIBID da tua especificidade, nossa sabe eu sei por mim tu te torna um profissional muito melhor [...].

Rubi durante a entrevista revelou que o PIBID é importante porque retira o professor da estagnação, trazendo-o para pesquisa, reflexão e debate. De acordo com ela “[...] o fato de existir o PIBID me obriga a produzir muitos trabalhos de pesquisa, porque uma coisa é apenas fazer leitura outra é produzir”. Destacando ainda, que o PIBID propiciou comunicação, interligação entre conhecimento, pessoas e instituições.

As reuniões, a comunicação. Comunicação é uma coisa que não existe muito [...] O PIBID trouxe uma interligação dos saberes e fazeres de forma a complementar o nosso trabalho da escola. Antes tudo era muito isolado, a universidade ficava lá o estagiário ficava aqui, [...] não havia diálogo, comunicação que é essencial dentro da escola. Portanto, o PIBID veio trazer, a superação, através do diálogo (RUBI).

Evidencia-se nas falas anteriores que o PIBID vem se constituindo como um importante espaço de Formação Continuada de professores. As falas dos entrevistados expressam que os espaços para o diálogo, as trocas, o convívio

semanal do professor supervisor com os acadêmicos, com as IES, tem fortalecido e estimulado os professores a permanecerem no PIBID em busca desta Formação Continuada, que se apresenta diferente daquelas oferecidas aos professores das escolas, que em sua maioria chegam prontas e não levam em consideração a realidade da escola.

Apenas Diamante relatou que na sua visão em hipótese alguma o PIBID seria um programa de Formação Continuada, “[...] *para professores não, para acadêmicos talvez, para quem tá iniciando, talvez inicial, mas não continuada [...]*”. ao fazer essa consideração a professora não se refere somente ao PIBID da área da Educação Física, mas aos demais subprojetos das diferentes áreas de conhecimento existentes na IES.

Um artigo recente produzido por professores supervisores do PIBID indica que:

Experiências práticas com o PIBID (com grupo de estudo), tornam os participantes do mesmo atuantes na Formação Continuada e não meros espectadores/receptores de cursos, palestras e seminários onde nos são transmitidos conhecimentos técnicos; esse tipo de projeto permite ao educador ser ativo, construindo constantemente um trabalho reflexivo e de real valor (LEITE *et al*, 2013, p. 207).

Ao serem questionados sobre como investem em sua Formação Continuada além da participação no PIBID, os professores mencionaram a realização de cursos de pós-graduação *lato sensu*, realização de cursos específicos e a compra de livros. Como são alternativas com certo custo financeiro e a defasagem salarial é muito grande, torna-se difícil aderir constantemente a essas opções.

A literatura vem apontando que a Formação Continuada é caracterizada por diferentes tipos de conceitos como: cursos oferecidos pelos órgãos mantenedores das escolas; trocas de experiências entre docentes; programas específicos para docentes; seminários; cursos à distância; cursos de especialização e/ou pós-graduação, etc. Entretanto, no momento que se opta por tal formação está se reconhecendo que a graduação não é suficiente para capacitar o professor para atuar na escola, portanto, é de extrema importância que os docentes que trabalham nas escolas há mais tempo tenham acesso às ações de Formação Continuada.

Conforme Gatti (2008), existem muitas ações que são postas sob o grande guarda-chuva do termo Formação Continuada, em um momento restringindo-se o significado da expressão, aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou após ingresso no exercício do magistério e em

outro momento empregado de forma “ampla e genérica”, sendo compreendido como ações que possam auxiliar o profissional no seu desempenho diário.

García (2010), apresenta em estudo recente alguns programas de inserção à docência similares ao PIBID. Pode-se compará-los a partir dos objetivos propostos por ambos: busca pela valorização da profissão; articulação entre teoria e prática; articulação de atividades entre universidade e escola; tentativa de melhorar a formação inicial, e também semelhança na maneira como o professor da escola participa em alguns desses programas, através da orientação dos professores iniciantes.

Conforme García (2010), o professor da escola assume papel importante no programa, pois deve auxiliar didática e pessoalmente o professor iniciante. A diferença com o PIBID está no conceito empregado à formação inicial, onde o programa citado pelo autor considera essa formação apenas para os professores iniciantes (aqueles já formados que estão atuando os primeiros anos no magistério).

As falas dos professores supervisores assinalam a relevância de “retornar” à universidade semanalmente e de conviver com acadêmicos em formação inicial e outros professores das IES que às vezes participam dos grupos de estudo, ou eventos relacionados ao PIBID. Esmeralda, em tom emocionado, relata que assumiu o programa desconhecido em virtude da recusa de uma colega de trabalho. Nas palavras da entrevistada:

Tu sabe que foi uma coisa que eu disse quando a colega que foi convidada desistiu. Antes de eu assumir, convidaram outra professora, ela não quis daí me ofereceram eu disse tá vou pegar, porque isso aí, é em prol dos alunos, vamos ver no que que dá e daí eu disse pra ela [...] que pra mim abriu uma porta, [...] porque há mudou muito, muito muito. [...] Foi muito importante, porque como eu disse antes, mudou minha maneira de dar aula, e a participação no PIBID, que eu quis participar foi de trazer algo novo pros alunos [...] pra mostrar também que ele tem valor, que a gente pode oferecer dentro da escola algo a mais pra formação dele e não só aquela mesmice da aula, que vem na aula e faz a atividade, do aluno procurar alguma coisa que ele goste [...] (ESMERALDA).

