



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Talita da Silva Campelo

**ENTRE TRANSFORMADORES E REFORMADORES: O PIBID E AS
DISPUTAS POR SENTIDOS DE DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CFCH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Rio de Janeiro, 2019.**

TALITA DA SILVA CAMPELO

ENTRE TRANSFORMADORES E REFORMADORES: O PIBID E AS
DISPUTAS POR SENTIDOS DE DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giseli Barreto da Cruz

RIO DE JANEIRO, 2019.

CIP - Catalogação na Publicação

C193e Campelo, Talita da Silva
ENTRE TRANSFORMADORES E REFORMADORES: O PIBID E AS DISPUTAS POR SENTIDOS DE DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES / Talita da Silva Campelo. -- Rio de Janeiro, 2019.
249 f.

Orientadora: Giseli barreto da Cruz.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2019.

1. Formação de Professores. 2. PIBID. 3. Pedagogia. 4. Ciclo de Políticas. 5. Políticas públicas de formação docente. I. Cruz, Giseli barreto da, orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

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

A Tese intitulada "Entre transformadores e reformadores: o PIBID e as disputas por sentidos de docência e formação de professores."

Doutorando(a): Talita da Silva Campelo

Orientado(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). Giseli Barreto da Cruz (UFRJ)**

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

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

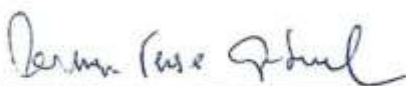
Rio de Janeiro, 25 de outubro de 2019.

Banca Examinadora:

Presidente:


Prof(a). Dr(a). Giseli Barreto da Cruz (UFRJ)


Prof(a). Dr(a). Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)


Prof(a). Dr(a). Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec (UFRJ)


Prof(a). Dr(a). Andréa Rosana Fetzner (UNIRIO)


Prof(a). Dr(a). Jefferson Mainardes (UEPG)

Não existe tal coisa como um processo de educação neutra. Educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela se torna a "prática da liberdade", o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me sustentado até aqui, por andar ao meu lado e me carregar no colo quando meus pés estavam cansados. Agradeço a minha mãe e ao meu irmão pelo apoio, incentivo e suporte ao longo dessa jornada: conseguimos! Dona Selma, muito obrigada por nunca colocar limites nos meus sonhos, por todo esforço para que minha vida fosse “diferente da sua” e por todo sacrifício para que eu pudesse estudar. Tiago, gratidão imensa pelos memes, vídeos de cachorrinhos, por me obrigar a ver filmes de que nem gosto e me chamar para assistir aos “nossos” jogos de futebol: você não tem ideia do quanto arejou minha mente! Agradeço a todos os amigos que tanto cuidaram de mim. Obrigada, Luís, por seu carinho, consolo, conselhos maravilhosos e seus “para a palhaçada” toda vez que eu exagerava no drama. Obrigada, Fernanda e Cecília, por tudo e mais um pouco, todo mundo sabe, mas não canso de dizer que vocês são bençãos preciosas em minha vida: amo vocês de montão. Obrigada, querida amiga (quase irmã) Elaine, por todas as vezes que me obrigou a sair do computador para bater papo no sofá e por me sequestrar para ir à praia, fazer trilha, ir “ali” em Petrópolis ou só ao shopping mesmo. Obrigada, Daniele e Adilza, pela paciência, pela proteção, pelas orações e por todo amor que vocês têm por mim: é recíproco (muito mesmo!). Obrigada querida Marilza pelo cuidado e carinho com a revisão do meu texto: sua generosidade é um encanto! Agradeço a toda a comunidade da Creche Municipalizada Parteira Odete Maria de Oliveira; acompanharam todo o processo e sofreram comigo (ou por causa de mim): acabou! Agradeço a todos os colegas com quem convivi no GEPED e dividi as angústias e alegrias de aprender a pesquisar: tenho muito amor por este grupo e por cada um de vocês! Agradeço aos professores da Pós-Graduação da UFRJ por todos os maravilhosos ensinamentos e aos colegas de doutorado com quem ri e chorei muitas vezes. Gratidão especial aos professores Ana Maria Monteiro, Carmen Teresa Gabriel, Jeferson Mainardes e Rodrigo Rosistolato por toda a ajuda no exame especial e na qualificação desse trabalho. Obrigada, Sol, por todas as ocasiões em que me socorreu, sempre com presteza e carinho! Agradeço à UFRJ que tem sido minha segunda casa desde 2006: aqui me tornei Pedagoga, Mestre em Educação e agora serei Doutora! Em tempos sombrios é preciso registrar que a universidade pública é lugar de democratização do conhecimento, de emancipação dos sujeitos, de formação política e social: me tornei gente na UFRJ, sempre vou encher a boca para dizer que sou filha da Minerva. Gratidão sem fim à Giseli! Você é a melhor orientadora do mundo! Obrigada por enxergar em mim capacidades que eu nunca acho que tenho; por sua paciência, generosidade, carinho e cuidado. Obrigada pelos elogios que me pegam de surpresa e pelas broncas que me deixam de orelha quente! Tenho muito orgulho de dizer por aí a fora que você é minha professora. Quando eu crescer, quero ser igual a você: admiro muito sua ética, seu empenho para trazer leveza e “gentitude” para as vidas dos que te rodeiam. Giseli é a prova de que existe afeto na vida acadêmica! Gratidão aos atores do PIBID que, em meio à correria da vida, separaram um tempo para minha pesquisa e tornaram esta tese possível. Por fim, agradeço a todos os professores e alunos que passaram por minha vida. Muitos foram os professores, com quem tive aulas e trabalhei, que me mostraram que conhecimento é arma poderosa na luta por justiça social e que a docência pode e deve fazer diferença na vida das pessoas. Aos alunos que tive da educação infantil à graduação, agradeço por fazerem de mim uma professora melhor. Esforcei-me para deixar em vocês as sementes da inquietação, do inconformismo, do respeito, da empatia, da sede por aprender e acima de tudo da esperança, pois, como já disse Bertolt Brecht: *nada deve parecer impossível de mudar!*

RESUMO

CAMPELO, T. da S. Entre transformadores e reformadores: o PIBID e as disputas por sentidos de docência e formação de professores. Tese de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, p. 01-248, 2019.

O presente trabalho tem como foco o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) enquanto política pública de formação de professores. Propõe-se a analisar a trajetória do programa entre 2007 e 2018 na perspectiva do ciclo de políticas (BOW, BALL, GOLD, 1992). Conduz o estudo a seguinte questão: como interpretam a trajetória do PIBID aqueles que atuaram nele nos contextos de influência, produção de texto e prática? Buscou-se as negociações de sentidos sobre o programa construídas nos deslocamentos entre a idealização e a prática, através das mediações experienciadas pelos seus atores. Para tanto, são objetivos da pesquisa: analisar como se deu a criação do PIBID e sua posterior incorporação na Política Nacional de Formação de Professores; compreender quais fatores fizeram com que o PIBID passasse da ampliação para o desmonte; e mapear as concepções sobre a docência que os discursos sobre o PIBID veiculam e que influências tiveram sobre ele ao longo de sua trajetória. Metodologicamente, trabalhou-se com análise documental (editais, diretrizes, avaliações e um livro), entrevistas e questionários através dos quais foram obtidos os depoimentos de 51 atores do PIBID, quatro deles em nível nacional - coordenadores gerais e presidentes do FORPIBID (Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID), e 47 em nível local - coordenadores institucionais, coordenadores de área, professores supervisores e licenciandos bolsistas. Em nível local, os atores estão vinculados à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), definida como campo da pesquisa. Vários autores contribuíram para o embasamento teórico do estudo no que se refere à compreensão da formação de professores como terreno de disputa pelo que conta como conhecimento docente, e no entendimento de que esses embates interferem diretamente na formulação de políticas públicas para a área. Situam-se como referências principais Ball (1994, 1998) e Zeichner (2008, 2010 e 2013). Os resultados indicam que, ao longo de sua trajetória, o PIBID encarnou as disputas em torno dos sentidos de docência e de formação entre progressistas (transformadores) e liberais (reformadores). Isso fez com que o programa passasse por duras mudanças que por fim desconfiguram radicalmente sua essência. Analisou-se essas mudanças em dois blocos: “primeira fase do PIBID” (2007-2013) e “segunda fase do PIBID” (2014-2018). A primeira fase pautava-se em uma formação profissional; na promoção da “relação teoria e prática”; e na parceria universidade-escola básica. A segunda fase organizou-se a partir da necessidade de baixo custo; da consolidação de reformas e programas escolares; e na promoção de novas funções para universidade e escola através do gerencialismo e da performatividade. No PIBID UFRJ Pedagogia, que atravessou as duas fases, construiu-se uma formação docente com incentivo à *deprivatization of the practice*; à postura investigativa; e à aprendizagem ao longo da vida. Observou-se que, no contexto da prática analisado, o PIBID UFRJ Pedagogia, pelas interpretações e traduções dos atores, as mudanças que o programa sofreu não afetaram o trabalho pedagógico desenvolvido. Em meio às disputas de sentido observadas, defende-se que a formação de professores necessária é a transformadora e não a reformadora, na qual a emancipação dos sujeitos, a justiça social e a democracia são metas a serem alcançadas e não combatidas. Conclui-se que o PIBID

foi a política pública no Brasil que mais se aproximou disso nos últimos anos e que por isso mesmo, foi atacado e desmantelado.

Palavras-chave: Formação de Professores; PIBID; Pedagogia; Ciclo de Políticas; Políticas Públicas de Formação Docente.

ABSTRACT

CAMPELO, T. Da S. *Between Transformers and Reformers: the PIBID and the disputes by meanings of teaching and teacher training*. Doctoral thesis in education, post-graduation program in education, Faculty of Education of Federal University of Rio de Janeiro, p. 01-248, 2019.

The present work focuses on the PIBID (Institutional Program of Scholarship Initiation to Teaching) as a public policy for teacher training. It proposes to analyze the trajectory of the program between 2007 and 2018 in the perspective of the policy cycle (BOW, BALL, GOLD, 1992). It conducts the study the following question: How do they interpret the trajectory of the PIBID those who acted in it in the contexts of influence, production of text and practice? We sought the negotiations of meanings about the program constructed in the shifts between idealization and practice, through the mediations experienced by their actors. To this end, they are the objectives of the research: to analyze how the creation of the PIBID and its subsequent incorporation into the national policy of teacher training were made; Understand what factors caused the PIBID to pass from enlargement to dismount; and to map the conceptions about the teaching that the discourses about the PIBID convey and what influences had on it throughout its trajectory. Methodologically, we worked with documentary analysis (notices, guidelines, assessments and a book), interviews and questionnaires through which we obtained the testimonies of 51 actors from the PIBID, four of them at the national level-general coordinators and Presidents of the FORPIBID (National Forum of Institutional Coordinators of the PIBID), and 47 at local level-institutional coordinators, area coordinators, supervisors teachers and scholarship licensees. At the local level, the actors are linked to the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ), defined as the field of research. Several authors have contributed to the theoretical basis of the study with regard to the comprehension of teacher education as a terrain of dispute by what counts as teaching knowledge, and in the understanding that these conflicts directly interfere in the formulation of public policies for the area. The main references are Ball (1994, 1998) and Zeichner (2008, 2010 and 2013). The results indicate that, throughout its trajectory, the PIBID embodied the disputes surrounding the meanings of teaching and training between progressives (transformers) and liberals (reformers). This caused the program to pass through harsh changes that ultimately radically deconstitute its essence. These changes were analyzed in two blocks: "first phase of the PIBID" (2007-2013) and "second phase of the PIBID" (2014-2018). The first phase was based on vocational training; in promoting the "theory and Practice relationship"; and the basic University-school partnership. The second phase was organized from the need for low cost; Consolidation of school reforms and programmes; and the promotion of new functions for university and school through Managerialism and Performativity. In the PIBID UFRJ pedagogy, which went through the two phases, a teacher training was built with incentive to the deprivatization of the practice; to the investigative posture; and lifelong learning. It was observed that, in the context of the practice analyzed, the PIBID UFRJ pedagogy, by the interpretations and translations of the actors, the changes that the program suffered did not affect the pedagogical work developed. In the midst of the disputes of meaning observed, it is argued that the formation of teachers necessary is the transformative rather than the reformer, in which the emancipation of the subjects, social justice and democracy are goals to be achieved and not fought. It is concluded that the PIBID was the public

policy in Brazil that most approached it in recent years and that for that reason it was attacked and dismantled.

Keywords: Teacher Education; PIBID Pedagogy Policy Cycle; Public Policies of Teacher Education.

RÉSUMÉ

CAMPELO, T. da S. Entre transformateurs et réformateurs: le PIBID et les différends sur le sens de l'enseignement et de la formation des enseignants. Thèse de doctorat en éducation, programme d'études supérieures en éducation, faculté d'éducation de Université Fédérale de Rio de Janeiro, p. 01-248, 2019.

Ce document porte sur le PIBID (Programme Institutionnel pour les Bourses d'Initiation à l'Enseignement) en tant que politique publique de formation des enseignants. Il propose d'analyser la trajectoire du programme entre 2007 et 2018 du point de vue du cycle politique (BOW, BALL, GOLD, 1992). L'étude conduit à la question suivante: comment la trajectoire de PIBID interprète-t-elle ceux qui y ont agi dans des contextes d'influence, de production de texte et de pratique? Nous avons cherché à négocier des significations sur le programme construites sur les déplacements entre idéalisation et pratique, à travers les médiations vécues par ses acteurs. À cette fin, la recherche vise à: analyser le déroulement de la création du PIBID et son incorporation ultérieure dans la politique nationale de formation des enseignants; comprendre quels facteurs ont poussé le PIBID de l'élargissement vers le démantèlement; et de cartographier les conceptions de l'enseignement que véhiculent les discours sur le PIBID et les influences qui l'ont influencé tout au long de sa trajectoire. Méthodologiquement, nous avons travaillé avec des analyses documentaires (édits, lignes directrices, évaluations et un livre), des interviews et des questionnaires grâce auxquels nous avons recueilli les témoignages de 51 acteurs de PIBID, dont quatre au niveau national - coordinateurs généraux et présidents de FORPIBID Coordinateurs institutionnels de PIBID) et 47 au niveau local - coordinateurs institutionnels, coordinateurs de zone, professeurs superviseurs et boursiers. Au niveau local, les acteurs sont liés à l'Université Fédérale de Rio de Janeiro (UFRJ), définie comme un domaine de recherche. Plusieurs auteurs ont contribué aux bases théoriques de l'étude concernant la compréhension de la formation des enseignants en tant que champ de litige pour ce qui est considéré comme un savoir enseignant, et la compréhension du fait que ces affrontements interfèrent directement dans la formulation de politiques publiques pour la région. Ils se situent comme les principales références Ball (1994, 1998) et Zeichner (2008, 2010 et 2013). Les résultats indiquent que, sur sa trajectoire, le PIBID incarnait les disputes sur les sens de l'enseignement et de la formation entre progressistes (transformateurs) et libéraux (réformateurs). Cela a amené le programme à subir de profonds changements qui en finissent par défigurer radicalement son essence. Ces changements ont été analysés en deux blocs: "première phase de PIBID" (2007-2013) et "deuxième phase de PIBID" (2014-2018). La première phase était basée sur la formation professionnelle; dans la promotion de la «relation théorique et pratique»; et dans le partenariat université-école primaire. La deuxième phase était organisée à partir du besoin de faible coût; consolidation des réformes et des programmes scolaires; et dans la promotion de nouveaux rôles pour les universités et les écoles par le biais de la gestion et de la performativité. Dans la pédagogie PIBID UFRJ, qui a traversé les deux phases, une formation d'enseignants a été construite pour encourager la privation de la pratique; la posture d'investigation; et apprentissage tout au long de la vie. Il a été observé que, dans le contexte de la pratique analysée, PIBID UFRJ Pedagogy, à travers les interprétations et les traductions des acteurs, les changements subis par le programme n'ont pas affecté le travail pédagogique développé. Parmi les conflits de sens observés, il est soutenu que la formation nécessaire des enseignants est le

transformateur plutôt que le réformateur, dans lequel l'émancipation des sujets, la justice sociale et la démocratie sont des objectifs à atteindre et non contrecarrés. On en conclut que le PIBID était la politique publique brésilienne qui s'en est le plus approché ces dernières années et a donc été attaqué et démantelé.

Mots-clés: Formation des Enseignants; PIBID; Pédagogie; Cycle Politique; Politiques Publiques de Formation des Enseignants.

RESUMEN

CAMPELO, T. Da S. Entre Transformadores y Reformadores: el PIBID y las disputas por significados de enseñanza y formación del profesorado. Tesis doctoral en educación, programa de posgrado en educación, Facultad de Educación de Universidad Federal do Rio de Janeiro, p. 01-248, 2019.

El presente trabajo se centra en el PIBID (Programa institucional de Iniciación de Becas a la Enseñanza) como política pública para la formación del profesorado. Propone analizar la trayectoria del programa entre 2007 y 2018 en la perspectiva del ciclo político (BOW, BALL, GOLD, 1992). Realiza el estudio la siguiente pregunta: ¿Cómo interpretan la trayectoria del PIBID a quienes actuaron en él en los contextos de influencia, producción de texto y práctica? Buscamos las negociaciones de significados sobre el programa construido en los cambios entre la idealización y la práctica, a través de las mediaciones experimentadas por sus actores. Para ello, son los objetivos de la investigación: analizar cómo se realizó la creación del PIBID y su posterior incorporación a la política nacional de formación del profesorado; comprender qué factores hicieron que el PIBID pasara de la ampliación a desmontar; y mapear las concepciones sobre la enseñanza que los discursos sobre el PIBID transmiten y qué influencias tuvieron en él a lo largo de su trayectoria. Metodológicamente, trabajamos con análisis documental (avisos, directrices, evaluaciones y un libro), entrevistas y cuestionarios a través de los cuales obtuvimos los testimonios de 51 actores del PIBID, cuatro de ellos a nivel nacional- Presidentes del FORPIBID (Foro Nacional de Coordinadores Institucionales del PIBID), y 47 a nivel local de coordinadores institucionales, coordinadores de área, supervisores docentes y licenciarios de becas. A nivel local, los actores están vinculados a la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ), definida como el campo de investigación. Varios autores han contribuido a la base teórica del estudio con respecto a la comprensión de la educación del profesorado como un terreno de disputa por lo que cuenta como conocimiento de la enseñanza, y en el entendimiento de que estos conflictos interfieren directamente en la formulación políticas públicas para la zona. Las principales referencias son Ball (1994, 1998) y Zeichner (2008, 2010 y 2013). Los resultados indican que, a lo largo de su trayectoria, el PIBID personificó las disputas que rodean los significados de la enseñanza y la formación entre progresistas (transformers) y liberales (reformistas). Esto hizo que el programa pasara a través de cambios severos que finalmente desconstituyen radicalmente su esencia. Estos cambios se analizaron en dos bloques: "primera fase del PIBID" (2007-2013) y "segunda fase del PIBID" (2014-2018). La primera fase se basó en la formación profesional; Promover la "relación de teoría y práctica"; Y la asociación básica Universidad-escuela. La segunda fase se organizó a partir de la necesidad de bajo costo; Consolidación de las reformas y programas escolares; y la promoción de nuevas funciones para la universidad y la escuela a través del Managerialismo y la Performatividad. En la pedagogía del PIBID UFRJ, que pasó por las dos fases, se construyó una formación de profesores con incentivos para la desprivatización de la práctica; a la postura de investigación; y el aprendizaje permanente. Se observó que, en el contexto de la práctica analizada, la pedagogía PIBID UFRJ, por las interpretaciones y traducciones de los actores, los cambios que sufrió el programa no afectaron al trabajo pedagógico desarrollado. En medio de las disputas de significado observadas, se argumenta que la formación de los maestros necesaria es la transformación más que el reformador, en el que la emancipación de los sujetos, la justicia social y la

democracia son objetivos a alcanzar y no luchar. Se llega a la conclusión de que el PIBID fue la política pública en Brasil que más se acercó a ella en los últimos años y que por esa razón fue atacada y desmantelada.

Palabras clave: Formación del profesorado; PIBID; Pedagogía; Ciclo de políticas; Políticas públicas de formación docente.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Primeira etapa do levantamento bibliográfico.....	49
QUADRO 2 - Segunda etapa do levantamento bibliográfico.....	50
QUADRO 3 - Teses e dissertações sobre o PIBID organizadas por disciplina.....	217
QUADRO 4 - Configuração do PIBID UFRJ a partir do Edital 01/2007.....	67
QUADRO 5 - Configuração do PIBID UFRJ a partir do Edital 01/2011.....	68
QUADRO 6 - O PIBID UFRJ 2017/2018	69
QUADRO 7 - Distribuição das prioridades de licenciatura e de níveis de ensino para atuação conforme 1º e 2º editais do PIBID.....	222
QUADRO 8 - Configuração do PIBID UFRJ Pedagogia.....	71
QUADRO 9 - Discriminação dos sujeitos.....	230
QUADRO 10 - Identificação na pesquisa dos professores supervisores.....	75
QUADRO 11 - Identificação na pesquisa dos licenciandos bolsistas.....	76
QUADRO 12 - Documentos que regulamentam e organizam o PIBID.....	231
QUADRO 13 - Discriminação dos documentos analisados.....	79
QUADRO 14 - Discriminação da análise dos dados.....	85
QUADRO 15 - Linha do tempo da primeira fase do PIBID.....	90
QUADRO 16 - Descrição dos pontos-chave da regulamentação do PIBID.....	246
QUADRO 17 - Programas e projetos sob responsabilidade da DEB até 2013.....	247
QUADRO 18 - Objetivos do PIBID comparando o Edital 01/2007 e o Edital 02/2009.....	248
QUADRO 19 - Linha de tempo da segunda fase do PIBID.....	126
QUADRO 20 - Descritores da Desprivatização da Prática	167

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAP UFRJ - Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

CP II - Colégio Pedro II

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDERJ - Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DEB - Diretoria de Educação Básica

EI UFRJ - Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro

EMSTA - Escola Municipal São Tomás de Aquino

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENALIC - Encontro Nacional das Licenciaturas

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FCC - Fundação Carlos Chagas

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FORPIBID - Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

IC - Iniciação Científica

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC - Ministério da Educação

OEI - Organização dos Estados Ibero-americanos

PARFOR - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola

PME - Programa Mais Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEM - Programa Novo Ensino Médio

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PROEMI - Programa Ensino Médio Inovador

PROLIND - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas

PROUNI - Programa Universidade para Todos

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SECAD - Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade

SESU - Secretaria de Educação Superior

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFRJ - Universidade do Rio de Janeiro

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1- O PIBID e a Política Nacional de Formação de Professores	28
1.1- Sentidos de docência e de formação de professores: entre consensos e disputas	29
1.2- PIBID: um projeto de formação, uma aposta de docência.....	38
1.3- Buscando diálogos sobre o PIBID: o que dizem teses e dissertações	48
2- O PIBID como objeto de pesquisa: referencial teórico-metodológico	58
2.1- Investigando políticas públicas de formação docente: conversas com Stephen Ball.....	59
2.2- O contexto da pesquisa.....	66
2.2.1- O PIBID no âmbito da UFRJ	67
2.2.2- O Projeto PIBID UFRJ Pedagogia	70
2.3- Os atores do PIBID	72
2.4- As estratégias para construção dos dados	77
2.5- As estratégias para a análise dos dados.....	82
2.6- Duas direções e um caminho: cuidados epistemológicos	85
3- A trajetória do PIBID de 2007 a 2013: a afirmação de uma visão progressista de formação de professores	89
3.1- As instituições formadoras e a CAPES: desafios e potencialidades de uma política gestada na coletividade e no diálogo	90
3.1.1- Formação Profissional	98
3.1.2- Relação Teoria e Prática	106
3.1.3- Parceria Universidade e Escola Básica	113
3.2- A ascensão dos transformadores	119
4- A trajetória do PIBID de 2014 a 2018: a força do mercado e do capital na disputa pela formação de professores	125

4.1- A “invenção” de uma crise, a resistência e a disputa pelos sentidos de formação e docência	126
4.1.1- Necessidade de baixo custo	136
4.1.2- Performatividade e novas funções para universidade e escola	142
4.1.3- Consolidação de reformas e programas escolares	147
4.2- Os reformadores em cena	151

5- O PIBID UFRJ Pedagogia de 2012 a 2017: traduções e interpretações da política na prática.....

5.1- O desejo e o encontro na busca por um modelo outro de formar professores	160
5.1.1- Desprivatização da prática	166
5.1.2- Postura investigativa	175
5.1.3- Aprendizagem ao longo da vida.....	183
5.2- O PIBID dos Pibidianos	188

6- Entre os transformadores e os reformadores, o PIBID na disputa por um outro sentido de docência e formação: algumas conclusões

REFERÊNCIAS	203
--------------------------	------------

APÊNDICES	217
------------------------	------------

INTRODUÇÃO

“Escrever é bem parecido com cozinhar. Algumas vezes o bolo não cresce, não importa o que você faça. E em outras fica mais gostoso do que você jamais poderia ter sonhado.” Neil Gaiman (Coisas Frágeis, 2006, p.14)

Neil Gaiman faz essa comparação ao explicar seu processo criativo na escrita de contos, mas o exemplo cabe muito bem para a escrita desta tese: o trajeto A não foi percorrido, mas o B levou-nos além, bem além do que o esperado.

No âmbito da dissertação de mestrado (CAMPELO, 2016a), investigamos as contribuições da participação de professores da escola básica na co-formação de pedagogos docentes, tendo como foco a atuação de professores supervisores do PIBID¹ Pedagogia. Para tanto, desenvolvemos um estudo de caso com um ano de pesquisa de campo, entre 2014 e 2015.

O PIBID é um programa brasileiro de iniciação à docência que visa à participação de licenciandos em atividades de ensino-aprendizagem no contexto escola pública. O programa é desenvolvido por meio da concessão de bolsas de iniciação à docência para estudantes, bolsas de coordenação para professores coordenadores (Instituições de Ensino Superior) e bolsas de supervisão para professores supervisores (Escola Básica). Seu lançamento ocorreu em dezembro de 2007, mediante edital MEC/CAPES/FNDE² 01/2007. Os licenciandos são envolvidos, ao longo de sua participação no programa, no processo de planejamento e construção de atividades de aula, materiais didáticos e projetos interdisciplinares em ciclos contínuos, em uma perspectiva coletiva e participativa.

Percebemos em nosso trabalho que, principalmente através do papel desempenhado pelos professores supervisores, o PIBID investigado potencializava a aprendizagem da docência dos licenciandos bolsistas. Constatamos que no processo contínuo de planejar-desenvolver-avaliar coletivamente, que envolve as ações do PIBID

¹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

² MEC: Ministério da Educação; CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

em questão, tanto os licenciandos bolsistas quanto supervisores refletiam e problematizavam sobre o trabalho docente ao compartilharem “seu” ensino com os outros (outros professores supervisores, outros licenciandos, além do professor da universidade), levando à análise crítica processos que normalmente se mantêm ocultos atrás da porta da sala de aula.

Observamos que esses processos – no sentido de deixar ver os procedimentos de pensar, planejar e desenvolver o ensino – eram constitutivos para a maneira como professoras supervisoras e licenciandos bolsistas compartilhavam e desenvolviam saberes sobre a docência. Concluimos que os professores supervisores contribuíam para a aprendizagem da docência dos licenciandos quando “desprivatizavam”³ as próprias práticas, quando abriam seu ensino e os saberes e fazeres que o permeiam ao escrutínio de outros – nesse caso em especial, os licenciandos.

Mobilizadas e instigadas pelos resultados da nossa pesquisa⁴, decidimos dar continuidade a ela no doutorado (iniciado em 2016). Para isso, construímos uma proposta de pesquisa que, dada a sua problemática, seria baseada em um estudo de caso etnográfico, tal como proposto e aprovado por ocasião do “exame especial”⁵ que ocorreu em agosto de 2017.

Nossa intenção de pesquisa, naquele momento, era compreender as contribuições da *deprivatization of practice* (COCHRAN-SMITH, 2012) para a aprendizagem da docência no contexto do PIBID Pedagogia de uma universidade pública do estado do Rio

³ Termo referente ao processo de “*deprivatization of practice*”. Para Cochran-Smith (2012), *deprivatization of practice* é um processo que permite o desenvolvimento de conhecimentos sobre a docência quando acompanhado de investigação e problematização dos saberes e fazeres docentes em um sistema de colaboração com outros que também estejam engajados no esforço para tornar o seu trabalho público e aberto a críticas. Apresentaremos melhor esse conceito no capítulo 5.

⁴ Resultados do estudo poderão ser conferidos nas seguintes publicações:

a) CAMPELO, T. da S.; CRUZ, G. B. Parceria universidade–escola básica e a aprendizagem da docência: contribuições da relação entre os professores supervisores do PIBID e os licenciandos bolsistas. RBPFP – Formação Docente, Belo Horizonte, v. 09, n. 15, p. 95-108, ago./dez. 2016b.

b) CAMPELO, T. da S.; CRUZ, G. B. O PIBID e a aprendizagem da docência: a intervenção do professor supervisor. Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 3, n. 2 - Especial, p. 188-203, jan./jun. 2017a.

c) CAMPELO, T. da S. Escola e formação de professores: investigação e problematização sobre o trabalho docente no PIBID. e-Mosaicos. v.6 – n.11 – abril 2017b.

d) CAMPELO, T. da S.; CRUZ, G. B. O PIBID e a parceria entre universidade e escola-básica: contribuições dos professores supervisores para a aprendizagem da docência. In: Reflexões teóricas e metodológicas sobre a docência [e-book] / Maria Cristina Theobaldo, Luzia Aparecida Palaro (organizadoras). – Cuiabá: EdUFMT, 2018. p.42-59.: il. Coleção Saberes & Práticas, volume 3.

⁵ Etapa avaliativa do doutoramento do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que ocorre depois de um ano e meio de curso.

de Janeiro. Para isso, foram estabelecidos os seguintes objetivos: analisar como se desenvolvem os processos de *deprivatization of practice* no contexto de um PIBID Pedagogia; analisar as impressões de professores supervisores e licenciandos bolsistas sobre esses processos; e compreender o que/como se ensina/se aprende sobre a docência a partir disso.

Quando começamos o doutorado, a crise do PIBID foi deflagrada⁶. No período do exame especial, o programa passava por grande turbulência e não havia indicação de sua continuidade. Com a possibilidade do fim do PIBID, como fazer um estudo de caso? Como fazer observação? Em face da necessidade de ficar pelo menos um ano no campo (2018), que consequências teríamos para a pesquisa se reduzíssemos esse tempo pela metade e o adiantássemos (segundo semestre de 2017)? As exigências do estudo de caso (ANDRÉ, 2005; BEAUD e WEBER, 2007) não eram mais compatíveis com a realidade do campo e, se o problema escolhe a metodologia, não podíamos simplesmente mudar as estratégias. Nesse contexto, o que fazer? Decidimos rever a proposta de pesquisa e divulgar seus resultados até ali⁷.

Voltamos aos estudos e às leituras. Durante esse processo, nos incomodava o fato de o PIBID ter passado de uma política em expansão para o abandono. Como um programa que vinha se afirmando com grande potencial para transformar positivamente a formação docente (AMBROSETTI, 2015; ARAÚJO, ANDRIOLA e COELHO, 2018; ANDRÉ, 2018; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014; NÓVOA, 2017b) podia simplesmente acabar? O que acontecia com as políticas públicas de formação de professores para justificar isso? Nesse caminho de estudos, participamos, em novembro de 2017, de um curso na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) sobre epistemologia e políticas públicas, especialmente as educacionais, ministrado pelo professor Jefferson Mainardes. A partir de então, começamos a vislumbrar uma possível questão de pesquisa que se delineava a partir dos diálogos por nós estabelecidos entre Zeichner (2010 e 2013) e Ball (1994 e 1998).

⁶ Com a análise dos dados descobrimos que a crise se inicia em 2014, mas é no ano de 2016 ela vem ao conhecimento do grande público.

⁷ CAMPELO, T. da S.; CRUZ, G. B. “Deprivatization of practice” como estratégia de formação inicial docente no PIBID Pedagogia. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 169-187, jan./mar., 2019.

Partimos do entendimento de que a formação de professores é um terreno de disputas pelo que conta como conhecimento docente. Como se aprende a ensinar? Que conhecimentos é preciso dominar para atuar como professor? A quem pertencem os conhecimentos necessários para se formar professores? Neste terreno ocorrem diversos embates simbólicos em torno dos sentidos, significados e interpretações sobre o que é ser professor, como se forma professores e o que eles precisam conhecer para exercer (bem) a função. Se conhecimento é poder, estas disputas ganham nova dimensão quando direcionamos nosso olhar para a formação de professores enquanto política pública.

Zeichner⁸ (2010 e 2013) nos ajuda a entender que a formação docente tem sido disputada por dois projetos de docência, o primeiro voltado para valores de justiça (ou equidade) e de coesão social, e o segundo ligado a valores liberais de eficácia e desregulamentação com grande influência mercadológica. Essa disputa se configura a partir da constatação de uma “crise” na formação docente e as propostas que surgem a partir disso divergem no entendimento das causas do problema e nas soluções mais adequadas. Identificamos, na trajetória do PIBID, aspectos semelhantes a essa disputa entre transformadores (veem a docência como processo intelectual) e reformadores (veem a docência como atividade prática), tal como descrita por Zeichner (2013). Consideramos esses pontos como essenciais para a análise do PIBID.

Além disso, acreditamos que o autor nos ajuda a pensar sobre o modelo de formação que o PIBID carrega. Identificamos, na gênese da política, aspectos que se assemelham com o que Zeichner (2010) caracteriza como “terceiro espaço”. A aproximação entre universidade e escola – viabilizando um *lugar* de formação inicial onde se discute, se problematiza e se exercita o trabalho docente sob orientação e na companhia constante do professor da escola básica – é um dos principais diferenciais do

⁸ O professor Kenneth M. Zeichner, da Universidade de Washington-Seattle (Estados Unidos) é um importante pesquisador e estudioso do campo da formação de professores. Suas pesquisas e publicações, desde a década de 1970, focam na elaboração de pressupostos subjacentes a modelos de formação docente que atendam aos princípios de democratização. A obra de Zeichner, a partir de um posicionamento crítico, situa-se dentro da abordagem da educação emancipatória, uma vez que propõe uma educação pública e democrática que possa ajudar a reduzir desigualdades e promover a justiça social. Relaciona-se à crença de que a realidade é influenciada por valores sociais, políticos, culturais, econômicos, étnicos e relacionados ao gênero. Volta-se, assim, para a conscientização dos sujeitos sobre relações de poder assimétricas e a transformação social (IVENICKI e CANEN, 2016). Neste paradigma, a educação é compreendida em uma perspectiva crítico-emancipatória na qual a escola pública cumpre sua função social e política ao assegurar a difusão dos conhecimentos sistematizados a todos, como condição para a efetiva participação do povo nas lutas sociais (LIBÂNEO, 2013).

PIBID, conforme já tivemos oportunidade de discutir (CAMPELO e CRUZ, 2016b). Interações intencionais entre escola e universidade, professores da escola básica e professores da universidade, conhecimento local, acadêmico e prático, em uma perspectiva de romper fronteiras, estreitar laços e minimizar hierarquias também são, no nosso entendimento, marcas características do programa (CAMPELO e CRUZ, 2018).

Compreendemos que as políticas não são *feitas* nos gabinetes por decretos e normas, mas na concretude do cotidiano, nas ações e reações daqueles que a vivenciam na prática. Nesse sentido, tomamos a formação de professores como objeto de reflexão e elegemos o PIBID como objeto de pesquisa, propondo analisá-lo a partir da perspectiva do ciclo de políticas, com base em Ball⁹ (1994 e 1998). Nessa direção, a política é entendida como processos discursivos e textuais, cuja trajetória é um entremeadado dialético, resultante de uma variedade de contextos inter-relacionados e de arenas de ação, tanto públicas quanto privadas. As políticas são assimiladas como processos em curso, e não como produto, sendo que, durante sua trajetória, são reelaboradas, reproduzidas e retrabalhadas em diferentes instâncias institucionais e por diferentes e múltiplos atores (MOREIRA, 2017).

Desse modo, procuramos construir o objeto investigativo desta tese na crença de que o ciclo de políticas nos ajuda na análise do PIBID enquanto política pública de formação de professores que traz em seu bojo significados e sentidos do que é ser professor no Brasil. O ciclo de políticas é imprescindível para que possamos compreender como a formação de professores, enquanto terreno de disputas pelo que conta como conhecimento, ressignifica os embates pelo controle (e poder) entre seus atores.

A pesquisa se inscreve, portanto, na análise de três contextos descritos por Bowe, Ball e Gold (1992): i- o contexto da influência em que as definições das finalidades de educação de um país, estado ou cidade são elaboradas; ii- o contexto da produção de texto,

⁹ Stephen J. Ball é ‘Distinguished Service Professor’ de Sociologia da Educação no UCL Instituto de Educação, na Universidade de Londres, onde foi Professor ‘Karl Mannheim’ de Sociologia da Educação entre os anos de 2001 a 2015. Como um pesquisador proeminente na área de pesquisa em educação no Reino Unido, Ball tem publicado inúmeros livros e artigos desde a década de 1980. Ele tem analisado vários temas relacionados à política educacional, escrutinando-os em diferentes instâncias. Ball tem explicitado que utiliza um referencial ontologicamente flexível e epistemologicamente pluralista caracterizado pela mobilização de diferentes conceitos e teorias (mesmo que oriundas de perspectivas diferentes) para análise e compreensão do mundo.

aquele que representa a política através de textos legais, políticos, relatórios e avaliações; e iii- o contexto da prática no qual as pessoas convertem a política em ação e atuação.

Propomo-nos a pensar as articulações possíveis entre conhecimento e formação docente, procurando entender como as políticas públicas para este fim encarnam os embates pelo controle (e poder) do que conta como conhecimento na formação de professores. Buscamos, a partir de Zeichner (2010 e 2013) e Ball (1994 e 1998), compreender os conflitos de forças que envolvem a formação de professores, as disputas pela hegemonia sobre o conhecimento docente, que se dão em diferentes espaços, e como elas se expressam na formulação de políticas públicas, tendo como referência o PIBID.

Como interpretam a trajetória do PIBID aqueles que atuaram nele nos contextos de influência, produção de texto e prática? A partir dessa questão, temos por objetivo compreender os significados e as interpretações sobre o PIBID construídos por aqueles que atuaram em seus múltiplos contextos. Buscamos as negociações de sentidos sobre o PIBID construídas nos deslocamentos entre a idealização e a prática, através das mediações experienciadas pelos atores da política. Interessa-nos entender como os atores constroem sentido na política e, a partir de então, como agem em relação a essa tomada de posição. Para isso, são estabelecidos os seguintes objetivos:

- 1) Analisar como se deu a criação do PIBID e sua posterior incorporação na Política Nacional de Formação de Professores;
- 2) Compreender quais fatores contribuíram para que o PIBID passasse da ampliação para o desmonte;
- 3) Mapear as concepções sobre a docência que os discursos sobre o PIBID veiculam e que influências tiveram sobre ele ao longo de sua trajetória.

Metodologicamente, optamos por nos centrar nos atores da política: nos depoimentos de coordenadores gerais (vinculados ao Ministério da Educação e à CAPES), presidentes do FORPIBID¹⁰, coordenadores institucionais, coordenadores de área, professores supervisores e licenciandos bolsistas. Esclarece-se que os coordenadores institucionais, de área, professores supervisores e licenciandos são

¹⁰ Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

vinculados à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), definida como campo da pesquisa. Os depoimentos dos atores foram obtidos mediante entrevistas e questionários. Além desses depoimentos, consideramos também 16 documentos¹¹ produzidos pelo e para o PIBID que foram analisados ao longo da pesquisa: os editais, as portarias e os relatórios avaliativos do programa. Com relação aos documentos, também incluímos, como fonte, um livro produzido dentro do contexto do PIBID investigado.

Nossa escolha de centrar a pesquisa em seus atores é teórico-metodológica. Nosso interesse está nas interpretações e construções de significados dos sujeitos porque pensamos que esse é o melhor jeito de compreender uma política de fato, entendendo-se que atuação de políticas implica “uma interpretação e uma tradução, e quem diz tradução diz transformação” (LESSARD e CARPENTIER, 2016). No confronto da teoria com os dados, construímos conhecimento e pudemos compreender melhor o PIBID enquanto política pública. Troçamos em muitas pedras nas muitas mudanças de rota que investigar o programa nos obrigou a fazer, mas aprendemos e crescemos muito nesse processo. Em um cenário de descontinuidades e de fragmentação de políticas públicas, esperamos que nosso trabalho colabore para mostrar que uma formação transformadora de professores é possível.

Organizamos os achados da pesquisa em cinco capítulos. No capítulo 1 apresentamos o cenário da investigação, o delineamento do problema de pesquisa, a descrição do campo e o levantamento das produções que nos permitem visualizar como o PIBID, enquanto parte de uma política pública de formação inicial docente, tem sido estudado no Brasil. Apresentamos também como estamos compreendendo, principalmente a partir de K. Zeichner, a formação de professores como um terreno de disputas.

No capítulo 2 desenvolvemos a caracterização dos sujeitos da pesquisa, dos instrumentos metodológicos escolhidos e dos procedimentos de construção e análise dos dados. Destacamos aqui também a forma como compreendemos política pública a partir

¹¹ Decreto nº 7.219, de 24 de julho de 2010; Edital nº 01/2007; Edital nº 2/2009; Edital nº 18/2010; Edital nº 01/2011; Edital nº 11/2012; Edital nº 68/2013; Edital nº 07/2018; Portaria Capes nº 96/2013; Portaria Capes nº 46/2016; Portaria Capes nº 158/2018; Portaria Capes nº 45/2018; Relatório de Avaliação Externa 2014; Relatório de Gestão 2009/2013; Regulamentação do PIBID UFRJ e projeto PIBID UFRJ Pedagogia.

de Stephen J. Ball e que articulações construímos para a pesquisa a partir disso em termos de referencial teórico-metodológico.

Os dados nos indicam que o PIBID viveu dois momentos distintos, os quais denominamos de primeira e segunda fase e a partir deles estruturamos os capítulos 3 e 4. No capítulo 3 descrevemos o PIBID no período de 2007 a 2013. Analisamos, neste capítulo, porque a política emergiu, em que condições se desenvolveu e como seu discurso foi constituído ao longo desses seis anos.

No capítulo 4 direcionamo-nos para a situação do PIBID a partir de 2014, que passa, no nosso entender, da expansão ao desmonte. Destacamos, nesta seção, o papel do FORPIBID enquanto instância de mobilização das universidades para preservação e, de certo modo, de tentar obter o controle do PIBID frente às mudanças e às ameaças de fim que o programa passou a sofrer. Nestes dois capítulos (3 e 4) construímos nossa argumentação no cruzamento entre os contextos de texto e de influência, a partir de uma análise documental consubstanciada com os relatos dos atores do PIBID.

No capítulo 5 analisamos a atuação do PIBID no contexto da prática, tendo como norte o percurso do PIBID UFRJ Pedagogia desde sua criação em agosto de 2012, até fevereiro de 2018. Intentamos discutir como a política se desenvolveu de fato, procurando demonstrar os processos de interpretação e tradução que o programa passou na prática. O período do PIBID UFRJ Pedagogia sob análise atravessa as duas fases vividas pelo programa, assim, nos atentamos também para perceber de que maneira (e se) as mudanças enfrentadas pelo programa ao longo de sua trajetória influenciaram o projeto. Nas considerações finais (6), compartilhamos as respostas que encontramos no decorrer da pesquisa e as tantas outras perguntas que surgem ao final dela.

Apresentamos, enfim, nesta tese, uma análise possível da trajetória do PIBID entre dezembro de 2007 e fevereiro de 2018, com especial interesse nos sentidos de docência que encarnou nesses dez anos, buscando evidenciar a configuração de diferentes versões do PIBID por dentro dele mesmo.

