



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**WESLENE DA SILVA SANTOS**

**NUANCES DO PIBID COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES: Apontamentos a partir do ciclo de políticas**

**RONDONÓPOLIS-MT**

**2023**

**WESLENE DA SILVA SANTOS**

**NUANCES DO PIBID COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES: Apontamentos a partir do ciclo de políticas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso/ Universidade Federal de Rondonópolis, na linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como requisito para obtenção de título de Mestra em Educação.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Merilin Baldan.

**RONDONÓPOLIS-MT  
2023**

## Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

S237n

Santos, Weslene da Silva.

NUANCES DO PIBID COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: [recurso eletrônico] : apontamentos a partir do ciclo de políticas / Weslene da Silva Santos. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 133 f., il. color., pdf). – 2023.

Orientador(a): Merilin Baldan.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2023.

Inclui bibliografia.

1. Políticas Públicas Educacionais. 2. Formação de Professores. 3. PIBID. 4. Pedagogia. 5. Ciclo de Políticas. I. Baldan, Merilin, *orientador*. II. Título.



## MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: "NUANCES DO PIBID COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: apontamentos a partir do ciclo de políticas"**

**AUTORA: MESTRANDA WESLENE DA SILVA SANTOS**

Dissertação defendida e aprovada em **15/02/2023**.

### COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Doutora Merilin Baldan (Presidente Banca / Orientador)  
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS/UFMT
2. Doutora Érika Virgílio Rodrigues da Cunha (Examinador Interno)  
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS/UFMT
3. Doutor JEFFERSON MAINARDES (Examinador Externo)  
Instituição: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
4. Doutora Lindalva Maria Novaes Garske (Examinador Suplente)  
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS/UFMT

**RONDONÓPOLIS, 15/02/2023.**



Documento assinado eletronicamente por **Merilin Baldan, Docente UFR**, em 15/02/2023, às 11:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Jefferson Mainardes, Usuário Externo**, em 15/02/2023, às 20:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, Docente UFR**, em 16/02/2023, às 09:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_confirir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_confirir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0115004** e o código CRC **BF41E858**.

---

**Referência:** Processo nº  
23853.000400/2023-84

SEI nº 0115004

Ao meu melhor amigo Lucas Cruz (*in memoriam*), sua companhia e apoio durante esse período foi admirável. Saudades eternas!

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, pelo seu amor, cuidado e sua infinita graça comigo durante toda esta longa caminhada.

Agradeço imensamente à Prof.<sup>a</sup> Dra. Merilin Baldan, minha amável orientadora. Sua generosidade, companheirismo e paciência foram notáveis durante este período. Obrigada pelas discussões profícuas, ensinamentos que promoveram para além da produção acadêmica. Ser sua (des)orientanda fez uma diferença enorme no percurso deste mestrado.

Aos professores titulares da banca, Dra. Erika Cunha e Dr. Jefferson Mainardes, pelas relevantes contribuições e problematizações para esta dissertação, essenciais para o desenvolvimento da análise da pesquisa. À professora Dra. Lindalva Maria Garske, pelas contribuições e leituras desta dissertação e por se dispor a compor a banca como suplente.

Ao grupo de pesquisa FORTEP e aos professores da Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da UFR, pelas discussões e contribuições. Aos colegas da turma de mestrado, em especial, a Tagiana, que o mestrado me presenteou; obrigada pelo seu suporte e apoio.

Aos professores Dr. Carlos França e Dra. Maria Lucia Marocco Maraschin pelas contribuições e incentivo na caminhada acadêmica e profissional.

Às participantes desta pesquisa, que aceitaram responder os questionários e permitiram dados imprescindíveis para a análise.

Aos meus pais, Irismar e Carmosina, sou grata pelo amor e suporte de vocês.

Quero aqui externar a minha eterna gratidão pela minha irmã gêmea e melhor amiga Weslany, que tem estado comigo em todos os momentos, sempre me incentivando a nunca desistir de lutar pelos meus sonhos.

A toda a minha família, amigos e colegas, meu muito obrigado!

## RESUMO

O presente trabalho de pesquisa tem como tema as políticas públicas educacionais, mais especificamente, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no Curso de Pedagogia. A investigação parte da literatura desde a década de 1990 sobre a influência do neoliberalismo nas políticas educacionais brasileiras, destacando estudos sobre as políticas de formação de professores, que revelam um aligeiramento na docência, guiam os trabalhos pedagógicos de forma rígida, gerencialista e, ao longo dos anos, vêm levando gradativamente à descaracterização e desvalorização na formação docente. Partindo desse pressuposto, a questão que conduz a pesquisa advém da seguinte problematização: quais são os fatores sobre o (re)conhecimento de contribuições e nuances do PIBID como Política Nacional de Formação de Professores na percepção e atuação de seus agentes? De tal modo, estabeleceu-se o objetivo geral de investigar as percepções dos agentes vinculados ao PIBID quanto às implicações políticas e formativas do Programa de Formação de Professores. Neste sentido, desdobraram-se em dois objetivos específicos: a) identificar as contribuições e as nuances que alicerçaram o PIBID como Política Nacional de Formação de Professores e b) analisar as percepções e a atuação dos agentes envolvidos do PIBID do curso de Pedagogia, no contexto de uma IES, localizada na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul. A pesquisa, de abordagem qualitativa, tem o referencial teórico-metodológico fundamentado na abordagem do ciclo de políticas (Stephen J. Ball e colaboradores) e na teoria da atuação (Ball, Maguire e Braun). Fizeram-se presentes na discussão, também, referenciais vinculados ao campo das políticas públicas educacionais, formação de professores e suas implicações dos conceitos de pragmatismo na formação docente. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários eletrônicos, aplicados a cada um dos perfis de participantes do PIBID, a saber: coordenadoras de área (2), professora supervisora (1) e bolsista de iniciação à docência (1). Para o tratamento analítico dos dados, foi escolhida a Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (2016). Os resultados da pesquisa demonstram que, ao mesmo tempo em que o PIBID se insere no discurso de valorização dos profissionais da educação, o Programa tem se alinhado às reformas gerencialista em educação e encaminhado novas concepções formativas para a formação de professores. Assim como, existe uma articulação de redes entre estes contextos, os quais são articulados à noção de competitividade econômica e educação para competitividade dentro do global para o local, que incluem parcerias do privado-local, mercantilização e privatização. Esse movimento nos permite analisar que o PIBID é apenas uma ponta do iceberg. Essas alterações apontam para complexificação na atuação docente, efeitos que têm interferindo na subjetividade docente e nas relações profissionais no contexto da prática.

**Palavras-chaves:** Políticas Públicas Educacionais. Formação de Professores. PIBID. Pedagogia. Ciclo de Políticas.



## ABSTRACT

The present research work has as theme the educational public policies, more specifically, the Institutional Program of Scholarship Initiation to Teaching (PIBID), in the Pedagogy Course. The investigation starts from the literature since the 1990s about the influence of neoliberalism in Brazilian educational policies, highlighting studies on teacher training policies, which reveal a lightening of the teaching load, guide pedagogical work in a rigid, managerialist way and, over the years, have gradually led to the decharacterization and devaluation of teacher training. Based on this assumption, the question that leads this research comes from the following problem: what are the factors on the (re)knowledge of the contributions and nuances of the PIBID as a National Policy for Teacher Education in the perception and performance of its agents? Thus, the general objective was established of investigating the perceptions of the agents linked to the PIBID as to the political and formative implications of the Teacher Education Program. In this sense, two specific objectives were unfolded: a) to identify the contributions and nuances that supported the PIBID as a National Policy for Teacher Training and b) to analyze the perceptions and the performance of the agents involved in the PIBID of the Pedagogy course, in the context of an IES, located in the Mesoregion of the Mercosul Grand Border. The research, of qualitative approach, has the theoretical and methodological reference based on the approach of the cycle of policies (Stephen J. Ball and collaborators) and the theory of action (Ball, Maguire and Braun). Also present in the discussion were references linked to the field of educational public policies, teacher training, and the implications of the concepts of pragmatism in teacher training. Data collection was carried out using electronic questionnaires, applied to each of the profiles of PIBID participants, namely: area coordinators (2), supervising teacher (1) and initiation to teaching scholarship holder (1). For the analytical treatment of the data, the Content Analysis developed by Bardin (2016) was chosen. The results of the research show that, at the same time that the PIBID is inserted into the discourse of valuing education professionals, the Program has been aligned with managerialist reforms in education and forwarded new formative conceptions for teacher training. As well, there is an articulation of networks between these contexts, which are articulated to the notion of economic competitiveness and education for competitiveness within the global to the local, which include private-local partnerships, mercantilization, and privatization. This movement allows us to analyze that the PIBID is only one tip of the iceberg. These changes point to complexities in the teaching process, effects that have interfered in the teachers' subjectivity and in professional relationships in the context of practice.

**Key-words:** Public Educational Policies. Teacher Training. PIBID. Pedagogy. Policy Cycle.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Coordenadora de área
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Direito e Sociedade
CNE	Conselho Nacional de Educação
FORPIBID	Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdade/Centros/Departamento de Educação das Universidade Públicas Brasileiras
FHC	Fernando Henrique Cardoso
ID	Iniciação à Docência
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas “Anísio Teixeira”
LDB	Lei de Diretrizes e Base Nacional
MEC	Ministério de Educação
OCDE	Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ORELAC	Oficina Regional de Educação da Unesco para América Latina e o Caribe
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PARFOR	Plano Nacional de Professores
PRP	Programa Residência Pedagógica
PREAL	Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e no Caribe
PRELAC	Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
Pisa	Programme for International Student Assessment
PNE	Plano Nacional de Educação
SUP	Supervisora
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1.1 Breve indicativo dos estudos sobre Política Educacional no Brasil .....</b>	<b>13</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO E OS CUIDADOS ÉTICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>16</b>
<b>2.2 PIBID: revisão de literatura .....</b>	<b>16</b>
<b>2.2 Contribuições da abordagem do Ciclo de Políticas (Policy Cycle Approach) e a Teoria da Atuação para a análise do PIBID .....</b>	<b>24</b>
<b>2.4 Cuidados éticos e metodológicos da pesquisa .....</b>	<b>30</b>
<b>2.5 Descrição e organização de análise dos dados da pesquisa.....</b>	<b>31</b>
<b>3 CONTEXTO DAS INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: entre a (des)valorização e o pragmatismo docente.....</b>	<b>34</b>
<b>3.1 O contexto da influência: o papel das agências multilaterais na política educacional do Brasil .....</b>	<b>34</b>
<b>3.2 Breve histórico da Política de Formação de Professor no Brasil .....</b>	<b>41</b>
<b>3.3 Processos de influência para a criação do PIBID: sempre emergencial e seus efeitos na formação dos profissionais .....</b>	<b>48</b>
<b>4 CONTEXTO DA PRODUÇÃO DA POLÍTICA: ENTRE TEXTOS ACERCA DO PIBID .....</b>	<b>51</b>
<b>4.1 Entre textos políticos e contextos .....</b>	<b>51</b>
<b>5 CONTEXTO DA PRÁTICA:O QUE PENSAM AS COORDENADORAS, SUPERVISORA E A PIBIDIANA?.....</b>	<b>65</b>
<b>5.1 Descrição do campo de pesquisa e seus participantes .....</b>	<b>65</b>
<b>5.2 (RE)conhecimento do PIBID: teoria e prática.....</b>	<b>67</b>
<b>5.3 (DES)valorização e pragmatismo: adaptação para o século XXI .....</b>	<b>80</b>
<b>5.4 O (re)conhecimento da política do PIBID: percepções da formação docente ...</b>	<b>89</b>
<b>5.5 Algumas considerações da análise.....</b>	<b>106</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>115</b>

APÊNDICE I .....	131
------------------	-----

## 1INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa situa-se na linha de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso/Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT-CUR/UFR) e tem como objetivo geral o de investigar as percepções dos agentes vinculados ao PIBID quanto às nuances da política e formativas do Programa de Formação de Professores.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), disposto, no âmbito do Ministério de Educação (MEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) pela Portaria Normativa Nº 38, de dezembro de 2007, e regulamentada por meio do Decreto Nº 7.219 de 24 de julho de 2010, tem por “finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para melhoria de qualidade da educação básica” (CAPES, 2010, p.4).

O PIBID configura-se no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores do MEC, que visa proporcionar aos discentes dos cursos de licenciatura sua inserção no cotidiano escolar das redes públicas de educação básica. É um programa de formação inicial que concede bolsas para os discentes que estejam regularmente matriculados em cursos de licenciatura, para os coordenadores de área e supervisores responsáveis pelo desenvolvimento de projetos institucionais nas escolas, contribuindo para a integração da teoria e a prática, para a aproximação entre Universidade – Escola, entre os aspectos presentes em termos de formação docente.

As motivações que me direcionaram para este objeto de estudo, em um primeiro momento, estão diretamente relacionadas com minha formação em Licenciatura em Pedagogia e por minha participação como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na Universidade Federal de Fronteira Sul, *campus* de Chapecó- UFFS.

Durante a minha participação no PIBID, em atividades direcionadas ao espaço da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental na docência, surgiram várias inquietações e questionamentos. Por essa razão, optei por desenvolver uma pesquisa relacionada à formação de professores, mas especificamente na área de políticas públicas educacionais. Não foi suficiente saber que o PIBID é um Programa voltado para a iniciação docência, que oferece bolsas aos participantes e proporciona aos bolsistas vivenciar os espaços escolares durante sua formação inicial. Para além dessas questões,

era preciso compreender os (des)caminhos, as contradições e os limites e investigar as políticas educacionais como elas são produzidas, o que pretendem e quais são as suas intenções frente à formação docente.

Nesta perspectiva, a investigação tem como questão de pesquisa: Quais são os fatores sobre o (re)conhecimento de contribuições e nuances do PIBID como Política Nacional de Formação de Professores na percepção e atuação de seus agentes?

A fim de responder tal problemática, estabeleceu-se como objetivos específicos: a) identificar as contribuições e as nuances que alicerçaram o PIBID como Política Nacional de Formação de Professores e b) analisar as percepções e atuação de seus agentes envolvidos do PIBID do curso de Pedagogia, no contexto de uma IES localizada na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul.

Para dialogar sobre essa temática, interpreta-se a educação a partir de um determinado contexto histórico, social e político. Dessa maneira, as reformas concretizadas no interior do sistema educacional latino-americano se fortaleceram no início da década de 1990, resultando em políticas educacionais que partem das influências internacionais, que foram de grande interferência. Diante disso, em um intervalo de tempo de treze anos, alguns países da América Latina determinaram novas leis que instituíram em seus planos educacionais (BEECH, 2009). De acordo com o Beech (2009), a explicação para tantas mudanças importantes se amparou no esperado “nível global”, necessitando adaptações a “opressões externas”. Em outros termos, o argumento era o de que aconteciam várias transformações a partir da globalização que os países da América Latina não tinham condições de administrar; assim, as políticas educativas precisaram-se reestruturar para assegurar as mudanças do final do século XIX para o início do século XX, com finalidade de se adequarem às atuais condições globais.

Neste contexto, precisamos considerar que a década de 1990 é caracterizada pela influência do neoliberalismo tanto na agenda política internacional como nas políticas educacionais brasileiras. Os efeitos disso no campo das políticas de formação de professores revelam um aligeiramento na formação do docente e guiam os trabalhos pedagógicos de forma rígida, gerencialista e, ao longo dos anos, levam gradativamente para descaracterização e desvalorização da formação docente.

Em concordância com Pimenta e Lima (2019), “As políticas que interferem nos processos de formação docente no contexto atual são decorrentes de um processo mercantilização da educação” (PIMENTA; LIMA, 2019, p.3) ao mesmo tempo difundem novas estratégias de desenvolvimento sustentável e econômico amparados pelo Banco Mundial. A questão foi analisada por Beech (2009, p. 36) em termos de que “[...] a

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)” julgam ter soluções e orientam suas principais funções com discurso de conhecimento de “ponta” para a educação.

As mudanças ocorridas historicamente em relação à sociedade e à educação interferem no encadeamento do ato da existência pelo sistema capitalista, ora, onde a humanidade tende a transformar a vida em mercadoria; isso tem encaminhado e alicerçado o conhecimento e ensino da mesma maneira, pois não conseguem esquivar-se deste propósito (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Uma crítica nesse sentido é feita por Pimenta e Lima (2019), a partir da descrição de Zeichner (2013) quanto à perspectiva da sociedade globalizada, inserindo a formação dos professores e as políticas educacionais, sendo que não são elaboradas em seus países, sim por aqueles dominantes da economia, como os EUA. De fato, essas influências estão desmantelando as atividades, programas, práticas e ações no espaço escolar, direcionando para a formação universitária e ampliando a desigualdade na sociedade. Não por acaso, Pimenta e Lima (2019, p. 14), indagam: “seria o PIBID um exemplo desses pacotes?”, posto que foi instituído inicialmente, de forma restrita, para as instituições públicas (Edital 2007) e seguiu para particulares filantrópicas, sem fins lucrativos e instituições financeiras.

Neste contexto, as escolas recebem os alunos estagiários e os bolsistas do PIBID de acordo com o estabelecido pelos programas institucionais criados pela CAPES. Os professores argumentam que, além das atividades e obrigações da rotina nas escolas públicas, têm estado sobrecarregados com a instrumentalização de avaliações, com as políticas do ensino fundamental e ensino médio. Diante disso, “seus alunos vêm sendo comparados e classificados conforme indicadores externos nacionais e internacionais” (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 3). A argumentação levantada por Pimenta e Lima (2019) propicia fazer questionamentos sobre o propósito da trajetória do PIBID para além da formação docente, sobre a prática profissional que é adotada e reconhecida como política de formação de professores, que vem sendo massivamente subestimada pelos idealizadores.

Nesse sentido, as discussões propostas nesta pesquisa partem de investigar as percepções dos agentes vinculados ao PIBID quanto às nuances da política e formativas do Programa de Formação de Professores. Que pode, para tanto, “legitimar ou intensificar situações e condições de opressão e desigualdade ou, ao contrário, desvelá-las e

problematizá-las" (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p.151) no campo da política educacional.

Este trabalho está organizado em seis seções, sendo a primeira delas a Introdução e a última as Considerações Finais. O desenvolvimento da discussão ocupa três seções. Na seção 2, apresentamos o referencial teórico metodológico utilizado para a análise do PIBID, o levantamento das produções de artigos científicos sobre o tema no período de 2012 a 2020, o referencial analítico: a abordagem do ciclo de políticas e teoria da atuação, e descrevemos os cuidados éticos da pesquisa e seus pressupostos. Também teve o propósito de relatar os procedimentos e suas etapas, a descrição do campo da pesquisa e dos seus participantes, e os procedimentos para a análise de dados.

Na seção 3, investigamos o contexto de influências na formação de professores: entre a (des)valorização e o pragmatismo docente. Apresentamos as influências das agências internacionais de modo imperativo para o desenvolvimento econômico, tal como direcionar as políticas educacionais na formação docente. Na seção 4, abordaremos o contexto da produção da política: entre textos acerca do PIBID, tendo em vista situar a trajetória da implementação do Programa dentro da Política Nacional de Formação Docente.

Na seção 5, apresenta-se a análise do contexto da prática: o que pensam as coordenadoras, a supervisora e a pibidiana? Realizamos, nesta seção, as principais inferências da análise a partir do referencial adotado, a fim de mostrar ao leitor uma análise crítica das contribuições e nuances do PIBID na formação docente.

Para finalizar, na seção 6, são apresentadas as considerações da pesquisa, resgatando a problematização e análise de dados desenvolvidas na investigação a partir dos objetivos apresentados, bem como anunciando os próximos passos da pesquisa.

### **1.1 Breve indicativo dos estudos sobre Política Educacional no Brasil**

De acordo com Mainardes e Stremel (2021) com base no conceito de campo de Pierre Bourdieu, a Política Educacional é um campo abrangente, completo, multifacetado e em constante construção. As pesquisas acadêmicas sobre as políticas começam a ganhar centralidade a partir da década de 1960, campo este vinculado sobretudo à Administração Escolar, Administração Educacional e Educação Comparada. Este campo expandiu-se como produto de condições históricas e sociais, tal como publicações sobre políticas educacionais, criações de disciplinas nos cursos de Graduação, as linhas e grupos de pesquisas na Pós-graduação, redes de pesquisas, grupos de associações científicas e



periódicos específicos de políticas educacionais, que têm sido benéficos para a investigação no campo da educação (MAINARDES; STREMEL, 2021).

Embora o crescente número de pesquisas e publicações seja significativo, no Brasil, o campo acadêmico da política educacional encontra-se em fase de expansão e busca consolidação (MAINARDES, 2018; MAINARDES; STREMEL, 2021). Nesta perspectiva, a Política Educacional como um campo abrangente engloba uma série de objetos de estudo, tais como:

- a) Estudos da natureza teórica: Estado e mudanças no papel do Estado, Neoliberalismo, globalização, relação público-privado, mudanças no mundo do trabalho, modos de governança, gerencialismo, redes de políticas, fundamentos teóricos-metodológicos da pesquisa sobre políticas educacionais, epistemologias da política educacional, entre outros;
- b) Análise de políticas educacionais específicas;
- c) Políticas educacionais e gestão (educacional e escolar);
- d) Legislação educacional;
- e) Financiamento da educação;
- f) Políticas curriculares;
- g) Políticas voltadas ao trabalho docente (formação, valorização, carreira etc);
- h) Questões relacionadas às demandas educacionais, oferta, acesso (MAINARDES, 2018) (MAINARDES; STREMEL, 2021, p. 5).

Mainardes e Stremel (2021) argumentam que é necessário trazer à tona questões de várias ordens, incluindo questões e problemas da conjuntura atual. Para os autores, discutir sobre tais problemas atuais permite ampliar e subsidiar o debate em torno das políticas educacionais. Além disso, devem-se lembrar três razões pelos quais o campo da política educacional é altamente complexo, segundo Mainardes e Stremel (2021, p.18):

Primeiro, como já afirmado, refere-se ao fato de que se trata de um campo abrangente, complexo, envolvendo inúmeras temáticas relacionadas à política e gestão da educação. O segundo, refere-se ao fato de que a Política Educacional se constitui como um projeto científico e um projeto político. Como projeto científico, necessita oferecer análises e conclusões consistentes, com base em critérios de cientificidade, tais como: objetividade, adequação e verificabilidade. Como projeto político, a pesquisa em política educacional está sempre comprometida em oferecer análises e conclusões socialmente referenciadas e politicamente engajadas, baseadas em critérios de normatividade política, tais como: legitimidade, eficácia em termos de justiça social e igualdade e criticidade. Por último, o campo da Política Educacional desafia os pesquisadores a compreenderem, na medida do possível, tendo em vista a variedade de objetos e abordagens teórico-epistemológicas, a indissociabilidade de políticas e práticas. Isto é requer análises das políticas e dos contextos nos quais ela é colocada em ação, com seus resultados/efeitos e consequências materiais.

Dessa forma, entende-se que a política educacional é complexa! Isso também significa compreender que elas “moldam, limitam e permitem possibilidades de ensino e de aprendizagem [...]”. Em alguns casos, “colidem ou sobrepõem, produzindo contradições, incoerências ou confusão” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 19).

Nesta perspectiva, as análises sobre a produção de políticas públicas educacionais com base no ciclo de política permitirá compreender os diferentes contextos da política do PIBID no âmbito da formação docente. Assim, compreendemos a política como um ciclo contínuo, isto é, “a política flui/circula” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13). De acordo com Ball e Mainardes (2011), esse é o caso da educação; os textos políticos, “Elas não são, no entanto, fixas e imutáveis e podem ser sujeitas a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 14).

A partir desta perspectiva analítica, Ball e Mainardes (2011) argumentam que o Estado é um dos principais lugares da política e um dos importantes atores políticos. De acordo com Mainardes (2018), embora Ball reconheça a importância da análise do Estado, “[...] qualquer teoria decente de política educacional não deveria limitar-se à perspectiva do controle estatal” (BALL, 1994, p. 10 apud MAINARDES, 2018, p. 13). Tendo em vista que o campo da política educacional é complexo, esta dissertação compreende a pensar para além das ações do Estado (BALL; MAINARDES, 2011). Por essa razão, não vamos focar exclusivamente no papel do Estado nessas produções de textos políticos no programa PIBID, mas também situar outras ações do macro e micro que circulam e produzem ideias, que vêm influenciando e definindo essas políticas [programa educacional].

Busca-se, portanto, na próxima seção, apresentar uma breve exposição da abordagem do ciclo de políticas e a teoria da atuação para análise do campo da Política Educacional.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO E OS CUIDADOS ÉTICOS DA PESQUISA**

O objetivo desta seção é apresentar o desenho da pesquisa, desde o mapeamento da produção acerca do objeto de estudo à apresentação dos participantes da pesquisa, perpassando pelo referencial teórico-metodológico e os cuidados éticos adotados na pesquisa.

A organização da seção se inicia com a apresentação de uma breve síntese do mapeamento de produções de artigos científicos do PIBID. Em sequência, o método teórico-analítico do ciclo de políticas e a teoria da atuação da política são discutidos por se referir ao referencial teórico metodológico da pesquisa. Eles respaldam a análise do PIBID enquanto política educacional de formação de professores. Por fim, relatamos os procedimentos metodológicos que permearam esta pesquisa: cuidados éticos, as etapas, a descrição do campo da pesquisa e os seus participantes e a organização para análise de dados.

Passamos a discutir na primeira subseção o mapeamento da produção acadêmico científica relacionada ao tema e objeto de pesquisa.

### **2.2 PIBID: revisão de literatura**

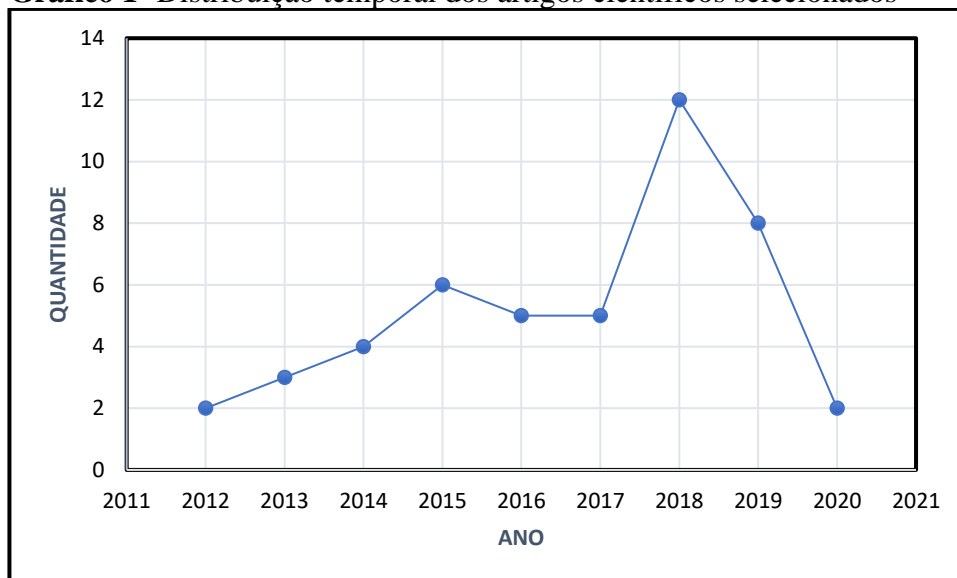
Para iniciar a discussão, preocupou-se em integrar a revisão da literatura como ponto de partida, visto que servirá para discussões propostas e assim ir afunilando para chegar aos pontos relevantes. De acordo com Roth e Hendges (2010), a revisão de literatura pode captar conceitos, resultados, discussões, procedimentos metodológicos e conclusões pertinentes para o projeto de pesquisa. Dessa forma, a revisão de literatura envolveu a consulta na *Scientific Eletronic Libray Online* (SciELO). Os descritores chaves utilizados foram: “PIBID” e “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência”. Por ser um programa criado em 2007, optou-se por afunilar para o período de 2012- 2020.

Para a seleção dos artigos, levamos em consideração os artigos que discutem o PIBID enquanto política de formação de professores e o PIBID como projeto formativo. Uma vez atendidos tais critérios, os artigos foram lidos na íntegra.

Inicialmente se fez a leitura dos resumos dos trabalhos. Foi necessário, na maior parte, realizar a leitura completa dos 47 artigos científicos com o mesmo descritor “PIBID”, visto que os artigos com descritor “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência” eram os mesmos incluídos no descritor “PIBID”.

Foram encontrados 47 artigos científicos com descritor “PIBID” e 23 com descritor “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência”. A partir disso, referente ao período de 2012-2020, constatou-se que 2018 foi o ano que teve mais publicações científicas. O gráfico 1, a seguir, demonstra como ficou a distribuição temporal dos artigos científicos.

**Gráfico 1-** Distribuição temporal dos artigos científicos selecionados



Fonte: Elaborado pela autora, com dados disponíveis no Banco de dados da SciELO (2021)

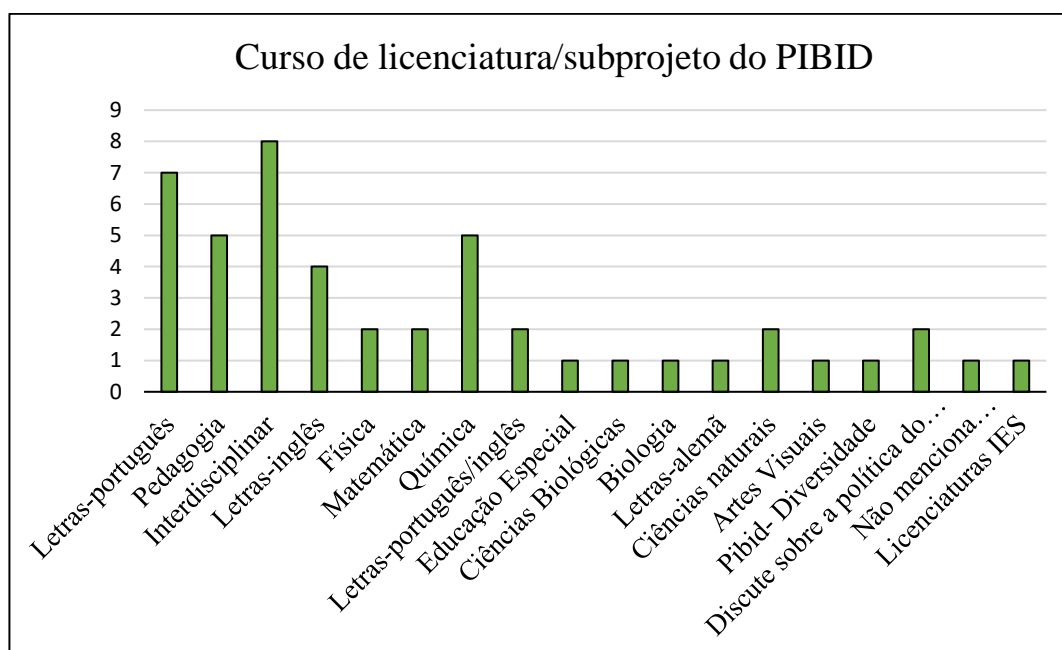
Embora o primeiro edital do PIBID seja de 2007, o Programa só começou de fato a ser executado em 2009, ampliando para instituições estaduais e demais licenciaturas (Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Letra-Português, Educação Artística e Cultural, Educação de Campo e Indígena) (BRASIL, 2009). O PIBID, desde sua criação, teve um crescimento representativo em todo o território brasileiro, iniciando com 3.088 bolsistas de iniciação à docência em 2007 e atingindo 90.254 bolsistas em 2013. A partir disso, o Programa passa a aceitar projetos institucionais de IES públicas e privadas com e sem fins lucrativos (DEIMLING, 2014).

Do gráfico acima podemos depreender que há um crescimento da produção acerca do PIBID *pari passu* a implementação do Programa para as instituições estaduais e o crescimento, portanto, do número de bolsas. Ademais, verifica-se a queda da produção no contexto da crise orçamentária no período de 2015-2017. Por fim, em 2020, observa-se uma queda vertiginosa na produção científica, dada a nova configuração do Programa que visa à articulação/legitimação da BNCC, gerando, ao mesmo tempo, uma desvalorização e crise política. Não podemos deixar de mencionar ainda que, em 2020,

as atividades do PIBID sofreram interferências da Pandemia de Covid-19, o que pode ter afetado a produção também.

Foi possível verificar que alguns artigos científicos tinham pesquisas de mais de uma área de conhecimento. No geral, percebe-se temáticas relacionadas ao PIBID com foco nos seguintes aspectos: saberes da docência de professores, práticas e estratégias pedagógicas, formação colaborativa, aprendizagens sobre alfabetização e letramento, interdisciplinaridade, formação de professores inicial e continuada, ação-reflexão-ação, experiências pedagógicas; oficinas; práticas de letramento; construção da identidade docente; desempenho de bolsistas, experiências, possibilidades e dilemas, política de formação de professores, experiências no espaço escolar, planejamento e realização de aulas e prática reflexiva, como se pode observar no Gráfico 2, a seguir:

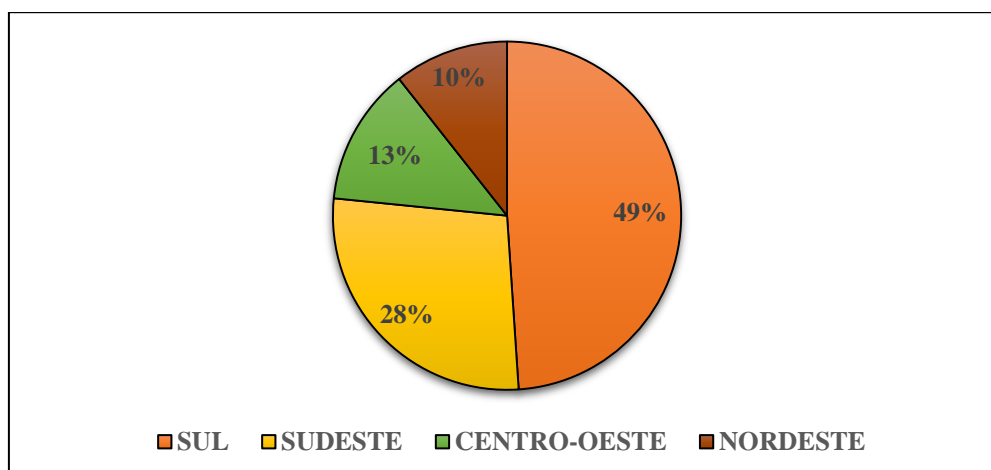
**Gráfico 2-** Produção total dos artigos científicos e área de conhecimento/subprojeto



Fonte: Elaborada pela autora, com os dados disponíveis do Banco de dados da SciELO (2021)

Ressaltamos, nessa análise, a relevância não somente da presença dessas temáticas, como também a pouca produção referente ao impacto do PIBID como política de formação de professores, lacuna em que se propõe a pesquisa apresentada nesta dissertação.

Quanto à organização dos dados por região, verificou-se quais as regiões que mais publicaram considerando a distribuição temporal das produções científicas. O Gráfico 3 traz o levantamento de quatro regiões, a seguir:

**Gráfico 3-** Distribuição dos artigos científicos por região (2012-2020)

Fonte: Elaborado pela autora, com os dados disponíveis do Banco de dados da SciELO (2021)

Em relação às produções acadêmicas, percebe-se que, do total, são 49% na região sul, concentrando-se a maioria das publicações científicas, seguida pela região sudeste com 28% de produções publicadas<sup>1</sup>. Ao analisar as trajetórias dos bolsistas e pesquisadores desses artigos científicos, notou-se o grande envolvimento e estímulo aos projetos institucionais nessas regiões, pois não só promoveu a formação inicial para os professores, mas também os envolveu na pesquisa e, a seguir, a formação pós-graduação. Os dados se mostraram notáveis porque evidenciaram o envolvimento da vivência escolar, levando ações pedagógicas e intervenções para a sala de aula, assim como o contexto da relação universidade – escola; os envolvidos compreenderam o processo formativo a partir da sua atuação no PIBID.