De acordo com García (2010), a motivação do professor para lecionar e continuar lecionando é uma motivação essencial, que necessariamente está ligada à satisfação pessoal há medida que se observa os bons resultados dos alunos. Outras fontes de motivação profissional como o aumento no salário, gratificações, reconhecimentos, etc., também servem como incentivos, desde que repercutam na melhora da relação com os alunos.

Turmalina, evidenciou entusiasmo e encantamento pelo trabalho que vem sendo realizado no programa. Segundo ela, todos os professores deveriam ter uma oportunidade de “retornar” para a universidade.

Diamante, também concordou sobre a importância de poder “retornar” à universidade, entretanto mostrou-se um pouco preocupada “[...] hoje o que eu vejo é que as universidades só querem pesquisadores, laboratórios, só que o lado do ensino tá ficando pra trás o ensino, pesquisa e extensão não tá andando como devia andar [...]. Eu acho que esses três devem andar juntos [...]”.

Pode-se observar a partir dessa fala a inquietação da professora supervisora com relação ao ensino-pesquisa-extensão que são a base da universidade. O professor é exigido cada vez, obrigando-se a entrar na lógica da produtividade, acumulando cada vez mais funções dentro da universidade, tendo o seu trabalho cada vez mais precarizado, por falta de infraestrutura, materiais didáticos, falta de colegas de profissão, e também uma constante pressão para se manter credenciado em programas de pós-graduação. Ocasionalmente na supervalorização pela pesquisa, assim como também acontece no PIBID, pois para que os subprojetos continuem vinculados a CAPES é necessária produção. Há uma exigência de que todos os bolsistas dediquem-se a publicação das atividades desenvolvidas. À medida que o professor emerge nessa lógica de produtividade outras demandas podem ficar em segundo plano.

Ao revelarem que compreendem o PIBID como uma oportunidade de Formação Continuada, os professores mencionam diversas aprendizagens advindas da participação no programa. Referem-se à mudanças na organização do trabalho pedagógico, ao envolvimento com as atividades da escola, produção de conhecimento a partir dos estudos e investigações empreendidos na escola, publicização da produção de trabalhos científicos.

A partir das falas identificamos questões como: o quanto o trabalho pedagógico dos professores melhorou após o início deles no programa. Turmalina expõe que.

[...] eu to uma profissional muito mais qualificada, eu me tornei mais competente pelo que eu aprendi pelo que eu vi pelo que lembrei que eu já sabia e que eu não colocava mais em uso, [...] eu fazia sem saber então hoje eu posso citar, posso justificar certas ações, certas situações que acontecem no cotidiano escolar, eu já sei bah, mas naquela abordagem é assim eu já tenho essa visão que eu não tinha antes.

Safira relata que *“[...] um critério que eu gostei do PIBID foi que sempre no início do ano a gente faz uma avaliação motora, uma avaliação física nos alunos, isso aí a gente não fazia na escola, no início e no final”*. Já a professora supervisora Esmeralda se expressou da seguinte forma: *renovação das minhas aulas “[...] eu acho que eu mudei bastante, depois do PIBID eu mudei bastante o meu jeito de ver a minha aula [...] não preciso da técnica de como que é toque para eles poderem jogar o voleibol eu acho que isso aí me ajudou bastante”*. A mesma professora supervisora ainda completa dizendo que a partir da sua inserção no PIBID ela passou a participar mais ativamente das atividades na escola *“[...] a gente se envolve com as atividades da escola, tenta oferecer algo a mais pras crianças”*.

Os relatos sobre as mudanças que o PIBID promoveu na prática cotidiana dos professores, nos permite inferir que, ainda que o programa em sua gênese não tenha sido criado com o intuito de configurar-se como um processo de Formação Continuada para os professores supervisores, a medida que os provoca a repensarem suas práticas, modificarem seus fazeres com embasamento teórico, está, em certa medida, assumindo um caráter formativo.

Tais mudanças desencadeadas pela participação no PIBID vão ao encontro do que Veiga (1989, p. 16), sinaliza como prática pedagógica. Segundo a autora, a prática pedagógica compõe-se de uma dimensão teórica “representada por um conjunto de ideias constituído pelas teorias pedagógicas sistematizado a partir da prática realizada dentro das condições concretas de vida e trabalho” e uma dimensão objetiva que se constitui pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor, pelos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto.

Sawitzki e Ribas (2013, p. 57), descrevem que para os professores supervisores envolvidos com o subprojeto, a possibilidade de participar é uma grande oportunidade de renovar os conhecimentos através da Formação Continuada e também de melhorar o atendimento da Educação Física para os alunos.

No que tange à produção de conhecimento, os depoimentos das professoras Rubi e Diamante revelam suas produções:

Apresentamos, nos três anos, trabalho na Jornada Acadêmica Integrada (JAI) com os acadêmicos, a partir do segundo ano fizemos o grupo das supervisoras, tanto é que nós supervisoras escrevemos um capítulo do livro sobre a nossa trajetória profissional. Esse último trabalho da JAI

pesquisamos vários autores, como Edgar Morin, consegui ver esse autor dentro da educação, na sua obra “sete saberes da educação” (RUBI).