Capítulo 1

O PIBID E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo, direcionamo-nos para a contextualização da pesquisa, abordando as questões que nos provocam e nossos interesses investigativos. Procuramos, pois, desenvolver as duas ideias que são pano de fundo para a tese: as disputas em torno da formação de professores e o PIBID, no contexto brasileiro, como resposta das políticas públicas a esses embates. Para isso, apoiamo-nos principalmente nas análises sobre políticas de formação construídas por K. Zeichner, especialmente no que se refere aos confrontos entre “defensores”, “reformadores” e “transformadores” apontados pelo autor (ZEICHNER, 2013). Além disso, apresentamos como a temática tem sido abordada nas pesquisas de pós-graduandos brasileiros, com a intenção de evidenciar, nos achados da revisão de literatura, as convergências, as divergências e as inspirações que as pesquisas localizadas sobre o PIBID trazem para esta tese.

Proporcionar uma iniciação à docência com melhor qualidade é compromisso ético e político com o desenvolvimento das novas gerações como sujeitos que possam exercer sua cidadania com autonomia e reflexões bem balizadas (GATTI, 2017). Esta importância ganha novas configurações quando olhamos o modo como o Estado tem pensado, planejado e encaminhado a preparação de professores. A instituição de um sistema nacional de formação docente tem sido uma reivindicação constante dos movimentos de educadores e instituições interessados na ampliação e elevação da qualidade da educação básica no Brasil (BAZZO, 2010). Entendemos que uma política de formação de professores expressa o compromisso público do Estado com a docência e com o ensino, revelando concepções e intenções sobre escola, aluno, professor e educação. Envolve conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada (GATTI, 2017). Envolve ainda, disputas, conflitos e embates.

1.1- Sentidos de docência e de formação de professores: entre consensos e disputas

Para Gatti (2013), professores com boa formação desenvolvem relações pedagógicas intencionais, são detentores de ideias e práticas educativas fecundas, ou seja, são preparados para a ação docente com consciência, conhecimentos e instrumentos de e para a ação. Ainda segundo Gatti (2016), o trabalho docente depende da capacidade de mobilizar conhecimento em situações específicas e de recriar, por reflexão constante a partir da prática, seus fazeres e saberes. Se, para Nóvoa (2006), nada substitui um bom professor, para nós “bons” professores são, antes de tudo, professores bem formados.

É recorrente pensar a formação de professores como a “salvação” para todos os problemas educacionais. Não nos enquadrados nesse grupo. Nóvoa (2017a) alerta que quando se adota esta linha de raciocínio, facilmente se cai numa visão dos professores como super-homens ou super-mulheres capazes de tudo resolver, “daqui à sua responsabilização ou culpabilização vai um pequeno passo” (p. 1131). Para o autor, não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida, mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas.

Tal como André (2010), cremos que o professor tem um papel fundamental na educação escolar, ainda que existam outros elementos igualmente importantes, como a atuação dos gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, o clima institucional, os recursos físicos e materiais disponíveis, a participação dos pais. Mesmo considerando a conjunção de fatores estruturais, políticos, econômicos e sociais que compõem esta problemática, pensamos ser importante chamar a atenção para a questão específica da formação inicial dos professores.

Acreditamos que pesquisar a formação de professores no Brasil é mais do que abordar um tema, estando muito mais relacionado ao estudo de um problema social. A questão da formação de professores torna-se um problema social na medida de sua relevância e por conta do “trato incerto que tem recebido mediante políticas descontinuadas e pela pouca discussão social relativa a seu valor concreto na contemporaneidade, bem como sobre os fundamentos dessa formação e das práticas a ela associadas” (GATTI *et al*, 2019, p. 11). A “pouca discussão social” não tem impedido a

proliferação de discursos em torno da docência e da “melhor” formação para exercê-la. Ainda que a importância e o valor dos professores sejam cada vez mais negados socialmente, a formação docente tem sido alvo de disputas por poder e controle.

Zeichner (2013, p. 11), falando a partir do contexto estadunidense, afirma que, durante toda a história da formação docente, sempre houve muito debate a respeito das maneiras mais eficazes de se preparar os professores para as escolas-públicas, incluindo questões sobre quem deveria prepará-los, qual deveria ser o conteúdo de sua preparação e como a qualidade de sua preparação e de seu ensino deveriam ser avaliadas. Nesses debates, encontram-se “divergências fundamentais sobre a natureza do processo de ensino-aprendizagem, do papel dos professores e do papel da educação pública na sociedade”.

Nos Estados Unidos (EUA), essas divergências se configuram em disputas que põe em xeque “o direito das faculdades e das universidades de oferecer cursos de licenciatura” (ZEICHNER, 2013, p. 17). As lacunas de aprendizagem dos estudantes das escolas dos EUA, observadas a despeito de todas as reformas educacionais feitas, fazem recair críticas sobre o trabalho docente cuja “inoperância” e despreparo são creditados à sua formação. Na visão do autor,

[...] há um “débito educacional” para muitos alunos que vivem na pobreza e que frequentam nosso sistema público de ensino e que melhorar a qualidade da preparação de professores é apenas parte do acerto de contas com eles e seus familiares (ZEICHNER, 2013, p. 54).

Para Zeichner (2013 e 2015), os problemas educacionais não podem ser vencidos sem que toda e qualquer ação a eles voltada não ataque os elementos estruturais da sociedade e a injusta distribuição dos recursos humanos e materiais que permitem a persistência da pobreza e suas consequências. De igual modo, ele chama a atenção para a necessidade de melhorar substancialmente as condições de trabalho dos professores dentro das escolas públicas americanas. Ainda assim, reconhece que o modelo tradicional de formação de professores nos EUA é extremamente problemático, razão pela qual se manifesta como um grande crítico desse modelo, tal como é possível verificar em diversos de seus trabalhos (ZEICHNER, 2008, 2010, 2013, 2014, 2015 e 2019).

Nesse contexto, um dos problemas centrais que tem afligido os cursos de formação inicial de professores nas faculdades e nas universidades é “a desconexão entre os componentes curriculares acadêmicos e a parcela da formação docente que acontece nas escolas” (ZEICHNER, 2010, p. 479). Embora a maior parte dos programas universitários americanos de formação de professores inclua múltiplos campos de experiência em toda a sua extensão e situem, geralmente, as experiências de campo em algum tipo de parceria escola-universidade (por exemplo, escolas de desenvolvimento profissional e escolas parceiras), a desconexão entre o que é ensinado aos estudantes nos cursos acadêmicos e suas oportunidades de aprendizagem para levar a tais práticas em suas respectivas escolas, não raramente é muito grande, inclusive nas escolas parceiras e nas de desenvolvimento profissional.

Zeichner (2010, 2014 e 2015) tem desenvolvido seu trabalho em torno da argumentação de que a formação de professores precisa de uma mudança fundamental, onde conhecimento e perícia (saber e fazer) sejam considerados de modo equilibrado. A ideia é ajudar os futuros docentes a adquirir consciência política e capacidade de prosseguir com o trabalho educativo, em uma perspectiva crítico-emancipatória, mais condizente, segundo ele, às necessidades de uma sociedade que clama por justiça social.

O que eu estou tentando fazer é não aceitar o modelo dominante atual, que a meu ver é elitista e ineficiente - com ele, se prepara um grande número de professores que ou não vão às escolas das periferias urbanas ou às escolas rurais mais remotas, ou ainda, vão e não são bem-sucedidos (ZEICHNER; SAUL; DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 2214).

Assim como Zeichner, muitos são os críticos que se posicionam em relação ao atual modelo de formação docente americano. Sejam eles de dentro ou de fora das faculdades de educação, muitas vezes suas proposições de solução os colocam em grupos antagônicos, mesmo concordando que o atual sistema educacional americano não promove acesso, para todos os alunos, a professores plenamente preparados e a uma educação de qualidade. Discordam, no entanto, sobre o que define “sucesso”, sobre as causas das desigualdades educacionais e sobre como eliminá-las.

Para Zeichner (2013 e 2015), há três posições principais sobre o atual sistema de formação de professores nas universidades americanas. Primeiro, há a posição tomada, por alguns educadores universitários, de que as críticas externas à formação de

professores estão erradas, e o que se precisa é de maiores investimentos pelo governo e filantropia para fortalecer o sistema atual. Esta é a posição dos defensores que não veem a necessidade de mudanças significativas na maneira como as coisas são feitas agora e querem mais recursos para continuar o que já fazem.

Segundo, há aqueles do lado de fora do sistema corrente, e mesmo alguns do lado de dentro, que têm argumentado que as faculdades de educação têm falhado e que o atual sistema precisa ser “explodido” ou desmantelado e substituído por um alternativo, baseado na desregulamentação, competição e mercado¹². Estes críticos são os reformadores, os quais afirmam que as intervenções educacionais por si só podem corrigir as desigualdades nas oportunidades de aprender e nos resultados educacionais das escolas. Além disso, argumentam que a desregulamentação, as leis de mercado e os programas de formação de professores administrados por empresários são mudanças necessárias que resolverão nossos problemas. Os reformadores têm exercido muita influência nas políticas americanas para a formação de professores e têm conseguido implementar muitas de suas ideias.

Finalmente, há aqueles do lado de dentro e de fora do sistema que veem a necessidade de uma transformação substancial no corrente sistema de formação de professores, mas que não apoiam o rompimento do sistema atual e sua substituição por uma economia de mercado sem regulamentação. Defendem a concentração da formação docente nas instituições de ensino superior e sua natureza pública. Esta posição é a dos transformadores, na qual Zeichner (2013 e 2015) tem se colocado.

No tocante aos três grupos, as diferenças fundamentais estão na epistemologia¹³ da formação de professores. Para Zeichner, Payne e Brayko (2015), um dos problemas

¹² Deborah Stone (1997) caracteriza o modelo de mercado como um sistema social no qual indivíduos competem um com o outro por recursos escassos e perseguem seus próprios interesses através de intercâmbios que os beneficiem mutuamente. Aqui, a última liberdade é a liberdade do mercado, e o interesse público é assumido como sendo “o resultado final dos indivíduos buscando seu próprio interesse” (p.22). Problemas que exijam ação social coletiva ou sacrifício privado para o bem comum são vistos como exceção, e a mudança só acontece através de um autointeresse informado, motivado pela competição e a perspectiva de recompensas e punições. Stone (1997) contrasta este modelo de sociedade com o da comunidade política, no qual “indivíduos vivem numa rede de dependências, lealdades e associações, e onde percebem e lutam por um interesse público tanto como por seus próprios interesses individuais”. Sua distinção é relevante nesta pesquisa.

¹³ Epistemologia é um termo de origem grega que está referido ao conhecimento, corresponde ao campo filosófico que indaga, de modo geral, sobre as condições de possibilidade, valor e limites do conhecimento científico e, em termos específicos, sobre as condições que determinada atividade cognitiva deveria

centrais se volta para o conhecimento e as habilidades que os professores precisam ter para serem bem-sucedidos no ensino de todos os estudantes. Defensores advogam por programas de "recomendação universitária" (college-recommending) e reformadores preferem os de "entrada adiantada" (early-entry).

O modelo tradicional de "recomendação universitária" enfatiza a tradução do conhecimento acadêmico para a prática. Para Zeichner (2014), o que prevalece nesse tipo de abordagem é bastante limitado e é baseado no modelo tradicional centrado na universidade, o qual pressupõe, implicitamente, que os professores encontram nela o conhecimento de que precisam e depois o aplicam nas escolas; geralmente, as comunidades locais não têm participação no processo de formação docente. Existem exceções, mas o modelo dominante é aquele em que as pessoas são obrigadas a ler textos importantes de diversos tipos nas universidades e isso é considerado formação. Nessa direção, é possível perceber que,

[...] the way in which college- and university-based teacher education is usually structured is fundamentally undemocratic and largely fails to strategically access knowledge and expertise, which exists in schools and communities that could inform the preparation of teachers. Most prospective teachers spend a substantial amount of time in schools during their preparation; however, there is typically very little planning that is done (e.g., a practicum curriculum) as to how they can access practitioner and community-based knowledge to inform their preparation as teachers¹⁴(ZEICHNER; PAYNE; BRAYKO, 2015, p.123).

Quanto aos programas de “entrada adiantada”, Zeichner, Payne e Brayko (2015) apontam que eles, em geral, colocam os candidatos a professores em escolas com pouquíssima preparação pré-serviço além de enfatizarem, e algumas vezes glorificarem acriticamente a prática e o conhecimento da prática, enquanto minimizam a importância da teoria na formação profissional, que não é vista como diretamente conectada com a

preencher para integrar a esfera do conhecimento científico (SAVIANI, 2007). O que nos interessa aqui é fazer uma reflexão sobre o que seria considerado conhecimento na formação de professores.

¹⁴ “[...] a maneira na qual a formação de professores baseada na universidade usualmente se estrutura é fundamentalmente não democrática e falha largamente em acessar estrategicamente conhecimento e perícia, que existem na escola e nas comunidades que poderiam ajudar na preparação de professores. A maioria dos futuros professores passa uma quantidade substancial de tempo nas escolas durante sua preparação; entretanto, há tipicamente muito pouco planejamento feito (ex: um currículo prático) de como eles podem acessar o conhecimento dos praticantes e da comunidade para complementar sua preparação como professores” (tradução livre).

prática docente diária. Esse tipo de pensamento leva a situações como a definição de conteúdo de fundamentos sociais como "não essenciais" e à preparação de professores que podem implementar "scripts de ensino", mas que não desenvolveram a visão profissional, competência cultural, e perícia adaptativa de que precisam para encarar as necessidades de ensino de seus estudantes ou continuar a aprender na e da prática.

Desse modo, não faz sentido ignorar a experiência e o conhecimento que existe nas escolas. Os modelos de "entrada adiantada" rompem com a visão das escolas como lugares nos quais os candidatos a professores devem ir para praticar o que aprenderam na universidade e as reconhecem como lugares de aprendizado. Isso é muito importante, mas se desenvolvido de maneira incorreta gera grandes riscos.

Segundo os autores em tela, nenhuma dessas duas visões acerca da substância da formação de professores (ou com ênfase no conhecimento acadêmico ou no conhecimento prático) é suficiente para preparar docentes para que tenham sucesso hoje nas escolas. Diferentemente, o que deve prevalecer é uma formação de professores baseada em uma epistemologia que por si só seja democrática e inclua um respeito e uma interação entre os conhecimentos práticos, acadêmicos e comunitários. É preciso compreender as escolas como espaços geradores de teorias e práticas que precisam ser aprendidas e que as comunidades locais devem participar da formação de quem irá ensinar os seus filhos na escola. Esse é o desejo dos transformadores.

Há inúmeras e diferentes maneiras que os transformadores sugerem como possibilidades para se reformular o atual sistema de formação docente americano. Zeichner (2013) destaca as seguintes: (a) compartilhar mais responsabilidades entre as escolas, as universidades e as comunidades locais para a formação de professores; (b) aproximar as atividades desenvolvidas nos cursos e programas de formação docente com as complexidades das escolas para as quais os professores serão preparados; (c) concentrar-se mais em ajudar os futuros professores a aprender a desenvolver práticas de ensino que promoverão a aprendizagem dos alunos; e (d) fortalecer a qualidade das experiências das escolas e das comunidades, bem como da tutoria que apoia tais experiências.

Como transformador, Zeichner (2010, 2013, 2015) propõe a criação de "espaços híbridos", lugares físicos ou não, nos quais professores em formação inicial se relacionem

com outros professores já formados e com o trabalho que eles desenvolvem nas escolas que estejam – situadas em comunidades com questões próprias que também precisam ser levadas em consideração na formação inicial docente. Nessa direção, o conceito de “terceiro espaço” tem se mostrado promissor para compreender esses relacionamentos.

Para Zeichner (2010), *terceiros espaços* envolvem tanto uma rejeição das binaridades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, como envolve a integração, de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes. Isso envolve uma mudança na epistemologia da formação do professor, que passa de uma situação em que o conhecimento acadêmico é visto como única fonte legítima do conhecimento sobre o ensino para outra, em que diferentes aspectos dos saberes que circulam nas escolas são incorporados à formação de professores e coexistem num plano mais igualitário com o conhecimento acadêmico.

Em perspectiva convergente, Nóvoa (2017a) elenca quatro características dos terceiros espaços, tal como propostos por Zeichner (2010): um lugar comum de formação e de profissão; um lugar de entrelaçamentos; um lugar de encontro; e um lugar de ação pública.

A primeira característica do terceiro espaço é o seu caráter híbrido, de ligação, de vínculo entre distintas realidades. Para Nóvoa (2017a), não se trata de propor mais uma reorganização interna das universidades ou das licenciaturas, mas sim construir um “entre-lugar”, um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas. É o que o autor chama de uma “casa comum” da formação e da profissão, habitada por universitários e representantes das escolas e da profissão, com capacidade de decisão sobre os rumos da formação inicial, da indução profissional e da formação continuada. O segredo deste “entre-lugar” está “numa fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação” (NÓVOA, 2017a, p. 1117).

A segunda característica está na possibilidade de construir novos entrelaçamentos que vão muito além da tradicional relação universidade-escola. Para Nóvoa (2017a), é preciso que toda a formação seja influenciada pela dimensão profissional, não em um

sentido técnico ou aplicado, mas na projeção da docência como profissão baseada no conhecimento. A formação deve funcionar em alternância, com momentos de forte pendimento teórico nas disciplinas e nas ciências da educação, seguidos de momentos de trabalho nas escolas, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa. O autor usa duas palavras-chave para essas ações: *convergência* e *colaboração* (NÓVOA, 2017a, p. 1117). O ensino das disciplinas não pode, nesse sentido, ser verticalizado, devendo integrar-se horizontalmente em temáticas de convergência. Nada se constrói no vazio, a colaboração organiza-se em torno de um trabalho conjunto sobre o conhecimento.

A terceira característica está no encontro. A criação de um lugar de encontro, não tem relação com as ideias de adição ou de soma. Nóvoa (2017a, p. 1118) sinaliza que “o encontro de 1 + 1 produz uma nova realidade, diferente, distinta, da soma das partes”. No terceiro espaço produz-se uma terceira realidade, com novos sentidos. Não se trata, apenas, de levar a universidade às escolas ou de trazer as escolas até a universidade, mas sim de construir um novo lugar, em conjunto, em colaboração, valorizando os conhecimentos e as experiências de todos (ZEICHNER; PAYNE; BRAYKO, 2015). Este ponto é particularmente importante, pois obriga a dar igual importância a todos os intervenientes no processo de formação, visto que, sem isso, não há verdadeira cooperação ou participação, mas apenas paternalismo ou autoridade dos universitários sobre os professores (NÓVOA, 2017a).

A quarta característica é a ação pública. Para formar um professor não bastam as universidades e as escolas. É preciso também a presença da sociedade e das comunidades locais (ZEICHNER; PAYNE; BRAYKO, 2015). Não é possível formar professores sem uma abertura à sociedade, sem um conhecimento da diversidade das realidades culturais que, hoje, definem a educação. Para Nóvoa (2017a), tal como os médicos, que não poderão formar-se devidamente sem um contato com a realidade social dos seus pacientes, também os professores não poderão construir a sua profissionalidade sem um conhecimento experiencial da diversidade das famílias e das comunidades dos seus futuros alunos.

Está claro que no terceiro espaço há um esforço deliberado para se conectar estrategicamente conhecimento acadêmico e conhecimento da prática profissional em

vista de um melhor acompanhamento da aprendizagem dos professores em formação. O que está em jogo é que nem as escolas nem as universidades podem ensinar os professores sozinhos e que, mesmo juntas, escola e universidade não podem formar bem os professores sem acessar a experiência que existe nas comunidades a serem atendidas pelas escolas.

Mesmo reconhecendo as características culturais, políticas e econômicas que diferenciam Brasil e Estados Unidos, percebemos semelhanças entre as disputas em torno da formação docente descritas por Zeichner (2013) e as que vivemos por aqui. Também é possível fazer aproximações quanto às críticas à formação de professores, especialmente a universitária. Na análise das ementas das disciplinas do curso de Pedagogia de 71 instituições de ensino superior, Gatti e Nunes (2009) verificaram um desequilíbrio na relação teoria-prática em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, de política e de contextualização. As autoras assinalam ainda que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar em uma formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar.

O trabalho de Gatti e Nunes (2009) soma-se a tantos outros que ao longo dos anos têm apontado para as fragilidades da formação docente no curso de Pedagogia (CAMPELO, 2011; CRUZ e AROSA, 2014; RAYCHTOCK, 2017). A crise na educação básica, a responsabilização da formação de professores sobre ela e a formulação de políticas públicas para resolver a questão são pontos importantes nesta tese.

Políticas não são concebidas no vazio, mas carregam em si mensagens que comportam novas relações sociais, papéis, posições e identidades. A mensagem de uma política pode influenciar a construção de sentido – atribuição de significado ao real, tal como discutem Lessard e Carpentier (2016); sentido este que se desenvolve nas visões de mundo que se estabelecem nas negociações entre os atores e a política. A maneira como aqueles que atuam na política dão sentido a ela depende de quem eles são, de como eles pensam e do que eles pensam sobre a política em si.

Quando falamos de sentidos sobre a docência e a formação de professores em disputa, estamos falando de embates entre os formuladores de política, os atores que vivem as políticas na prática e a sociedade de onde emerge o problema a ser enfrentado

com a política em questão. Nas sociedades capitalistas, isso se intensifica com a lógica liberal de mercado entrando neste jogo de força.

Reiteramos que o delineamento de uma política educacional voltada especificamente para a formação de professores traduz o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica. A formação docente, no âmbito de uma política pública nacional, expressa sentidos sobre o que vem a ser professor no Brasil e incorpora uma série de atravessamentos que envolvem ideias e interesses dos mais diversos sobre docência e formação de professores. Nessas circunstâncias, entre o que é pensado, descrito e feito, ocorrem diversos processos de ajustamento e adaptação que fazem com que a concretização de uma política educacional seja ainda mais complexa do que naturalmente seria. Entre os consensos e as disputas pelos sentidos de docência e formação é que as políticas públicas para este fim são forjadas. Olhamos essas questões a partir do PIBID.

1.2- PIBID: um projeto de formação, uma aposta de docência

Na história recente do Brasil, principalmente a partir dos anos 2000, o governo federal, através do Ministério da Educação (MEC), tomou uma série de iniciativas para diminuir a grande dispersão e a fragmentação das políticas docentes no país, bem como os descompassos entre os programas de formação para o magistério a cargo das instituições de ensino superior (IES). São exemplos disso o Plano Nacional de Educação (PNE) – em vigor desde 2001 – e a Política Nacional de formação de Professores - instituída em 2009.

O PNE, instituído em 2001, apresentou como um de seus objetivos consolidar a política nacional de formação de professores da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas (BRASIL, 2001). A Política Nacional de Formação de Professores (BRASIL, 2009b) foi pensada nesse bojo. Entendida como o compromisso público do Estado com a formação docente para todas as etapas da Educação Básica é hoje materializada na forma de decreto Presidencial¹⁵. Em seu artigo 2º, está explicitada a

¹⁵ Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009.

finalidade principal desta política: “organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a educação básica, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios”.

Até o fim de 2018, as ações da Política Nacional de Formação de Professores se desmembravam em 26 programas diferentes que se ocupavam desde a formação inicial até a pós-graduação, perpassando pela produção e divulgação de conhecimento científico. Neste cenário, nosso interesse se concentra em um programa anterior a esta política, mas que foi a ela incorporado: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)¹⁶.

O PIBID foi concebido para valorizar o magistério, elevar a qualidade das ações acadêmicas e superar os problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas com baixo rendimento educacional. Segundo o MEC (2018), distingue-se de outras políticas anteriormente implementadas por permitir uma maior interação entre os diversos atores sociais ligados à educação pública: alunos, professores, estudantes de licenciaturas e professores do ensino superior. A dinâmica de aproximação – licenciandos e escolas públicas – gera um ambiente positivo para a criação de soluções, onde todos os envolvidos são beneficiados.

O programa foi criado no início do segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2006-2009), em meio a uma articulação do então Ministro da Educação Fernando Haddad (2005-2012) em parceria com o diretor da CAPES no período, Jorge Almeida Guimarães (2004-2015), com o intuito de deslocar do MEC as ações de formação docente para a educação básica e centralizá-las na CAPES. De acordo com o *site* oficial da CAPES, com a atuação nessa frente, o órgão amplia o alcance de suas ações “na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior”.

A mudança se deu através da aprovação unânime no Congresso Nacional da Lei 11.502/2007, homologada no dia do aniversário da CAPES, 11 de julho. Cria-se assim a “Nova CAPES”, que além de coordenar o Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro também passa a ter responsabilidade com a “indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância” (conforme *site* oficial). Tal atribuição é consolidada dois anos depois pelo Decreto nº

¹⁶ O lançamento do programa se deu em dezembro de 2007, mediante Edital MEC/CAPES/FNDE 01/2007.

6755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Segundo consta no *site* do MEC, o PIBID objetiva elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior, assim como inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. O programa visa, também, proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB¹⁷ e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil¹⁸, Prova Brasil, SAEB¹⁹, ENEM²⁰. Também busca incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como formadores dos futuros professores, assim como valorizar o magistério, por meio de incentivos aos estudantes que optam pela carreira docente.

A CAPES concede quatro modalidades de bolsa aos participantes do projeto institucional: Iniciação à docência – para discentes de licenciatura dos cursos abrangidos pelo subprojeto; Professor supervisor – para professores de escolas públicas de educação básica que acompanham, no mínimo oito e, no máximo, dez discentes²¹; Coordenador de área – para docentes da licenciatura que coordenam os subprojetos; Coordenação institucional – para o docente da licenciatura que coordena o projeto institucional de

¹⁷ IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

¹⁸ A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em língua portuguesa e em matemática realizadas pelas crianças matriculadas no segundo ano do ensino fundamental das escolas públicas do país.

¹⁹ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho.

²⁰ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma prova elaborada pelo Ministério da Educação para verificar o domínio de competências e habilidades dos estudantes que concluíram o ensino médio. Seu resultado está vinculado ao ingresso na maior parte das universidades públicas do Brasil.

²¹ Conforme Edital 2018.

iniciação à docência na instituição de ensino superior; e Coordenador de Gestão – para o docente da licenciatura que assessora o coordenador institucional.

As IES interessadas em participar do PIBID devem apresentar à CAPES seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados. A partir do Edital 2018, os projetos institucionais podem contemplar diversos núcleos de iniciação à docência composto de 24 a 30 discentes, 3 professores da escola e 1 professor da instituição de educação superior. Os núcleos agrupam-se por subprojetos definidos segundo o componente curricular da educação básica para o quais são formados os discentes. Os bolsistas do PIBID são escolhidos por meio de seleções promovidas por cada IES. A partir do Edital 2018, as escolas são escolhidas pelas redes de ensino – anteriormente a escolha era feita pelas IES.

O Ministério da Educação, como se pode verificar em seu *site* (2019), elenca como principais impactos do PIBID: a) diminuição da evasão e aumento da procura pelos cursos de licenciatura; b) reconhecimento de um novo *status* para as licenciaturas na comunidade acadêmica; c) indicação de melhoria do IDEB em escolas participantes.

Como parte do levantamento bibliográfico e da análise documental para a tese, levantamos produções (relatórios avaliativos, artigos, textos de opinião) que nos ajudam a entender como o PIBID vem sendo compreendido e que narrativas têm se estabelecido sobre ele²². Tratamos de algumas delas a seguir.

Quanto à análise das contribuições do PIBID na formação de futuros professores, dois trabalhos se destacam: um estudo avaliativo do programa feito em parceria FCC²³/CAPES/OEI²⁴ e o Relatório de Gestão 2009-2013 da Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB). No primeiro estudo, que consistiu em uma avaliação externa a partir dos dados de cinco IES participantes do PIBID em diferentes estados do Brasil, realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC), encontrou-se opiniões positivas dos participantes

²² Trabalhos com a base de dados da Scientific Electronic Library Online – SciELO, uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. Localizamos inicialmente 50 textos entre artigos e editoriais sobre o PIBID, selecionamos aqueles que tratavam do programa como um todo. Com relação aos relatórios avaliativos, o da FCC (2014) e o da DEB (2014) são disponibilizados no site oficial do PIBID, soubemos do relatório da Fundação Santillana (2016) e o da UNESCO (2014) através de um dos sujeitos da pesquisa. O primeiro encontramos no site do “Todos pela Educação” e o segundo recebemos diretamente do autor.

²³ Fundação Carlos Chagas.

²⁴ Organização dos Estados Ibero-americanos.

quanto a seu desenvolvimento profissional, quanto à revisão das práticas de formação na universidade e à melhoria do trabalho realizado nas escolas. Os autores do estudo relataram que os depoimentos dos participantes, em sua imensa maioria, foram muito positivos em relação ao PIBID, o que lhes permitiu afirmar que se trata de “um programa de grande efetividade no que se refere à formação inicial dos professores” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 103).

Constata-se que o PIBID vem possibilitando, na visão de todos os envolvidos com sua realização, um aperfeiçoamento da formação inicial de docentes para a educação básica. Em particular destacamos a apreciação dos licenciandos que participam deste Programa os quais declaram reiteradamente em seus depoimentos como o PIBID está contribuindo fortemente para sua formação profissional em função de propiciar contato direto com a realidade escolar nos inícios de seu curso, contato com a sala de aula e os alunos, possibilitando-lhes conhecer de perto a escola pública e os desafios da profissão docente (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 103).

O segundo trabalho (BRASIL, 2014), desenvolvido internamente, considera, a partir dos relatórios e dos relatos das instituições participantes do PIBID, que mesmo com um tempo de maturação que ainda pode ser considerado pequeno, o programa mostra impactos significativos, em especial:

- a) integração entre teoria e prática e aproximação entre universidades e escolas públicas de educação básica;
- b) formação mais contextualizada e comprometida com o alcance de resultados educacionais;
- c) reconhecimento de um novo *status* para as licenciaturas na comunidade acadêmica e elevação da autoestima dos futuros professores e dos docentes envolvidos nos programas;
- d) melhoria no desempenho escolar dos alunos envolvidos;
- e) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- f) aumento da produção de jogos didáticos, apostilas, objetos de aprendizagem e outros produtos educacionais;
- g) inserção de novas linguagens e tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores;

h) participação crescente de bolsistas de iniciação em eventos científicos e acadêmicos no país e no exterior.

Um relatório sobre a formação de professores no Brasil produzido de modo independente pela Fundação Santillana²⁵ (2016) aponta que ocorreu um avanço inegável na formação docente brasileira com a criação do PIBID. A grande maioria dos entrevistados ouvidos no estudo o elogiou e o tem como um mecanismo que, além do benefício pecuniário, integra melhor as IES e a atividade profissional dos futuros professores, não apenas proporcionando a interligação institucional, mas dando maiores condições para os bolsistas terem dedicação efetiva ao processo de formação inicial na prática.

Um outro relatório, produzido pela UNESCO²⁶, também sobre a formação docente brasileira, afirma que o PIBID é um programa muito bem desenhado, com um forte referencial teórico e conceitual e que, de fato, atende as necessidades há muito sentidas de ligação entre o espaço universitário de formação e o espaço escolar de trabalho docente. Segundo o estudo, “os documentos consultados e as opiniões recolhidas confirmam esta ideia, marcando o PIBID como um programa inovador, não só no Brasil, mas também no contexto internacional” (UNESCO, 2014).

Sobre a análise das contribuições do PIBID na formação de futuros professores, identificamos que os estudos apontam a importância das propostas que assumem a perspectiva de formação por meio de parceria universidade-escola, a partir da confrontação com as situações profissionais vividas pelos futuros professores no cotidiano escolar e a reflexão sobre elas. Nesse sentido, um aspecto relevante a se

²⁵ A Fundação Santillana é ligada ao movimento “Todos Pela Educação” (TPE), descrito em seu *site* como uma iniciativa da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para que o país assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade. Parceiro do Banco Mundial e de outras instituições capitalistas e de mercado, a influência do TPE nas políticas públicas brasileiras vem crescendo ao longo dos anos como diversos autores têm apontado (OYAMA, 2016; EVANGELISTA e LEHER, 2012; entre outros). Especialmente por essa relação tanto com o MEC quanto com o Banco Mundial, nos interessa saber como o PIBID é considerado por esse grupo.

²⁶ O referido relatório ainda não foi publicado, mas nos foi concedido pelo próprio autor, António Nóvoa – representante de Portugal na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)– que o construiu em uma consultoria especializada contratada, à época de sua execução, pelo Ministério da Educação. Trata-se de documento técnico contendo proposta de fundamentos teórico-metodológicos e procedimentos práticos, relacionados à coordenação participativa de cursos de licenciatura, à integração programática – ensino/pesquisa – para distribuição em instituições públicas de ensino superior, entre cursos de graduação e de pós-graduação em educação nas IFES, e a aproximação sistêmica entre graduação e pós-graduação com as redes públicas de Educação Básica nos estados e municípios.

observar é que, ao favorecer o diálogo entre as IES e as escolas públicas de educação básica, o PIBID não apenas contribui para a formação profissional dos envolvidos, mas afeta positivamente ambas as instituições, incentivando a revisão das práticas formativas nas licenciaturas e das práticas pedagógicas nas escolas (AMBROSETTI, 2015). Resultados semelhantes podem ser observados nos estudos de Araújo, Andriola e Coelho (2018); e de Rausch e Frantz (2013).

Araújo, Andriola e Coelho (2018) desenvolveram um estudo com o objetivo de comparar o desempenho acadêmico de bolsistas do PIBID com não bolsistas da Universidade Federal do Ceará, considerando-se (a) o conceito dos cursos no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e (b) o turno de funcionamento destes cursos. Os pesquisadores constataram que as maiores médias de rendimento acadêmico estiveram associadas aos licenciados ex-bolsistas do PIBID, independentemente do conceito do curso no ENADE, bem como do turno de funcionamento deste. Segundo os autores, os resultados demonstraram a relevância do PIBID para a formação dos universitários, posto que foram identificadas diferenças substantivas na qualidade do aprendizado dos ex-bolsistas, expressas pelas maiores médias de desempenho, em comparação aos licenciados que não foram bolsistas do programa (ARAÚJO, ANDRIOLA E COELHO, 2018).

Nessa direção, Assis (2016) afirma que mais que um programa de bolsas, o PIBID acolheu e potencializou um movimento de luta pela qualidade da educação, sendo reconhecido como política estratégica de formação docente, com impactos reveladores de mudanças estruturais e, evidentemente, em franca disputa de projeto político de poder. De modo semelhante, Nóvoa (2017b) diz que o PIBID conseguiu afirmar-se rapidamente e, em poucos anos, o programa deu origem a muitas experiências de grande significado e a um movimento que tem trazido uma importante renovação da formação de professores. Em 2015, Mello²⁷, representante da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior à época (ANDIFES), também afirmara que a importância do PIBID é incontestável porque o programa oxigenou e reoxigenou todas as

²⁷ Registro da fala da professora Irene Cristina de Mello em audiência pública na Câmara dos Deputados Federais, em 15/10/15, para debater o papel do PIBID.

licenciaturas, trouxe autoestima para os estudantes e excelência para a formação: “onde tem PIBID, os professores reconhecem que são os melhores estudantes de licenciatura”.

O estudo de Rausch e Frantz (2013, p. 638) aponta que as principais contribuições do PIBID à formação inicial de professores apresentadas pelos licenciandos bolsistas foram: relação entre universidade e escola básica, desenvolvida principalmente por meio da socialização profissional antecipatória e pela relação entre teoria e prática; desenvolvimento profissional docente, destacando o aprimoramento da prática docente no cotidiano escolar; valorização da profissão docente, pela adaptação e conscientização das condições de trabalho profissional; desenvolvimento da reflexividade docente por meio da reflexão da/para/sobre/na prática docente; formação do professor pesquisador a partir da produção e socialização de novos conhecimentos sistematizados sobre a prática docente; qualificação do ensino pelo desenvolvimento de conhecimentos didático-pedagógicos; formação do professor leitor no desenvolvimento de atitudes de leitura que contribuíram para o letramento dos licenciandos bolsistas; novas metodologias de ensino e aprendizagem a partir de metodologias ativas e o trabalho colaborativo por meio da integração de profissionais de diferentes contextos educativos.

É possível perceber que os relatórios avaliativos, a descrição do programa feita pelo MEC, os artigos e os textos de opinião sobre o PIBID analisados convergem em muitos aspectos. Esses pontos convergentes podem ser resumidos: na parceria universidade e escola com efetivo relacionamento horizontal entre as partes; na valorização dos professores da escola básica como potentes co-formadores docentes; na aproximação entre as teorias educacionais e a prática docente; no alargamento de tempo dos licenciandos na escola; e na qualificação desse tempo com a ampliação, para os licenciandos, das possibilidades de atuação na docência em si— planejando, desenvolvendo e avaliando atividades de ensino/aprendizagem de modo cíclico como de fato será quando assumirem suas próprias turmas.

Consideramos que esses princípios são de suma importância quando se almeja uma formação de professores que forme para a democracia e emancipação dos sujeitos, que considera a criticidade e a consciência social como integrantes do trabalho docente, que valoriza e se beneficia das diferenças. São também coerentes com uma formação docente que compreende o trabalho do professor como de alta complexidade intelectual

e que tem como base um saber teórico-prático que se desenvolve em processos coletivos de reflexão-ação-reflexão. Desse modo, acreditamos que o PIBID possibilitou muitos avanços na formação docente brasileira; entender como e porque isso se deu é parte importante desta tese.

Ao levantarmos trabalhos sobre o PIBID, observamos um número muito maior daqueles que avaliam positivamente o programa do que o contrário. Entretanto, ainda que as críticas sejam menos expressivas em quantidade e que seja possível afirmar que a visão positiva prevalece, não se pode falar em consenso. Pimenta e Lima (2019), importantes pesquisadoras brasileiras, são exemplos do grupo crítico à política. Para as autoras (2019, p. 14), o PIBID não se enraíza nos cursos de licenciatura na perspectiva de fortalecer seu projeto político-pedagógico em seu todo; “ao contrário, cria castas ou grupos diferenciados de licenciandos em uma mesma instituição, favorecendo entre eles a competitividade tão própria das políticas neoliberais, oposta à natureza do trabalho pedagógico educativo dos professores e das escolas”. Elas afirmam ainda que o PIBID compõe um projeto de formação que “não contempla o coletivo e fere a totalidade de um projeto político-pedagógico de formação docente, o que evidencia a formação de professores no país como uma política frágil e de desqualificação” (PIMENTA e LIMA, 2019, p. 15).

Sobre os pontos levantados pelas autoras, o que temos lido, ouvido e vivido ao investigar o PIBID nos permite afirmar que o programa “não se enraíza nos cursos de licenciatura” e “não contempla o coletivo” porque isso exigiria um investimento financeiro muito alto (o que parece ser sempre a principal barreira de programas e políticas): a iniciação científica²⁸(IC) e os projetos de extensão²⁹ também não são para

²⁸ A iniciação científica é uma modalidade de pesquisa acadêmica desenvolvida por alunos de graduação, que recebem bolsas mensais nas universidades brasileiras em diversas áreas do conhecimento. Os alunos têm o desenvolvimento de seus estudos acompanhados por um professor orientador, ligado ou não a um laboratório de pesquisa da faculdade na qual o aluno estuda ou a algum centro de pesquisa financiador. As principais agências financiadoras de projetos de iniciação científica no Brasil (através do oferecimento de bolsas de incentivo à pesquisa) são o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), em nível federal, através de seu Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, o PIBIC, e as agências estaduais de fomento à pesquisa.

²⁹ A extensão universitária ou extensão acadêmica é uma ação de uma universidade junto à comunidade ao seu redor, disponibilizando ao público externo a ela, através de diversos projetos, conhecimento adquirido com o ensino e a pesquisa desenvolvidos dentro da universidade. Os projetos de extensão se relacionam com o entendimento da necessidade de relacionamento da comunidade interna de uma determinada instituição de ensino superior com a sua comunidade externa, em geral a sociedade a qual ela está

todos, e não é de amplo conhecimento que isso gere competitividade e disputas entre extensionistas, bolsistas IC e os demais licenciandos. Outro ponto que precisa ser evidenciado é que, no caso do PIBID, isso incorreria na universalização de um programa com marcas distintivas de um governo específico, em um contexto político em que tudo que é produzido pela oposição é descartado quando as bandeiras e legendas partidárias mudam, como bem vemos no Brasil.

Nessa direção, atribuir ao PIBID parcela de culpa na desqualificação da universidade e do trabalho que ela desempenha na mesma frente com o estágio é, de certo modo, reconhecer que algo errado está acontecendo com as práticas de ensino. Se se comparar PIBID e estágio (o que não cabe e não é recomendado) evidenciam-se as fragilidades do estágio; o problema não está no PIBID. Talvez o problema seja a falta de financiamentos que permitam uma dedicação maior de professores da escola básica e dos licenciandos a este momento tão importante da formação docente. O PIBID enfrenta e, dentro do seu contexto, sana essa questão, então não seria o caso de olharmos para o programa tentando perceber o que podemos aprender, ampliar e multiplicar a partir dele?

Pimenta e Lima (2019) exemplificam que as críticas ao PIBID não se referem à qualidade do programa em si, mas justamente ao fato de ele não ser parte obrigatória/curricular da formação docente de todos os licenciandos. No fim das contas parece-nos que quem defende e quem é contrário ao programa busca a mesma coisa: que o PIBID seja para todos.

Ponderamos que críticas tão contundentes como as de Pimenta e Lima (2019) podem ser debatidas, mas não devem ser ignoradas. Para compreender uma política pública enquanto fenômeno histórico e social, é preciso levar em consideração todas as abordagens possíveis sobre o objeto em questão. No que se refere ao PIBID, visões tão antagônicas são naturais quando pensamos em uma política tão complexa, que certamente mexeu com as estruturas estabelecidas (e quase canonizadas) da formação de professores no Brasil. Políticas são construções negociadas, não se situam como racionalidade linear, despojada de valores e interesses. Assim, é possível que ocorram processos de “contestação, compromisso e negociação entre os diferentes atores e suas motivações em

subordinada. Participam desses projetos como multiplicadores extensionistas, estudantes de graduação que recebem bolsas mensais.

competição” (BURTON, 2014, p. 319). Nesse sentido, compreende-se que políticas são reflexos de interesses situados que somente fazem sentido quando se leva em consideração o todo que os compõem.

Desse modo, passar a concentração e o controle das políticas e programas relativos à formação docente do MEC para a CAPES, a própria criação do PIBID e a sua posterior incorporação na Política Nacional de Formação de Professores são iniciativas reveladoras de um projeto de formação e de uma aposta de docência que, no nosso entendimento, vai na contramão das práticas formativas tradicionalmente estabelecidas na área. Em oposição ao entendimento da docência como algo que se estuda sobre, pratica-se um pouco depois de bastante estudo e exerce-se por sua conta e risco, vemos emergir toda uma estrutura que se desenha em torno de uma docência concebida como processo intelectual, que se desenvolve entre pares, no contexto do trabalho. Está claro para nós que essa compreensão de professor, aluno, escola e docência se relaciona a uma concepção mais ampla de mundo que fazia total sentido em um certo momento histórico, político e econômico do Brasil. A tese em tela mostra que quando esse período acabou, o PIBID, em termos de ideia e concepção, parece ter acabado junto.

1.3- O PIBID e as políticas públicas de formação de professores: o que dizem as teses e dissertações

Como explicitado no levantamento bibliográfico que acompanha este estudo, buscamos artigos, relatórios de pesquisa, relatórios avaliativos, textos de opinião (como editoriais, por exemplo) e textos legais sobre o PIBID. Os textos de opinião e os legais serão apresentados no capítulo 2 e serão mais detalhados nos capítulos seguintes, sobretudo no quarto e no quinto. Na seção anterior a este capítulo, apresentamos alguns enunciados sobre o PIBID que se expressam em pesquisas e relatórios avaliativos. Aqui, direcionamo-nos para as teses e dissertações.