Nesta perspectiva, dos 47 artigos científicos selecionados, somente sete apresentam uma diversificação nos aspectos relacionados à discussão da política de formação de professores do PIBID que dialogam com nossa pesquisa. No quadro 1, abaixo, indicamos os trabalhos selecionados:

<b>Quadro 1 - ARTIGOS SELECIONADOS</b>	
<b>Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes do Brasil</b>	(ANDRÉ, 2012)
<b>Um esboço crítico sobre “parceria” na formação de professores</b>	(MATEUS, 2014)
<b>O PIBID e a mediação na configuração de sentidos à docência.</b>	(GOMES; SOUZA, 2016)

<sup>1</sup> Ressaltamos que neste mapeamento no banco de dados da SciELO não localizamos produções de artigos científicos na região Norte. No entanto, a produções científicas em outras bibliotecas digitais.

<b>“Quero ser professora”: a construção de sentidos da docência por meio do PIBID.</b> (YASMIN; CAMPOS; CATANANTE, 2016)
<b>O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, as escolhas profissionais e as condições de trabalho docente.</b> (DEIMLING; REALI, 2017)
<b>A formação na e para a pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades.</b> (PANIAGO; SARMENTO, 2017)
<b>O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas.</b> (PANIAGO; SARMENTO; ROCHA, 2018)

Fonte: Elaborada pela autora, com os dados disponíveis do Banco de dados da SciELO (2021)

O artigo da Marli André (2012) sob o título *“Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil”* trata das políticas voltadas aos professores iniciantes que propiciam a inserção na docência. As considerações partem dos dados coletados em 15 estudos de caso que integraram uma pesquisa mais aprofundada sobre as políticas docentes no Brasil. Os resultados evidenciaram que, em dois estados e em um município, houve ações formativas para professores iniciantes, sendo que somente dois deles foram regulamentados e inseridos como política de formação. O PIBID foi um dos três programas identificados como política de parceria entre a universidade e a escola, ressaltando-o como uma iniciativa positiva de articulação teoria e prática, mas o apresenta como uma tentativa de amenizar as dificuldades dos professores iniciantes.

O segundo artigo analisado é de autoria de Elaine Fernandes Mateus, com o título *“Um esboço crítico sobre “parceria” na formação de professores”*, publicado em 2014. A autora investigou publicações do governo federal que incluem Leis, Decretos, Portarias, Editais e Resoluções publicados no período de 2007-2013 e que dão indicações da futura existência do Pibid ou que tratam diretamente do Programa. Para a análise metodológica foi utilizado Análise de Discurso Crítica (ADC). Para a autora em sua análise, ao mesmo tempo que o programa proporciona um espaço híbrido com capacidade de transformar, o Pibid projeta uma tática de (dis)posições artificiais, não mencionadas e não permanentes nas práticas de muitas instituições. A autora conclui que “há, nesse sentido, uma brecha sempre presente entre aquilo que desejaram os responsáveis por desenhar políticas específicas e aquilo que efetivamente se realiza”. E pondera, “nada do que dizem os documentos que analisei pode por si, garantir integração, inclusão ou diferentes formas de participação” (MATEUS, 2014, p. 377).

O terceiro artigo selecionado foi escrito pelas autoras Cláudia Gomes e Vera Lucia Trevisan de Souza (2016) sob o título *“O PIBID e a mediação na configuração de*

*sentidos sobre a docência*”. Esta pesquisa se fundamenta na Psicologia Histórico-Cultural e objetiva analisar o Pibid como espaço de mediação e sua potencialidade na promoção da configuração de novos sentidos sobre a docência, a partir das percepções dos participantes da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL- MG). Participaram 16 bolsistas de iniciação à docência, vinculados a subprojetos de Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Física, História, Letras-Português, Matemática, Pedagogia e Química, com idades entre 20 a 35 anos, e período de atuação no Pibid variando de 3 a 35 meses. A partir do grupo focal, o movimento resultou em dois núcleos: 1) o PIBID e a relação prática da docência e 2) o PIBID e a provocação reflexiva (GOMES; SOUZA, 2016).

No modo geral, os resultados evidenciaram que o PIBID propicia um novo e importante espaço para a formação inicial na docência. Entretanto, a dicotomia teoria e prática, como também a falta de clareza do processo formativo, dificulta o processo da atuação docente. Os apontamentos frequentes dos bolsistas, de acordo com a pesquisa realizada por Gomes e Souza (2016), revelam que o programa permite que tenham experiência na escola com temáticas que supostamente não são concedidas pelos pressupostos teóricos da formação. Deste modo, indagam se “o programa não estaria apenas polarizando os elementos da formação, postulando em um novo formato a relação teórica e prática – com maior peso da prática, ao invés de construir-se como polo de mediação” (GOMES; SOUZA, p. 154, 2016). As autoras finalizam o artigo com o entendimento de que ação mediadora é representada como uma interposição que ocasiona transformações para além das intencionalidades socialmente constituídas. Isto é, às vezes com maior peso na reflexão teórica, outras com maior peso para prática, sendo ainda presente e frequente nos modelos de formação e atuação na docência (GOMES; SOUZA, 2016).

O artigo das autoras Giana Amaral Yamin, Míria Izabel Campos e Bartolina Ramalho Catanante, sob o título “*Quero ser professora*”: *a construção de sentidos da docência por meio do Pibid*” (2016), teve como objetivo analisar os sentidos da docência (re)construídos pelos bolsistas de iniciação à docência do subprojeto de Pedagogia da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, verificando se a metodologia proposta pelo subprojeto aproximou as bolsistas à carreira do magistério, especificada nos objetivos da CAPES. Os dados coletados são oriundos de diário de bordo, fichas de avaliação e relatórios das bolsistas entre 2010 a 2013 e foram analisados a partir da concepção e significado da palavra “docência”. A partir dos resultados, as autoras ressaltam o potencial do programa em proporcionar experiências e aprendizagens aos futuros professores. Contudo, acerca dos sentidos da docência das bolsistas de iniciação



à docência, é importante ressaltar que os “projetos e as sequências didáticas que elas desenvolveram no Pibid não podem ser apontadas como uma inovação pedagógica”, estes apenas contemplam as orientações propostas pelo Parâmetros Curriculares Nacionais e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil” (YASMIM; CAMPOS; CATANANTE, 2016, p. 38).

Apesar das contingências do Programa, as autoras consideram uma política pública essencial para a formação inicial do pedagogo e que o processo desenvolvido pelas bolsistas não foi linear. E os sentidos da docência foram gradativamente ampliados acerca das possibilidades e limites da profissão docente. Assim, acreditam que “fazer” Pibid não é fácil, como também sinalizam que o programa não é o redentor da educação, capaz de resolver as defasagens de professores na instituição escolar (YASMIN; CAMPOS; CATANANTE, 2016).

O próximo artigo analisado é das autoras Natalia Neves Macedo Deimling e Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali (2017) com o título “*O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, as escolhas profissionais e as condições de trabalho docente*”. As autoras apresentam uma análise das influências do PIBID, como o Programa que inclui a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, a partir das escolhas profissionais dos participantes, com finalidade de compreender se os objetivos referentes à valorização e ao incentivo docente estão sendo respondidos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem na entrevista semiestruturada o principal instrumento de construção e análise dos dados. Foram entrevistados seis coordenadores, quatro professores colaboradores e quarenta e oito bolsistas de quatro subprojetos de uma IES localizada na região sul em 2013. Os subprojetos foram quatro cursos distintos: Licenciatura em Física, Letras-Português/Inglês, Matemática e Química. A análise das entrevistas para as autoras permitiu verificar que:

Alguns deles relataram que o PIBID influenciou em sua escolha do magistério no Ensino Médio devido às atividades realizadas e ao contato que o programa proporcionou com os professores e com a escola, mas a maioria revela uma preferência pela carreira acadêmica e universitária ou até mesmo pelo trabalho em outras áreas de atuação, como por exemplo, a indústria. Em muitos casos, essa preferência está associada a questões como salário e condições materiais de trabalho (DEIMLING; REALI, 2013, p. 9).

De acordo com as autoras, o PIBID tem influenciado na formação e na escolha profissional dos participantes a partir de duas concepções diferentes e antagônicas: para uma parte, tem motivado e contribuído na formação para docência na educação básica e, para outra parcela, tem do mesmo modo contribuído, contudo, no sentido de demonstrar a realidade das condições precárias das escolas e as situações a que os docentes têm se

sujeitado. As autoras argumentam que, em vez de solucionar o problema da escassez dos professores na educação básica no sentido de uma política de reconhecimento da formação e desempenho docente, o PIBID, “pode estar contribuindo para afastar da docência uma parte dos estudantes de licenciatura” (DEIMLING; REALI, 2017, p. 15). As autoras Deimling e Reali (2013) finalizam apontando a separação entre as urgências das escolas e os discursos apresentados pelos idealizadores. Certamente, o PIBID por si só, não resolverá as demandas presentes na educação, ponderam as autoras.

As autoras Rosenilde Nogueira Paniago e Teresa Sarmiento abordam, em sua pesquisa intitulada “*A formação na e para a pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades*” (2017), as contribuições do Programa à aprendizagem da docência dos licenciandos, evidenciando a construção da identidade docente, na concepção de professor pesquisador e reflexivo. A pesquisa foi desenvolvida num Instituto Federal de Ciências, Educação e Tecnologia, por abordagem qualitativa, com método narrativo e análise documental como procedimento de coleta de dados. A pesquisa faz parte de uma discussão de um estudo de doutorado nesse instituto.

Paniago e Sarmiento (2017) partem da seguinte problematização: é possível a formação na e para a pesquisa no PIBID? Quais as suas possibilidades e fragilidades? As análises das narrativas foram feitas com nove formandos de licenciatura em química, biologia e matemática - bolsistas do PIBID - e três coordenadores da IES dos subprojetos a que os bolsistas pertenciam, todos com mais de um ano no programa. Os documentos analisados foram: a Portaria nº 260/2010 (Brasil, 2010b) e a Portaria nº 096/2013 (Brasil, 2013-) que se referem ao PIBID, os subprojetos da áreas, o projeto e relatório institucional da IES apresentado para a CAPES, relatórios dos anos de 2011-2013 e relatório institucional final do ano de 2013 encaminhado para a CAPES.

De acordo com as autoras, a grande parte dos docentes que atuam na licenciatura ou no PIBID não possuem formação na área de ensino e educação nem possuem experiências na educação básica. Diante disso, pelas fragilidades apontadas pelas autoras em relação ao programa constataram a importância de se ter uma política de formação docente mais consolidada, a fim de não ocorrer um retrocesso educacional (PANIAGO, SARMENTO, 2017).

Em 2018, Paniago, Sarmiento e Rocha fazem uma análise com o título “*O Pibid e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas*”, com a mesma dinâmica de investigação metodológica, norteadas pela seguinte problematização: como as práticas efetivas propostas no subprojeto do PIBID do IF Campo estão contribuindo para a aprendizagem da docência dos licenciandos? As autoras analisaram as Portarias que

normatizaram o programa no período da investigação entre 2013 e 2016, os relatórios institucionais, bem como os relatórios dos coordenadores de área.

De acordo com as autoras, as contribuições do Pibid para a aprendizagem na docência apresentam subsídios na vivência escolar, tais como: inserção no cotidiano escolar desde o início do curso, ações interventivas na escola e participação em eventos científicos, entre outros. Entretanto, as fragilidades e desafios referentes ao programa apresentam ausência de práticas de ensino na sala de aula, a inexistência colaborativa entre os projetos e formação de professores e entre os supervisores e coordenadores de área. Nesta perspectiva, as autoras concluem que as mudanças dependerão do percurso que a formação tomará no sentido micro e macro, nas transformações que se permanecem nas políticas educacionais no Brasil.

As principais questões nas conclusões dos artigos científicos mapeados são: a) diferentes concepções entre a formação inicial dos professores no PIBID, b) a relação de teoria e a prática, c) construção de identidade docente, d) práticas pedagógicas, e) as contribuições da inserção dos bolsistas nas escolas públicas e f) a escassez de discussões em torno da política do PIBID.

Compreendemos que o PIBID, como uma política pública, incorpora a atuação de sujeitos e atores políticos que contemplam uma complexidade de relações no macro e micro, global e local acerca das políticas públicas educacionais. É a partir desta discussão em que a pesquisa avança para a formação docente. Portanto, pretende-se contribuir para a discussão da formação docente, especialmente na discussão das nuances acerca da Política Nacional de Formação de Professores que integra o PIBID. Outros aspectos suscitam a relevância desta pesquisa, como: a) a escassez de material bibliográfico sobre a Política de formação do PIBID e b) pesquisas mais abrangentes sobre o tema. Dessa maneira, esta pesquisa pode também constituir-se em material para consulta a futuros pesquisadores e pibidianos. Assim como se pretende contribuir para os estudos em andamento em outras regiões do Brasil, mediante levantamentos e análises críticas da realidade da política do PIBID na formação dos futuros professores brasileiros.

A seguir passaremos à discussão do referencial teórico metodológico da pesquisa, que corrobora para análise do PIBID pelo viés da política educacional.

## **2.2 Contribuições da abordagem do Ciclo de Políticas (Policy Cycle Approach) e a Teoria da Atuação para a análise do PIBID**

A abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*), que respalda a perspectiva pós-estruturalista, elaborada por Ball e colaboradores (BOWE; BALL;

GOLD, 1992; BALL; 1994), inicialmente foi desenvolvida entre final da década de 1980 e início da década de 1990 (MAINARDES, 2018). Stephen J. Ball, sociólogo, é um dos notáveis pesquisadores da área de política educacional da atualidade<sup>2</sup>.

Suas pesquisas e contribuições proporcionam compreender como as políticas são produzidas, o que elas propõem e quais são os seus efeitos. A escolha pelo pesquisador e pelo seu “*método, ferramenta analítica*”, mais conhecido como “*abordagem de ciclo de políticas*”, se dá pelo fato de que esta abordagem permite uma análise crítica no contexto pluralista no campo da política educacional.

De acordo com Mainardes e Marcondes (2009, p. 305, grifo do autor), “[...] o ciclo de políticas é um *método*. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas”. Nesta perspectiva, Ball critica totalmente a ideia de que as políticas são implementadas, visto que indica um procedimento linear pela qual elas se movem em sentido à prática de modo direto.

Em uma entrevista que Marina Avelar (2016) fez com Ball em Londres, o pesquisador esclarece a originalidade do ciclo de políticas durante o tempo em que estava trabalhando a ideia com Richard Bowe. De acordo com Ball, eles estavam pensando e estudando sobre política e buscando criar um ponto de vista da trajetória da política. Então, debateram sobre os contextos de textos da política, chamando a atenção à relação como está sendo trabalhado sobre, em redor e com relação à política nos múltiplos contextos, e os diferentes perfis de pessoas que estão exercendo em e com a política. Assim, o ciclo de políticas são “ferramentas transponíveis, que podem ser utilizadas em contextos diversos e diferentes” (AVELAR, 2016, p. 8).

Conforme Mainardes (2006) acentua, inicialmente Ball e Bowe empenharam-se em caracterizar o procedimento político, estabelecendo o conceito de um ciclo contínuo formado por três aspectos: a política proposta, a política de fato e a política em uso, como o excerto abaixo ilustra:

A primeira faceta, a “política proposta”, referia-se à política oficial, relacionada com as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de “implementar” políticas, mas também intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem. A “política de fato” constituía-se pelos textos

---

<sup>2</sup> No Brasil, os primeiros pesquisadores a usar a abordagem do ciclo de políticas em pesquisas e de pós-graduação foram os pesquisadores no período dos anos 2000 da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), especialmente por Elizabeth Macedo e Alice Casimiro Lopes. Em 2006, foi publicado, em língua Portuguesa, uma síntese da abordagem do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006). Além disso, os pesquisadores brasileiros trouxeram elementos significativos com as entrevistas com Stephen J. Ball (MAINARDES; MARCONDES, 2009; MAINARDES, 2015; AVELAR, 2016). Em síntese, há textos que dialogam com a abordagem e fundamentos teóricos (OLIVEIRA; LOPES, 2011; LOPES, 2016; MACEDO, 2016) e outros que discutem as contribuições da abordagem no campo da política educacional (MAINARDES, 2018).

políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a “política em uso” referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática (MAINARDES, 2006, p. 49).

Logo após, no entanto, Stephen Ball e Richard Bowe se desfizeram desses conceitos iniciais, porque o discurso apresentava um rigor próprio que eles jamais desejavam usar para designar o ciclo de políticas. De acordo com os autores, as variedades de objetivos e conflitos que intervêm no procedimento político e dos três conceitos ou arenas que explicitam se apresentavam como facetas limitadas, opondo-se ao modo como Ball e Bowe queriam esclarecer o processo político (MAINARDES, 2006).

Assim, a análise das políticas vai além das preocupações que envolvem os textos das políticas. É essencial considerar o histórico e a conjuntura das políticas (econômico, político, social e cultural), envolvendo os antecedentes históricos, a ligação com outros textos e políticas, os efeitos de longo e curto prazo que as políticas estabelecem nas práticas (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). Para Mainardes (2006), esses contextos são correlacionados, não retêm uma perspectiva temporal ou contínua e não são fases sequenciais. Isto significa que os contextos são inter-relacionados, “cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157).

O primeiro contexto é o *contexto de influência* - “onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos” (MAINARDES, 2006, p. 51). É neste contexto que atuam grupos de partidos políticos, governo e legisladores. Esses grupos têm grandes influências e disputam as definições educacionais e sociais. É nesse contexto que as convicções conquistam legitimidade e constituem um discurso de apoio para a política.

De acordo com Mainardes (2006), para Ball, existem grupos de arenas públicas formais, comissões e grupos representativos que contribuem para as influências globais e internacionais com objetivo no desenvolvimento da formulação de políticas nacionais. Segundo o autor, a dispersão das influências internacionais pode ser compreendida em duas circunstâncias. A primeira é a movimentação da proposta por intermédio das políticas e sociais que contêm:

(a) a circulação internacional de idéias (Popkewitz, apud Ball, 1998a), (b) o processo de “empréstimo de políticas” (Halpin & Troyna, apud Ball 1998a) e (c) os grupos e indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e “*performances*” de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas idéias etc. (MAINARDES, 2006, p. 51-52).

A segunda diz respeito ao patrocínio e algumas concepções, à exigência de soluções impostas e recomendadas por agências internacionais, como World Bank, entre outras (MAINARDES, 2006). Ou seja,

Ao lado do World Bank, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais (MAINARDES, 2006, p. 52).

Essas influências, entretanto, a todo momento, são “recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estado-nação” (MAINARDES, 2006, p. 52).

O segundo contexto é o *contexto da produção de texto*. Os textos políticos regularmente estão vinculados com a retórica da utilidade pública no geral. Para Mainardes, neste contexto “podem tomar várias formas: textos oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc” (MAINARDES, 2006, p.52). Essas representações de textos não são obrigatoriamente coerentes e claros; além disso, podem ser contraditórias.

Nessa perspectiva, a política em nenhum momento é feita e terminada no ato legislativo, pois os textos políticos devem ser lidos e reinterpretados no período e no local distinto em sua elaboração. Dessa forma, os textos políticos necessitam de ser contextualizados, visto que são cenários de disputas de soluções e negociações que atuam no interior dos diferentes grupos da produção de textos com objetivo de controlar as produções da política. Nesse sentido, o contexto de texto nos diz que as “políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades” (MAINARDES, 2006, p. 52). As explicações a esses textos têm efeitos reais. Essas consequências são experimentadas dentro do terceiro contexto, o contexto de prática.

O *contexto da prática* está vinculado ao lugar onde a política está submetida à interpretação, recriação e onde a política gera implicações e decorrências que podem reproduzir e/ou produzir alterações e mudanças significativas na política inicial, isto é “o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente ‘implementadas’ dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem ‘recriadas’” (MAINARDES, 2006, p. 53). Dessa forma, o contexto da prática tem a função de permitir que os professores e os demais profissionais desempenhem e assumam o papel ativo no processo de interpretar e reinterpretar a partir das políticas educacionais, ou seja, o que os professores pensam e acreditam tem consequências no seguimento da implementação das políticas (MAINARDES, 2006).

O quarto contexto, *contexto dos resultados (efeitos)* destina-se ‘a preocupação com “questões de justiça, igualdade e liberdade individual”, pois a ideia de que “as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada” (MAINARDES, 2006, p. 54). Neste contexto, as políticas necessitam ser examinadas em termos de influências e das ações, com desigualdades presentes na sociedade.

O quinto e o último contexto trata do *contexto de estratégia política*. Este contexto contém o reconhecimento de um conjunto de práticas sociais e políticas necessárias para combater a desigualdade gerada e retratada pela política ou pelo programa investigado. Essa abordagem, de acordo com Mainardes (2006, p. 60), “exige que o pesquisador assuma a responsabilidade ética com o tema investigado, apresentando estratégias e atividades para lidar mais eficazmente com as desigualdades identificadas na política”. Portanto, a partir desse contexto, é essencial o compromisso do pesquisador em colaborar efetivamente para as discussões sobre política, assim como para sua compreensão analítica.

Para Ball, os contextos do ciclo de políticas podem e devem ser interpretados de outras maneiras e podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. Podem existir conflitos de disputas dentro de contexto da prática e dentre outros contextos em diferentes interpretações dentro de outra interpretação (MAINARDES; MARCONDES, 2009). Para uma compreensão melhor, Ball faz uma analogia do percurso de política a um foguete, como podemos visualizar no excerto a seguir:

Uma política tem uma trajetória semelhante à de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece. As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas. Algumas vezes, elas são apressadas ou atrasadas. É necessário pensar sobre a velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 307).

Em síntese, a análise de política nos contextos abordados exige um maior aprofundamento e compreensão a partir não só do local ou no geral, no macro ou micro das suas influências presentes, mas das relações e interpretações entre eles (MAINARDES, 2009).

Portanto, a abordagem do ciclo de políticas propicia instrumentos para uma análise crítica das intencionalidades e das relações a partir das políticas e programas educacionais. Do mesmo modo que a abordagem do ciclo de políticas permite compreender a trajetória de políticas (formulações, produções de textos, implementações e resultados) (MAINARDES, 2006), a teoria da atuação é uma teoria mais específica, que

vem complementando a abordagem do ciclo de políticas, tendo sido publicado originalmente no livro *How school do policy* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012).

No livro, Ball, Maguire e Braun (2016, p.12) apresentam a teoria da atuação (*theory of policy enactment*) na escola, identificando um conjunto de ferramentas e conceitos que fornecerão subsídios à investigação da atuação nas políticas educacionais e curriculares. Dito isso, partindo de uma pesquisa empírica, realizada em quatro escolas secundárias da Inglaterra, os autores investigam “como as escolas ‘fazem’ política, especificamente sobre como as políticas tornam-se “vivas” e ‘atuantes (ou não) nas escolas”’.

Mainardes (2018) explica que os autores do livro desenvolveram “uma ideia anunciada na formulação inicial da abordagem do ciclo de políticas: as políticas não são meramente implementadas, mas sujeitas a processos de recontextualização, recriação” (MAINARDES, 2018, p. 4). Os autores do livro defendem a “atuação de políticas como um aspecto dinâmico e não-linear de todo o complexo que compõe o processo da política, do qual a política na escola é apenas uma parte” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 18-19). Entretanto, as dimensões contextuais presentes nas elaborações de políticas, o fato de que são intimamente moldadas e influenciadas por condições específicas da escola que funcionam como pressões, restrições e os facilitadores de atuação de políticas, tendem a ser negligenciados (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Desse modo, compreender o “significado” da atuação de política envolve um processo entre *interpretação e tradução* – “essas são peças-chave do processo da política e articulação da política com a prática [...]” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 67). Em virtude disso, demanda processos criativos de interpretação e recontextualização – isto é, “a tradução de textos em ação e as abstrações de ideias políticas em práticas contextualizadas [...]” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14). A interpretação é o processo de buscar entender a política (MAINARDES, 2018).

Ball, Maguire e Braun (2016) explicam que a interpretação “[...] é uma leitura inicial, um fazer sentido da política – o que este texto significa para nós? O que nós temos de fazer? Nós temos de fazer alguma coisa? É uma leitura política e substancial – uma ‘decodificação’, que é ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva (BALL, 1993)” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 68). Em síntese, “a *interpretação* é um compromisso com as linguagens da política, [...]. A *tradução* é uma espécie de terceiro espaço entre política e a prática. É um processo **iterativo** de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente ‘atuar’” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69, grifo dos autores).



Nesta perspectiva, “as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados ‘problemas’” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 37). Os autores argumentam que, nas políticas colocadas em ação, políticas novas ou antigas, é primordial considerar esses conjuntos de dinâmicas “interpretativas” e subjetivas. Em outras palavras, “[...] o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor atuações das políticas no âmbito institucional” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 37). Deste modo, faz-se necessário explorar essas dinâmicas de contexto e suas inter-relações, conceituando assim as dimensões contextuais como contextos situados, culturais profissionais, contextos materiais e contextos externos.

Para os propósitos desta pesquisa, nos deteremos na análise das dimensões contextuais. Mas compreendemos que “essas dimensões são bastante úteis para a análise de políticas, uma vez que orientam o pesquisador para identificar os aspectos intervenientes no processo de colocar as políticas em ação, no contexto da prática” (MAINARDES, 2018, p. 5). Como já sinalizamos, a política é complexa.

Tendo explicitado nosso referencial teórico metodológico, passamos à discussão dos cuidados éticos e metodológicos adotados nesta investigação.

## **2.4 Cuidados éticos e metodológicos da pesquisa**

Neste delineamento metodológico, a finalidade da pesquisa científica é encontrar soluções para os problemas mediante o uso do método científico. Pesquisar é buscar informações que não conhecemos e que precisamos conhecer (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Ao entender o comprometimento ético e político desta pesquisa, por se tratar de uma pesquisa empírica, portanto, de uma pesquisa com sujeitos do PIBID, fez-se necessário submeter o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), tendo a aprovação obtida em 1 março de 2021<sup>3</sup>. A submissão ao CEP compõe as etapas<sup>4</sup> a seguir.

A carta de anuência foi a primeira etapa a ser realizada, com solicitação ao reitor e coordenadora do curso de Pedagogia de uma Universidade Federal de Ensino Superior, localizada na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul, seguindo com aceito. Após a

---

<sup>3</sup> CAAE: 42767021.0.0000.0126 N° Parecer: 4.564.91

<sup>4</sup> Trata de uma pesquisa que se desenvolveu durante a Pandemia de COVID-19, no período de 2021-2020. A coleta de dados, os resultados de análises, foram a partir deste cenário nas percepções dos participantes desta pesquisa. Ainda não se consegue mensurar os impactos da pandemia causada pelo COVID-19.

aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP, a segunda etapa se constituiu na elaboração do questionário pela plataforma *Google Forms*, adotado como instrumento para a coleta de dados. Nas proposições de Gil (2008), elaborar um questionário significa basicamente traduzir os objetivos do projeto de pesquisa em perguntas específicas. As respostas respondidas pelos participantes possibilitarão ao pesquisador descrever e interpretar os dados construídos no decorrer do desenvolvimento da pesquisa.

Destacamos que a escolha pelo questionário eletrônico foi decorrente das adaptações para o desenvolvimento da pesquisa no contexto da pandemia. Consideramos, ainda, que, apesar das limitações, o questionário tem sido um instrumento de pesquisa validado no campo da pesquisa.

Em relação à elaboração do questionário, optou-se por perguntas abertas, organizado com vinte e uma questões (21) para coordenadores e supervisoras. Para os bolsistas, contém vinte e sete (27) questões no total. As questões foram distribuídas em três eixos: *(Re)conhecimento do PIBID: teoria e prática*, *Reflexões da prática e seus efeitos* e *Políticas de formação de professores*, conforme o roteiro temático disponível no Apêndice I.

A partir disso, entramos em contato via *e-mail* com a coordenadora do programa PIBID, a fim de apresentar-lhe os objetivos da pesquisa e solicitar os e-mails dos participantes envolvidos no Pibid do curso de pedagogia. Efetivamente, foram enviados para 20 bolsistas, 2 coordenadoras de área e 2 professoras supervisoras do PIBID do curso de pedagogia.

Dessa maneira, aos participantes que concordaram em ler e responder as questões do questionário foi solicitado que cadastrassem o e-mail para validação e clicar na opção referente ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e, assim, receberam uma cópia do questionário respondido. Neste questionário está brevemente descrita a pesquisa, o TCLE, como também, os benefícios, possíveis riscos e medidas protetivas pensadas para os participantes da pesquisa e contribuições para a comunidade científica. Consideremos uma amostragem concreta de 2 coordenadores de área, 1 professora supervisora e 1 bolsista do PIBID do curso de pedagogia.

## **2.5 Descrição e organização de análise dos dados da pesquisa**

A pesquisa é de abordagem qualitativa. Nas proposições de Minayo (2009), a abordagem qualitativa parte da realidade social, “[...] pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2009, p. 21). Nesta

perspectiva, a partir da revisão de artigos científicos, definição do referencial teórico analítico e pesquisa de campo por meio do questionário *Google Forms*, foram delineados os seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo, para organização das respostas a partir das percepções dos participantes do PIBID desta pesquisa.

Para sintetizar, a pesquisa bibliográfica respalda em “material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos [...] com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com o material já escrito sobre o assunto da pesquisa” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54). Deste modo, o que fundamenta teórica e metodologicamente esta pesquisa é a abordagem do ciclo de políticas segundo Ball e colaboradores (1992), Ball (1994) e Mainardes (2006; 2018) e a teoria da atuação segundo Ball, Maguire e Braun (2016). Fizeram-se presentes na discussão, também, referenciais vinculados ao campo das políticas públicas educacionais, formação de professores e as implicações dos conceitos de pragmatismo na formação docente segundo Shiroma (2003; 2018; 2020), Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), Shiroma e Evangelista (2015), Shiroma e Neto (2015), Freitas (1999; 2002; 2007) e discussões em torno de contribuições e nuances do PIBID na formação inicial e continuada segundo Pimenta e Lima (2019), Deimling (2014), Deimling e Reali (2017, 2020), André (2012), Mateus (2014), Gomes e Souza (2016), Yasmin, Campos e Catanante (2016), Paniago e Sarmiento (2017) e Paniago, Sarmiento e Rocha (2018), entre outros.

Para a organização dos dados, foi escolhida a análise de conteúdo, como técnica de análise do *corpus*, pois fizemos isso por intermédio das percepções dos participantes do PIBID por meio dos questionários respondidos por elas. Para Bardin (2011), não se trata de um instrumento metodológico e sim de um conjunto, podendo ser utilizado em diferentes procedimentos de análises de acordo com a pesquisa do investigador. De modo geral, a etapa possui três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e a inferência/interpretação. De acordo com Bardin (2001), essas fases não se sucedem necessariamente em ordem cronológica.

A análise de conteúdo inicia-se com a leitura “flutuante” dos documentos selecionados para a análise. Na segunda fase da análise, a codificação enfrenta uma longa e fastidiosa análise. Aqui, a “codificação corresponde aos dados brutos do texto analisado” (BARDIN, 2011, p. 133). Nesta perspectiva, optou-se por um recorte de cada eixo do questionário a partir das percepções dos participantes. Posteriormente, a terceira etapa, corresponde à categorização e tem como finalidade em primeiro a de fornecer uma

interpretação simplificada dos dados obtidos. A última etapa, refere-se à inferência/interpretação, ou seja, é o tratamento dos resultados obtidos; ela também permite obter resultados fiéis e significativos da pesquisa. Nesse sentido, todos dados da análise desta pesquisa foram analisados à luz do referencial teórico-metodológico: abordagem do ciclo de políticas e teoria da atuação.

Na próxima seção, apresenta-se a análise do contexto da influência, empregando os aspectos da produção do texto do PIBID com base nas formulações da abordagem do ciclo de políticas.

### **3 CONTEXTO DAS INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: entre a (des)valorização e o pragmatismo docente**

Esta seção parte das influências internacionais/globais na formulação de políticas nacionais de formação para os professores. Na sequência, centra-se prioritariamente na análise do contexto de influência para a formulação, interpretação e tradução desta política. Considerando tais processos também em relação com os documentos de formação de professores referentes ao PIBID. A intenção da investigação deste contexto é “[...] identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, as vozes presentes e ausentes” (MAINARDES, 2006, p. 38) e também continuam em disputa nos documentos do PIBID.

#### **3.1 O contexto da influência: o papel das agências multilaterais na política educacional do Brasil**

Um marco importante, que difundiu inúmeras reformas educacionais em âmbito mundial, foi a Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990 – realizada em Jomtien (Tailândia), financiada por um conjunto de organismos internacionais vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial (BM). Destaca-se que, nesta Conferência, estavam presentes também governadores, associações profissionais e, entre outros, chefes de Estado. Destes, 155 governos que participaram subscreveram o documento aprovando-o e comprometeram-se a garantir uma *educação básica de qualidade* (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007) em seu país. Firmando o acordo de Jomtien, o governo brasileiro descreve suas metas locais, acenando aos organismos internacionais que as bases políticas e ideológicas adotadas pela Conferência seriam implementadas para a realidade brasileira.

O resultado disso foram as estratégias educacionais divulgadas no Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993. Nesta lógica, uma vez que, antes dessa, a educação era assegurada pelo Estado e, logo após, delega aos três atores principais da comunidade local (pais, gestão escolar e professores), as autoridades oficiais e os órgãos internacionais para contribuírem com a reforma educacional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Na Conferência foi constituído o relatório sob título Educação: um tesouro a descobrir, composta a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, coordenada pelo economista Jacques Delors, que ficou responsável por produzir o

relatório da Comissão entre 1993 e 1996. Conhecido como Relatório Delors, o documento recomenda um novo conceito de educação: educação ao longo de toda a vida; apresentando a necessidade de se explorar as competências educativas dos meios de lazer, cultura, comunicação e da profissão, redirecionando, dessa forma, os tempos e espaços atribuídos às aprendizagens (DELORS *et al.*, 1996).

Ao debater as tensões que atingem o mundo, o relatório discorre sobre a revisão da política educacional de vários países, intencionando a adaptação dos indivíduos para as novas exigências da sociedade do futuro. Nesta perspectiva, o professor é colocado como agente responsável para desenvolver as competências demandadas pelo futuro, ou seja, “a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (DELORS *et al.*, 1996, p. 89). Para garantir essa formação, os professores deveriam ser treinados a partir de princípios que guiaram a educação com qualidade.

Tal concepção é possível compreender a partir do relatório Delors no capítulo 4, que define os quatro pilares da educação, a saber:

[...] **aprender a conhecer**, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; **aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente; **aprender a viver juntos**, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente **aprender a ser**, via essencial que integra as três precedentes (DELORS *et al.*, 1998, p. 90, grifo do documento).

A partir dessa concepção de educação, as recomendações das organizações multilaterais que estavam por vir, buscam converter os professores, tal como encaminham os discursos para enfrentar os desafios do século. Contudo, a proposta de mudança no quadro educacional está vinculada às questões econômicas que se apresentam na sociedade atual associadas à nova forma de produção capital (SHIROMA, 2018).

Outro marco importante foi O Relatório Mundial da Educação: Professores e Ensino em um Mundo de Mudanças<sup>5</sup> (UNESCO, 1998), que apresentou novas exigências no uso de tecnologias e na formação docente inicial e continuada, mas também, novas perspectivas do papel do conhecimento da educação, procedendo às recomendações de padrões de desempenho, avaliações das políticas implementadas e *accountability*. De modo geral, o papel do professor é responder à lacuna entre a educação e o emprego, o que inclui uma maior diversificação e flexibilidade na carreira dos docentes.

---

<sup>5</sup> Título original do documento “World education report (1998): Teachers and teaching a changing world”.

Eventos mundiais foram sendo organizados; um exemplo foi o “Fórum Mundial de Educação 2001; Marco de Ação de Dakar Educação para Todos”. Neste evento, foram avaliadas ações firmadas e realizadas na Conferência de Jomtien e diagnosticadas as deficiências nos processos das metas estabelecidas por cada um dos agentes. O documento, constituído pelos Estados membros da UNESCO, foi reafirmada e foram definidas seis metas e doze estratégias de Educação para Todos (UNESCO, 2001).