Eu [...] to na elaboração de um livro, um capítulo de um livro do PIBID como supervisora em função do PIBID na escola e, eu fiz um artigo sobre Educação Física escolar X competitividade que está na Efdportes tá para ser publicado já, participei de vários eventos dede que eu to no PIBID do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão (SIEPE), esse de Juazeiro sempre eu to realizando, participei do professor nota dez e esse ano eu to concorrendo de novo com projeto que eu tenho aqui na escola (DIAMANTE).

Ambos os relatos, reforçam a importância que a oportunidade de estudo, o acesso à literatura da área, o estímulo à investigação e a sistematização sobre suas práticas pedagógicas em parceria com a academia, assumem. A abordagem de questões que fazem parte do âmbito da escola, a busca pela interpretação da realidade em que estão inseridos, configura-se em um processo coletivo de elaboração de conhecimentos suscitados no cotidiano das aulas de Educação Física. Como bem argumenta Saviani (2007), essa configuração desencadeia um movimento dialético entre teoria e prática à medida que a produção teórica só se constitui em função da atividade prática do homem, assim como a consistência dessa, depende do seu embasamento científico, estabelecendo uma relação de dependência entre ambas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, o esforço que empreendemos foi o de compreender como se configura a participação dos professores supervisores proposto pelos cursos de Educação Física do CEFD/UFSM e UNIPAMPA e se este se constitui um programa de Formação Continuada.

O acesso aos documentos oficiais que balizam a criação, a expansão e a consolidação do PIBID, nos permitiu compreender como o programa foi se conformando desde seu surgimento até os dias atuais. A partir desse movimento, destacamos sua origem voltada apenas para alguns cursos de licenciatura e com a abertura de novos editais, sua extensão às demais licenciaturas; a abertura para as IES privadas submeterem propostas; execução de todos os processos de seleção por editais e a promulgação da Lei nº 12.796/2013, que insere na LDB 9.394/96, um adendo instituindo o PIBID como um programa contínuo.

Realçamos que os documentos referentes aos projetos institucionais das IES investigadas e seus respectivos subprojetos referentes a área da Educação Física reforçam o objetivo principal do programa, ou seja, o incentivo aos alunos das licenciaturas para almejem o magistério.

É necessário reconhecer que na atualidade o PIBID tem se mostrado uma importante estratégia de ação, que de maneira concreta, consegue vincular o Ensino Superior à Educação Básica. Todas as alterações na sua estrutura foram substanciais para a expansão do PIBID pelas instituições do país, ainda que não consiga atingir todos os alunos e professores dos cursos de licenciatura, nem todos os professores das escolas de Educação Básica e seus alunos. Trata-se, portanto, de um programa que, embora apresente objetivos definidos, não atinge a todos, e esse fator o impede de ser reconhecido como política pública efetiva.

Embora, a portaria nº 096/2013, mencione os professores supervisores como co-formadores dos bolsistas de iniciação à docência, tal documento não faz qualquer menção a possíveis necessidades formativas que esses docentes possam ter. Nesse sentido, os documentos institucionais demonstram um avanço à medida que reconhecem os professores supervisores como sujeitos formadores e em formação.

Tais documentos indicam a necessidade de estimular os professores supervisores a estarem em constante formação, buscando constantemente novas metodologias de ensino, articulando-se com outros professores da Educação Básica, das IES e bolsistas de iniciação à docência. Sinalizam, ainda, para a necessidade de proporcionar ao professor supervisor uma reaproximação da IES e a apropriação de diferentes formas que possibilitem a sua Formação Continuada.

Com relação a pesquisa empírica, os dados revelam que a permanência dos professores supervisores no PIBID, está diretamente relacionada com a realização pessoal e profissional, além da necessidade pessoal de complementação salarial. Cabe ressaltar que consideramos o valor recebido por cada professor supervisor extremamente significativo, tendo em vista o não reconhecimento do piso salarial nacional dos professores do RS, pois nesse Estado os professores recebem apenas um complemento salarial.

Destacamos que as entrevistas mostraram que os professores supervisores em sua maioria acreditam que o PIBID é uma política pública educacional, entretanto, ele não se concretiza como tal, pois entendemos que uma política pública deve necessariamente ser direcionada para todos, o que infelizmente ainda não acontece nesse programa. Acreditamos também, que para configurar-se como política pública educacional, será preciso que a comunidade participe das decisões e dos direcionamentos que o PIBID vem ganhando.

Os professores também recordaram que no início houve resistência de alguns colegas de trabalho, em aceitar os bolsistas de iniciação à docência, mas essa resistência aconteceu pelo PIBID ser na época um programa novo, além da problemática em torno da organização dos horários dos bolsistas, que a cada semestre precisam se reorganizar para conciliar os horários das oficinas pedagógicas com as demais atividades acadêmicas.