No banco de teses e dissertações da CAPES³⁰, em janeiro de 2018, registravam-se 986.864 pesquisas situadas na área da formação de professores e, destas, apenas 206 se direcionam para políticas de formação docente. No que se refere ao PIBID, o pouco

³⁰Portal que disponibiliza resumos de dissertações e teses defendidas a partir de 1987.

investimento em análise do programa enquanto política pública permanece: dos 523 trabalhos localizados, apenas seis deles se propõem a esse fim³¹. Identificamos que 172 eram trabalhos que tinham o PIBID como grupo experimental/controle (“testavam” algo no PIBID) ou apresentavam pesquisas sobre técnicas de ensino e materiais didáticos desenvolvidos no contexto do programa (não sobre o desenvolvimento em si, mas sobre o “produto”). O que prevalece, em 270 dos trabalhos, é a pluralidade de temas: comparações com estágio curricular, investigações sobre egressos, sobre escolas que recebem o PIBID, sobre sexualidade etc. A esse levantamento, convém destacar que nos chama atenção o salto quantitativo de trabalhos que têm o programa como objeto de pesquisa: em levantamento anterior, feito entre 2014 e 2015 para fins de nossa dissertação, identificamos 20 pesquisas sobre o PIBID.

Direcionadas agora para esta tese, recorreremos ao catálogo da CAPES para aferirmos o que está sendo discutido/produzido em nossa área de interesse: PIBID de Pedagogia e ciclo de políticas. Considerando que o lançamento da primeira chamada pública do PIBID ocorreu em 2007 e que a inclusão do subprojeto Pedagogia se deu em setembro de 2009 (Edital CAPES/DEB Nº 02/2009), restringimos temporalmente nossa busca por trabalhos publicados de janeiro de 2010 a dezembro de 2016³². Como essa busca é para uma tese de doutorado, restringimos a seleção de trabalhos somente aos níveis de mestrado e doutorado. Com base nesses pressupostos, inserimos no campo ASSUNTO os seguintes descritores: “PIBID Pedagogia”, nosso campo, e “ciclo de políticas”, nossa matriz teórico-metodológica, e obtivemos o seguinte resultado:

Quadro 1 – Primeira etapa do levantamento bibliográfico

TRABALHOS RELATIVOS AO TEMA	
DESCRITORES	QUANTIDADE
PIBID PEDAGOGIA	18
CICLO DE POLÍTICAS	291

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

³¹ Levamos em consideração as afirmações dos autores nos títulos e resumos de seus trabalhos em relação ao descritor escolhido para busca: “formação de professores”, “PIBID política”, “PIBID políticas”.

³² Não fizemos restrição temporal para o termo “ciclo de políticas”.

A busca refinada demonstrou que dos 291 trabalhos identificados com o descritor “ciclo de políticas”, 13 deles se direcionavam para políticas públicas de formação docente. Optamos por nos centrar neles por aproximação temática.

Quadro 2– Segunda etapa do levantamento bibliográfico

TRABALHOS RELATIVOS AO TEMA			
DESCRITORES	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
PIBID PEDAGOGIA	15	3	18
CICLO DE POLÍTICAS	7	6	13

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

No que se refere ao descritor “PIBID Pedagogia”, identificamos uma pluralidade de temas, mas, no refinamento, localizamos quatro trabalhos que versam sobre a aprendizagem da docência: três deles sobre os professores supervisores do PIBID Pedagogia, sendo que um deles é a nossa dissertação de mestrado. Dois trabalhos tratam do desenvolvimento profissional e dois sobre egressos do programa. Um trabalho sobre a ética nas relações construídas no programa, um acerca dos saberes para o ensino de ciências, um sobre os saberes docentes, um que aborda o PIBID na especificidade do curso de pedagogia à distância; um referente às percepções sobre alfabetização e letramento, um sobre a possibilidade de formação no cotidiano escolar que o programa possibilita e um apresenta o PIBID como um indutor de qualidade no curso de Pedagogia.

Conforme analisamos, todos esses trabalhos apresentam contribuições para a área da formação de professores. No entanto, embora alguns destaquem o papel da escola e de seus sujeitos na formação inicial docente e outros apontem o PIBID, na especificidade da Pedagogia, como espaço potencial para circulação de saberes entre professores experientes e em formação inicial, não encontramos nenhum estudo que se propusesse a analisar as interpretações e traduções do PIBID, enquanto política educacional, expressas nas vivências dos sujeitos envolvidos com o programa: nosso investimento de pesquisa.

A partir do descritor “ciclo de políticas” identificamos três trabalhos aproximados com nossa proposta: as dissertações de Milena Engels de Camargo, defendida em 2016 na Universidade Regional de Blumenau (FURB) e de Gabriel Siqueira

Matos, defendida também em 2016 na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); e a tese de Adriane de Lima Penteado, defendida em 2015 na PUC-Paraná.

A pesquisa de Camargo (2016) teve como objetivo geral problematizar a recontextualização do PIBID em subprojetos de Educação Física de três instituições do estado de Santa Catarina. Como fonte de geração de dados, analisou os seguintes documentos: projeto institucional, materiais produzidos nos subprojetos de Educação Física e relatório anual de atividades. Os dados empíricos são apresentados através da exposição de três episódios de recontextualização. O primeiro episódio se direcionou para a análise dos projetos institucionais; no segundo, o foco foram os materiais produzidos nos subprojetos elencados e, no terceiro, analisou-se em que medida os produtos apresentados no relatório anual de atividades têm relação com a cultura corporal do movimento (proposto nos projetos institucionais e nos materiais produzidos nos subprojetos).

A autora verificou que os processos de recontextualização permitem a construção de novos textos e discursos e, assim, garantem a singularidade dos espaços e das pessoas, anunciando a possibilidade de um diferente, tanto na produção dos textos, como na prática. A partir dessas relações e atravessamentos, conclui ainda que se desenha uma outra Educação Física que passa a fazer uma relação em rede, tem o foco na cultura corporal do movimento, mas que perpassa a diversidade, a inclusão, a competência comunicativa, a estética, os letramentos, que dialoga com a escola e os estudantes, que se relaciona com as tecnologias, que inova, que reconhece o momento atual e as diferentes formas de construção das subjetividades.

Partindo da questão “de que maneira as políticas públicas curriculares se relacionam com a formação de professores no Brasil”, Matos (2016) focaliza o PIBID em sua pesquisa analisando a perspectiva de formação continuada de seus professores supervisores de Educação Física como uma política curricular. Para o autor, a legitimidade e a potencialidade do PIBID como política pública, na dimensão da formação continuada dos professores supervisores, devem ser assumidas como parte das análises necessárias para a compreensão das políticas de formação de professores. Analisou-se, nesta dissertação, o papel do PIBID no desenvolvimento da formação continuada dos professores supervisores de Educação Física em uma perspectiva de

formação profissional e de ressignificação do currículo. O trabalho de campo foi realizado em duas universidades públicas que contam com o subprojeto de Educação Física no programa PIBID: a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a Universidade Federal Fluminense (UFF). O estudo foi orientado teórica e metodologicamente pela abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (1992) para a análise do contexto da prática de formação dos professores supervisores em atuação no projeto PIBID e as relações com o contexto de definição de textos e contexto da influência que produzem as políticas.

Nessa investigação, foram produzidas análises a partir de entrevistas semiestruturadas com professores supervisores, coordenadores de área e institucionais, além de alunos participantes do programa, de relatos de experiência escritos por professores supervisores que não puderam participar das entrevistas, com a observação de encontros do PIBID na UFRRJ e UFF, incluindo a análise dos seguintes documentos: a) Edital PIBID Nº 061 de 2013 Retificado; b) Decreto nº 7.219, de 24-06-2010; c) Novo Regulamento do PIBID – Portaria Capes nº 96, de 18-07-2013, tendo como corte temporal os anos de 2010 a 2015. Matos (2016) conclui que o PIBID atua de maneira efetiva na formação continuada de seus professores supervisores de educação física, com potencialidade para ser um importante braço das políticas de formação continuada do Governo, proporcionando esse processo em diversas esferas e contribuindo para a motivação do professor, sua valorização simbólica, sua prática pedagógica, sua relação com o currículo escolar e sua perspectiva formativa pós-PIBID.

O objeto da investigação de Penteado (2015) é a configuração da profissionalidade docente para a educação básica de qualidade social. O objetivo delineado para a pesquisa é o de analisar os traços constitutivos da profissionalidade docente para a efetivação da qualidade social da educação básica, segundo as políticas públicas, os estudos teóricos sobre o assunto e a percepção de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. A análise apoiou-se no estudo das políticas educacionais, em diálogo com argumentos teóricos críticos dos campos: a- da política educacional; b- da qualidade social da educação básica; c- da profissionalidade docente.

A autora delinea o enquadramento teórico da pesquisa segundo a abordagem qualitativa, com referencial teórico dialético, utilizando como metodologia de análise de dados a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores (1992). A empiria foi realizada por meio de questionários de 242 bolsistas de Coordenação de Área, Supervisão e Iniciação à Docência do PIBID. Penteado (2015) afirma que, na percepção desses bolsistas, a profissionalidade docente deve ser constituída por traços que incluem: compreensão da relação entre teoria e prática; necessidade de ter conhecimento crítico e contextualizado do cotidiano da escolar; ampla visão das condições sociais e políticas que incidem na profissão; valorização da profissão; fortalecimento do papel social e político da docência; conhecimentos e aplicação de estratégias didático-pedagógicas emancipatórias.

Para Penteado (2015), os resultados da pesquisa permitiram comprovar a tese de que os traços do PIBID que incidem sobre a profissionalidade docente são condições importantes, mas não suficientes para a garantia do direito à Educação Básica de qualidade social. A autora conclui que a profissionalidade docente para a qualidade social da educação básica requer o exercício cotidiano do diálogo entre teoria e prática, no qual os conhecimentos científicos, pedagógicos e tecnológicos sejam intencionalmente promovidos como via do exercício docente, convivência e apoio profissional entre professores mais experientes com os iniciantes. Afirma ainda que os pressupostos das políticas de formação de professores devem assegurar a valorização profissional, a promoção e garantia do direito à educação de qualidade social, a concretização de uma escola justa para todos, sem ceder lugar à concepção de educação mercantil, na qual preponderam os resultados qualitativos, parametrizados por índices de desempenho.

Identificamos relações destes três trabalhos com nossa pesquisa no que se refere à análise do PIBID pelo viés do ciclo de políticas.

Das três pesquisas, consideramos que a de Camargo (2016) é a que mais se assemelha à nossa investigação. Também nos interessamos pelas mudanças pelas quais as políticas passam entre a idealização e a implementação, bem como estamos considerando os sujeitos que vivenciam a política no contexto da prática como atores e autores dela. A proposta de Camargo (2016) de analisar o contexto da influência e da produção de texto “por dentro” do contexto da prática contribui muito para entender as

negociações de sentido que se dão nas relações entre os sujeitos nas mediações cotidianas. Não negamos que os contextos se interligam e que dentro de cada um deles é possível observar dimensões dos outros, chegando, em alguns momentos, a ser difícil perceber o que compete a cada um. Vamos ao encontro da ideia que defende que dentro de cada contexto existem aspectos que são de influência, de produção de texto e de prática. No entanto, consideramos que olhar para os contextos em outras instâncias permite fazer conexões entre as macro e as microestruturas, as quais não seriam possíveis com o foco apenas na implementação. Diferente da autora, guardadas as devidas proporções da pesquisa, esperamos articular essas macro e microestruturas. Levando em conta os sujeitos envolvidos na idealização da política, consideraremos o MEC/CAPES no contexto de influência e de produção textual, no qual também inclui considerarmos os grupos que fizeram relatórios avaliativos. No contexto da prática nosso olhar se direciona ao projeto de Pedagogia da UFRJ (coordenadores de área, professores supervisores e licenciandos bolsistas, além de coordenadores institucionais).

No que tange à formação de professores, a pesquisa de Camargo (2016) nos inspira em termos de estudos sobre o impacto de determinadas estratégias de formação, discutindo as maneiras nas quais essas estratégias são conceitualizadas e introduzidas para os professores em formação e como seu uso se desenvolve. Uma maior atenção a determinados propósitos e condições de uso para diferentes estratégias de formação de professores nos permitirá compreender mais sobre as condições que são significativas para alcançar determinados resultados (ZEICHNER, 2009). Uma vez que a formação docente está inserida em contextos com determinados conjuntos de critérios dos mais diversos, é importante compreender como diferentes contextos afetam a eficácia de determinadas estratégias de formação mobilizadas, como é o caso do PIBID. O olhar cuidado de Camargo (2016) nos chama atenção para o fato de que não é possível supor que a evidência sobre práticas bem-sucedidas em um cenário com um determinado grupo de docentes, ou em um tipo de percurso no magistério, seja significativa em outros tipos de cenários.

Ao contrário de Matos (2015), não nos direcionamos para um único sujeito envolvido no PIBID. Também estamos interessadas no professor supervisor, mas os idealizadores do programa, os coordenadores institucionais e os licenciandos bolsistas serão considerados em nosso trabalho com maior relevância no que se refere às próprias

vivências. Assim sendo, destacamos que nosso foco é o PIBID Pedagogia com um todo, sem ignorar o aspecto relativo à formação continuada dos professores supervisores, mas sem nos debruçarmos nele de modo mais aprofundado. Nesse sentido, não isolamos um ponto em detrimento do outro, ainda que no nosso entendimento o PIBID não possa ser enquadrado como política pública de formação continuada, pois não é essa a sua finalidade nem seu objetivo, o que não impede que essa política ocorra em razão da natureza das ações do programa.

Outro ponto relevante é que Matos (2015) está considerando o PIBID enquanto política curricular, o que não é nosso caso. Reconhecemos o quanto o currículo vem assumindo centralidade nas políticas educacionais no mundo globalizado e, portanto, o quanto as pesquisas com esse enfoque têm sido contributivas para análise de políticas públicas. Reconhecemos também a grande contribuição dos pesquisadores em currículo para a divulgação do trabalho de Stephen Ball, no entanto, ao nos situarmos entre os estudos que compreendem a formação de professores como campo (ANDRÉ, 2010), estamos voltados para autores, bem como conceitos, ideias e proposições próprias da área. Não ignoramos que a abordagem do ciclo de políticas surge no contexto dos estudos sobre política educacional. Movimentamo-nos entre dois campos por entendermos que, mesmo com as especificidades que diferentes enfoques produzem, as fronteiras entre a produção de conhecimento devem ser diminuídas em prol da qualidade nas pesquisas. Optamos, pois, pela formação de professores em detrimento do currículo por uma questão de identificação dos autores com a área.

Mesmo pensando na especificidade da formação de professores, Matos (2015) nos chama a atenção para o fato de que há uma variedade de teorizações disponíveis (psicológicas, sociológicas e antropológicas), que oferecem muitas vezes explicações totalmente diferentes, sobre como os professores aprendem a ensinar. Determinadas concepções sobre ensinar e sobre aprender a ensinar também se encontram inseridas no currículo, nas relações sociais, nas estratégias de formação e nas estruturas organizacionais dos cursos de formação de professores. A pesquisa empírica sobre cursos de formação docente, seus componentes e políticas que afetam a formação de professores, pode contribuir, potencialmente, para a elaboração e refinamentos desses referenciais, bem como para a maior compreensão dos processos de aprendizagem dos professores em diferentes contextos (ZEICHNER, 2009). Nesse sentido, Matos (2015) nos encoraja a

condicionar a pesquisa a referenciais teóricos relevantes para que sejamos capazes de explicar nossos resultados.

Da mesma forma que a investigação de Matos (2015) olha para o PIBID em busca de um aspecto específico (formação continuada), Penteado (2015) está interessada na profissionalidade docente. Reiteramos que não estamos em busca de um ponto específico no que se refere à análise do PIBID, mas nos interessa olhar como um todo para o programa em nível macro e para projeto de Pedagogia da UFRJ em nível micro a partir das interpretações dos atores políticos. Assim sendo, profissionalidade docente, formação continuada e tantos outros temas podem aparecer em decorrência da análise de dados, mas não objetivamos considerar um ou qualquer outro a priori.

Atentando-nos especificamente ao trabalho de Penteado (2015), observamos que seu foco está apenas no contexto da prática e por isso, acreditamos, triangulou os dados a partir de um único instrumento, o questionário; nossa intenção, contudo, é diferente. Como já dissemos, creditamos muito valor às pesquisas que buscam “dar” voz aos sujeitos, no entanto, para nós, trabalhos deste tipo podem fragmentar o processo político e, conseqüentemente, contribuir para a sua descontextualização. Também aplicamos questionários, mas, além disso, realizamos análise documental e entrevistas, esperando, assim, contemplar aspectos sobre o PIBID que poderiam não aparecer se olhássemos para o programa por um único ponto. Como a autora, estamos interessadas nas percepções dos sujeitos, mas ampliamos a análise considerando atores envolvidos no contexto de influências, de produção textual e da prática.

Como poucos estudos prestam atenção a como o conhecimento e práticas dos professores são influenciados pelo que eles experimentam nos cursos de formação docente, e menos atenção ainda a como os professores são afetados, ao longo do tempo, por sua preparação (ZEICHNER, 2009), a pesquisa de Penteado (2015) é importante para nós. Há uma evidente necessidade de se examinar mais detalhadamente como o conhecimento e práticas dos professores são moldados por sua formação, inclusive depois de eles terem completado seus cursos. Penteado (2015) nos motiva a indagar sobre como as características dos professores e os cursos de formação docente e seus componentes interagem com a aprendizagem docente, tendo em vista que há múltiplas variedades de prática dentro de determinados tipos de preparação docente. No campo da formação de

professores, um foco de pesquisa sobre a aprendizagem e a prática docente é necessário para esclarecer determinadas qualidades de uma disciplina ou de um curso que estejam ligadas aos resultados almejados e para que a pesquisa prove ser útil a profissionais e a gestores (ZEICHNER, 2009).

Nesse sentido, as pesquisas de Camargo (2016), Matos (2015) e Penteado (2015) são bastante relevantes, pertinentes e trouxeram muitas contribuições para a área, nos inspirando a investir em dois pontos, a saber: a Pedagogia e as interpretações de atores da política nos três contextos propostos por Ball, levando em consideração as relações entre as macro e microestruturas. Portanto, defendemos a necessidade de mais estudos que percorram este caminho, ressaltando a necessidade de pesquisas que estejam direcionadas para as impressões, as percepções, os sentidos dos atores políticos envolvidos na idealização, na produção textual e na implementação das políticas públicas, especialmente as de formação de professores. Apostamos na realização de nossa pesquisa como meio de contribuir para compreender as interpretações sobre PIBID construídos por aqueles que o idealizaram, o implementaram e o vivenciaram.

Salientamos, com este levantamento bibliográfico, que apesar de perceber um aumento do número de pesquisas sobre o PIBID, poucas são aquelas que investem na análise da política por trás do programa. Percebemos também que isto é um reflexo da própria pesquisa no campo da formação de professores que tem se mantido distante das análises em política pública³³ (ANDRÉ, 2009 e 2010). Chama-nos a atenção o fato de o PIBID Pedagogia ser o segundo mais abordado nas pesquisas³⁴ e que nenhum dos trabalhos tenha se direcionado para o seu viés político por natureza. De igual modo, constatamos que as pesquisas que mobilizam o ciclo de políticas como abordagem analítica, proporcionalmente, têm se ocupado pouco das que se voltam para a formação docente, para a Pedagogia e para o PIBID. Assim sendo, identificamos uma lacuna de pesquisa na qual resolvemos investir.

³³ Destacamos aqui a importância dos trabalhos feitos por Gatti, Barreto e André: “Políticas docentes no Brasil: um estado da arte” (2011) e “Professores do Brasil: novos cenários de formação” (2019).

³⁴ Levando em conta a atuação docente na Escola Básica, em termos de disciplina, registram-se 19 pesquisas sobre o PIBID de Química, 14 sobre o de Matemática, 09 sobre o de Biologia, 08 sobre o de Educação Física, 04 sobre o de Inglês, 04 sobre o de Física, 3 sobre o de Geografia, 01 sobre o de Português e também 01 sobre o de História. Não identificamos nenhuma pesquisa sobre o PIBID de Espanhol. Ver apêndice 1 (Quadro com pesquisas sobre o PIBID, identificadas no banco de teses e dissertações da CAPES, organizadas por disciplinas da Educação Básica).

Capítulo 2

O PIBID COMO OBJETO DE PESQUISA: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo, discutimos as lentes e as perspectivas epistemológicas escolhidas para a realização desta pesquisa, no sentido de explicitar o percurso em termos de definições teórico-metodológicas. Partindo das contribuições que assumimos de Stephen Ball (1994), fazemos a caracterização do campo, dos sujeitos, dos instrumentos para a construção dos dados e das estratégias para a sua análise. Para tanto, descrevemos o campo em duas frentes: a UFRJ e a Pedagogia. Assim, procuramos abordar a articulação entre ciclo de políticas e formação de professores, demonstrando estar cientes dos riscos que corremos ao unir autores que falam a partir de lugares diferentes, com o cuidado de apresentar a maneira que escolhemos para fazê-lo, no sentido de evitar, tanto quanto possível, comprometimentos ou reduções. Defendemos que a formação de professores é um campo multidisciplinar e que se beneficia na troca com outros campos. Nosso problema atravessa fronteiras, e igualmente nos impulsiona a atravessá-las para enfrentá-lo.

Esta pesquisa se insere na área da formação de professores e tem como objeto de análise o PIBID, mais especificamente, o PIBID UFRJ Pedagogia. Tendo por objetivo compreender a trajetória do PIBID a partir dos significados construídos pelos atores da política, nos interessamos pelo contexto: i- da influência através de atores ligados ao MEC/CAPES que participaram da construção da política; ii- da produção de texto, através de documentos legais, relatórios e avaliações relacionados ao programa; iii- da prática, através de coordenadores institucionais, coordenadores de área, professores supervisores e licenciandos bolsistas. Compreendemos a formação de professores como um terreno de disputas pelo que conta como conhecimento docente, desse modo, olhamos para o programa procurando entender os conflitos e embates pelos quais a política passou, considerando o período entre dezembro de 2007 e março de 2018 e tendo como referência principal a perspectiva dos seus atores.

2.1- Investigando políticas públicas de formação de professores: conversas com Stephen Ball

Na construção e desenvolvimento desta tese, os estudos de Stephen Ball foram fundamentais, pois nos ajudaram no desenho do problema e dos objetivos da pesquisa, na escolha dos sujeitos, na forma como os compreendemos, nas escolhas metodológicas a partir dessa compreensão e na estruturação dos capítulos. Partindo do entendimento de política enquanto processos discursivos e textuais, direcionamo-nos, nesta seção, para os outros pontos em que nos encontramos com Ball, a saber: atores de política, processos de tradução e interpretação e ciclo de políticas.

Ball (1992, 1993, 1994 e 1998) tem desenvolvido seus trabalhos a partir do entendimento da política como um processo social, relacional, temporal e discursivo, logo, como um processo revestido de relações de poder. No entender do autor, políticas são agenciamentos de valores instáveis, autoridade, significados e práticas, os quais reúnem vários estados de coisas e organismos, bem como declarações, modos de expressão e regimes internos de sinais. A política é considerada nesta perspectiva como “um conjunto de técnicas, categorias, objetos e subjetividades” (MAINARDES, 2015, p. 167). Ball, em entrevista a Mainardes, afirma:

[...] tenho tentado argumentar que a política é construída e feita em todos os tipos de arenas, em todos os tipos de níveis, por todos os tipos de pessoas, de forma que o objeto de estudo torna-se dissipado ou tem de ser entendido em termos de uma análise de trajetória; como estando em movimento pelo tempo e pelo espaço (MAINARDES, 2015, p. 165).

A partir de Ball (1992, 1993, 1994 e 1998), estamos compreendendo a política como processos discursivos e textuais³⁵ que coordenam conjuntos de ações que têm como

³⁵ Entendemos a política como “discurso textual” porque consideramos que estes são conceitos complementares. Os textos não são somente o que parecem ser em sua superfície e os discursos nunca são independentes de história, poder e interesse (BALL, 1993). Cabe, pois, esclarecer a distinção entre “política como texto” e “política como discurso”. A conceituação de política como texto, segundo Mainardes (2006) baseia-se na teoria literária que entende as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas. Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas. Sobre a política como discurso, entende-se que os discursos incorporam significados e utilizam de proposições e palavras, onde certas possibilidades de pensamento são construídas. A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas

objetivo modificar uma realidade a partir da reconfiguração na forma como a própria realidade é entendida. Isso implica embates e disputas, negociações de sentido, uma vez que a política é atuada, encenada, e não meramente implementada:

Estamos tentando pensar na política não como documento, ou uma coisa, mas sim uma entidade social que se move no espaço e o modifica enquanto se move, e modifica coisas nesse movimento, modifica o espaço pelo qual se move. Então ela é mudada por coisas e muda coisas (BALL em entrevista a AVELAR, 2016, p. 6).

Quando falamos de políticas educacionais, entram em cena sentidos sobre docência, formação de professores, alunos, escola e processos de ensinar/aprender. Para além dos artefatos e tecnologias que as políticas dispõem (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016), acreditamos que elas são feitas nas relações entre aqueles que nelas atuam e a política em si. Aqui é importante a noção de trajetória porque insere as políticas públicas em um contexto e configurações de agentes que influenciam, formulam e produzem políticas. Nesse sentido, para compreender uma política pública, tão importante quanto saber o que ela diz, é saber o que dizem sobre ela e o que de fato fazem com ela na interseção entre esses dois pontos.

Políticas são textos e “coisas” (legislações e estratégias nacionais), mas também são processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016, p. 13).

Assim, em oposição à ideia de implementação, surge a de atuação. Entendemos, a partir de Ball (MAINARDES e MARCONDES, 2009), que o termo “implementação” sugere um processo linear pelo qual as políticas se movimentam em direção a prática de maneira direta. Na atuação, percebe-se a política como interpretada/traduzida no contexto da prática dos sujeitos. Para explicar isso, Ball adotou o uso do termo *enactment* que pode ser traduzido por “atuação”. Tradicionalmente, esta palavra tem sido usada no contexto legal para descrever o processo de aprovação de leis e de decretos. Ball, contudo, usa a palavra no sentido teatral, referindo-se à noção de o ator possuindo um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas. O texto, no entanto, é apenas uma

vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. Desse modo, com base em Foucault, Ball explica que as políticas podem tornar-se “regimes de verdade”. Na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros (MAINARDES, 2006).

pequena parte (porém uma parte importante) da produção. Ball usou este termo para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Desse modo, os atores envolvidos têm o controle do processo e não são “meros implementadores” das políticas (MAINARDES e MARCONDES, 2009). A intenção, através da ideia de atuação, é colocar o contexto e a criatividade em jogo, e reconhecer os desafios envolvidos no processo deste movimento do texto para prática. Ainda segundo o autor,

Não é na verdade nada muito sofisticado, é bem simples. Mas se trata de começar por aquilo que acontece de fato em locais reais, com pessoas reais, ao invés de adotarmos a linearidade simples de implementação como tal, de uma forma que extingue e apaga a criatividade dos atores políticos e o “desenvolvimento” destes atores (AVELAR, 2016, p.7).

Se a política é “escrita nos corpos e produz posições específicas nos sujeitos” (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016, p. 13), ela é um processo tão repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes interpretações conforme é encenado, ou seja, colocado em cena, em atuação, de maneiras originais e criativas que de fato *fazem* as políticas na prática (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016). Aqui as ideias de interpretação, decodificar, e tradução, recodificar, ganham força. No dizer dos autores,

A política é complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (e recodificada) de forma igualmente complexa. Falar em decodificação e recodificação sugere que a “formulação” da política é um processo de compreensão e tradução - que obviamente é. No entanto, a elaboração de políticas, ou melhor, a atuação é muito mais sutil e, às vezes, mais incipiente do que o puro binário de decodificação e recodificação indica (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016, p. 14).

Ball menciona em entrevista a Avelar (2016) que a interpretação é geralmente realizada por atores com cargos de autoridade (diretores, inspetores, coordenadores), visto que eles preveem significados e peneiram detritos da política. A interpretação é “uma leitura inicial, um fazer sentido da política - o que esse texto significa para nós? O que nós temos de fazer? Nós temos de fazer alguma coisa? (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016, p. 68). Seria assim uma leitura política e substancial, uma “decodificação que é ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva” (BALL, 1993, p. 75). Essa decodificação é feita em relação à cultura e à história das instituições, é um processo de tomada de significados que relaciona o todo com a parte maior, isto é, das prioridades

institucionais e possibilidades para as necessidades políticas (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016). Essas interpretações situadas são colocadas em contraposição com o que mais está em jogo, quais as consequências que poderiam resultar em agir ou não, em agir de uma forma ou de outra. Nesse sentido, interpretações são definidas dentro da posição dos atores – aqueles que atuam – em relação à política.

Segundo Avelar (2016), Ball caracteriza a tradução com a série de vários processos multifacetados que são postos em prática para transformar as expectativas geradas na interpretação em um conjunto de práticas. E elas podem envolver coisas como um treinamento no ambiente de trabalho, a formação continuada profissional, encontros, elaboração de documentos internos, departamentos trabalhando juntos para produzir um plano curricular ou para avaliar procedimentos. A tradução é um “terceiro espaço entre a política e a prática”. É um processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente “atuar sobre a política usando táticas que incluem conversas, eventos, bem como a produção de artefatos e tecnologias” (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016, p. 69). Essas traduções também dão valor simbólico à política. A tradução acontece em relação aos imperativos e às exortações com diferentes tipos de criatividade e espaços de invenção e “produção” em cada caso. A interpretação é sobre a estratégia e a tradução é sobre táticas, mas elas também são, por vezes, intimamente entrelaçadas e sobrepostas: elas trabalham juntas para registrar ou abordar assuntos e inscrever o discurso nas práticas (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016).

Ainda sobre a ideia de atuação da/na política, como já dissemos, Ball (AVELAR, 2016, p. 6) a desenvolve em oposição à ideia de implementação, que segundo ele, falha ao considerar a política como fixada no texto, “algo que alguém escreve e planeja, e outra pessoa a implementa, ou não”. A proposta é de ver a atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto. Por outro lado, é também reconhecer que a atuação é em parte produzida discursivamente, que as possibilidades de se pensar e falar sobre políticas são na verdade articuladas dentro dos limites de certas possibilidades discursivas. Ball, segundo registra Avelar (2016), descreve sua argumentação como sendo

Uma tentativa de liberar o ator político como este agente criativo na produção de políticas, mas reconhecendo que o alcance destas possibilidades criativas é, ao menos em parte, construído em outros lugares. A atuação é local, contingencial e algumas vezes frágil. A

política “entra” nos contextos, ela não os destrói (AVELAR, 2016, p. 6).

O entendimento que as políticas são atuadas indica para a pesquisa a necessidade de observá-las em ação, prestar atenção em como as forças econômicas e sociais, as instituições, as pessoas, os interesses, os eventos e as oportunidades interagem em múltiplos contextos (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016). Segundo Mainardes (2006), isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, além do delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.

A abordagem do ciclo de políticas, formulada por Stephen Ball e Richard Bowe, oferece grande contribuição para a análise educacional e vem sendo utilizada em diferentes países para estudos sobre políticas públicas voltadas para este setor. Em entrevista, Ball aponta que “o ciclo de políticas é um método e não diz respeito à explicação das políticas, é uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas” (MAINARDES e MARCONDES, 2009). Ainda segundo o autor,

[...] algumas pessoas interpretam mal o ciclo de políticas como sendo uma descrição de como políticas são feitas, mas ele não deveria ser isto. Ele é uma ferramenta para investigação sobre as formas pelas quais políticas são feitas. Então isto é o que tenho tentado fazer, desenvolver ferramentas transponíveis, que podem ser utilizadas em contextos diversos e diferentes (AVELAR, 2016, p. 8).

Para Mainardes (2006), a abordagem do ciclo de políticas constitui-se em um referencial analítico útil para pesquisas sobre programas e políticas educacionais por permitir a descrição crítica de suas trajetórias desde a formulação inicial até a sua concretização e seus decorrentes efeitos.

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível (MAINARDES, 2006, p. 49).

Levando tudo isso em conta, Ball, Gold e Bowe (1992) propõem, então, um ciclo contínuo formado pelos seguintes contextos: o da influência, o da produção de texto e o

da prática³⁶. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares (MAINARDES, 2006). Acrescente-se ainda que cada um desses contextos apresenta arenas, lugares, grupos de interesse, disputas e embates.

Segundo Mainardes (2006), o contexto de influência é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse âmbito que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse cenário as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse terreno que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e, em outras, é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência (MAINARDES, 2006).

Mainardes (2006) sinaliza que o contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o da produção de texto. Ao passo que o de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos e outros. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podendo ser contraditórios.

³⁶ Em 1994, Ball acrescentou dois outros contextos a esses três primeiros: o dos resultados (efeitos) e o da estratégia política. Em revisão posterior, Ball voltou à arrumação anterior com os três contextos iniciais: influência, produção de texto e prática. Em entrevista a Mainardes (2009, p. 306), Ball afirma que já não considera “útil separá-los e eles deveriam ser incluídos no contexto da prática [resultados/efeitos] e da influência [estratégia política], respectivamente”. O contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado. O pensar sobre e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política. Assim, eles podem ser subsumidos e integrados ao contexto de influência (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Sobre o contexto da produção de texto, Moreira (2017) adverte que esses textos resultam de lutas e compromissos e devem ser lidos levando-se em consideração o momento e as condições particulares em que foram produzidos. Enquanto “o modelo de controle estatal tende a congelar o texto, na abordagem do ciclo de políticas a legislação é apenas um dos aspectos de um processo contínuo no qual é reinterpretada e reformada” (MOREIRA, 2017, p. 6).

Assim, o ciclo da política não termina com a elaboração do texto legal. As políticas são intervenções textuais que têm consequências, as quais são experienciadas no terceiro contexto, que é o da prática, a arena à qual a política é endereçada. Portanto, os destinatários da política não fazem uma leitura ingênua dos textos recebidos. Eles têm histórias, objetivos e interesses próprios e fazem uma interpretação ativa da política, cujas “intenções” podem conter ambiguidades e contradições, que no contexto da prática favorecem múltiplas leituras.

Para Mainardes (2006), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na proposta original. O ponto chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, à possibilidade de serem “recriadas”. Essa abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e tradução e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações no processo de efetivação das políticas.

A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Sendo assim, interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (MAINARDES, 2006). Sobre isso, é importante observar ainda que

Os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas

ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E, ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação. Assim, podem existir espaços dentro de espaços. Podemos refletir a respeito das políticas em termos de espaços e em termos de tempo, de trajetórias políticas, movimentos de políticas através do tempo e de uma variedade de espaços (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 307).

Por essa razão o emprego do ciclo de políticas exige que o pesquisador examine fatores macro e micro e as interações entre eles. Ao passo que o contexto de influência envolve a análise de influências globais/internacionais, nacionais e locais e a articulação entre elas, o contexto da prática exige a análise de como a política é reinterpretada pelos profissionais que atuam no nível micro e, ainda, a análise das relações de poder e resistências (MAINARDES, 2006). Como procuramos demonstrar, na abordagem do ciclo de políticas a linearidade de outros modelos de análise é substituída por eixos de maior complexidade. Dessa maneira, esta abordagem traz várias contribuições para a análise educacional, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético.

Nesse sentido, acreditamos que a abordagem do ciclo de políticas nos permite a análise crítica da trajetória do PIBID desde a sua formulação inicial até a sua concretização, levando em conta como os atores da política a traduzem e interpretam nas suas experiências. Analisando o PIBID pela perspectiva de quem o vivenciou no contexto da influência, da produção de texto e da prática, esperamos compreender os sentidos construídos sobre o programa e como as decisões e posições são tomadas em decorrências deles. Dentro do recorte da nossa pesquisa, enfrentamos essas questões com foco em dois pontos: o PIBID na UFRJ e o PIBID UFRJ Pedagogia.

2.2- O contexto da pesquisa

Com base nas noções que construímos sobre política, ciclos de política, atuação, interpretação e tradução, focamos nossa investigação na idealização do PIBID, nos discursos textuais produzidos sobre ele e nas experiências daqueles que o viveram na prática. Tal como Ball, Maguire e Braun (2016), reconhecemos a importância do contexto

– enquanto universo particular no qual a política se desenrola – para o próprio desenvolvimento da política em si. Nesse sentido, é natural que cada grupo interprete e traduza as propostas de maneiras distintas, portanto considerar as especificidades da arena em que se encena a política é parte do trabalho analítico que fizemos. Sobre isso, nas palavras de Gatti e André (2013, p. 31), é necessário “[...] levar em conta as dimensões sociais, culturais e institucionais que cercam cada programa ou situação investigada”. Como campo empírico, escolhemos o PIBID UFRJ Pedagogia, a ser melhor caracterizado a seguir, partindo do programa na universidade para o subprojeto em questão.

2.2.1- O PIBID no âmbito da UFRJ

A UFRJ iniciou a sua participação no PIBID atendendo à chamada pública de dezembro de 2007 que operacionalizava a ação conjunta do MEC, da CAPES, e do FNDE, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública. Nessa primeira etapa, O PIBID da UFRJ teve a seguinte configuração:

Quadro 4 – Configuração do PIBID UFRJ a partir do Edital 01/2007

PIBID UFRJ: Edital 01/2007	Licenciaturas participantes
Período: março de 2009 a agosto de 2011.	Ciências da Natureza e Matemática Ciências Biológicas Física Matemática Química Ciências Humanas História

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados no site do PIBID da UFRJ.

O sucesso da política levou a UFRJ a responder ao edital N°001/2011/CAPES, buscando a continuidade e ampliação das ações. Além das licenciaturas já participantes, incluiu-se as licenciaturas de Educação Física, Filosofia e Geografia e deu-se um primeiro passo para a interiorização do PIBIDUFRJ no Estado do Rio de Janeiro com a inclusão de Licenciaturas do *campus* da UFRJ em Macaé e a participação dos alunos de

Licenciatura do CEDERJ/UAB³⁷ como candidatos às bolsas do PIBID. A partir daí, o PIBID UFRJ cresceu a cada novo edital³⁸.

Quadro 5 – Configuração do PIBID UFRJ a partir do Edital 01/2011

PIBID UFRJ: Edital 2011/2012	Licenciaturas participantes
Período: julho de 2011 a junho de 2013.	Faculdade de Educação Pedagogia (ampliação edital 2012) Ciências da Natureza e Matemática Ciências Biológicas (<i>campus</i> Rio de Janeiro) Ciências Biológicas (<i>campus</i> Macaé ampliação edital 2012) Física Matemática Química (<i>campus</i> Rio de Janeiro) Química (<i>campus</i> Macaé) Ciências Humanas História Filosofia Geografia Linguagens e Códigos Educação Física Inglês (ampliação edital 2012) Português e Literatura (ampliação edital 2012) Música (ampliação edital 2012)

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados no *site* do PIBID da UFRJ.

Na etapa do Edital 2013, com período de vigência de março de 2014 a fevereiro de 2018, o PIBID UFRJ contava com 16 subprojetos, 21 coordenadores de área, 233 licenciandos e 41 professores supervisores, totalizando 295 bolsas concedidas conforme se observa na tabela a seguir.

³⁷CEDERJ: Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro. A Fundação Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro desenvolve projetos nas áreas de educação superior a distância e divulgação científica, atingindo diretamente mais de 60 mil pessoas/ano residentes nos 92 municípios do Estado do Rio de Janeiro. UAB: Universidade Aberta do Brasil. O sistema Universidade Aberta do Brasil é um programa articulador entre governo federal e entes federativos que apoia instituições públicas de ensino superior a oferecerem cursos de nível superior e de pós-graduação por meio do uso da modalidade de educação a distância.

³⁸Os editais 02/2009 e 18/2010 não concerniam à UFRJ que já fazia parte do programa; os editais 02/2010, 61/2013 e 66/2013 não foram respondidos pela UFRJ porque a instituição não tem vinculação com o Prolind, com o Procampo, com o PROUNI (Programa Universidade para Todos) e com o PIBID Diversidade.

Quadro 6 – O PIBID UFRJ 2017/2018

PIBID UFRJ	COORDENADOR DE ÁREA	LICENCIANDOS	PROFESSOR SUPERVISOR	TOTAL DE SUJEITOS ENVOLVIDOS
Biologia – Macaé	01	05	01	07
Biologia – RJ	02	30	05	37
Ciências Sociais	01	05	01	07
Filosofia	01	06	01	08
Física	01	15	03	19
Geografia	01	10	02	13
História	02	21	03	26
Letras – Espanhol	01	07	01	09
Letras – Francês	01	05	01	07
Letras – Inglês	01	09	01	11
Letras – Português	02	28	05	35
Matemática	01	16	03	20
Música	01	20	03	24
Pedagogia	02	26	05	33
Química – Macaé	01	05	01	07
Química – RJ	02	25	05	32

Fonte: Elaboração própria a partir relatório de pagamentos de bolsas referente a fevereiro de 2018 disponibilizado pela CAPES.

Em resposta ao edital 07/2018, o PIBID da UFRJ passa por um momento de reestruturação que envolve troca de coordenadores institucionais, de área, além de professores supervisores e licenciandos bolsistas. Até o fim de 2017, algumas licenciaturas não demonstravam inclinação para continuar no programa e principalmente por isso chegou-se a pensar na proposta de um PIBID multidisciplinar³⁹.

De acordo com a própria UFRJ, tal como consta no *site* institucional (2019), o PIBID, por ela encampado, propõe-se a desenvolver ações específicas em escolas públicas de Educação Básica a partir da definição de planos de trabalho que contemplem as necessidades e realidades locais. A realização do projeto privilegia o trabalho coletivo por equipes em cada escola. Os cursos de Licenciatura envolvidos funcionam como elementos de irradiação de ações que buscam ampliar a formação dos licenciandos e aprimorar o processo de trabalho docente. Trata-se de construir um núcleo de formação em torno do professor da escola básica de tal modo que este professor, que desempenha a função de supervisor, seja um parceiro no processo de formação dos licenciandos, ao mesmo tempo em que, por meio dessa parceria, passe a refletir igualmente na e sobre a sua prática pedagógica.

³⁹ Ao fim da pesquisa de campo não localizamos dados oficiais sobre a adesão da UFRJ ao edital 07/2018.

A escolha pelo PIBID da UFRJ se dá por essa ser a instituição formadora da autora (graduação, mestrado e agora doutorado), ser a instituição de trabalho da orientadora⁴⁰ e por acreditarmos que esses vínculos facilitam a exequibilidade da pesquisa em termos de entrada no campo e acesso aos sujeitos. Além disso, a UFRJ destaca-se pela tradição na formação de professores, seja pela quantidade de cursos oferecidos (31), seja pelo tempo de experiência nesse campo (1937⁴¹). Em 2018, esses esforços em prol da melhoria da formação de professores ofertada na instituição se voltam para o Complexo de Formação de Professores.

O Complexo de Formação de Professores assume-se como um terceiro espaço, isto é, um espaço que procura ultrapassar a fragmentação das licenciaturas atualmente existente dentro da UFRJ e, ao mesmo tempo, ligar a Universidade às diferentes realidades educacionais. Nesse sentido, o Complexo constitui um novo arranjo institucional, um espaço interno da Universidade e um espaço de ligação entre a Universidade e a cidade, no qual a formação de professores se liga intimamente com a valorização da profissão docente e os processos de inovação e de melhoria das escolas. Conforme descreve em documento interno sobre o assunto, com esta iniciativa, a UFRJ pretende assumir a sua responsabilidade perante a educação básica, projetando-se como uma instituição de referência, no plano nacional e internacional, no campo da formação de professores.