A respeito dessas estratégias e metas, a questão dos professores se insere no sexto objetivo do documento; pode-se observar aí um item bastante relevante: “melhorar o status, a autoestima e o profissionalismo dos professores” (UNESCO, 2001, p.9). Nota-se uma continuidade da compreensão de que o professor é responsável pela transformação da reforma educacional, para isso, os professores precisam ser bem capacitados e ter técnicas de ensino ativas, a formação e uso inovador de tecnologias, metodologias de aprendizagem ativas. Salienta-se a necessidade de melhorar a direção dos sistemas educacionais em termos de eficiência, transparência, flexibilidade e controladoria. Para garantir as metas e estratégias, entre outras expressas no documento, os recursos financeiros vão ser mobilizados pelas agências financeiras bilaterais e multilaterais, entre elas o Banco Mundial. De tal forma, afirmam que nenhum país que está comprometido com a Educação para Todos será impedido de realizar os objetivos por falta de recursos (UNESCO, 2001).

Foi com base nesta retórica que o *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe* (PRELAC, 2005) divulgou o texto “O docente como protagonista na mudança educacional”. O documento apresenta 22 textos de distintos autores da América Latina que abordam a profissionalização, avaliação de desempenho, liderança docente, o papel do docente, as reformas educacionais, aspectos docentes ligados ao uso de novas tecnologias de informação e comunicação, entre outros temas. Uma variedade de assuntos, com finalidade de discutir um novo significado do papel docente. O documento argumenta que o docente deve transitar diferentes espaços, além do seu papel na aprendizagem dos alunos. Em outras palavras, “novos desafios para transitar do papel de executor de tarefas ao de autor protagonista da tarefa educacional” (PRELAC, 2005, p. 3), com finalidade de alcançar os objetivos do Educação para Todos.

De acordo com as pesquisas de Shiroma e Evangelista (2007) referentes à filantropia internacional na América Latina e Caribe, pode se verificá-la em três dos

grandes projetos estratégicos de formação docente<sup>6</sup>. O primeiro é PRELAC, o segundo, *Plan de Cooperación* – PC, o terceiro, *Proyectos hemisféricos en educación* – PHE. Estes articulados às Conferências de Educação para Todos, assim os projetos são patrocinados pelas organizações internacionais, a saber: BM, ONU, OCDE e FMI.

Nesse âmbito, os três projetos apresentam conceitos operativos comuns, entre elas, a profissionalização e a gestão. Tais diretrizes se entrelaçam para corrigir suas disfunções, por exemplo, o desemprego e a pobreza. Porém, de acordo com as autoras, o foco para o qual essas ações se direcionam não é o mesmo aspecto terminológico e conceitual. Para a PRELAC, o que está em causa é a *governabilidade* dos Estados e do planeta. Já para o PHE, é a administração da *pobreza* e, por sua vez, para o PC, o que está em jogo é a *reconversão* profissional docente, tanto quanto do trabalhador (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007).

Nesta perspectiva denominada modernização do Estado, organizações internacionais, como já salientado, propõem o aparato gerencial tanto para racionalizar os gastos públicos quanto para administrar professores (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007). Tal fato demarcou a consolidação e expansão da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por meio da gestão de indicadores sobre resultados, com vistas a uma padronização internacional da educação. É neste cenário que a OCDE divulga o Programa Internacional para a Avaliação de Estudantes, o Pisa<sup>7</sup>. E com as recomendações no uso de tecnologias de informação e comunicação, bases curriculares e avaliações externas, colocou os professores e gestores escolares no centro das agendas, isto é, responsabilizando-os pelo desenvolvimento de escolas eficazes (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007). As avaliações em grande escala foram aplicadas aos alunos de todos os níveis, mas o alvo não eram os alunos, eram os professores (SHIROMA, 2018).

Neste período, entre o final do século XX e início do século XXI, muitas foram as iniciativas internacionais na área de educação. Por exemplo, a OCDE, em seu relatório sob título *Professores são importantes: Atraindo, desenvolvendo e retendo professores*

---

<sup>6</sup> Projetos já encerrados em 2017, o PRELAC foi patrocinado pela UNESCO. O PC, tendo apoio da OCDE, ocorreu de 2000-2010. E o PHE, patrocinado pela Organização dos Estados Americanos – OEA, de 1994-2010.

<sup>7</sup> Tradução original: *Programme for International Student Assessment*. Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). As avaliações acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição, maior ênfase em cada uma dessas áreas. O programa também avalia domínios chamados inovadores, como Resolução de Problemas, letramento financeiro e competência global. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa> Acesso: 20 de nov de 2021.



*eficazes*<sup>8</sup>, cuja edição em língua portuguesa foi publicada em 2006, gerou vinte e cinco relatórios dos países participantes com intuito de compartilhar ações inovadoras e identificar opções atrativas para aplicar na agenda política da formação docente. O relatório se materializou entre 2002-2004. Os principais objetivos do relatório do projeto são:

Sintetizar pesquisas sobre as questões de políticas relacionadas a atrair, recrutar, reter e desenvolver professores eficazes; identificar iniciativas e práticas políticas inovadoras e bem-sucedidas; facilitar intercâmbio de lições e experiências entre os países; identificar opções a serem consideradas pelos formuladores de políticas (OCDE, 2006, p. 235).

O projeto envolveu a produção de Relatórios Nacionais de *Background*, visitas de equipes externas e acompanhamento, como também, coleta de dados e *workshops*. As questões para esse relatório procediam do discurso devido ao ritmo da aposentadoria dos docentes mais velhos na maioria dos países e a carência de professores das áreas de matemática, ciências e tecnologia de informação e comunicação (TIC) (OCDE, 2006).

Uma das propostas deste documento para sanar e difundir o encolhimento do espaço público, estabelecendo articulações com o gerencialismo, bem como suas estratégias sobre as políticas docentes, é atrair jovens professores com insumos reduzidos na educação.

De acordo com o relatório, os docentes velhos devem ser substituídos, já que “diversos países têm atualmente a oportunidade única para moldar a força de trabalho docente e beneficiar-se das mudanças substanciais que ocorrerão”. Essa “oportunidade única” refere-se aos recursos financeiros, “uma vez que uma força de trabalho docente é mais jovem implica menores pressões orçamentárias” (OCDE, 2006, p. 8) e isso já refletia nos trabalhos anteriores da OCDE, como também a estreita relação das organizações internacionais e o Banco Mundial, com articulações decorrentes da implementação da lógica gerencial (SHIROMA, 2018).

Assim, as estratégias são para influenciar o rumo da economia e da educação consta no documento da OCDE, são: A primeira refere-se ao status da docência e a competitividade no mercado de trabalho. O segundo nível demanda soluções mais direcionadas a responder a escassez de professores, introduzindo incentivos, estímulos e suporte “para que os professores em escolas desafiadoras ou em localidades difíceis” (OCDE, 2006, p. 39). Nesta perspectiva, indicava experiências de alguns países como “modelo de vitrine” e recomendava aos países membros da OCDE e observadores, neste

---

<sup>8</sup> Título original do documento “*Teachers Matter – Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*” (2005).

caso o Brasil, a se inspirarem com as ações e programas desses países. Nesta lógica de solucionar e resolver a escassez de professores, “busca a abordagem mais flexíveis, tanto para a educação de professores quanto para o ingresso na profissão” (OCDE, 2006, p. 86), introduzindo também “novos perfis” docente, habilidades e experiências em sua atuação como professores.

Neste cenário, para que as reformas educacionais avançassem no território brasileiro, foi realizado o Seminário Internacional sobre Políticas de Profissionalização Docente, em 2006, promovido conjuntamente pelo Consed, MEC, UNESCO/Orealc-Escritório Regional de Educação para a América Latina e Caribe – Chile e da representação da UNESCO no Brasil, com apoio da Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro e da Fundação Lemann.

A partir desse seminário, foi publicado documento sob o título “O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina”<sup>9</sup> (UNESCO, 2007). Estiveram presentes dirigentes do MEC, pesquisadores brasileiros, gestores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, especialistas internacionais, lideranças das organizações sindicais que representam os professores e demais trabalhadores da área de educação. Com os principais desafios e perspectivas da profissão docente para o século XXI, o seminário deu destaque às tendências internacionais na formação inicial e continuada, estrutura de carreira, avaliação docente e o Sistema de Avaliação Docente do Chile, como recomendações para o melhoramento do profissionalismo docente no contexto brasileiro. No final do seminário, os representantes apresentaram o progresso alcançado das metas de Educação para Todos e a iniciativa conjunta da PRELAC em parceria com a UNESCO.

Nesta agenda global, a maioria das políticas recomendadas pelas organizações multilaterais e pelos projetos regionais de educação da América Latina, como PRELAC e PREAL, quanto mais as organizações econômicas – como a OCDE, Fórum Econômico Mundial, Banco Mundial – planeja intervenções e sinaliza que a formação inicial e continuada dos professores depende dos profissionais com formação relevante e bem “treinados” para proporcionarem aos alunos uma escolarização excelente (SHIROMA, 2018). De acordo com Shiroma (2018), “Há consenso nas agendas em torno da ideia de que a má qualidade da educação se deve às práticas ‘ineficientes’ dos professores” (SHIROMA, 2018, p. 100). As críticas dos autores políticos e das organizações multilaterais em relação aos cursos de formação de professores são apontadas

---

<sup>9</sup> O conteúdo deste documento é baseado nas apresentações e comentários realizados no Seminário Internacional de Profissionalização Docente, realizado no Rio de Janeiro, nos dias 31 de agosto a 2 de setembro de 2006. – Brasília: CONSED, UNESCO, 2007. Organização: Sônia Balzano.

demasiadamente desde 2000, como podemos observar nos períodos das publicações das organizações nesta seção.

Nestas recomendações de estratégias de corte e de gerenciamento de professores, as ameaças foram claramente explicitadas nesses documentos, como por exemplo, o documento “Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” (BRUNS; LUQUE, 2014). Os autores Bruns e Luque (2014) anunciam os desafios para a política de formação de professores e recomendam aos governos:

[...] cortar os professores de baixo desempenho para dar lugar a novos contratados de mais qualidade. Com reduções de alguns casos de 20% ou mais no tamanho do corpo docente até 2025, é fundamental gerenciar tanto as saídas dos professores como o recrutamento seletivo com um foco estratégico na qualidade (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 34).

Além dessas orientações, o documento relata dificuldade para encontrar professores suficientes para matérias específicas como matemática e ciência do ensino médio. Tendo isso em vista, o documento apresenta, uma vez que os professores tenham sido contratados, a tarefa do sistema é preparar e torná-los o mais eficazes possível. Com esse propósito, é necessário avaliar, gerenciar e apoiar o desenvolvimento individual da capacidade profissional (BRUNS; LUQUE, 2014). De maneira explícita, as quatro tarefas essenciais para preparar professores excelentes são:

**Indução:** apoio ao desenvolvimento dos professores durante os primeiros cinco anos mais críticos de magistério.

**Avaliação:** sistemas para a avaliação regular dos pontos fortes e fracos de cada professor.

**Desenvolvimento profissional:** treinamento eficaz para corrigir os pontos fracos identificados dos professores e alavancar as competências dos atores de melhor desempenho.

**Gestão:** adequar as atribuições dos professores às necessidades das escolas e dos alunos e criar escolas eficazes por meio de práticas compartilhadas e interação profissional (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 34, grifo dos autores).

De acordo com Evangelista e Shiroma (2007), vários documentos insistem na redução custo-professor, até mesmo hierarquizando iniciativas na perspectiva das agências internacionais. “A educação para todos é fundamental para o avanço dos países, mas com ela o Estado não deve gastar muito” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 538, grifo das autoras). Essas medidas foram e continuam sendo adotadas em muitos países, especialmente no Brasil.

De acordo com Mainardes (2006), é nesse contexto “que os grupos de interesses disputam por influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa

ser educado” (MAINARDES, 2006, p. 51) e que os conceitos adquirem legitimidade e formam discursos que fundamentam a política educacional.

### **3.2 Breve histórico da Política de Formação de Professor no Brasil**

Discutir a questão das políticas de formação de professores, no Brasil, pressupõe reconhecer que foi, a partir de 1990, marcada por profundas transformações sociais e políticas de cunho neoliberal, trouxe também intensas reformas educacionais com discursos “justificadores” em prol da qualidade, competitividade, produtividade, eficiência e eficácia. Assim, não só prescreveram as orientações a serem adotadas, exportaram também a tecnologia de fazer reformas (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, DEIMLING, 2014).

De acordo com Oliveira (2004), observa-se um duplo enfoque nas reformas educacionais que se implantaram neste período na América Latina: a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão ou disciplina da pobreza. Assim, tais reformas educacionais serão marcadas por “meios de estratégias de gestão e financiamento, que vão desde a focalização das políticas públicas educacionais ao apelo ao voluntarismo e ao comunitarismo” (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

É neste contexto das reformas educacionais durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), sob forte tendência mundial, que alicerçaram o discurso reformador, termo profissional/profissionalização, que alude às noções de competências, com maior responsabilização sobre o professor e sobre o aluno por resultados eficazes (SHIROMA, 2003). Foi no governo de FHC que as propostas dos referidos eventos e documentos guardam extrema consonância com as dos organismos multilaterais, foram disseminadas e influenciaram de forma direta alguns dos anteprojetos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

Nota-se que, a partir da LDB/96, houve muitos debates acerca da formação de professores, como exemplo: a elevação dos cursos de formação ao nível de superior, ministrado no Curso de Pedagogia<sup>10</sup>. A partir disso, a formação docente pode ser realizada em Universidade e Instituições Superiores de Educação, sendo contemplada a formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Cabe ressaltar que essa oferta foi objeto de controvérsias e debates em vários momentos e seu

---

<sup>10</sup> Os cursos normais superiores foram extintos em meados de 2007 e deram lugar ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

formato assumiu diversas faces de concepções pedagógicas a partir dos anos subsequentes (GATTI et al., 2019).

No que se refere à formação docente, podemos observar no excerto abaixo da Lei LDB/96:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009)

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009)

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância [...] (Incluído pela Lei 12.056, de 2009) (BRASIL, 2009).

A LDB/96 (BRASIL, 1996) vem a tratar da formação de professores em capítulo específico, cujos artigos têm sofrido alterações de redação ao longo dos anos. Observar-se, também, o reconhecimento da importância do regime de colaboração (União, estados e municípios) para promover a formação inicial e a continuada, entretanto temos a inclusão da educação à distância. Por um lado, essas mudanças trouxeram desqualificação e desvalorização aos docentes. Implicações como estas tem se “configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional” (FREITAS, 2002, p. 148). De acordo com Freitas (2002), isso gerou “aligeiramento” na formação dos professores.

Nesse cenário, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, veio reforçar os termos do artigo 62 da LDB e do Decreto nº 3.276/1999 que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, afirmando que a formação inicial desses profissionais deveria ser responsabilidade, principalmente, das Instituições de Ensino Superior. Entretanto, isso suscita diferente oportunidade de formação, “[...] sob a concepção de equidade, de que ao Estado cabe oferecer *igualdade de oportunidades*, em contraposição à *igualdade de condições*, que efetivaria pelo desenvolvimento da formação exclusivamente nas universidades” (FREITAS, 2007, p.1206 grifo da autora). De acordo com a autora, no âmbito das reformas do Estado e subordinado às recomendações internacionais, em resposta aos desafios da “modernização”, o Estado oferece diferentes oportunidades de formação aos professores do curso e, conseqüentemente, dimensões diferenciadas de profissionalização em cada

desses espaços, diferenciando os conhecimentos científicos, técnicos e culturais oferecidos (FREITAS, 2007).

Discordantes dessa política que se delineava, associações, fóruns, algumas entidades educacionais como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdade/Centros/Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Centro de Estudos Direto e Sociedades (CEDES) e Fórum Nacional em Defesa de Formação de Professores, provocaram novos debates acerca da formação dos profissionais da educação, para que a Licenciatura em Pedagogia viesse a se consagrar como uma graduação que formasse professores, e que esse fosse o eixo para os demais aspectos formativos (DEIMLING, 2014; GATTI et al., 2019).

Após esses debates em pauta, foram elaborados os Referenciais para a Formação de Professores e, em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica de Nível Superior em cursos de licenciatura e de graduação plena – Resolução CNE/CP nº 1/2002. Seguindo esses textos políticos, foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 2/2002, que estabeleceu a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da educação superior.

De acordo com Deimling (2014), no primeiro documento dessas Diretrizes, os aspectos relacionados aos investimentos nas condições objetivas para a realização do trabalho pedagógico (salários, condições de trabalho, valorização da carreira docente, entre outros) não foram discutidos, assim, deveriam ser discutidos em outras circunstâncias. Nesta lógica, o documento propõe um referencial teórico e um modelo curricular adequado ao novo perfil de formação docente, consolidando as bases epistemológicas, os objetivos e as competências e habilidades profissionais para a atuação dos professores da educação básica que, posteriormente, foram implementados pelas DCN (DEIMLING, 2014). Em 2016, essa concepção epistemológica retornou à cena política, como veremos nas seções a seguir. Para Gatti et al. (2019), essas Diretrizes, de certo modo, deixaram de lado alguns dos postulados vigentes da LDB (BRASIL, 1996).

Na sintética trajetória descrita durante o governo do FHC (1996-2002), observamos que as políticas educacionais e da formação docente sempre se mostraram fragmentárias, respondendo às pressões imediatistas e sem vinculação com os projetos pedagógicos da escola, na qual a educação básica se desenvolveu a partir do projeto político Educação Para Todos, via recomendações das agências multilaterais.

Seguindo o contexto histórico da política de formação docente no Brasil, chega ao governo um representante das camadas populares com um discurso oposto à agenda do governo anterior. O governo do Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) pode ser caracterizado em defesa das políticas sociais e públicas; contudo, o que se vivenciou, de acordo com Freitas (2007), foi um grande embate em relação às necessidades das entidades na continuidade das políticas de cunho neoliberal, e “uma enorme retração na participação dos movimentos na definição da política educacional” (FREITAS, 2007, p.1207).

Dessarte, com a expansão desenfreada dos Cursos Normais Superiores e Pedagogia, além de outras licenciaturas, principalmente em instituições privadas em diferentes níveis de formação e modalidade (por exemplo educação a distância- EaD), alarga-se uma condição desigual no processo de formação de professores de ensino superior como forma de atender massivamente à demanda emergente por formação, com custo reduzidos, bem como se esquivou do anunciado apagão de professores (FREITAS, 2007). Como já ressaltamos, este modelo, desenvolvido à distância por meio de mídias digitais, introduzindo os tutores, mediadores de formação supervisionados por docentes universitários, reduziu radicalmente a concepção e o caráter do trabalho docente (FREITAS, 2007). Em concordância, Shiroma e Evangelista (2015) apontam que a expansão dos cursos de licenciatura e programas de formação em EaD tiveram como finalidade a desintelectualização e despolitização do professor.

Situam-se, nesta perspectiva, programas e cursos de educação a distância por instituições públicas de ensino superior, na concepção de formação continuada, aliada à utilização de novas tecnologias, em articulação com núcleos de apoio presencial, nos municípios. Esta iniciativa institucionaliza os programas de formação a distância como política de formação por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que dispõe sobre Universidade Aberta do Brasil (UAB) (FREITAS, 2007).

Como podemos notar, há indícios da vinculação entre as recomendações das agências internacionais e as propostas das diretrizes para a formação dos professores frente às necessidades para formar um profissional ideal, mas no escopo de um ideal específico, o neoliberal. Assim, o governo coloca em ação, nos anos subsequentes, programas de formação, particularmente voltados à formação prática e às novas tecnologias, especialmente à formação docente e ao acesso às licenciaturas no Brasil<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Optou-se por não enfatizar os programas elencados pelo MEC em seu endereço eletrônico, na seção “Programas do MEC voltados à formação de professores”, devido à grande quantidade de programas expostos no site; muitos programas não cabem ser citados neste momento, uma vez que não fazem parte da

Com esses e outros programas, o Brasil busca, ao mesmo tempo, atender a demanda da formação mínima exigida pela legislação no país, como também a suprir a necessidade de formação de professores para educação básica e delinear uma política de formação docente que concilie as exigências internacionais (DEIMLING, 2014).

Outro fator importante de ser observado, cujo impacto se esperaria que pudesse ser tanto na atratividade para a carreira docente como nas condições do trabalho docente: foram sancionados a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, instituindo o Piso Salarial Nacional Profissional<sup>12</sup> para os profissionais do magistério público da educação básica, já previsto na LDB/96 e a resolução nº 2, de 28 de maio de 2009, que fixa as diretrizes nacionais para os planos de carreira e a remuneração dos profissionais da educação básica pública, e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)<sup>13</sup>, que é apresentado como resultado de um conjunto de ações do MEC. Mesmo com esta iniciativa política, boa parte desta Lei ainda não chega a ser cumprida em sua integridade em toda nação brasileira.

Em 2009, através do Decreto nº 6.775/2009<sup>14</sup>, institui-se a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e atribui à CAPES promover programas de formação inicial e continuada. Esta política reconhece a formação docente para a educação básica como compromisso público de Estado, estabelecendo, ainda, o regime de colaboração entre a união, estados e municípios na organização da formação dos profissionais do magistério para a educação básica.

De acordo com Freitas (2007), a configuração que se desenha no desenvolvimento de políticas de formação institui uma nova *regulação* da formação. O objetivo central de transferir para a CAPES é implantar sistemas de avaliação nos cursos de licenciaturas e

---

temática de análise, que consiste na formação inicial do professor. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores?id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores> Acesso: 10 de novembro de 2021

<sup>12</sup> Atualmente, o Piso Salarial Profissional teve reajuste de 33,24% no dia 04/02/2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-67-de-4-de-fevereiro-de-2022-378378895> Acesso: 17 de novembro de 2022. Entretanto, com relação aos salários no Brasil, observam-se salários, condições de trabalho e carreira extremamente desiguais entre os profissionais de diferentes redes públicas municipais e estaduais. Merece destaque o fato de que a infraestrutura das escolas varia muito de acordo com a capacidade financeira de cada município e Estado. Outro elemento que contribui para a diversificação é a desigualdade regional persistente no país, refletida na capacidade financeira de cada Estado e município, responsável por uma fragmentação econômica e social, que é a fonte de muitas injustiças (OLIVEIRA, 2011).

<sup>13</sup> O Parfor é um programa emergencial criado para permitir a professores em exercício na rede pública de educação básica o acesso à formação superior exigida na Lei LDB/1998, sendo que coube à CAPES a responsabilidade pela indução, fomento e avaliação dos cursos no âmbito do Parfor.

<sup>14</sup> Atualmente Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Ficam revogados o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010.



pós-graduação já existentes, bem como nos programas de formação inicial e continuada. É essa lei que vai dar base para a implementação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, nosso objeto de pesquisa<sup>15</sup>.

De acordo com Freitas (2007), estes programas institucionalizados de formação inicial e continuada são pontuais, ofertados mediante editais e têm como foco a melhoria do rendimento dos alunos e do aproveitamento dos bolsistas, visando reduzir as escolas com baixo índice no IDEB, por exemplo, o Pró-licenciatura e o Programa Mais Alfabetização<sup>16</sup>. O trabalho docente e sua formação, nesta perspectiva, vai se reduzindo a “*educadores sociais*”, como adverte Freitas (2007, p. 1224, grifo da autora).

Neste contexto histórico da política de formação dos professores, o governo Lula teve continuidade no governo seguinte, conseguindo eleger sua sucessora, Dilma Rousseff (2011-2016). No âmbito da política educacional, o governo implementou o novo Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei 13.005/2014, de 25 de julho de 2014, definindo metas e objetivos a serem alcançados nos segmentos da educação infantil, básico e superior (BRASIL, 2014). No texto do PNE 2014-2014, em seu art. 2º, são apresentadas 10 diretrizes, entre elas, a erradicação do analfabetismo, a melhoria da educação e valorização dos profissionais da educação, que são postas como maiores desafios a serem alcançados nas políticas educacionais do país. Para alcançar essas diretrizes, o PNE apresenta 20 estratégias e uma lista de estratégias para cada meta, contemplando a educação básica e superior em suas diferentes etapas e modalidades de ensino.

Entre as 20 metas, com um direcionamento mais direto para nossa pesquisa, a meta 15 encaminha na perspectiva de garantir a política nacional de formação dos profissionais da educação com base no art. 61 da LDB/96, “[...] assegurando que todos os profissionais da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014, p. 48). Percebe-se que a meta tem a intencionalidade de alcançar a formação superior dos professores que atuam na sala de aula sem a formação específica, particularmente, as licenciaturas de Matemática, Física, Química e Biologia, entre outros. Para assegurar essa política de formação docente no ensino superior, o texto enfatiza que precisam ser incrementadas e estabelecer estratégias para alterar o quadro.

---

<sup>15</sup> Item que será discutido na seção 4- Contexto da produção de texto: entre textos acerca do PIBID

<sup>16</sup> Uma recente análise, e interesse nesta perspectiva, pode ser encontrada na dissertação de PRADO (2020).

Uma das estratégias ocorre mediante de implantação de cursos e programas, como também a “[...] ampliação de programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em curso de licenciatura, a fim de incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica” (BRASIL, 2014, p. 49). Salientamos desde já que, apesar do PIBID como uma política de Estado pelo PNE, não se recebe a devida atenção e nem os investimentos necessários para que seja consolidado. Como vamos observar mais adiante, o Programa vem respondendo aos desafios do contexto atual, conseqüentemente a cada governo, sua configuração tem sido alterada até podendo ser descontinuada. Ela será discutida nas próximas seções a seguir.

Outra estratégia que o texto ressalta, tal como discurso sobre as reformas de currículos dos cursos de licenciatura, é o estímulo à renovação pedagógica e a valorização das práticas na atuação docente. Isto pode ser observado no excerto a seguir:

Talvez uma das principais estratégias do PNE seja a promoção da reforma curricular dos cursos de licenciatura e o estímulo à renovação pedagógica (Estratégia 15.6). No mesmo nível, há centralidade na valorização das práticas de ensino e dos estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação [...] (BRASIL, 2014, p. 49).

Dessa maneira, podemos perceber que o corpo do documento posto na política traz uma nova reestruturação da atuação docente, objetiva-se construir um discurso que visa associar o fracasso escolar ao desempenho dos professores. Dias e Lopes (2003) argumentam, que essas estratégias apresentam “uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1157). Encaminhamentos como estes são visíveis nos textos políticos do PIBID, como veremos a seguir.

Contudo, temos a ruptura política do governo da Dilma, tendo em vista o processo de *impeachment* aprovado pelo Senado em 31 de outubro de 2016; assume então seu vice, Michel Temer (2016/2018). A partir deste governo, o que se observou nos anos subsequentes, por meio dos discursos proferidos e diferentes contextos de influências em que circulam as políticas de formação dos professores, vai se reproduzindo e legitimando um discurso diante de novos padrões de competências e habilidades, como também na atuação docente.

Em síntese, observa-se que neste contexto histórico da política de formação de professores desde 1990 uma das preocupações dos legisladores é garantir a elevação das estatísticas educacionais sob recomendações das agências internacionais em conformidade às necessidades do mercado. Da mesma forma, implementações de

avaliações de larga escala com objetivo de centralizar os processos de formação nos dois níveis de ensino (educação básica e ensino superior) e ainda nos processos educativos (professores e alunos). A partir dessa concepção, a formação dos professores inicial e continuada por meio de cursos presencial ou à distância e programas de formação vêm materializando de forma desigual em diferentes aspectos sob caráter técnico-instrumental, via prática (FREITAS, 2007). São estratégias que vêm causando uma separação entre as necessidades reais da formação de professores, quanto a sua atuação profissional (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

A respeito dessas implicações, discutiremos brevemente a seguir a circulação dos discursos e textos preliminares da implementação do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID.

### **3.3 Processos de influência para a criação do PIBID: sempre emergencial e seus efeitos na formação dos profissionais**

O relatório intitulado “Atratividade da Carreira Docente no Brasil” (2009), apresentou dados sob a ótica de alunos do ensino médio e a atratividade em relação à carreira docente. O relatório apresenta dados alarmantes sobre a escassez de professores na educação básica, particularmente nas áreas que apresentaram grande evasão e baixo número de professores formados pelas licenciaturas de Química, Física, Matemática e Biologia. Tendo como base nesse quadro, o déficit apresentado pelo relatório naquele ano era de 479.906 professores para as séries iniciais do ensino fundamental e de 246.085 professores para o ensino médio. Para cobrir a defasagem, seria preciso cobrir 746 mil postos de trabalho docente no país (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007).

O relatório salientou que o enfrentamento da escassez de professores poderia levar, na década seguinte, ao chamado “*Apagão do Ensino Médio*” (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007, p. 12, grifos dos autores). No âmbito geral, o relatório apresenta que os jovens não estão interessados em seguir a carreira do magistério pelos seguintes motivos: “decorrência dos baixos salários, das condições inadequadas de ensino, da violência nas escolas e da ausência de uma perspectiva motivadora continuada associada a um plano de carreira atraente” (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007, p. 17).

Nesta perspectiva, para minimizar o *apagão*, o relatório apresenta algumas “soluções emergenciais ao curto e ao longo prazo tais como: 1) contratação de profissionais liberais como docentes (engenheiros, biólogos, agrônomos, etc), 2) aproveitamento emergencial de alunos de licenciatura como docentes, 3) bolsas de estudos para alunos carentes em escolas de rede privada, nos moldes do Programa

Universidade para Todos (Prouni), 4) incentivo ao retardamento da aposentadorias de professores, 5) incentivo para professores aposentados retornarem à atividade docente, 6) contratação de professores estrangeiros em disciplinas determinadas e 7) uso complementar das telessalas, usar os meios de mídias (televisão e internet) (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007). É possível observar que o documento procura, ao mesmo tempo, articular a formação de professores da educação básica à ideia de incrementar a atratividade da carreira docente. Não raro, podemos sinalizar as possíveis influências também na produção e implementação do PIBID.

Estes apontamentos do relatório, é evidenciado nos estudos da autora Gatti (2014) sob título “A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas”. De acordo com Gatti (2014, p. 36):

Conforme os dados apresentados nos resumos técnicos do Censo da Educação Superior de 2009, 2010 e 2011 disponibilizados pelo MEC/Inep [...] observa-se que a grande maioria dos cursos e das matrículas em licenciaturas está nas instituições privadas e de ensino superior, e que o crescimento das matrículas nos cursos que formam professores vem sendo proporcionalmente muito menor do que o crescimento constatado nos demais cursos de graduação. No relatório técnico de 2011, lê-se, na página 57, que, em relação a 2010, as matrículas presenciais em 2011, no que se refere às licenciaturas, mostram decréscimo de 0,2% e aumento de 0,8% para licenciatura a distância, enquanto os demais cursos de graduação cresceram em torno de 12%.

As estratégias de difusão em âmbitos global e local apresentaram sucessivas avaliações sobre o baixo rendimento escolar da educação básica, indicando um cenário crítico no contexto brasileiro. Esse fato é evidenciado no documento sob título “Professores do Brasil: impasses e desafios” (GATTI; BARRETO, 2009).

Gatti e Barreto (2009, p.256) criticam que um dos efeitos é que as “Políticas isoladas, ações pontuais não interligadas por uma finalidade comum na direção de construção de um valor social profissional não causam impactos relevantes”. Tal concepção aponta para as marcas dos discursos da política neoliberal, tal como nas reflexões finais do documento; as autoras ressaltam:

A forte tradição disciplinar que marca a identidade docente entre nós, e leva os futuros professores em sua formação a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica, leva não só as entidades profissionais como até as científicas a oporem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo, o que já foi experimentado com sucesso em vários países. A formulação de profissionais professores para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (GATTI; BARRETO, 2009, p. 257).

Fica evidente que a formação docente em nível superior não está necessariamente respondendo às demandas esperadas na educação, então alegam que os programas educacionais precisam partir de seu campo de prática; críticas como estas aos cursos de formação de professores já foram apontadas desde 2000 (SHIROMA, 2018). Nesta perspectiva, em concordância com Shiroma (2003, p. 77) não é isto que está em jogo e não são estes os verdadeiros fins desta política, mas “a preocupação desta reforma é modelar um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente” (SHIROMA, 2003, p. 79).

Nesta mesma linha de pensamento, Gatti et al. (2019), em sua análise sob título “Professores do Brasil: novos cenários de formação”, argumentam que as referências temporais sobre as questões relativas à formação de professores apontam:

[...] que sempre houve e, até hoje há no país, **improvisações** para suprir a expansão das escolas com professores. Nota-se no tempo escolhas em políticas educacionais um tanto equivocadas, esquecidas das necessidades de docentes adequadamente formados para que reformas educacionais e currículos propostos realmente pudessem ser realizados em seus propósitos nas práticas educativas escolares (GATTI et al., 2019, p. 32, grifo nosso).

Como podemos observar, a formação inicial e continuada dos professores está repleta de improvisações e demandas que recaem sobre a responsabilização e avaliação frente ao discurso de sua formação “inadequada” – espera-se, então, a partir da formação prática, que sejam capazes de construir novas reflexões sobre a atuação profissional e que novas práticas pedagógicas possam aprimorar sua atuação. Tal discurso se reflete nos cursos e programas educacionais que visam adequar a formação de profissionais ao atendimento das demandas de um mercado globalizado.

Na próxima seção, apresenta-se a análise do contexto da produção de texto do PIBID, empregando os aspectos do ciclo de política.

## **4 CONTEXTO DA PRODUÇÃO DA POLÍTICA: ENTRE TEXTOS ACERCA DO PIBID**

Conforme mencionado no referencial teórico, o contexto de influência “tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto” (MAINARDES, 2006, p. 52). De acordo com Mainardes (2006), os textos políticos representam a política e, normalmente, essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais, pronunciamentos oficiais, comentários formais e informais a partir dos textos oficiais, entre outros.

Nesta perspectiva, esta seção tem como objetivo apresentar os diferentes tipos de textos políticos e discursos produzidos sobre o PIBID, mas com objetivo de problematizar a valorização em torno dos textos, que, normalmente, acabam ocultando as nuances que estão presentes na política de formação de professores.

### **4.1 Entre textos políticos e contextos**

Das análises dos textos políticos da formação de professores, a partir do ano de 2000, pode-se observar que vinham sendo desenvolvidos programas educacionais para a formação inicial e continuada de professores, financiados pelo governo federal em parceria com os entes federativos (municípios, estados e Distrito Federal) para alcançar os objetivos firmados com as agências internacionais.

Uma destas propostas, sob âmbito da Política Nacional de Formação de Professores do MEC (Decreto nº 6.755/2009), foi a criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com seu primeiro lançamento em 2007, sendo fomentada pela CAPES.

Em relação à implementação do PIBID, uma nota emitida pela CAPES em seu endereço eletrônico<sup>17</sup>, com base nas declarações do Ministro Fernando Haddad que estava à frente do Ministério de Educação (MEC) na época, salienta que:

A ideia de criar a nova modalidade de bolsas surgiu das críticas e sugestões feitas pela população ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). ‘Nós aprimoramos de uma sugestão que nos chamou a atenção, pela preocupação de, já na graduação, darmos uma atenção especial à formação dos futuros professores’ (BRASIL, 2007).

Assim, o primeiro documento oficial do Programa foi lançado em 2007, por meio do Aviso de chamamento público MEC/CAPES/FNDE Nº1/2007 pela Portaria

---

<sup>17</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/223-505975284/8724-sp-60761254> Acesso: 10 de julho de 2021.

Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, com base na referida Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 que atribui à CAPES a indução e o fomento à formação para a educação básica e ensino superior<sup>18</sup>.

De acordo com a Portaria Normativa nº 38, de dezembro de 2007, que dispõe do PIBID, ele surge com o objetivo de “fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública” (BRASIL, 2007, s/p).

O texto da Portaria Nº 38/2007, em seu artigo 1, parágrafo 2, apresenta os cursos de licenciatura que atenderão prioritariamente a formação de professores para o ensino médio, a saber: os cursos de Licenciatura de Física, Química, Matemática e Biologia, nessa ordem. Para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental, priorizam os cursos de Ciências, Matemática e, de forma complementar, as licenciaturas em Letras (língua Portuguesa), em Educação Musical e Artística e demais licenciaturas, especificadas no documento.

Podemos observar a clara concordância dos cursos das áreas de exatas e de ciências da natureza com os dados apresentados pelo Relatório da CNE do período do mesmo ano mencionado anteriormente nos textos da normativa do PIBID. Nesta perspectiva, percebe-se que a implementação do PIBID, como se fosse, *a priori*, para suprir a ausência de professores deixa para o segundo plano a formação docente, como também a atuação nas demais áreas que contemplam igualmente a formação dos alunos da educação básica. Do mesmo modo, o curso de Pedagogia, responsável pelos anos iniciais do ensino fundamental, não foi mencionado neste documento (DEIMLING, 2014).