Os dados adquiridos indicam que à medida que surgem dificuldades, essas são levadas ao grupo do subprojeto para serem debatidas na tentativa de saná-las. Nesse sentido, a retomada aos estudos foi citada pelos professores supervisores como umas das dificuldades vivenciadas durante o período de implantação do PIBID. Repensar o que foi aprendido na época da graduação, relacionando com novos conteúdos, conceitos, e estratégias metodológicas é uma importante ferramenta para o professor compreender melhor determinados eventos que acontecem na escola. Essa busca por um novo saber é extremamente positiva à

medida que possibilita o compartilhamento de dúvidas, dificuldades, incertezas, facilidades, com pessoas que vivenciam a mesma realidade (outros professores supervisores) e com acadêmicos que estão em processo de formação e ainda não possuem a experiência de sala de aula.

Aspectos como: os espaços de encontro para debates nas IES e na escola; convívio com os acadêmicos; oportunidade de sempre estar estudando e se atualizando; renovação das práticas pedagógicas; publicações oriundas dos trabalhos produzidos a partir do PIBID; e a possibilidade de propiciar aos alunos da escola diferentes modalidades esportivas, foram indicadas pelos entrevistados como as principais contribuições advindas do PIBID.

A partir da pesquisa empírica, foi possível perceber que após a entrada no programa, os professores supervisores passaram a desenvolver diferentes ações como: dedicação de no mínimo quatro horas semanais de estudos direcionados ao PIBID; elaboração de pesquisas, artigos científicos e capítulos de livros; participações em bancas de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC); avaliação motora e física nos alunos das escolas; organização de diferentes eventos na escola referentes ao PIBID; construção coletiva do planejamento dos conteúdos da disciplina Educação Física. Confiamos que todas essas ações desenvolvidas ao longo desse período como supervisor estão contribuindo para a formação dos entrevistados.

Destacamos que, embora, as orientações legais não reconheçam o PIBID como um programa de Formação Continuada para os professores supervisores, nossos entrevistados, majoritariamente, o reconhecem como um importante veículo de formação contínua, ao evidenciarem as mudanças que o programa propiciou e ainda propicia na prática pedagógica.

Ao destacarem os diversos aprendizados oriundos da interação com acadêmicos, com outros professores supervisores e com o professor coordenador de área, os entrevistados sinalizam a importância que o trabalho colaborativo assume no cotidiano escolar.

Salientamos ainda, que a Formação Continuada entre seus objetivos, procura propor novas metodologias de ensino, além de colocar os professores a par das discussões teóricas atuais, com intenção de contribuir para as mudanças necessárias para a melhoria da prática pedagógica na escola e conseqüentemente da educação. Certamente, conhecer novas teorias, faz parte do processo de

construção profissional, mas temos a certeza de que somente elas não bastam. Dessa maneira, compactuamos com o pensamento de Gatti (2008), ao recomendar que tudo que possa oferecer oportunidade de conhecimento, reflexão, debate e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer instância, deve ser considerado Formação Continuada. Assim, esta pesquisa evidencia através das falas dos professores supervisores que a participação no PIBID vem possibilitando renovação e profunda melhora em suas práticas pedagógicas.

Ainda que os depoimentos de nossos entrevistados acenem para uma visão bastante positiva do PIBID, especialmente, pelas mudanças que ele propiciou no cotidiano, cabe ponderarmos que se trata de um programa de abrangência limitada, sobretudo, pela previsão orçamentária, a qual restringe o número de bolsas em suas diferentes modalidades.

É preciso reconhecer que embora preconize a relação dialética entre teoria e prática, o que em nosso entendimento é imprescindível, enquanto programa de Formação Continuada apresenta limitações, especialmente no que tange a valorização do trabalho docente.

Entendemos que a Formação Continuada de professores deve ser dotada do caráter de universalidade. Essa deve ser entendida como um direito de todos os professores, constituindo-se uma política universal. A crítica aqui se volta a opção pela distribuição das bolsas auxílio. Reconhecemos que essas são fundamentais tanto para os acadêmicos quanto para os professores supervisores, tendo em vista a insipiência das políticas de assistência estudantil das IES e a precarização do trabalho docente. Todavia, compreendemos que, se ao invés de conceder bolsas para poucos, o poder público investisse na melhoria das condições estruturais, de trabalho, na valorização salarial, na garantia de espaços/tempo de Formação Continuada para a categoria como um todo, não haveria, inclusive, tamanha necessidade de ofertar bolsas para fazer jovens se interessarem pela profissão.

Ao invés de lançarem propostas de programas voltados para a formação inicial e continuada, não que essas não sejam necessárias, a importância deveria estar centrada na questão de tornar a profissão docente mais atrativa para os jovens. A bolsa auxílio é um incentivo, porém, não deve ser fator determinante para a escolha e permanência num curso de licenciatura. Fatores como esse, vêm afirmar a desvalorização da profissão docente. É inegável que há bastante tempo o contexto social influencia e interfere no processo de escolha da profissão e inserção no

mundo do trabalho, cabe aos órgãos competentes apresentar os aspectos positivos da profissão docente para atrair mais pessoas para o magistério.

Essa investigação nos remete a reflexão sobre ao papel do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura. Será que o programa não estaria assumindo funções que originalmente são do estágio como a organização pedagógica, a postura em sala de aula, o trabalho em conjunto com os professores já formados, o convívio com a comunidade escolar, a participação em reuniões, entre outras tarefas que o professor assume na escola? Torna-se importante, refletir sobre o espaço que o programa vem adquirindo dentro das IES, pois o mesmo não pode assumir um lugar paralelo a formação inicial e, inclusive de mais importância do que o próprio estágio supervisionado oferecido nos cursos de graduação.