2.2.2- O Projeto PIBID UFRJ Pedagogia

O Edital CAPES/DEB nº 02/2009, em relação à preferência de atendimento, passa a privilegiar dentre outros cursos, a Pedagogia, que até então só poderia entrar em outras licenciaturas, como uma das últimas prioridades⁴². Nesse edital, a Pedagogia passa a ser

⁴⁰ A orientadora da pesquisa foi coordenadora de área do PIBID Pedagogia da UFRJ (anos iniciais) entre 2012 e 2018.

⁴¹ A criação da UFRJ se deu em 1920 (Universidade do Rio de Janeiro), mas, na forma de faculdades isoladas, já atuava desde 1908. A partir de sua reestruturação, em 1937 (Universidade do Brasil), passou a oferecer cursos voltados de modo mais intencional para a docência, como é o caso daqueles ligados à então “Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras”.

⁴² Ver apêndice 2 (Quadro com a distribuição de licenciaturas por prioridade, incluindo nível de atendimento, no primeiro e segundo editais do PIBID).

considerada, inclusive, no âmbito do Ensino Médio - Modalidade Normal. Na UFRJ, o PIBID Pedagogia começa a partir do Edital 11/2012⁴³.

O Projeto PIBID UFRJ Pedagogia teve início em agosto de 2012 e, desde então, veio realizando atividades no que se refere à ampliação da formação inicial docente. O PIBID UFRJ Pedagogia envolvia, inicialmente, um coordenador da área Pedagogia, um professor supervisor, cinco licenciandos, uma escola parceira e atuava exclusivamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com a expansão de 2013 para 2014 (mediante Edital 68/2013), passou a envolver dois coordenadores da área Pedagogia, sendo um para Educação Infantil (EI) e outro para os anos iniciais do Ensino Fundamental (EF1), cinco professores supervisores, 26 licenciandos e três a cinco escolas parceiras⁴⁴.

Quadro 8 - Configuração do PIBID UFRJ Pedagogia ⁴⁵

ANO	COORDENADOR DE ÁREA	LICENCIANDOS	PROFESSOR SUPERVISOR	ESCOLA PARCEIRA
2012	01 EF1	05 EF1	01 EF1	- CAp UFRJ (EF1)
2013	01 EF1	05 EF1	01 EF1	- CAp UFRJ (EF1)
2014	02 - 01 EF1 - 01 EI	26 - 13 EF1 - 13 EI	05 - 02 EF1 - 03 EI	- CPlI Realengo (EF1) - CAp UFRJ (EF1) - EEI UFRJ (EI)
2015	02 - 01 EF1 - 01 EI	26 - 13 EF1 - 13 EI	05 - 02 EF1 - 03 EI	- CPlI Realengo (EF1 e educação infantil) - CAp UFRJ (EF1) - EMSTA (EF1) - EEI UFRJ (EI)
2016	02 - 01 EF1 - 01 EI	26 - 13 EF1 - 13 EI	05 - 02 EF1 - 03 EI	- CPlI Realengo (EF1 e EI) - CPlI São Cristóvão I (EF1) - CAp UFRJ (EF1) - EEI UFRJ (EI)
2017	02 - 01 EF1 - 01 EI	26 - 14 EF1 - 13 EI	05 - 02 EF1 - 03 EI	- CPlI Realengo (EF1 e EI) - CPlI São Cristóvão I (EF1) - EEI UFRJ (EI)

Fonte: Elaboração própria a partir do dossiê da pesquisa.

A escolha pelo subprojeto Pedagogia do PIBID da UFRJ se dá por essa ser nossa formação, nossa área de atuação (a autora como professora-formadora substituta e a orientadora como professora adjunta) e por nosso vínculo com o trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental, inclusive atual para a autora. Além disso, interessa-nos dar

⁴³ Tal como relatamos na subseção anterior, a UFRJ não atendeu aos editais 02/2009 e 18/2010.

⁴⁴ Da rede federal: Colégio Pedro II – Campus Realengo e campus São Cristóvão (CPlI), Escola de Educação Infantil da UFRJ (EEI UFRJ) e Colégio de aplicação da UFRJ (CAp UFRJ). Da rede municipal de educação do Rio de Janeiro: Escola Municipal São Tomás de Aquino (EMSTA).

⁴⁵ Os números apresentados não são cumulativos.

continuidade ao trabalho por nós feito na dissertação de Mestrado, que também teve o PIBID Pedagogia da UFRJ como campo (apenas anos iniciais do ensino fundamental na ocasião), ainda que neste momento ampliemos a análise e a levemos em outra direção.

2.3- Os atores do PIBID

Inspirados em Ball, Maguire e Braun (2016) reforçam que a principal forma de acesso aos dados se dá pelos atores da política – aqueles que materializam as políticas em ações através de processos de interpretação e tradução. Estamos interessados na atuação da política do programa em todos os seus contextos, por isso procuramos pessoas que ocuparam diferentes funções. Elas foram por nós escolhidas por atuarem no PIBID de modo representativo, seja pelo tempo, pela função (enquanto lugar de fala) seja pelo desempenho (enquanto natureza da atuação). Assim, em conformidade com o problema e o objetivo estabelecidos, procuramos atores da política que tivessem vivenciado e experienciado o PIBID em seus múltiplos contextos: criando, desenvolvendo, produzindo texto, coordenando e o pondo em prática. Os atores da política que participam desta pesquisa não estão limitados a um ou outro contexto, mas circulam entre eles, embora consideremos que a posição que ocupam dentro do programa nos ajuda a entender melhor certos contextos de modo mais específico.

A pesquisa que sustenta esta tese alcançou 51 atores da política, sendo: dois coordenadores gerais do PIBID no âmbito da CAPES, dois presidentes do FORPIBID, dois coordenadores institucionais do PIBID UFRJ, duas coordenadores de área do PIBID UFRJ Pedagogia, 10 professores supervisores e 34 licenciandos bolsistas. Escolhemos como sujeitos, coordenadores que atuaram no início do PIBID junto ao MEC e à CAPES, tendo em vista a aposta de que eles poderiam nos ajudar a entender como se deu a formulação e a implementação do programa. No que se refere ao FORPIBID, escolhemos os presidentes do período entre 2014 e 2019, por acreditarmos que eles poderiam nos ajudar a entender o momento de ruptura que a política viveu a partir de 2014. Os coordenadores institucionais da UFRJ foram selecionados com base no critério de tempo no cargo, por entendermos que o tempo na função enriquece a vivência. Os coordenadores de área do PIBID UFRJ Pedagogia são os únicos na função dentro do período que abarca a pesquisa, razão pela qual foram alcançados sem que fosse preciso definir critério de

seleção. Sobre os professores supervisores e licenciandos bolsistas, consideramos como sujeitos todos aqueles que passaram pelo PIBID UFRJ Pedagogia entre 2012 e 2018 e que aceitaram participar da pesquisa.

Conforme Registro de Consentimento Livre Esclarecido,⁴⁶ os atores tiveram sua identidade preservada. Embora saibamos tratar-se de pessoas que são amplamente conhecidas e de fácil identificação pela posição que ocupam no cenário do PIBID, pelas questões éticas que envolvem a pesquisa optamos (em comum acordo com os sujeitos) em usar nomes fictícios para designá-los⁴⁷. Caracterizamos resumidamente a seguir os atores do PIBID que são sujeitos da pesquisa:

Coordenadores gerais

→ Manuel atualmente é Professor Associado da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Foi coordenador Institucional do PIBID/UFU, no período compreendido entre os anos de 2008 a 2011. Entre 2011 e 2015, atuou no cargo de Coordenador-Geral de Programas de Valorização do Magistério da CAPES.

→ Tatiana é servidora pública federal aposentada, membro da carreira de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental do MEC. Foi coordenadora-geral (2009-2011) e diretora da CAPES, tendo ocupado a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (2011-2015).

Presidentes do FORPIBID

→ Márcio é Professor assistente da Universidade Estadual do Ceará (UECE), com lotação na Faculdade de Educação de Crateús (UECE/FAEC), tendo atuado como Coordenador Institucional do PIBID da UECE e presidido o Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID) a partir de 2017 até os dias atuais.

→ Heloísa é Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). Atuou como Coordenadora Institucional do PIBID em sua

⁴⁶ Ver apêndice 3 (Registro de Consentimento Livre e Esclarecido).

⁴⁷ Nos apêndices oferecemos uma caracterização mais detalhada dos coordenadores gerais, institucionais, de área e dos professores supervisores, bem como quadros com sua identificação na pesquisa. Ver apêndice 4 (Discriminação da identificação dos sujeitos e sua caracterização).

instituição e foi presidente do Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID) entre 2014 e 2016.

Coordenadores Institucionais

→ Adriana atualmente é professora associada da UFRJ e docente do Centro Universitário de Ensino a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ/UAB). Foi coordenadora institucional do PIBID da UFRJ de 2007 a 2016.

→ Inácio é professor associado da UFRJ, sendo também o coordenador institucional do projeto PIBID-UFRJ de 2016 a 2018.

Coordenadores de Área

→ Clarice é professora Associada da Faculdade de Educação da UFRJ. Coordenou o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ (2013-2015) e o PIBID/Pedagogia da UFRJ (2012-2018) ficando, a partir de 2014, responsável pelo grupo dos anos iniciais do ensino fundamental.

→ Sofia é Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ. Coordenou o PIBID-UFRJ- Pedagogia com ênfase na Educação Infantil (2014-2018).

Professores Supervisores

Dos 10 professores supervisores participantes deste estudo, nove são mulheres. Uma professora atua na rede municipal do Rio de Janeiro, dois professores na escola de Educação Infantil da UFRJ, três professoras atuam no Colégio de Aplicação da UFRJ e quatro lecionam no Colégio Pedro II. Sete foram professores supervisores junto ao grupo dos anos iniciais do ensino fundamental e três junto ao grupo da educação infantil. Quanto ao tempo de atuação no programa, a média é de um ano de permanência. Ainda sobre o período de atuação, temos pelo menos um representante de cada um dos seis anos de atuação do PIBID UFRJ Pedagogia contemplados na pesquisa, atuando um em 2012 e 2013, dois em 2014, um entre 2014 e 2016, dois em 2015 e quatro em 2017. A média de experiência na docência é de quinze anos, mas há no grupo professor que inclusive já se aposentou bem como há os que somam menos de 10 anos de sala de aula. Todos os professores passaram por processo seletivo para entrar no PIBID, chegando até ele por indicação ou, nos casos mais recentes, por conhecer o trabalho do projeto em sua escola e se candidatar diretamente.

Quadro 10 – Identificação na pesquisa dos professores supervisores

IDENTIFICAÇÃO	FUNÇÃO	SUBPROJETO	VÍNCULO
Patrícia	Professor Supervisor	EF1	Escola Municipal São Tomás de Aquino
Emiliano	Professor Supervisor	EI	Escola de Educação Infantil da UFRJ
Neusa	Professor Supervisor	EI	Escola de Educação Infantil da UFRJ
Lygia	Professor Supervisor	EF1	Colégio de Aplicação da UFRJ
Hilda	Professor Supervisor	EF1	Colégio de Aplicação da UFRJ
Anita	Professor Supervisor	EF1	Colégio de Aplicação da UFRJ
Djanira	Professor Supervisor	EF1	Colégio Pedro II
Tarsila	Professor Supervisor	EF1	Colégio Pedro II
Stella	Professor Supervisor	EF1	Colégio Pedro II
Camilla	Professor Supervisor	EI	Colégio Pedro II

Fonte: Elaboração própria a partir do dossiê da pesquisa.

Licenciandos bolsistas

Entre os licenciandos bolsistas prevalece o sexo feminino (30), sendo apenas quatro do sexo masculino. São jovens em sua maioria, tendo todos entre 20 e 35 anos de idade. Dos 34 licenciandos, 26 foram bolsistas no grupo dos anos iniciais do ensino fundamental e oito no grupo da educação infantil. O grupo é bem heterogêneo quanto ao período do curso (se ainda cursam) e a vivência de prática docente fora do PIBID (seja por estágio curricular ou remunerado). A maior parte entrou no PIBID nos primeiros períodos do curso, antes de qualquer tipo de estágio, mas, com o passar do tempo, os pibidianos⁴⁸ vão construindo outras experiências (poucos deles estão “somente” no PIBID). Todos os licenciandos do início do projeto (cinco) disseram que buscaram o PIBID por causa da bolsa, mas que após conhecê-lo continuariam a participar do programa independente dela. Todos os outros pibidianos (29) afirmam tê-lo procurado em razão dos comentários positivos que ouviam sobre a aprendizagem da docência decorrente da participação no programa. A maior parte dos pibidianos (21) ainda não concluiu, no momento do término da pesquisa de campo, o curso de Pedagogia e encontra-se em etapas diferentes dele. Os outros 13 são egressos do curso, todos estão com algum tipo de especialização ou pós-graduação (incluindo um doutorado e um mestrado) em curso. Desses 13, 10 atuam como professores, seja na rede pública (cinco) seja na privada (dois).

⁴⁸ Nome usado pelos licenciandos bolsistas para se autodenominarem. Igualmente, será utilizado por nós em alguns momentos para designá-los.

Quadro 11 – Identificação na pesquisa dos licenciandos bolsistas

IDENTIFICAÇÃO	SUBPROJETO	IDENTIFICAÇÃO	SUBPROJETO
Sheila	EF1	Virginia	EF1
Paula	EF1	Helena	EF1
Vicente	EF1	Eva	EI
Cora	EF1	Marta	EI
Rachel	EF1	Lilia	EI
Cecília	EF1	Clara	EF1
Adélia	EF1	Sylvia	EF1
C Maria	EF1	Elisa	EI
Ruth	EF1	Julia	EI
Joane	EI	Roseana	EI
Ana	EF1	Conceição	EI
Ismael	EF1	Zélia	EF1
Alice	EF1	Marina	EI
Aghata	EF1	Luisa	EI
Beatriz	EF1	Fernanda	EF1
Erico	EF1	Rebeca	EI
Noemi	EF1	José	EF1

Fonte: Elaboração própria a partir do dossiê da pesquisa.

Ball, Maguire e Braun (2016) apontam que grande parte do gênero de interpretação de política tende a tomar todos os atores no processo de política como iguais, o que é equivocado já que os atores são posicionados de forma diferente bem como assumem posições diferentes em relação à política. Na tentativa de explorar e identificar esses diferentes papéis, os autores definem oito tipos de atores de política: narradores (interpretação, seleção e execução de significados), empreendedores (defesa, criatividade e integração), pessoas externas (empreendedorismo, parceria e monitoramento), negociantes (contabilidade, relatórios, acompanhamento/apoio, facilitação), entusiastas (investimento, criatividade, satisfação e carreira), tradutores (produção de textos, artefatos e eventos), críticos (acompanhamento da gestão, manutenção de contra-discursos) e receptores (sobrevivência, defesa e dependência).

Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), essas categorias de atores não são necessariamente ligadas a indivíduos específicos, nem são fixas, unificadas ou

mutuamente exclusivas a determinados cargos ou funções. Em concordância, identificamos nos atores desta pesquisa tipos de atuação diferentes e mudanças de posição ao longo da trajetória do programa. Nesse sentido, cabe destacar que todos os atores envolvidos na pesquisa têm posicionamento de empreendedor e entusiasta no que se refere à proposta original do PIBID, além do que vão tornando-se críticos em função das mudanças pelas quais o programa passou, especialmente no que se refere ao último edital em vigência (Edital CAPES nº 7/2018).

Temos ciência de que tanta concordância entre os sujeitos da pesquisa nos é limitadora pela ausência de discursos destoantes e aparente ausência de oposições. Tentamos contornar isso através do levantamento de artigos, pesquisas e relatórios avaliativos do programa (ver 1.2). No entanto, também temos ciência de que isto é dado de pesquisa: o que “tem” o PIBID que faz com que aqueles que dele participam o avaliem positivamente e se engajem em sua defesa? Essa questão passou a fazer parte da investigação, uma vez que a análise foi nos mostrando mais convergências do que divergências em relação às interpretações sobre o PIBID.

2.4- As estratégias para construção dos dados

Ao longo da pesquisa escolhemos ferramentas, refizemos passos, buscamos saídas de acordo com as demandas do campo, em conformidade com o que íamos aprendendo e construindo no decorrer do processo. Para Mills (2009, p. 67), “os métodos são os procedimentos usados pelos homens na tentativa de compreender ou explicar alguma coisa”.

Comprendemos o método como algo intimamente relacionado ao pesquisador: seus valores, suas ideias, sua filosofia de vida, seu olhar sobre a realidade a ser investigada, sua forma específica de problematizar essa mesma realidade. Tendo em vista que o método está imbuído de escolhas condicionadas do pesquisador, aqui nos interessam dados empíricos que descrevam, interpretem e nos permitam uma aproximação significativa do real, desvelando os processos que levam os sujeitos a tomadas de posição. Nessa perspectiva, escolhemos como instrumentos metodológicos a análise documental, a entrevista e o questionário.

A análise documental visa responder às necessidades objetivas da investigação e pode atender as seguintes questões: para que servem as informações documentadas; quais documentos são necessários para realizar o estudo do problema; onde encontrá-los; e como utilizar-se deles para os objetivos da pesquisa. Chizzotti (2006) sinaliza que a análise documental é parte integrante de qualquer pesquisa sistemática e precede ou acompanha os trabalhos de campo; como todas as partes da pesquisa, a documentação não é um aspecto isolado e estanque. Em nosso trabalho, a análise documental teve dupla função: conhecer a produção do campo sobre nosso tema de interesse (movimento “inicial”) e fornecer dados para compreender a estrutura do PIBID enquanto política pública (instrumento de construção de dados).

A análise documental nos ajuda a compreender como o PIBID se estrutura em termos de produção textual: como ele é descrito, regulamentado, organizado; quais são suas definições, objetivos e finalidades. Especialmente do ponto de vista legal, a análise documental nos permite um retrato sobre a natureza do programa. De 2007 até março de 2018 (marco temporal desta pesquisa), foram lançados uma chamada pública, um decreto de lei, sete editais e nove portarias que regulamentam e organizam o programa, indicando diretrizes⁴⁹. Totalizam-se 16 os documentos escolhidos para a análise , como demonstrado no quadro a seguir:

⁴⁹ Ver apêndice 5 (Quadro com a descrição dos documentos que regulamentam e organizam o PIBID).

Quadro 13– Discriminação dos documentos analisados

IDENTIFICAÇÃO	VÍNCULO
Decreto nº 7.219, de 24 de julho de 2010.	GOVERNO FEDERAL
Edital nº 01/2007	MEC/CAPES
Edital nº 2/2009	MEC/CAPES
Edital nº 18/2010	MEC/CAPES
Edital nº 01/2011	MEC/CAPES
Edital nº 11/2012	MEC/CAPES
Edital nº 68/2013	MEC/CAPES
Edital nº 07/2018,	MEC/CAPES
Portaria Capes nº 96/2013	CAPES
Portaria Capes nº 46/2016	CAPES
Portaria Capes nº 158/2018	CAPES
Portaria Capes nº 45/2018	CAPES
Relatório de Avaliação Externa 2014	FCC ⁵⁰
Relatório de Gestão 2009/2013	DEB ⁵¹
Regulamentação do PIBID UFRJ	UFRJ
Projeto do PIBID UFRJ Pedagogia	UFRJ

Fonte: Elaboração própria a partir do dossiê da pesquisa.

Durante o processo de análise documental, alguns documentos foram descartados e outros mobilizados apenas para conhecimento de panorama. Também foram acrescentados outros documentos ao longo do percurso, sem que os listássemos aqui porque foram apenas consultados (especialmente aqueles referentes a legislação).

A entrevista é um tipo de comunicação entre um pesquisador, que pretende obter informações sobre fenômenos, e indivíduos, sendo, pois, um diálogo preparado com objetivos definidos e uma estratégia de trabalho (CHIZZOTTI, 2006). A entrevista é um instrumento largamente usado nas pesquisas de Ciências Humanas e, em especial, de Educação, mas Silveira (2002) nos chama atenção que ela frequentemente é tomada como simples técnica a ser dominada, sem que se proceda um exame dessa concepção e de suas implicações. Para não incorrer nesse limite, trabalhamos com entrevista em uma perspectiva que a reconhece como técnica de interação social capaz de quebrar isolamentos, podendo também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação. Compreendemos a entrevista como um meio cujo fim é a construção de conhecimento através do relacionamento humano e que, portanto, precisa se pautar em horizontalidade e confiança.

⁵⁰ Fundação Carlos Chagas.

⁵¹ Diretoria de Educação Básica é vinculada ao MEC.

A entrevista é parte importante desta pesquisa porque nos permitiu acesso aos sentidos, interpretações e vivências dos sujeitos sobre o PIBID a partir de seus próprios relatos. Este instrumento nos revela como cada sujeito descreve determinados fatos do assunto, assim como suas opiniões sobre os eventos. Além disso, os entrevistados fornecem *insights* úteis à investigação ao sugerir outras pessoas para serem ouvidas ou outras fontes de evidência.

Foram realizadas 10 entrevistas ao longo de 2018, sendo duas com pessoas que exerceram a função de Coordenador Geral do programa; duas com pessoas que foram Presidente do FORPIBID; duas com Coordenadores Institucionais do PIBID da UFRJ; duas com pessoas que foram Coordenador de Área do PIBID Pedagogia da UFRJ e duas com Professores Supervisores⁵².

Cada entrevista possuía um roteiro em comum de acordo com o papel do sujeito no PIBID, no entanto, as perguntas foram desenvolvidas no diálogo com os entrevistados, não havendo nenhuma entrevista com as mesmas questões⁵³. As entrevistas foram gravadas mediante autorização dos depoentes e transcritas pela autora. Após leitura das transcrições acompanhadas do áudio (para garantir a fidedignidade da informação), elas foram enviadas aos entrevistados e, quando alterado o texto, consideramos a versão modificada, uma vez que entendemos que a entrevista é uma conversa que não se encerra quando o gravador é desligado⁵⁴.

Vale considerar que o PIBID UFRJ Pedagogia produziu um livro que contém textos das coordenadoras de área, de professores supervisores e licenciandos bolsistas. Devido à natureza desse livro – um processo avaliativo, retrospectivo e prospectivo sobre a experiência de seis anos do projeto (2012 - 2018), decidimos incluir este material nos documentos a serem analisados. Os capítulos analisados estão sendo considerados como parte do contexto de produção de texto enquanto comentários formais ou informais sobre os textos oficiais (MAINARDES, 2006). Para preservação, na medida do possível, desses atores, ao citarmos partes destes capítulos faremos referência ao ano e à página, mas substituiremos o nome do autor pelo nome fictício.

⁵² Os dois professores supervisores entrevistados foram indicados pelos coordenadores de área.

⁵³ Ver apêndice 6 (Roteiros das entrevistas).

⁵⁴ Ver apêndice 7 (Transcrição da entrevista de Tatiana).

O questionário consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes, respostas por escrito ou verbalmente acerca de assuntos sobre os quais saibam opinar ou informar (CHIZZOTTI, 2006). Trata-se de, pois, de uma interlocução planejada. Sua aplicação necessita que o pesquisador saiba claramente as informações que busca, o objetivo da pesquisa e de cada uma das questões. Sabe-se que a tarefa exige critério e planejamento para favorecer os aspectos dos dados que se quer obter, sem negligenciar os aspectos essenciais da pesquisa.

Utilizamos os questionários com os licenciandos bolsistas e os professores supervisores que participaram do PIBID Pedagogia da UFRJ no período entre 2012 e 2017. Optamos por esse instrumento devido ao alto número de possíveis sujeitos: 68. Nosso objetivo com o questionário foi, assim como na entrevista, captar os sentidos sobre o PIBID construídos pelos atores na vivência do programa.

O questionário⁵⁵ foi desenvolvido na ferramenta “Formulários Google”, sendo composto de 10 questões, todas obrigatórias, divididas em quatro blocos. A primeira questão, de múltipla escolha, identifica o sujeito como licenciando bolsista ou professor supervisor (1º bloco). As três questões seguintes – todas discursivas – são de resposta condicionada a partir da identificação do respondente (2º bloco) e versam sobre o papel desempenhado no projeto. O terceiro bloco, sobre sua participação no PIBID, é composto por três questões, também discursivas. O quarto e último bloco, sobre a avaliação do PIBID pela perspectiva do respondente, é desenvolvido a partir de três questões discursivas. Apenas o segundo bloco traz questões diferentes de acordo com a identificação do sujeito.

O questionário foi enviado por e-mail aos possíveis respondentes e ficou disponível *online* de 01/05 a 15/07/2018. Obtivemos 41 respostas, sendo 34 de licenciandos bolsistas e 08 de professores supervisores. Todas as respostas foram consideradas válidas e incorporadas no dossiê de dados da pesquisa.

⁵⁵ Os questionários foram desenvolvidos em parceria com Ariana Ferreira e aplicados por ela, sob nossa orientação, junto ao grupo do PIBID que atua nos anos iniciais quando do seu trabalho de conclusão de curso (2019). Para o grupo da educação infantil, o questionário foi aplicado pela autora. Ver apêndice 8 (Questionário).

Conforme procuramos demonstrar, a metodologia organizou-se em estreita relação com as questões investigadas, escolhidas pelo critério de favorecer a construção das (possíveis) respostas ao problema de pesquisa. Colocamo-nos em vigilância constante para não cairmos no erro dos “remadores desnorteados” (ALVES, 2008): estamos nos preocupando com o barco, com a qualidade dos remos, com a velocidade em que vamos, sem que esqueçamos do principal: para onde queremos que o barco vá.

A opção metodológica foi definida em face da necessidade de conhecer, entender e interpretar os sentidos construídos por atores envolvidos com o PIBID e a tomada de posição deles em função disso. Essa escolha, em termos de metodologia, é procedimental, mas é também epistemológica já que vai ao encontro da intenção estabelecida de compreender a complexidade do objeto estudado levando em conta a história, o contexto e a expressividade dos sujeitos na riqueza e plasticidade do fenômeno em questão. O propósito não está em descrever somente a realidade, mas explicitá-la e interpretá-la possibilitando, a partir dessa análise, a construção de conhecimento.

Não acreditamos na neutralidade ou mesmo na pureza dos sujeitos, mas defendemos que pelos objetivos firmados eles precisam ter centralidade no trabalho. A partir de Ball e Mainardes (2011), cremos que a valorização dos sujeitos nas pesquisas sobre política pública é essencial para compreender seu papel no contexto da política, as suas identidades social e coletiva, as interações que ocorrem e as relações de poder que se estabelecem. A articulação entre os documentos analisados, os depoimentos dos atores envolvidos no PIBID e os pressupostos teóricos da pesquisa, os que se debruçam sobre a formação docente (ZEICHNER, 2009, 2010, 2014 e 2015) alinhados aos que abordam a política pública (BALL, 1992, 1993, 1994 e 1998), foi o que nos possibilitou a construção de uma visão sistêmica sobre o PIBID.

2.5- As estratégias para a análise dos dados

Consideramos importante ressaltar o papel da teoria ao nos permitir construir novas significações, pôr em questão crenças cultivadas e, muitas vezes, virar convicções pelo avesso. Nossas bases teórico-metodológicas no contato com o campo, na relação com os sujeitos e com o objeto deram-nos suporte não somente para desconstruir verdades que nos constituem, mas especialmente “para educar o olhar e a sensibilidade” (BUJES,

2002, p. 15). Ajudaram-nos a olhar, procurar e reconhecer algo quando encontramos, nos permitindo “criar ideias mais complexas que nos ajudarão a encontrar outros problemas que merecem ser estudados” (BECKER, 2007, p. 146).

A forma como compreendemos e analisamos a formação docente se fundamenta em uma base teórica multidisciplinar, a qual assume que além de operar em intersecções da pesquisa, política educacional e práticas, a formação de professores pode ser entendida como uma prática social, ideológica, retórica e política. Desafiamos-nos assim a identificar as grandes estruturas sociais e propósitos nos quais estão contidas e, ao mesmo tempo, desvelar as ideias culturais, ideais, valores e crenças arraigadas. Com isso, levamos também em conta as formas pelas quais as metáforas, narrativas e recursos literários são usados estrategicamente para buscar apoio para as perspectivas que os vários grupos defendem por suas formas de compreender as questões em primeiro lugar. Temos por base a premissa de que ambiguidade, conflito e objetivos competitivos são inerentes à e que ensinar e formação de professores são atos intrínsecos e inevitavelmente políticos no sentido que envolve a negociação de valores conflitantes sobre os propósitos, papéis e conteúdo da escolarização (COCHRAN-SMITH, 2006).

Sobre as bases da pesquisa, relevam-se três pontos: ontológico, sobre como definimos o ser humano e a “natureza da realidade”; epistemológico, que definem nossa relação com o objeto do conhecimento; e metodológico, como construímos conhecimento sobre o objeto de pesquisa. Entendemos que a realidade é construída de forma plural nas individualidades e coletividades dos sujeitos cujos sentimentos, percepções e interpretações são importantes para entender a própria realidade. O humano é subjetivo, mas também é social e histórico, não podendo ser isolado dos contextos políticos, culturais e econômicos que o identificam e o compõem.

Desse modo, os dados não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante. Eles se dão em um contexto fluente de relações: são “fenômenos” que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos (CHIZZOTTI, 2006). Nesse sentido, é prudente ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência; assim, todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das

manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio. É necessário, pois, encontrar o significado manifesto e o que permaneceu oculto.

Nessa perspectiva, a análise dos dados desta pesquisa foi feita à medida que eles foram construídos, ainda que preliminarmente. Assim, a análise se iniciou com a “aplicação” dos instrumentos e se concluiu na elaboração do relatório da tese, acompanhando todo o movimento de investigação. Por ocasião do processo de escrita da dissertação, desenvolvemos um jeito de análise dos dados que consideramos muito artesanal e até simples, ainda que criterioso. Esse modo nos acompanha nos trabalhos que desenvolvemos em diferentes espaços e, pela segurança que nos proporciona, o mobilizamos nesta pesquisa. Tal como temos feito, o descrevemos a seguir.

Os documentos (editais, portarias, projetos) foram lidos diversas vezes. Nessas leituras, foram assinalados nos textos os indícios que nos davam pistas sobre o que caracteriza o PIBID enquanto política pública de formação de professores. Estas marcações geraram fichamentos que, por sua vez, geraram sínteses. Buscamos nesse movimento as semelhanças e as diferenças entre um documento e outro, tentando mapear como o programa se desenvolveu ao longo do período demarcado (dezembro de 2007 a março de 2018).

As entrevistas foram também lidas e relidas diversas vezes, além de analisadas de modo conjunto com os textos de opinião (como se fossem de uma única fonte). Nelas, assinalamos os pontos mais expressivos os quais nos serviram de base para um quadro que organizamos com a disposição dos pontos destacados na etapa anterior, arrumando-o por proximidade e distância em termos de assunto abordado. Desse quadro, surgiram as primeiras categorias analíticas. Em um segundo momento, buscamos, nas entrevistas, falas que se remetessem aos textos sobre o PIBID (documentos que analisamos) e as agrupamos em outro quadro que nos permitiu construir novas categorias analíticas. As respostas ao questionário foram analisadas do mesmo modo que as entrevistas.

Nessa construção que envolveu leitura e releitura, canetas de diferentes cores e outras formas de codificação, os dados foram confrontados para que deles emergissem categorias descritivas *a posteriori*. As categorias que emergiam das análises, bem como as evidências que as legitimavam, eram carregadas para a próxima fase analítica e, após corroboradas ou descartadas, iam afunilando a análise ao nos permitir selecionar melhor

o que era mais significativo e representativo. Ao final das análises, tínhamos quatro quadros – três relativos a cada instrumento e um que envolvia os três – que organizavam sistematicamente os achados da pesquisa em diálogo com as proposições teóricas. Esses quadros foram lidos e relidos, sendo em função da análise reagrupados em quatro outros quadros por eixo temático: sentidos de docência 2007-2013, sentidos de docência 2014-2018, edital 2018 e PIBID UFRJ Pedagogia.

Quadro 14– Discriminação da análise dos dados

1ª fase – leitura e releitura de cada entrevista, de cada questionário e de cada documento
2ª fase – destaque no corpo das transcrições das entrevistas e dos questionários das partes que de alguma maneira chamavam atenção – elaboração de fichamento dos documentos
3ª fase – construção de quadro com as partes destacadas das entrevistas – construção de quadro com as partes destacadas dos questionários – construção de quadro com síntese dos documentos
4ª fase – construção de quadro com as partes destacadas de entrevistas, questionários e documentos organizados a partir de semelhanças temáticas (categorias iniciais)
5ª fase – construção de novos quadros em função em função das semelhanças identificadas no quadro anterior, separados por tema – análise dos quadros em buscas das convergências e divergências (categorias finais)

Fonte: Elaboração própria a partir do dossiê da pesquisa.

Tal como defende Beillerot (2002), buscamos fazer pesquisa, na intenção de produção de conhecimentos novos; de descrição criteriosa de encaminhamentos (de investigação, “caminho para encontrar”); de crítica e reflexão sobre fontes, métodos e modos de trabalho; de sistematização na construção dos dados; de interpretações dos dados a partir da teoria, construindo e atendendo a uma problemática; e de uma comunicação de resultados. Ainda que tenhamos alguns pontos bem demarcados, procuramos evitar qualquer norma de procedimento rígida. Assim como Mills (1982), acreditamos que a pesquisa é algo semelhante a um ofício de artesanato no qual a teoria e o método são parte da prática de um artesanato. Desse modo, estamos tentando, nós mesmos, sermos artesãos intelectuais, nossos próprios metodologistas.

2.6- Duas direções e um caminho: cuidados epistemológicos

Compreendemos, a partir de Mainardes e Gandin (2013), a abordagem do ciclo de políticas como epistemologia. De acordo com essa perspectiva, compreende-se que não é possível (nem recomendável) separar teoria e metodologia, sendo necessário ao

pesquisador manter-se vigilante quanto a integração entre as duas. Assim, deve-se cuidar para não cair em contradições mobilizando teorias e metodologias que se neguem e se excluam. Por essa razão, é preciso partir da posição e perspectiva epistemológica, para que se façam construções metodológicas consistentes (TELLO e MAINARDES, 2015, p. 158).

Epistemometodologia é a maneira como os componentes metodológicos são integrados, considerando que esses componentes, sem o apoio e as decisões epistemológicas do investigador, carecem de consistência (TELLO, 2012). Nessa direção, a abordagem do ciclo de políticas enquanto epistemometodologia permite uma articulação entre teoria e metodologia, pois fornece tanto estratégias analíticas quanto ferramentas conceituais, constituindo-se como um alicerce para apresentar os dados e as análises.

Em relação aos aspectos conceituais, a abordagem do ciclo de políticas oferece uma estrutura conceitual para a análise de políticas que inclui reflexões sobre aspectos contextuais, históricos, discursivos e interpretativos. Essa estrutura se baseia em um forte aporte teórico, uma vez que essa abordagem envolve inúmeros conceitos tanto potentes quanto maleáveis que incluem as ideias de performatividade, novo gerencialismo, e redes políticas (MAINARDES e GANDIN, 2013). Nesse sentido, mobilizar a abordagem do ciclo de políticas não necessita de um outro referencial teórico (mais um), pois quando isso ocorre surge o risco de reduzi-lo a *técnica*, a um mero elemento metodológico, “sem que os aspectos que fundamentam uma análise crítica do contexto da política pesquisada sejam incorporados” (MAINARDES e GANDIN, 2013, p. 153).

Ao considerarmos a abordagem do ciclo de políticas, levamos em conta toda a teoria que está por trás dela, não se tratando, pois, de um uso meramente formal. Ao mobilizá-la para investigar a formação de professores, tendo a produção no campo como referencial, esperamos unir o melhor de dois campos. Esforçamos-nos na acoplagem e na rearticulação de ideias e conceitos que são complementares ainda que oriundos de marcações teóricas diferentes. Assim, construímos nosso próprio referencial, cientes de que ele indica a direção da pesquisa.

Assume-se aqui um risco, sabendo que esta escolha nos faz transitar entre alguns paradigmas⁵⁶, especialmente os de marca pós-estrutural⁵⁷. Embora haja uma distinção clara entre as correntes de pensamento, opta-se por trabalhar com elas a partir da ideia de “caixa de ferramentas de teorias” como propõe Foucault⁵⁸, entendendo que nenhuma teoria (conceito, ideia, proposição) se encerra em si mesma, mas destina-se a compor como. Charlot (2006), por exemplo, defende a existência de campos mestiços ou híbridos, que se constituem nos entrelaçamentos de perspectivas plurais. Não chegamos a este ponto, mas optamos por não nos preocuparmos com nomeações (ou afiliações) e sim descrever bem o que fizemos, como fizemos e porque fizemos sem com isso nos exirmos de deixar claro nossos posicionamentos, os cortes e recortes em decorrência do que nos norteia – o lugar de onde falamos.

Acreditamos que a abordagem do ciclo de políticas ajuda-nos ao possibilitar uma análise em totalidade, contemplando o mundo dos sujeitos como espaço de produção de sentidos, de (re)criação e não apenas como lugares de implementação de política. Também favorece o foco nas maneiras como as articulações e embates pelos quais as políticas passam em cada um dos contextos, desde onde a política é gestada, passando pela produção de texto até sua materialização na prática. Diante da natureza do objeto, dos objetivos da investigação e dos procedimentos metodológicos que adotamos,

⁵⁶ O paradigma, tal como proposto por Thomas Kühn, seria o conjunto de crenças que movem o pesquisador. Portanto, trata-se de crenças e argumentos defendidos dentro de um grupo em sintonia com a lógica dele próprio (IVENICKI e CANEN, 2016). Para Veiga-Neto (2002), o paradigma funciona como uma imagem de fundo, qual uma imagem de quebra-cabeça, a partir da qual se vê e se compreende aquilo que se pode ver e compreender do mundo. Enfatizamos que qualquer classificação é sempre limitadora uma vez que coloca em “caixas” perspectivas complexas, dinâmicas e que contam com muitas nuances impossíveis de serem captadas em nomeações estanques.

⁵⁷ No pós-estruturalismo há o entendimento de que a realidade é plural, sendo, na verdade, um conjunto de realidades, construídas por sujeitos plurais em relação aos seus universos em planos locais e específicos (IVENICKI e CANEN, 2016). Pode ser compreendido como um conjunto de investigações filosóficas contemporâneas que, negando ou transformando os princípios teóricos do estruturalismo, além da forte influência de Nietzsche, propõem um pensamento de recusa aos fundamentos tradicionais da filosofia, como as ideias de verdade, objetividade e razão. Para James Williams (2013), em sua interpretação do Pós-estruturalismo, a diferença constitui os “limites” de um dado conhecimento. Segundo ele, o conhecimento não pode ultrapassar esses limites e é atravessado por eles. Os limites seriam as singularidades próprias de qualquer objeto cognoscível.

⁵⁸ “Meu discurso é, evidentemente, um discurso de intelectual e, como tal, opera nas redes de poder em funcionamento. Contudo, um livro é feito para servir a usos não definidos por aquele que o escreveu. Quanto mais houver usos novos, possíveis, imprevistos, mais eu ficarei contente. Todos os meus livros seja História da loucura seja outros podem ser pequenas caixas de ferramentas. Se as pessoas querem mesmo abri-las, servirem-se de tal frase, tal ideia, tal análise como de uma chave de fenda, ou uma chave-inglesa, para produzir um curto-circuito, desqualificar, quebrar os sistemas de poder, inclusive, eventualmente, os próprios sistemas de que meus livros resultam, pois bem, tanto melhor!” (FOUCAULT, 2006, p.52 apud ALVAREZ, 2015).

compreendemos que aliar política pública e formação de professores – enquanto campos distintos – não só é contributivo como também necessário neste trabalho.

Também pensamos que uma abordagem multidisciplinar e multimetodológica para estudar questões sobre formação docente oferece a melhor probabilidade de construir conhecimento útil para a política e a prática. A aprendizagem dos alunos nas escolas é afetada por inúmeros fatores diferentes, mas inter-relacionados, somados ao tipo de preparação para o magistério recebido por seus professores. Dada a complexidade da formação docente e suas ligações com vários aspectos da qualidade do ensino e da aprendizagem do aluno, nenhuma abordagem metodológica ou teórica isolada será capaz de fornecer tudo o que é preciso para compreender como e porque a formação docente influencia os resultados educacionais (ZEICHNER, 2009).

Nessa direção, os achados desta pesquisa são parciais e provisórios, não tendo a pretensão de contar a resposta total e definitiva. Ainda assim, acreditamos que, em alguma dimensão e de alguma maneira, eles podem contribuir para o campo da formação de professores, em especial nos estudos desenvolvidos sobre o PIBID. Nos capítulos seguintes direcionamo-nos para os resultados da investigação.

Capítulo 3

A TRAJETÓRIA DO PIBID DE 2007 A 2013: A AFIRMAÇÃO DE UMA VISÃO PROGRESSISTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo analisamos a primeira fase do PIBID, marcada temporalmente, no âmbito desta tese, entre 2007 e 2013. A partir da análise dos dados foi possível perceber que o PIBID passou por dois momentos em função de disputas que o atravessaram. Foram recorrentes, nos depoimentos dos atores da política, falas como “o primeiro PIBID era assim” ou “no outro PIBID foi desse jeito”. Isto se tornou tão incidente que optamos por organizar a análise de dados nesse caminho, fazendo a diferenciação entre “primeira fase” e “segunda fase”. Os achados da pesquisa serão aqui organizados através das categorias analíticas “formação profissional”, “relação teoria e prática” e “parceria universidade e escola básica”.

Como se deu o processo de elaboração do PIBID (2007)? Que forças, interesses e influências fizeram com que ele fosse incorporado à Política Nacional de Formação Docente (2009)? Quais concepções de docência e de formação se revelaram nos primeiros documentos que nortearam o programa? Como os atores (e quais deles) se envolveram na construção e desenvolvimento da política? A partir destas indagações, buscamos responder a questão de pesquisa: como interpretam a trajetória do PIBID aqueles que atuaram nele nos contextos de influência, produção de texto e prática? Procuramos, assim, atender aos objetivos de compreender quais fatores fizeram com que o PIBID expandisse tanto entre 2007 e 2013; e de mapear os sentidos sobre a docência que os discursos sobre o programa veicularam neste momento.

3.1- As instituições formadoras e a CAPES: desafios e potencialidades de uma política gestada na coletividade e na dialogicidade

De 2007 até março de 2018 (marco temporal da pesquisa) foram lançados vinte documentos que regulamentam e organizam o PIBID, indicando suas diretrizes⁵⁹. Desse conjunto, 16 foram construídos dentro do que denominamos “primeira fase” do programa – 2007 a 2013. A análise documental evidencia que o traço característico deste período foi a expansão, tendo em vista que nenhum documento foi substituído por outro, mas complementado, dando indícios de um movimento de construção progressiva de uma concepção que se fez programa de formação docente. O quadro 15, a seguir, explicita sumariamente essa constatação.

Quadro 15 – Linha do tempo da primeira fase do PIBID (2007-2013)

2007	- Lançamento do PIBID (Portaria Normativa nº 38 e Chamada Pública MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007) - Contempla prioritariamente 4 cursos de licenciatura
2009	- Ampliação para instituições estaduais (Portaria nº 122 e Edital nº02/2009) - Contempla prioritariamente 10 cursos de licenciatura - Os valores das bolsas são reajustados (Portaria nº 1.243 de 30/12/2009)
2010	- Ampliação para IES públicas municipais e às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos (Portaria nº 72) - A Educação Infantil passa a ser contemplada como prioridade (Edital nº 2/2010 CAPES/Secad de 22/10/2010) - Alteração da modalidade de aplicação de dotação orçamentária referente ao PIBID (Portaria nº 136) - Inclusão de projetos voltados para os indígenas e a população do campo (Edital nº 2/2010 CAPES/Secad de 22/10/2010) - Promulgação do Decreto nº 7.219 de 24/07/2010 que dispõe sobre o PIBID e da Portaria nº 260 de 30/12/2010 que aprova as normas do PIBID
2011	- Chamada para instituições públicas em geral com nova oferta de bolsas (Edital nº 1/2011 CAPES).
2012	- Ampliação para IES filantrópicas e/ou confessionais (Edital nº 11/2012 CAPES) - Ampliação dos projetos já existentes com novas ofertas de bolsa (Edital nº 11/2012 CAPES)
2013	- Ampliação para IES privadas (Edital nº 61/2013 CAPES) - Instituição do PIBID Diversidade (Edital nº 66/2013 de 06/09/2013) - Aprovação do regulamento do PIBID (Portaria nº 96/2013 CAPES de 18/07/2013) - Criação do FORPIBID (Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência)

Fonte: Elaboração própria a partir do dossiê da pesquisa.