É nesta configuração que se encaminha o PIBID, que requer uma maior atenção para desvelar as nuances postas pelos idealizadores e que vai além da inserção e formação de professores na educação básica. Como observado por Ball (2011, p. 45), as “políticas colocam problemas para os seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto”.

---

<sup>18</sup> Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/lei/11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/11502.htm) Acesso: 10 de julho de 2021.

Nas intenções citadas, tais adequações deram origem à publicação, pela CAPES, em 2009, da Portaria N° 122, de 16 de setembro de 2009. A Portaria, portanto, pode ser compreendida como uma melhoria quanto à estrutura do Programa, bem como salienta os objetivos e o funcionamento, os critérios e atribuições/funções para a concessão de bolsas, entre outras características. Vale ressaltar a inclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia e os demais cursos priorizados, já mencionados da Portaria anterior.

Devido aos resultados positivos obtidos nas licenciaturas em que o PIBID atuava, o Programa lança a Portaria N° 72/2010, revogando e substituindo a Portaria N° 122/2009. O texto, em seu artigo 10º, especifica que as atividades do PIBID devem ser cumpridas em escolas com Ideb abaixo da média e escolas com experiências bem sucedidas de trabalho pedagógico, ensino e aprendizagem, a fim de possibilitar aos bolsistas de iniciação à docência vivenciar diferentes espaços, aproximando, assim, ao patamar do Plano de Metas de Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2010). Faz acréscimo nos seus objetivos, especialmente tendo em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outros (BRASIL, 2010) para contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica. É possível verificar isso através do artigo 8º:

As atividades do Programa deverão ser cumpridas tanto em escolas com Índices de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB abaixo da média da região/estado quanto naqueles que tenham experiências bem sucedidas de trabalho pedagógico e de ensino-aprendizagem, de modo a apreender diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2010, p. 48).

A partir desta nova configuração, o PIBID estende-se às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, sem fins lucrativos. É interessante observar como as instituições foram ganhando espaço no processo de implementação do PIBID no contexto. Com a vinculação ao setor privado e público, percebe-se, de fato, que o Programa acabou por ser um “repasso de recursos públicos para instituições financeiras, contrariando claramente seus objetivos de formação de professores para escolas públicas”, como argumentam Pimenta e Lima (2019, p. 8). Ou seja, no campo das políticas educacionais, as mudanças vão sendo feitas de novas formas, de novas maneiras e com novos atores, como adverte Ball (2018). Implicações como estas vão sendo reveladas no decorrer da implementação do PIBID.

Dessarte, não podemos deixar de mencionar a correlação dos discursos em torno da “qualidade de educação” direcionados para uma política de avaliação de indicadores e



performatividade docente. A correlação pode ser compreendida por meio da constituição dos discursos hegemônicos em educação, fruto dos consensos formados pelas diferentes agências e organizações (nacionais e internacionais), agentes públicos e privados, com destaque às redes empresariais que passaram a promover esses discursos.

Dando sequência aos textos políticos do Programa, foi publicado, no DOU nº 120, o Decreto 7.219 de 24 de julho de 2010, que dispõe sobre o PIBID e dá outras providências, como instrumento legal; revoga as Portarias anteriores e institucionaliza o Programa, apresentando detalhadamente suas finalidades, sua organização, os critérios para participação nas IES, a responsabilidade da CAPES, os custos, avaliação das propostas e outras caracterizações para o desenvolvimento do PIBID. Neste mesmo ano, foi aprovado pelo então Presidente da CAPES, Jorge Almeida Guimarães, a Portaria Nº 260, de 30 de dezembro de 2010, que aprova as normas do Programa. Neste texto, especifica-se as normas gerais do Programa de acordo com o Decreto 7.219/2010.

Desse modo, resultaram em mudanças tanto no Programa quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.9294/1996. Por um lado, a Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, instituiu legalmente o PIBID como um programa de formação de professores, fazendo-se necessária a alteração do Artigo 62, parágrafo 5º, da LDB/1996, que inclui o PIBID como eixo na formação de professores, como podemos visualizar abaixo:

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

É possível depreender do excerto supracitado que as mudanças representam o reconhecimento do PIBID no campo formativo e, como tal, passa a ser materializado como uma política de formação de professores. Ainda que a sua materialização represente uma política de governo e não de Estado<sup>19</sup>, tal mudança de status é muito significativa.

Seguindo a trajetória dos textos políticos do PIBID, quatro anos após o Decreto 7.219/2010, a CAPES, em 2014, propôs uma avaliação externa do PIBID, de maneira longitudinal (2007-2014), dos últimos anos de implementação, sob título “Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)”<sup>20</sup>,

---

<sup>19</sup> Com isso, queremos sinalizar que o PIBID, como uma política de governo, tem a sua materialidade condicionada à anuência do governo subsequente para a sua continuidade. É diferente quando se trata de uma política de Estado, cuja continuidade é garantida independentemente da alternância de governos.

<sup>20</sup> A metodologia escolhida pelas especialistas foi a de análise de conteúdo de amostragem do retorno de questionários de mais 38 mil participantes do PIBID de todo território. Disponível em:

elaborado por especialistas da área de formação de docentes Bernadete Angelina Gatti, Marli Eliza Dalmazo Afonso, Nelson Gimenes e Laurizete Ferragut, pesquisa essa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas.

Para a análise qualitativa do impacto do PIBID, seus atores afirmam que “De fato, nesse período ainda curto de sua existência, o Pibid já vem sendo reconhecido como uma política pública de alto impacto de qualidade da formação de professores” (GATTI et al., 2014, p. 05) e, após análise dos dados, sintetizaram:

Observou-se como o Pibid é valorizado em todos os níveis, por todos os participantes que responderam aos questionários. Os depoimentos são muito positivos, em sua imensa maioria; os detalhes oferecidos para justificar essa positividade são inúmeros e se expressam nas contribuições descritas. Aprimoramentos devem ser implementados ante o valor atribuído à sua metodologia e às insistentes colocações sobre a necessidade imperativa de sua continuação pelo seu papel de dar valor novo às licenciaturas nas IES, de melhor qualificá-las e a seus docentes, de propiciar melhor formação a futuros professores da educação básica, de trazer contribuições aos Professores Supervisores e suas escolas, ao ensino pela criatividade didática. Sem dúvida, pelos dados até aqui analisados, esse é um programa de grande efetividade no que se refere à formação inicial de professores (GATTI et al., 2014, p. 103).

Embora tenha sido feita a divulgação das contribuições do PIBID naquele período, a crise política e econômica atingiu o Programa, atrasando os repasses para muitas IES no final de 2014 e arrastando a situação para 2015. Conforme o Relatório de Gestão do exercício de 2015 da CAPES ressalta, mesmo com dificuldades orçamentárias, o PIBID obteve um desempenho superior ao planejado no PPA- 2012-2015. Em síntese, o relatório da gestão neste período adverte:

No período de 2012 a 2015 o orçamento da DEB publicado na Lei Orçamentária Anual nunca foi suficiente para honrar as despesas com a continuidade e o lançamento dos programas e projetos necessários para consecução da política de formação de professores. Sempre houve a necessidade de suplementação orçamentária (CAPES, 2016, p. 45).

Nesta conjuntura de justificativa orçamentária, no dia 18 de fevereiro de 2016, a CAPES lança o Ofício Circular Nº 2/2016- CGV/DEB/CAPES<sup>21</sup>, em que informa que as bolsas de iniciação à docência que completassem 24 meses não seriam prorrogadas, por tratar-se de adequação orçamentária, além de serem suprimidas. Com essa divulgação, houve manifestações das universidades pela continuidade do Programa; o Fórum

---

<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/24112014-pibid-arquivoanexoado-pdf> Acesso: 20 de julho de 2020.

<sup>21</sup>Disponível

em: [http://www.fai.com.br/portal/arquivos/itens\\_home/d182a0a6f5053c853c453e0fa9d12328.pdf](http://www.fai.com.br/portal/arquivos/itens_home/d182a0a6f5053c853c453e0fa9d12328.pdf) Acesso: 23 de julho de 2022

Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID) redigiu uma nota<sup>22</sup> de repúdio a essa decisão da CAPES.

Após essa manifestação, a CAPES, por meio do site do MEC, no dia 25 de fevereiro de 2016, emite uma nota de esclarecimento sobre o orçamento financeiro de bolsas e a “possível” suspensão do Programa que predominava nesse cenário. Segundo a nota<sup>23</sup>, a CAPES ratifica a continuidade e admitiu que o PIBID passa por uma reavaliação:

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) ratifica a continuidade do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). No entanto, dentro do princípio do Ministério da Educação de avaliar e aperfeiçoar seus programas, o Pibid está em análise para garantir que o programa atenda a mais escolas de educação básica, principalmente as que mais necessitam (MEC, 2016).

Cabe mencionar que, nessa época, no campo da educação, houve um acelerado processo de desmonte e retrocessos político, econômico e social, ocasionado pela Emenda Constitucional n. 95/2016, que instituiu o novo reajuste fiscal, determinando o congelamento por 20 anos dos gastos públicos e, conseqüentemente, isto levou a retrocessos no campo da educação.

No mês seguinte, no dia 22 de março de 2016, o MEC e a CAPES anunciaram que o PIBID passaria a integrar as ações do MEC para intensificar a alfabetização no Brasil. Com esta reformulação do Programa, a CAPES lança a Portaria nº 46 de 11 de abril de 2016, revogando assim a Portaria Nº 96, de julho de 2013.

Esta Portaria Nº 46/2016 fixou novas regras para adequar o Programa, passando de um Programa de Formação de professores para um Programa focado nas aprendizagens dos alunos de escolas prioritárias do MEC, especialmente as que apresentavam baixo índice no Ideb, como também em programas como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Programa Mais Alfabetização (PME), Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) e Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). Isto é possível verificar no excerto do art. 7º, inciso I e II:

Art.7º O projeto deve ser desenvolvido por meio de articulação entre a IES e os sistemas de ensino de educação básica e deve contemplar:

I- a inserção dos estudantes de licenciatura nas escolas da rede pública de ensino consideradas prioritárias, de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo MEC;

II- articulação com os programas institucionais do MEC, tais como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – Pnaic, Programa Mais Educação –

---

<sup>22</sup> Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/prograd/pibid18080/forpibid/> Acesso:23 de julho de 2022

<sup>23</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/nota-de-esclarecimento-sobre-o-pibid> Acesso: 23 de julho de 2021.

PME, Programa Ensino Médio Inovador – Proemi e Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM (CAPES, 2016, p. 4).

Como podemos observar, a nova reformulação do PIBID como política de formação de professores estabelecida pela Portaria N° 46/2016 reorganiza três eixos estruturantes - alfabetização, numeramento e letramento - e as áreas de conhecimento do ensino médio (CAPES, 2016), a fim de melhorar o Ideb das avaliações nacionais e internacionais. De acordo com o Ministro de Educação Aloísio Mercadante, a justificativa era que os bolsistas de iniciação à docência não estavam onde os alunos mais precisavam.

Segundo seu pronunciamento<sup>24</sup> sobre a nova Portaria N° 46/2016 do Programa, o ministro Mercadante justificou a importância deste documento:

Com essa reformulação, o Pibid deve oferecer aos estudantes das licenciaturas e da pedagogia bolsas para estágios em 10 mil das instituições de ensino com resultado insatisfatório em alfabetização e letramento. Antes, o programa atendia apenas 1.600 das escolas públicas nessa situação. Os bolsistas não estavam onde os alunos mais precisam. Nós achamos que no programa de formação do Pibid, eles podem ter um semestre, por exemplo, nas melhores escolas da rede para ter um crescimento profissional, mas eles têm de se dedicar a melhorar a qualidade da educação nas escolas mais necessitadas (MEC, 2016, s/p).

Nota-se, portanto, no excerto acima, as imposições e o discurso da melhoria do ensino no processo de alfabetização e letramento como uma política salvacionista. Como podemos observar no discurso do Ministro, os bolsistas “têm que se dedicar a melhorar a qualidade nas escolas mais necessitadas” e não em sua formação inicial, visto que o importante, naquele momento, é somente sanar o déficit em alfabetização e letramento das escolas com Ideb baixo.

A Portaria n° 46/2016 recebeu críticas ao mudar o enfoque do PIBID, deslocando a natureza da formação inicial de professores para atender à demanda por reforço escolar (FORPIBID, 2016), reforçando, portanto, a ideia de PIBID de carácter compensatório (MARTINS, 2019). O FORPIBID reagiu com a Carta Aberta<sup>25</sup> intitulada “Contra a opressão e pela coragem de formar professores”, no dia 27 de abril de 2016, em repúdio e indignação à Portaria n° 46/2016 da CAPES, como podemos observar no trecho abaixo:

O revés na condução democrática do Programa foi registrado com o início da gestão do Presidente da CAPES, Professor Carlos Nobre. Em perfeito

---

<sup>24</sup> CAPES. Pibid passa a integrar ações do MEC para intensificar alfabetização no Brasil. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/pibid-passa-a-integrar-acoes-do-mec-para-intensificar-alfabetizacao-no-brasil> Acesso: 25 de nov 2021.

<sup>25</sup> Carta do FORPIBID: Contra a opressão e pela coragem de formar professores. Brasília, 27 de 2016. Disponível em: [https://www.unioeste.br/portal/arquivos/pibid/docs/2016/Carta\\_do\\_ForPibid\\_Contra\\_opressao\\_e\\_pela\\_coragem\\_formar\\_professores.pdf](https://www.unioeste.br/portal/arquivos/pibid/docs/2016/Carta_do_ForPibid_Contra_opressao_e_pela_coragem_formar_professores.pdf) Acesso: 20 de nov 2021.

alinhamento, o discurso de posse do Ministro Aloísio Mercadante afirmou que o PIBID seria redesenhado com “foco na aprendizagem e reforço escolar em língua portuguesa e matemática” (FORPIBID, 2016, s/p).

Após receber críticas à nova regulamentação, ocorreu uma grande mobilização dos participantes do Programa e da rede pública atendidas pelo PIBID, denominando-se “Fica Pibid”. A repercussão atingiu nível nacional e foram recolhidas milhares de assinaturas em abaixo-assinado a favor da reivindicação do documento divulgado. Além desses aspectos, muitas IES de ensino superior não se incluíam nas novas regras do Programa, implicando o encerramento dos diferentes projetos institucionais realizados nas escolas públicas.

Após tantas manifestações de repúdio, abaixo-assinados e petições públicas contra a nova portaria, a CAPES revogou a Portaria nº 46/2016, emitindo, em seguida, a Portaria Nº 84, de 14 de julho de 2016, que inclui a observação de que os projetos em andamento seguem a critério pela Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013, permitindo a continuidade das ações e projetos institucionais das IES no contexto escolar, com prorrogação até 2017, de acordo com o Edital 61/2013.

É importante ressaltar que Maria Helena Guimarães de Castro<sup>26</sup>, secretária executiva em exercício do MEC na época, expressa o seguinte discurso na audiência da Câmara dos Deputados:

Nós nos comprometemos a cancelar a portaria e analisar com calma. Não estou dizendo se é boa ou ruim, não tenho nem condições de avaliar se ela é ou não pertinente, **mas ela foi feita em cima da hora**, sem nenhuma previsibilidade, ninguém se preparou para aquilo e nós não queremos que haja insegurança jurídica, tanto do ponto de vista das universidades quanto do ponto de vista dos alunos (grifo nosso).

Como podemos observar neste cenário complexo de atores políticos e identidades sociais e coletivas (FORPIBID, bolsistas, escolas públicas), nos efeitos dos textos políticos, “tanto as pessoas que “fazem” as políticas quanto as confrontadas com elas são deslocadas” (BALL, 2011, p. 46). Isso nos permite entender as constantes resistências, interesses, coalizões nos processos dos textos políticos. Como Ball e Mainardes (2011, p. 13) salientam: “A política flui/circula através de incalculáveis capilaridades transnacionais”. De modo geral, trata-se de um campo abrangente e complexo.

No restante de 2016, não houve lançamentos de portarias/editais do Programa. Apesar de um breve momento instável, em 2017, iniciaram-se novas incertezas acerca do PIBID. É pertinente ressaltar que, neste contexto, foi instituído, por meio do Decreto

---

<sup>26</sup> Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-06/mec-vai-cancelar-portaria-muda-regras-do-pibid-diz-secretaria-executiva> Acesso em: 10 de outubro de 2022

N.8.752, de 9 de maio de 2016, que a residência pedagógica passa a ser considerada uma ação possível dentro da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Fazemos destaque aos seguintes artigos do Decreto: em seu artigo 3º, observam-se os objetivos da “nova” Política; já no artigo 8º, trata-se do plano estratégico com duração quadrienal e revisões anuais; por fim, no 12º artigo, apresentam-se os princípios do plano estratégico para a formação de professores, tendo em seu inciso VIII a sinalização da “residência pedagógica” como instrumento impulsionador das licenciaturas. Ao chamarmos a atenção para o Decreto e os artigos destacados, queremos observar as alterações que viriam, por conseguinte, ocorrer na organização do PIBID.

Foi então que, no dia 15 de outubro de 2017, o governo federal, juntamente com o MEC, anunciou o Programa Nacional de Residência Pedagógica, com base na Política de Formação de Professores, em discurso oficial. O programa de residência pedagógica seria uma modernização do PIBID. De acordo o pronunciamento<sup>27</sup>, o Ministro Mendonça Filho justificou a importância do programa:

Boa noite. Hoje é um dia muito importante para todos nós, brasileiros. É o dia do professor. O profissional comprometido e dedicado, responsável pela formação dos nossos jovens, pela educação e atenção às nossas crianças. Estamos trabalhando para dar a esse profissional o reconhecimento e as condições de trabalho compatíveis com a missão que exerce. O governo do presidente Michel Temer já aprovou a reforma do ensino médio e, na nova base comum curricular, garantiremos mais apoio ao professor. O Ministério da Educação vai lançar, em 2018, o programa nacional de residência pedagógica para aperfeiçoar a formação dos professores nas escolas, desde a graduação. Vamos investir dois bilhões de reais na promoção, formação e valorização da profissão docente, entre 2017 e 2018. Apesar da grave crise econômica, este ano fizemos os repasses integrais para educação básica. Ao mesmo tempo, conseguimos cumprir rigorosamente o cronograma de repasse dos recursos para as universidades e institutos federais.

Como podemos notar no excerto, o ministro divulga as ações do governo, tais como a reforma do ensino médio, a BNCC e a residência pedagógica, tudo isso “para aperfeiçoar a formação dos professores nas escolas, desde a graduação”, como argumenta o ministro. Mas o discurso é “redução de custos e investimentos em educação, intensificação do trabalho, procedimentos que visam otimizar o potencial das escolas como provedoras do ensino, buscando a forma mais rápida e barata de fornecer certificado” (SHIROMA, 2003, p. 71). Além disso, a proposta prevê, entre seus objetivos, a reformulação dos projetos pedagógicos curriculares e os estágios dos cursos de

---

<sup>27</sup> O pronunciamento na íntegra. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/215-568057805/55771-ministro-anuncia-lancamento-de-programa-nacional-de-residencia-pedagogica> Acesso: 20 julho de 2021.

licenciaturas e, conseqüentemente, controlar a autonomia dos docentes e das instituições escolares.

Ao iniciar 2018 e sem nenhum anúncio por parte da CAPES sobre a continuidade do PIBID, o FORPIBID lançou o informe nº 03/2018<sup>28</sup>, comunicando (e se manifestando sobre) a não prorrogação dos Editais Nº 61 e 63/2013 anunciada pelo Diretor da DEB/CAPES, Sr. Carlos Lenuzza; ele comunicou a todas as IES que o Programa se daria até o dia 28 de fevereiro. O comunicado oficial do FORPIBID ainda destacava que:

A decisão tomada não foi sensível aos inúmeros argumentos e manifestações das diversas entidades, instituições de ensino superior (IES), parlamentares, câmaras de vereadores, comunidades escolares, as 318 mil assinaturas dos abaixo-assinados, enfim, todos aqueles que defendem esse programa como uma política pública de qualidade, com impacto social significativo na formação de professores no Brasil. Essa interrupção implica em sérios prejuízos pedagógicos. Por um lado, por desligar cerca de 70 mil bolsistas em 28 de fevereiro e ou por alijar as mais de 5 mil escolas de seu principal parceiro desses últimos dez anos: os pibidianos, [...] quebra um ciclo de trabalho nas licenciaturas, ao retirar as condições materiais e acadêmicas de licenciandos, que têm nos Programas sua referência de formação docente. É fato que há previsão orçamentária para os programas em 2018 como apresentado pela DEB/CAPES/MEC em reunião realizada com FORPIBID, em janeiro de 2018. Portanto, não há argumentos nem pedagógicos, nem orçamentários. Desse modo, não se apresentam razões plausíveis e fundamentadas para a interrupção do programa (FORPIBID, comunicado nº 3/2018, p. 1).

Mesmo com as manifestações, a CAPES lança a Portaria GAB Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, que institui o Programa Residência Pedagógica<sup>29</sup> (RP), reafirmado como “modernização” do PIBID, que integra a Política Nacional de Formação de Professores. Para compreendermos melhor a configuração do programa RP, fazemos destaque de seu Art. 1º, que o instituiu com a “finalidade de apoiar instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (CAPES, 2018, s/p). O público-alvo são os cursos de licenciatura presencial ou do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por IES públicas e privadas sem fins lucrativos.

Em seguida, o texto apresenta, em seu Art. 2º, os objetivos do programa RP, a saber:

<sup>28</sup> FORPIBID. Informe nº 03/2018. Haverá Luta! Disponível em: <https://www.pucminas.br/ServicosComunidade/Documents/Informe%2003%2018.pdf> Acesso: 20 julho de 2021.

<sup>29</sup> Edital CAPES nº 06/2018, Chamada Pública para apresentação de proposta no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. O programa é uma ação que integra a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento de formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf> Acesso: 15 de out de 2021.

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e
- IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (CAPES, 2018, s/p).

Conforme posto no excerto, a BNCC vem operacionalizando como base central na formação inicial (residentes) e continuada (preceptores) em torno da superação dos problemas da educação básica e da formação docente. Além disso, no Anexo III do Edital, “Referenciais para a Elaboração do Projeto Institucional de Residência Pedagógica”, é descrita a maneira como o residente deverá organizar e priorizar o seu planejamento didático em seu projeto. Desse modo, é possível notar, neste texto político, as abordagens e ações obrigatórias:

- a) A apropriação analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e fundamentos;
- b) No escopo da BNCC o projeto deverá priorizar o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo curricular ou o conhecimento das ações pedagógicas que permitem transformar os objetos de estudos em objetos de ensino e aprendizagem;
- c) Atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC, criando e executando sequências didáticas, planos de aula, avaliações e outras ações pedagógicas de ensino e aprendizagem [...] (CAPES, 2018, p. 19).

Tal como indicado, a ênfase da BNCC na formação inicial do residente direciona-se como resposta única para sua formação. De acordo com a autora Shiroma (2003; 2018), esse discurso foi anunciado na gestão do governo FHC, quando também propuseram as diretrizes curriculares para a formação dos professores voltadas para o modelo de residência. Para Shiroma (2018), a RP “**reedita uma velha política com nova roupagem** reiterando a epistemologia da prática, a pedagogia das competências, a formação da pragmática” (SHIROMA, 2018, p. 101, grifo nosso).

Frangella e Dias (2018) denunciam também que o conteúdo da formação dos professores vai assumindo um caráter mais instrumentalista, ou seja, o alinhamento entre os currículos, a formação de professores e da educação básica projeta-se neste discurso homogêneo com o foco na prática, via o modelo das competências (FRANGELLA; DIAS, 2018). Como salienta Dias (2016, p. 594), pretende-se projetar o trabalho do



professor desde sua carreira até a sua prática cotidiana a partir de concepções que anunciam novas bases profissionais situadas no saber-fazer”. Recomendações como essas estão presentes em diferentes países e em escala global.

As instituições que quiserem aderir ao RP serão selecionadas por meio de edital e as selecionadas no âmbito do Programa serão apoiadas com a concessão de bolsas<sup>30</sup> nas seguintes modalidades:

- I. Residente: para discentes com matrícula ativa no curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período;
- II. Coordenador Institucional: para docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica;
- III. Docente orientador: para docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática;
- IV. Preceptor: para o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo.

Ao analisar esses aspectos, particularmente a configuração do RP em sua fase de implementação, percebe-se a similaridade com o PIBID, porém há um excesso de “ordem” na atuação dos participantes com base na BNCC em sua formação. Dá para supor, como veremos mais à frente, a inserção da BNCC no PIBID. Outro ponto que vale problematizar refere-se à questão dos financiamentos públicos destinados à educação inicial e continuada nas três esferas de poder. Como podemos ver, o PIBID tem sofrido com os impasses orçamentários nos anos anteriores; com a implementação da Residência Pedagógica, percebe-se que os orçamentos serão divididos entre ambos os Programas, consequentemente a concessão de modalidades de bolsas em ambos recebem os mesmos valores. A pergunta que se coloca é: não seria melhor investir mais do orçamento público para a ampliação de bolsistas do PIBID nas instituições públicas? Assim como investir nos projetos institucionais, docentes e supervisores? Entretanto, dá para perceber que arrastaram mais recursos públicos nessa direção do que para a consolidação da Política do PIBID.

Nesta conjuntura, a CAPES emitiu a Portaria nº 45, de 12 de março de 2018, a fim de regulamentar, no âmbito da DEB, a concessão de bolsas e estabelecer regime de colaboração com o Programa de Residência Pedagógica e o PIBID. Com esta nova portaria, revoga-se a Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013, que tratava apenas do PIBID.

---

<sup>30</sup> Seção I. Das modalidades das bolsas. Art. 22. As bolsas no âmbito dos programas, serão concedidas nas seguintes modalidades e valores: I- residente e iniciação à docência: R\$400,00(quatrocentos reais); II- preceptor e supervisor:R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais); III- docente orientador e coordenação de área: R\$1.400,00 (mil e quatrocentos reais); IV- coordenador institucional: R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais).

De acordo com a nova Portaria N° 45/2018, reestrutura-se o Programa, acondicionando as duas modalidades de bolsas: o PIBID e Residência Pedagógica. O PIBID passa a atender os alunos da licenciatura na primeira metade do curso, isto é, licenciado cursando do 1º ao 4º período, enquanto o Residência Pedagógica (RP) atende os na segunda metade do curso de licenciatura, ou seja, licenciando que tenha cursado no mínimo 50% curso, isto é, do 5º período em diante. O texto expõe mais a organização estrutural e normas institucionais dos programas, não constam os objetos e os projetos institucionais deles. No mês seguinte, a CAPES publica a Portaria N° 175, de agosto de 2018, aplicando algumas modificações na concessão de bolsas tanto do RP como do PIBID.

Como podemos observar, os documentos que regulamentam a política do PIBID não são lineares e os textos políticos geralmente assumem uma tentativa de “resolver um problema” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13). Assim, apresentam, como a única resposta plausível para o problema da formação de professores, a formação prática (ou residência pedagógica).

Nesta lógica, a CAPES lança a Portaria N° 259, de dezembro de 2019, que entrou em vigor no dia 02 de janeiro de 2020<sup>31</sup>, revogando as portarias anteriores. O texto da Portaria N° 259/2019 dispõe sobre os regulamentos de ambos os programas, tais como os objetivos, o regime de colaboração, atribuições da CAPES, das IES e das instituições escolares de rede pública, o projeto institucional e suas características gerais, a seleção dos bolsistas, as modalidades das bolsas, as atribuições dos bolsistas e o acompanhamento e a avaliação, ambos para o PIBID e da Residência Pedagógica, desenhando assim ambos os Programas complementares.

Como podemos observar, a implementação do PIBID envolveu contradições, relações de poder assimétricas (de vários tipos), movimentos sociais, discordância, manifestações, empréstimos, criatividade, diferentes discursos e textos (BALL; MAINARDES, 2011), entre outros aspectos. Questões como essas, pondera Ball (2002), são “[...] mudanças técnicas e estruturais das organizações, mas também mecanismos para reformar os professores e para mudar o que significa ser professor” (BALL, 2002, p. 4-5).

---

<sup>31</sup> Vale ressaltar que, nesta pesquisa, vamos analisar até momento da Portaria N° 259/2019, em consonância com o EDITAL N° 2/2020 do PIBID para IES que queiram desenvolver projetos institucionais na rede de educação básica. Como podemos observar, o Programa tem então uma característica de política de governo e vem sofrendo constantes alterações em sua configuração. Mesmo contribuindo em parte para os bolsistas, o PIBID fica à mercê em responder as demandas do governo vigente, consequentemente a valorização e a qualificação da formação inicial de professores vão ficando para o segundo plano.

Na próxima seção apresenta-se a análise das percepções das participantes, pois “as respostas a esses textos têm consequências reais, que são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o da prática” (MAINARDES, 2006, p. 30).

## **5 CONTEXTO DA PRÁTICA: O QUE PENSAM AS COORDENADORAS, SUPERVISORA E A PIBIDIANA?**

Objetivo desta seção é apresentar o PIBID no contexto da prática a partir das percepções e atuações das duas coordenadoras de área (CA1, CA2), a supervisora (SUP 1) e uma bolsista de iniciação à docência (ID1) do curso de Pedagogia, do subprojeto de alfabetização da IES, localizada na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul.

Dessa forma, os questionários das participantes nos permitiram delinear uma amostra representativa, pois muitos dos participantes do PIBID podem ou não se ver representados, já que são sujeitos diferentes e tem “interpretações” particulares nestes contextos. Os atores envolvidos da IES, localizada na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul, interpretam e recriam a política a partir de suas experiências profissionais, suas histórias de vida, as constituições dos discursos profissionais, entre outros elementos, que fazem parte do contexto em que atuam no referido Programa.

### **5.1 Descrição do campo de pesquisa e seus participantes**

A pesquisa de campo foi realizada numa IES, localizada na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul<sup>32</sup>, no curso de Licenciatura em Pedagogia. A instituição participa do PIBID desde de 2011, através do Edital CAPES nº 01/2011, quando todos os cursos de licenciatura poderiam participar do Programa.

A partir de 2018, com a criação do Programa Residência Pedagógica, o PIBID passou a conceder bolsas para alunos da primeira metade das licenciaturas. Na submissão ao Edital CAPES nº 7/2018, o Programa passou por reformulação que revogou a função do Coordenador de Gestão e regulamentou núcleos de 24 discentes bolsistas e até 06 voluntários da primeira metade dos cursos de licenciaturas, distribuídos em até três escolas públicas.

Em 2020, através do Edital CAPES nº 02/2020, a IES participou da seleção com sete projetos institucionais, com total de 600 bolsas solicitadas. Em virtude das restrições orçamentárias, foram destinadas à instituição 336 bolsas de iniciação à docência. Mesmo com os cortes orçamentários, a Pró-Reitora de Graduação e a Coordenação Institucional decidiram abranger todos os núcleos.

Como resultado, foram implementados 25 núcleos, com 14 coordenadores de área e outros 37 voluntários, além de 42 supervisores e 48 discentes voluntários. Os projetos

---

<sup>32</sup> A IES abrange mais de 400 municípios da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul - Sudoeste do Paraná, Oeste de Santa Catarina e Noroeste do Rio Grande do Sul.

institucionais são desenvolvidos nos cinco *campi* da IES, abrangendo as seguintes áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Alfabetização, Biologia, Química, Física, Geografia, História, Sociologia, Filosofia e Licenciatura em Educação do Campo.

Nesse contexto, para compreender como foi o processo das percepções e atuação dos agentes envolvidos do PIBID, tivemos devolutivas das 2 coordenadoras de área, 1 supervisora de escola pública e 1 discente bolsista do curso de Pedagogia, do subprojeto alfabetização.

Como procedimento da IES, para resguardar as identidades dos participantes, referimo-nos aos sujeitos por códigos, a saber: coordenadoras de área (CA 1 e CA 2); supervisora (SUP1) e bolsista de iniciação à docência (ID 1), conforme demonstrado no Quadro 2.

**Quadro 2- Perfil dos participantes do PIBID de uma IES localizada na Mesorregião da Grande Fronteira Sul**

<b>Código</b>	<b>Gênero</b>	<b>Formação</b>	<b>Função no PIBID</b>	<b>Tempo de atuação profissional</b>	<b>Tempo de atuação no PIBID</b>
CA 1	F	Doutora em educação	Coordenadora de área	42 anos	10 anos
CA 2	F	Doutora em educação	Coordenadora de área	6 anos	1 ano
SUP 1	F	Pedagoga	Supervisora	6 anos	6 meses
ID 1	F	Discente	Bolsista	X	11 meses

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário Google *Forms* da pesquisa (2021)

Ao analisar o quadro de perfil dos participantes, a partir dos dados obtidos pelo questionário, é possível perceber que todas são do sexo feminino e são docentes com formação inicial e continuada e com experiência profissional. Esses participantes fazem parte do subprojeto de alfabetização.

A CA1 é uma pedagoga com experiência no campo da docência como também na gestão do PIBID institucional; tem vínculo forte com o campo da pesquisa e da extensão na área de formação de professores. No momento está como coordenadora voluntária. Seus pressupostos teóricos e metodológicos que orientam os bolsistas para além do Programa são referências específicas de alfabetização: Soares, Kleiman, Tfouni, Cagliari; para a formação de professores: Gatti, Freire, Libâneo, Saviani, entre outros.

A CA2, por sua vez, é compreendida como uma professora iniciante e com experiência inicial na coordenação do PIBID, ainda não vinculada a um grupo de pesquisa. Os pressupostos teóricos e metodológicos que orientam os bolsistas para além do PIBID são Paulo Freire e Magda Soares.

A SUP1, como uma professora iniciante, também atuou três anos enquanto bolsista do PIBID e, no momento da pesquisa, não participa de nenhum grupo de pesquisa ou de formação para além do Programa. As referências teóricas e metodológicas que orientam o seu plano de ensino e intervenções são pressupostas da Teoria Histórico-Cultural.

A bolsista ID1 apresenta uma formação inicial no projeto institucional do PIBID. A partir das orientações metodológicas das coordenadoras de área e da professora supervisora, a ID1 apresenta uma conjunção destes teóricos metodológicos que orientam em sua formação. Tais como, Freire, Vygotsky, Wallon, Piaget e Teoria Histórico-Cultural.

As experiências das participantes permitem compreender as reflexões acerca do projeto institucional acerca do PIBID. A partir das percepções do questionário da CA1 e SUP1 permitem maior interpretações acerca das experiências vivenciadas no Programa, enquanto a C2 e ID1 em suas respostas, foram mais sucintas e, por vezes, mais lacunares, sob a alegação de que as questões demandam uma resposta extensa<sup>33</sup>. De acordo com os dados da análise, a interação com as bolsistas, supervisoras e coordenadoras é amistosa, respeitosa e empática.

Assim, sintetizamos os dados obtidos a partir dos Eixos: I) (Re)conhecimento do PIBID: teoria e prática; II) Reflexão da prática política e seus efeitos e III) Política de Formação de Professores. Ademais, todos os excertos retirados dos questionários das participantes estão incorporados na dissertação e foram apresentados em *itálico*, a fim de colocá-los em destaque e diferenciá-los de uma citação bibliográfica.

A seguir passaremos para a discussão da análise dos dados.

## **5.2 (RE)conhecimento do PIBID: teoria e prática**

Para melhor compreensão ao apresentar os dados, fez-se análise de acordo com Bardin (2016) para organizar o Eixo I- (Re)conhecimento do PIBID: teoria e prática, com

---

<sup>33</sup> Reconhecemos limites do questionário como instrumento de coleta de dados; no entanto, a opção pelo seu uso se deu em decorrência do enfrentamento da Pandemia da Covid-19 no momento em que esta pesquisa estava sendo realizada. Ademais, os questionários têm sido amplamente utilizados na pesquisa científica.

objetivo de analisar as percepções e atuação frente às atribuições do Programa, a sua representação, conhecimento dos termos, descrição das funções e atribuições dos participantes do Pibid. Apresentamos uma síntese no Quadro 3 a seguir:

**Quadro 3 (RE)conhecimento do PIBID: teoria e prática.**

Categoria	Percepções das atribuições a partir dos documentos do PIBID
Temas discutidos na categoria	a. I) Atribuições dos participantes no PIBID/Pedagogia; a. II) Encontros e debates/estudos; a. III) Processos formativos do Programa, universidade e escola; a. IV) Atividades realizadas/ensino remoto

Fonte: elaborado pela autora (2021).