A Formação Continuada de professores deve repercutir tanto na melhoria da prática pedagógica cotidiana quanto na melhoria das condições de trabalho e valorização salarial dos professores. Compartilhamos os apontamentos de Righi, Marin e Souza (2012), ao acenam que a Formação Continuada deve garantir a apropriação do conhecimento construído historicamente, e embasar o recentemente produzido, mantendo o professor atualizado em relação aos diversos acontecimentos políticos, econômicos, sociais e culturais bem como dos avanços científicos tecnológicos. Deve levá-lo a apreender a provisoriedade do conhecimento e a entender que a história é construída em resposta às necessidades cotidianas, entre essas, as necessidades educacionais.

Compreendemos que o avanço no debate educacional exige considerar as IES e as escolas como um importante espaço de produção e difusão do conhecimento, ao mesmo tempo um ambiente de formação de profissionais da educação. Assim, para que se possa inferir sobre as potencialidades formativas dos subprojetos do PIBID nas diferentes áreas do conhecimento, tanto para acadêmicos em formação quanto para os professores supervisores, é necessário estar sempre atento aos pressupostos teóricos, metodológicos e organizacionais que norteiam o programa e os projetos institucionais. Para tanto, é importante que aconteçam mais acompanhamentos, pesquisas e avaliações, sobretudo em IES e escolas que receberam o PIBID e que por algum motivo não o possuem mais e em instituições que participam desde o início, para que o conhecimento de diferentes situações/realidades possibilitem a reflexão, o debate e a compreensão do programa no país.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Adélia M. Plano-programas-projetos. In: CASTRO, Carmem L. F.; GONTIJO, Cynthia, R. B.; AMABILE, Antônio, E. N. (Org). **Dicionário de Políticas Públicas**. Barbacena: Ed UEMG, 2012. p. 96-413

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 112-129, 2012.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as Metáforas e a Centralidade do Mundo do Trabalho**. São Paulo: Cortez, 1995. 155p.

_____. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo, SP: Boitempo, 1999, 259p.

_____. **Os Sentidos do Trabalho: Ensaio Sobre a Afirmação e a Negação do Trabalho**. 4.ed. São Paulo, SP: Boitempo. Editorial, 2001. 257p.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, 1994. Disponível em <<http://firgoa.usc.es/drupal/files/010-1344Sp.pdf>>. Acesso em Fev. 2014.

BARBIERI, Daniela S.; RIBAS, João F. M. Contribuições do Subprojeto PIBID “Cultura Esportiva da Escola”: perspectiva para uma formação continuada a partir da didática comunicativa. In: Lopes, Anemari R. L. V; Tomazetti, Elisete, M. (Org). **PIBID-UFSM: experiências e aprendizagens**. v. 1. São Leopoldo: Oikos, 2013. p.117-141.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009. 281p.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. 146p.

BERGMANN, Gabriel G. **Detalhamento do Subprojeto PIBID/Educação Física da UNIPAMPA**. Uruguaiana, RS, 2009, 13p. Disponível em: <<http://porteiiras.s.unipampa.edu.br/pibid/files/2012/01/Educacao-Fisica.pdf>>. Acesso em: 31 de dez. 2013.

BETTI, Mauro. **A Janela de Vidro; esporte, televisão e Educação Física**. Campinas, SP, Papyrus, 1998. 159p.

_____. e ZULLANI, Luis R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação física e Esporte**, São Paulo, SP, v.1, n. 1, p. 73-81, 2003.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 07 jun. 2012.

_____. Constituição (1937). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 06 jun. 2012.

_____. Constituição (1946). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 08 jun. 2012.

_____. Amplia o PIBID à Instituições Públicas Estaduais. **Editais CAPES/DEB nº. 02/2009**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Editais02_PIBID2009.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2012.

_____. Convida Instituições Públicas de Ensino Superior a Participarem do PIBID. **Editais CAPES nº. 001/2011**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Editais_001_PIBID_2011.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2012.

_____. Convida Instituições Formadoras Públicas e Privadas sem fins Lucrativos a Participarem do PIBID. **Editais CAPES nº. 011/2012**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Editais_011_Pibid-2012.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2012.

_____. **Decreto nº. 7.219/2010, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o PIBID, e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 10 jul. 2012.

_____. **Lei nº. 4.024/1961 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 12 jun. 2012.

_____. **Lei nº. 5.692/1971, de 11 de agosto 1971.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 14 jun. 2012.

_____. **Lei nº. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 jun. 2012.

_____. **Lei nº. 11.273/2006, de 06 de fevereiro de 2006.** Autoriza a Concessão de Bolsas de Estudo e de Pesquisa a Participantes de Programas de Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm>. Acesso em: 15 jun. 2012.

_____. **Lei nº. 11.502/2007, de 11 de julho de 2007.** Modifica as Competências e a Estrutura Organizacional da Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 18 jun. 2012.

_____. **Lei nº. 12.796/2013, de 04 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 19 jun. 2012.

_____. MEC. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao PIBID. **Edital MEC/CAPES/FNDE, nº. 01/2007.** 12 dez. 2007, 8p. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2012.

_____. MEC. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 05 jun. 2012.

_____. Para Instituições Públicas, Municipais, Comunitárias, Confessionais e Filantrópicas sem fins Lucrativos. **Edital CAPES nº. 018/2010**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2012.