⁵⁹ Ver apêndice 5 (Quadro com os documentos que regulamentam e organizam o PIBID).

A primeira chamada do PIBID (2007) obteve a aprovação de 43 projetos institucionais⁶⁰ mediante quatro oportunidades de submissão de propostas: até 30/08/2008 foram aprovados 23; até 19/12/2008 foram aprovados 14; até 27/01/2009 mais três e até 20/02/2009 também mais três. O edital de lançamento da primeira chamada pública do PIBID evidencia que o programa surge com foco nas licenciaturas das chamadas “ciências duras” (física, química, matemática e biologia como prioridades) e na atuação no Ensino Médio.

Essa configuração mudou dois anos depois, em 25/09/2009, quando foi divulgado o Edital CAPES/DEB nº 02/2009. De acordo com o referido normativo, os projetos institucionais deveriam contemplar a iniciação à docência e a formação prática para o exercício do magistério no sistema de ensino da rede pública, podendo estar voltados para a Educação Básica Regular, a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Básica oferecida nas Comunidades Indígenas, nas Comunidades Quilombolas e no Campo, verificando-se, portanto, uma ampliação do contexto de atendimento.

A segunda chamada do PIBID obteve a aprovação de 89 projetos institucionais, três projetos a mais que o dobro da primeira. Em relação à prioridade de atendimento, houve, portanto, acentuada ampliação, privilegiando, dentre outros, o curso de Pedagogia que até então só poderia entrar em outras licenciaturas, como uma das últimas prioridades. Nesse edital, a Pedagogia passa a ser considerada, inclusive, no âmbito do Ensino Médio – Modalidade Normal⁶¹.

Em nove de abril de 2010 foi publicado o Edital nº 18/2010 que traz uma mudança importante no que concerne a licenciatura de Pedagogia. Trata-se da possibilidade de atuação na Educação Infantil, não prevista diretamente nos dois primeiros editais. Essa terceira chamada do PIBID obteve a aprovação de 28 projetos institucionais de diferentes regiões do Brasil. Ressalte-se que essa convocatória não substituiu a anterior, gerando um crescimento de 30% do programa, que de 89 projetos institucionais passou a contar com 117.

⁶⁰É importante destacar que cada projeto institucional incorpora vários subprojetos de área, sendo estes últimos ligados às licenciaturas em si enquanto o primeiro se refere à IE.

⁶¹ Ver apêndice 2 (Quadro com a distribuição de licenciaturas por prioridade, incluindo nível de atendimento, no primeiro e segundo editais do PIBID).

Em quinze de dezembro de 2010 foi assinado o edital 01/2011, lançado oficialmente no dia 03/01/2011, com previsão de início para abril desse ano. Este foi um edital de chamada mais sucinto do que os anteriores, uma vez que desde 09/04/2010, o PIBID passou a contar com a Portaria Normativa CAPES nº 72 que apresentava as normas de seu funcionamento. Essa chamada do PIBID obteve a aprovação inicial, sem contar os recursos, de 100 projetos institucionais de diferentes regiões do Brasil, incluindo instituições municipais e comunitárias⁶². Esses dois editais acenavam para o alargamento do programa, visando garantir a sua interiorização e sua conseqüente expansão.

A chamada do Edital 11/2012, realizada em dezenove de março de 2012, apresentou um aspecto diferenciado das anteriores, que foi a referência aos marcos legais do PIBID⁶³. A análise desse edital deixa ver que ele foi lançado para proporcionar o avanço do programa e o detalhar os direcionamentos da verba. Isso se constata ao verificar que, diferente dos demais, ele apontou a quantidade de bolsas a serem oferecidas – 19 mil bolsas de Iniciação à Docência para licenciandos, professores supervisores, professores coordenadores de área e professores coordenadores de projetos institucionais. Outro exemplo é que as IES filantrópicas e/ou confessionais também poderiam concorrer, além das públicas Federais, Estaduais, Municipais e Comunitárias.

A chamada do Edital nº 68/2013, realizada em dois de agosto de 2013, confirma o avanço significativo do programa, o que se observa na comparação entre este o edital anterior: se no anunciava-se a oferta de 19 mil bolsas, neste a oferta é de 72 mil bolsas, sendo dez mil destinadas aos estudantes do PROUNI⁶⁴. Essa chamada também apresentou novidades, entre as quais, a oportunidade de participação de IES privadas. A partir desse edital, todas as instituições com oferta de cursos de licenciatura estavam aptas a se candidatarem ao programa. Esse cenário nos levava a perspectivar que se o PIBID continuasse nesse rumo, não levaria muito tempo para alcançar todos os estudantes de cursos de licenciatura. Essa aposta, entretanto, não se confirmou, porque os rumos do

⁶²Como já dito, cada projeto institucional incorpora vários projetos de área. Logo, o aumento do PIBID não se circunscrevia ao número de projetos institucionais, mas também ao número de subprojetos que cada instituição poderia ter.

⁶³ Lei nº 12.465, de 12 de agosto de 2011, o Decreto nº 7.219, de 24 de julho de 2010 e as Normas Gerais do PIBID, aprovadas pela Portaria Capes nº 260, de 30 de dezembro de 2010. Desde 2010, o PIBID passou a ser alvo de investimento regulamentar, de modo a afirmá-lo, naquele momento, como uma política pública para a formação de professores e, assim, garantir a sua continuidade e evitar, tanto quanto possível, a inconstância e até volatilidade a que estão sujeitas as propostas governamentais.

⁶⁴ Programa Universidade para Todos.

Programa foram alterados frontalmente, como será possível constatar na análise da segunda fase do PIBID.

Outra novidade do Edital 68/13 refere-se à possibilidade de proposição de um subprojeto interdisciplinar agregando, no mínimo, duas áreas distintas. Assim, dentro de um projeto institucional, um dos subprojetos poderia articular mais de uma licenciatura. As licenciaturas foram nominadas no edital, sem distinção de prioridade entre elas como ocorria no início do programa, cuja ênfase recaiu sobre o Ensino Médio e nas licenciaturas das áreas exatas, como já exposto.

Em complementação aos editais e demais marcos legais e organizadores do PIBID, foi elaborada a Portaria CAPES nº96 de 18/7/2013 que dispõe sobre o regulamento do programa, tendo como objetivo descrever e explicitar os pontos que deveriam ser respeitados (não alterados) na sua implementação em toda e qualquer IES. Os pontos principais de que tratam o documento são os seguintes: definição, objetivos, requisitos para participação das IES, apoio financeiro, organização dos projetos, prestação de contas, acompanhamento e avaliação do programa⁶⁵.

Os dados mostram que a feitura destes documentos se deu em uma construção coletiva possibilitada por um relacionamento de parceria. Os depoimentos a seguir, o de Tatiana sobre os editais e o de Adriana sobre a Portaria CAPES nº 96 de 18/7/2013, corroboram essa constatação.

No segundo edital, que foi em 2009, nós fizemos uma reunião com os coordenadores do primeiro edital, ouvimos esses coordenadores e então refizemos o edital. Houve uma mudança grande nas licenciaturas contempladas entre um edital e outro e isso já reflete a conversa com os coordenadores que houve no primeiro encontro do PIBID ainda em 2009. A gente fazia o seguinte: a gente fazia uma minuta do edital e aí passávamos essa minuta para todos os participantes. Então, todas as instituições recebiam o edital e todas elas faziam os seus aprimoramentos. Todas. Na última vez que nós fizemos isso [2012/2013], nós recebemos 2500, pouco mais de 2500 contribuições e a gente analisava todas, aí o que não cabia era descartado e o que cabia era incorporado. Então, quando o edital foi lançado, nós não tivemos nenhuma reclamação com relação ao novo edital porque já havíamos discutido isso com os participantes (...). Então, nós tínhamos esse diálogo bem aberto e bem franco com as instituições parceiras. (Tatiana, coordenadora geral, entrevista)

⁶⁵Ver apêndice 9 (Quadro com a discriminação dos pontos-chave da regulamentação do PIBID via Portaria nº 96/2013 CAPES de 18/07/2013).

A coisa foi crescendo, o número de bolsas foi crescendo e foi necessário se construir uma portaria que regulamentasse o PIBID. A CAPES teve que fazer isso. Aliás, essa portaria, ela foi enviada a todos os coordenadores institucionais, depois esses coordenadores institucionais tiveram tempo para passar para todos os coordenadores de área. Então, todo mundo leu, todo mundo deu sugestão. Sabe, foi uma coisa construída por todos. Então, o que eu quero chamar atenção, não sei se fui clara, mas é dessa parceria que tinha na organização da CAPES com as coordenações. Então, sempre foi uma coisa muito construída, uma coisa muito positiva. E essa construção dessa portaria é um exemplo muito claro disso, porque eles não fizeram a portaria e mandaram pra gente. Então, eu acho que o projeto dava muito certo porque tinha sempre muita conversa. Então, a gente ia lá, a gente discutia, a cada ano⁶⁶ apresentava, assim, quais eram as necessidades, quais eram as maiores dificuldades e a CAPES tentava sempre minimizar isso no que era possível. (Adriana, coordenadora institucional, entrevista)

Os depoimentos dos atores do PIBID deixam ver que entre 2007 e 2013 havia uma boa relação entre as universidades e a CAPES. Inácio e Adriana comentam sobre isso, tendo como referência o contexto da UFRJ:

Então, nós começamos com uma sensação de que tudo era possível, de que todos os caminhos estavam abertos para a gente poder fazer o melhor trabalho possível em termos de formação de professores do PIBID, com dinheiro, com um grande número de bolsas, enfim, então nesse período a relação com o MEC era ótima, era fantástica. As demandas todas eram respondidas, existia um diálogo. (Inácio, coordenador institucional, entrevista)

A equipe na CAPES inicialmente que propôs o PIBID, foi uma equipe assim que propôs ideias muito boas e estava muito disposta que isso desse certo e entendia muito bem essa diversidade toda, aí tratando das universidades do Brasil inteiro, do Rio de Janeiro até lá na Amazônia. Eu participei de várias reuniões de coordenadores institucionais na CAPES e eram reuniões de discussão, onde a gente ficava mesmo colocando o que o PIBID estava sendo em cada local e a equipe estava lá escutando e tentando atender àquelas necessidades. (Adriana, coordenadora institucional, entrevista)

Sobre a equipe mencionada por Adriana, dentro desse período, os coordenadores gerais do PIBID, no âmbito da CAPES, eram Tatiana e Manuel. Tatiana chega ao cargo em 2008 e o deixa em 2011 quando assume a chefia da Diretoria de Educação Presencial

⁶⁶ A CAPES fazia uma reunião presencial anual com todos os coordenadores institucionais do PIBID.

(DEB)⁶⁷. Nesse período, o PIBID já havia sido incorporado à Política Nacional de Formação de Professores, fazendo parte dos programas “Valorização do Magistério”⁶⁸ coordenados conjuntamente. Em decorrência de sua saída, Tatiana convida Manuel, coordenador institucional em Minas Gerais, para assumir seu então cargo na coordenação geral do PIBID. Tatiana diz que a forma como se relacionava com as IES era intencional:

Olha, eu trabalhei em escola tanto como professora quanto como coordenadora pedagógica e uma política pública, ela só se faz se as pessoas que você quer que implementem essa política acreditem nela e isso só acontece se houver diálogo. Então é fundamental que você tenha esse diálogo aberto e franco com as pessoas (...). Quando eu cheguei na CAPES... cinco dias depois que eu cheguei na CAPES, eu recebi uma carta muito desaforada das 43 instituições participantes reclamando da CAPES e eu concordei com eles! Eles tinham razão e eu respondi cada um deles, “você tem razão aqui, você tem razão aqui, nós estamos fazendo isso, isso daqui também, nós vamos fazer isso, assim, assim, isso aqui exige mudança na lei orçamentária.” Não é uma coisa simples, a lei orçamentária você tem que fazer negociações com o ministério do planejamento, com o ministério da fazenda e com o congresso, então é muito complexo. Então eu pedi um prazo para eles, “me deem um prazo”, eu cheguei em abril e digo, “em junho nós já vamos implementar as ações”. Tinha que fazer a CAPES estar preparada para receber o PIBID, a CAPES estava preparada para a parte de informática, a CAPES estava preparada para a pós-graduação. Para fazer os pagamentos do PIBID era uma estrutura de dados, enfim, isso tudo teve que ser cuidado. E isso tudo a gente faz com conversa e com confiança dos participantes. É parte da minha ética de gestão essa transparência, essa prestação de contas, essa clareza de dizer “isso pode ser feito, isso aqui não vai poder ser porque isso aqui extrapola a CAPES”. (Tatiana, coordenadora geral, entrevista)

Quanto ao tipo de gestão descrita por Tatiana, os autores Ball, Maguire e Braum (2016) afirmam que as políticas precisam ser razoáveis, comunicadas gradualmente e com cuidado, respeitando a competência e a experiência do público alvo da política. A política educacional é “feita pelos e para os professores, eles são atores e sujeitos, sujeitos e

⁶⁷ A Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) foi criada em 2007, quando a Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, conferiu à Capes as atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. Em 2012, o Decreto nº 7.692, de 2 de março, alterou o nome da diretoria para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mantendo-se a sigla DEB, já consolidada na CAPES e nas instituições parceiras. A mudança não alterou o trabalho desta Diretoria, mas revelou de modo mais claro o foco de sua missão: promover ações voltadas para a valorização do magistério por meio da formação de professores (BRASIL, 2014).

⁶⁸ PIBID, Observatório da Educação, Observatório da Educação Escolar Indígena, PARFOR, ProDocência e Novos Talentos.

objetos da política” (BALL, MAGUIRE e BRAUM, 2016, p.13). Para Manuel, o diálogo era a marca da gestão de Tatiana e ele afirma que cuidou para manter isso:

Quando Tatiana assumiu a coordenação geral do programa, ela estabelece uma lógica com as instituições de ensino superior de muito diálogo. Foi até o momento em que eu pude conhecê-la. Nesses muitos diálogos que nós travávamos e que nós fazíamos, é que houve uma aproximação não só entre mim e ela, mas entre as instituições de ensino superior e a CAPES. Quando eu assumo, até em função de ser da própria universidade, em parceria com Tatiana cujo novo cargo, acima do meu, se relacionava com o PIBID⁶⁹, estabelecemos uma relação muito próxima com a CAPES e de escuta com os profissionais, tanto das universidades, das instituições de ensino superior quanto da educação básica para perceber as nuances do processo de formação de professores e que pudessem ser incorporadas à dinâmica do PIBID. No primeiro momento, isso acontece pela via de Tatiana, no segundo momento pela minha via, no intento de uma reformulação do programa em um desenho que pudesse atender melhor as instituições de ensino superior e a dinâmica da formação de professores em todos os contextos. Então, houve uma preocupação de escutar os professores da educação básica, houve uma preocupação de escutar os estudantes das licenciaturas, houve uma preocupação de escutar os professores formadores, os cursos de educação à distância, os cursos presenciais... (Manuel, coordenador geral, entrevista)

O relacionamento descrito acima nos leva a crer que o PIBID foi uma política construída na parceria entre a CAPES e as universidades. As escritas coletivas dos documentos e textos legais; as reuniões periódicas para debate e avaliação do programa; e a própria criação do FORPIBID⁷⁰, como uma instância que descentraliza a gestão do programa, são alguns exemplos. Para Nudzor (2010), a efetivação de políticas não é apenas uma questão de definir um fim e deixar que os outros o alcancem. Trata-se, também, de um processo de “interação, diálogo, *feedback*, modificação de objetivos, reciclagem de planos, tratamento de sentimentos e valores misturados, pragmatismo, micropolítica, frustração e confusão” (NUDZOR, 2010, p. 210). Nessa direção, Lessard e Carpentier (2016, p. 10) sinalizam que por mais linear que possa parecer para alguns, esse processo é muito complexo assemelhando-se a um “emaranhado de lógicas e agentes

⁶⁹Ver apêndice 10 (Quadro com os programas e projetos sob responsabilidade da DEB até 2013).

⁷⁰Foi aprovado em reunião dos coordenadores institucionais dos Projetos do PIBID reunidos em Uberaba-MG em 2013. A ideia é criar uma entidade de caráter permanente para atuar como interlocutor entre os Projetos PIBID e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e demais órgãos e instituições. Pela proposta em discussão, seriam membros natos do FORPIBID os Coordenadores Institucionais dos Projetos PIBID, em exercício de mandato.

que constroem juntos uma política ao invés da encarnação exemplar de uma resolução de problemas racional”.

Quanto ao desafio de “construir juntos uma política”, é possível afirmar que o PIBID, entre 2007 e 2013, carrega a identidade dos seus atores – dentro e fora da CAPES. O PIBID é uma política pública de “adesão voluntária” (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016), visto que as IES aderiram ao programa por identificação com ele e no decorrer de sua participação foram imprimindo sua marca no programa no contexto da produção de texto. Isso foi possível pelo modo de gestão adotado. O sentido de docência e de formação que o PIBID veicula nesse período inclui isso, como demonstram os objetivos do PIBID descritos na Portaria CAPES nº 96 de 18/7/2013, que mesmo desenvolvidos coletivamente, a partir dos objetivos registrados no primeiro edital e ampliados no segundo⁷¹ (já com participação de todos os atores), não sofrem alterações – o que indica adesão.

Art. 4º- São objetivos do PIBID:

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

II – contribuir para a valorização do magistério;

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

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

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

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

VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

Acreditamos que conceber uma formação docente em parceria com as escolas básicas, tendo os professores dessas escolas como co-formadores de outros docentes, favorecendo com que licenciandos experienciem a docência no contexto real de trabalho,

⁷¹ Ver apêndice 11 (Quadro com os objetivos do PIBID comparando o Edital 01/2007 e o Edital 02/2009).

aproximando teoria e prática através da reflexão sistematizada, está muito próximo de uma concepção de docência transformadora. Essa docência pode ser compreendida como processo intelectual de ação-reflexão-ação, que se desenvolve melhor a partir da investigação (reflexão investida) entre pares e que ocorre ao longo de toda a vida profissional, estando ligada a valores de justiça (ou equidade) e de coesão social. Vemos indícios desse processo nos objetivos do PIBID apresentados aqui no texto.

Em relação a esses aspectos, acreditamos que os sentidos de docência e de formação que o PIBID veicula na sua primeira fase podem ser mais bem descritos e analisados por meio das categorias: i- formação profissional; ii- relação teoria e prática; e iii- parceria universidade e escola, tal como procuraremos discutir nas próximas seções.

3.1.1- Formação profissional

A inserção da CAPES também na formulação de políticas e desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica ocorreu no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), iniciativa tomada pelo ministro da educação Fernando Haddad, em busca de uma reorientação de rumo para a educação na gestão do presidente Lula, com a finalidade de resgatar o protagonismo do governo federal na direção das políticas educacionais no país (OLIVEIRA, 2011).

Um dos principais pontos focalizados pelo PDE compreende a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação, explicitado pelo Ministério da Educação como “o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de Educação Básica” (BRASIL, 2007a). Para tanto, o Estado propõe-se a promover, como distinção dada aos profissionais da educação: um piso salarial nacional, já garantido constitucionalmente; a Universidade Aberta do Brasil, para propiciar a formação de todos os profissionais em serviço; o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para incentivar a formação inicial (SCHEIBE, 2011).

De acordo com o artigo 4º da Portaria CAPES nº 96 é objetivo do PIBID “elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica”. Os atores do PIBID associam o programa a uma “melhoria” na formação de professores. Para Manuel, coordenador geral,

o PIBID “favoreceu uma formação de professores mais investida e reflexiva”. Inácio, coordenador institucional, defende que pela via do PIBID “foi possível desenvolver uma formação concreta”. A coordenadora institucional Adriana afirma que o PIBID “garantiu uma formação melhor para os licenciandos”.

O próprio deslocamento das ações sobre a formação de professores para a CAPES pode ser compreendido como uma forma de valorizar a formação docente no sentido de se buscar uma formação para a excelência tal qual a tarefa de ensinar exige (ROLDÃO, 2007a): uma preparação especial voltada para a complexidade da docência (PASSMORE, 1984) ou ainda uma formação especializada e profissional mais adequada aos desafios contemporâneos (SILVA e ALMEIDA, 2015). Tatiana e Heloísa percebem a questão desta maneira:

A SISU, a Secretaria de Ensino Superior [do MEC], é uma secretaria que cuida da parte logística, de pagamentos, de problemas das universidades federais. Ela não consegue pensar em política de gestão, de formação de professores, inovar na formação de professores e induzir programas inovadores na formação de professores e a CAPES pode. A CAPES tem condição sim de fazer uma formação, com um alto nível. A CAPES era muito conhecida na pós-graduação e com o PIBID começou a ser conhecida nas redes. É importante frisar isso e é importante que a formação de professores não fique perdida em um lugar escondido no Ministério da Educação. É preciso ter uma instituição que responda, que induza, que fomente e que avalie a formação de professores e a CAPES tem *no-hall*⁷² para isso. A CAPES deve ser um locus importante de fomento, indução, avaliação da formação de professores. (Tatiana, coordenadora geral, entrevista)

Desde a criação da CAPES havia essa intenção explícita de Anísio Teixeira [de concentrar a formação de professores na CAPES], mas a agência nunca conseguiu tornar isso realidade e quando o ministro Haddad, da educação, assume, ele dá esse passo. E aí na época essa proposição mais democrática, mais progressista, inclusive de concentrar na CAPES as políticas porque era uma coisa de... dentro do MEC, a formação de professores acontecia em várias secretarias, era uma coisa completamente fragmentada que inclusive, às vezes, concorria uma coisa com a outra. O próprio ministério não conseguia ali se resolver. Quando leva tudo isso para a CAPES, ela começou a se apropriar e com a excelência mesmo que caracteriza essa agência porque inclusive é uma agência que não trabalha burocraticamente, ela

⁷²*No-hall* é uma expressão que define algo ou alguém com propriedade para falar de determinado assunto ou de executá-lo de forma assertiva e eficiente. Deriva do termo em inglês “Know-how” é um termo em inglês que significa literalmente “saber como”.

trabalha com pesquisadores, com consultoria *ad hoc*⁷³, então não trabalha só com a burocracia, com os técnicos ali da carreira e tal, pelo contrário, ela tem um quadro mais enxuto de funcionários efetivos e todo um trabalho que ela faz criando comissão, comitês, conselhos, consultores temporários quando precisa e tal, então é um processo de tomada de decisão muito mais aberto e assim ela fez também, usou essa mesma prerrogativa com o PIBID. (Heloísa, presidente do FORPIBID, entrevista)

As falas de Tatiana e Heloísa deixam ver que a integração da formação de professores, em termos de programas e políticas, à CAPES foi benéfica para a área pela qualidade do trabalho da agência. Podemos perceber que Tatiana faz claramente uma defesa da permanência da formação de professores na CAPES e Heloísa relaciona a transferência da formação docente para a agência com o próprio momento político que o país vivia nesse período. Acreditamos que a valorização do magistério e o investimento na formação docente são marcas desta mudança e, por conseguinte, como marcas do próprio PIBID enquanto programa que nasce e se desenvolve nessa conjuntura. Os dados nos permitem dizer que a primeira fase do PIBID se dá em um contexto favorável para a docência e para a formação de professores.

Nessa perspectiva, acreditamos que o PIBID, tanto por seu formato quanto pela estrutura por trás dele, propiciada pela CAPES, contribui para a profissionalidade docente, caracterizada por Gimeno-Sacristán (1993, p. 54) como a “especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas que constituem o específico de ser professor”. Nesse sentido, para Gatti *et al* (2019), a constituição da profissionalidade docente demanda formação inicial consistente e formação continuada como ampliação e atualização.

Scheibe (2011, p. 823) sinaliza que a formação inicial dos professores é “um espaço a ser direcionado para que efetivamente se cumpra uma formação cultural, científica e técnica para todas as áreas e níveis de ensino, utilizando os espaços e as possibilidades das nossas universidades”. Ainda segundo a autora, as demandas contemporâneas da ciência e da técnica, da cultura e do trabalho, exigem investimentos

⁷³*Ad hoc* é uma expressão latina cuja tradução literal é "para isto" ou "para esta finalidade". No meio acadêmico, o revisor "ad hoc" é o pesquisador que executa a revisão de um trabalho científico, de pesquisa, relatório ou projeto sem, contudo, ter participado dele como elaborador.

em políticas de profissionalização de qualidade elevada que possam incorporar também o entusiasmo da juventude por um projeto nacional de educação com qualidade. Em relação à defesa de Tatiana e Heloísa, da permanência da formação de professores na CAPES, a autora diz que

Temos a nosso favor um extraordinário desenvolvimento brasileiro no campo das ciências da educação e da teoria pedagógica a requerer um novo patamar para a formação dos seus docentes, novos projetos institucionais de formação de professores, superando a concepção de programas apenas pontuais, com recursos e ações limitados e passageiros. Desta forma, a responsabilidade que se coloca para a CAPES, organismo tradicionalmente voltado para o fomento à pesquisa e pós-graduação, de assumir também o fomento aos programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica implica o esforço de diminuir a distância entre estes setores de formação (SCHEIBE, 2011, p. 824).

Sobre o “novo patamar para a formação dos seus docentes, novos projetos institucionais”, os atores relatam que, em sua primeira fase, o PIBID fazia parte de um projeto maior de formação de professores.

Seria necessária uma política pública mais robusta que desse conta de incentivar o professor da educação básica para a docência e fazer com que ele ressignificasse a sua prática, ressignificasse e desse um novo sentido à atuação docente, se inserisse na atividade profissional com acompanhamento e tivesse as oportunidades de formação na sua trajetória profissional ao longo da vida para que ele não abandonasse a docência. É nisso que nós nos pautávamos, num processo intencional, não de um programa, não era o PIBID, era um conjunto de ações que já estavam desenhadas e que iam desde a indução à docência até a formação continuada dos professores já em exercício. (Manuel, coordenador geral, entrevista)

A concepção de docência e de formação descritas por Manuel nos remetem a compreensão de que “os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente⁷⁴ são lentos” (SILVA e ALMEIDA, 2015, p. 10). Iniciam-se antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida. Assim,

⁷⁴ O aprendizado da docência é um desafio que os professores, as escolas e os sistemas educativos enfrentaram ao longo da história. O modo como tem sido feito marcou e influenciou no papel dos docentes, suas configurações identitárias e as subjetividades emergentes. No marco dos docentes vistos como profissionais da educação, o aprendizado da docência ao longo da vida tem sido chamado de “Desenvolvimento Profissional Docente” (MARTINEZ, 2010).

torna-se relevante o acompanhamento em processo do trabalho docente, desenvolvido de forma a permitir autorreflexões e reflexões com pares ou outros, a fim de alimentar um desenvolvimento profissional que contribua para a dinamização e a consolidação contínua da profissionalização docente⁷⁵ (SILVA e ALMEIDA, 2015).

Uma política de formação de professores integrada à aprendizagem da docência ao longo de toda a vida profissional, como descreve o coordenador geral Manuel, começaria com a ampliação do PIBID. Na fala de Tatiana, coordenadora geral, confirmamos as pistas que encontramos sobre isso na análise documental da primeira fase do PIBID, ao sinalizar a intencionalidade da CAPES de, a partir de 2014, universalizar o programa nos moldes de uma formação integrada (inicial e continuada, perpassando pela inserção profissional). A ideia era a de que todos os licenciandos fizessem o PIBID por dois anos e fizessem uma “residência docente” quando ingressassem na escola como professores. Esse ingresso se daria através do “Exame Nacional de Ingresso ou Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente”, que estava em processo de finalização pelo INEP⁷⁶ em 2014 conforme sinaliza Freitas (2014, p. 441). O alvo era ampliar o programa até atingir a marca de 100 mil bolsas para licenciandos.

No caso, esse número 100 mil era porque nós temos, todos os anos, cerca de 120 mil alunos se formando em Pedagogia e um outro número das demais licenciaturas, que é um número bem menor que o da Pedagogia, então se imaginava que com 100 mil bolsas se você oferecer a bolsa do PIBID dois anos para um aluno e dois anos para outro aluno você poderia ter todo esse grupo que está nas licenciaturas passando por dois anos de vivência dentro da escola que é o objetivo maior do PIBID. (...) Então, teoricamente, você com 100 mil bolsas, se cada aluno tivesse dois anos de PIBID, você poderia cobrir o universo de alunos que se formam nas licenciaturas. (Tatiana, coordenadora geral, entrevista)

O depoimento de Tatiana nos ajuda a compreender que o PIBID não poderia começar atingindo todos os licenciandos, mas a análise de sua trajetória evidencia que esse era o seu alvo. Nesse sentido, a partir do que os dados nos mostram, não encontramos

⁷⁵ Refere-se aos processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional, construção da identidade profissional. Duas vertentes de estudos se destacam, uma aborda a profissionalização como processo de formação profissional do professor; a outra, o processo histórico de construção da docência e identifica as transformações sofridas pelos docentes. Tanto por um viés quanto pelo outro, a profissionalização não é sinônimo de capacitação e qualificação, mas expressa uma posição social e ocupacional, a inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho (SHIROMA e EVANGELISTA, 2010).

⁷⁶ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

fundamento nas críticas de que o PIBID foi feito para poucos, atuando apenas com uma pequena parte dos licenciandos, porque atingir todos eles era uma intencionalidade clara da política desde sua criação. A questão é que as mudanças na conjuntura política que o país enfrentou a partir de 2014 trouxeram a reboque novos sentidos de docência e de formação que não eram mais condizentes com o PIBID. Nesse cenário, já não havia interesse em ampliá-lo – o que de fato tornou o programa de 2015 até 2018 em uma política para poucos conforme exploraremos no capítulo seguinte.

Retomando a ideia de “residência docente”, é importante dizer que Manuel, através da CAPES, já havia implementado, em 2011, dois projetos pilotos. Um no Rio de Janeiro em parceria com o Colégio Pedro II e outro em Minas Gerais junto com o Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais.

Tal como descrito em seu site, o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II visa aprimorar a formação do professor da Educação Básica por meio de um projeto de formação continuada, desenvolvendo competências docentes que complementem a formação recebida na Instituição de Ensino Superior (IES) de origem, a partir da vivência em um ambiente escolar de reconhecida excelência. A Residência Docente parecia professores recém-formados com professores orientadores do Colégio Pedro II, de modo a dar ao novo profissional uma formação complementar em questões de ensino-aprendizagem na área/disciplina, assim como em aspectos da vida escolar. Além disso, pretende possibilitar a aplicação de novas metodologias e estratégias pedagógicas na instituição de atuação do Professor Residente, que venham a incrementar os resultados de aprendizagem dos alunos da Educação Básica.

Como também informado através do *site*, o Programa de Residência Docente do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) tem como objetivo o desenvolvimento da autonomia na produção e aplicação de procedimentos didáticos, cognitivos e atitudinais, diretamente relacionados ao perfil do educador e a formação de competências e habilidades básicas para promover a qualidade da educação. Essas competências têm como ponto de partida a reflexão crítica dos professores/residentes sobre sua ação docente no processo ensino-aprendizagem das diferentes áreas de conhecimento e sua importância educacional e cultural na sociedade. O curso, que é creditado como especialização, é oferecido nas modalidades presenciais e a distância,

sendo desenvolvido no Centro Pedagógico/UFMG e nas escolas de origem dos professores/residentes, num período de quatro semestres. Tal especialização contempla módulos de conhecimentos específicos em Alfabetização e Letramento, Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Matemática e módulos de Coordenação e Gestão Pedagógico-Administrativa.

Segundo o coordenador geral, Manuel, como ambas as experiências foram bem avaliadas, a ideia era que a partir da universalização do PIBID se desenvolvesse um programa de residência docente a nível nacional. É interessante perceber que essa ideia foi aproveitada pelo novo PIBID (edital CAPES nº 07/2018), mas amparada em tendência oposta (voltada para interesses mercadológicos e do capital), tal como abordaremos no capítulo seguinte, afetando, portanto, o sentido de docência e de formação original. Sobre sua concepção de residência docente, Manuel afirma que:

O [programa] residência docente se pauta no princípio de que é necessário manter um grupo de apoio do professor da educação básica recém-egresso das licenciaturas e isso muito pautado em algumas pesquisas que alguns pesquisadores estudam não só aqui no Brasil, mas também fora, que existe uma grande tensão que os professores e as professoras vivem quando entram no exercício profissional e se deparam com a complexidade da escola, com a complexidade do ensino e ele se sente muito isolado, se sente muito sozinho. Se sentindo muito sozinho, boa parte da evasão dos professores acontece nos primeiros anos do exercício profissional. Então, quando nós desenhamos o [programa] residência docente foi nesse intuito, ele era a continuidade do PIBID, mas para professores já em atuação, professores que tinham se formado, foram para a educação básica e aí esses professores [iniciantes] junto com esses professores mais experientes da escola que têm mais vivência, pudessem ajudar os professores iniciantes nesses momentos da docência. (Manuel, coordenador geral, entrevista)

A inserção profissional, de acordo com Tardif (2002, p.11), “é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. Desse modo, o cuidado com os iniciantes é um dos maiores desafios da profissão docente, e a formação na interface de sua profissionalidade deve problematizar onde, quando e com que pessoas esses sujeitos aprendem a docência e como este artifício pode reverberar em suas práticas, bem como contextualizar que fases ilustram o desenvolvimento profissional docente, tendo em vista que o ingresso no magistério é um período com complexa tarefa do exercício da docência marcado, também, por situações inéditas de conflitos e constrangimentos (VALLE, 2006).

Indo ao encontro da perspectiva defendida pelo coordenador geral Manuel, acreditamos que se continua aprendendo a ser professor ao longo de toda a carreira docente e que nos primeiros anos de exercício profissional é necessária uma estrutura de apoio e suporte para os docentes desenvolverem melhor esse processo. Relaciona-se a esse olhar as ideias defendidas por Canário (2005) e Marcelo (2009), entre outros, segundo as quais o percurso de formação do professor é melhor caracterizado como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que advém da construção e reconstrução cotidiana do saber e do agir do profissional, no interior do “contexto socializador primário de um professor – a escola, esse lugar onde se aprende a ser professor”, nas palavras de Canário (2005, p. 75).

Acreditamos que é assim para professores em formação inicial, para aqueles que estão começando na carreira e para professores experientes que continuam a aprender (e podem também ensinar) sobre a docência ao longo de sua vida profissional. Aqui consideramos outro ponto importante: a docência é um processo intelectual que se desenvolve melhor na companhia de outros docentes – professores são profissionais intelectuais que podem (devem) participar da formação de outros professores.

Para Zeichner (2013), a qualidade da educação básica está diretamente relacionada a qualidade da formação de professores. Isso exige um compromisso maior do Estado com a preparação para a docência. Nesse caminho, defende a profissionalização do magistério e a criação/manutenção de “um sistema de formação de professores que prepare melhor professores para o exercício profissional e a construção de uma carreira no magistério” (ZEICHNER, 2013, p. 18). Para o autor, essa *melhor* formação do docente envolve toda a sua vida profissional; se desenvolve no contexto do trabalho; através de uma relação estreita com a escola básica, seus professores e com as comunidades em que se inserem; em processos que reconhecem e incentivam a docência como um processo intelectual complexo e situado contextualmente (ZEICHNER, 2010, 2013 e 2015).

Percebemos aproximações entre as proposições de Zeichner e as ideias relacionadas a “formação profissional” que encontramos na primeira fase do PIBID. Os depoimentos indicam que, entre os atores do programa, a ideia de qualidade na formação está ligada à crença da necessidade de uma “formação profissional” que se desenvolva de

modo integrado, ao longo de todo o exercício docente. As fontes indicam também que uma formação docente profissional/de qualidade é entendida como aquela que se aproxima do contexto real de trabalho e, por isso, se desenvolve em estreita sintonia com a escola básica e os professores que nela atuam. Essas questões podem ser melhor compreendidas nos próximos eixos que discutiremos: “relação teoria e prática” e “parceria universidade escola”.

Nesta seção, direcionamo-nos para a análise da proposta de formação que se expressava na primeira fase do PIBID. À guisa de síntese, a formação pretendida é profissional, em termos de valorização e investimento, e pode ser conceituada como aquela na qual a docência é compreendida como processo intelectual de ação-reflexão-ação, que se desenvolve melhor a partir da investigação (reflexão investida) entre pares e que ocorre ao longo de toda vida profissional, estando ligada a valores de justiça (ou equidade) e de coesão social. Nas seções seguintes, abordaremos *como* essa formação se desenvolveria.

3.1.2- Relação teoria e prática

A articulação entre teoria e prática visibiliza uma tensa relação em que prática e teoria, a priori, se antagonizam. Considerando essa leitura equivocada como certa, está explícita a avaliação de que uma é mais importante que a outra, apreciação essa somente possível se dicotomizarmos a teoria da prática. Feita a separação, uma parece ter vida própria em relação à outra, adquirindo *status* diferenciado. Isso retrata a herança histórica na formação docente, da distinção entre os que pensam e os que executam, entre os saberes e os fazeres.

Na tentativa de superar esta visão fragmentada da formação, Fávero (2002) propõe a construção de uma concepção dialética, em que a teoria e prática sejam consideradas como um núcleo articulador no processo de formação a partir do trabalho desenvolvido com esses dois elementos de forma integrada, indissociável e complementar. A conceituação da concepção dialética da formação ajuda a compreender a teoria e a prática como elementos da práxis pedagógica, em que a prática, sendo reflexiva, remete-nos a uma busca teórica para melhor análise e compreensão desta própria prática, oferecendo subsídios para transformá-la. Muitos outros autores corroboram com esta ideia (LIMA,

2001; TARDIF, 2002; PIMENTA, 2001; PÉREZ GÓMEZ, 2000), sendo possível, a partir de suas obras, compreender a práxis pedagógica como uma atitude teórico-prática, humana, transformadora da realidade.

No nosso entendimento, não há separação entre teoria e prática no que se refere ao trabalho docente e ao conhecimento dos professores, logo não há necessidade de defesa de uma relação entre as partes, uma vez que estamos falando de um mesmo todo. Reconhecemos as raízes desse modo de pensar, mas pensamos que ele acaba por reforçar o oposto do afirmado. Defendemos sim, uma aproximação, e mesmo uma coerência da formação docente, ao contexto de trabalho dos professores. A docência é a expressão de um saber-fazer que é teórico-prático, e que se desenvolve – se ensina/se aprende – através de processos intelectuais de ação-reflexão, em que se pensa sobre o que se faz e se faz pensando sobre, de modo contínuo e recursivo. Essa é a posição que assumimos, mas falamos aqui de “relação teoria e prática” por este ser o termo recorrente nos depoimentos dos atores do PIBID para tratar do assunto. Exploramos, pois, nesta seção, os significados e sentidos que essa expressão tem para eles.

Para os atores do PIBID, a relação teoria e prática é um dos pontos altos da política. Presente diretamente, conforme Portaria CAPES nº 96, no sexto objetivo da política – “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” – e, indiretamente, no sétimo – “contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” – a relação teoria e prática pode ser considerada um dos eixos estruturantes do PIBID” (grifo nosso).

A professora supervisora Anita afirma que trabalhar no PIBID levou-a a perceber que “posso vivenciar duas funções, a de aprendiz e a de formadora, sem temer julgamentos, bem como atropelar a teoria que por si só, ainda é bastante exaltada no meio acadêmico”. De modo geral, entre os professores supervisores essa visão predomina: na valorização do seu trabalho percebem “o reconhecimento de que a prática não é menos importante que a teoria, na docência prática e teoria não se separam”, como comenta Edmilson. Para a professora supervisora Djanira, o PIBID significou “um momento de uma relação dialética entre teoria-prática”. Hilda afirma que no PIBID viu “a valorização

da reflexão prática-teoria-prática como eixo norteador do aperfeiçoamento docente”. Na percepção de Stella, o PIBID ajudou “a formação de professores a se despir dos paradigmas que quebram a relação teoria e prática”.

As falas dos licenciandos bolsistas caminham no mesmo sentido. Paula afirma que “no PIBID aprendi a perceber a prática embasada em teoria de forma planejada, mas não engessada”. Joane diz que “ via, através do PIBID, toda teoria acadêmica ganhar vida”. Comparando estágio e PIBID, Eva comenta que no PIBID “pode estar em sala atuando de forma diferenciada do estágio, por ser uma prática embasada na teoria e uma teoria que reflete a prática”. Para Clara, no PIBID, “as discussões sobre as atividades e os planejamentos a serem desenvolvidos, atrelavam teoria e prática em todos os momentos”. Julia afirma que “ter a experiência prática aliada ao estudo teórico, num espaço conjugado entre teoria e prática foi, a meu ver, o que mais se destacou no PIBID”.

A coordenadora de área Clarice fala da falsa dissociação entre teoria e prática, do quanto isso interfere negativamente na formação e de como, no seu entendimento, o PIBID contribuiu para superar isso.

A dissociação teórico-prática, muitas das vezes falsa, mas não importa, ela está aí no imaginário, está na narrativa, está na fala de formador e de licenciando e de professor da escola. Exista ou não essa dissociação, antes mesmo de procurar saber se ela se manifesta ou não, já se está dizendo que o que se faz aqui é uma coisa e o que se faz lá é outra. Que aqui é o lugar da teoria, como se não houvesse prática, e lá é o lugar da prática, como se na escola não houvesse produção de saber ou sequer uma prática fundamentada num determinado saber. Então, assim, a relação teórico-prática para mim é muito complexa de comentar em função desse senso comum pedagógico do que se refere a ela, mas o fato é que ela está aí. Está na narrativa, está na linguagem, está na fala, está nisso, está naquilo, e o PIBID enfrenta isso. Enfrenta como? Unindo os dois campos que supostamente foram separados, a universidade com a teoria e a escola com a prática. Então, você une isso, você quebra esse limbo aí, quebra porque você alça o supervisor da escola à condição de formador tanto quanto é o formador da universidade, e reconhece esses dois polos como espaços, tempos de produção de conhecimento. (Clarice, coordenadora de área, entrevista)

Como bem expressa Clarice, o pomo da discórdia na formação de professores tem sido a relação entre a formação e a profissão. Não se trata de insistir na inegável conexão entre a teoria (que estaria nas universidades) e a prática (que estaria nas escolas), mas sim de colocar o foco na necessidade de a formação estar ligada à profissão e vice-versa. No

caso da formação inicial, que no nosso entendimento deve ser de responsabilidade da universidade, é necessário assegurar uma maior presença dos professores da escola básica e das culturas profissionais docentes, bem como um maior diálogo com as realidades escolares e sociais: na universidade, há teoria e há prática; nas escolas, há prática e há teoria (NÓVOA, 2017b). Nessa direção para Roldão (2007b, p. 37),

[...] as diversas especificações, indispensáveis, não residem nesta lógica de alternância - pedagógico ou científico - mas sim na sólida construção de um saber científico-profissional integrador de todos os saberes que se mobilizam para a prática da ação de ensinar enquanto fazer aprender alguma coisa a alguém.

Roldão ressalta ainda que isso não nega a existência, dentro deste saber profissional nuclear, de modalidades e especialidades. Defende, assim, que as especialidades decorrem deste saber “científico-profissional” global e desenvolvem-se dentro dele, e não o contrário (ROLDÃO, 2007b, p. 38).