**a.I) Atribuições dos participantes no PIBID/Pedagogia**

Considerando que as IES selecionadas no Edital n. 2/2020 são regulamentadas pela Portaria n. 259, de 17 de dezembro de 2019 da CAPES, a referida portaria é utilizada em nossas análises, pois ela regulamenta tanto o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência quanto o Programa de Residência Pedagógica. No entanto, considerando a necessidade de compreender a complexidade e a dinamicidade da construção dos processos formativos e as percepções/representações dos agentes ao longo da existência do PIBID, fizemos o uso, também, das portarias anteriores, quando se fizeram necessárias.

De acordo com a Portaria Nº 259/2019, o Art. 4º apresenta os objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência:

- 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 conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

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

Nota-se objetivos (discursos) produzidos pelos documentos das agências internacionais e agentes do MEC em consonância com os objetivos do PIBID, que também estão sendo alcançados por esta política de formação inicial e continuada de professores, como pode ser evidenciado nos trabalhos científicos mapeados nesta dissertação. No entanto, precisamos desvelar as nuances da dimensão política do PIBID, visto que, como adverte Ball (2020, p. 36) “[...] as políticas movem redes de relações sociais e de agenciamentos, [...] envolvendo participantes diversos, com uma variedade de interesse, de compromissos, de finalidades e de influências”.

Dessa maneira, com base nos objetivos do PIBID, de acordo com a Portaria nº 259/2019 no Art. 44, que trata das atribuições dos participantes do Projeto Institucional: I- coordenador de área; II- supervisor e III- discente em iniciação à docência, consideramos contemplar a análise das percepções e atuações dos participantes nesta pesquisa, uma vez que nos permitirá ver uma pluralidade de leituras em função das diferentes atribuições. As diferentes leituras e particularidades das participantes desta IES perante a mesma política de formação de professores evidencia o movimento de recontextualização, definido por Ball (1994).

Isto se refere à resposta da CA1, *“Minha atuação como coordenadora do Pibid deu-se e dá-se como mobilizadora do desejo de ser docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, dentre outras particularidades e incursões.* Neste trecho, podemos observar a variedade de experiências e “leituras” e interpretações a partir da atuação da coordenadora de área. Como podemos compreender, as recontextualizações presentes no discurso acerca da atuação da CA1 trazem histórias, experiências, valores e propósitos ao mesmo tempo em sua subjetividade como profissional de ser docente.

Para a CA1, o Programa pode ser compreendido de modo amplo quanto ao ensino e à formação, além das atribuições do texto político prescrito da sua atribuição no Programa. Em sua percepção, *“Além das atribuições inerentes ao edital, as quais atuam no desenvolvimento e na aprendizagem da leitura, fala, da escrita e da pesquisa.* Como podemos observar, há mais sobre o ensino e a formação docente. Contudo, isso é ignorado pela prescrição legal do texto. Se observarmos atentamente, o texto político focaliza mais nas demandas de gestão de monitoramento de avaliações e relatórios via articulação com os processos formativos. E essas alterações preconizadas pelo texto político na prática apontam para a complexificação no trabalho docente. A seguir, estão os trechos do texto do Programa em que constam as atribuições dos coordenadores de área:



- a) responder pela coordenação do subprojeto perante a coordenação institucional de projeto;
- b) elaborar, desenvolver e acompanhar, em parceria com as redes e escolas, as atividades previstas no plano de atividade do núcleo;
- c) participar de seleção de estudantes de licenciatura e supervisores para atuar no subprojeto;
- d) orientar a atuação dos estudantes de licenciatura conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas;
- e) apresentar ao coordenador institucional do projeto relatórios periódicos contendo descrição, análise e avaliação de atividades do núcleo que coordena;
- f) gerir bolsas dos discentes e supervisores sob a orientação da Capes, procedendo a substituições, inclusões, desistências ou alterações cadastrais;
- g) comunicar imediatamente ao coordenador institucional e a Capes qualquer irregularidade no pagamento das bolsas a integrantes do núcleo que coordena;
- h) participar da organização de seminários de formação de professores da educação básica promovidos pela IES ou pela Capes;
- i) participar das atividades de acompanhamento e avaliação definidas pela Capes e pela IES;
- j) compartilhar com os membros do colegiado de curso e seus pares as boas práticas e experiências em formação dos professores da educação básica;
- k) verificar e solicitar as bolsistas nas modalidades de supervisor e discente em iniciação à docência comprovação de que atendem aos requisitos estabelecidos nesta Portaria para o recebimento de bolsa nessa modalidade;
- l) cadastrar no sistema da gestão da Capes os supervisores e os discentes em iniciação à docência (CAPES, 2019, s/p).

O Programa, recentemente, passou por várias reformulações<sup>34</sup> e, desde 2018, tem sido regulamentada em colaboração com o Programa Residência Pedagógica. Ademais, foi excluído dessa Política o perfil de coordenador de gestão de processos educacionais, incumbido de auxiliar o coordenador institucional; no entanto, as atribuições deste perfil foram redistribuídas entre o(s) coordenador(es) de área e o coordenador institucional. Por causa disso, as “novas” atribuições postas na prática, movem e (re)constróem os sentidos da “autonomia docente”.

Em um nível geral, essas novas atribuições são estratégias que permitem padronização e massificação do trabalho docente, “sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade, possibilitando baixar custos e redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas” (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

Diante desse cenário do PIBID, os coordenadores de área, como também docente na IES, que estão envolvidos na articulação de ensino, pesquisa e extensão, entre outras atribuições já citadas, acompanham e orientam 24 bolsistas de iniciação à docência. De acordo com o texto oficial, para garantir o Projeto Institucional, o subprojeto somente iniciará as atividades quando atingir as 24 cotas de bolsistas de ID; cada núcleo será

---

<sup>34</sup> A esse respeito, a Seção 4 desta dissertação discutiu o contexto da produção da política, isto é, do PIBID.

contemplada com uma cota de bolsa para coordenador de área e três cotas de bolsas para professor supervisor, podendo receber até voluntários destes participantes no Programa (CAPES, 2019).

No que diz respeito às atribuições da supervisora no referido Programa. A SUP1 cita as principais atribuições apresentadas no texto do documento oficial, tais como:

II - supervisor:

- a) elaborar, desenvolver e acompanhar, em parceria com as redes e com o coordenador de área, as atividades dos discentes;
- b) controlar a frequência dos discentes, repassando essas informações ao coordenador de área;
- c) informar ao coordenador de área eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram participação no programa;
- d) participar de seminários de formação de professores da educação básica promovidos pela IES;
- e) informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto;
- f) compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do programa;
- g) enviar ao coordenador de área quaisquer relatórios e documentos de acompanhamento das atividades dos discentes sob sua supervisão, sempre que solicitado;
- h) participar das atividades de acompanhamento e avaliação definidas pela Capes e pela IES (CAPES, 2019 s/p).

Diante das atribuições descritas, questiona-se: essas atribuições focam na valorização e na formação de supervisores e bolsistas? Ou seriam reflexos de nuances, como nas atribuições do coordenador, num sentido mais restrito, de gerencialista e controle. De que maneira esse encaminhamento de incentivo e mobilizador como “coformadores dos futuros docentes tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério” (CAPES, 2019, s/p), enquanto bolsista supervisor do Programa? Ou sua atribuição está focada somente para “elevar a qualidade da formação inicial de professores no curso de licenciatura, promovendo a integração entre a educação superior e a educação básica” (CAPES, 2019, s/p), que são uns dos objetivos do PIBID.

Contudo, ter objetivos claros e atribuições diretas não é uma garantia de sua efetivação como política de formação, de valorização e de qualificação inicial de professores para a educação básica. A saber, no âmbito do professor supervisor do PIBID, ele precisa integrar, de uma só vez, 10 bolsistas em média, em uma única sala de aula, que já comporta, normalmente, mais de 26 alunos já da instituição escolar. Normalmente, as escolas recebem ainda os alunos estagiários das instituições de ensino superior. Percebe-se a abrangência do Programa ao pensar na constituição da formação inicial docente em meio ao contexto da prática.

Nessa direção, o texto oficial da Seção II, do Art. 27 da Portaria Nº 259/2019 do PIBID, descreve que, para ser um professor supervisor no Programa, só precisa ter

“disponibilidade de tempo necessário para realizar as atividades previstas para a sua atuação” (CAPES, 2019, s/p), sendo este um dos requisitos mínimos para poder participar do Programa com uma bolsa destinada a esse perfil. Tal análise, então, apresenta um duplo enfoque na formação docente. Nota-se, então, simultaneamente, o enfoque da “educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão” (OLIVEIRA, 2004), reflexos implementados nas reformas educacionais desde 1990.

Já a bolsista, ID1, em sua percepção de suas atribuições no Programa, descreve que é “*realizar as atividades com assiduidade e compromisso*”. No texto oficial, as atribuições dos discentes são:

- a) dedicar às atividades definidas pelo projeto;
- b) dedicar-se no período de vinculação ao projeto sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discentes, observando uma carga horária definida em edital;
- c) informar imediatamente ao coordenador de área qualquer irregularidade no recebimento de sua bolsa;
- d) registrar e sistematizar as ações desenvolvidas durante sua participação no projeto;
- e) apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os em eventos sobre formação de professores da educação básica;
- f) possuir um bom desempenho acadêmico, evidenciado pelo histórico escolar, consoante as normas da IES;
- g) participar das atividades de acompanhamento e avaliação definidas pela Capes (CAPES, 2019, s/p).

Como podemos perceber nas percepções dos participantes, há interpretações e traduções (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) dentro da atuação no Programa.

Vale ressaltar que, nos documentos legais, particularmente, no Art. 45 da Portaria 259/2019, chama-se a atenção para os bolsistas não assumirem as atribuições dos professores na escola, tampouco atividades administrativas ou operacionais na IES, visto que um dos requisitos para receber a bolsa é a dedicação de pelo menos 32 horas mensais para as atividades do PIBID, de acordo com o Edital nº 2/2020. Apesar da prescrição legal, muitas produções acadêmicas e científicas têm denunciado que os bolsistas já foram considerados como “auxiliares” do professor e, mesmo, colocados no lugar de “professores substitutos”, inclusive, denúncias de que bolsistas já exerceram atribuições e/ou funções designadas legalmente ao professor supervisor (DEIMLING; REALI, 2014, 2017, 2020). Sinalizamos que, nesta pesquisa, essa situação não foi identificada.

Ademais, chama-nos a atenção o fato de que, ao prescrever as atribuições desses novos agentes que atuarão na Escola em parceria com a Universidade, há menos atribuições relacionadas à questão do processo de ensino aprendizagem, mesmo com o discurso asseverando o PIBID como prerrogativa de “melhoria da educação”, e mais nas atribuições relacionadas ao campo da gestão, sob a lógica do gerencialismo.

Se analisarmos com cuidado as atribuições para cada um dos perfis que atuam no PIBID, observaremos que as atribuições para o ensino que perpassa do Coordenador para Supervisor e Licenciando (co-formação) e do Supervisor para o Licenciando e os estudantes da educação básica (ensino) são mais pontuais. Há um maior número de atribuições relacionadas ao controle das bolsas, frequência e participação no Programa, à comunicação de mudanças e resultados para a comunidade escolar e universitária; elaboração de relatórios e gestão das bolsas, entre outros, do que para atribuições profissionais do futuro pedagogo(a).

Ademais, nos documentos mencionados em análise, observa-se que os docentes e os futuros professores do Programa são descritos como importantes para a melhoria no desempenho educacional. Consequentemente, podemos ver uma ênfase no discurso dos legisladores de que os participantes do PIBID precisam ser “bem-equipados” em termos de qualificações e exigências na formação docente. Além disso, referem-se aos participantes do Programa como os mais prestigiados para atuar em diferentes atribuições. Soluções diferentes e atratividade na formação docente, ocultando assim a lógica da produtividade e atuação flexível, na tentativa de reduzir gastos e “elevar o padrão” da educação. Para Oliveira (2011), isso tem resultado na ampliação de atividades e responsabilização dos docentes que passam a responder diretamente pela gestão e indiretamente pelo financiamento, uma vez que este está diretamente vinculado à avaliação performativa, ou seja, “a ampliação da autonomia traduz-se em autorresponsabilização dos docentes” (OLIVEIRA, 2011, p. 33).

Nesse contexto, ao mesmo tempo em que os professores precisam ser aperfeiçoados em diferentes atribuições para obter melhores desempenhos, eles são chamados também para elevar a qualidade da formação inicial de professores, como afirma um dos objetivos do PIBID. Há de se questionar: o que de fato está em jogo aqui? Este questionamento será tratado na seção III.

#### **a.II) Encontros e debates de estudos**

No Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, sendo uma política voltada para a formação inicial do futuro docente, os participantes em sua inserção, particularmente, os bolsistas de iniciação à docência, cumprem uma carga horária de pelo menos 32 (trinta duas horas) mensais para as atividades do PIBID, como consta no EDITAL Nº 2/2020. Nesta perspectiva, dentro dessa carga horária, os participantes têm o momento de debates e leituras referentes ao processo de ensino-aprendizagem, práticas pedagógicas, entre outros assuntos no contexto educacional.

Vale ressaltar que em cada IES que faz adesão do PIBID, o subprojeto se organiza a partir dos critérios dos coordenadores de área e do professor supervisor que se ajustam à carga horária prevista no Edital. Isso pode ser observado na percepção da CA1, que sinaliza os encontros com os bolsistas, semanalmente. [...] os supervisores quinzenalmente, mensalmente, semestralmente de acordo com o planejamento e as demandas que emergem no cotidiano”. Lembrando que os encontros têm sido organizados de forma remota, em decorrência à pandemia de COVID-19, no ano desta pesquisa.

Nos encontros de estudos e debates, a SUP1 descreve que foram realizadas “leituras de textos, políticas educacionais, produção de relatórios e sínteses. Realizamos discussões referentes à organização escolar, participamos de lives e elaboramos seminários em torno dos temas estudados”. Acrescenta ainda a CA2 “estudos teóricos metodológicos relativos ao planejamento das ações educativas a serem propostas às crianças na educação infantil e anos iniciais, dentre outros”. E “discussão em grupos, formações continuadas, etc” conforme a bolsista ID.

Nota-se a complexidade de estudos epistemológicos e teóricos em torno deste subprojeto do curso de Pedagogia. Dentro desta perspectiva, o texto prescrito no Edital Nº2/2020 do PIBID faz menção a esta questão na seção dos seus objetivos, particularmente no último objetivo: “VI- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas no curso de licenciatura” (EDITAL Nº 2/2020, p. 2, 2020). E por ser um subprojeto de alfabetização, os participantes também deverão observar as diretrizes, princípios e objetivos da Política Nacional de Alfabetização, estudos entre práticas pedagógicas de alfabetização, literacia e numeracia.

Desse modo, podemos inferir nas percepções das participantes do Programa que dão ênfase na abrangência e amplitude do fazer e ser docente, como também há elementos fundamentais específicos epistemológicos direcionados a suas atuações. Nas respostas das participantes, percebe-se uma coerência quanto à importância da perspectiva teórica para o desenvolvimento do trabalho pedagógico descrito pela CA1, que teve momentos de “estudos específicos da BNCC e suas implicações nos processos educativos e educacionais das crianças; estudos relativos ao desenvolvimento e a aprendizagem das crianças à luz da perspectiva Histórico Cultural. Nesta perspectiva, a escolha de uma base teórica e epistemológica é delineada conjuntamente entre a coordenadora institucional, a coordenadora de área e a supervisora. Visto que a escolha de uma base epistemológica envolve intenções e negociações, é um posicionamento político.

Entretanto, como sabemos, os textos são produzidos em meio às negociações e acordos, articulados entre diferentes contextos e grupos políticos. Essa questão se evidencia no processo de formulação quando a BNCC introduziu no PIBID a ideia de base central não só na política curricular e formação de professores, mas também na intencionalidade pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem. A seguir, os trechos no Edital N° 2/2020 nos quais constam a referência à BNCC:

- I- o desenvolvimento de atividades em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação;
- II- valorização do trabalho coletivo e interdisciplinar;
- III- intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem dos objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular;
- IV- estímulo à inovação, à ética profissional, à criatividade, à inventividade e à interação dos pares; e
- V- aperfeiçoamento das habilidades de leitura, de escrita e de fala do licenciando (EDITAL N° 2/2020, p. 8).

Essa questão evidencia a complexidade da análise de políticas e programas educacionais postas na formação docente. É nesta perspectiva que os autores Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 197), com base no método de ciclo políticas, apontam que “[...] a política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas [...]”. E isto se direciona para o contexto da prática, como pode ser observado o detalhamento dos formativos entre a teoria e prática na formação dos bolsistas no documento oficial da Portaria 259/2019 do PIBID; no capítulo III apresenta:

- I- estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, biblioteca, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias;
- II- desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem dos licenciandos;
- III- planejamento e execução de atividades em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do licenciando;
- IV- participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como em reuniões pedagógicas;
- V- análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;
- VI- leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de caso didático-pedagógico;
- VII- estudo e discussão de casos didáticos pedagógicos com os demais participantes do projeto;
- VIII- desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;
- IX- elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos participantes dos programas, e destes com a comunidade;
- X- sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento (CAPES, 2019, s/p).

Neste movimento de um contexto para o outro, como podemos perceber, é marcada pela recontextualização. Desse modo, problematizamos a autonomia docente quanto às escolhas políticas, pedagógicas, epistemológicas e metodológicas. Entretanto, a orientação do texto legal quanto à adesão e instrumentalização da BNCC submete os participantes tais como nas escolas a aderir aos preceitos do documento da BNCC; questões como estas vão se delineando na formação dos participantes do PIBID.

Consideramos que a adesão ao Programa que tem tal orientação é uma forma de legitimação da política curricular, que apresenta, outrossim, o viés da homogeneização e da padronização das escolas, cujo movimento pode ser aferido por meio das políticas de avaliação em larga escala e análise da performatividade dos agentes envolvidos. As possíveis interpretações, traduções, transcrições que a atuação permite, pode garantir a produção de outra política?

Questões como esta, permitem observar adiante que a política do PIBID tem seus desafios e limites como política de Estado. Desse modo, problematizar a política do PIBID para além da implementação envolve diferentes “interpretações” e discursos a partir dos professores, visto que eles são atores e sujeitos políticos. Já antemão, o desafio é continuarmos resistindo coletivamente a política centralizada e reconhecermos que somos agentes produtores de políticas. Dito isso, é “sempre um processo de “tornar-se”, mudando de fora para dentro e de dentro para fora” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.15), bem como, é um processo de compreensão e tradução contínuo (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

### **a. III) processos formativos do Programa, universidade e escola**

Nesta parte, para além do estudo sobre o contexto escolar, queremos chamar atenção para o fluxo de políticas locais e globais, ou seja, começamos a esboçar alguns pontos iniciais de rede de influências e diferentes atores envolvidos. Tentamos capturar algumas iniciativas políticas, visto que as redes de influências são dinâmicas e como elas evoluem em diferentes contextos dentro da política educacional e, particularmente, no contexto do PIBID.

Em conformidade com a Portaria 259/2019, os subprojetos do PIBID devem abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais podemos destacar:

IV- participação nas atividades de planejamento do projeto de pedagógico da escola, bem como em reuniões pedagógicos; [...]; IX- elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos participantes dos

programas, e destes com a comunidade; [...]; XI- desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética, profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares (CAPES, 2019, s/p).

De acordo com o documento, os bolsistas devem observar o funcionamento da escola, bem como a estrutura administrativa, reuniões pedagógicas, o projeto pedagógico da escola e seu regimento escolar, desenvolver e elaborar ações didáticas-pedagógicas no espaço escolar e com a comunidade. Essas atividades são desenvolvidas por meio da articulação entre a IES e as redes de ensino de educação básica habilitadas no sistema de gestão da Capes (CAPES, 2019). Todavia, neste período, o foi afetado pela pandemia – Covid 19 e isto trouxe implicações, dificuldades no processo formativo.

A esse respeito, as participantes ressaltaram em diferentes momentos o impacto da pandemia da Covid-19 sobre as atividades do PIBID, como podemos verificar no excerto a seguir: *“devido à pandemia e às atividades remotas prejudicou a relação com a escola”*, pondera a CA2. Na percepção da CA1, precisamos levar em consideração dois movimentos formativos: 1) a formação ímpar na autonomia e a construção dos processos formativos na atuação na escola e universidade; e, 2) *“no pós e durante o processo pandêmico, a falta de presencialidade, subsidiada pelas ferramentas tecnológicas tem trazido algumas dificuldades, as quais cerceiam elaborações de forma mais direta”*. Levando em consideração das questões abordadas pela CA1, que se refere às questões sobre as ferramentas pedagógicas e as dificuldades trazidas neste cenário, o MEC, em resposta de “reorganizar” o calendário escolar, por meio da CNE, emitiu pareceres com finalidade das instituições escolares planejarem e organizarem as atividades pedagógicas durante a pandemia por meio do ensino remoto.

Nestas circunstâncias, o governo federal (2020-2021), em consonância com o MEC, a Secretaria de Educação Básica (SEB) e as fundações empresariais, apresentaram uma enxurrada de plataformas digitais juntamente com programas, aplicativos, plataformas de jogos digitais e instrumentos para o ensino remoto, como também ferramentas de capacitação de apoio pedagógicos para gestores e diretores das escolas<sup>35</sup>.

No documento, é possível perceber diferentes atores de políticas (os narradores, os empreendedores, pessoas externas, negociantes, entusiastas, críticos e os receptores) e táticas de soluções educacionais no modo geral, mencionados por Ball, Maguire e Braun (2016). Neste panorama, a CNE recomendou a ideia central do modelo híbrido de ensino,

---

<sup>35</sup> Pode ser analisado no *Relatório de Atividades: Ações do MEC em resposta à pandemia de COVID-19 março/2020 a março/2021*” (BRASIL, 2021). As ações empreendidas pelo MEC em resposta à pandemia de COVID-19 estão divididas em cada etapa da educação. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/assuntos/noticias/relatorio-de-atividades-aponta-acoes-do-mec-e-suas-vinculadas-em-resposta-a-pandemia-de-covid-19>. Acesso: 30 de jun. 2021.



com aulas presenciais e remotas, no qual os alunos seguiram aulas remotas, com diferentes plataformas educacionais, jogos digitais e atenção dos professores, mesmo que virtualmente. Para os professores, o MEC disponibilizou plataformas digitais tanto para a formação quanto para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação como recursos complementares para as atividades remotas.

Em meio a esse cenário, vimos o oposto: muitos alunos ficaram praticamente excluídos do processo educativo, sem acesso à internet pelo não acesso a computadores e celulares, que eventualmente recebiam apostilas impressas quinzenalmente. Frequentemente, no entanto, os pais não tinham disponibilidade de retirá-las e acompanhar as crianças na resolução dos exercícios, por não possuir formação mínima de escolaridade, ou por falta de recursos financeiros, em meio a um cenário de miséria, de fome, exclusão social e constante falta de desemprego.

No âmbito docente, para a CA1, “*o ensino híbrido, apenas online, tem redesenhado o processo de aprendizagem e trazido desconforto para ambos os sujeitos envolvidos neste processo formativo*”. Em concordância com a coordenadora de área 1, em que pesem os esforços para amenizar na educação os efeitos da pandemia COVID-19, o Brasil apresenta desigualdades sociais e regionais históricas e, como não bastasse, a falta de infraestrutura física e tecnológica de muitas escolas. Além disso, tem ocasionado sobrecarga de trabalho aos docentes, como também ao contexto escolar, provocando estresse, ansiedade, *burnout*<sup>36</sup>, entre outros sentimentos que causaram efeitos ao longo da pandemia.

Neste cenário, após meses de incertezas, no dia 11 de agosto de 2020, publicado no Diário da União, a CAPES divulga a Portaria N° 114, de 6 de agosto de 2020, que estabelece o cronograma estendido e regras para o início das atividades dos Projetos Institucionais do PIBID e Residência Pedagógica. Em seu artigo 1º, estabelece o prazo estendido das atividades dos projetos institucionais dos programas, garantindo a vigência de 18 meses. Em relação ao início das atividades do Projeto Institucional, as IES podiam iniciar em um dos dois períodos listados e encerrando o projeto de acordo com a vigência estabelecida, a seguir:

PORTARIA N° 114, DE 6 DE AGOSTO DE 2020

Período de Implantação	Vigência.
De 01 a 16 de outubro de 2020	com encerramento das atividades em março de 2022.
De 03 a 16 de novembro de 2020	com encerramento das atividades em abril de 2022.

Fonte: CAPES, 2020

<sup>36</sup> *Síndrome de Burnout*, normalmente, leva à deterioração do bem-estar físico e mental da pessoa.

De acordo com o texto oficial, a data escolhida deveria ser informada à CAPES por meio de um ofício, assinado pelo Coordenador Institucional da IES que determinaria o início da vigência de 18 meses do Projeto Institucional. Também deveria informar, porventura, a opção pelas atividades remotas, enquanto perdurar a situação de emergência pública em razão da Covid-19. No artigo 5º da Portaria, as IES que optarem pelo ensino remoto deverão ainda:

- I- garantir que os licenciandos terão acesso às atividades, à orientação e ao acompanhamento tanto pelo docente da IES quanto pelo professor da escola.
- II- garantir a participação ativa do licenciando em atividades relacionadas ao objetivo de cada programa, como a realização de planejamentos, reuniões, desenvolvimento de materiais didáticos, estudos de caso, dentre outras possibilidades, sempre primando pelo diálogo e incentivando a construção da autonomia do discente (CAPES, 2020, s/p).

O contexto pandêmico trouxe uma série de desafios e limitações ao ensino e formação de professores (como por exemplo, uso das plataformas digitais). De acordo com as percepções dos participantes desta pesquisa, assinalam que, apesar dos encontros online, debates e discussões pelos grupos, o ensino híbrido não substitui o presencial, particularmente no *locus* escola. A esse respeito, destacamos a percepção da CA1, para qual é na *“escola, na minha avaliação, constitui-se numa das possibilidades mais coerentes no processo formativo”*. De fato, sem o conhecimento sobre o contexto escolar a partir das relações externas e internas, culturais, relação professor-aluno, o processo de ensino-aprendizagem e os trabalhos pedagógicos, entre outras dimensões de convivência, são experiências únicas. Mas ressaltamos, ela vem acompanhada de flexibilização na atuação docente – inclusive curricular, condições econômicas desfavoráveis, desigualdade, gerencialismo, avaliações internas e externas, entre outras questões que perpassam e definem o conceito de qualidade (docente, escola e aluno) na educação.

É nessas dimensões e contextos de análise que se encaminha esta pesquisa. O que diz respeito à Política do PIBID, observe-se, nas percepções dos participantes e dos textos políticos do PIBID, o aparecimento da gestão e autorresponsabilização do docente, a flexibilização em sua carreira, as implicações da BNCC, a sobreposição e implicações do ensino remoto, o que revelou grandes problemas sociais e educacionais para os agentes envolvidos.

No entanto, corre-se o risco de essas “soluções” e recomendações para a Política de Formação de Professores serem incorporadas como discursos novos e, conseqüentemente, reproduzir discursos similares dos formuladores desta política, uma

vez que os textos políticos vêm acompanhados por discursos de autoridade, forjando uma suposta formação docente:

Discursos são sobre o que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, quando, onde, e com que autoridade. Os discursos incorporam o significado e o uso de proposições e palavras. Dessa forma, certas possibilidades de pensamento são construídas. As palavras são ordenadas e combinadas de formas particulares, e outras combinações são deslocadas ou excluídas (MAGUIRE; BALL, 2011, p. 176).

No Brasil, os contextos social, político e econômico, particularmente vividos pelo Covid-19, nos interpelam a desconstruir discursos das políticas de formação de professores, especialmente do PIBID. Esse é um desafio que perpassa a atuação dos docentes, professores e bolsistas de iniciação à docência, tanto quanto a atuação política desses sujeitos. Nesses diferentes contextos, analisar as nuances deste Programa é uma questão um pouco mais complexa!

O próximo Eixo II- Reflexões da prática e seus efeitos, colabora para analisar as percepções dos participantes quanto às contribuições e os impactos do Programa e, a partir dela, possamos enxergar possibilidades e responsabilidade na formação inicial e continuada dos professores.

### **5.3 (DES)valorização e pragmatismo: adaptação para o século XXI**

As percepções das participantes desta pesquisa nos permitem analisar diferentes posicionamentos a respeito da compreensão da influência do PIBID na iniciação à docência, particularmente para a atuação docente, tal como contribuições, nuances e desafios postos por esse Programa. Nesse sentido, destacamos neste subtópico o segundo eixo da análise, conforme demonstrado no Quadro 4 a seguir:

#### **Quadro 4 (DES)valorização e pragmatismo: adaptação para o século XXI**

Categoria	PIBID: contribuições, nuances e desafios para a iniciação à docência
Temas discutidos na categoria	<p>b. I) Contribuição do PIBID na formação inicial;</p> <p>b. II) PIBID e BNCC: orientação ao pragmatismo na formação docente</p>

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Na sequência, passamos a discorrer sobre cada uma das categorias acima indicadas.

### **b.I) Contribuições do PIBID na formação inicial**

Como já ressaltamos, o Programa foi objeto de uma avaliação externa pela comissão do MEC em parceria com a UNESCO (GATTI et al., 2014), que permitiu mostrar que, no curto prazo de sua implementação, o PIBID revelou alguns aspectos significativos.

Vale ressaltar que, nesta pesquisa, vamos discutir alguns reflexos<sup>37</sup> a partir das percepções dos participantes no contexto da prática, mas também levar em consideração as dimensões textuais, sem deixar de considerar, todavia, o fato de que as políticas, quando postas em prática, são modificadas e reinterpretadas pelas condições e contextos em que se desenvolvem (MAINARDES, 2006).

Nesta perspectiva, para o processo de formação dos futuros professores, o PIBID apresenta contribuições significativas, “[...] apesar do Programa se configurar como uma das soluções emergências acionadas pelo Governo Federal para tentar suprir a carência de professores da educação básica e manter os estudos nas licenciaturas” (DEIMLING; REALI, 2020, p. 2). Considerando esses aspectos, dissertaremos sobre algumas contribuições do PIBID, especialmente, sobre a inserção do espaço escolar, a inter-relação da teoria e prática, a coletividade entre os envolvidos no Programa (bolsistas, professoras supervisoras e coordenadores de área) e participações em eventos e produções científicas, que traduzem a construção da identidade do futuro docente.

Como mostrado na Portaria nº 259/2019, o PIBID tem como um de seus objetivos proporcionar mudanças na formação dos professores, em especial, quanto a sua configuração e inserção na prática. A esse respeito, o artigo 5º da Portaria enfatiza: “O PIBID tem por finalidade proporcionar aos discentes da primeira metade de cursos de licenciatura sua inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior” (CAPES, 2020, s/p). É justamente este aspecto que tem sido objeto de destaque nas publicações a respeito do PIBID.

Tal como constatamos nos artigos científicos mapeados nesta pesquisa, os dados obtidos por Gatti et al. (2014, p. 29) ressaltam que “[...] as contribuições e os aspectos considerados importantes propiciados pelo PIBID convergem no valor do contato mais

---

<sup>37</sup> Decorrência da Pandemia- Covid-19.

aprofundado, quer dos Licenciandos Bolsistas, quer do CA, com o cotidiano das escolas públicas e o trabalho dos docentes da educação básica [...]”. Há sinalizações e aspectos importantes propiciados pelos participantes do PIBID referentes à inserção na educação básica.

Como exemplos, Fetzner e Souza (2012), a partir dos depoimentos analisados dos bolsistas, observaram que aproximações da universidade e o espaço de formação na escola possibilitaram a ampliação das aprendizagens do trabalho docente. Para Bergamachi e Almeida (2013, p. 36), as participantes “[...] sentiram na prática o estar professora, como ‘ experiência única’ de ‘convívio com a realidade escolar e com a docência compartilhada’ ou a ‘sensação de plenitude daquele momento’”, além de “[...] algo que extrapolou a visão de estágios curriculares” (NEITZEL; PAREJA; HOCHMANN, 2013, p. 791).

Albuquerque, Frison e Porto (2014), a partir dos depoimentos analisados dos bolsistas, ressaltaram que as aprendizagens não se limitaram apenas às teorias estudadas na universidade, mas também adquiridas na inserção escolar, trabalhando em sala de aula juntamente com a professora supervisora e colocando em prática a teoria estudada. De acordo com uma bolsista de iniciação à docência, “[...] essa oportunidade só é oferecida pelo programa, já que na graduação não são oferecidas oportunidades semelhantes” (ALBUQUERQUE; FRISON; PORTO, 2014, p. 83). Também permitiu, para os futuros docentes, “[...] realidades que passam a ter visibilidade concreta” no contexto escolar, como ressalta Freitas (2014, p. 165).

Para Sant’Anna e Marques (2015), a experiência dos bolsistas no PIBID-Diversidade, permitiu “[...] resgatar, em conjunto com a comunidade, elementos do seu patrimônio material e imaterial”, ou seja, possibilitou um processo de ressignificação e reapropriação dos elementos da identidade local da comunidade (SANT’ANNA; MARQUES, 2015, p. 739).

Para Yamim, Campos e Catanante (2016), apesar das contingências no cotidiano escolar, as bolsistas do subprojeto de Pedagogia construíram sentidos profissionais. Para as bolsistas, “[...] ser professora era uma função significada de maneira generalizada, oriunda da academia e da sua experiência social. Posteriormente, à vivência da docência, esses sentidos foram gradativamente ampliados” (YAMIM; CAMPOS; CATANANTE, 2016, p. 43). Assim, O PIBID se caracteriza como espaço fecundo e fértil (PANIAGO; SARNENTO, 2017).

De acordo com os dados recolhidos dos questionários, nas percepções das participantes, o PIBID tem também contribuído para a aproximação da educação básica

e, especialmente, para o curso de Pedagogia. A CA1 descreve que a aproximação Universidade-Escola é “*excelente, dadas as devolutivas efetuadas pelos estudantes na sala de aula nos diferentes componentes curriculares*”. Como podemos observar, a CA1 menciona a melhoria significativa dos bolsistas de iniciação à docência no curso de licenciatura de Pedagogia. Em complemento, a SUP1 argumenta que é “*Ótimo. Ele aproxima o estudante da realidade escolar*”. Além disso, notam-se reflexos da relação escola e universidade, dada a compreensão sobre os processos de aprendizagem e formativos no curso de Pedagogia, o que vai ao encontro dos objetivos mencionados já do Programa e pela Política Nacional de Formação de Professores.

A partir dessas percepções, é possível observar que o PIBID, em certa medida, tem contribuído para a formação dos bolsistas em iniciação à docência a partir da inserção cotidiano na escola básica e no aperfeiçoamento da formação docente em nível superior, como ressaltam as participantes.

Neste direcionamento, os aspectos elencados anteriores pelas participantes estão com similaridade quando foram questionadas se o PIBID tem contribuindo para a melhoria do ensino na educação básica: todas responderam de maneira positiva, tal como descreve a ID1 “*imprescindível para formação*”. Para SUP1, “*O PIBID oferece pesquisa, reflexão e inovação. Nos aproxima novamente das teorias e nos faz refletir, problematizar e repensar as práticas docentes*”.

Como podemos observar na percepção da CA1:

*Sem sombra de dúvidas. Aspectos elencados anteriormente são a maior e melhor justificativa para esta afirmação. A aproximação dos pibidianos dos educandos na educação básica, lhe possibilita aprendizagens diferenciadas e distintas, individual e coletivamente.*

Nesta perspectiva, a CA1 ressalta que, a partir da inserção dos bolsistas na educação básica, possibilitam-se aprendizagens distintas, individual e coletivamente. Tal ressalva refere-se a umas das características da iniciação à docência, assim como uma das contribuições do PIBID. No texto da Portaria Nº 259/2019, um dos objetivos traçados pelo Programa refere-se à participação e a valorização do trabalho coletivo, tal como destaca a CA1.

Art.14 O projeto institucional deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência e a da residência pedagógica, entre quais:  
[...]