_____. PIBID/Diversidade para Alunos dos Cursos de Licenciatura dos Programas da SECAD, PROLIND e PROCAMPO. **Edital Conjunto CAPES/SECAD nº. 002/2010**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2012.

_____. **Edital PIBID CAPES nº 061/2013**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf>. Acesso em: 03 Ago. 2013.

_____. **PDE**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=179>. Acesso em: 26 jul. 2012.

_____. **Portaria nº. 38/2007, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o PIBID. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2012.

_____. **Portaria nº. 260/2012, de 30 de dezembro de 2010**. Aprova as Normas do PIBID. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2012.

_____. **Portaria nº. 72/2010, de 09 de abril de 2010**. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o PIBID. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_Pibid.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2012.

_____. **Portaria nº. 122/2009, de 16 de setembro de 2009**. Dispõe sobre o PIBID, no âmbito da CAPES. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_122_PIBID.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2012.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **PCN: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Vol. 4 Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2012.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Relatório de Gestão 2009-2011**. Produzido pela Secretaria de Educação Básica da CAPES. Brasília, Jul. 2012. p. 1-29. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2012.

CARVALHO, Diana. C.; QUINTEIRO, Jucirema. **A FORMAÇÃO DOCENTE E O PIBID: dilemas e perspectivas em debate**. EntreVer, Revista das Licenciaturas. Florianópolis, SC, V.3, N.4, P. 322-341. jan/jun. 2013.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al* (Org). **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2010. P. 295-316.

CHAUÍ, Marilena. A Política Contra a Servidão. In: **Convite à Filosofia moderna**. 12° ed. São Paulo. Ática, 2000. p. 407-22.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Princípio Científico e Educativo**. 3. ed. Cortez, 1992. 120p.

DUARTE, Newton. Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar na Formação do Professor (porque Donald Schön não entendeu Lúria). **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 24, n. 83, p. 601-626, 2003b.

FREITAS, Luis C. Em Direção a uma Política para a Formação de Professores. **Em Aberto**, Brasília, DF, n. 12. p. 03-22, abr./jun, 1992.

FRIEDMAM, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. Tradução de Luciana Carli. São Paulo: Editora Artenova, 1977. 175p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O Enigma da Teoria nas Pesquisas e Análises da Relação Trabalho-Educação: pontos para debate**. Rio de Janeiro, IESA/FGV, 1987.

_____. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 69-90.

GARCÍA, Carlos M. **Formação de Professores para uma Mudança Educativa.** ed. Porto, Portugal 1999. 271p.

GATTI, Bernadete A. **Análise da política públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década.** *Revista Brasileira de Educação* - ANPED, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

_____.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2012.

_____. *et al.* Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. In: **Estudos e Pesquisas Educacionais**, n 1. Estudos realizados em 2007, 2008 e 2009. São Paulo: fundação Victor silva Civita, 2010. 341p.

_____.; BARRETTO, Elba S. de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia.** Ijuí, RS: Unijuí, 1998. 480p.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Org.) **Escola S.A quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

_____. Três teses sobre a relação Trabalho e Educação em tempos Neoliberais. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Demerval.; SANFELICE, José L. (Org). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 45-59.

GODOY, Arnaldo S. M. **Globalização, neoliberalismo e direito no Brasil.** Londrina: Humanidades, 2004.

GÓIS, E. e Gonçalves, C. **Melhorar as Escolas: práticas eficazes.** ed. ASA, Lisboa, Portugal, 2005.

GOUNET, Thomas. Fim do Trabalho, fim do emprego. In: CARRION, Raul. K.; VIZENTINI, Paulo. F. (Org). **A Crise do Capitalismo Globalizado na virada do Milênio**. Porto Alegre, RS: ed. Universidade/UFRGS, 2000. p.93-111.

GLUGOSKI, Letícia P.; FREIRE, Leila I. F.; CARNEIRO, Mauro M.; PACHECO, Márcia R.; OLIVEIRA, Janine A. S. A visão de professores colaboradores do PIBID - Licenciatura em Química da UEPG sobre o projeto e as contribuições no primeiro ano de atividades. In: **3º Congresso Internacional de Educação**. Ponta Grossa Paraná. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Jul. 2011.

HAYEK, Friedrich. A. V. **O caminho da servidão**. Tradução de Anna Maria Capovilla, 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990. 221p.

HIRST, Paul; THOMPSON, Grahame. **Globalização em questão: a economia internacional e as possibilidades de governabilidade**. 4. ed. Tradução de Wanda Caldeira Brant. Petrópolis: Vozes, 2002. 364p.

KUENZER, Acácia Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 55-75.

_____. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5. ed. São Paulo: Alternativa, 2004.

LEITE, Elisabete S.; PATSCH, Gilvane T.; QUADROS, Neusa S.; SAWITZKI, Rosalvo L. PIBID Educação Física X Formação Continuada: desafios em busca de uma educação inovadora. In: LOPES, Anemari R. L. V.; TOMAZETTI, Elisete, M. (Org). **PIBID-UFSM: experiências e aprendizagens**. v. 1. São Leopoldo: Oikos, 2013. p.199-215.

LOPES, Anemari R. L. V. **Detalhamento do Projeto Institucional da UFSM**. Santa Maria, RS, 2009, 06p.