É importante reiterar que isso não significa que se preconize a prática em detrimento da teoria. Verdadeiramente, o que se objetiva nesse tipo de abordagem é legitimar a escola, enquanto espaço de formação prática docente, como local privilegiado para a construção de conhecimentos imprescindíveis na formação inicial de professores. Segundo Cruz (2012a), por esse caminho, a prática social constitui-se no principal mote do trabalho pedagógico, do qual emergirão, teórica e praticamente, as questões a serem problematizadas, os instrumentos para seu estudo e elucidação e as ideias para aplicação à própria vida dos sujeitos envolvidos nesse processo, favorecendo, assim, a unidade teoria-prática. Na mesma direção, ao falar sobre o papel da Didática na formação de professores, a autora defende ainda a necessidade de

[...] assumir politicamente a escola pública, a educação básica e o trabalho docente como eixos estruturantes da formação inicial de professores, transformando as aulas em espaço/tempo de problematização, análise e síntese de teorias e métodos de ensino e de aprendizagem, tendo como suporte a ação pedagógica do formador, aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar e, por isso, forma professores. (CRUZ, 2017, p. 1194)

Segundo o coordenador geral Manuel, a relação teoria e prática estabelecida no PIBID contribuiu para a “desconstrução das diferentes representações dos licenciandos

sobre o que é o exercício profissional, para superar o senso comum sobre o que é ser professor”. A coordenadora institucional Adriana afirma que ao longo do seu trabalho percebeu, no depoimento dos licenciandos, como *conhecer melhor a escola pública, com mais tempo*, mudou a visão dos futuros professores: “os alunos diziam ‘ah eu pensava em fazer a licenciatura e não ir para a escola pública’ e depois mudaram completamente essa visão, passando a ver a escola pública como um espaço muito bom de se trabalhar”. Adriana destaca ainda que, aliada a essa possibilidade de atuação mais efetiva, os licenciandos participantes do programa constroem sua docência de um modo que chama de *investido*:

Olha, eu acho que a gente tem nas escolas, dentro do PIBID, uma liberdade muito grande de criar, de testar, e isso eu vi nos depoimentos, nos relatórios, que eu recebi dos diversos licenciandos. Então, eu acho que isso foi bastante importante porque é um momento em que ele podia estar na escola e podia estar descobrindo coisas, criando. Dependendo do subprojeto, são estratégias diferentes que eles, que cada subprojeto usa no trabalho, mas acho que de forma geral a gente teve muito essa oportunidade de tentar ter mais uma reflexão em cima, trabalhada tanto pelo coordenador de área, quanto para o licenciando ter essa experiência de propor essas inovações. Ter esse espaço e tempo para propor essas inovações que, às vezes, quando você tem o curso e está só tentando terminar isso, fazer a carga horária, você não tem esse espaço. Esse espaço, eu diria privilegiado para fazer essas descobertas, tenta propor coisas novas. Eu acho que nesse sentido, a gente teve muita, muita coisa boa. (Adriana, coordenadora institucional, entrevista)

O depoimento de Adriana deixa ver que há o entendimento de que o trabalho desenvolvido no PIBID permite que os licenciandos relacionem teoria e prática pela via do ensino, através do acesso aos processos que acompanham professores experientes no planejamento e desenvolvimento de atividades e através de exercícios de prática sob a supervisão desses mesmos professores. Assim, os licenciandos têm sua aprendizagem sobre a docência potencializada. Isso incide diretamente em uma formação docente que pela via do trabalho articule as dimensões teóricas e práticas, permeando-as por momentos de análise, contextualização e, principalmente, investigação crítica sobre o fazer pedagógico.

Acreditamos que viver o trabalho docente, problematizando-o, investigando-o e atuando sobre e com ele é de suma importância para conhecer aspectos da docência que se sustentam na “experiência” de quem as vive. Oportunizar que licenciandos

experimentem o ensino – tanto planejar, quanto implementar e avaliar – em movimento contínuo e recursivo e, mais ainda, sob a segurança e chancela do professor da escola básica e do professor da universidade, favorece o aprendizado da docência em uma perspectiva de conhecer o ofício docente e reconhecer em si mesmo a possibilidade de exercício da função.

Nessa direção, uma questão importante para os atores do PIBID foi que o programa proporcionava aos estudantes uma atuação efetiva na escola, comprometida com a inovação e a transformação das práticas pedagógicas. Quanto a essas inovações, Tatiana destaca o uso dos LIFEs⁷⁷ pelos participantes do PIBID:

A outra coisa é que o PIBID, ele impulsionou o uso de novas tecnologias porque esses estudantes mais novos, eles já são pessoas que nasceram numa geração que usa a tecnologia. Tanto é assim que quando nós criamos os LIFEs, quem mais usava os laboratórios, eram os alunos do PIBID que buscavam maneiras novas, metodologias novas, ideias novas, então isso também renova as metodologias, as tecnologias que as escolas, que as próprias instituições formadoras usam porque as vezes elas são mais conservadoras que as escolas públicas no uso de tecnologias. Então, o PIBID trouxe também essa renovação no repensar metodologias e tecnologias. (Tatiana, coordenadora geral, entrevista)

Nesse sentido, a professora supervisora Patrícia observa que “a diferença do PIBID é sua contribuição ímpar para esses licenciandos que participam do projeto, pois têm oportunidade de viver a sala de aula em movimento”. Comparando a experiência do PIBID com a própria formação, Patrícia afirma ainda que os licenciandos “têm a noção que eu não tive na minha formação inicial, que é estar diariamente em uma sala de aula podendo ser coadjuvante no processo o que é diferente de um estágio obrigatório quando você fica apenas como expectador, observando a prática do outro”. Afirma ainda que:

No PIBID, você pode viver essa prática junto com o professor na sala de aula, você tem um espaço de protagonismo para trabalhar junto com as crianças e se envolver no processo. Eu acho que, ao poder vivenciar isso, você já vai, no dia em que assumir a sua turma e se ver na posição em que pensar “hoje sou eu quem sou a regente dessa turma, eu já tenho

⁷⁷ Os Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFEs) constituem espaços de uso comum das licenciaturas nas dependências de Instituições Públicas de Ensino Superior, destinados a promover a interação entre diferentes cursos de formação de professores, de modo a incentivar o desenvolvimento de metodologias voltadas para: inovação das práticas pedagógicas; formação de caráter interdisciplinar a estudantes de licenciatura; elaboração de materiais didáticos de caráter interdisciplinar; uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC's); articulação entre os programas da Capes relacionados à educação básica. O LIFE é um projeto com financiamento próprio ao qual as IES se candidatam mediante requisitos estabelecidos em edital.

[...] uma vivência que não é só a do estágio de observação, eu vivi isso, eu sei o que pode dar certo como estratégia, o que pode não dar tão certo assim, porque eu vi isso acontecer e eu também pude experimentar, com o meu olhar, com a minha experiência, com a minha visão, o que é viver essa responsabilidade da regência”. (Patrícia, professora supervisora, entrevista)

Percebemos aproximações entre as afirmações de Patrícia e a perspectiva defendida por Cochran-Smith (2001), na qual afirma que é de suma importância para a formação de professores a premissa básica de que o conhecimento de que precisam para ensinar bem é adquirido através da experiência e da reflexão considerada e deliberada sobre a experiência. Os professores em formação inicial aprendem quando escolhem estratégias, organizam rotinas de sala de aula, tomam decisões, criam problemas, estruturam situações e reconsideram seu próprio raciocínio em cada uma dessas situações. É importante, para se pensar a formação docente nesse caminho, mudar a concepção vigente sobre “prática” e “teoria”, tal como sinaliza Gatti (2013, p. 55):

[...] prática educacional é prática social com significado e não pode ser tomada como simples receita, ou confundida com tecnicismos modeladores. Prática pedagógica, por ser pedagógica, é ação política, de cidadania, comportando formas de ação guiadas por seus fundamentos, sejam filosóficos, sejam científicos. Implica fazer pensando e pensar fazendo, implica saber fazer e porque fazer, ou seja, implica uma praxiologia .

Para Zeichner (2010 e 2013), essa superação da dicotomia entre teoria e prática envolve uma mudança na epistemologia da própria formação docente, que passa de uma situação em que o conhecimento acadêmico é visto como única fonte legítima do conhecimento sobre o ensino para outra em que diferentes aspectos do saber que existem nas escolas e nas comunidades são incorporados à formação de professores e coexistem num plano mais igualitário com o conhecimento acadêmico.

O autor argumenta que, nessa perspectiva, as experiências de campo devem ser muito bem planejadas e orientadas, para que resultem em uma aprendizagem qualificada dos futuros professores. Ainda segundo o autor, para que haja verdadeira articulação entre as experiências vividas na escola e as atividades dos cursos de formação inicial, é necessário que os professores supervisores das escolas conheçam os fundamentos teóricos e metodológicos ensinados nos cursos de formação inicial, assim como que os professores

universitários tenham familiaridade com as práticas da Educação Básica. Isso se relaciona com a ideia de “experiência horizontal”.

Para Zeichner, Payne e Brayko (2015), a experiência horizontal reconhece o conhecimento e a compreensão específicos que cada profissional pode trazer para a atividade coletiva e tratar seus conhecimentos como igualmente valiosos, relevantes e importantes. Cada profissional desenvolve uma gama de experiências através dos trabalhos e dos espaços organizacionais, mas trabalhando colaborativamente, estas formas de experiência servem como recursos na atividade conjunta de solução de problemas, além de ajudar indivíduos e grupos a achar soluções inovadoras aos dilemas que caracterizam seu cotidiano de trabalho.

Compreendemos as “experiências horizontais” na formação inicial docente como as interações intencionais entre escolas, universidades, professores da escola-básica, professores da universidade, comunidade, conhecimento local, acadêmico e prático, em uma perspectiva de romper fronteiras, estreitar laços e minimizar hierarquias.

Identificamos aproximações entre o que Zeichner defende sobre a relação teoria e prática e o que levantamos sobre a primeira fase do PIBID. O sentido de docência da primeira fase do PIBID tem como um de seus pilares a crença de que professores são profissionais intelectuais, detentores de um saber teórico-prático complexo e multifacetado que não só tem bases teóricas fortes, mas que é também por si só gerador de conhecimento docente. Essas aproximações ficam mais claras quando as analisamos em paralelo com a “parceria universidade e escola”.

3.1.3- Parceria universidade e escola básica

Correlato ao nosso entendimento face à relação teoria e prática, vemos a parceria universidade e escola como outro elo muito valorizado no PIBID. Na Portaria CAPES nº 96 observa-se isso em seu segundo objetivo – “contribuir para a valorização do magistério” – no quarto objetivo – “inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensinoaprendizagem” – e especialmente no quinto objetivo – “incentivar escolas públicas

de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério”.

A parceria universidade e escola tem grande potencial para superar a desconexão entre a academia e a realidade escolar. Essa parceria pressupõe a superação da visão tradicional sobre experiência de campo, em que não há preparação e suporte para que os professores das escolas desenvolvam uma concepção de tutoria mais ativa e educativa e em que os conteúdos disciplinares da academia estejam distantes da realidade escolar. O que está sendo proposto aqui, para a formação de professores, envolve uma relação mais equilibrada e dialógica entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional, a fim de dar apoio para a aprendizagem dos professores (ZEICHNER, 2010, 2013, 2014 e 2015).

Nesse sentido, para os atores do PIBID a parceria universidade e escola, no contexto da primeira fase do programa, se dava principalmente através da valorização da escola pública e de seus professores.

Então... é muito interessante esse movimento que o PIBID lidera que é um círculo virtuoso. Eu ouvi vários professores, tanto de universidade quanto de escola dizendo “eu ia me aposentar, mas estou tão animado com o trabalho do PIBID que vou continuar trabalhando mais um tempo”. Então, essa valorização é um outro pilar importante, a valorização dos verdadeiros atores da formação que são tanto os que estão na universidade que formam os futuros professores quanto a escola. Você valoriza a escola pública. O PIBID valoriza a escola pública como um espaço importante da formação. É um novo olhar e as escolas diziam muito isso, talvez você tenha ouvido de algum diretor que se sentiram valorizados com essa aproximação das instituições, entre elas e as instituições formadoras. Então, essa valorização é um pilar importante do PIBID também. (Tatiana, coordenadora geral, entrevista)

A formação inicial docente pode e deve ocorrer também na escola básica, buscando formar o futuro professor para lidar com as necessidades da escola ou, como Roldão (2007a) argumenta, para alcançar a excelência profissional. Ao falar sobre esta formação docente para a excelência profissional, a autora ressalta que esta deve acontecer em qualidade científica, de modo que o professor construa uma especificidade no saber de sua área. Para Roldão (2007a), cabe à formação centrar-se na ação profissional para organizar o curso em torno da sua função e do saber, necessários ao desempenho

profissional. Nesse sentido, torna-se cada vez mais necessário pensar a formação inicial docente em um contexto de imersão no campo do trabalho. Ou seja,

[...] a formação inicial só será eficaz se transformar-se em formação em imersão, também transformadora dos contextos de trabalho, feita com as escolas, que, por um lado, coloque os futuros professores em situação que alimente o seu percurso de formação inicial e, por outro, converta as escolas, os jardins de infâncias, os contextos de trabalho em que os nossos profissionais vão atuar, em outras tantas unidades de formação que conosco, ensino superior e investigadores, construam parcerias de formação/investigação, desenvolvidas dentro da ação cotidiana da escola, transformando-a em espaço real de formação profissional permanente (ROLDÃO, 2007a, p. 40).

No contexto da UFRJ, a coordenadora institucional Adriana destaca que além da aproximação da escola com a universidade, o PIBID aproximou professores universitários, normalmente envolvidos com o bacharelado, aos da escola básica e, conseqüentemente, da docência nela. Na UFRJ, houve inicialmente uma tensão por serem os institutos (Faculdade de Letras, por exemplo) e não a Faculdade de Educação quem assumiria o PIBID – tradicionalmente responsável pela oferta das chamadas “disciplinas pedagógicas” para todas as licenciaturas da instituição. No entanto, em face dos significados construídos pelos atores envolvidos, essa ruptura que o PIBID trouxe fortaleceu os institutos especialmente na identificação com a docência e, acreditamos que, no caso da UFRJ, contribuiu indiretamente para o que veio a ser o Complexo de Formação⁷⁸.

A gente aprendeu muito com essa oportunidade de estar trabalhando na escola. Também tinha uma característica inicial que era, fazia parte até das diretrizes do PIBID pela CAPES, que era ter o instituto em que a licenciatura acontecia participando ativamente e não só a Faculdade de Educação. Então, ficava uma coisa diferente de um modelo que a gente trabalha mais, quer dizer, o licenciando ir à escola, isso já acontecia, mas agora era também os professores do instituto, por exemplo aqui na Biologia, seriam os professores aqui do instituto, aqui da Biologia que estariam também tendo essa oportunidade de ter essa troca com a escola. Isso acontecia muito pouco, mas com o PIBID, acho que em diversas licenciaturas isso foi muito forte. Porque nesse PIBID inicial tanto na Química, na Matemática, na Biologia, na Física, os coordenadores eram professores dos institutos onde as licenciaturas aconteciam. Então, eu acho que isso deu uma renovada na maneira de pensar dos professores desses institutos que não tinham muito esse

⁷⁸ Ver capítulo 2, seção 2.2.1.

contato, não tanto como agora. (Adriana, coordenadora institucional, entrevista)

Clarice, coordenadora de área, comenta que com as professoras supervisoras aprendeu “a prática da parceria na formação de professores e a relevância do conhecimento que advém dos sujeitos da escola para o desenvolvimento profissional docente”. Nesse caminho, Adriana complementa dizendo que com “essa oportunidade de ter o supervisor aqui [na universidade], se conhece muito melhor o seu trabalho, as dificuldades, e o PIBID os trouxeram aqui, com espaço, com tempo, com discussão em uma troca mesmo com a universidade”. Para o coordenador geral, Manuel, a colaboração entre escola e universidade, que no PIBID se dá por meio de professores coordenadores (das IES) e professores supervisores (das escolas), é fundamental porque “toda instituição formadora tem que conhecer bem as escolas públicas onde as pessoas para quem elas estão formando vão trabalhar na prática, então, juntar esse universo – escola pública e instituição formadora – é fundamental”. A coordenadora geral Tatiana destaca que este aspecto era intencional:

Então, quando nós desenhamos o PIBID a ideia era que esses estudantes tivessem a oportunidade de reconstruir, desconstruir e reconstruir concepções sobre a docência, mas não a partir apenas das leituras sobre a escola, não apenas do estar com professores ou lá com a universidade, mas a partir do coletivo, da colegialidade, a partir do trabalho conjunto e da análise e estudo aprofundado das questões didático-pedagógicas presentes na escola. A partir desses olhares, vamos dizer assim, o olhar do aspirante à docência, o olhar do professor supervisor, o olhar do professor formador e nesse conjunto em direção à reconstrução de concepções. O PIBID se pauta nisso. Aí você me pergunta “o que é o principal do PIBID?”, é essa tríade, é essa relação que se estabelece entre três personagens ou atores principais do processo da docência que é o formador da universidade, o formador da educação básica e o aspirante à docência. (Tatiana, coordenadora geral, entrevista)

O depoimento de Tatiana é revelador da concepção de docência do PIBID – intelectual, crítica, emancipadora, política, assumindo que ensinar é uma atividade contextualmente situada, que não é neutra e que está distante do improvisado – e deixa clara a importância de extrapolar as fronteiras e hierarquias entre universidade e escola básica em prol de uma formação docente de qualidade. Nesse sentido, consideramos que o diálogo, a coletividade e a parceria, citados por Tatiana, mas, principalmente, tempo e espaço propícios são fundamentais para que, através de sua estrutura, o PIBID faça

emergir propostas transformadoras na formação de professores, indo inclusive na contramão do já tradicionalmente estabelecido.

Zeichner (2010) afirma que é muito comum, por exemplo, que os professores regentes, com os quais os estudantes trabalham durante sua passagem pela escola, saibam muito pouco sobre a especificidade das disciplinas de metodologia e fundamentos que seus estagiários completaram na universidade, assim como aqueles que lecionam na universidade pouco sabem sobre as práticas específicas utilizadas em classes da Educação Básica, nas quais seus estudantes estão alocados. A coordenadora de área Clarice afirma que, nesse sentido, o PIBID contribui na medida em que caminha justamente no sentido contrário, como se observa a seguir, em seu depoimento, e nos subsequentes, falas de Sofia e Neusa:

[...] porque essa aproximação, que acontece predominantemente no estágio, nem sempre é uma relação de parceria. Você está lá, mas você não é parceiro, você quer ser, mas o outro lado necessariamente não quer, e tem tantos entraves, tantas coisas. Então, o PIBID enfrentou isso, ele favoreceu essa parceria universidade-escola com o tempo de permanência. (Clarice, coordenadora de área, entrevista)

E o PIBID me pareceu que oferecia condições mais fecundas para o aprofundamento dessa formação do que o estágio com o qual eu venho trabalhando. Por quê? Pela implicação do professor da educação básica, chamado professor supervisor nessa história. O professor da educação básica discutindo as práticas com os alunos, que a gente não tem conseguido construir essa oportunidade no estágio por várias razões, para mim, faz toda a diferença. (Sofia, coordenadora de área, entrevista)

Eu tinha vontade, sentia necessidade, de ter esse contato mais próximo da minha prática porque no meu tempo de estudante só vivi o estágio obrigatório, e participar da formação de professores em formação inicial como protagonista de suas práticas é uma vivência de valor para mim como profissional que pensa o movimento *teoriaprática* como indissociáveis, além de concordar que eu me formo à medida que invisto na formação do outro, num rico processo alteritário. Então, foi minha oportunidade de... Achei... queria viver isso por um tempo. (Neusa, professora supervisora, entrevista)

Os depoimentos de Clarice, Sofia e Neusa demonstram como que, com a valorização do conhecimento oriundo da realidade, o papel do professor que recebe na escola os docentes em formação inicial ganha nova dimensão. Entende-se não ser possível desenvolver uma parceria de sucesso entre universidade e escola básica sem levar em

conta a necessidade de incorporar os professores da escola básica como co-formadores de outros docentes. Tão importante quanto criar espaços em que os saberes e os fazeres desses docentes circulem, é criar condições para que de fato eles estejam lá. Com relação ao PIBID, a coordenadora institucional Adriana afirma que “a questão de o supervisor ter uma bolsa é uma questão importante que permite que ele disponibilize mais tempo e investimento nessa relação com a universidade.”

Para Zeichner (2010 e 2013), uma formação de professores transformadora e que objetiva mudanças na sociedade a partir de mudanças em si própria, precisa ter nos professores da escola básica colaboradores que formam outros professores. Esses profissionais são os professores híbridos: professores da escola básica que participam da formação inicial de outros professores circulando fisicamente entre escola e universidade.

Zeichner (2010) aponta que, no contexto estadunidense, existem diferentes tipos de professores híbridos. Tal variedade inclui cargos de docentes de supervisão que trabalham para construir parcerias com escolas locais, cujo foco é a formação inicial de professores e, às vezes, o desenvolvimento profissional de professores da escola (cargo para formadores da universidade), e também abarcam cargos nos quais docentes que atuam nos campos de estágio no ensino fundamental ou no médio fazem a colocação dos estagiários na escola e supervisionam as experiências dos alunos neste ambiente.

A participação desses professores híbridos na aprendizagem da docência permite que os professores em formação inicial construam novos saberes, através da troca com professores já atuantes na escola e através da mediação de professores da universidade, visando favorecer a conexão entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento oriundo da prática docente. Aqui está em jogo a realocação do lugar da escola básica e dos seus professores na formação docente.

Nessa perspectiva, consideramos o PIBID como um espaço propício para uma conexão entre universidade e escola básica que afirme a relação indissociável entre teoria e prática, por se basear em uma imersão orientada na escola, o que possibilita aos licenciandos construir conhecimentos sobre a docência em experiências mediadas tanto por professores da universidade quanto por professores da escola básica, interligando, através da investigação e da reflexão, conhecimentos acadêmicos e práticos. Isto se dá

pelo desenho de formação que o programa constrói a partir do sentido de docência que expressa nessa primeira fase.

O sentido de docência da primeira fase do PIBID tem na parceria entre universidade e escola básica uma de suas principais características. Através dela se desenvolve o que os atores chamam de “relação teoria e prática” e se valoriza a docência, reconfigurando e redimensionando o papel da escola e dos professores que lá trabalham na formação de outros docentes. Parceria universidade-escola e relação teoria e prática são, portanto, eixos estruturantes de uma formação de professores que se propõem a ser “profissionais” tal como vemos na primeira fase do PIBID e, no nosso entendimento, aproxima-se muito dos anseios e ações dos transformadores⁷⁹ no que se refere a uma docência que zele pela emancipação dos sujeitos e pela justiça social.

3.2- A ascensão dos transformadores

Os atores da política indicam que a primeira fase do PIBID foi caracterizada por uma gestão democrática, pautada em princípios de diálogo, escuta e parceria. Acreditamos que a forma como Manuel e Tatiana, enquanto coordenadores gerais, direcionaram as ações em torno do programa estimulou o sentimento de apropriação da política por parte dos demais atores envolvidos. Os coordenadores institucionais Inácio e Adriana demonstram claramente em seus depoimentos o quanto participar da construção dos editais, das portarias e da regulamentação do programa, bem como serem ouvidos e atendidos pela CAPES influenciou suas visões sobre o PIBID. Ball, Maguire e Braum (2016), afirmam que estes princípios de gestão de política são muito conhecidos, mas pouco aplicados. Muito em função do trabalho empreendido pelos coordenadores gerais Manuel e Tatiana, a primeira fase do PIBID supera essa premissa.

Os dados revelam que esse modelo de gestão se afina com o sentido de docência⁸⁰ e, conseqüentemente, de formação que o próprio PIBID vinculava. Docência essa compreendida como processo intelectual de ação-reflexão-ação, que se desenvolve melhor a partir da investigação (reflexão investida) entre pares e que ocorre ao longo de toda vida profissional, estando ligada a valores de justiça (ou equidade) e de coesão social,

⁷⁹ Ver capítulo 1, seção 1.2.

⁸⁰ Ver capítulo 1, seção 1.1.

como temos sustentado . No nosso entendimento, isso incide diretamente na compreensão de que os saberes possíveis de serem construídos, na formação de professores, estão diretamente vinculados à atuação profissional docente que, além de saber, numa dimensão mais teórica, precisa aprender a fazer e analisar esse saber/fazer para que sua prática profissional seja sempre transformada e transformadora. Esta aproximação pode ser observada no artigo 2º do texto da Política Nacional de Formação de Professores (versão original de 2009), que traz como um de seus princípios:

[...] a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais (BRASIL, 2014, p. 3).

Este é, na nossa leitura, outro fator que leva a uma visão tão positiva do PIBID entre seus atores: eles escolheram participar do programa porque acreditavam nele, concordavam com o sentido de docência que ele expressava. Foi assim no contexto de influência pensando em seus idealizadores e implementadores (representados aqui por Manuel e Tatiana, coordenadores gerais) e no contexto da prática, pensando nas coordenadoras de área Clarice e Sofia, assim como nos professores supervisores do contexto investigado⁸¹. Essa identificação vai ao encontro da necessidade das políticas de valorização e formação docente terem como ponto de partida o que Freitas (2014) chama de “concepção progressista de projeto educativo”:

[...] a partir da qual a formação com qualidade elevada de pedagogos, educadores e professores está estreitamente vinculada à educação básica e à escola pública, às suas condições concretas e materiais atuais e ao seu pleno desenvolvimento, e às possibilidades de uma educação emancipadora para nossas crianças, jovens e adultos na construção de uma sociedade justa, igualitária e socialista como futuro (FREITAS, 2014, p.428).

Observamos um encontro entre a mensagem do PIBID enquanto política e as concepções de docência dos seus atores, sendo que a aproximação aumenta na medida em que os atores são participantes ativos do planejamento e do desenvolvimento do programa durante sua primeira fase.

⁸¹ Quanto aos coordenadores de área, professores supervisores e licenciandos bolsistas, nos aprofundaremos mais no capítulo seguinte.

O sentido de docência aliado ao modelo de gestão fez dos atores do PIBID, nos termos de Ball, Maguire e Braun (2016), entusiastas que investem na política com satisfação, tradutores que produzem textos, materiais e preparam eventos. Como exemplo de evento, podemos citar o Seminário Nacional do PIBID que desde 2011 ocorre em simultaneidade com o ENALIC⁸²; poderíamos citar também as amostras internas das IES que costumam ser tanto gerais (envolvendo todos os projetos) quanto respectivas a cada área. A questão que se observa aqui, contudo, não é a realização dos encontros em si, que podem ser considerados como parte das exigências do programa, mas o investimento e envolvimento dos atores da política neles que vai além de uma “implementação não criativa” (BALL, 1994, p.20), no sentido de fabricar uma resposta esperada pela política, encenar resultados e transformações.

Quanto aos entusiastas, para Ball, Maguire e Braum (2016) esse é o papel político mais intrigante, excepcional, mas significativo. Chama-nos a atenção o fato de que todos os atores da política ouvidos (51) podem ser considerados entusiastas, especialmente no que se refere à primeira fase do PIBID. Se olharmos para além do campo desta pesquisa, considerando outros estudos, acreditamos que não será muito diferente.

Em termos de gestão do programa, é possível relacionar o sentido de docência do PIBID entre 2007 e 2013 com aquele que regia a DEB (Diretoria de Educação Básica da CAPES)⁸³, expresso pela própria diretoria em uma matriz educacional que articula três vertentes: busca pela excelência e pela equidade na formação dos professores brasileiros; integração entre programas de pós-graduação, cursos de formação de professores e escola básica; e produção e disseminação de conhecimento (BRASIL, 2014).

Segundo a DEB, o incentivo à busca pela excelência na formação de professores em todo o país insere-se no compromisso da CAPES de “reduzir as assimetrias regionais e de zelar pela equidade como uma medida de igualdade de oportunidades e democracia plena” (BRASIL, 2014). Dessa forma, são estabelecidos pela DEB os seguintes princípios comuns aos projetos e programas sob sua coordenação: a) conexão entre teoria e prática; b) integração entre as escolas e as instituições formadoras; c) equilíbrio entre

⁸² Encontro Nacional das Licenciaturas.

⁸³ Cabe destacar que tanto o PIBID quanto a DEB nascem no mesmo contexto político, pelas mesmas mãos, e têm em cena as mesmas pessoas e, porque não, princípios e valores: Fernando Haddad (MEC), Jorge Almeida Guimarães (CAPES) e Tatiana, funcionária de carreira do MEC que assume a primeira coordenação geral do PIBID e que depois é direcionada para a DEB.

conhecimento, competências, atitudes e a ética que realça a responsabilidade social da profissão e; d) articulação entre ensino pesquisa e extensão (BRASIL, 2014).

Ainda sobre o trabalho da DEB e sobre esse sentido de docência, como já mencionamos, os dados nos levam a crer que o PIBID fazia parte de um desenho de docência muito mais amplo em complementaridade com a residência docente. A importância do PIBID na formação de professores, até 2013, motivada pelos dados de pesquisa e de relatórios avaliativos⁸⁴, fez com que ele fosse inspiração para a Política Nacional de Formação de Professores (Decreto nº 6.755 de 29/01/2009) da qual já falamos outras vezes. Retomando uma das questões deste estudo, sobre o porquê da incorporação do PIBID na política, os dados nos levam a constatar que, “criou-se” a política em torno do PIBID.

A análise do Decreto nº 6.755 demonstra o quanto ele, enquanto texto, tem de semelhança com os documentos produzidos até então sobre o PIBID. Os princípios e os objetivos, por exemplo, são praticamente os mesmos, com trechos inclusive iguais. Esse movimento se repete na versão posterior do texto da Política Nacional de Formação de Professores (Resolução nº2 de 2015), sobre a qual o coordenador geral Manuel comenta que

[...] o PIBID, ele tem profunda relação com a Política Nacional de Formação de Professores porque quando o Conselho Nacional se debruça sobre a resolução nº2 de 2002, para fazer uma revisão dessa resolução, fizeram a resolução nº2 de 2015 que estabelece a Política Nacional. Em 2002 não existia o PIBID e o PIBID reafirmou algo que foi muito importante que é o professor deve ter e tem identidade, a docência tem identidade e a identidade da docência se dá a partir da ação, da formação na instituição de formação com a instituição de formação básica. Então, à medida que o PIBID traz essa dinâmica, e o Conselho Nacional de Educação revisita a sua política nacional de 2002 e ainda incorpora elementos que são constitutivos do PIBID dentro do texto da política. Então, eles foram retirados de um lugar e colocados em outro. (Manuel, coordenador geral, entrevista)

Isso mostra que o movimento que estava sendo estabelecido no PIBID, de escuta com os formadores de professores, foi considerado pelos idealizadores da Política Nacional e que ela também caminharia na mesma direção que o PIBID. Se os editais e todos os documentos que regulamentam o PIBID de 2009 a 2013 foram construídos em

⁸⁴ Ver capítulo 1, seção 1.2.

parceria com as IES, é possível afirmar que o programa representa a vontade das universidades, dos formadores de professores.

A relação entre o PIBID e a Política Nacional de Professores se faz no imbricamento de concepções que foram alimentadas pelos formadores de professores e, por sua vez, também alimentaram a constituição de uma política pública nacional de formação de professores. O que significa dizer que a Política Nacional foi na direção daquilo que o PIBID entendia como necessário para a formação de professores. Na perspectiva dos atores, o PIBID era uma política de sucesso. Como exemplo, trazemos o depoimento de uma licencianda. Avaliando a contribuição do PIBID para a sua formação, Fernanda comenta que

[...] poder conhecer uma escola de qualidade, observar a prática, na fase em que ainda estou lidando com as teorias, ter a chance antecipada de participar de forma atuante em um processo de ensino, poder trocar informações e ideias com os pares, ter a oportunidade de ter o ensino de forma individualizada através das supervisoras, poder participar de cursos, encontros, seminários, palestras, entre muitas outras coisas que pude vivenciar: com certeza o PIBID agregou muito conteúdo e enriqueceu minha trajetória acadêmica e minha formação docente. (Fernanda, licenciando bolsista, questionário)

Conforme expusemos no início deste trabalho (seção 1.1), a mobilização entre aqueles que dentro e fora da universidade estão engajados em modificar radicalmente a formação de professores em prol do desenvolvimento da justiça social são chamados de *transformadores* (ZEICHNER, 2013 e 2015). Reiteramos, de igual modo, que o trabalho dos transformadores parte da premissa de que professores são profissionais intelectuais que aprendem a docência ao longo de toda a carreira, em processos que acontecem entre pares na relação entre escolas e universidades e se baseiam no entendimento de que teoria e prática são partes indissociáveis de um mesmo todo (ZEICHNER, 2010, 2013, 2014 e 2015).

Procuramos demonstrar ao longo deste capítulo as aproximações que percebemos entre o projeto dos transformadores e os sentidos de docência e de formação que o PIBID veiculava nos dizeres e fazeres, em sua primeira fase. Percebemos especial semelhança no que se refere a: i- compartilhar mais responsabilidades entre as escolas, as universidades e as comunidades locais para a formação de professores; e ii- fortalecer a

qualidade das experiências das escolas e das comunidades, bem como da tutoria que apoia tais experiências⁸⁵ (ZEICHNER, 2013).

Entre os transformadores e os atores do PIBID – nos contextos de influência, prática e de produção de texto – nos parece haver o consenso de que as faculdades e universidades podem contribuir para a formação profissional de professores a fim de ajudá-los a situar sua docência em relação aos contextos histórico, político e institucional em que trabalham, para aprender a aprender na e a partir de sua prática e a tomar decisões em sala de aula para adaptar o seu ensino às necessidades dos seus alunos e para serem participantes ativos na reinvenção da escola. Acredita-se, assim, que “a solução para os problemas da formação universitária de professores é redesenhar e fortalecer o sistema e não abandoná-lo” (ZEICHNER, 2013, p. 39).

Percebemos semelhanças entre as propostas de Zeichner para uma formação de professores mais democrática e o discurso do PIBID na sua primeira fase. A mensagem nasce com a política, estando presente desde sua gênese, e ganha corpo e robustez na medida em que foi dado aos atores da política a possibilidade de aprimorá-la em um modelo de gestão colaborativa. Os atores da política se identificam com o sentido de docência e formação do PIBID e potencializam os aspectos que consideram mais positivos no programa nos escritos e nas práticas que constroem com e a partir dele. Aqui, esses aspectos foram organizados e discutidos nos eixos “formação profissional”, “relação teoria e prática” e “parceria universidade e escola”.

Entre 2007 e 2013 é possível perceber um alinhamento na conjuntura política com posturas mais progressistas. No momento da criação do PIBID e durante toda a sua primeira fase, o Brasil estava sob um governo considerado de “esquerda”, uma mudança recente levando-se em conta os 13 anos anteriores e os mais de 20 anos da ditadura civil-militar que os precederam. Acreditamos que esse alinhamento pode explicar o modelo de gestão, o sentido de docência e as concepções de escola, professor e aluno que este sentido carrega. Se isso foi positivo para a primeira fase do PIBID, possibilitando inclusive sua criação, quando essa aproximação com princípios progressistas começa a se desmanchar a situação do programa começa a mudar junto porque ele já não representa o projeto de formação docente que passa a interessar.

⁸⁵ Ver capítulo 1, seção 1.1.

Capítulo 4

A TRAJETÓRIA DO PIBID DE 2014 A 2018: A FORÇA DO MERCADO E DO CAPITAL NA DISPUTA PELA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo, o foco reside na análise da segunda fase do PIBID, marcada temporalmente, no âmbito desta tese, entre 2014 e 2018. Nesse período o programa se modificou substancialmente, sendo chamado por seus atores como “o outro PIBID”. Como forma de contextualizar as intercorrências que o programa passa a sofrer mobilizamos reportagens da época para exemplificar e ajudar a compor o cenário relatado. Interessa-nos compreender como se deram essas mudanças na mensagem da política e como elas foram recebidas nos contextos de influência, produção de texto e prática (BALL *et al.*, 2016; LESSARD e CARPENTIER, 2016). Debruçamo-nos sobre a perspectiva dos atores da política para tentar identificar como os processos de interpretação e tradução se materializaram nas disputas que se forjaram em torno do programa neste período. Qual foi o papel assumido pelos atores do PIBID diante das mudanças que o programa sofreu? Como surgiram essas mudanças? Apresentamos aqui, a partir da análise dos dados, algumas das possíveis respostas para essas questões.

Adotamos elaborações de políticas educacionais como um conjunto complexo de processos de atuação que são contextualmente mediados e institucionalmente concebidos (BRAUN *et al.*, 2011). Assim, as políticas serão abertas a mudanças situadas, posto que podem integrar-se a formas mais antigas de trabalho e tornar-se invisíveis ou afirmar-se dentro de novas tecnologias e novas formas de fazer e saber. Aconteça o que acontecer, “aquelas pessoas que são o seu objeto” (BALL, 1994, p. 11) lutam pelas e com as políticas. Desse modo, políticas não são simplesmente sobre fazer coisas diferentes, mas políticas têm sempre objetos de intervenção e sujeitos em foco. Pelo exposto, políticas chamam atores de política (BALL *et al.*, 2016). Assim sendo, almejamos entender melhor como se deu a atuação no PIBID nessa fase marcada por mudanças e rupturas.

4.1- A “invenção” de uma crise, a resistência e a disputa pelos sentidos de formação e docência

Conforme abordamos no capítulo anterior, a maior parte dos documentos produzidos sobre o PIBID concentra-se na sua primeira fase (editais, legislações, portarias, marcos regulatórios e de diretrizes). Na segunda fase do programa (2014 - 2018), apenas dois documentos foram elaborados e, diferente dos anteriores, eles são substitutivos e direcionavam-se para alterações na sua estrutura. No caso da Portaria 46/2016, cuja finalidade consistia em mudar a natureza das atividades dos licenciandos na escola, substituindo a Portaria 96/2013⁸⁶, ela foi derrubada após pressão política. E, no caso do Edital nº 7/2018, voltado para a reconfiguração do programa (modalidade de bolsa, custeio, tempo de permanência, relação com as escolas etc.), ele encontra-se em vigor desde março de 2018. Sobre esses documentos, voltaremos a discuti-los mais à frente, porém com relação ao confronto em torno da Portaria 46/2016, cabe aqui destacar que os dados evidenciam que a segunda fase do PIBID foi marcada por embates entre os atores da política, tal como se pode notar no quadro demonstrativo a seguir.

Quadro 19– Linha do tempo da segunda fase do PIBID (2014-2018)

2014	- A crise econômica enfrentada pelo país começa a afetar o PIBID
2015	- Mudanças de ministros da educação e de presidentes da CAPES afetam a visão e a execução do PIBID - Cortes nas bolsas do programa - Circulam <i>fake news</i> ⁸⁷ que questionam a qualidade do PIBID - Início do movimento “Fica PIBID” liderado pelo FORPIBID
2016	- Tentativa de derrubar a Portaria 96/2013 por meio da Portaria 46/2016 que afeta a estrutura do programa - Cortes nas bolsas - Circulação de boatos acerca do fim do programa
2017	- Cortes nas bolsas - Anuncia-se que o PIBID entraria em “hiato” até sua reformulação
2018	- Lançamento do Edital nº 7/2018 que altera consideravelmente o PIBID

Fonte: Elaboração própria a partir do dossiê da pesquisa.

O ano de 2014 foi de duplo significado para o PIBID. De um lado ocorre a divulgação dos relatórios avaliativos do programa, já discutidos no primeiro capítulo, que

⁸⁶ Sobre a Portaria 96/2013 ver capítulo 3, seção 3.1.

⁸⁷ Notícias falsas que consistem na distribuição deliberada de desinformação ou boatos via jornal impresso, televisão, rádio, ou ainda *online*, como nas mídias sociais.

registram bons resultados e sinalizam a necessidade de sua ampliação. De outro lado desponta uma crise econômica que implica austeridade e cortes de gastos⁸⁸.

O ano de 2014 foi o último do primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2016). Até fevereiro de 2014 a presidenta manteve à frente do MEC Aloizio Mercadante que ocupava o cargo desde 2012. Ainda em fevereiro deste ano, José Henrique Paim assume o cargo de Ministro da Educação. Em relação à crise econômica enfrentada pelo país naquele momento, os atores da política relatam que a questão financeira, em termos de manutenção do programa, passou a ser uma preocupação, mas que pela atuação de Tatiana e Manuel como coordenadores gerais, os seus efeitos foram, de certa forma, minimizados. Heloísa, presidente do FORPIBID, comenta sobre o assunto destacando as dificuldades que o governo federal enfrentava em relação à própria governabilidade:

Eu acho que primeiro teve uma dificuldade geral do governo brasileiro de governar. E foi um movimento mesmo estratégico da oposição de não deixar que o governo caminhasse. Então, eram interdições o tempo inteiro. Então, a gente teve um momento inicial de dificuldade do programa, teve muito a ver com o problema econômico, a falta mesmo do recurso, a falta do financiamento. Essa dificuldade começou quando Manuel ainda estava gerindo, a professora Tatiana era diretora da educação básica, Manuel era o coordenador de valorização do magistério, então a gente tinha todo o acesso e eles eram muito transparentes nesse sentido de discutir “olha, o orçamento que a gente tinha o ano passado a gente não tem esse ano, isso está criando dificuldade”. Só que, aí, diante da dificuldade, a gente já tinha também acesso a outros tipos de informações como “a CAPES, com a queda do orçamento, ela tem que tomar uma decisão para onde vai o recurso que tem e não é para a educação básica”. Se tem que haver uma escolha, qual paciente salvar da UTI, a decisão da CAPES talvez não seja de cuidar da educação básica ou pelo menos cuidar com responsabilidade mais equilibrada disso. (Heloísa, presidente do FORPIBID, entrevista)

No final de 2015, devido aos cortes de verbas para a educação e no orçamento do MEC, a CAPES anunciou diminuição no número de bolsas e revisão do programa, gerando preocupação por parte dos bolsistas. Ao longo de 2015 passaram quatro ministros pelo MEC (cinco, se contarmos com José Henrique Paim que em 1º de janeiro

⁸⁸ Estamos cientes das controvérsias sobre este tema, para além da atribuição da crise econômica a ingerência de Dilma Rousseff ou em contrapartida, a ingovernabilidade criada pela oposição, ou até mesmo na crença de que essa crise foi superdimensionada nos discursos para desestabilizar o governo (CORSI, 2016; BASTOS, 2017; DWECK e TEIXEIRA, 2017), nos detemos aqui na influência das questões econômicas na segunda fase do PIBID.

de 2015 era ministro da educação). Para os atores da política, essas mudanças constantes afetaram a gestão do PIBID, principalmente porque junto com elas mudaram também alguns gestores na CAPES.

Em 2015 a presidenta Dilma coloca o irmão do Cid Gomes, o Cid Gomes, no Ministério da Educação (...). Então o Cid Gomes teve aquele problema de discussão com o Eduardo Cunha no congresso e a presidenta Dilma indica o professor Janine que é de São Paulo para assumir o MEC. O professor Janine destitui como presidente da CAPES o professor Jorge Guimarães⁸⁹ e coloca um pesquisador do INPE, que é o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais, que não tinha nenhuma relação direta com as universidades, tinha relação com a pesquisa, especialmente com as instituições de pesquisa fora das universidades. Ele é indicado como presidente da CAPES. Como ele não era professor, ele não compreendendo muito bem a formação de professores, a dinâmica da formação de professores, ele fez uma tentativa de entregar o PIBID e toda a formação de professores da CAPES para o Ministério da Educação e aí iniciaram-se os embates. (Manuel, coordenador geral, entrevista)

O relato de Manuel deixa ver que foi nesse contexto que ele saiu da coordenação geral do PIBID. Isso se deu em 2015 em decorrência de forte insatisfação. Tatiana teria deixado a direção da DEB pelo mesmo motivo: “em junho de 2015 há uma tentativa de cortar as bolsas do PIBID; isso fez com que a professora Tatiana saísse da CAPES e, na sequência, eu também acabei saindo”, foi o que declarou Manuel. Sobre os cortes e a saída de Manuel da coordenação geral, Mário comenta que:

O presidente da CAPES, que é uma figura ligada as áreas mais, digamos, duras da pesquisa (...), quando ele entra, ele olha para CAPES e não reconhece a importância da diretoria da Educação Básica e todo volume de recurso que ela movimenta, então ele acha até um absurdo o tanto de recurso que era destinado ali. Ele determina que a DEB, ela diminua 10% do seu tamanho. Nesse momento, então, maio de 2015, ele faz essa determinação e o Manuel como funcionário da Federal de Uberlândia, ele não tinha muito compromisso assim, ele não dependia do cargo dele, ele tinha um emprego digamos assim, ele tinha uma colocação, então ele tem uma atitude um tanto quanto *kamikaze*⁹⁰. Ele vem e relata para todo mundo o que aconteceu e ele, como gestor naquela época, disse que se a gente não se mobiliza e essa determinação avança, ele [Manuel] determina o fim do PIBID porque ele não ia impor às instituições diminuir a 10% do tamanho que elas eram. Então, veja, a UECE na época eram 1024 bolsistas. Então como é que eu ia escolher?