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

III- planejamento e execução de atividades em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do licenciando;

[...]

IX- elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos participantes dos programas e destes com a comunidade (CAPES, 2019, s/p).

Há o reconhecimento e a valorização do diálogo entre os participantes do Programa, assim como na discussão dos estudos teóricos e na elaboração de ações para o contexto escolar. Segundo os artigos científicos mapeados nesta pesquisa, o diálogo é também um dos aspectos mais recorrentes relacionados à contribuição do Programa.

Tendo como exemplos, o PIBID possibilita formas dialógicas de interação (NEITZEL; PAREJA; HOCHMANN, 2013), como também o diálogo entre a escola, a comunidade e os bolsistas (FREITAS, 2014), coletiva e colaborativa, garantido que não se será solitário e desorientado (SILVA; FALCOMER; PORTO, 2018), um lugar de encontros e trocas de experiências (SANT'ANNA; MARQUES, 2015), reflexão coletiva (DARROZ; WANNMACHER, 2015), ações colaborativas (PRANKE; FRISON, 2015) e comunidade prática (SANTOS; ARROIO, 2015). Contudo, ainda que se deseje um trabalho colaborativo, há hierarquias institucionalizadas e relações de discursos em torno e dentro do PIBID (MATEUS, 2013).

Sobre os impactos significativos do PIBID, na percepção da CA1 destaca:

Um privilégio para os estudantes, para os professores supervisores e para os professores coordenadores. Sua atuação profissional nas unidades escolares é elogiada, dado o grau de comprometimento, maturidade e zelo com o processo educativo. Em processos seletivos, os pibidianos são priorizados. Sua postura acadêmica muda radicalmente: relevam atitude investigativa; problematizam questões éticas, metodológicas e adensam compromissos com o ensino/aprendizagem das práticas de leitura, escrita, análise linguística, dentre outros.

Nesta perspectiva, reconhece-se também como contribuição do PIBID para a formação dos bolsistas de iniciação à docência as participações em eventos culturais e científicos (local, regional ou nacional), a fim de socializar as experiências nas escolas e nas IES. As evidências dos trabalhos com projetos institucionais em eventos científicos foram aprofundadas em trabalho de conclusão de curso (TCC) e até se transformaram em projetos para ingresso em programas de mestrado e doutorado. Os artigos científicos mapeados nesta pesquisa são uma amostra desse aspecto. Nesta questão, a CAPES, na Portaria N° 259, de Dezembro de 2019, faz menção de os participantes, anualmente, divulgarem os projetos, como também participarem de seminários institucionais dos subprojetos que compõem o projeto do PIBID.

Ademais, é importante que a inserção escolar, o diálogo, a colaboração dos licenciandos e os professores no contexto da IES e na educação básica não fiquem

somente para conhecimento de casos didáticos-pedagógicos ou para a “[...] criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador” (CAPES, 20219, s/p), como sugere o PIBID. Do mesmo modo, há uma escassez de estudos que demonstram os impactos do PIBID na aprendizagem dos alunos e as condições objetivas dentro e em torno do contexto escolar (DEIMLING; REALI, 2017).

Concordamos com Deimling e Reali (2020, p. 5) que a “[...] ausência dessa análise pode levar à pura e simples imitação acrítica de condutas observadas, ao desenvolvimento de uma concepção técnica de ensino, uma compreensão parcial do processo educativo”. Da mesma forma, devemos discutir, particularmente, questões sociais dentro e em torno do Programa, tal como as condições dessas experiências realizadas no contexto escolar. Tratar questões que afetam diretamente atuação docente, valorização, condições de trabalho, a relação entre escola, comunidade e o Estado, gestão escolar, financiamentos, políticas públicas da educação e as agências multilaterais e suas intencionalidades, entre outros aspectos (DEIMLING; REALI, 2020). Obviamente, é fundamental discutir, defender e lutar por essas demandas no PIBID.

## **b. II) PIBID e BNCC: Orientação ao pragmatismo na formação docente**

Um dos efeitos das influências internacionais/globais no campo das produções políticas para a formação inicial e continuada no Brasil nas últimas décadas é o retorno da valorização do saber-fazer – o pragmatismo. A política no Brasil, desde a década de 1990, adota um discurso da melhoria no ensino em torno da base nacional comum. Após constantes movimentos, debates, disputas e negociações pela constituição da base, em 2017, ocorreu a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que fixa o discurso pedagógico das “aprendizagens essenciais” que todos os alunos da educação básica devem aprender (DIAS, 2020). Como já sinalizamos, textos políticos trazem discursos entre melhorar a qualidade de educação e a elevação profissional docente.

No contexto de produções de textos políticos, para Dias (2020), é apensado a inserção da Base Nacional Comum, com objetivo também de “[...] fixar sentidos para diversas políticas voltadas à educação básica” (DIAS, 2020, p. 3), que foram postas no texto político do PIBID. Podemos também perceber o estilo de texto secundários (textos subsídio, produzidos no decorrer da implementação de um programa ou política) (MAINARDES, 2006). Isto pode ser constado no item 8 do Edital nº 2/2020, no qual consta a implementação da BNCC, como também apresenta como princípios e características da iniciação à docência:



8.1. São princípios da iniciação à docência:

I- o desenvolvimento de atividades em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação.;

II- valorização do trabalho coletivo e interdisciplinar;

III- intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem dos objetivos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular;

IV- estímulo à inovação, à ética profissional, à criatividade, à inventividade e à interação dos pares e;

V- aperfeiçoamento das habilidades de leitura, de escrita e da fala do licenciando (CAPES, 2020, p. 8).

Alinhado ao discurso pedagógico, essa concepção cria a falsa crença de que, com intencionalidade pedagógica clara e dos objetivos de conhecimento a partir da BNCC, os participantes do PIBID alcançariam uma formação mais consistente. A implementação da BNCC no texto político do Programa é apresentada para os participantes como mais uma alternativa para suprir o que “falta” em sua formação inicial, como é normalmente propagado nos discursos das políticas que buscam controlar a atuação e a política dos professores. E conseqüentemente, de forma sutil, intui a atuação simplista, reduzindo o aprofundamento teórico e, como resultado, “[...] a transição do conhecimento intelectual para o racionalismo técnico” (BALL, 2011, p. 94).

Conforme o Parecer CNE/CP nº 22/2019, observa-se o entendimento de que “[...] o que os professores devem saber e ser capazes de fazer [...]” para desenvolver aprendizagem, ensino e conteúdo, leva em consideração três dimensões:

a) conhecimento sobre como os alunos aprendem em diferentes contextos educacionais e socioculturais;

b) saberes específicos das áreas do conhecimento e dos objetivos de aprendizagem, o que comumente está relacionado ao currículo vigente;

c) conhecimento pedagógico sobre a relação entre docente e alunos e o processo de ensino e aprendizagem, que, colocados em prática, favorecem o desenvolvimento integrado de competências cognitivas e socioemocionais (Parecer CNE/ CP nº 22/2019, p.9).

Segundo o Parecer CNE nº 22/2019, na formação inicial dos professores é indispensável que haja vínculo entre o que é estudado nos cursos de licenciatura e na prática escolar. Nesta conjuntura, isso favoreceu a retomada da concepção do pragmatismo, reforçando a formação prática nos cursos de licenciatura. Pode-se notar, no texto político, a implementação desta concepção no documento da Portaria Nº 259, de 17 de Dezembro de 2019, que regulamenta o Programa da Residência Pedagógica e do PIBID; consta no artigo 1º, enfatizando o pragmatismo como lógica exclusiva na formação docente. Destacamos o trecho da portaria abaixo:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (RP) são iniciativas que integram a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação,

visando intensificar a formação prática nos cursos de licenciatura e promover a integração entre a educação básica e a educação superior (CAPES, 2019, s/p, grifo nosso).

Como podemos observar, os textos foram publicados ao longo de 2018<sup>38</sup>, podemos compreender que os documentos anteriores citados, Parecer CNE N° 22/2019 e Portaria N° 259/2019, dizem respeito a uma ‘nova’ política de formação por referência à Base Nacional Comum Curricular. Tal perspectiva esteve presente nas diretrizes de 2002 na defesa do modelo curricular e nas diretrizes de formação inicial de professores da educação básica em cursos de ensino superior (SHIROMA, 2003; DIAS, 2020). Como visto, “[...] validam novos discursos políticos e viabilizam novas formas de influência política” (BALL, 2008, p. 747), bem como ‘ajustam’ a institucionalização do Programa do local ao global.

Vale ressaltar que não estamos buscando dar foco à formação prática em detrimento da formação científica, como recomendam os documentos DCN para formação de professores e os periódicos e relatórios da OCDE e de outras agências internacionais. Como já salientamos, para esses atores, a formação científica representa um caráter puramente instrumental, ao passo que negam esta epistemologia aos profissionais docentes da educação.

A negação dos pressupostos teóricos do constituir-se docente e os processos formativos da educação direcionam para uma concepção técnica e instrumentalista. Além disso, é fundamental ressaltar que a educação percorre as possibilidades e limites da dinâmica econômica, política, social e cultural de uma dada sociedade.

É possível vislumbrar, na reforma educacional atualmente, um retorno das ideias numa perspectiva epistemológica denominada por Shiroma (2003, p. 67) como “pesquisa da prática”. Além disso, no PIBID, dita uma nova dinâmica do fazer pedagógico que, por sua vez, “[...] expressam a sustentação da profissionalização do professor como um processo constante de formação e o foco no desenvolvimento das competências [...]” (DIAS, 2002, p. 10). Isso é confirmado por Ball (2011), ao frisar que:

[...] é importante notar que o colapso ou abandono da teoria nos estudos educacionais tem paralelo em outras áreas do campo educacional, como por exemplo, na retirada do trabalho teórico dos cursos de formação de educadores e na concomitante redução dessa formação ao desenvolvimento de habilidades e competências e ao treinamento para o trabalho. O ensino associado à pesquisa é, então, reconstruído e despolitizado. De esforço intelectual, passa a ser visto como processo técnico (BALL, 2011, p. 92-93).

---

<sup>38</sup> Em 2018, o PIBID, por meio do Edital CAPES n. 7/2018, sofreu significativa mudança em seu formato formativo e pedagógico. Como também, “[...] a referência à BNCC sem que tivesse sido concluído seu processo de aprovação no CNE e sua consequente homologação pelo MEC (DIAS, 2020, p. 7).

Neste cenário que envolve as atuais reformas educacionais, marcado pelas produções e influências de diferentes países em diferentes dimensões contextuais da política de formação de professores no Brasil, a SUP1 chama atenção para essas implicações e os efeitos na formação dos bolsistas de iniciação à docência, como também para complexidade em dialogar sobre as reformas atuais que vêm ocorrendo:

*Considero um cenário de risco. Pensar em tamanhas mudanças implica repensar todo o aporte teórico de formação inicial. Pensar e dialogar sobre as reformas educacionais que vêm ocorrendo a curto e ao longo prazo exigem cuidado, certamente implica na formação dos bolsistas.*

Consentimos a percepção da SUP1, tal como concordamos com Dias (2020) quando sinaliza que as produções políticas ainda são recentes e elas precisam de um maior aprofundamento analítico (DIAS, 2020). Assim como é preciso discutir nos encontros do PIBID sobre as reformas educacionais que vêm ocorrendo, citadas pela SUP1, para que possamos compreender as significações produzidas para formação/atuação dos professores de iniciação à docência.

Entre tais dimensões textuais e discursivas, analisar os documentos de políticas não é algo simples, é complexo! (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). Nesse processo, estamos imersos em diferentes discursos, o que exige “*pensar, dialogar e repensar o aporte teórico de formação inicial*”, como argumenta a SUP1. Contudo, a política como discurso estabelece limites. A CA1, em sua percepção, pondera que a “*BNC a formação de professores, nega sistematicamente uma história e uma trajetória, construída a muitas mãos e com muito sacrifício*”. Como podemos observar nas percepções das participantes, há uma resistência e ao mesmo tempo pressão externas de discursos, leis, normativas, entre outros aspectos advindas do mercado global (BALL, 2018).

As percepções das participantes evidenciam que tais políticas estão marcadas pela recontextualização (DIAS, 2020). Para Dias (2004), “[...] o processo de recontextualização caracteriza-se por um movimento de textos de seus contextos, originais ou não, para outros contextos nos quais esses discursos passam a constituir uma nova ordem e um novo sentido” (DIAS, 2004, p. 3). Na percepção da CA2, o discurso da BNCC “[...] *esculachou de forma perversa o respeito humano, a singularidades da vida do sujeito, a alteridade, as discussões de gênero, sexualidade, sob um discurso de unidade*” sendo que tal compreensão nos permite levar em consideração o que definem Ball e Mainardes (2011) nos diferentes tipos de “vozes” que habitam nos textos políticos:

Pensando sobre os tipos de “vozes” que habitam na análise dos textos políticos, também é preciso pensar sobre o engajamento com as identidades social e coletiva dos sujeitos da pesquisa – o ‘professor’, os ‘pais’, o formulador da política; seu gênero, classe, raça, sexualidade e habilidades físicas. Uma coisa é considerar os ‘efeitos’ das políticas sobre coletividade sociais abstratas, outra coisa é conseguir capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizações e conflitos nos processos e atos das políticas (BALL; MAINARDES, 2011, p. 47).

Diante das questões levantadas pelas participantes do PIBID neste tópico, precisam ser discutidas a partir da complexidade do mundo contemporâneo e com as dimensões contextuais das políticas educacionais atuais. Um trabalho que não caberá aqui, pois o objeto desta pesquisa não contempla todas essas interfaces.

Dito isso, vamos em direção oposta aos princípios hegemônicos de uma formação para o *praticismo*, como se a prática pudesse dissipar as defasagens da formação docente, tanto dentro como fora no contexto escolar. Portanto, a formação (centrada) prática, não é suficiente para responder à complexidade do processo educativo da formação inicial dos participantes do PIBID.

#### **5.4 O (re)conhecimento da política do PIBID: percepções da formação docente**

Em relação ao eixo III - Política de Formação de Professores, as percepções apresentam uma criticidade sobre as influências operando nos textos de políticas. Nos últimos dois anos (2020-2021), provocado pelo vírus Covid-19, que dizimou milhares de vítimas em todo o mundo. No contexto brasileiro, a intensificação da negação científica e da própria pandemia, a desinformação, as *fakes news*, desemprego, o caos social, as vulnerabilidades emocional, social e econômico, entre outros aspectos da barbárie, foi gestado o discurso: “O Brasil não pode parar, é só uma gripezinha”. Nesse sentido, com base nas análises de dados durante esse período, apresentamos abaixo o Quadro 5, em que identificamos as categorias/indicadores para a discussão:

#### **Quadro 5 O (re)conhecimento da política do PIBID: percepções da formação docente**

Categoria	Implementação x produção das políticas nas/das escolas
Temas discutidos	<p>c.I) A Covid-19 e a Política Educacional: entraves, desafios e superações;</p> <p>c.II) A influência das agências multilaterais via ocultação da identidade docente;</p> <p>c.III) A desmaterialização do PIBID;</p>

	<p>c.IV) Avaliação da performatividade docente.</p> <p>c.V) Mensuração e avaliações externas do PIBID</p>
--	---

Fonte: elaborado pela autora (2021).

### **c.I) A Covid-19 e a Política Educacional: entraves, desafios e superações**

Compreender diferentes cenários no campo da política educacional é uma tarefa de um longo processo de compreensão, visto que cada contexto neste ciclo contínuo de política possui discursos, sujeitos sociais, professores, alunos, instâncias governamentais e não governamentais, envolvendo disputas e debates em torno de normativas e orientações orquestradas, oriundas de diversas esferas do poder público nacional e internacional em que o PIBID está situado.

A respeito da atual conjuntura política da educação e, vale considerar ainda, o momento da pandemia mundial com o vírus da COVID-19, as suspensões das aulas presenciais, o ensino remoto e o aprofundamento das desigualdades socioeconômicas permitiram o fortalecimento e a atuação dos setores privados, operando à frente de elaborações e normativas de políticas educacionais.

Nesta mesma perspectiva, a CA1 argumenta:

*Na conjuntura atual, [são] frágeis e desarticuladas, com total descompromisso do governo e seus entes. Estamos fazendo uma negação sistemática de tudo o que de bom vivemos na última década. Vivemos uma realidade comprometida e articulada com suas demandas. Na atualidade, desmante, desserviço e desmobilização, em todos os níveis. Com a atual pandemia, precarização do trabalho e do trabalhador, desvalorização da pessoa e do profissional, particularmente de sua vida.*

É visível a insatisfação e desencanto da CA1. É também uma reflexão crítica contundente lúcida em sua percepção sobre a trajetória da política pública do Brasil, principalmente na “*atualidade, o desmante, desserviço e desmobilização, em todos os níveis*”, como ressalta. Consequentemente, a política educacional tem se apresentado de caráter emergencial e centralizada (por exemplo, a BNCC, a BNC- formação, a reforma do Ensino Médio, as escolas cívicos-militares, a vida pessoal capturada pela urgência do “fazedorismo” educacional etc.) reduzindo não só a autonomia das escolas e docentes, como “[...] *particularmente de sua vida*”. E com a pandemia, isso desencadeou a “[...] *precarização do trabalho e do trabalhador, desvalorização da pessoa e do profissional [...]*”, como ressalta a CA1.

Além disso, o impacto dessas políticas tem afetado diretamente a atuação dos professores, das escolas e do ensino. Isto tem gerado sentimentos de mal-estar, vergonha,

culpa, estresses, depressão, responsabilização, entre outros sentimentos, assim como a subjetividade do fazer e ser docente (BALL, 2011, OLIVEIRA, 2004), reflexos que estão presentes nesta pesquisa, alguns de maneiras sutis, ocultos, e outros, ainda, mais explícitos.

Neste mesmo contexto, acentua a SUP1: “*Penso que estamos desassistindo enquanto educação. Pouca valorização e cumprimento das políticas existentes. Muitos cortes, pouco investimento*”. As percepções descritas pelas participantes do PIBID são conjunturas políticas enfrentadas desde 2016, com a Emenda Constitucional n. 95/2016, que concedeu o “novo ajuste fiscal” que determinou o congelamento por 20 anos dos gastos públicos. Isto impediu o cumprimento das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação – PNE – (2014-2024), e, conseqüentemente, atingiu as políticas de formação de professores, ampliando a desvalorização e precarização da carreira docente (ANFOPE, 2018).

A partir daí, temos vivenciado cortes orçamentários e redução de bolsas, como já mencionamos. Como resultado, a cada governo que transita, fica o sentimento de incerteza e descontinuidade do programa de formação. Afinal, não nos parece coerente idealizar um Programa de formação de professores com altos graus de exigências, sem levar em consideração as condições dignas de trabalho e de vida dos professores.

É importante, contudo, não ver somente esses entraves orçamentárias como pontos centrais na política ou na formação docente, mas o que as coordenadoras do PIBID sinalizam: o “*apagamento da diversidade*” e da “*subjetividade*”, ou “*particularmente de sua vida*”, como menciona a CA1. Em diferentes contextos, global, nacional, regional e nacional e normalmente em alguns contextos, são mais evidentes do que em outros. Esses fatores têm exercido pressões e influências nas maneiras como os professores atuam com as políticas educacionais, especialmente o PIBID, estudo desta pesquisa. Assunto a ser discutido a seguir.

### **c.II) A influência das agências multilaterais via ocultação da identidade docente**

No contexto das influências na política educacional, as agências multilaterais “[...] expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (EVANGELISTA, 2009, p. 2). Para Ball (2018, p. 2) “[...] a educação está sendo retrabalhada como uma oportunidade de lucro”.

As percepções das participantes desta pesquisa apresentam reflexos de que as estruturas das agências multilaterais têm causado o “*Apagamento da diversidade, [e tem direcionado] foco no mercado*”, como descreve a CA2. Isso significa, no geral, mais

responsabilidade e mais flexibilidade direcionadas à lógica do gerencialismo e, conseqüentemente, à formação contínua ao “longo da vida”.

Neste ponto de vista, a CA1 descreve que é uma “*Conexão ampla e irrestrita. O modelo neoliberal articulado aos mecanismos mundiais, principalmente a agenda econômica, deixam em evidência questões que historicamente foram subjetivadas*”. As percepções das coordenadoras demonstram a lógica gerencial que tem afetado as políticas educacionais que, ao longo dos anos, lança políticas do *accountability* voltadas para o caráter instrumental (SHIROMA, 2018).

Ball (2018, p. 2) argumenta que, “[...] é uma nova estratégia de acumulação, quanto, em certa medida, uma transferência dos custos do Estado para o setor privado”. Podemos interpretar essa sensação de perda mencionada pelas coordenadoras quanto à política de formação docente a partir da argumentação de Ball (2012), isto é, a sensação deve-se aos resultados dos artefatos do mercado, da gestão e da performatividade. Como já salientamos, não só altera o que fazemos, mas quem somos e quem podemos nos tornar em nossa atuação. Ou seja, “[...] fornecem novas identidades, novas formas de interação e novos valores” (BALL, 2012, p. 39).

Baldan e Cunha (2020, p. 60, grifo nosso), ao analisarem a reformulação da política de formação de professores pelo Conselho Nacional de Educação no contexto da BNCC, examinam como vem ocorrendo o povoamento das subjetividades docentes pelas políticas neoliberais. Para as autoras, no escopo neoliberal, tal como descrito por Ball, implicam, no caso das políticas educacionais, “mudanças mais subjetivas na formação dos professores ou que alteram *quem* os professores devem se tornar” (BALDAN; CUNHA, 2020, p. 53, grifo das autoras).

Em outras palavras, professores são levados a questionar o seu desempenho e adaptar-se “[...] aos modos de formação técnica e comportamental adequados a produção e a reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida”, como assinalam os estudos de Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 9). Levando em consideração a discussão do Laval (2009), como vivemos num mundo estruturado pelo neoliberalismo, há o forjamento das subjetividades de todos nós. E, conseqüentemente, são modos de como o neoliberalismo se produz na educação, como destacam Baldan e Cunha (2020, p. 61-62).

O neoliberalismo captura as subjetividades ao encetar o mercado como princípio de inteligibilidade, medida e verdade da sociedade. É nesse espectro que entendemos que os futuros professores e os professores atuantes são interpelados pela nova política de formação inicial e continuada no Brasil como sujeitos a refazerem o seu trabalho e conhecimento, sua forma de atuação e conduta numa linguagem da mensuração e da técnica. [...] Dito do outro

modo, o neoliberalismo nos interpela a pensar e a agir como sujeitos do mercado, ainda que estejamos alheios a benefícios imediatos ou que não tenhamos diretamente em questão o dinheiro. Nesse sentido, ele povoa subjetividades (BALDAN; CUNHA, 2020, p. 61-62).

Esse tipo de encaminhamento para a formação inicial e continuada tem resultado na performatividade. Ball (2005, p. 543) explica que a “[...] performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações com meios de controle, atrito e mudança”. No âmbito educacional, estamos numa “[...] encruzilhada do trabalho educativo – produção de resultados ou formação humana?”, como assinala Shiroma e Evangelista (2015, p. 316).

Quanto aos impactos do gerencialismo na formação docente, como vimos nas percepções das coordenadoras, elas demonstraram ter conhecimento sobre as influências e as consequências na educação, além de citarem o “apagamento da diversidade” e a “subjetividade” dos sujeitos.

A educação está cada vez mais sujeita aos processos de financeirização da educação como argumenta Ball (2018). Na percepção da SUP1 esse jogo de poder nos confronta:

*Ao meu ver, deixar a educação nas mãos do capital é um erro. O que querem as grandes agências se não o lucro? Os textos devem ser pensados e elaborados por educadores, professores pesquisadores da educação. Nós professores não somos chamados para pensar e discutir o melhor caminho para economia ou para produção de um veículo automobilístico, por que devemos deixar com que pessoas de outras áreas coordenem e desenvolvam os textos e políticas que competem a nossa área?.*

Para SUP1, as políticas e os textos são compreendidos como estratégias do capitalismo para produzir a formação do docente, aluno e a escola. Apesar disso, há questões que precisamos discutir referentes às implicações das influências do gerencialismo nas políticas educacionais para as instituições escolares, tais como a parceria público-privado, que está cada vez mais infiltrado no âmbito escolar (e universidade), e as transferências de políticas sendo feita por meio dos textos políticos no campo da educação, assim como a legitimação dos discursos dos atores políticos e legisladores no campo da educação.

Compreender os cenários que fazem parte dentro e em torno da escola é uma tarefa complexa e exige um longo percurso de apropriação e análise das ações e do conjunto de normativas, no tempo e do espaço que interferem no andamento da instituição escolar. Vale, então, frisar novamente que a nossa análise é um conjunto de pontos de partida e aberturas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) mas continuamos destacando Ball quando afirma que o “[...] ciclo de políticas tem por objetivo de criar problemas a serem



pensados” (AVELAR, 2016, p. 6, grifo nosso), isto é “ [...] ela é uma ferramenta para investigação sobre as formas pelas quais as políticas são feitas” (AVELAR, 2016, p. 8).

Em outras palavras, existe uma articulação de redes entre estes aspectos, os quais são articulados à noção de competitividade econômica e educação para a competitividade dentro do global para o local, que incluem parcerias do privado-local, mercantilização e privatização. No contexto brasileiro, as pesquisas de Evangelista e Shiroma (2011, 2012, 2014, 2020) apontam que “O Estado não ficou mínimo e o governo não foi substituído, entretanto, constitui **um nó nas redes**” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 21, grifo nosso).

Além disso, para Ball (2001, p. 101), “Existe a possibilidade de que nenhum Estado possua, de fato, o controle sobre sua nação!” Isto decorre das novas formas de governabilidade que têm sido instituídas no neoliberalismo. Neste sentido, podemos depreender que, no âmbito educacional, ocorrem as mesmas similitudes, uma vez que o Estado é retirado do papel de fomentar para ser um mediador, isto é, um regulador, e a intervenção se dá por meio do mercado e suas redes. Não por acaso, pode-se depreender que “A política flui/circula através de incalculáveis capilaridades transnacionais” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13). Ao refletirmos sobre essas questões, devemos estar conscientes sobre a perda de autonomia política/econômica diante dos efeitos do contexto global (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014).

Consequentemente, políticas e programas educacionais no contexto brasileiro, particularmente o PIBID, estão nesta rede de nó global sem fronteiras. Essa questão está fortemente inter-relacionada à transformação econômica, cultural, política e social. Sob essa perspectiva, as análises etnográficas<sup>39</sup> de Ball (2011; 2014) e Shiroma (2014) sobre educação global e redes políticas, entre outros fluxos de redes, nos possibilita compreender a dimensão e a complexidade que se estende para além da educação, mas está em torno dela, na qual o PIBID se introduz. De acordo com esses autores, a etnografia de redes permite identificar a presença desses grupos em determinada escala e suas intenções, articulações, investimentos e seus efeitos. Esse movimento nos permite analisar que o PIBID é apenas uma ponta do iceberg.

Nesta perspectiva, resultam em um vasto conjunto de produções e “[...] mostram que a política vem se tornando cada vez mais uma *commodity*, uma mercadoria a ser

---

<sup>39</sup> De acordo com Mainardes, “No Brasil ainda são poucos trabalhos que apresentam as bases teóricas e a aplicação da etnografia de redes (eg. AVELAR; BALL, 2017; AVELAR; NIKITA; BALL, 2018; ROSA; FERREIRA; SILVA, 2020; SHIROMA, 2020; ARAUJO; LOPES, 2021)” (MAINARDES, STREMEL, 2021, p. 130).

comprada e vendida, vista como uma oportunidade de lucro” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13, grifo dos autores). Tal como nos reitera a SUP1: “*O que querem as grandes agências se não o lucro?*”.

A política não tem só influências da esfera econômica, mas de negociações, intenções, desconfianças, discursos, desafios e poder. Como descreve trecho já mencionado pela SUP1:

*Os textos devem ser pensados e elaborados por educadores, professores pesquisadores da educação. Nós, professores não somos chamados para pensar e discutir o melhor caminho para economia, ou para a produção de um veículo automobilístico, por que devemos deixar com que pessoas de outras áreas coordenem e desenvolvam os textos e políticas que competem a nossa área?*

Para a SUP1, há uma percepção de que a política é “implementada”, colocada em prática com base no interesse da economia. Assim como acredita que os textos políticos “não foram” elaborados para a educação. Nota-se, na percepção da supervisora, que o “fazer” da política na prática permanece numa visão linear, estadocêntrica (cima para baixo), através de ações impositivas e sem possibilidade de diálogo. Como podemos observar, há diferentes interpretações e traduções pelos sujeitos e atores políticos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) dentro e em torno da política.

Como podemos inferir, a política causa posições e discursos diferentes nos corpos dos professores (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Ainda que haja interpretação/tradução (atuação) da SUP1, há uma interpretação em seu discurso que as políticas são “feitas” e “escritas” pelo/para governo, tal como os professores só “implementam” a política na prática. Portanto, “[...] se a política só é vista nestes termos, então todos os outros momentos dos processos de política e atuação das políticas que acontecem dentro e em torno das escolas são marginalizados ou passam despercebidos”, como afirmam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13).

Nesta complexidade em torno e dentro do PIBID, os professores atuam e reproduzem esses artefatos políticos e, ao mesmo tempo, oscilam entre “transformar” políticas de “[...] maneiras originais e criativas dentro das instituições e das salas de aula” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13). Isso nos diz algo sobre como as políticas são interpretadas e traduzidas pelos diferentes sujeitos. Tal perspectiva realça a complexidade e problemática da política e tem-se o desafio de compreender a política para além (compreensão de) implementação.

Por esse viés, numa estrutura permeada de relações e de poder, entre outras dimensões contextuais, isto dificulta a percepção destes professores quanto à sua atuação

na prática. Embora os participantes desta pesquisa tenham indicado a política do PIBID como impacto significativo na formação docente e nas escolas, destaca-se a carência de debates da política dentro e em torno do Programa. Subjugam os que não estão aptos a elaborar e debater textos políticos nas instituições escolares. Assim como, reconhecer que são agentes políticos. Também é preciso entender que a própria lógica da política sedimenta (naturaliza) essa ideia de que os professores não estão autorizados a pensar e a movimentar a política.

### **c.III) A desmaterialização do PIBID**

Assim como o que acontece dentro e em torno de uma escola, do mesmo modo, o PIBID na elaboração de projetos institucionais que são desenvolvidas dentro escolas, será mediada por contextos materiais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Estes constituem diferentes interpretações, restrições e, em particular, revitalização dos espaços escolares como práticas pedagógicas “modernas” e “inovadoras” propagadas como resultado potencial. Conceitos que foram discutidos nos tópicos anteriores.

Nesta perspectiva, fala-se muito sobre a prática dos professores na sala de aula, sobre o ensino e aprendizagem dos alunos, mas dificilmente se investe financeiramente nestes contextos. Ou seja, legisladores e atores políticos desmaterializam no contexto da prática (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Ressaltamos esse fator, pois, apesar do financiamento público da educação, ele ocorre com um discurso da eficiência e da racionalização, da produtividade e da performatividade, ou seja, mais com menos, ou ainda, responsabilizar os agentes escolares e a sociedade civil pela captação de recursos para prover a educação pública (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

Em nossas análises, o Edital N° 061/2013 do PIBID foi o último documento que apresentava os recursos financiáveis para além das bolsas, recursos de custeio para apoiar as atividades dos bolsistas<sup>40</sup> destinadas para execução dos projetos institucionais nas instituições escolares.

---

<sup>40</sup> 3 ITENS FINANCIÁVEIS: 3.2.1 Os recursos de custeio destinam-se, exclusivamente, ao pagamento de despesas essenciais à execução do projeto institucional [...]. 3.2.2 A base de cálculo para concessão de recursos de custeio é de R\$750,00 (setecentos e cinquenta reais) por licenciando, por ano, limitado à disponibilidade orçamentária. O valor máximo a ser concedido é de R\$ 30.000,00 (trinta mil reais) por subprojeto, por ano (PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, EDITAL N° 061/2013, p. 3).

No edital nº 2/2020, no item 2, descreve-se que os recursos estão sujeitos ao limite orçamentário fixado do Programa<sup>41</sup>. A questão dos recursos financeiros está presente nas percepções das participantes desta pesquisa. Para CA2 é necessário ter “*recursos*”, e “*mais ações para investir em todos os aspectos*”, segundo a ID1. Isto implica as possibilidades concretas para a efetivação da política do PIBID.

Nos artigos científicos mapeados nesta pesquisa, diferentes subprojetos do PIBID descreveram as ausências e implicações da falta orçamentária para realizar os projetos institucionais nos espaços escolares. Com a precariedade dos espaços formativos, bem como de materiais e recursos nas instituições escolares, os bolsistas de iniciação à docência realizavam suas ações de maneira improvisada.

Como exemplo, as pesquisadoras San’Anna e Marques (2015), a respeito do PIBID Diversidade, descrevem que os professores dormiram em um dormitório improvisado na escola, localizada em área rural, uma vez que não havia transporte até a cidade.

Na escola em que os bolsistas do PIBID de Física participaram, não tinha laboratório. Os bolsistas precisavam construir materiais alternativos para a realização das experimentações, além de confecções de equipamentos para as atividades práticas (DARROZ; WANNMACHER, 2015).

Neitzel, Bridon e Weiss (2016), ao tratar do PIBID- Letras descrevem que nas escolas não há biblioteca adequada para os alunos. Muitos livros em prateleiras, caixas no chão ou até bem guardados e conservados, sem lugar específico para os alunos lerem. Zappone (2018), ao abordar o subprojeto de Letras, sinaliza que a escola não possuía uma biblioteca e não havia a possibilidade de solicitar a compras de livros, de modo que o subprojeto precisou arcar com os materiais em forma de cópias para desenvolver o projeto. Estes são alguns reflexos dos impactos mencionados nos diferentes subprojetos do PIBID em relação à execução dos projetos institucionais.

Como podemos observar, os recursos financeiros impactam diretamente na formação dos bolsistas e conduzem a atuar de diferentes maneiras a partir das possibilidades e dimensões materiais que o Programa e as escolas lhe proporcionam.

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 14) argumentam que “As políticas não são simplesmente ideacionais ou ideológicas, elas também são muito materiais”. Legisladores

---

<sup>41</sup> 2 DOS RECURSOS ORÇAMENTÁRIOS E FINANCEIROS: 2.2 No exercício subsequente, os recursos correrão à conta do respectivo orçamento e sua continuidade estará condicionada à existência de dotação orçamentária para o programa, nos termos da legislação aplicável à matéria (PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EDITAL Nº 2/2020, p. 1).

e atores políticos desmaterializam a política, isto significa que eles negligenciam vários conjuntos. Quando os atores políticos elaboram as políticas e programas educacionais, eles pensam em uma escola ideal, desconsiderando particularidades e subjetividades das escolas reais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Legisladores não perguntam como é a aparência da escola? A escola tem laboratório de ciências? A escola tem *playground* para os alunos brincarem? A escola conta com sala de informática e biblioteca? Quanto é investido na manutenção dos prédios das escolas? Há quantos professores? Quantos alunos em cada sala? Qual é a verba disponível para compras de materiais pedagógicos, livros, mesas, computadores, entre outros materiais (BALL, 2011; AVELAR, 2016). Questões que são propícias e implicam nas possibilidades concretas e formativas para a efetivação da política do PIBID.

Além disso, no contexto escolar, questões como estas podem disfarçar<sup>42</sup> ações de revitalização nos espaços escolares, como exemplo, otimização no uso de bibliotecas e espaços de leituras, reabertura e melhoria em laboratórios de informática, ciências, entre outros espaços (RELATÓRIO DA CAPES, 2009-2013, GATTI et al., 2014). A paralisação nas redes estaduais e no ensino superior também estão presentes nestes contextos e, mesmo com condições diferenciadas, o trabalho do PIBID continuou online até pendurar a paralisação (NASCIMENTO, 2019).

Ainda que haja implicações orçamentárias no referido Programa, nas percepções das participantes, o PIBID “*É uma ótima política, poderia inclusive abranger mais estudantes e mais escolas*”, conforme a SUP1. Para a CA2, é “*importante*”, e “*muito relevante*” como menciona a bolsista ID1. Nas percepções das participantes, o PIBID como política tem contribuído em sua formação e elas sentem a necessidade em ampliar o Programa com bolsas de iniciação à docência para outras IES e escolas. Questões sobre abrangência do Programa são discutidas também no estudo de GATTI et al. (2014).