LIBÂNIO, José C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5. ed. Revisada e ampliada. Goiânia, GO: Editora Alternativa, 2004, 319 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagogia e Universitária, 1986. 99p.

MACCARI, Alexsandro; PIMENTA, Vânia M. S. D.; KREUTZ, Marcos; SANTOS, Aline J.; ZUCHETTO, Tacila. AS Dificuldades Enfrentadas pelos Bolsistas do PIBID em Nova Xavantina-MT. In: **Seminário PIBID UNEMAT**. Cáceres/MT. Anais. Cáceres/MT: Pró-reitora de Ensino de Graduação - PROEG, 2013. v. 2, 2013.

MARIN, Elizara C. O Ofício da Pesquisa: Processos do Fazer. In: MALDONADO, Alberto. E. *et al.* **Metodologias de Pesquisa em Comunicação: olhares, trilhas e processos**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2006, p. 65-90.

_____. *et al.* Formação continuada em educação física: relação entre mundo do trabalho, políticas educacionais e educação. **Movimento** (Porto Alegre. Online), v. 17, p. 259-278, 2011.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. v. 1/1 8. ed. São Paulo: Difel, 1982.

_____. A produção da mais-valia relativa. In: _____. **O capital**. Livro I, Seção IV, capítulo X, São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos e outros textos escolhidos**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1987.

MARTINS, Márcio A. R. **Detalhamento do Projeto Institucional da UNIPAMPA**. Uruguaiana, RS, 2009, 20p. Disponível em: <http://porteiros.s.unipampa.edu.br/pibid/files/2012/01/Projeto_institucional_PIBID_UNIPAMPA_20111.pdf>. Acesso em: 31 de dez. de 2013.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. 288p.

MILLS, Charles W. **A Imaginação Sociológica**. 4. ed. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. 246p.

MINAYO, Maria C. S. **O Desafio do Conhecimento**. São Paulo Hucitec, 1993.

_____. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MISES, Ludwig V. **A Mentalidade anticapitalista**. Rio de Janeiro, José Olympio/Instituto Liberal, 1987. 114p.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. 158p.

_____. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa, Portugal: Educa, 2002.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In NÓVOA, A. (org). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Ed., 2007, p. 11-30.

_____. **O Regresso dos Professores**. Pinhais PR. Editora Melo, 2011.

OLIVEIRA, Dalila. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educ. Soc. Campinas, v. 25, n. 89, set/dez, 2004, p. 1127-1144. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>. Acesso em Fev. de 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. 246p.

POPPER, Karl R. **A Sociedade aberta e seus Inimigos**. 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, São Paulo: EDUSP, v. 2, 1987.

RIGHI, Marisa; MARIN, Elizara C.; SOUZA, Maristela S. Formação Continuada: entendimentos e vivências dos professores de educação física no contexto do Governo Estadual /RS gestão 2007/2010. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, p. 872-882, 2012.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 19. ed; Rio de Janeiro: Record, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria A.; SILVA JUNIOR, Celestino A. (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996. 149p.

_____. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

_____. **A pedagogia no Brasil: historia e teoria**. Campinas, S.P. Autores Associados, 2008. 259p.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2.ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008^a. 474p.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3^a edição. Campinas: Autores Associados. 2010. 474 p.

SAWITZKI, Rosalvo L. **Esporte Escolar: aspectos pedagógicos e de formação humana**. 2008. 203f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

_____. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID: Subprojeto Cultura Esportiva da Escola**. Santa Maria, RS, 2009, 11p.

_____.; RIBAS, João F. M. **Cultura Esportiva da Escola**. São Leopoldo: Oikos, 2013. 140p.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa**. Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

SCHÖN, Donald A. **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Buenos Aires: Paidós, 1992. 310p.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade Brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009. 344p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, RS, n. 4,1991.

TEDESCO, Juan. C. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo. Ática, 1998. 172p.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

VEIGA, Ilma P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. São Paulo: Papyrus, 1989.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a):

- Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa de forma totalmente voluntária;
- Antes de concordar em participar é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento;
- Os pesquisadores comprometem-se a responder todas as suas dúvidas antes, durante e após sua participação;
- Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum tipo de penalidade.

Pesquisador responsável: Cristian Leandro Lopes da Rosa

Instituição: Escola Superior de Educação Física - Universidade Federal de Pelotas

Endereço: Luiz de Camões, 625. Bairro Tablada

Telefone: (53) 3273-2752

Concordo em participar do estudo “**PIBID: Formação Continuada para Professores de Educação Física**”. Estou ciente de que estou sendo convidado a participar voluntariamente do mesmo.

PROCEDIMENTOS: Fui informado de que o objetivo geral é “investigar como se realiza a participação dos professores de Educação Física no PIBID proposta pelo CEFD/UFSM e pelo Curso de Educação Física da UNIPAMPA e se o PIBID se constitui como um programa de Formação Continuada”, cujos resultados serão mantidos em sigilo e somente serão usadas para fins de pesquisa. Estou ciente de que a minha participação envolverá entrevista semiestruturada, pois a mesma é entendida como processo de interação entre entrevistador e sujeito, composta por um roteiro de perguntas que, de acordo com os estudos de May (2004), permite obter uma visão geral do entrevistado. As informações obtidas por meio das entrevistas fornecerão meios para revelar como se realiza a participação dos

professores no PIBID e se este é constituído como um programa de Formação Continuada.

RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES: Não haverá nenhum tipo de risco.

BENEFÍCIOS: A partir desta pesquisa, se ampliará o conhecimento dos objetivos propostos, assim como, poderão surgir novas ideias de outras pesquisas relacionadas ao tema.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Como já me foi dito, minha participação neste estudo será voluntária e poderei interrompê-la a qualquer momento.

DESPESAS: Eu não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras.

CONFIDENCIALIDADE: Estou ciente que a minha identidade permanecerá confidencial durante todas as etapas do estudo.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

NOME DO PARTICIPANTE/REPRESENTANTE LEGAL:

IDENTIDADE: _____

ASSINATURA: _____ DATA: ____ / ____ / ____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma dúvida ou preocupação sobre o estudo pode entrar em contato através do meu endereço acima. Para outras considerações ou dúvidas sobre a ética da pesquisa, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da ESEF/UFPel – Rua Luís de Camões, 625 – CEP: 96055-630 - Pelotas/RS; Telefone CEP (53)3273-2752.

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

BLOCO 1: DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Nome:
2. Idade:
3. Endereço:
4. Telefone:
5. E-mail:
6. Estado Civil:

BLOCO 2: CONTEXTO REFERENTE A FORMAÇÃO E AO COTIDIANO DOS PROFESSORES SUPERVISORES.

<u>OBJETIVO:</u> Identificar elementos referentes ao contexto de vida e de formação dos professores supervisores.
1. Onde você fez a sua graduação?
2. Em que ano concluiu?
3. Você fez outra graduação?
4. Você fez pós-graduação? Em que? Onde?
5. Quantos anos você está trabalhando como professor?
6. Em quais escolas você trabalha?
7. Há quantos anos você trabalha nesta (s) escola (s)?
8. Você desempenha outras funções além de professor de Educação Física nas escolas onde você trabalha? Quais?
9. Qual a sua carga horária semanal na escola?
10. Você participa de algum outro tipo de programa e/ou projeto em sua escola?
11. Como você realiza o deslocamento para a escola?
12. Há quanto tempo esta escola possui o programa PIBID/Educação Física?
13. Você trabalha no PIBID desde o início nesta escola?

BLOCO 3: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SUPERVISORES EM RELAÇÃO A SUA ATUAÇÃO NO PIBID.

OBJETIVO: Identificar as concepções dos professores supervisores em relação a sua atuação no programa.

1. Como você descreveria sua atuação no PIBID?

2. Você sentiu alguma dificuldade a partir do momento em que começou a participar do PIBID? Quais seriam estas?

3. Em sua opinião o que foi fundamental para superá-las?

4. Como acontece o planejamento para as suas aulas de Educação Física? Os bolsistas participam desse planejamento?

5. Como acontecem as intervenções pedagógicas dos bolsistas nas aulas de Educação Física? Você costuma acompanhar essas intervenções?

6. Os outros professores de Educação Física de sua escola costumam participar direta ou indiretamente do planejamento/execução e acompanhamento das atividades desenvolvidas por você? Justifique

7. Você desenvolve alguma parceria com os professores de outras disciplinas da sua escola?

8. Quais as ações realizadas na sua escola referentes ao PIBID Educação Física?

9. Estas ações são voltadas somente para os alunos da escola?

10. Você acredita que estas ações são importantes para sua formação e dos bolsistas? Justifique?

11. Na sua escola costuma-se discutir aspectos referentes a Formação Continuada dos professores que participam do PIBID?

12. Você acredita ser relevante o incentivo do PIBID na formação do professor da Educação Básica? Por quê?

13. Que benefícios profissionais você acredita estar adquirindo ao participar do PIBID?

14. Além de sua participação no PIBID você procura investir em sua Formação Continuada? De que forma?

15. Foi possível elaborar e apresentar algum trabalho em eventos científicos ou escolares referente ao PIBID?

16. O que você teria a acrescentar quanto a esta oportunidade de poder “retornar” a

universidade e investir na sua formação?

17. O que significa para você a participação dos bolsistas (formação inicial) e dos professores supervisores (Formação Continuada) no PIBID?

18. Qual a sua opinião quanto à forma como vem sendo desenvolvido esse trabalho em parceria com os alunos da graduação, professores universitários e professores escolares?

BLOCO 4: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SUPERVISORES EM RELAÇÃO AO PIBID COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL.

OBJETIVO: *Verificar se os professores supervisores entendem o PIBID como uma política de Governo e caso não o percebem assim, como compreendem o programa criado/elaborado pelo Governo.*

1. Você entende o PIBID como uma política pública? Por quê?

2. O que é o PIBID para você?

3. Em sua opinião quais seriam os motivos da criação deste programa pelo Governo?

4. Você acredita que o apoio/investimento (não apenas o financeiro) do Governo no PIBID é suficiente para o incentivo dos professores supervisores?

5. Qual o seu objetivo enquanto educador ao participar do PIBID?

6. Você entende o PIBID como um programa de Formação Continuada para professores da Educação Básica? Por quê?

7. E para os seus bolsistas da graduação, o PIBID está incentivando-os a prosseguir no magistério?