⁸⁹ Considerado pelos atores da política um dos “pais” do PIBID.

⁹⁰ Nome dado aos pilotos de aviões japoneses carregados de explosivos cuja missão era realizar ataques suicidas contra navios dos Aliados nos momentos finais da campanha do Pacífico na Segunda Guerra Mundial.

Ia ficar com 102 bolsistas. Como é que eu ia escolher isso? Como é que ia fazer isso? (Mário, presidente do FORPIBID, entrevista)

Mário comenta como o FORPIBID atendeu a “convocação” de mobilização feita por Manuel e descreve um pouco do que foi feito em torno disso em 2015:

Naquele momento, então, a gente começou a se mobilizar. Como era um grupo muito heterogêneo, a gente foi se mobilizando cada um nas suas relações, no seu ciclo de relação e foi criando aí um movimento que acabou chegando n’O Globo, saiu n’O Globo. E aí foi o primeiro freio. Saiu... alguém conseguiu enviar inclusive o e-mail do Manuel, então O Globo utiliza trechos do e-mail do Manuel para dizer que a CAPES quer acabar com programa e tal. Nessa época eu era o vice-representante da região Nordeste e eu consegui uma nota com o Boechat naquele programa que ele tinha da rádio pela manhã e ele fez a leitura também. Em maio de 2015 foi assim, foi muito desorganizado mesmo, mas a gente acabou ganhando uma certa característica aí de atuação que foi envolver a imprensa e algumas pessoas começaram a procurar parlamentares, que era uma coisa que a gente não... eu particularmente não conhecia, acho que foi uma colega do Sul que fez essa provocação e a gente começou ali naquele contato. Mais uma coisa que aconteceu foi um abaixo-assinado naquele momento e essas intervenções na mídia conseguiram com que a gente barrasse essa iniciativa. (Mário, presidente do FORPIBID, entrevista)

Essa tentativa de “se fazer ouvir” do FORPIBID, mais voltada para a mídia e para os parlamentares, se dá diante do fechamento do canal de comunicação com o MEC e com a CAPES, decorrente das saídas de Manuel e Tatiana.

Nesse processo, a partir de maio de 2015, a gente passou a não ser recebido pela CAPES. A gente pedia audiência, a gente conversava e não era recebido e foi através desses parlamentares que a gente passou a ser recebido. Então o parlamentar pede audiência em um patamar em que se é obrigado a recebê-lo, então ele marcava e a gente ia junto com o parlamentar, então meio que a gente invadia a CAPES junto com ele. Era uma relação muito tensa, muito difícil. (Mário, presidente do FORPIBID, entrevista)

Além da questão das bolsas, o PIBID enfrentava, naquele momento, uma série de questionamentos por parte do MEC e da CAPES que, na figura de seus gestores, reforçavam avaliações negativas do programa baseando-se em pesquisas de difícil localização. Isso fez com que esses comentários fossem vistos pelos atores da política como *fake news*, o que para alguns deles essa era uma parte da estratégia para “derrubar

o programa, jogando a opinião pública contra ele”, como menciona Heloísa em entrevista. Mário também comenta sobre isso:

Como o Mercadante fez em algum momento, com um número que ninguém sabe de onde é que ele tira, que ficou dizendo que apenas 18% dos bolsistas do PIBID estava na Educação Básica. Os dados do Educacenso⁹¹ mostram que 40% de 2009 a 2013 dos egressos estão na educação, estavam em 2015; pode ser que esse número seja inclusive maior. (Mário, presidente do FORPIBID, entrevista)

Em fevereiro de 2016, a CAPES anunciou a manutenção do programa, e o então secretário de Educação Superior do MEC afirmou que a intenção nunca fora acabar com o PIBID, mas sim redirecionar o seu foco para escolas com as menores notas em avaliações como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁹². Para Inácio, esse quadro gerou a portaria 46 que em 2016 tentou derrubar a portaria 96 e, em consequência, revogar o Edital nº 66/2013, de 06/09/2013, que garantia a continuidade do programa em seus moldes originais até 2018.

Primeiro teve, ainda no governo Dilma, o início de uma fase muito difícil, ainda na gestão do Mercadante, que eles assumiram uma postura muito negativa em relação ao PIBID inclusive com *fake news*, uma coisa assim completamente estranha, que enfim, foi levando a propostas de modificações do projeto que culminou na elaboração de uma portaria que simplesmente inviabilizava o PIBID do jeito que ele tinha sido concebido no início. (Inácio, coordenador institucional, entrevista)

Em 11 de abril de 2016 é lançada a portaria de nº 46 em que mudava o regulamento do PIBID, principalmente, no que tange aos objetivos do programa por meio dos quais houve uma tentativa de uni-lo a outros como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Programa Mais Educação (PME), Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) e Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), com a intenção de melhorar os índices das avaliações nacionais, bem como promover a alfabetização. Trata-se de normativa de reavaliação do PIBID, reorganizando o programa

⁹¹ O Educacenso é uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet.

⁹² “Após pressão, governo federal volta atrás e não cortará estágio docente”, por Luiz Fernando Toledo, O Estado de São Paulo, 25/02/2016. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,apos-pressao--governo-federal-volta-atras-e-nao-cortara-estagio-docente,10000018086>. Acesso em maio de 2019.

em três eixos estruturantes: "alfabetização e numeramento; letramento; e áreas de conhecimento do ensino médio", de modo a focalizar o objetivo de incentivo à formação de docentes em nível superior para a educação básica a partir do primeiro ano do ensino fundamental, indicando escolas prioritárias (BRASIL, 2016).

Essas mudanças, entre outros pontos, gerariam o afastamento da educação infantil; afetariam o comprometimento da autonomia dos coordenadores de área em face da necessidade de articulação dos subprojetos com outros programas existentes (que possuem lógicas e princípios próprios); e ameaçariam a parceria universidade-escola com a substituição das relações estabelecidas mediante identificação, afinidade e "abertura" pela indicação de escolas para atuação. Os atores do PIBID se mostraram contra tal iniciativa. Adriana, coordenadora institucional da UFRJ, considera que a chegada "de um documento pronto, sem conversa nenhuma" expressa a mudança das relações entre a CAPES e as universidades. Sobre isso, Inácio comenta que

A relação com o MEC, dentro desse período que eu trabalhei, foi do céu ao inferno. A maior parte do tempo muito conturbada e nem dá para chamar de relação na verdade. Era de cima para baixo, cumpra-se e sem discussão, o que fomentou um processo de resistência. Então, houve embate, resistência por parte dos coordenadores institucionais. Isso se deu, praticamente, de meados de 2015 até o final do projeto em 2018. (Inácio, coordenador institucional, entrevista)

Após resistência, dentro e fora das universidades, envolvendo inclusive o acionamento da justiça, revogou-se a Portaria 46 em 14 de junho de 2016. Houve, em 2016, uma redução de 14,8% no número de bolsistas caindo de 67 mil para 58 mil e o valor destinado ao programa também caiu de 251 milhões para 220 milhões de reais⁹³.

Em 2017, o PIBID volta a enfrentar o problema do corte de verbas, além disso, havia muita especulação e pouca certeza em relação a sua continuidade, já que este era o último ano do programa sob a vigência do Edital nº 66/2013 de 06/09/2013, que tinha prazo até março de 2018. Nessas condições, 2017 era o ano em que o programa continuava sob risco de acabar, gerando mobilização pela sua continuidade: "é quando a gente

⁹³ "Programa de bolsas para professor tem redução de 14,8%" por Isabela Palhares, O Estado de S. Paulo, 17/08/2017. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral/programa-de-bolsas-para-professor-tem-reducao-de-14-8,70001939431>. Acesso em maio de 2019.

consegue apresentar o abaixo-assinado com as 318 mil assinaturas para o ministro da educação”, como relata Mário, o presidente do FORPIBID.

Nesse mesmo ano, o então Ministro da Educação anunciou que o programa seria reformulado e que o governo passaria a investir na “Residência Pedagógica”⁹⁴. Um mês proclamou-se que o programa não acabaria, mas entraria em um “hiato” até meados de 2018, sem uma real clareza do que isso significaria⁹⁵.

Em contrapartida, o ano também foi marcado por ações em defesa do PIBID que se deslocam do corte de verbas para a manutenção do programa, incluindo ações judiciais com o objetivo de estender a vigência do Edital nº 66/2013. Também é adotada a postura de não enfrentamento do programa Residência, que quando lançado causou descontentamento, mas de se tentar mostrar que os programas poderiam caminhar paralelamente. Na ocasião do seminário de lançamento do Residência Pedagógica, Manuel, já desligado da coordenação geral, mas vinculado ao FORPIBID fez a seguinte defesa:

[...] então quando eu vou a Brasília no ano passado [2017], eu faço essa relação, mostrei que o PIBID, se a gente tivesse que fazer uma aproximação, ele tem aproximação com esse componente curricular, das práticas como componentes curriculares⁹⁶, esse componente pedagógico de prática, então as práticas que são estabelecidas naquelas 400 horas. O Residência Pedagógica, ele tem mais relação com a vivência, com o “pegar o bisturi”, com o exercício didático, ou seja, com o estágio, então existia e existe, na minha concepção, uma correlação entre PIBID e práticas como componentes curriculares, tanto

⁹⁴ “MEC lança novo programa de estágio para professores”, por Estadão Conteúdo, EXAME, 19/10/2017. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/mec-lanca-novo-programa-de-estagio-para-professores/> Acesso em maio de 2019.

⁹⁵ “O PIBID não vai acabar, mas vai dar um tempo”, por Paula Peres, Nova Escola, 08/02/2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/10024/o-pibid-nao-vai-acabar-mas-vai-dar-um-tempo> Acesso em maio de 2019.

⁹⁶ A resolução CNE/CP n. 2, de 09 de junho de 2015, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Em seu artigo 13, afirma-se que “os cursos terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, com duração mínima de 08 semestres ou 04 anos, compreendendo: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo”. O Parecer CNE/CP nº 28/2001 distingue a prática como componente curricular do estágio supervisionado: “a prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente (...) de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar”.

quanto existe uma relação entre residência pedagógica e estágio supervisionado e nesse sentido nós poderíamos fazer com que o estudante entrasse no curso de licenciatura já mergulhado nesta relação, nessa tríade: ele, professor universitário e professor da educação básica, que é o PIBID, ressignificando as práticas curriculares e ao mesmo continuar esse movimento a partir de um estudo mais sistemático e da ressignificação dos próprios estágios supervisionados que poderiam se equivaler a residência pedagógica e ainda na sequência, ele ser acompanhado no início da docência no programa de residência docente. (Manuel, coordenador geral, entrevista)

Esse objetivo de certa forma foi alcançado porque em março de 2018 é lançado o edital do PIBID nº 7/2018. Se por um lado ele representa uma vitória do movimento “Fica PIBID”, uma vez que o programa não acabou, por outro lado este edital muda radicalmente o programa. O Edital CAPES nº 7/2018, lançado em 01 de março de 2018, trouxe mudanças significativas para o PIBID, expressando a intencionalidade do MEC e da CAPES de reestruturá-lo⁹⁷. Da perspectiva dos sujeitos ouvidos na pesquisa em tela, este edital é visto como um retrocesso. Sobre isso Adriana, coordenadora institucional da UFRJ, afirma que:

Eu tenho, assim, uma tristeza de ver a possibilidade de uma coisa que estava sendo construída, que estava realmente amadurecendo e ficando cada vez melhor, com as experiências, com as trocas, de repente vir justamente ao contrário do que sempre foi feito, essa discussão desde os licenciandos, com os professores para chegar no que a gente quer e ter esse apoio, agora diferente veio esse edital, que diz o que a gente deve fazer, com pontos que a gente não concorda de jeito nenhum. (Adriana, coordenadora institucional, entrevista)

Conforme já tivemos oportunidade de discutir (CAMPELO e CRUZ, 2019b), para os atores ouvidos, as principais mudanças que afetam negativamente o programa, em face do edital de 2018, têm relação com: os critérios de seleção dos bolsistas, o tempo de permanência deles no programa; a possibilidade de participação sem bolsa; a proporção entre o número de licenciandos e o número de professores supervisores; o financiamento do programa; a forma de escolha/acesso às escolas parceiras; e a exigência da elaboração dos planos de atividades dos subprojetos com base nos princípios e características da iniciação à docência indicados no documento.

⁹⁷ Ver apêndice 12 (Esquema com a estrutura do PIBID de 2007 a 2018).

Quanto aos critérios para seleção dos bolsistas, exige-se que eles estejam na primeira metade do curso, referido no documento como aquele que não tenha concluído mais de 60% da carga horária regimental do curso. Anteriormente, qualquer licenciando que tivesse concluído, preferencialmente, um período letivo no curso de licenciatura e que tivesse bom desempenho acadêmico poderia participar do PIBID.

Atrelada a esta questão temos, no novo edital, a marcação de um período máximo de permanência dos licenciandos no PIBID com recebimento de bolsa; este período não poderá ser superior a 18 meses, considerando a participação na mesma modalidade, em qualquer subprojeto ou edição do programa. A partir de 2014 o período era de 24 meses e antes disso não havia marcação temporal. Sobre a possibilidade de participação sem bolsas, o edital prevê a inclusão de até seis licenciandos “voluntários”, incentivados pelas IES a participarem do programa sem receber bolsa. O edital também abre a possibilidade para que coordenadores de área e professores supervisores atuem no programa sem recebimento de bolsa.

No que se refere à proporção entre o número de licenciandos e o número de professores supervisores, a indicação do edital de 2018 é de que os subprojetos, chamados de “Núcleo de iniciação à docência”, correspondam a um grupo formado por: um coordenador de área, três supervisores e, no mínimo, 24, e, no máximo, 30 discentes. Ao contrário dos editais anteriores, que indicavam uma média de 5/6 licenciandos por supervisor, a média passa a ser de pelo menos oito, podendo chegar a dez.

Quanto ao financiamento do programa, o edital de 2018, ao contrário de todas os editais anteriores, não prevê verba para manutenção e custeio dos subprojetos (compra de material didático, pedagógico, livros, participação em congressos etc.). A Portaria nº 45, de 12 de março de 2018, dispõe apenas sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no PIBID.

Quanto à forma de escolha/acesso às escolas parceiras, diferente das regulamentações anteriores que davam autonomia às IES para escolherem escolas, o edital de 2018 indica que o PIBID seja realizado em regime de colaboração, efetivado por meio da formalização de “Acordo de Cooperação Técnica” (ACT) firmado entre a CAPES, as secretarias de educação de estado ou órgão equivalente e as IES. Segundo o edital, as escolas parceiras serão indicadas para as IES pelas secretarias de educação.

Sobre os planos de atividade, os princípios da iniciação à docência apontados no Edital CAPES nº 7/2018 são os seguintes:

- 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.

Entre os atores da política ouvidos por nós, o ponto III dos princípios da iniciação à docência é o mais polêmico. Converte em todos os relatos o descontentamento com o vínculo sugerido entre o PIBID e a BNCC⁹⁸.

O Edital nº 7/2018 entrou em vigência em meio a muitas polêmicas, inclusive na UFRJ. Durante a realização da pesquisa de campo deste trabalho, havia uma forte sinalização de que a UFRJ não permaneceria no PIBID e que não aceitaria participar do Residência Pedagógica, como exemplifica o depoimento de Adriana:

[...] é um momento terrível porque a gente está discutindo se vai participar ou não desse edital. Estamos pensando em participar, mas sabendo que tem que participar para lutar por dentro e tentar mudar. Então, eu acho que é um momento difícil que a gente vai ter que lutar muito para recuperar, mas a grande vantagem é que a gente tem a experiência, a gente conheceu uma coisa que deu certo. Então, em algum momento, a gente pode retomar isso e é isso que eu espero. (Adriana, coordenadora institucional, entrevista)

Por fim, a UFRJ permaneceu no PIBID. No entanto, o coordenador institucional mudou, bem como a maioria dos coordenadores de área, como no caso do subprojeto Pedagogia – foco do nosso trabalho. Por exigências de edital e outras questões diversas (fim do tempo de permanência, escolha de não continuidade e necessidade de novas

⁹⁸ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que visa nortear o que é ensinado nas escolas do Brasil inteiro, englobando todas as fases da educação básica, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio. Trata-se de uma espécie de referência dos objetivos de aprendizagem de cada uma das etapas de sua formação. A Base Nacional é uma ferramenta que visa a orientar a elaboração do currículo específico de cada escola e isso significa que a Base estabelece os objetivos de aprendizagem que se quer alcançar, por meio da definição de competências e habilidades essenciais, enquanto o currículo irá determinar como esses objetivos serão alcançados, traçando as estratégias pedagógicas mais adequadas. A BNCC tem sido alvo de muitas críticas entre os professores, as universidades e até mesmo as escolas.

seleções), professores supervisores e licenciandos bolsistas também mudaram em todos os subprojetos.

Os dados indicam que a mensagem do PIBID enquanto política passou por modificações em sua segunda fase no que se refere ao sentido de docência e de formação. As mudanças que o PIBID viveu nesse período – em decorrência das mudanças no contexto de influência⁹⁹ – não passaram despercebidas, mas foram rejeitadas pelos atores da política que partiram em defesa do programa tal como foi concebido. Nesse contexto, cabe ressaltar que as mudanças envolveram também o modelo de gestão que passa de um relacionamento de parceria entre CAPES e universidades para outro, de distanciamento e decisões verticais. É possível dizer que suas atuações mudaram em função das mudanças na política – de entusiastas para críticos (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016).

O sentido de docência da segunda fase do PIBID pode ser resumido na crença da “necessidade” de uma formação docente de baixo custo; no entendimento da docência como atividade prática que se desenvolve melhor a partir do treino (aquisição) de fazeres/saberes que se adéquem aos programas/currículos vigentes e que permitam melhor desempenho dos alunos aferido em avaliações externas; e por uma lógica em que a universidade é responsável por resolver verticalmente os problemas da escola básica. Os pontos que expressavam melhor as modificações no PIBID podem ser resumidas nos eixos: “necessidade de baixo custo”, “performatividade e novas funções para universidade e escola” e “consolidação de reformas e programas escolares”, sobre os quais passamos a tratar de modo mais detalhado.

4.1.1- Necessidade de baixo custo

De um modo geral, as mudanças vividas pelo PIBID a partir de 2014 estão relacionadas direta ou indiretamente à necessidade de se formarem docentes de maneira rápida, barata e eficiente, forjando, assim, um sentido outro de docência. Nessa direção, percebe-se a passagem de um tempo de valorização da formação profissional ao longo de

⁹⁹ Entre 2014 e 2018, o Brasil passou por um *impeachment*, que levou o governo a passar da “esquerda” para a “direita”, e teve oito ministros da educação diferentes (sendo um deles interino). Soma-se a isso um cenário de crise econômica e de negação do governo anterior – o que pode justificar, em parte, as *fake News* veiculadas.

toda a carreira¹⁰⁰, para a defesa de uma formação aligeirada. Aspectos como alterações nos critérios de seleção dos bolsistas, no tempo de permanência no programa e no financiamento demonstram isso, tal como se pode verificar no Edital nº 7/2018. Sobre essa questão a coordenadora geral Tatiana afirma que:

Olha, o PIBID foi muito bombardeado em 2015/2016. Muito bombardeado! E engraçado que o bombardeamento era com base em argumentos falsos. Primeiro que os alunos não iam para a rede pública, ora, um aluno não pode se formar no PIBID e entrar na rede pública porque ele depende de concurso e as redes públicas não estão fazendo concurso por conta da lei de responsabilidade fiscal. Ah e se faziam, os alunos do PIBID entravam muito bem colocados. Então no próprio trabalho da Marli André¹⁰¹, ela examinou exatamente isso, os egressos do PIBID. Dos 57% de alunos do PIBID que não entravam na escola pública, 57% estava esperando concurso, só estavam esperando abrir concurso. Isso é um argumento falso, dizer que não entravam na rede é falso. 40 e tantos % entravam na rede sim, os outros, dependia de haver concurso. Não é assim automático, eu me formo e entro na rede pública, até porque a constituição proíbe. Então, esse argumento era falso. O que havia por trás era o seguinte: precisa cortar dinheiro, precisa cortar, tem que reduzir o número de bolsas, então o programa começou a ser muito bombardeado. (Tatiana, coordenadora geral, entrevista)

Contemplar licenciandos que estejam na metade do curso em diante diminui seu tempo de permanência no programa (ressaltado pelo teto de 18 meses) e consequentemente os gastos financeiros por bolsista. Para a professora supervisora Patrícia, isso pode prejudicar um grupo expressivo de licenciandos:

A gente tinha no PIBID menino que entrou no programa no 2º período da faculdade, ele viu escola, viu sala de aula, muito antes do estágio curricular. Isso é muito agregador! Mas tinha também menino que estava terminando o curso e não teve boas experiências com a escola nos estágios, e nas disciplinas mesmo, e o PIBID era o lugar em que ele se achava, se descobria professor e se identificava com a docência mesmo aos 45 do segundo tempo, ou no meio do curso. Com esse novo edital, isso não vai ser possível e com a realidade problemática dos estágios, eu acho que a gente mais perde do que ganha. (Patrícia, professora supervisora, entrevista)

¹⁰⁰ Ver capítulo 3, seção 3.1.1.

¹¹ Encontramos referência a esta pesquisa no trabalho “Professores iniciantes:egressos de programas de iniciação à docência” (ANDRÉ, 2018).

Em concordância com Patrícia, para Clarice, coordenadora de área, a questão do tempo de permanência na escola era um dos pontos altos do PIBID:

Esse edital que veio agora, ele define que o estudante pode participar do PIBID até metade do seu percurso curricular, ele já está criando aí uma temporalidade que não é pequena, mas há que se pensar nos efeitos disso, porque o potencial do PIBID reside justamente no fato do tempo de permanência desse licenciando, desse bolsista, ser um tempo, assim, de no mínimo um dia e no máximo quatro anos. Se ele se dispõe a participar, ele fica no PIBID muito tempo e ele é muito beneficiado com essa formação. Mesmo com as saídas e entradas de licenciandos bolsistas, o que faz parte de qualquer programa, a gente tinha também uma meta de manter o máximo possível de pessoas que no programa estivessem correspondendo e se desenvolvendo porque a gente tinha uma aposta de que um tempo maior faria diferença, como a gente tem como mostrar que fez para vários que ficaram no mínimo dois e no máximo 4 anos. (Clarice, coordenadora de área, entrevista)

Nessas configurações, o Edital nº 7/2018 compromete o trabalho desenvolvido no PIBID em uma das importantes ideias que o programa trazia em si: a antecipação/extensão do tempo que os licenciandos passam na escola – seu futuro campo de atuação. O trabalho desenvolvido no PIBID proporciona a antecipação de experiências que apenas seriam vividas no exercício do trabalho, como acompanhar uma turma, planejar, desenvolver atividades e fazer avaliações de aprendizagem (CAMPELO, 2016a). Apesar de outros modelos formativos, a grande diferença está em fazer isso em um ciclo contínuo não pré-determinado temporalmente – o que, ao que tudo indica, não será mais possível.

Além da questão da diminuição do tempo de participação no PIBID e, no caso da formação docente dos licenciandos, a diminuição do tempo de permanência na escola, os “participantes voluntários” representam outra maneira de cortar custos. Sobre a possibilidade de participação sem bolsas, para o coordenador institucional, Inácio, isso representa “uma grande derrota”:

Para que você consiga pontuação máxima e para que o projeto seja aprovado, cada subprojeto, na verdade cada núcleo dentro do subprojeto, ele precisa apresentar 30 licenciandos, sendo que 24 serão bolsistas e seis não bolsistas que terão as mesmas obrigações dos outros 24. Eles vão ter que ir para a escola, isso implica gasto com transporte, gasto de alimentação, gasto na própria formação. Eu acho isso um absurdo! Acho que rompe com o princípio de isonomia entre os

licenciandos participantes do projeto, que não tem sentido e que ainda por cima acaba criando justificativas para um discurso de voluntariado na educação, ou seja, que você pode resolver, entre aspas esse resolver, demandas da escola de educação básica através de ações voluntárias. Porque fundamentalmente esses seis vão fazer é uma ação voluntária. Então, o governo por um lado obriga a ter os seis voluntários porque senão o projeto não ganha pontuação para ser aprovado e ao mesmo tempo cria as condições para validar um discurso de voluntariado: “oh está vendo? Voluntariado resolve, atende as demandas da escola pública”. Então isso para mim é, assim, uma armadilha. (Inácio, coordenador institucional, entrevista)

Assim, sobre a questão do voluntariado, a coordenadora de área Sofia chama atenção para o fato de o atual edital abrir brecha para que essa situação ocorra também entre professores coordenadores e professores supervisores:

Essa divisão de bolsas, que esse edital sugere, na medida em que a gente tem um coordenador bolsista, outro não bolsista, licenciandos bolsistas e outros não bolsistas. Agora, no caso dos licenciandos a gente entende que tem uma rotatividade muito grande, que o licenciando está também construindo outras... está ganhando outras coisas não só a bolsa que são até muito valiosas dentro da formação. Para o coordenador de área e para o supervisor eu acho que promove uma deterioração do trabalho em relação ao que a gente viveu. (Sofia, coordenadora de área, entrevista)

No que se refere à proporção entre o número de licenciandos e o número de professores supervisores, o que resulta na diminuição de professores supervisores e no aumento da sua carga de trabalho, Sofia comenta ainda que, com isso,

[...] as condições de organização do trabalho foram muito precarizadas nesse novo edital, então para mim a grande precariedade é essa relação do supervisor com 10 licenciandos. Eu acho muito difícil um supervisor receber 10 alunos, estar responsável por 10 pessoas e mais turma e mais o seu trabalho pedagógico com as crianças, ter uma turma de crianças, todos os dias da semana pelo menos duas outras pessoas e o professor está responsável pelas crianças e por essa formação eu acho muito pesado. (Sofia, coordenadora de área, entrevista)

Nas ideias de voluntariado e de um maior número de licenciandos por professor supervisor, identificamos aproximações com a perspectiva de Jedlicki e Yancovic (2010, p. 1), no tocante à desprofissionalização docente enquanto “processo de enfraquecimento do caráter específico da profissão do professor”. Para os autores, uma das marcas da

desprofissionalização seria a “intensificação e estandardização do tempo de trabalho docente”, que implica no aumento da quantidade de atividades e de responsabilidades atribuídas, assim como variedade de tarefas no mesmo tempo de trabalho, provocando a submissão das práticas à rotina. Em qualquer contexto, essa configuração seria ruim, não sendo, portanto, diferente na formação de professores. Esse aspecto é, assim, revelador de concepção de docência e de trabalho docente na direção de formar professores por dentro dessa lógica.

Quanto ao não financiamento do programa, já que o edital de 2018 não prevê verba para manutenção e custeio dos subprojetos, o coordenador institucional Inácio defende que aceitar desenvolver o PIBID sem financiamento pode trazer problemas futuros para a formação docente como um todo:

[...] a gente pode acabar referendando um discurso que venha a ser feito daqui a um ano e meio de que “olha, tá vendo esse projeto, dentro desse modelo mostra que não precisa ter bolsa, não precisa dar dinheiro” porque esse edital também não prevê a liberação de recursos para compra de materiais, para serviços, então não precisa de bolsa, não precisa de recurso e não precisa da universidade pública para formar professor, para resolver, entre aspas, os problemas da escola pública. (Inácio, coordenador institucional, entrevista)

As mudanças nas modalidades de vínculo ao programa (participantes voluntários), na quantidade de bolsistas por professor supervisor e na não previsão de financiamento dos projetos nos remetem ao que Zeichner (2013) denuncia, se referindo ao contexto estadunidense, sobre como os interesses privados têm moldado ativamente as políticas e as legislações de formação de professores com base em uma suposta “crise” da escola, cuja solução passa pela incorporação de uma lógica de mercado nos programas de preparação docente. Argumentam assim, que a desregulamentação, as leis de mercado e os programas de formação de professores administrados por empresários são mudanças necessárias que resolverão nossos problemas. Nas palavras do autor,

Esse discurso de que o ensino público é ao mesmo tempo responsável por nossos problemas e a nossa salvação é necessário para convencer os estrategistas políticos e o público em geral sobre o fracasso do sistema atual. (ZEICHNER, 2013, p. 56)

Ainda em relação à diminuição de bolsas, que envolve os participantes voluntários e a redução de professores supervisores (subentendida com o aumento de licenciandos por supervisor), e a falta de verbas de capital e custeio, vemos similaridades com a argumentação dos reformadores de que formar professores é muito caro e que esses custos precisam ser revistos. Insistimos, pois, nos dois pontos do PIBID que ficam comprometidos: a oportunidade de *pensar e fazer* a docência com professores da escola básica em contexto real de trabalho, implicada na qualidade dessa relação; e a imersão precoce, com marcações mais amplas de tempo¹⁰², dos licenciandos na escola.

Zeichner (2013, p. 18), chama a atenção ao fato de que neste cenário de baixos custos, a formação inicial de professores, “geralmente referida como treinamento específico para professores”, deve ser muito breve e acontecer no próprio local de trabalho. O autor sinaliza ainda que há pouca expectativa de que esses professores farão carreiras no magistério, e o sistema é projetado para possibilitar a substituição em pouco tempo desses professores temporários por outros igualmente desqualificados.

Nessa direção, a ruptura com a possibilidade de estar no PIBID durante praticamente todo o curso, conforme o atual edital, acena para o distanciamento daquilo que se encaminhava, através do programa, para o desenvolvimento de uma formação docente por imersão e que se aproxima da natureza do trabalho. De igual modo, ligar o PIBID a ideias de voluntariado no serviço público e especialmente na docência é argumento improdutivo e inconsistente com uma formação de professores voltada para a democratização do conhecimento e comprometida com a justiça social. Isso se agrava quando relacionamos a ideia de um programa que se sustenta sem verba com a ideia de um professor que apenas com seu salário é capaz de resolver os problemas da escola. Do entendimento da profissionalização como uma meta a ser alcançada, passa-se a abrir prerrogativas para a precarização do trabalho docente desde a formação inicial.

A necessidade de baixo custo na formação de professores é central no sentido de docência da segunda fase do PIBID. Em cima da narrativa da crise econômica criou-se todo um discurso em torno da necessidade de se reduzir verbas e diminuir o número de bolsas do programa. Essa foi a prerrogativa para que o PIBID encolhesse e tivesse sua existência ameaçada. Nessa esteira, vemos emergir (ou ressurgir) outros entendimentos

¹⁰² Máximo de quatro anos até o Edital nº 68/2013.

sobre professor, escola e trabalho docente, todos com mais alinhamento com o mercado e o capital.

4.1.2- Performatividade e novas funções para universidade e escola

Uma das dificuldades enfrentadas com as mudanças feitas no PIBID foi a tentativa de sua vinculação à formulação de respostas imediatas aos problemas das escolas. O coordenador geral Manuel exemplifica a questão:

Quando foi revogada a portaria 96 e foi criada uma outra portaria, a 46, um dos princípios dessa portaria 46, e muitos coordenadores já não queriam mais fazer o projeto por isso, era de que os estudantes das licenciaturas deveriam responder o problema imediato da escola. Só que o problema imediato da escola estava, na concepção dos gestores, associado aos indicadores de avaliação, ou seja, se a escola não tem um bom IDEB os estudantes da licenciatura têm que ir para a escola para ajudar esses estudantes, para ajudar essas escolas a aumentarem o IDEB. Só que o IDEB é um indicador que mostra uma tendência em algumas áreas, especialmente na matemática e na língua portuguesa associado ao processo de evasão. Não dá para a gente pegar os estudantes que estão em processo de formação e inseri-los na escola para resolver esse problema porque o PIBID não foi desenhado para isso. O PIBID não é isso. (Manuel, coordenador geral, entrevista)

Ainda sobre o assunto, Manuel afirma que esta mudança na concepção de formação expressa no programa vai ao encontro também de mudanças no MEC, na CAPES e na gestão do próprio PIBID. São mudanças de pessoal no cenário político e no econômico.

Então quando você me pergunta “Manuel, essa reorientação muda a concepção também da própria política?”, muda, mas só que ao mesmo tempo que fez com que aparecesse o que eu estou chamando de “ideias de senso comum” sobre o processo de formação de professores e mais sobre a atividade do licenciando dentro da escola, que ele vai lá e dá cursos de reforço, aula de reforço, como se isso fosse, de um lado melhorar o IDEB da escola e do outro lado, incentivar os estudantes a irem para a docência que é uma grande questão que está em jogo, quando isso acontece há também um movimento de luta, até eu vou colocar assim, e de resistência com as instituições porque o PIBID que tinha sido desenhado no primeiro momento, ele foi desenhado em um coletivo de muita escuta com as instituições. Não foi o PIBID que o Manuel desenhou ou o PIBID que a Tatiana desenhou, foi um programa que foi desenhado a partir de uma consulta, por exemplo, a quase três

mil pessoas no Brasil todo, estou falando de formadores de professores. Isso não é pouco quando se pensa na construção de uma política pública. Foi desenhado a partir de muitas reuniões realizadas em Brasília com professores formadores. Então, chegamos em um lugar de fala e de proposição de política pública que respeitava a dinâmica da escola, entendia o lugar do IDEB e que entendia o lugar da valorização. Quando isso é alterado em função de se colocar os estudantes na escola para fazer reforço de disciplina para ver se melhorava o IDEB, há resistência, as pessoas falaram “não, não é nisso que as universidades acreditam”. (Manuel, coordenador geral, entrevista)

O depoimento de Manuel nos remete ao que discute Cochran-Smith (2006, p. 211) em relação a “uma visão linear de como a política impacta os resultados educacionais, sem dar muita atenção à cultura da escola, seus recursos e comunidades ou para variações em distritos e estados de requerimentos para a responsabilidade profissional”. Nesta visão limitada de políticas de formação de professores, um elemento chave é a qualidade dos professores, uma das expressões mais comuns no vocabulário da reforma educacional¹⁰³. Dizendo resumidamente, “todo mundo gosta de professores de qualidade e quer mais disto, o problema é que não existe consenso a respeito” (COCHRAN-SMITH, 2006, p. 211).

Esse tipo de alegação parece não se preocupar com o paradoxo de que professores são presumidamente, ao mesmo tempo, o problema mais difícil de ser resolvido e a melhor solução para todos os problemas da escola. Os reformadores, por exemplo, afirmam que as intervenções educacionais por si sós podem corrigir as desigualdades nas oportunidades de aprender e nos resultados educacionais das escolas (ZEICHNER, 2013). Eles ignoram a realidade de que professores e a formação de professores não podem, sozinhas, “consertar as piores escolas da nação e melhorar as chances de vida dos estudantes com maior desvantagem” (COCHRAN-SMITH, 2006, p. 224). Isso exigirá, certamente, investimentos em recursos, capacitação e desenvolvimento profissional dos professores, isso sem mencionar mudanças no acesso à habitação, saúde e empregos.

¹⁰³ Aqui reforma está sendo compreendida no sentido ligado a “reforma do Estado” e “reforma do mercado” que se referem aos ajustes (ou mudanças drásticas e radicais) para adequação aos princípios e valores neoliberais. Mais especificamente, isso significa mudanças: uma mudança de um Estado expansivo como fornecedor de serviços públicos para um estado mínimo; a contratação de serviços educacionais e de instrução do mercado privado – e comunidade – com base em fornecedores, os quais, eles mesmos, estão sujeitos a menos regulamentação e supervisão; e a imposição de metas, medidas de desempenho e indicadores para elevar os ‘padrões’ educacionais (BURTON, 2014).

Reconhecer que o problema das escolas inclui os professores é importante, mas deve ir além deles. Reconhecer que o problema do país inclui as escolas também é importante, mas, igualmente, deve ir além delas. Esse tipo de posicionamento reflete uma aceitação categórica do objetivo de uma educação igualitária e de alta qualidade para todos e uma rejeição aberta da ideia de que responsabilizando os professores e os programas de formação de professores o problema está resolvido, ao mesmo tempo em que se deixa todos os outros liberados da questão.

Cochran-Smith (2006) alerta também que relacionar a formação docente como resposta direta aos problemas da escola eleva perigosamente o risco de se cair naquilo que pode ser chamado da “armadilha dos resultados”. A armadilha está em acreditar na ideia de que avaliar os programas de preparação de professores com base no impacto de seus graduados, no rendimento dos alunos em testes e que tornar público estes resultados trarão mudanças e, finalmente, soluções para o problema da qualidade do ensino. A armadilha dos resultados tem como vertente principal a ideia de que professores são os elementos críticos para aumentar o rendimento dos alunos.

Em decorrência disso, percebemos que, na segunda fase do PIBID, o papel da relação universidade e escola passa da parceria e troca mútua para a universidade solucionando verticalmente os problemas da escola. Tal mudança de perspectiva implica na busca, por parte das instituições de ensino superior, por maneiras de levar os seus conhecimentos para os professores da educação básica. Esse tem sido um modelo de fora para dentro, no qual o saber está primordialmente entre os acadêmicos e não entre os professores da educação básica. Convém considerar, nesse sentido, outro ponto importante, a forma como as escolas chegam até o PIBID.

Quanto à forma de escolha/acesso às escolas parceiras, diferente das regulamentações anteriores, que davam autonomia as IES para escolherem escolas, o edital de 2018 indica que o PIBID será realizado em regime de colaboração, que será efetivado por meio da formalização de “Acordo de Cooperação Técnica” (ACT) firmado entre a CAPES, as secretarias de educação de estado ou órgão equivalente e as IES. Segundo o edital, as escolas parceiras serão indicadas para as IES pelas secretarias de educação. Essas mudanças no PIBID não permitem mais que as universidades se

aproximem das escolas (e vice-versa) por afinamento nas propostas. Sobre isso, Mário, o presidente do FORPIBID, comenta que:

[...] a gente perde muito com o desenho que tem aí, a gente perde a flexibilidade para fazer desenhos próprios e a gente passa a ser muito mais burocrático agora, a gente perdeu nessa possibilidade de nós nos articularmos com as redes. Embora, assim, ter o protagonismo dela é importante, mas o modo como foi não nos aproximou, talvez até tenha nos distanciando mais porque antes a gente procurava as escolas, esse era o desenho, do jeito que o edital está propondo a gente fica refém das redes, não tem relação de igualdade, não é trabalhar junto, é prestar um serviço de acordo com a conveniência e critérios de um e não de todos. Para mim, a gente põe a parceria em risco. (Mário, presidente do FORPIBID, entrevista)

Por traz dessas mudanças é possível perceber como esse outro sentido de docência e de formação que passa a valer no PIBID compreende a escola. Observamos que de lócus privilegiado de formação docente, a escola passa a ser vista como lugar de aplicação de teoria e de implementação de propostas alheias a ela em suas formulações. Percebe-se também que a escola é destituída de autonomia, uma vez que subordinada às secretarias de educação torna-se incapaz de estabelecer (e escolher) relacionamentos e parcerias.

Tal qual Oliveira (2009), acreditamos que as escolas reais não cabem nos modelos que as deveriam explicar, orientar e “consertar” em caso de “desvios”. A não aceitação dessa realidade, indo além das receitas, está na origem de muitas propostas e críticas voltadas para ensinar professores a dar aula, explicando-lhes como deveriam atuar de modo a tornar a escola aquilo que ela deveria ser. Essa reflexão sobre a escola básica, os fazeres-saberes que a habitam e que remetem à multiplicidade não só de práticas, mas de desafios e de perspectivas possíveis para a docência, em formação inicial ou continuada, evidenciou a necessidade de se compreender a vida cotidiana, dentro e fora das escolas como espaço-tempo de criação e de diversidade, não apenas de repetição e obviedade, tal como discute Oliveira (2009). Sobre as mudanças de sentido, Manuel, coordenador geral, comenta que:

[...] quando há uma mudança na orientação na política do país, mas não só na política do país, quando há uma mudança na gestão do programa, o PIBID cai em um limbo e mais, ele cai em uma ideia de senso comum sobre o que é a docência. (Manuel, coordenador geral, entrevista)

Aqui percebemos relação com a ideia de performatividade que para Ball (2005) é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Paralelamente e relacionado a isso, o gerencialismo tem sido o mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público nos últimos 20 anos. O gerencialismo tem sido o principal meio pelo qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas e, ao fazer isso, busca introduzir novas orientações, remodela as relações de poder e afeta como e onde são feitas as opções de políticas sociais. Em outras palavras, o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um “instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” (BERNSTEIN, 1996, p. 75), uma força de transformação. O gerenciamento busca inculcar performatividade na alma do trabalhador, tal como demonstra Ball (2005).

Desse modo, gerenciamento e performatividade são duas das principais tecnologias da política da reforma educacional. Elas são, para a reforma, “como as irmãs perversas [do conto de fadas]: dispensam as disciplinas gêmeas de comprovação e imperiosidade no esforço em busca de ordem e clareza” (BALL, 2005, p. 546), conformando-se como tecnologias incansáveis e voltadas para o futuro. Essas tecnologias são definidas por estados de desempenho e perfeição que jamais podem ser alcançados, “pela ilusão que se desfaz de uma finalidade a ser modificada” (BALL, 2005, p. 546).

Significativamente, portanto, as tecnologias da política de reforma do setor público não são meros veículos para as mudanças técnica e estrutural das organizações, mas são também mecanismos para reformar os profissionais do setor público, como os professores, ao mudar o significado do que é ser professor. A reforma não muda apenas o que fazemos. Ela também procura mudar aquilo que somos, aquilo que poderíamos vir a ser – nossa “identidade social” (BERNSTEIN, 1996, p. 73). Em cada tecnologia da política da reforma estão inseridos e determinados novos valores, novas identidades e novas formas de interação.

Na segunda fase do PIBID, o sentido de docência toma os professores como executores acríticos e as escolas como telas em branco em que qualquer coisa pode ser aplicada. Pela lógica do gerencialismo e da performatividade é possível compreender que, nesse momento do programa, espera-se inculcar novas identidades e deslegitimar saberes

e fazeres, destituindo escolas e professores de autonomia. Nessa direção, vem a reconfiguração do papel da universidade na formação de professores – em comparação à primeira fase do programa – dando-lhe centralidade, mas sem, com isso, fortalecê-la. No “novo” PIBID, a escola está a serviço da universidade, mas a ambas compete implementar ações desenvolvidas por outros. Percebemos, assim, uma relação direta entre os pontos discutidos aqui e o eixo “consolidação de reformas e programas escolares”.

4.1.3- Consolidação de reformas e programas escolares

Como procuramos demonstrar na seção anterior, direcionar o PIBID para a resolução dos problemas da escola atravessa uma ideia de docência, de ensino e de aprendizagem que ignora o enfrentamento das causas sociais e econômicas que geram tais problemas. Este cenário se relaciona com o uso do PIBID na consolidação de reformas e programas escolares. Para Sofia, coordenadora de área, “a questão é ideológica”; segundo Adriana, coordenadora institucional, isso se relaciona “com a ideia de acabar com o projeto por dentro, mudando muito o perfil, tentando adequar a essas ideias novas, dessas reformas que o governo está propondo”.

