



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

16720 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional – ANPEd Nordeste (2024)

ISSN: 2595-7945

GT08 - Formação de Professores

FORMAÇÃO CONTINUADA E O PIBID: UMA ANÁLISE À LUZ DO CICLO DE POLÍTICAS DOS/AS PROFESSORES/AS SUPERVISORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO.

Antonio Higor Gusmão dos Santos - UFMA - Universidade Federal do Maranhão

Angelo Rodrigo Bianchini - UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Agência e/ou Instituição Financiadora: Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão - FAPEMA

FORMAÇÃO CONTINUADA E O PIBID: UMA ANÁLISE À LUZ DO CICLO DE POLÍTICAS DOS/AS PROFESSORES/AS SUPERVISORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de uma dissertação e tem como tema a Política Educacional de Formação Docente, especialmente o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Formação Continuada de Professores/as da Educação Básica.

O PIBID teve seu início no ano de 2007, e apesar do programa centrar-se na iniciação à docência e na formação inicial, esta pesquisa buscou analisar se as ações desenvolvidas no âmbito do subprojeto de Educação Física/PIBID/UFMA têm contribuído como uma formação continuada para os/as professores/as supervisores/as da educação básica.

Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos: a) compreender as

políticas de formação inicial e continuada para a formação de professores da educação básica; b) analisar os documentos oficiais do PIBID e do projeto institucional da UFMA, a fim de observar no contexto da influência e da produção do texto, ações do programa enquanto espaço de formação continuada; e c) analisar se as ações desenvolvidas no contexto da prática pelos subprojetos de Educação Física/PIBID/UFMA possibilitaram uma formação continuada dos/as professores/as supervisores/as.

Utilizamos uma abordagem qualitativa, de forma descritiva e analítica, usando como fonte de dados documentos oficiais como leis, decretos, editais, portarias, projetos e relatórios que versam sobre a política nacional de Formação Docente, sobre o PIBID, em âmbito nacional e no contexto da UFMA, e os subprojetos de Educação Física da UFMA.

Foram aplicados questionários e entrevistas semiestruturadas para professores/as da educação básica que atuaram enquanto supervisores/as do PIBID, no período de 2012 a 2020.

O enfoque epistemológico adotado foi o Ciclo de Políticas, pautado em autores/as como Ball (2011) e Mainardes (2006, 2011, 2013), como aporte para compreender o contexto das influências dos grupos na constituição do PIBID, as anuências sobre a produção do texto e as ações planejadas e desenvolvidas no subprojeto de Educação Física da UFMA, bem como em autores/as como Bourdieu (2004, 2014, 2017), Imbernón (2011), Santos E. (2014) e Tardif (2014).

Por se tratar de um trabalho oriundo de uma dissertação apresentaremos a seguir alguns dos resultados encontrados durante a pesquisa.

2 CICLO DE POLÍTICAS

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

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

Mainardes, Ferreira e Telo (2011, p. 157) asseveram que “esses contextos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 O PIBID E A FORMAÇÃO CONTINUADA

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

Ao longo dos anos, o PIBID sofreu alterações em sua estrutura, decorrentes de diversos fatores, como as que vinham das demandas do campo social e de prerrogativas de solicitação das Instituições de Ensino Superior (IES) para que houvesse ampliação do quantitativo de bolsas para participação no programa, bem como pelo desmonte e desqualificação na formação docente a partir do Golpe de 2016, que visou aos interesses de mercantilização, privatização da gestão e estandartização curricular, possibilitando, por exemplo, que o programa pudesse ser oferecido em IES privadas com e sem fins lucrativos.

O programa foi criado em um momento em que estudiosos/as apontavam as dificuldades encontradas na Formação Docente, como o distanciamento entre Universidades e Escolas, a ausência de Formação Continuada e uma formação engendrada na teoria e descontextualizada da realidade escolar (Rosa; Ribeiro; Marin, 2016), realidades com as quais o PIBID tem buscado dialogar.