Como já ressaltamos, a concessão orçamentária está condicionada à disponibilidade da CAPES e, conseqüentemente, “[...] a quantidade de bolsas concedidas poderá ser alterada pela Capes durante a execução do projeto para atender a ajustes orçamentários” (CAPES, 2019, s/p). Desse modo, não houve possibilidade, nesse caso, de ampliar o Programa, principalmente, em decorrência da integração com o Programa de Residência Pedagógica (RP) em 2019. Além da divisão orçamentária entre os dois programas, as IES são incentivadas a incluir participantes sem bolsas. Como podemos observar, a política do PIBID transitou por governos de diferentes concepções

---

<sup>42</sup> Discussões debatidas no eixo II.

ideológicas, durante os quais foi “reescrita” ou “reajustada” de acordo com os objetivos do governo (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Nesta perspectiva, não parece coerente discutir sobre as contribuições do PIBID na formação dos bolsistas sem levar em consideração as diferentes dimensões contextuais que interferem diretamente nesse processo. Nesta perspectiva, embora a questão orçamentária seja a mais abordada, ela não é – nem de longe – a mais inquietante, mas apenas uma parte do Programa.

Nesse sentido, o desafio é compreender a “[...] atuação de políticas como um aspecto dinâmico e não linear de todo o complexo que compõe o processo da política” (BALL, MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 18-19), bem como compreender que as atuações dos bolsistas dentro e em torno da política do PIBID é um processo inerente da interpretação e tradução.

Isso nos permite compreender uma das nuances do programa: o silenciamento da política do PIBID nas discussões entre os participantes. Precisamos nos engajar com estes aspectos de “O que é política?” “O que é política de Estado?” “O que é política do PIBID?”. Só assim, reconheceremos se o PIBID verdadeiramente está valorizando a docência, pesquisa e política sobre ela, aspectos até então negligenciados nos discursos dos atores oficiais do programa.

É nesta perspectiva que esta pesquisa avança em compreender esses contextos dinâmicos e inter-relacionados, capazes de modificar o escopo das ações do Estado. Consideramos importante seguirmos nas pesquisas em políticas de formação dos professores, especialmente na coletividade do PIBID.

#### **c.IV) Avaliação da performatividade**

Desde a década de 1990, mais especificamente, a segunda metade da década, a política de avaliação passa a ser um dos aspectos mais importantes na reforma da educação e, também, na formação de professores.

É importante, contudo, observar que a política curricular vai sendo desenhada a partir de demandas das avaliações em larga escala nacionais e internacionais e, não por acaso, o discurso aponta para a necessidade de uma “melhor” formação para as demandas do mundo global, isto é, para as competências e habilidades que são necessárias para a nova ordem mundial e as reformulações do setor produtivo. Em outros termos, os discursos estão normalmente associados à ideia de avaliação, o forte vínculo entre a escola e o mercado produtivo e o reconhecimento teóricos ambivalentes (DIAS, 2020).

No caso do PIBID, em seus editais e documentos, encontramos a forte adoção de termos associados à formação profissional e avaliações internacionais, como já salientamos. A prerrogativa da efetivação dessas políticas ancora-se no discurso da “qualidade” da educação, que tem sido traduzido como performatividade, isto é, “custo” da educação de modo geral. Tal correlação do Programa/Política do PIBID com a política de avaliação pode ser compreendida em sua historicidade.

Nesta perspectiva, o primeiro documento oficial do Programa foi lançado em 2010, na forma da Portaria nº 72 de abril de 2010. Nesta portaria, a questão da elevação do padrão de qualidade da educação básica aparece já no art.10º. Assim como, entre os objetivos, o discurso quanto à responsabilização que cabe aos bolsistas do PIBID pelo sucesso de desempenho educacional, como podemos observar:

[...]

IV) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o **desempenho da escola em avaliações nacionais**, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras (PORTARIA nº 72/2010, s/p, grifo nosso).

Art.10 As atividades do PIBID deverão ser cumpridas tanto em escolas com Índices de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB abaixo da média da região/estado quanto naqueles que tenham experiências bem sucedidas de trabalho pedagógico e de ensino-aprendizagem, de modo a aprender diferentes realidades e necessidades da educação básica e contribuir **para a elevação do IDEB**, aproximando-o do patamar considerando no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PORTARIA nº 72/2010, s/p, grifo nosso).

Nota-se que os objetivos do PIBID, são peças-chaves para compreender a caracterização do Programa. O aspecto de elevar o desempenho da educação com qualidade que o PIBID tende a cumprir articula-se não só por meio das avaliações nacionais e internacionais, mas também, por meio da responsabilização e profissionalização (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011) dos participantes do Programa juntamente com a instituição escolar.

Para Deimling e Reali (2017), o PIBID é uma das estratégias políticas de formação que visam ao aproveitamento dos bolsistas para assumir, assim, a “política de resultado” (DEIMLING; REALI, 2017, p. 561). Além disso, “há forte tendência em se pensar que uma intervenção na formação do professor pode resultar em sucesso escolar” (DEIMLING; REALI, 2017, p. 558). Neste cenário, os professores e os alunos são vistos cada vez menos como sujeitos e mais como instrumento de mensuração.

Em relação ao PIBID neste aspecto, os artigos científicos mapeados nesta pesquisa fazem apontamentos em direção à elevação da qualidade do índice escolar ao elevar o

desempenho do aluno com ensino-aprendizagem. Para alcançar este objetivo, os projetos institucionais e as intervenções desenvolvidas devem atender aos objetivos previstos no edital e na portaria do Programa. Como exemplo: Albuquerque, Frison e Porto (2014) relatam que as atividades e as intervenções para alfabetização do 1º e 2º do ensino fundamental estavam sendo realizadas na escola pública, localizada na zona de periferia com IDEB abaixo da média.

Silvestre (2014), ao analisar o PIBID de Inglês, descreve que as turmas foram escolhidas por serem consideradas pelo corpo docente as “mais difíceis” da escola, turma do 8º ano, de modo que a compreensão de “alunos difíceis” se refere às turmas que mais apresentavam resistências às aulas de inglês. Isso se reproduz no PIBID de Português dos autores Cerutti, Rizzatti e Irigoite (2015) nas intervenções para classes situadas em torno de vulnerabilidade social. Correia (2016), sobre o PIBID de Letras numa turma de 3º ano do ensino médio da rede pública estadual, descreve ações e intervenções numa escola socioeconomicamente desprivilegiada.

Rozenfeld (2016) apresenta duas escolas estaduais, uma com excelentes condições de equipamentos e infraestrutura de qualidade e a outra, com situação precária de infraestrutura e situação socioeconômica dos alunos, na qual a escola não só lidava com os desafios pedagógicos, mas também com baixo nível de desempenho.

Yasmin, Campos e Catanante (2016) destacaram que tiveram dificuldade em desenvolver as propostas na escola, bem como a sistematização da Prova Brasil, que alterou inúmeras vezes a programação da escola e, conseqüentemente, as intervenções do PIBID, gerando aceleração de conteúdo das disciplinas para atender as avaliações externas. Brandileone e Oliveira (2017) destacaram que os subprojetos tiveram origem nas reflexões sobre os índices do IDEB, PISA e outros. Podemos observar que alguns bolsistas de iniciação tiveram essa ‘oportunidade’ de experiência em diferentes espaços formativos, assim como intervenções desenvolvidas pelos subprojetos para melhoria do desempenho desses alunos em avaliações nacionais externas.

Ao longo da trajetória do PIBID, observa-se ainda o forte direcionamento a elevar os padrões por meio dos subprojetos nas áreas prioritárias de língua portuguesa, matemática, ciências, física, química, biologia e alfabetização, como consta no Edital nº2/2020 do Programa.

No contexto escolar, sem dúvida, os processos avaliativos fazem parte do cotidiano do professor comprometido com o nível de ensino-aprendizagem dos alunos quanto aos conhecimentos ensinados. Avaliação é fundamental para identificar onde os alunos estão com dificuldades, para reexaminar as metodologias de trabalho. A respeito



disso, a SUP1 considera “*as avaliações um importante mecanismo de acompanhamento do que vem sendo ensinado e aprendido enquanto conhecimento escolar. Ele não pode ser utilizado como medida de regulação, mas sim como um acompanhamento formativo*”. Como podemos observar, a avaliação faz parte da rotina do professor, contudo, “*não pode ser utilizado como medida de regulação*”, adverte a SUP1. Para Freitas (2007, p. 981), avaliações como Prova Brasil, SAEB e IDEB “[...] devem ser instrumentos de monitoramento de tendências e não instrumento de pressão”. Em concordância com a supervisora e Freitas (2007), frisamos que não somos contra a existência de avaliações internas ou externas, mas sim, contra exigências incompatíveis bem como a imposição de responsabilidade pelos resultados para ambos, professor e aluno – e outras questões que perpassam o âmbito escolar.

Além disso, os resultados das avaliações de larga escala, particularmente o PISA, têm propagado distorções dos resultados nas escolas (CORREIA; ARELARO; FREITAS, 2015; SHIROMA; EVANGELISTA, 2011). Tais reflexos podem ser observados na percepção da CA1:

*As avaliações da sala de aula, apesar de suas contradições, ainda podem ser assumidas como processos de(re)visão, de retomada de planejamento, como movimento formativo, para ambos: professor e aluno. No entanto, as avaliações externas, marcadas pela estandarização, pela concorrencialidade não cooperam com o desejado, traduzindo-se em investimos na formação, na qualificação dos processos educativos, na mobilização dos sujeitos alcançados pelos processos de ensino aprendizagem. Legitimam, outrossim, a negação do serviço público, da educação pública, para o fortalecimento da educação enquanto produto de mercado, sob o rótulo de “serviço essencial”.*

Como podemos observar, a CA1 argumenta sobre avaliação da sala de aula e avaliações externas. Para a coordenadora de área, as avaliações da sala de aula “*são processos de (re)visão, de retomada de planejamento, como movimento formativo para o professor e aluno*”. Em concordância com a CA1, nota-se que os professores querem falar sobre o quanto ensinam e fazem pelos alunos, o que é trabalho silencioso e invisível para os atores políticos e, normalmente, para a mídia e para a sociedade.

Neste sentido, é fundamental distinguirmos os diferentes tipos de avaliação que circulam no campo educativo, a saber: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e as avaliações de larga escala (sistemas nacional e internacional). A avaliação da aprendizagem é aquela que ocorre para o acompanhamento do processo de ensino aprendizagem, para a averiguação do que os estudantes aprendem ou não dos conteúdos trabalhos e a necessidade de revisão pelo professor (FREITAS, 2007). E a avaliação institucional refere-se à avaliação da unidade escolar nos momentos de elaboração do seu Projeto Político Pedagógico e no Planejamento Anual de Ensino; trata-se de fazer um

diagnóstico do rendimento dos estudantes e estabelecer metas de ensino. É esta forma de avaliação que a CA1 comenta no início do excerto acima.

Entretanto, há o outro lado da moeda, as avaliações de larga escala, tanto as nacionais como as internacionais, que são estabelecidas a fim de avaliar e comparar o sistema (global, nacional, regional, local). A partir delas, gera-se concorrência e competitividade na perseguição de indicadores e rankings e, não por acaso, são utilizadas como forma regulatória no conjunto de políticas no campo educacional (FREITAS, 2007). Em seu excerto, a CA1 adverte para os efeitos de controle das avaliações externas pela “concorrencialidade”, “*traduzindo-se em investimentos na formação, na qualificação educativos*”, “*a negação do serviço público e da educação pública*” e, conseqüentemente, o “*fortalecimento da educação enquanto produto de mercado, sob o rótulo de “serviço essencial”*”.

Neste ponto de vista, Shiroma e Evangelista (2011, p. 144) ressaltam que “A política educacional de resultados toma os ‘resultados’ isoladamente, deslocados da realidade que os produziram, sendo apresentados como fetiche”. As Organizações Multilaterais, o Estado e suas políticas de avaliações não levam em consideração as particularidades de cada município e escola. Para Freitas (2007), “[...] monitora-se o desempenho global do sistema (ou da escola), mas não se todos estão aprendendo realmente” (FREITAS, 2007, p. 974).

No complexo processo de regulação dos cursos de formação, cabe nosso olhar atento no sentido de identificar, nas iniciativas que ora se iniciam, em que sentido se desenvolverão os processos de elevação da qualidade da educação básica. Se na direção de criar instrumentos de medida de competências e avaliação do conhecimento de caráter conteudista e instrumental dos professores, acompanhando a centralidade da avaliação nas políticas educacionais e os indicadores do IDEB para a escola pública, ou se, ao contrário, seremos nós a estabelecer, nestas condições, a contra-regulação, interferindo decididamente nos espaços de definição das políticas de formação, em defesa da escola pública e de novos processos de formação dos educadores, das crianças e jovens em nosso país (FREITAS, 2007, p. 1219).

Em síntese, os reformuladores das políticas de avaliação não discutem as condições objetivas e particularidades dos resultados das escolas, porque “[...] é da essência das estratégias dos reformuladores velar a materialidade, produzindo sobre informações ‘científicas’, por métodos ‘científicos’ que, envoltos em números, parecem corresponder à objetividade e explicá-la” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 144). Com efeito, tais estratégias induzem, na maioria dos casos, à valorização da formação inicial de professores, ou seja, ocultam dentre os outros aspectos, o que é de responsabilidade do próprio Estado. Neste contexto, os objetivos que os legisladores e

atores políticos buscam é “elevar os padrões” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 22); trata-se de uma caracterização de gestão pública, que direciona a uma outra face, a avaliação da performatividade.

Por fim, podemos observar que o PIBID, na formação inicial de professores, atende, de fato, à construção de um novo perfil de professor, discurso propagado pelos documentos oficiais, influenciados pelos diferentes países e agências internacionais, com perspectiva de controlar e intensificar as atividades que se apresentam no contexto escolar e, particularmente, de controlar a subjetividade do professor.

### **c. V) Acompanhamento e avaliações externas do PIBID**

A avaliação tornou-se uns dos parâmetros-chaves recorrentes do neoliberalismo, com defesa a padronização e regulamentação da formação docente. Vale ressaltar que este subtópico tem a finalidade de pontuar aspectos gerais do PIBID referentes aos documentos divulgados dos consultores externos sobre as ações e avaliação do Programa.

Como já ressaltamos, os últimos documentos<sup>43</sup> do acompanhamento de transparência de avaliação externa do PIBID, publicado no site do MEC são: Estudo avaliativo do Pibid- FCC/ CAPES/OEI e o Relatório de Gestão 2009-2013, ambos publicados em 2014. Ressaltamos que, desde então, não houve avaliação externa do PIBID.

Na Portaria Nº 259/2019, no Capítulo V, o acompanhamento e a avaliação dos referidos Programas PIBID e Residência Pedagógica são estilos de texto prescritivos dessa política:

Art.64 O desenvolvimento do projeto será acompanhado pela Capes mediante análise das informações sobre as atividades e as ações desenvolvidas na IES.

§ 1º A Capes poderá realizar visitas técnicas e promover o uso de ambiente virtual para o acompanhamento, compartilhamento e avaliação de projetos.

§ 2º A Capes poderá realizar, a seu critério, outras atividades de avaliação e acompanhamento, das quais os integrantes do programa deverão participar, quando solicitados.

Art.65 A Capes poderá solicitar ajustes nos subprojetos e determinar a sua descontinuidade no caso de não observância às recomendações.

Art.66 Os relatórios de atividades e demais dados solicitados pela Capes poderão servir de comprovação do cumprimento do objetivo para efeito de prestação de contas.

Art.67 A avaliação dos projetos tem como objetivo verificar o alcance das metas dos programas e será realizado por meio de instrumentos e sistemas específicos, sendo obrigatório a participação dos integrantes do projeto quando solicitado.

---

<sup>43</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/transparencia> Acesso: 5 de julho de 2020.

Parágrafo único. Para aperfeiçoamento da gestão do PIBID e do RP, a Capes adotará estratégias de monitoramento e de avaliação de projetos e dos resultados dos programas.

Art.68 A IES deve disponibilizar à Capes os materiais produzidos pelos participantes dos programas e autorizar a publicação em meios físicos e virtuais.

Art. 69 Os trabalhos publicados deverão, obrigatoriamente, fazer menção expressa ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes (CAPES, 2019, s/p).

Como podemos observar, o documento prescreve detalhadamente o acompanhamento e os seus critérios de avaliação na política do Programa; entretanto, não há relatórios/avaliação externas sobre a política do PIBID há mais de oito anos, como ressaltamos. Nesta perspectiva, foi perguntado para as coordenadoras de área se houve mensuração na continuidade dos bolsistas (escola/pesquisa) como também se mensuram de alguma forma os ingressantes no PIBID. De acordo com as percepções das coordenadoras de área:

*CA2 desconheço este acompanhamento de egressos;*

*CA1 Ainda não alcançamos este nível de acompanhamento, por sermos uma universidade jovem e em fase de estruturação do processo de acompanhamento dos egressos. No entanto, temos recebidos com alegrias notícias de estudantes que dão sequência ao processo formativo.*

O trecho grifado da CA1 nos permite identificar a percepção em relação ao processo formativo e continuidade na instituição escolar dos bolsistas de iniciação à docência. A SUP1 ressalta que *“Eu mesma fui pibidiana quando cursei pedagogia. Considero a atuação muito rica, pois o PIBID oportunizou um amplo conhecimento da sala de aula”*. Dessa forma, é possível perceber que avaliação e o acompanhamento pelas participantes do PIBID não é um momento final de um período como bolsista de iniciação à docência, mas faz parte de um processo *“amplo de conhecimento da sala de aula”*, como destaca a SUP1, que foi ex-pibidiana e atualmente é professora na educação básica.

Compreende-se que o PIBID, embora expressa como política de formação de professores, tem se caracterizado como uma política focal de curto alcance (PIMENTA; LIMA, 2019). Nesta perspectiva, os últimos dados disponíveis do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) no Censo da Educação Superior de 2019<sup>44</sup> é revelador: os cursos de licenciatura que formam os professores para o ensino fundamental e ensino médio seguem em queda drasticamente, particularmente as licenciaturas de exatas (por exemplo, de matemática, biologia, química). Esses dados nos permitem

<sup>44</sup> Inep- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- Censo da Educação Superior 2019. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Apresentacao\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf) Acesso: 22 de dez. 2021.

observar, em consonância com o relatório pelo CNE em 2007 e com as análises dos documentos do MEC referentes à atratividade dos profissionais na licenciatura, a alarmante escassez de professores para a educação básica. Percebe-se que ainda estamos com os mesmos desafios e discontinuidades no âmbito da política de formação de professores.

Considerando as análises desta perspectiva, seriam significativas ações que fossem realizadas no sentido de acompanhar a entrada dos ingressantes do PIBID na carreira do magistério da educação básica. Como também, ampliar para os demais agentes do PIBID: coordenadores de área, professores supervisores, as instituições escolares da educação básica, numa análise dentro de e em torno do Programa, visto que as diferentes atribuições demandam diferentes necessidades formativas. Desse modo, trata-se de discussões e ações que podem contribuir para novos estudos e consolidar o PIBID.

### **5.5 Algumas considerações da análise**

Vale, então, frisar novamente que a nossa análise é um conjunto de pontos de partida e aberturas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), mas continuamos destacando Ball quando afirma que o “[...] ciclo de políticas tem por objetivo de criar problemas a serem pensados” (AVELAR, 2016, p. 6), isto é, “[...] ela é uma ferramenta para investigação sobre as formas pelas quais as políticas são feitas” (AVELAR, 2016, p. 8). Com base do método ciclo de políticas e a teoria de atuação (ponto de partida), com o objetivo de investigar as percepções dos agentes vinculados ao PIBID quanto às nuances da política e formativas do Programa de formação de professores, por meio das percepções dos envolvidos do PIBID da IES localizada na microrregião, inferimos algumas principais contribuições e nuances de nossa análise, a seguir:

a) No contexto da influência, o discurso sobre qualidade de educação e formação de professores circula para além das fronteiras nacionais. As organizações multilaterais influenciam as formulações de políticas nacionais, propagando assim formas padronizadas de práticas educativas de diferentes maneiras, como podemos observar em relatórios, eventos políticos e científicos, conferências, mídias, comparações de rankings, publicações de livros, ebooks, plataformas tecnológicas, entre outras ideias e estratégias para potencializar uma agenda educacional global. Neste processo, as políticas e programas educacionais se constituem num processo de “bricolagem” ou “empréstimos de políticas”, como pondera Ball (2001);

b) O PIBID faz parte dentro e em torno deste ciclo político contínuo. O ciclo de política nos permitiu identificar a presença desses grupos em determinada escala e suas

intenções, articulações, investimentos e seus efeitos. Em síntese, destacamos que o PIBID é apenas uma ponta do iceberg;

c) A análise do contexto de produção de texto do PIBID nos permitiu analisar o processo histórico da implementação, os discursos (de textos escritos e não) em razão da pluralidade de leitores dentro e em torno do Programa, as constantes reformulações de textos políticos do PIBID, a forte caracterização de política de governo, a imediata vinculação da BNCC com as avaliações em larga escala, os textos (portarias e editais) focalizando mais em demandas de gestão de monitoramento de avaliações via articulação com os processos formativos, apontando para a complexificação no trabalho docente, a implementação do texto político enfatizando a formação prática como instrumento exclusivo na formação dos cursos de licenciaturas, a inclusão das IES privadas de ensino superior e a inclusão do Programa Residência Pedagógica;

d) No contexto da prática, o cenário da pandemia da Covid-19 reflete de modo amplo e complexo. Nas percepções das participantes, elas presenciaram o ensino remoto, os cursos e formações aligeiradas de plataformas digitais e a intensificação do trabalho docente. Outrossim, evidenciaram o “*apagamento da diversidade*” e da “*subjetividade*”, ou “*particularmente de sua vida*”, como menciona a CA1. Diante dessas questões, no campo da formação da política educacional na formação docente, predominou um movimento político de cunho neoliberal, com modelos padronizados e engessados na concepção da formação prática a partir da implementação da BNCC, o que resultou em modificações formativas no âmbito do PIBID. Como já inferimos, advogamos o oposto dos princípios hegemônicos de uma formação *praticismo*, como se a prática pudesse dissipar as defasagens da formação docente, tanto dentro quanto fora do contexto escolar. Portanto, a formação (centrada) prática não é suficiente para responder à complexidade do processo educativo;

e) Nesta complexidade em torno e dentro do PIBID, os professores atuam e reproduzem esses artefatos políticos e, ao mesmo tempo, oscilam entre “transformar” políticas de “[...] maneiras originais e criativas dentro das instituições e das salas de aula” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13). Isso nos diz algo sobre como as políticas são interpretadas e traduzidas por diferentes sujeitos. Tal perspectiva realça a complexidade e problemática da política, e tem-se o desafio de compreender a política para além (compreensão de) da implementação;

f) A respeito das atribuições dos participantes do PIBID, observamos que as atribuições para o ensino que perpassa do Coordenador para Supervisor e Licenciando (co-formação) e do Supervisor para o Licenciando e os estudantes da educação básica

(ensino) são mais pontuais. Há um maior número de atribuições relacionadas ao controle das bolsas, frequência e participação no Programa, comunicação de mudanças e resultados para a comunidade escolar e universitária, elaboração de relatórios, gestão das bolsas, entre outros, do que para atribuições profissionais do futuro pedagogo(a).

Compreendemos que, nesta dissertação, a política do PIBID para formação dos professores tem seus desafios como política de Estado. Ao ser focalizado no âmbito de uma política de Estado, sua produção não está reduzido ao Estado, mas envolve todos os sujeitos que produzem o discurso da política de formação nos diversos contextos em que o Programa circula, seja na IES, nas escolas, nos seminários, produções de textos científicos, entre outros espaços que propiciem. Como resultado de lutas e de vozes, a Política de Estado do PIBID é, pois, resultado da construção de sentidos sobre o que vem a ser o futuro professor, e este incorpora uma série de desafios, questões, influências que podem definir a subjetividade do professor que esta política de formação venha a assumir no país. Para desvelar as nuances deste Programa, as análises relacionais de ciclo de políticas e a teoria de atuação (ponto de partida) contribuíram sobremaneira, portanto também para o desenvolvimento desta dissertação.

Assim como a escola é um espaço de disputas ideológicas, o PIBID se insere dentro deste contexto. Diante disso, para consolidar o PIBID como política de Estado de maneira permanente e orgânica, com base em Ball (2018, p. 2), nós precisamos (e temos o desafio de) “desenvolver uma nova caixa de ferramentas de técnicas e de conceitos” para interpretar e traduzir as novas relações de políticas e das políticas educacionais na formação de professores. Como já ressaltamos, há uma carência de pesquisas dos programas educacionais, particularmente no PIBID, de debates e leituras analíticas sobre política do Programa. Nessa perspectiva, esta dissertação pode auxiliar os professores, os sujeitos envolvidos do PIBID a interpretarem as atuações nas quais estão envolvidos, como ponto de partida, através da análise por meio do ciclo de políticas e teoria de atuação. Mas ainda assim, como podemos observar, é um terreno de pesquisa complexo, instável e difícil (BALL, 2018).

Como defendem Ball, Maguire e Braun (2016), precisamos ir para além da implementação! O desafio é: fazer perguntas diferentes e também procurar em diferentes lugares para ter respostas a essas perguntas (BALL, 2018). Desse modo, ressaltamos que, devido ao método de coleta de dados (questionários), estabeleceram-se limitações para a análise textual dos discursos, mas que não comprometeram as inferências produzidas ao longo da análise desta dissertação. Pontua-se que esta é mais uma das múltiplas interpretações, como partida das múltiplas interpretações que se podem analisar através

das percepções dos envolvidos do PIBID desta pesquisa. Passamos agora para as considerações finais desta dissertação de mestrado.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação cumpre o compromisso social e crítico de dar retorno à sociedade do conhecimento produzido, especialmente aos participantes do PIBID. Durante o desenvolvimento desta pesquisa, acreditamos estar diante de uma questão complexa.

A pesquisa, teve por objetivo de investigar as percepções dos agentes vinculados ao PIBID quanto às nuances da política e formativas do Programa de Formação de Professores. Tendo em vista dar forma e especificidade a esse objetivo, estabeleceu-se como objetivos específicos: a) identificar as contribuições e as nuances que alicerçaram o PIBID como Política Nacional de Formação de Professores, e b) analisar as percepções e atuação de seus agentes envolvidos do PIBID do curso de Pedagogia, no contexto de uma IES localizada na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul.

A pesquisa contou com duas coordenadoras de área, uma professora supervisora e uma bolsista de iniciação à docência do curso de Licenciatura em Pedagogia. Apesar das situações angustiantes durante a pandemia da Covid-19, ressaltamos que as percepções das participantes contribuíram para uma reflexão sobre o cenário atual da formação docente em nosso país e sobre a necessidade de maior articulação entre os agentes do PIBID, das IES, pesquisadores, professores da educação básica, em torno do compromisso político e social.

No intuito de obtermos uma aproximação mais concreta e completa possível com o objeto, adotamos uma perspectiva epistemológica pluralista, fundamentada nas aproximações e complementaridades da abordagem de ciclo de políticas Bowe; Ball; Gold (1992); Ball (1994); Ball; Mainardes (2011), da teoria da atuação Ball; Maguire; Braun (2016), para organização de dados, foi escolhida a análise de conteúdo Bardin (2016), nos conceitos do pragmatismo e implicações para a formação docente Shiroma (2003, 2007, 2018, 2020); Freitas (2002, 2007); discussões em torno de contribuições e nuances do PIBID na formação inicial e continuada segundo Pimenta e Lima (2019), Deimling (2014), Deimling e Reali (2017, 2020), André (2012), Mateus (2014), Gomes e Souza (2016), Yasmin, Campos e Catanante (2016), Paniago e Sarmiento (2017) e Paniago, Sarmiento e Rocha (2018), entre outros.

Situar o campo da política educacional no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores do MEC, tal como analisar a trajetória em que se desenvolve o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) nestes contextos nos permitem confirmar que os processos de mudanças em política movimentam-se

incrivelmente rápido, como argumenta Ball (2014). Desse modo, a abordagem do ciclo de políticas e a teoria de atuação (ponto de partida) nos oferecem elementos para compreender que a política se desenvolve em um ciclo contínuo.

Ao analisarmos o primeiro contexto de influência, percebemos que as principais influências na criação do PIBID foram: o discurso de profissionalização, a partir de 1990 no Brasil, que acarretou uma série de mudanças no contexto econômico, político e social do brasileiro, com forte impacto em todas as políticas educacionais; a legitimação da atratividade da carreira docente e a carência dos professores da educação básica, especialmente das áreas de licenciaturas; índices baixos nas avaliações de larga escala dos alunos dos anos iniciais e do ensino médio; e a crença de que a questão da formação dos professores pudesse ser resolvida com a formação prática.

A análise do contexto da produção de texto envolve diferentes textos normativos e informativos sobre o PIBID. A partir dessa análise, podemos considerar que os aspectos centrais dessa política foram: a implementação do Programa por meio do fortalecimento sob o discurso de incentivar/inserir os licenciandos no cotidiano escolar da educação básica, proporcionando-lhes oportunidades de diferentes experiências pedagógicas, tal como a articulação entre teoria e prática à formação docente; contribuir para a valorização do magistério. Entretanto, desde sua implementação, a configuração do Programa foi sendo modificada a cada gestão de governo, tal como responde às demandas do momento atual. Percebe-se que a implementação do PIBID, como se fosse *a priori*, para suprir a ausência de professores e, ao mesmo tempo, consolidando uma nova concepção formativa para os cursos de formação de professores. Sob essa perspectiva, em vez de consolidar o Programa, o governo implementa o Programa Residência Pedagógica com base na BNCC, com o discurso de “modernização” do PIBID na formação dos professores. Neste contexto, há constante insegurança quanto à continuação do PIBID durante cada governo sem a previsão (de)continuidade. Em geral, os textos da política do PIBID, mostram que, em geral, são mais prescritivos (MAINARDES, 2006). Contudo, de acordo com o autor, é preciso reconhecer que, embora sejam mais prescritos, os textos das políticas são sempre reinterpretados no contexto da prática.

Na análise do contexto da prática, inferimos algumas implicações neste contexto, como, por exemplo, as atribuições dos envolvidos. Elas encaminham-se mais para gestão de monitoramento e avaliações via processo formativo. Essas alterações no contexto da prática apontam para a complexificação na atuação docente. Por causa disso, as “novas” atribuições postas na prática, movem e (re)constroem os sentidos da “autonomia docente”. Inferimos que, essas novas atribuições são estratégias que permitem

padronização e massificação do trabalho docente. Ao mesmo tempo em que os professores precisam ser aperfeiçoados em diferentes atribuições para obter melhores desempenhos, eles também são chamados para elevar a qualidade da formação inicial de professores.

Nesta lógica, implicações dos processos formativos a partir da implementação da BNCC nos textos políticos, alinhado ao discurso pedagógico das “aprendizagens essenciais”, essa concepção cria a falsa lógica de que, com a intencionalidade pedagógica e dos objetivos de conhecimento claros da BNCC, os bolsistas do PIBID alcançariam uma formação mais consistente. Como já destacamos, a BNCC é apresentada para os participantes do PIBID como uma alternativa para suprir o que “falta” em sua formação inicial, isto é, a constatação de que é essencial intensificar a formação prática dos licenciandos.

Além destas implicações, as participantes desta pesquisa chamam a atenção não apenas pelo desencanto e insatisfação da BNCC pela sua implementação no Programa, mas pela “*A singularidade da vida do sujeito*” CA2 e o “*apagamento da diversidade*” e da sua “*subjetividade*”, ressalta CA1. Consequentemente, a política educacional tem se apresentado de caráter emergencial e centralizada, o impacto dessas políticas tem afetado diretamente a atuação dos professores.

Como já ressaltamos, fala-se muito sobre a prática dos professores na sala de aula, sobre o ensino e aprendizagem dos alunos, mas dificilmente se investe financeiramente nestes contextos. Dito isso, com a integração do Programa de Residência Pedagógica em 2019, houve redução orçamentária de bolsas de iniciação à docência, como também as IES são incentivadas a incluir participantes sem bolsas. Em outras palavras, são modos de como o neoliberalismo se produz na educação.

Outro ponto que inferimos neste contexto, são as relações entre empresas filantrópicas, políticas educacionais e o Estado. Elas são complexas e inter-relacionadas dentro deste ciclo político contínuo. Em outras palavras, existe uma articulação de redes entre estes contextos, os quais são articulados à noção de competitividade econômica e educação para competitividade dentro do global para o local, que incluem parcerias do privado-local, mercantilização e privatização. Esse movimento nos permite analisar que o PIBID é apenas uma ponta do iceberg.

Em nossa análise, ainda que haja interpretação/tradução (atuação) dos participantes do PIBID, há uma interpretação em seu discurso que as políticas são “feitas” e “escritas” pelo/para o governo, tal como os professores só “implementam” a política na prática. Nesta complexidade em torno e dentro do PIBID, os professores atuam e

reproduzem esses artefatos políticos e, ao mesmo tempo, oscilam entre “transformar” políticas “[...] maneiras originais e criativas dentro das instituições e da sala de aula” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.13). Isso nos diz algo sobre como as políticas são interpretadas e traduzidas pelos diferentes sujeitos. Tal perspectiva realça a problemática da política e tem-se o desafio de compreender a política para além (compreensão de) implementação.

Outro ponto que inferimos é a forte adoção de termos associados à formação profissional e avaliações nacionais e internacionais na formação dos participantes do Programa. Destaca-se o discurso da elevação do padrão de qualidade (Ideb, escola e avaliações) nos documentos e editais, afirmando que são experiências metodológicas e práticas visando a superar os problemas identificados nas escolas com Ideb abaixo da média tão quanto para escolas com experiências bem-sucedidas no Ideb. Porém, neste cenário os professores, os alunos e as escolas são vistos cada vez menos como sujeitos e mais como instrumento de mensuração. Essa imposição, incorpora o discurso de responsabilização aos participantes do Programa em relação ao desempenho dos alunos nas escolas.

Implicações como estas, são descritas pelas participantes do PIBID e advertem que não pode ser utilizado como medida de regulação, mas sim como processo formativo. Percebe-se que os professores querem falar sobre o quanto ensinam e fazem pelos alunos, o que é trabalho silencioso e invisível, para os atores políticos e, normalmente, para mídia e para a sociedade.

Como podemos observar, as influências e os discursos são marcados pela pluralidade de vozes, a qual pode-se compreender os diferentes contextos da política do PIBID. Os aspectos destacados nesta investigação, são marcados por questões de disputas discursivas e, não se limitam ao contexto político. Porque as políticas são um ciclo contínuo, “a política flui/circula” como aponta Ball e Mainardes (2011, p.13). Demanda entender os diferentes sujeitos e grupos sociais envolvidos dentro e em torno do PIBID. É um conjunto de desafios (BALL, 2014).

Evidentemente, é fundamental lutar e defender a valorização dos profissionais da educação, inicial e continuada, incluindo melhoria de carreira e salários. Entretanto, acreditamos que é fundamental pensar para além da Política do PIBID. Propomos o reconhecimento das “vozes” que habitam nos textos políticos. Engajar os professores de educação, pesquisadores, alunos, pais, escolas como **agentes produtores de políticas** e capturar os “efeitos” das interações, coalizões e conflitos neste contexto permitem resistência às mudanças das políticas centralizadas atuais (BALL, MAINARDES, 2011).

Reconhecer este espaço e ser agentes como produtores de políticas é assumir a atuação ativa no processo de tradução das políticas. Assumir este papel ativo de tradução é desafiador, mas são eles, os únicos que podem produzir e criar propostas **originais de textos políticos**, pois são eles que estão inseridos no contexto da prática (BALL; MARGUIRE. BRAUN, 2016).

Também reconhecemos que precisamos nos engajar e aprofundar mais nas discussões e produções de textos políticos – apropriação é importante. Assim, possíveis traduções e interpretações a partir destes sujeitos políticos possibilitará o fortalecimento das políticas locais, dentro e em torno das escolas públicas e nas universidades.

Ao construirmos o objeto de estudo, fizemos escolhas, teóricas e práticas, que nos possibilitaram a compreensão até aqui apresentada. Entretanto, durante o desenvolvimento da pesquisa, reunimos um conjunto de dados que não foram totalmente, nem suficientemente analisados em virtude do próprio delineamento do objeto. Dito isso, reconhecemos no aprofundamento sobre a análise da teoria da atuação e suas dimensões contextuais (contextos situados, culturas profissionais, materiais e externos), o que permite identificar nuances e diferentes atores da política. Portanto, a conclusão desta dissertação suscita a necessidade de continuidade que explore, com mais profundidade, as dimensões contextuais e a atuação de seus agentes neste lócus – universidade e educação básica, assim como aspectos do referencial analítico adotado. Cumpre-nos, portanto, analisar para além da política do PIBID, mas do que isso, desvelar seus fins, e assim resistir às contrarreformas de políticas centralizadas do Brasil.

## REFERÊNCIAS

- ALLAIN, Luciana Resende; COUTINHO, Francisco Ângelo. Identidade docente enquanto performatividade: um estudo sobre licenciandos em biologia inspirado na teoria ator-rede. **Proposições**. 2018, V.29, n. 3 set./dez. pp.359-382. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/HCK7MMWwRmVjDZDHcK5k93m/?lang=pt> Acesso: 16 jun. 2020.
- ALBUQUERQUE, Mayara Prates; FRIZON, Lourdes Maria Braganolo; PORTO, Gilceane Caetano. Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 73-86, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/gJV4d8dWJpHVWmjQJWQRMkP/abstract/?lang=pt> Acesso: 16 jun. 2020.
- ANDRADE, Mirian Maria; SACHS, Línlya. “Obrigada por ter apresentado a História Oral”: propostas desenvolvidas e analisadas em um curso de Licenciatura em matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 32, n. 60, p. 212-230, abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/StcYxy5JmHvBjcB7hHdwSvH/abstract/?lang=pt> Acesso: 16 jun.2020.
- ANDRÉ, Marlí. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Caderno de pesquisa**, v. 42, n. 145, p.112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZsNkyQs8gSbvqGgPGmKQrFz/abstract/?lang=pt> Acesso: 16 jun 2020.
- ARAUJO, Adriana Castro; ADRIOLA, Wagner Bandeira; COELHO, Afrânio de Araújo. Programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) desempenho de bolsistas versus não bolsistas. **EDUR. Educação em Revista**. 2018, v.34 e172839. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/BKGWSsY3C6YPMrvzWmC7W3q/abstract/?lang=pt> Acesso: 16 jun. 2020.
- AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen Jefferson. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v.24, n.24, p.1-18, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/296631339\\_Entrevista\\_com\\_Stephen\\_J\\_Ball\\_Uma\\_Analise\\_de\\_sua\\_Contribuicao\\_para\\_a\\_Pesquisa\\_em\\_Politica\\_Educacional](https://www.researchgate.net/publication/296631339_Entrevista_com_Stephen_J_Ball_Uma_Analise_de_sua_Contribuicao_para_a_Pesquisa_em_Politica_Educacional) Acesso: 14 mar.2020.
- BALDAN, Merilin; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Povoando subjetividade na “nova” política para a formação de professores no Brasil: uma discussão acerca das competências. **Série- Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 51-71, set./dez. 2020 Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br> Acesso: 14 jun. 2021.
- BALL, Stephen Jefferson. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen Jefferson. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Tradução: Celina Rabello Duarte, Maria Lúcia Mendes Gomes e Vera Luiza Macedo Visockis. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf> Acesso: 14 mar. 2021.

BALL, Stephen Jefferson. Política educacional global: reforma e lucro. Tradução de Marina Avelar Maia. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-15, 2018. Disponível: <http://www.revista2.uepg.br/index.php/retepe> Acesso: 14 jun.2020.

BALL, Stephen Jefferson. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun.2012. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso: 12 jun.2020.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa educacional. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais- questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011a. Cap. 1, p. 21-53.

BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais- questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011b. Cap. 3, p. 78-99.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Memórias escolares e processos de iniciação à docência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 02, p. 15-41, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/7nGwHHPRLm9RYTtgQBSKt9r/abstract/?lang=pt> Acesso: 16 jun.2020.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação (CNE). **Escassez de Professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais**. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem superar o déficit docente no Ensino Médio. CNE/CEB, Maio, 2000.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm) Acesso: 13 ju. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de Junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID e dá outras providências. Diário

Oficial da União, n. 120, seção 1, p. 4-5, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/decreto7219-pibid-240610-pdf#:~:text=DECRETO%20No%2D%207.219%2C%20DE%2024,vista%20o%20dispo sto%20no%20art>. Acesso: 18 jun.2021.

BRASIL. **Decreto nº 8.752/2016, de 9 de Maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília. Diário Oficial da União – seção 1- 10/05/2016, Página 5. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm) Acesso: 18 jun.2021.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso: 18 jun.2021.

BRASIL. **Lei Nº 11.273, de 6 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111273.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111273.htm) Acesso: 20 jun.2021.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de Julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, de que trata a Lei 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que 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, DF, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm) Acesso: 16 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.796/2013, de 4 de Abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Diário Oficial da União- seção 1-5/4/2013, Página 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html> Acesso: 18 jun.2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria Normativa nº 38**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília, DF, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pibid.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf) Acesso: 20 jun.2021.

BRASIL. **Portaria Normativa CAPES, nº 122**, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria122-pibid-pdf> Acesso 19 ago. 2021.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 72**, de 09 de abril de 2010. Dispõe sobre o Pibid – Programa Institucional de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. **Diário Oficial da União**. 12 de abril de 2010; Seção 1:3. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria72-pibid-090410-pdf> Acesso: 16 jun.2021.



BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso: 20 jun.2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n. 2**, de 22 de dezembro de 2019. Brasília-DF, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n. 2**, de 1º de julho de 2015. Brasília-DF, de 2015.

BRASIL. Presidente da República. **Decreto Nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm) Acesso: 20 mar.2021.

BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. O lugar do PNBE e do PIBID na e para a formação de leitores. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 50, p. 311-329, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/GGP5TFdxGz8H4MgV5PQpSwF/?lang=pt#:~:text=No%20incentivo%20C3%A0%20leitura%20e,de%20refer%C3%A0ncia%20a%20professores%20e> Acesso: 16 jun. 2020.

BEECH, Jason. A internacionalização das políticas na América Latina. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 35-50, jul/dez. 2009 Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/beechech.pdf> Acesso: 10 set. 2020.

BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias; STANZANI, Enjo de Lorena; DESSIMONE, Mariana Laise. A construção do perfil de um grupo PIBID/ Química a partir das memórias como um instrumento de coleta de dados. **Ensaio. Pesquisa em Educação em Ciências**, 2019, v. 21, e10452. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/tp9znDShGsL5mqsRKfyQyKj/?lang=pt#:~:text=A%20partir%20desse%20movimento%20inicial,excluídos%20C%20descritas%20no%20Quadro%201> Acesso:16 jun. 2020.

CAPES. **Portaria Normativa nº 260**, de 30 de dezembro de 2010. Dispõe normas gerais do Pibid. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria260-pibid-301210-nomasgerais-pdf> Acesso: 19 jun.2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **EDITAL Nº 061/2013**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-061-2013-pibid-retificado-pdf>. Acesso: 17 out.2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **EDITAL Nº 7/2018**. Disponível em: [https://pibid.ufba.br/sites/pibid.ufba.br/files/edital-7-pibid-retificado\\_0.pdf](https://pibid.ufba.br/sites/pibid.ufba.br/files/edital-7-pibid-retificado_0.pdf) Acesso: 17 out.2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **EDITAL Nº 2/2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf> Acesso: 20 out.2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Normativa nº 96, de 18 de julho de 2013**. Aprova o regulamento do Pibid. Brasília, DF.2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria-096-18jul13-aprovaregulamentopibid-pdf> Acesso: 20 out.2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Normativa nº 46, de abril de 2016**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF, Brasil, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/15042016-portaria-46-regulamento-pibid-completa-pdf> Acesso: 20 jun.2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Normativa nº 84, de 14 de julho de 2016**. Revoga a Portaria nº 46, de 11/04/2016, publicada no DOU de 15/04/2016, seção 1, pág.16, que aprova o Regulamento do PIBID. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/15062016-revogacao-da-portaria-n-46-2016-pdf> Acesso 21 jun.2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria GAB Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf> Acesso: 21 ago.2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria GAB Nº 45, de 12 de março de 2018**. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/27032018-portaria-capes-n-45-2018-concessao-de-bolsa-pdf> Acesso: 21 ago.2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria CAPES Nº 175, de 7 de agosto de 2018**. Altera o anexo I Portaria nº 45, de 12 de março de 2018, que regulamenta a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em: [https://www.residenciapedagogica.uema.br/wp-content/uploads/2018/11/Portaria\\_175\\_Altera\\_Portaria\\_45\\_de\\_2018\\_site.pdf](https://www.residenciapedagogica.uema.br/wp-content/uploads/2018/11/Portaria_175_Altera_Portaria_45_de_2018_site.pdf) Acesso: 21 ago. 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Nº 259, de 17 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Diário Oficial da União. Publicado em: 19/12/2019 Edição:245 Seção:1 Página: 111. Órgão: Ministério da Educação/ Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ Gabinete. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362> Acesso: 22 ago.2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES Nº 06/2018**. Programa de Residência Pedagógica. Chamada Pública para a apresentação de proposta no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf> Acesso: 15 out.2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação (MEC). **Relatório de Gestão do Exercício de 2015**. 2016. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2015\\_Relatorio\\_de\\_Gestao.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2015_Relatorio_de_Gestao.pdf) Acesso: 16 out.2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Ofício Circular nº 2/2016-CGV/DEB/CAPES**. Brasília, 18 de fevereiro de 2016. Disponível em: [http://www.fai.com.br/portal/\\_arquivos/\\_itens\\_home/d182a0a6f5053c853c453e0fa9d12328.pdf](http://www.fai.com.br/portal/_arquivos/_itens_home/d182a0a6f5053c853c453e0fa9d12328.pdf) Acesso: 23 julh.2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Nota de esclarecimento sobre o Pibid**. Publicado em 25/02/2016. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/nota-de-esclarecimento-sobre-o-pibid> Acesso: 23 julh.2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Pibid passa a integrar ações do MEC para intensificar alfabetização no Brasil**. Publicado em 23/03/2016. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/pibid-passa-a-integrar-acoes-do-mec-para-intensificar-alfabetizacao-no-brasil> Acesso: 25 nov.2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. EDITAL Nº2/2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf> Acesso: 20 nov.2021.

CERUTTI-RIZZATTI; Mary Elizabeth; IRIGOITE, Josa Coelha da Silva. A aula de português: sobre vivências (in)funcionais. **Alfa**, São Paulo, v.59 p.255-279, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/9GdxsJbpXcqpW6HNFTqPkXH/abstract/?lang=pt> Acesso: 16 jun.2020.

CONCEIÇÃO, Kátia Cilene Silva Santos. Professores em formação no âmbito do Pibid-Capes: uma abordagem do planejamento e realização de aulas por meio da clínica da atividade. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 19, p. 29-47, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/PM9wFShg5GhTWxN9GW6hj8w/abstract/?lang=pt> Acesso: 16 jun.2020.

CORREIA, Karoliny. Projetos de letramento no ensino médio: novas perspectivas e desafios. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 259-277, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/ZSyZqBYPDmpkDtvqH4hYhCD/?lang=pt> Acesso: 16 jun.2020.

CREPALDE, Rodrigo dos Santos; AGUIAR, Orlando. O híbrido energia enunciado por professores de física e biologia em formação inicial. **EDUR**. Educação em Revista. 2018, v.34, e1840028. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/yyfZScd68KgRc3pyTfNFJSc/abstract/?lang=pt> Acesso: 16 jun. 2020.

DARROZ, Luiz Marcelo; WANNMACHER, Clóvis Milton Duval. Aprendizagem docente no âmbito do PIBID/Física: a visão dos bolsistas de iniciação à docência. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p.727-748, set-dez 2015 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/SMPd67G8N5THgKSShYLMNGF/abstract/?lang=pt> Acesso: 16 jun.2020.

DELORS, Jacques (Orgs.). **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Cortez Editora. UNESCO, 1996.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Contribuições, limites e desafios para a formação docente**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, as escolhas profissionais e as condições de trabalho docente. **EDUR**. Educação em Revista. 2017, v.33, e143999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/HN3TvdMnxLfLhjWmFWDv7dQ/abstract/?lang=pt> Acesso: 16 jun.2020.

DIAS, Rosanne Evangelista. BNCC no contexto de Disputas: Implicações para a docência. **Revista Espaço Currículo**, v.14, n.1, 2021. p.1-13, jan./abr.2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/57075> Acesso: 20 jun.2020.

DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas de Currículo e Avaliação para Docência no Espaço Iberoamericano. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 590-604, set./dez.2016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8997> Acesso: 28 out.2021.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na Formação de Professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zp8nDS8kVpq3Sgvw5YRWyhQ/?lang=pt&format=pdf> Acesso: 20 jun.2021.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.33, p.531-541, set./dez. 2007. Disponível em: <https://gepeto.ced.ufsc.br/artigos-publicados/professor-protagonista-e-obstaculo-da-reforma/> Acesso: 20 de maio.2021.

ENTREVISTA. HADDAD, F. Trecho da entrevista Ministro da Educação Fernando Haddad. Publicado por assessoria de Imprensa da Capes. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/223-505975284/8724-sp-60761254>. Acesso em: 10 julh. 2021.

ENTREVISTA: MEC vai cancelar portaria que muda regras do Pibid. Disponível em Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-06/mec-vai-cancelar-portaria-que-muda-regras-do-pibid-diz-secretaria-executiva> Acesso em: 10 out. 2022.

DINIZ, Debora. Ética na pesquisa em ciências humanas - novos desafios. **Ciências & Saúde Coletiva**, v. 13, n. 2, p. 417- 426, 2008.

FETZNER, Andréa Rosana. Interculturalidade nas escolas: um estudo sobre práticas didáticas no Pibid. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 513-530, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/sXFSv96L5jT8zwZsx5VkVXs/abstract/?lang=pt> Acesso: 16 jun.2020.

FETZNER, Andréa Rosana; SOUZA, Maria Elena Viana. Concepção de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 683-694, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/CSHyXMp3byc5bPXf4mKP8Pb/abstract/?lang=pt> Acesso: 16 jun. 2020.

FORPIBID. **Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID)**. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/prograd/pibid18080/forpibid/> Acesso:23 jul.2022.

FORPIBID. Carta do FORPIBID: **Contra a opressão e pela coragem de formar professores**. Brasília, 27 de Abril de 2016. Disponível em: [https://www.unioeste.br/portal/arquivos/pibid/docs/2016/Carta\\_do\\_ForPibid\\_Contra\\_opressao\\_e\\_pela\\_coragem\\_formar\\_professores.pdf](https://www.unioeste.br/portal/arquivos/pibid/docs/2016/Carta_do_ForPibid_Contra_opressao_e_pela_coragem_formar_professores.pdf) Acesso: 20 nov.2021.

FORPIBID. **Informe nº 03/2018. Haver à Luta!** Disponível em:<https://www.pucminas.br/ServicosComunidade/Documents/Informe%2003%2018.pdf> Acesso: 20 jul.2021.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos**. v. 22, n. 1, janeiro/março 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.01/60746115> Acesso: 26 set.2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A Reforma do Ensino Superior no Campo da Formação dos Profissionais da Educação Básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, dezembro 1999.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p.136-167, setembro 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso: 20 set.2020.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A (nova) Política de Formação de Professores: A prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n.100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso: 20 set.2020.

FREITAS, Maria de Fatima Quintal de. A Pesquisa Participante e a Intervenção Comunitária no Cotidiano do Pibid/Capes. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 149-167, jul./set. 2014. Editora. UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/5FFmY38WfkJkBg4C5j6TjgH/abstract/?lang=pt> Acesso: 12 jun.2020.

FRISON, Loudes Maria Bragagnolo; ABRAHÃO, Maria Helena. Compreensão cênica: possibilidade interpretativa de narrativas de (auto)formação de ex-pibidianas. **Edu.pesquisa.**, São Paulo, v. 45, e190102, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/n8WvstpJgMJynpBRM5yMF7c/?lang=pt> Acesso: 16 jun. 2020.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. Estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas sob encomenda da Fundação Victor Civita. São Paulo, SP. Dezembro de 2009. Disponível em: <http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf> Acesso: 10 jun.2021.

GATTI, Bernardete Angelina. A Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-36, Dezembro/Janeiro/Fevereiro 2013-2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164> Acesso: 20 jun. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina (Coord); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: Impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. p.300.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Alfonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: Novos cenários de formação**. Brasília. UNESCO, em cooperação com a Fundação Carlos Chagas. 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919> Acesso: 21 jun. 2021

GATTI, Bernardete. Angelina.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Alfonso; GIMENES, N. A. S; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. 120 p. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/24112014-pibid-arquivoanexado-pdf> Acesso: 20 jul.2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Claudia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O PIBID e a Mediação na Configuração de Sentidos sobre a Docência. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 20, n. 1, p. 147-156, janeiro/abril de 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/ygsmKg7RqnvpK6WYNLkGxnv/?lang=pt&format=pdf> Acesso: 16 jun.2020.

GUIMARÃES, Daniela Oliveira. Formação de Professores de Educação Infantil e o PIBID. **76 Cade.Pesqui.**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 76-99, out./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KbDpLxnTbNtNLRWw9w7ZvgR/?lang=pt#:~:text=O%20Pibid%20destaca%2Dse%20como,da%20pr%C3%A1tica%20como%20terreno%20formativo.&text=Em%202014%2C%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil,professores%20supervisores%20e%20uma%20coordenadora> Acesso: 16 jun.2020.

JUNIOR, David Pereira Faraum; CIRINO, Marcelo Maia. Webquest x Webexercices: uma análise das produções de estagiários do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Química utilizando a taxonomia digital de Bloom. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 26, e20008, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/LMSrQ5xGngfxHGjy7jHwnfL/?lang=pt> Acesso: 15 jun. 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Boitempo Editorial, 2009.

LOPES, Alice Casimiro. **Discursos nas políticas do currículo**. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf> Acesso: 29 de set. 2022.

MAINARDES, J. A Pesquisa no Campo da Política Educacional: Perspectivas teóricas-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230034, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230034> Acesso: 20 set. 2020.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso: 28 set.2020.

MAINARDES, J. Análise de Políticas Educacionais: Breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan/abr. 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/etica-e-pesquisa-em-educacao-subsidios> Acesso: 18 set.2020.

MAINARDES, J.; FERREIRO, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de Políticas: Fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (orgs). **Políticas Educacionais - questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 6, p. 143- 172.

MAINARDES, J.; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso: 14 mai.2021.

MATEUS, Elaine. Práticas de Formação Colaborativa de Professores/as de Inglês: Representações de uma experiência no Pibid. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 03, p. 355-384, jul/set, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/XqdgLjdjf46B9hrjv5ymRNG/abstract/?lang=pt> Acesso: 16 jun.2020.

MEC, Ministério de Educação. **Relatório de Atividades**: Ações do MEC em resposta à pandemia de COVID-19, março/2020 a março/2021. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=183641-ebook&category\\_slug=2020&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=183641-ebook&category_slug=2020&Itemid=30192) Acesso: 30 jun.2021.

MEC, Ministério de Educação. **O Pronunciamento na Íntegra**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/215-568057805/55771-ministro-anuncia-lancamento-de-programa-nacional-de-residencia-pedagogica> Acesso: 20 jul.2021.

MENDONÇA, Márcia. Gêneros em Projetos Didáticos: Processos de (des)legitimação no discurso de licenciandos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 38, n. 105, p. 240-259, maio-ago., 2018.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Gnf69CMgyFDxFZJ9XPjNnKd/?lang=pt> Acesso: 16 jun.2020.

MINAYO, M.C. S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAES, Camile Barbosa; GUZZI, Mara Eugênia Ruggiero; SÁ, Luciana Passos. Influência do estágio supervisionado e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na motivação de futuros professores de Biologia pela docência. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 25, n. 1, p. 235-253, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/hWg3phrNQy6t7PFF75pNjrQ/?lang=pt> Acesso: 16 jun.2020.

NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira. Pibid Inglês: Formação inicial de professores e letramentos- outros sentidos para *English Everywhere*. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 19, n. 3, p. 579-602, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/jBGtQkVmwWQDKWrhjJBjz6C/abstract/?lang=pt> Acesso: 16 jun.2020.

NASCIMENTO, Ana Karina. Neoliberalismo e Língua Inglesa: Um estudo de caso por meio do PIBID. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 17, n. 3, p. 039-058, set/dez 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/MQ4y4Wc6JFKBMbmPKdDT5sM/?lang=pt> Acesso: 16 jun. 2020.

NASCIMENTO, Wilson Elmer; BAROLLI, Elisabeth. Desenvolvimento Profissional Docente: A trajetória de uma professora supervisora no PIBID. **EDUR. Educação em Revista**. 2018;34:e169378. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/9wrvV86qGmsZzM5dHTfQgxy/abstract/?lang=pt> Acesso: 16 jun.2020.

NEITZEL, Adair de Aguiar; BRIDON, Janete; WEISS, Cláudia Suéli. Mediações em Leitura: Encontros na sala de aula. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v. 97, n. 246, p. 305-322, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/MLQtWSn9fSKkqDWMqMhwjhj/abstract/?lang=pt> Acesso: 16 jun.2020.

NEITZEL, Adair Aguiar; PAREJA, Cleide Jussara Muller; HOCHMANN, Serenita. Práticas de Leituras no Ensino Médio: o Pibid de Letras. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v. 94, n. 238, p. 770-794, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/qVjRdC4S67cktCZ7mSyJQCR/?lang=pt> Acesso: 16 jun.2020.

NOGUEIRA, Kesy Solange Costa; FERNANDEZ, Carmen. Estado da Arte sobre o PIBID como Espaço de Formação de Professores no Contexto do Ensino de Química. **Ensaio. Pesquisa em Educação em Ciências**. v.21, p.131-36, 2019. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/epec/a/WS8y7jV4WKQHBZ4V76XsZ6H/?lang=pt> Acesso: 16 jun. 2020.

OBARA, Cássia Emi; BROIETTI, Fabiele Cristine; PASSOS, Marinez Meneghello. Contribuições do Pibid para a Construção da Identidade Docente do Professor de Química. **Ciên. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 979-994, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/57KtC33DQ7jQbJR9XrLPw9R/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 16 jun.2020.

OLIVEIRA, Francisca Clara de Paula; ALGEBAILLE, Eveline Bertino. As Contribuições do Pibid para uma Formação Crítica e Social do Professor: A experiência da Universidade Regional do Cariri (Urca). **Rev. Bra. Estu. Pedagog.**, Brasília, v. 100, n. 256, p. 612-632, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/ZQ3vGSW8JPCfpkL3zcdvw6y/?lang=pt> Acesso: 16 jun.2020.

OLIVEIRA, Hélvio Frank. A Bagagem do Pibid para a Formação Inicial Docente e para a Construção da Identidade Profissional. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, n (56.3):913-934, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/g9XpVZPhGWqtscJ3m5WfHhG/?lang=pt> Acesso: 16 jun. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas Itinerantes de Educação e a Reestruturação da Profissão Docente: O papel das cúpulas da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro. INSS 1645-1384 (online). **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p.85-107, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org> Acesso: 14 mai. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n.98, p. 1127- 1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 20 mai.2021.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Professores são importantes**: Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Coedição Moderna: OCDE, 2006.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Tereza; ROCHA, Simone Albuquerque. O PIBID e a Inserção à Docência: Experiências, possibilidades e dilemas. **EDUR. Educação em Revista**. 2018;34:e190935. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Hdww8wDVHXvgbvFWPBrNkph/abstract/?lang=pt> Acesso: 16 jun.2020.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa. A Formação Na e Para a Pesquisa no Pibid: Possibilidade e fragilidades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 771-792, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/q5HzrdSNkcTdzKDr7bX78Yr/abstract/?lang=pt> Acesso: 16 jun.2020.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios Supervisionados e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Duas faces da mesma moeda?

**Revista Brasileira de Educação** v. 24, e240001. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782019240001> Acesso: 12 set.2020.

PLATAFORMA INTEGRADA MEC RED. Disponível em: <https://plataformaintegrada.mec.gov.br/> Acesso: 28 jun. 2021.

PRANKE, Amanda; FRISON, Lourdes Maria Bagagnolo. Potencialização da Aprendizagem Autorregulada de Bolsistas do PIBID do Curso de Licenciatura em Matemática Através de Oficinas de Pedagógicas. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 29, n. 51, p. 223-240, abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/sLjrhXWk6MXJz5qqXTBjZhn/abstract/?lang=pt> Acesso: 16 jun.2020.

PRADO, Karina. **Programa Mais Alfabetização (PMALFA): Uma análise política-pedagógica**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

PRELAC. O docente como protagonista na mudança social. Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe. **Revista PRELAC**, n. 1, junho, 2005. Disponível: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144666\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144666_por) Acesso: 20 mai.2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RELATÓRIO DE GESTÃO DEB 2009- 2014. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/20150818\\_DEBrelatoriodegestaovol2comanexos.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/20150818_DEBrelatoriodegestaovol2comanexos.pdf) Acesso: 13 out. 2021.

ROZENFELD, Cibele Cecilio de Faria. O Ensino de Alemão em Escolas Públicas Pela Perspectiva do Letramento Crítico: Um subprojeto PIBID em foco. **Pandaemonium**, São Paulo, v. 19, n. 27, abr./maio 2016, p.148-174. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pg/a/5vkb4SnhcbwJQP5JVKTzkdL/abstract/?lang=pt> Acesso: 16 jun.2020.

RUIZ, Antonio Ibañez; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murílio. **Escassez de Professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais**. Produzido pela Comissão Especial Instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB). Maio de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf> Acesso: 10 jul. 2020.

SAN'ANNA, Paulo Afranio; MARQUES, Luiz Otávio Costa. Pibid Diversidade e a Formação de Educadores do Campo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 725-744, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/dtxJhRmPSv4PXFtpRkqJ5Gf/?lang=pt> Acesso: 16 jun.2020.

SANTOS, Valéria C; ARROIO, Agnaldo. A Formação de Professores em Comunidades de Prática: O caso de um grupo de professores de química em formação inicial. **Quin. Nova**, Vol. 38, n. 1, p. 144-150, 2015. Disponível em: [http://quimicanova.sbq.org.br/detalhe\\_artigo.asp?id=5652](http://quimicanova.sbq.org.br/detalhe_artigo.asp?id=5652) Acesso: 16 de ju.2020.

SILVA, Delano Moody Simões da; FALCOMER, Viviane Aparecida da Silva; PORTO, Franco de Salles. As Contribuições do PIBID para o Desenvolvimento dos Saberes Docentes: A experiência da licenciatura em ciências naturais, Universidade de Brasília. **Ensaio**. Pesquisa em Educação em Ciências. 2018; 20:e9526. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/J5CCpBY8L39H4QLJsYqHW4H/?lang=pt> Acesso: 16 jun.2020.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Ensinar e Aprender Língua Estrangeira/adicional na Escola: A relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 61-84, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/HsN6tN6TWK5sJgczwHMrJWL/abstract/?lang=pt> Acesso: 16 jun. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar Textos para Compreender a Política: Subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul/dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html> Acesso: 3 set.2020.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Laparina, p.128, 4.ed. I. 2007.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de Profissionalização: Aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**: revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, MS, v. 9, n. 17, p. 64- 83, 2003. Disponível em: <http://www.periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/article/view/2605> Acesso: 3 set.2020.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação Humana ou Produção de Resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730> Acesso: 14 mai.2021.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes, Experts e a Internacionalização de Políticas Educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, e2014425, p. 1-22, 2020. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe> Acesso: 14 mai. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e Formação de Professores nas Agendas das Organizações Multilaterais. **Momento: diálogos em educação**. v. 27, n. 2, p. 88-106, maio./ago., 2018. Disponível em: <https://periodicos.furgs.br/momento/article/view/8093> Acesso: 14 mai.2021.

SHIROMA, Eneide Oto; NETO, Aníbal Correia Brito. Em Nome da Qualidade: Construindo estándares para o gerencialismo de professores. **Movimento - Revista de Educação**, (2), Niterói, v. 2, p.1-25, 2015. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i2.252>

UNESCO. **O Desafio da Profissionalização Docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007. Organização: Sônia Balzano. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150121> Acesso: 12 out. 2021.

UNESCO. **Repensar a Educação: Rumo a um bem comum mundial?** – Brasília: UNESCO Brasil, 2016. 91 p. Disponível em: <https://www.abruc.org.br/view/assets/uploads/artigos/abruc/repensar-a-educacao%20C3%A7%C3%A3o---unesco-2016.pdf> Acesso: 14 dez.2021.

UNESCO. **World Education Report 1998.** Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110875/PDF/110875engb.pdf.multi> Acesso: 12 out.2021.

UNESCO. **Avaliação e Certificação de Competências e Qualificações Profissionais.** Org. Olivier Bertrand. – Brasília: UNESCO/ IPE, 2005. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000108523\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000108523_por) Acesso: 12 out. 2021.

UNESCO. **Educação para Todos: O compromisso de Dakar.** Brasília: UNESCO, CONSED. Ação Educativa, 2001. 70p. Disponível em: [https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000\\_declaracaosobreeducacaoparatodosocompromissodedakar.pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacaoparatodosocompromissodedakar.pdf) Acesso: 20 maio. 2021.

VIEIRA, Sonia. **Como Elaborar Questionários.** São Paulo: Atlas, 2009.

VIEGAS, Luciane. Estudos sobre as Políticas Educacionais e o Ciclo de Políticas na Perspectiva de Ball e Bowe. **Indagatio Didactica**, Aveiro, v. 6, n. 3, p. 191-202, out. 2014. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/3005/2790> Acesso em 18 mai.2020.

WORLD BANK. **Professores Excelentes: Como Melhorar a Aprendizagem dos Estudantes na América Latina e no Caribe.** Barbara Bruns e Javier Luque, 2014. Disponível em: <https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf> Acesso: 21 de nov. 2021.

YAMIN, Giana Amaral; CAMPOS, Mírian Izabel; CATANANTE, Bartolina Ramalho. “Quero ser Professora”: A construção de sentidos da docência por meio do Pibid. **Ver. bras. Est. pedagoga.** (online), Brasília, v. 97, n. 245, p. 31-45, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/tpt7HBSXxVYn5hmdKPytxLk/?lang=pt> Acesso: 16 jun. 2020.

ZORDAN, Paola. Movimentos e Matérias da Iniciação à Docência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 525-547, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/wCtRmm9bhC47LGNYjxKzzrn/?lang=pt> Acesso: 16 jun.2020.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Literatura na Escola Brasileira: História, normativas e experiências no espaço escolar. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 54, p. 409, maio/ago. 2018 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/sLGPHCVLsfTfqqL8ym5ZwQn/abstract/?lang=pt> Acesso: 16 jun.2020.

ZAMBONI, Alexandra da Silva Quadros. A Construção Colaborativa do Ato de Ensinar: Impactos do subprojeto. **Rev. Bras. Liguíst. Apl.** v.19, n. 3, p. 655-678, 2019. <https://www.scielo.br/j/rbla/a/h6gJSjrfSzHNFCNVYSgFcTQ/?lang=pt> Acesso: 16 jun.2020.

ZUTIÃO, Patrícia; COSTA, Carolina Severino; LESSA, Tatiane Cristina Rodrigues. Habilidades Sociais em Universitários com Diferentes Experiências de Preparação para o Trabalho. **Rev. Bras. Ed.**, Marília, v. 24, n. 2, p. 261-276, abr.-jun., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/X5F9MvWTWxrb9ZjXCvdcfmP/abstract/?lang=pt>  
Acesso: 16 jun. 2020.

## APÊNDICE I QUESTIONÁRIO

**IDENTIFICAÇÃO: [QUESTIONÁRIO 1/ QUESTIONÁRIO  
2/ QUESTIONÁRIO 3]**

**PIBIDIANOS**

**SUPERVISORES**

**COORDENADORES DE ÁREA**

**PERFIL DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA**

### **1. FORMAÇÃO**

Dados de identificação

Formação

Tempo de atuação profissional

Tempo de atuação no PIBID

### **2. (RE)conhecimento do PIBID: Teoria e Prática**

Conhecimento das atribuições e funções do PIBID do bolsista

Conhecimento do PIBID

Referenciais teóricos e metodológicos

Encontros e debates

Leituras/estudos acerca de políticas educacionais

Relação da teoria e prática

Conhecimento das concepções presentes do PIBID

Atividades desenvolvidas durante o Programa

### **3. REFLEXÕES DA PRÁTICA E SEUS EFEITOS**

Contribuições do PIBID no curso de Licenciatura, principalmente no curso de Pedagogia

Contribuições do PIBID na melhoria da educação básica

Impacto do PIBID como política de formação de professores

Contribuições e implicações do Programa na formação inicial

Ações de melhoria como política do PIBID

Relação do coordenador, supervisor e bolsista

### **4. POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Percepção sobre as políticas educacionais, cenário nacional, estadual e municipal

Percepção do PIBID como política de formação de professores

Percepção das políticas educacionais em relação as influências internacionais, nacionais e locais

Percepção sobre as reformas educacionais (PCNs, DCNs, BNCC)

Percepção sobre avaliações de sala de aula e avaliações externas (PISA, Provinha Brasil e outros)

## **SUPERVISORA**

### **1. FORMAÇÃO**

Dados de identificação  
Formação  
Tempo de atuação profissional  
Tempo de atuação no PIBID

### **2. (RE)conhecimento do PIBID: Teoria e Prática**

Conhecimento das atribuições e funções do PIBID da supervisora  
Participação de grupo de pesquisa ou de formação para além do PIBID  
Conhecimento do PIBID  
Referenciais teóricos e metodológicos  
Leituras/estudos acerca das políticas educacionais  
Relação da teoria e prática  
Conhecimento das concepções presentes do PIBID  
Encontros e debates  
Atividades desenvolvidas durante o Programa

### **3. REFLEXÕES DA PRÁTICA E SEUS EFEITOS**

Contribuições do PIBID no curso de Licenciatura, principalmente no curso de Pedagogia  
Contribuições do PIBID na melhoria da educação básica  
Impacto do PIBID como política de formação de professores  
Contribuições e implicações do Programa na formação inicial  
Ações de melhoria como política do PIBID  
Relação do coordenador, supervisor e bolsista

### **4. POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Percepção sobre as políticas educacionais, cenário nacional, estadual e municipal  
Percepção do PIBID como política de formação de professores  
Percepção das políticas educacionais em relação as influências internacionais, nacionais e locais  
Percepção sobre as reformas educacionais (PCNs, DCNs, BNCC)  
Percepção sobre avaliações de sala de aula e avaliações externas (PISA, Provinha Brasil e outros)

## COORDENADORA DE ÁREA

### 1. FORMAÇÃO

Dados de identificação  
Formação  
Tempo de atuação profissional  
Tempo de atuação no PIBID

### 2. (RE)conhecimento do PIBID: Teoria e Prática

Conhecimento das atribuições e funções do PIBID da supervisora  
Participação de grupo de pesquisa ou de formação para além do PIBID  
Conhecimento do PIBID  
Referenciais teóricos e metodológicos  
Leituras/estudos acerca das políticas educacionais  
Relação da teoria e prática  
Conhecimento das concepções presentes do PIBID  
Encontros e debates  
Atividades desenvolvidas durante o Programa

### 3. REFLEXÕES DA PRÁTICA E SEUS EFEITOS

Contribuições do PIBID no curso de Licenciatura, principalmente no curso de Pedagogia  
Contribuições do PIBID na melhoria da educação básica  
Impacto do PIBID como política de formação de professores  
Contribuições e implicações do Programa na formação inicial  
Ações de melhoria como política do PIBID  
Relação do coordenador, supervisor e bolsista

### 4. POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Percepção sobre as políticas educacionais, cenário nacional, estadual e municipal  
Percepção do PIBID como política de formação de professores  
Percepção das políticas educacionais em relação as influências internacionais, nacionais e locais  
Percepção sobre as reformas educacionais (PCNs, DCNs, BNCC)  
Percepção sobre avaliações de sala de aula e avaliações externas (PISA, Provinha Brasil e outros)