O foco do PIBID é proporcionar a iniciação à docência aos/às alunos/as que ainda estão na graduação, no processo da Formação Inicial, para que estes/as futuros/as profissionais tenham acesso ao seu local de trabalho e contem com uma rede de apoio e orientação tanto por parte dos/as professores/as das IES, quanto dos/as professores/as da educação básica que vão partilhando seus saberes e

vivências. Este é um dos motivos que faz com que no campo científico já exista uma legitimação da importância do PIBID na Formação Docente, de modo que encontramos na literatura uma consolidação sobre a importância do programa para a Formação Inicial.

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

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

Foram analisados na pesquisa 57 documentos oficiais, sendo 22 relacionados aos documentos do governo que versavam sobre a reformulação da educação brasileira com destaque a formação profissional dos professores e sobre sua formação continuada, no período da redemocratização até o governo de Jair Messias Bolsonaro. 25 dos documentos examinados, tratavam da institucionalização, regulamentação e estruturação do PIBID, em torno das suas portarias, regimentos e editais do interstício de 2007 à 2020. Por fim foram investigados 6 projetos institucionais da UFMA de 2009 à 2020 e 4 subprojeto do curso de Educação Física de 2012 à 2020.

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

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

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

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

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

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

Apesar de idealizar ações que contemplem os/as supervisores/as do ponto de vista de possibilidades, o projeto ainda se mostra um pouco tímido, até pelas limitações que são encontradas no cotidiano, como por exemplo, conseguir conciliar um dia para uma formação em conjunta de todos/as os/as supervisores/as, porque nem toda gestão escolar os/as libera com facilidade, a dinâmica de trabalhar em espaços e turnos diferentes e a carga horária excessiva do/a supervisor/a dentro de sala de aula, são questões da rotina destes/as profissionais que afetam a dinâmica do programa.

Algumas soluções podem ser pensadas na elaboração dos projetos e dos editais de seleção, como definindo um turno ou um horário para que esses

encontros aconteçam, seja de forma presencial, ou abrindo a possibilidade de encontros remotos ou híbridos, fomentando um diálogo mais próximo das Secretarias de Educação e os/as gestores/as da escola tendo mais consciência dessas ações para formação dos/as professores/as de suas instituições que estão como supervisores/as.

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

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

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

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

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS (escolher um ou outro)

Os estudos apontaram que as leis e programas foram se modificando em decorrência da mudança dos governos, tendo em vista os grupos políticos de pessoas vinculadas aos setores econômicos e dos grupos sociais que influenciam na política desde sua concepção, na produção do seu texto e no contexto da sua prática.

Constatamos que existem elementos nas leis que regulamentam a Formação Docente e que possibilitam uma articulação entre a formação inicial e a continuada, mas que não estão previstos nas diretrizes nacional do PIBID.

No contexto local da UFMA e do Subprojeto de Educação Física, averiguamos que existiram ações que contribuíram na Formação Continuada dos/as supervisores/as, por meio de uma formação colaborativa e de estudos que possibilitaram a reflexão da sua prática.

Diante disso, cabe ao PIBID repensar como oportunizar que as formações continuadas aconteçam não apenas em um subprojeto específico, mas como uma política institucional de formação para os/as professores/as da educação básica que atuam enquanto supervisores/as do PIBID.

Palavras Chaves: PIBID. Ciclo de Políticas. Formação Continuada

REFERÊNCIAS

GASPARELO, R. R. S.; JEFFREY, D. C.; SCHNECKENBEG, M. Análise de Políticas educacionais: a abordagem do ciclo de políticas e as contribuições de Pierre Bourdieu. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 47, p. 237-252, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7877>. Acesso em: 20 ago. 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2020.

MAINARDES, J. FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143- 172.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (orgs.) **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 143 – 167.

NOVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/#:~:text=No%20meio%20>. Acesso em: 23 nov. 2021.

ROSA, C. L. L.; RIBEIRO, G. M.; MARIN, E. C. A formação continuada de professores de educação física em serviço: um processo vivenciado no âmbito do PIBID. In: SAWITZKI, R. L.; ROSA, C. L. L.; GAMA, M. E. R. (orgs.) **Iniciação à docência, reflexões e produção do conhecimento**: PIBID educação física no CEFD/UFSM. Curitiba: CRV, 2016. p. 171 – 191.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.