A Portaria 46 tentou colocar os licenciandos bolsistas do PIBID em atuação nos programas “Mais Educação” e “Ensino Médio Integrado”, além de vincular o programa ao “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”. O Edital nº 7/2018 atrela o PIBID à “Base Nacional Comum Curricular”, o que na avaliação de Inácio, coordenador institucional pode representar

[...] que o PIBID será instrumento para implementação das bases nas escolas. Isso também eu acho um absurdo porque fere a autonomia universitária em termos da concepção pedagógica do projeto. E como um todo, eu vejo que o edital abre muito claramente um caminho para um discurso de que a formação do professor deve se dar prioritariamente ou majoritariamente na escola no sentido que tende a diminuir ou até mesmo anular o lugar da universidade, especialmente da universidade pública na formação de professores. Essa é uma outra armadilha que eu acho perigosíssima da gente entrar. (Inácio, coordenador institucional, entrevista)

Tanto a vinculação do PIBID com a BNCC, via exigência de planos de ensino articulados à Base, quanto a reinterpretação da relação entre ações do PIBID e o IDEB das escolas – é papel do PIBID aumentar o IBED das escolas – tal como discutimos na seção anterior, nos remete a programas de formação de professores relacionados aos reformadores¹⁰⁴. Na lógica dessas propostas, os docentes são “formados” enquanto assumem, sozinhos, uma turma por um ano letivo. Ao fim desse período, leva-se em conta os rendimentos dos alunos nos testes padronizados (melhora nas notas) para aferir a capacidade de o candidato ser titulado professor. Nesses programas, o foco central é o ensino de práticas docentes. Práticas (ou estratégias de ensino) consideradas eficazes são coletadas, documentadas e explicadas pelos formadores aos professores em formação que devem treiná-las e aplicá-las nas turmas pelas quais são responsáveis. Um dos grandes, mas não único problema das propostas dos reformadores, é o fato que

They have often falsely framed the issue as one of choosing between theory and practice in a teacher education program and sometimes proudly proclaim that they have minimized or eliminated theory from teacher preparation¹⁰⁵ (ZEICHNER; PAYNE; BRAYKO, 2015, p.123).

Cochran-Smith (2006) denuncia que, por traz dessa lógica, existe uma ênfase no conteúdo disciplinar que é acompanhada pela rejeição da, ou pelo menos da questionada, necessidade de conhecimento pedagógico, especialmente o conhecimento que poderia ser ensinado nas instituições formadoras. Assim, mesmo dentro do mundo da formação de professores no contexto universitário, “onde pedagogia e didática continuam sendo indicadores essenciais da prontidão dos professores para o ensino” (COCHRAN-SMITH, 2006, p. 227), existe uma crença em ascensão de que – pelo menos na superfície – o conhecimento das ciências e formação geral nas humanidades associada ao conhecimento específico da área disciplinar a ser ensinada é a bala mágica necessária para melhorar a preparação dos professores.

¹⁰⁴ Ver capítulo 1, seção 1.1.

¹⁰⁵ “Eles têm, com frequência, falsamente colocado a questão como uma escolha entre a teoria e a prática em um programa de formação docente, e algumas vezes orgulhosamente proclama que eles minimizaram ou eliminaram a teoria da formação de professores” (tradução livre).

De outro lado, o coordenador institucional Inácio fala da formação de professores construída no PIBID UFRJ, e de como havia um cuidado com a exaltação da prática e dos conhecimentos específicos:

Existia uma preocupação muito grande com a formação teórica do profissional, a gente sempre teve como princípio que a ação na escola não podia renunciar à formação desse profissional aqui na universidade. A gente sempre teve uma compreensão que o PIBID, ele era um projeto de formação de professores em toda a dimensão que essa formação implica. Ele não era um projeto cuja finalidade era resolver questões específicas das escolas, de atendimento específico a um determinado setor ou resolver uma determinada demanda específica da escola. Não. A questão central sempre foi a formação de professor e aí é impossível você ter uma formação de professor concreta, uma formação de professor de qualidade que prescindia de toda formação que a universidade tem para proporcionar a esse professor. Então, eu entendo que dentro do projeto institucional que nós elaboramos aqui na UFRJ, nós sempre entendemos a escola como uma parceira desse processo, junto com a universidade, mas não um local para onde nós transferíamos a formação do professor. (Inácio, coordenador institucional, entrevista)

O depoimento de Inácio nos remete à formação profissional que observamos na primeira fase do PIBID¹⁰⁶. Na direção contrária, uma formação docente vinculada a concretização de reformas e programas escolares compromete uma preparação docente que seja crítica e autônoma, na mesma medida em que reduz o professor a um executor e a escola (especialmente a pública) a um local a ser salvo, não necessariamente com mudanças radicais, mas com iniciativas que minimizem os seus problemas – professores que saibam o *básico* são suficientes.

A armadilha que se observa nesse tipo de argumentação é a premissa de que o objetivo de políticas para escolas públicas com alto grau de pobreza, com dificuldade de empregar professores e que atendam grupos minoritários e moradores de periferia – quando pensamos nas novas relações sugeridas entre o PIBID e o IDEB, e nas escolas que se encaixam nesse perfil – seria oferecer professores que não teriam um efeito negativo. Nessa visão medíocre, espera-se docentes que sejam bons o suficiente para manter ou melhorar ao menos um pouco o nível muito baixo de rendimento dos alunos. Nesse sentido, as políticas deixam de investir em abordagens que interrompam o ciclo de

¹⁰⁶ Ver capítulo 3, seção 3.1.1.

recursos inadequados, baixas expectativas e baixo rendimento – tanto de professores quanto de alunos.

Outro problema desse encaminhamento é a suposição de que o propósito básico da educação em nossa sociedade é o de produzir a força de trabalho da nação atendendo as demandas de uma sociedade competitiva, globalizada e baseada no conhecimento. Isso pode ser resumido em um sistema educacional “cujo propósito está dominado pela preparação para papéis econômicos” (COCHRAN-SMITH, 2006, p. 225).

Essa noção permite pensar o desafio da docência voltada para a democratização da escola e da sociedade não como um projeto para um futuro longínquo, mas como uma possibilidade do hoje. Para Oliveira (2009), as escolas reais já são, mesmo que de modo quase invisível aos discursos sobre elas, cenário de práticas curriculares nas quais a pluralidade de conhecimentos e valores do mundo, bem como os conflitos e as desestabilizações que disso derivam, se manifestam, apesar dos inúmeros mecanismos de imposição e controle que nela também estão presentes. A esse respeito, Tatiana, coordenadora geral, afirma que “o PIBID valoriza a escola pública como um espaço importante da formação”. Essa compreensão parece já não denotar o mesmo *sentido* na segunda fase do programa.

Qualquer tentativa de parceria que diminua ou desmereça a capacidade da escola – e de seus professores – de ser transformadora em meio a um quadro de tantos enfrentamentos, não pode ser considerada parceria de fato. Na mesma direção, considerar o papel da escola na formação de professores como mero lugar de execução de práticas descontextualizadas é um retrocesso para o PIBID.

Segundo Roldão (2009), a natureza específica do saber docente exige que os processos formativos pelos quais passam os professores sejam pautados em conhecimento científico centrado na ação profissional, desenvolvido em imersão no contexto do trabalho através de análise, problematização e investigação que permita agir fundamentadamente. Na mesma direção, Cochran-Smith (2006) defende que alguns dos principais objetivos da formação de professores só podem ser alcançados na escola, tais como aprender a produzir tarefas instrucionais, usar dados da sala de aula para tomar decisões, criar e gerenciar ambientes na sala de aula para facilitar a aprendizagem.

É necessário, ainda, contemplar, na formação docente, orientações sobre como desafiar algumas das estruturas dominantes para conseguir alcançar um ensino baseado no contexto que, necessariamente, visa envolver os alunos na construção do conhecimento em relações de ensino-aprendizagem mais ativas (ZEICHNER; SAUL; DINIZ-PEREIRA, 2014). Como desafiar estruturas estando enredado nelas? Não acreditamos que formar professores em função de programas e reformas seja contributivo para o desenvolvimento da tão necessária autonomia docente, no entanto essas manobras, a nosso ver, são representativas da necessidade da adequação entre a formação inicial e a concepção de docência, escola, ensino e aprendizagem presentes na segunda fase do PIBID.

O sentido de docência da segunda fase do PIBID emerge em um cenário de crise econômica que serve de pano de fundo para o discurso da necessidade de baixo custo na formação de professores. Além de “barata”, essa formação desconsidera a escola e os professores como construtores de conhecimento sobre a docência e os compreende como implementadores de programas concebidos externamente e até mesmo alheios aos seus interesses. Mercado e capital parecem direcionar o PIBID em sua segunda fase, mostrando a força daqueles que defendem que a formação de professores universitária deve ser substituída por um outro modelo mais adequado com a competitividade e a eficácia, tal qual observamos entre os reformadores.

4.2- Os reformadores em cena

Considerar a formação de professores como um problema de política pública indica que o público em geral e definidores de política concluíram “o que país e aqueles que trabalham como ou com professores sabem há muito tempo: professores são importantes” (COCHRAN-SMITH, 2006, p. 210). Seu trabalho faz a diferença na vida dos estudantes e devemos prestar mais atenção em políticas e práticas que garantam bons professores para todos os estudantes. Políticas sérias de formação docente são parte essencial de uma profissão que é responsável por seu trabalho. A questão é colocar em cena como esse discurso tem se materializado, incluindo identificar o que está sendo solicitado, por quem e com que propósito.

Políticas não são desenvolvidas no vazio, mas são o resultado de muitos conflitos e disputas, negociações que muitas vezes incorrem em equilíbrios frágeis. Martins (2013) sinaliza que políticas mudam com o tempo – as intenções de ontem já não são as mesmas de hoje –, ações implementadas sofrem mudanças de valores no decurso de um mesmo governo, configurando-se como processos dinâmicos. A formação de professores, como qualquer outra área não está imune a isso. Poderíamos até dizer que ela acaba até sendo mais afetada, uma vez que os rumos da formação docente reverberam na qualidade da educação básica e, por interesses dos mais diversos, a educação de um país está sempre na agenda política.

No que se refere ao PIBID, observamos essas mudanças sobre as quais Martins (2013) observa, especialmente entre os anos 2013 e 2016, quando, dentro de um mesmo governo, as muitas mudanças de gestores no MEC e na CAPES modificaram as prioridades de políticas e de programas, e o PIBID passou da expansão rumo à universalização ao desmonte. Já fragilizado, a partir de 2016 o PIBID passa a fazer parte de um novo governo que se pauta na negação e na superação do anterior através de uma aproximação maior com o mercado, o que se traduz em cortes de verba, contenção de gastos e diminuição de investimentos. Conforme procuramos demonstrar neste capítulo, esse contexto é chave para compreender a segunda fase do PIBID.

A segunda fase do PIBID foi marcada por um movimento de resistência e defesa dos atores da política diante das mudanças sofridas pelo programa. A saída de Manuel e de Tatiana já em função de descontentamento com a CAPES nos primeiros movimentos de corte de verba, dificulta a relação das universidades com a coordenadoria e leva ao enfrentamento pela via do FORPIBID. Nas ações em defesa do programa, observamos a tentativa das universidades de retomar o “controle” sobre o PIBID vivenciado em sua primeira fase, se fazendo valer nos contextos de produção de texto e influência. As mudanças que o PIBID viveu em sua segunda fase não passaram despercebidas, mas foram rejeitadas pelos atores da política que partiram em defesa do programa tal como foi concebido. É possível dizer que suas atuações mudaram em função das mudanças na política:

No sentido amplo da palavra, governar pessoas não é uma maneira de forçar as pessoas a fazer o que o governante quer; é sempre um equilíbrio versátil, com a complementariedade e os conflitos entre técnicas que asseguram a coerção e os processos por meio dos quais o

eu é construído ou modificado por ele próprio (FOUCAULT, 1993, p. 203-204).

Para Heloísa, presidente do FORPIBID, a escassez de recursos colocou a responsabilidade sobre a educação básica por parte da CAPES em xeque e fez com que quem “não estava contente com essa política”, e estava vendo problemas nela, começasse a usar o momento de fragilidade econômica para dar uma “outra direção”, uma outra condução para a política: “claro que a gente está, no contexto da educação, permanentemente em disputa” (Heloísa - entrevista). Este relato, posterior aos fatos, demonstra uma percepção mais madura do que naquele momento não estava tão claro: embates em torno dos sentidos de docência começam a afetar o PIBID e, nesse jogo, as forças estavam se invertendo. Inácio, coordenador institucional da UFRJ, comenta que “do final de 2014 em diante a coisa só foi ladeira abaixo, só começou a degradingolar”.

As políticas incorporam vontades, pretensões, direitos ou reivindicações de falar com autoridade sobre uma área de práticas sociais, legitimar e iniciar novas práticas ali ou restaurar outras antigas, além de privilegiarem certas visões e interesses específicos (LESSARD e CARPENTIER, 2016). Elas são assim, configurações de saber/poder por excelência: afirmações e declarações sobre uma prática social – a forma como as coisas poderiam ou deveriam ser – que decorrem de afirmações a respeito do mundo. Segundo essa perspectiva, as políticas são ao mesmo tempo sistemas simbólicos e dispositivos práticos (BALL, 1994). A mensagem da política expressa esses sentidos, significados e concepções.

No que se refere à formação de professores, é preciso pensar sobre as articulações possíveis entre conhecimento e preparação docente, procurando entender como as políticas públicas para este fim encarnam os embates pelo controle (e poder) do que conta como conhecimento na formação de professores. Segundo Gabriel (2016), há uma variedade de definições para o conhecimento. Elas nos ajudam a perceber as disputas e nuances que se colocam ao ato de conhecer. Assim, i) conhecimento pode ser encarado como conteúdo e significado como conteudismo, cientificismo ou universalismo; ii) conhecimento pode ser entendido como experiência e significado como cotidiano, ecologia de saberes, tradução, saber; iii) conhecimento pode ser cultura e significado como negociação cultural, tradução, hibridismo; por fim, iv) conhecimento pode ser

ciência e significado numa perspectiva universalista, verdadeira e legítima. É na disputa entre os sentidos que se pressupõe a emergência de outros.

Precisamos trazer constantemente à nossa consideração que conhecimento é um dos determinantes fortes de desigualdades sociais, é fator diferenciador de pessoas e grupos humanos, pois saber interpretar e formar juízos independentes é o pilar em que se assenta a construção de autonomia pessoal e das possibilidades de contrapontos que permitem superação de condições vivenciais desafiantes – na vida cotidiana, na atividade científica, no meio ambiente, nas condições societárias (GATTI, 2017). Gabriel e Moraes (2014) indicam que o conhecimento, destituído de pluralidade, pode ser um modo de homogeneizar e determinar limites, de hegemonizar sentidos e práticas específicas para o controle social.

A questão que se coloca é que, visivelmente ou não, o conhecimento tem muita centralidade nas políticas para a formação de professores. Os discursos que as políticas de formação carregam sobre o conhecimento necessário para ser professor são reveladores do tipo de professor que se pretende formar e de como esse profissional é visto (ou deveria ser) pela sociedade. Aqui poderíamos incluir o que esperamos que os alunos aprendam nos bancos escolares, que tipo de educação se almeja para eles. Além disso, colocar em dúvida o que os professores sabem/fazem põe em situação de ameaça as instituições formadoras e abre espaço para que outros tipos de formação docente sejam oferecidos. Portanto, nessas condições, se a escola não “funciona” a culpa é dos professores e de sua formação. Na segunda fase do PIBID observamos como esse clima de responsabilização, gerado pela influência do mercado e do capital no programa, teve grande influência em seus rumos.

Sobre essas tensões, Ball (2008) demonstra que, na Inglaterra, governos mais afinados com o capital e com o mercado, construíram um mito mobilizador: o de uma crise na educação que se manifestaria pelo declínio contabilizado no rendimento escolar, declínio este ligado à ação dos professores politicamente motivados e pela indisciplina dos alunos no espaço escolar, decorrente da perda de autoridade dos professores. É preciso destacar as raízes neoliberais e, por conseguinte, econômicas desse tipo de narrativa. Essas ideias interferem na formulação de políticas, trazendo consigo certo tipo de injunções porque muitas das vezes essas prescrições são produzidas, difundidas e

sustentadas por redes internacionais de especialistas em atividade nos meios acadêmicos e políticos, as quais Ball (2008) chama de empreendedores políticos.

Semelhantemente, como mencionamos em outras ocasiões, Zeichner (2013) denomina de reformadores aqueles do lado de fora do sistema corrente, e mesmo alguns do lado de dentro, que têm argumentado que as instituições formadoras têm falhado e que o atual sistema precisa ser "explodido" ou desmantelado e substituído por um alternativo, baseado na desregulamentação, competição e mercado. Os reformadores têm propostos modelos de formação docente breves e no contexto de trabalho.

Percebemos semelhanças entre o que descrevem Ball e Zeichner com o que observamos na segunda fase do PIBID, ou no novo PIBID, como se referem nossos depoentes. Essas semelhanças se manifestam, especialmente, no que se refere à aceleração da formação, à necessidade de baixo custo e ao entendimento do que é necessário saber/fazer para aprender a ser professor, em correlato, à ideia do que é ser professor.

Comparando a primeira e a segunda fase do PIBID percebemos que: i- o desejo de uma formação profissional foi substituído pela “necessidade” de uma formação docente de baixo custo; ii- no lugar da relação teoria e prática, que reconhecia na docência um trabalho intelectual, passa a vigorar o entendimento do professor como aquele cujo trabalho deve ser guiado por roteiros que favoreçam reformas, programas e discursos produzidos por outros; e iii- a parceria universidade e escola é trocada por uma lógica em que a universidade é responsável por resolver verticalmente os problemas da escola. Nesse bojo, entram outras questões que envolvem a desprofissionalização dos professores, a precarização da sua formação e a responsabilização deles pelos problemas educacionais do país.

Sobre as ideias de “formação profissional” e “desprofissionalização dos professores”, é importante destacar que não compreendemos a docência como profissão¹⁰⁸, no entanto em concordância com Roldão (2007b) advogamos que alcançar

¹⁰⁸ As profissões são ocupações que requerem um conhecimento especializado, uma capacitação educativa de certo nível, controle sobre o conteúdo do trabalho, organização própria, autorregulação e normas éticas. Tenti Fanfani caracteriza uma profissão como “uma combinação estrutural de três características típicas: conhecimento credenciado mediante títulos, autonomia no desempenho e prestígio, e reconhecimento social” (TENTI FANFANI, 1995, p. 20). Em relação à docência como profissão, existe um longo debate acerca das condições de possibilidade de exercê-la, limitadas tanto pelos diferentes níveis de formação e

esse status é algo a ser almejado. Na primeira fase do PIBID as ações em torno do programa que se dão a partir de um sentido de docência e formação, corroboram para a profissionalização. Na segunda fase do PIBID a ascensão de um outro sentido de docência e de formação culmina em ações que não só depõem contra a profissionalização, como reforçam negativamente aspectos que desvalorizam o trabalho docente.

Essa mudança drástica no sentido de docência que sustentava a política observada na trajetória do programa, resultou no que os atores identificam como “dois PIBIDs”. Como exploramos no capítulo anterior, na primeira fase identificamos um sentido de docência no qual a formação pretendida é profissional, em termos de valorização e investimento, e pode ser conceituada como aquela na qual a docência é compreendida como processo intelectual de ação-reflexão-ação, que se desenvolve melhor a partir da investigação (reflexão investida) entre pares e que ocorre ao longo de toda vida profissional, estando ligada a valores de justiça (ou equidade) e de coesão social.

Conforme procuramos demonstrar aqui, na segunda fase do PIBID o sentido de docência está ligado à compreensão do trabalho do professor como atividade prática que se desenvolve melhor a partir do treino (aquisição) de fazeres/saberes que se adéquem aos programas/currículos vigentes e que permitam melhor desempenho dos alunos aferido em avaliações externas e por uma lógica em que a universidade é responsável por resolver verticalmente os problemas da escola. Nessa linha, a escola é vista como espaço de reprodução com pouca ou nenhuma capacidade de criação e construção. A formação docente, nesse contexto, deve ser rápida e barata, nos moldes da eficácia proclamada pelo mercado.

Ver a expressão de valores como esses em uma política pública de formação de professores é alarmante e, se pensarmos nas condições em que o PIBID surge, é um triste retrocesso. Não acreditamos que atrelar a formação de professores aos princípios do mercado e do capital seja benéfico. Defendemos que a força motriz dos processos formativos dos professores precisa ser a que atrela conhecimento e justiça social, que pode ser resumida no desejo pela aprendizagem de todos.

atualização, como pelos diferentes níveis de autonomia e reconhecimento, que refletem-se em suas lutas e organizações como trabalhadores/as em defesa de seus direitos

Quando a formação de professores é dirigida pela aprendizagem, existe um foco em assegurar que todos os estudantes – incluindo aqueles das escolas pobres, com poucos recursos – tenham ricas oportunidades para aprender, não somente oportunidades de se “saírem bem” nos testes. O ponto central é que todos os estudantes precisam aprender habilidades básicas assim como um conhecimento profundo e habilidades de pensamento crítico. Nós queremos estudantes bem preparados para a universidade e para um trabalho com sentido. Quando a aprendizagem é o resultado, o objetivo da formação de professores é preparar docentes que acreditem e saibam oferecer oportunidades de aprendizagem desafiadoras para todos os alunos. Desta forma, todos estarão preparados para participar na sociedade democrática. Com relação a esses pontos, os dados nos levam a crer que eles estão muito mais próximos da primeira fase do PIBID do que da segunda.

Como mencionamos no capítulo anterior, uma questão importante é o fato de a adesão ao PIBID ser voluntária e se dar diante da concordância com a proposta. Quando essa proposta muda, as universidades poderiam simplesmente abandonar o programa. Os dados mostram, contudo, que isso não acontece. Observamos que na segunda fase do PIBID a mensagem da política muda, mas os seus atores não aceitam essas mudanças e passam a brigar para que elas não se concretizem. Aqui vemos a força dos atores da política que para Ball (1994, 1998) têm o controle do processo e não são “meros implementadores”.

É preciso ressaltar que os atores do PIBID se concentram, em sua maioria, nas universidades o que nas disputas de força, os colocam em situação privilegiada de resistência e combate. Acreditamos que provavelmente não seria possível que os professores da escola básica, por exemplo, pudessem enfrentar o “sistema” de forma tão contundente (*lobby* político, acesso à mídia, batalhas judiciais, viagens a Brasília, reuniões no MEC) se esse fosse o caso devido às suas limitações de tempo (raramente trabalham em regimes de dedicação exclusiva) e financeiras (costumam receber salários menores que seus colegas de ensino superior, ainda que tenham a mesma formação).

Se, até 2013, os textos sobre o PIBID – em termos de regulamentações, diretrizes e normatizações – vinculavam claramente uma concepção de docência alicerçada na aproximação da universidade com a escola, da formação com o trabalho, da teoria com a prática, o edital de 2018 desconstrói ou põe em risco muito disso. Quanto ao

relacionamento MEC/CAPES e universidades, o contexto da produção de texto do PIBID nos permite ver claramente que o programa viveu dois momentos totalmente distintos. O primeiro era pautado pela autonomia universitária, pelo controle nos documentos na medida para organizar e pela flexibilidade neles que permitisse adequações e criações tantas quantas fossem necessárias. O segundo momento é marcado pela falta de diálogo e pela tentativa de imposição pelos discursos e pelos textos. Se no primeiro momento a “liberdade” oportunizou espaço para tradução e invenção do PIBID, o “controle”, no segundo momento, possibilitou a criação de espaços de resistência, de luta organizada e enfrentamento¹⁰⁹.

A análise do contexto da produção de texto do PIBID, à luz das tomadas de sentido (e de posição a partir disso) que os atores construíram com suas interpretações sobre o programa, nos permite ver como ao longo de sua existência o PIBID viu-se no foco das disputas pelo que conta como conhecimento na formação de professores. Tornou-se também ferramenta para consolidação de outros programas e projetos (Novo Ensino Médio, BNCC, ensino integral etc.). Essa mudança que o programa viveu mostra como, antes de qualquer coisa, o PIBID está a serviço de um projeto de governo do que *é ser professor no Brasil*. Se isso não estava claro no início, é muito mais forte no atual momento do programa tendo em vista o edital de 2018.

¹⁰⁹ Essas questões serão melhor desenvolvidas no capítulo seguinte (5).

Capítulo 5

O PIBID UFRJ PEDAGOGIA DE 2012 A 2017: TRADUÇÕES E INTERPRETAÇÕES DA POLÍTICA NA PRÁTICA

Neste capítulo focamos na análise da atuação no PIBID UFRJ Pedagogia, tendo como ponto de partida os depoimentos daqueles que dele participaram. A partir dos relatos de duas coordenadores de área, de 11 professores supervisores e de 34 licenciandos bolsistas, procuramos compreender como o PIBID enquanto política pública de formação de professores se desenvolveu no contexto da prática. Para tal, organizamos o processo analítico a partir de dois referentes: “o trabalho no PIBID” e “o PIBID e a formação docente”, que também foram nossos eixos estruturantes nas entrevistas e nos questionários. Esse caminho nos aproximou das ideias de “deprivatization of practice¹¹⁰”, “postura investigativa” e “aprendizagem ao longo da vida”, constructos de Cochran-Smith e colaboradores (1999, 2002 e 2012) os quais discutimos à luz das contribuições de outros autores que também são nossas referências.

O PIBID UFRJ Pedagogia teve início em 2012 e, no que concerne a esta pesquisa, olhamos para o projeto desta data até o início de 2018. Como abordamos nos capítulos anteriores, os dados indicam que o PIBID viveu dois momentos distintos em função das disputas de força (e controle) pelos sentidos de docência e formação de professores. Ora, se o primeiro momento compreende o período entre 2007 e 2013, e o segundo entre 2014 e 2018, é possível afirmar que o PIBID UFRJ Pedagogia atravessou as duas fases da política. Como interpretam e traduzem o PIBID aqueles para quem a política foi pensada no que se refere à Pedagogia da UFRJ? Como os embates em torno do PIBID, que se deram entre os atores da política nos contextos de influência e produção de texto, afetaram o subprojeto em questão?

¹¹⁰ O termo “deprivatizationofpractice” é cunhado pela norte americana Marilyn Cochran-Smith no contexto de estudos sobre formação docente. Optamos por usar o termo em inglês devido a não identificação de um termo correspondente em português que não comprometesse o sentido original. Tivemos contato com esta autora através dos estudos empreendidos no GEPED (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Didática e Formação de Professores). Seus textos ainda não foram publicados em português. Nas seções 5.1.1, 5.1.2 e 5.1.3, todas as falas da autora citadas em português dentro dos parágrafos são traduções livres produzidas no contexto do grupo. Optamos por fazer as citações em português e colocar a versão original em notas de rodapé para favorecer a fluidez na leitura do texto.

5.1- O desejo e o encontro na busca por um modelo outro de formação docente

Ball, Maguire e Braum (2016) sinalizam que há diversas maneiras pelas quais as políticas são reconstruídas e refeitas em diferentes, mas semelhantes configurações, cujos recursos locais, materiais e humanos, e conjuntos difusos de discursos e de valores são utilizados em um processo híbrido de atuação. Assim, a atuação de políticas é um aspecto dinâmico e não-linear de todo o complexo que compõe o processo da política do qual a “prática” é apenas uma parte. A atuação de políticas envolve: i- interpretar a mensagem/discurso da política decodificando-a e ii- traduzir a política em ações recodificando-a¹¹¹.

Percebemos que no PIBID UFRJ Pedagogia esses processos se deram a partir de uma concordância dos atores com a mensagem da política; uma correlação dessa mensagem com os próprios princípios e valores sobre a formação docente; e na construção de um *jeito próprio* de formar professores em uma interseção entre o discurso do PIBID e os desejos de seus atores.

O PIBID UFRJ Pedagogia começou em agosto de 2012, tendo como referente o Edital CAPES 11/2012 (20/03/2012). O projeto inicia com a participação de uma professora coordenadora, uma professora supervisora, cinco licenciandos e uma escola parceira. O foco das ações era, até então, a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 2014, o projeto ganhou mais uma frente de ação, de acordo com as ampliações feitas no programa através do Edital 68/2013 (06/09/2013)¹¹². A partir desse momento, além do trabalho já desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EFI), com esse edital, foi possível contemplar também a Educação Infantil (EI). Sendo assim, o PIBID UFRJ Pedagogia passou a atuar com dois coordenadores de área, cinco professores supervisores, 26 licenciandos e três escolas parceiras¹¹³, divididos em dois grupos: um voltado para o EF I e outro para a EI¹¹⁴.

Quanto à iniciativa de iniciar um projeto de PIBID no curso de Pedagogia da UFRJ, o extrato a seguir descreve o processo do ponto de vista de Clarice:

¹¹¹ Ver capítulo 2, seção 2.1.

¹¹² Ver capítulo 3, seção 3.1.

¹¹³ Ao longo do período entre 2012 e 2017 passaram pelo PIBID UFRJ Pedagogia: 2 coordenadores de área, 13 professores supervisores e 53 licenciandos bolsistas. Destes 68 atores, 46 foram alcançados na pesquisa relatada. O projeto atuou em um total de cinco escolas parceiras. Ver capítulo 1, seção 1.1.2.

¹¹⁴ Ver capítulo 1, seção 1.1.2.

Conheci a proposta do PIBID na sua gestação. Porém, ele, inicialmente, não foi pensado para a Pedagogia. Assim que os editais passaram a incluí-la, iniciei a articulação política para que a UFRJ pudesse também incorporá-la. De início, o curso de Pedagogia foi evitado no PIBID UFRJ porque ainda não havia convênio com as escolas municipais. Insistindo, argumentei que o Colégio de Aplicação da UFRJ poderia ser escola parceira para a Pedagogia, dado que trabalhava com EFI. Assim, conseguimos inseri-la [Pedagogia] como área; assim, assumi em 2012 a sua coordenação. O meu interesse pelo PIBID se deve ao reconhecimento de seus diferenciais para a formação de professores, notadamente, no que diz respeito à ideia de parceria, ao tempo prolongado de imersão no campo de atuação e ao protagonismo dos sujeitos da escola. (Clarice, coordenadora de área, questionário)

O depoimento de Clarice, que no contexto da UFRJ, já foi coordenadora do curso de Pedagogia e é, na graduação, professora de Didática, deixa ver uma identificação inicial com a proposta de formação docente que o PIBID expressava nessa fase. O formato do PIBID sinalizava para ela uma possibilidade de desenvolver “um outro jeito de formar professores” em que ela mesma acreditava, uma vez que os pressupostos do programa iam ao encontro de suas próprias crenças como professora formadora. Refletindo sobre esse período, Clarice afirma em entrevista que “a estrutura do PIBID era flexível o suficiente para que fizéssemos o trabalho como considerávamos melhor, mas era fechada no que tinha que ser, nas bases e nos pilares”.

No que se refere ao início do projeto de Educação Infantil, o depoimento de Sofia tem muitas semelhanças. Ela afirma que se interessou pelo PIBID porque viu no programa a possibilidade de fazer “um efetivo trabalho de formação de professores com sistematicidade e continuidade”. Sofia, comparando o PIBID com a prática de ensino, um dos componentes que ministra no curso de Pedagogia da UFRJ, diz ainda que:

O PIBID me pareceu que oferecia condições mais fecundas para o aprofundamento dessa formação do que o estágio, com o qual eu venho trabalhando. Por quê? Pela implicação do professor da educação básica, chamado professor supervisor nessa história. O professor da educação básica discutindo as práticas com os alunos, que a gente não tem conseguido construir essa oportunidade no estágio por várias razões, para mim faria toda a diferença. A continuidade do tempo também, as práticas, os estágios no nosso currículo atual de Pedagogia duram um semestre. No PIBID eu tive licenciandas com 1 ano, 1 ano e meio de curso, com uma mesma professora, numa mesma escola, isso promove uma possibilidade de ampliação dessa experiência, de consolidação de fundamento muito grande. Então, eu acho que assim, a qualidade da participação do professor da educação básica, o tempo que as

licenciandas ficam em contato com a prática é um diferencial para mim. Porque, assim, a formação na prática, com a prática, pela prática, já é alguma coisa que eu vivo, que eu acredito desde o estágio, e está muito presente no PIBID e isso é importante, mas a participação do professor da educação básica e o tempo acho que para mim foi um grande diferencial. (Sofia, coordenadora de área, entrevista)

Esse destaque para o tempo e para uma relação diferenciada com a escola básica e seus professores, que tanto Clarice quanto Sofia afirmam que identificavam no PIBID, se relaciona com a afirmação de Roldão (2007b) de que a formação inicial só será eficaz caso se transforme em formação em imersão, também transformadora dos contextos de trabalho, feita com as escolas. No que se refere ao curso de Pedagogia, devido às muitas demandas de formação/atuação, qualquer imersão na prática dificilmente acontecerá em profundidade.

A formação inicial do pedagogo, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 do Conselho Nacional de Educação, requer a necessidade de inserção na Educação Infantil, que envolve Creche e Pré-Escola, nos anos iniciais do Ensino Fundamental com cinco anos de escolaridade incluindo o ciclo de alfabetização, na Educação de Jovens e Adultos, e ainda, se for opção do curso, no magistério para o curso Normal, modalidade do Ensino Médio. Soma-se a isto o compromisso de inserção na gestão educacional, um componente de responsabilidade imprescindível do curso.

Ora, dificilmente uma proposta curricular, por mais comprometida que seja com a cultura profissional e com a estratégia de aproximação do estudante com o seu futuro campo de atuação profissional, conseguirá favorecer um movimento de imersão em profundidade na prática. Se em outros cursos os licenciandos têm, no mínimo, 400 horas de estágio supervisionado curricular sob o acompanhamento de um mesmo professor, tanto na escola quanto na instituição de ensino superior, os futuros pedagogos têm as mesmas 400 horas, mas distribuídas em cinco práticas profissionais. Diante de tamanha abrangência, raramente, no contexto das práticas de ensino, os estudantes de Pedagogia estarão *mais* tempo na escola, e não somente isso, esse tempo maior precisa ser

ressignificado e acompanhado de outros *mais*: mais investigação, mais reflexão-ação, mais intervenção planejada¹¹⁵.

Tanto Clarice quanto Sofia deixam ver a crença da necessidade de aproximar a formação de professores do trabalho docente, de modo investido do ponto de vista da qualidade do tempo e das relações estabelecidas no processo. A universidade, que assumiu para si a formação profissional de professores, tem sido acusada de academicismo e falta de atenção à preparação para o trabalho real. Nesse sentido, Lüdke e Boing (2012) apontam que existe uma tendência em apressar a formação inicial e deixar a preparação para o trabalho ao encargo das próprias escolas, em serviço e de forma continuada.

Para Tardif (2002), a prática profissional não é um campo de aplicação dos conhecimentos acadêmicos; na melhor hipótese, os professores os mobilizam e os transformam. Ao pressupor que a docência se reduz à transmissão e aplicação de saberes construídos por quem não vive as práticas escolares, esse modelo aplicacionista do conhecimento sugere a ideia de que o “conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação distintas e separadas” e que o “fazer está subordinado temporal e logicamente ao conhecer, pois ensina-se aos alunos dos cursos de formação de professores que, para fazer bem feito, eles devem conhecer bem e em seguida aplicar seu conhecimento ao fazer” (TARDIF, 2002, p. 271).

Para Lüdke e Boing (2012), partindo do trabalho para pensar a formação de professores, a escola desponta como lugar central onde se desenvolve conhecimentos sobre a docência, embora seja bem mais amplo o âmbito onde essa realização também ocorre. Segundo os autores, quando não se efetiva uma parceria entre universidade e escola na formação inicial docente, o risco é de atribuir separadamente o domínio do conhecimento à universidade, o das habilidades específicas às escolas e o relativo às atitudes ficar ao encargo do professor. Sobre esse dilema, Nóvoa (2017) questiona: como construir programas de formação de professores que nos permitam recuperar uma ligação às escolas e aos professores, enfraquecida nas últimas décadas, sem nunca deixar de valorizar a dimensão universitária, intelectual e investigativa?

¹¹⁵ O curso de Pedagogia da UFRJ está passando por uma reforma curricular que não se efetivou ainda no tempo correspondente ao desenvolvimento dessa pesquisa.

Clarice e Sofia viram no PIBID uma resposta, um caminho para garantir “a presença da profissão na formação” (NÓVOA, 2011). Segundo Clarice, o PIBID contribuiu estrategicamente “para a aproximação entre os campos envolvidos na formação profissional docente ao estabelecer tempo e espaço para a (re)união dos sujeitos participantes, nos dois polos de realização do projeto, a universidade e a escola” (2019, p. 41)¹¹⁶. Para Sofia, a metodologia oportunizada pelo PIBID promove:

[...] diálogo e cotejo de experiências entre professores regentes e alunos de Pedagogia em formação inicial, aproximações e distanciamentos sistemáticos da prática pedagógica que são fundamentais na instauração de espaços e tempos de reflexão e mudança dos sujeitos e das próprias práticas. (Sofia, coordenadora de área, 2019, p.41).

A partir da identificação com o sentido de docência que o programa explicitava entre 2012 e 2013, que pode ser resumido nos eixos formação profissional, relação teoria e prática, e parceria universidade e escola básica – apresentados e discutidos por nós no capítulo 3¹¹⁷, desenvolveu-se no PIBID UFRJ Pedagogia um *tipo de formação docente* cunhada “na relação estreita com a escola e no registro sistemático das práticas pedagógicas e seus sentidos”, como afirma Sofia.

Sobre o trabalho desenvolvido no PIBID UFRJ Pedagogia, do qual Clarice menciona algumas estratégias ao longo dos seis anos de atuação contemplados nesta pesquisa, construiu-se uma “sequência de trabalho” que pode ser descrita da seguinte forma: 1- observação participante, 2- planejamento da atividade de ensino mediante negociação com os pares e a supervisora, projeção escrita da proposta e confecção do material didático; 3- realização da atividade com registro de filmagem; 4- análise da filmagem entre pares; 5- escrita reflexiva sobre a prática.

Sofia (2019, p.42) caracteriza esse sequência de trabalho como “dispositivos de formação”, sobre os quais explica da seguinte forma: participação semanal dos licenciandos na escola, sob o acompanhamento de um professor supervisor; reunião também semanal de todos os envolvidos (licenciandos, professores supervisores e coordenadora de área) na Universidade para estudo, apresentação das experiências

¹¹⁶ Consideramos na análise de dados, um livro produzido pelo PIBID investigado, o qual citaremos buscando preservar ao máximo a identidade dos atores. Ver capítulo 2, seção 2.4.

¹¹⁷ Ver capítulo 3, seções 3.1.1, 3.1.2 e 3.1.3.

vividas na escola (vídeos, depoimentos orais, registros escritos) e troca de pontos de vista sobre elas; planejamento, avaliação e replanejamento dos percursos.

Percebemos na “sequência de trabalho” do PIBID UFRJ Pedagogia, mobilizada pelos “dispositivos de formação” descritos acima, uma intencionalidade de ampliar, tornar explícito e articular o conhecimento tácito dos professores entranhado na experiência (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 2002). Nesse processo, a aprendizagem da docência é mais construtivista do que orientada por uma concepção transmissiva.

Tal como já argumentamos anteriormente, Cochran-Smith e Lytle (1999) defendem que o professor aprende quando tem oportunidade de examinar e refletir sobre os conhecimentos implícitos em uma boa prática. Conhecimentos estes que emergem na prática em si, onde o professor o produz com seus pares a partir e para sua realidade, suas problemáticas. Desse modo, pressupõe-se que professores aprendem melhor quando têm oportunidade de ter contato com o conhecimento produzido por seus pares que já atuam em campo. Assim, problematizar, fazer inferências, julgamentos sobre o que acontece em sala de aula é tão essencial na formação docente quanto os conhecimentos acadêmicos. Entende-se, assim, que de uma posição de consumidor de teorias, o professor, em formação ou em exercício, ganha um status de autor, de produtor de conhecimento. Espera-se, dessa maneira, superar o distanciamento entre o conhecimento acadêmico e a escola básica.

Nessa direção, escolas parceiras e professores supervisores foram fundamentais no PIBID UFRJ Pedagogia. Clarice considera o trabalho das professoras supervisoras de “extrema importância para o êxito do PIBID”. Para ela, através dos supervisores foi possível “operacionalizar uma proposta de parceria na formação docente, em que professoras da Educação Básica assumem a condição de formadoras de professores, tanto quanto as professoras da Universidade”, além de assumir a Escola pública como “lôcus da formação, tanto quanto a Universidade, fazendo entrelaçar formação e trabalho docente”. Para Sofia, no caso da Educação Infantil,

[...] o período de cerca de dois anos de cada licenciando na escola, o envolvimento responsivo das professoras supervisoras e a análise constante da intencionalidade pedagógica com as crianças foram elementos chave na promoção de alterações e no deslocamento para uma formação na prática, com a prática e para a sua qualificação (Sofia, coordenadora de área, 2019, p.41).

Como procuramos demonstrar, houve uma identificação das coordenadoras de área do PIBID UFRJ Pedagogia com o sentido de docência expresso na primeira fase do PIBID. É possível perceber que no contexto deste projeto desenvolveu-se uma formação de professores a partir do entendimento da docência como processo intelectual de ação-reflexão-ação, que se desenvolve melhor a partir da investigação (reflexão investida) entre pares e que ocorre ao longo de toda vida profissional, estando ligada a valores de justiça (ou equidade) e de coesão social.

Os dados evidenciam que as coordenadoras de área construíram uma estratégia de formação docente a partir da proposta da primeira fase do PIBID. Colocando-se como mediadoras nos processos, dentro do contexto do PIBID UFRJ Pedagogia, operaram “mudanças” na formação de professores que podem ser compreendidas nos seguintes eixos: “deprivatization of practice”, “postura investigativa” e “aprendizagem ao longo da vida”, os quais exploramos nas seções a seguir.

5.1.1- Deprivatization of practice

Para Cochran-Smith (2012), “deprivatization of practice” é um processo que permite o desenvolvimento de conhecimentos sobre a docência quando acompanhado de investigação e problematização dos saberes e fazeres docentes, em um sistema de colaboração com outros que também estejam engajados no esforço para tornar o seu trabalho público e aberto a críticas. Entendemos “deprivatization of practice” como uma estratégia de formação docente que se desenvolve em espaços onde grupos com professores, em diferentes níveis de formação e de experiência, constroem conhecimentos sobre a docência a partir da problematização e da investigação sistemática de seus próprios saberes e fazeres que são compartilhados, registrados e analisados pelo grupo de modo intencional (planejado e organizado).

Segundo Cochran-Smith (2002), os processos de “deprivatization of practice” ocorrem para entender as variações nas interpretações dos professores de suas oportunidades e desafios dentro das estruturas sociais e organizacionais das escolas e para que professores aprendam novos papéis, que são conectados a novos conhecimentos e

habilidades. Essas motivações se expressam no objetivo de “deprivatization of practice”: a busca intencional de promover aprendizagem docente e desenvolvimento profissional.

Os processos de “deprivatization of practice” partem dos seguintes pressupostos:

- a) o professor é um construtor de conhecimento sobre a docência;
- b) a docência requer trabalho colaborativo entre os pares;
- c) o saber docente é adquirido/desenvolvido quando os professores têm oportunidade de discutir o que fazem (porque, como) com outros professores.

Nesse contexto, “deprivatization of practice” envolve ações de documentação do que se faz, submissão à crítica do que se faz – com quem faz também – de maneira intencional, planejada e organizada (não é por acaso, não é ocasional) para melhorar e desenvolver o que se faz. Dessas ações de documentação, são caracterizadores os registros/relatos orais e escritos das práticas desenvolvidas pelos professores e a apreciação crítica coletiva desses materiais.

Percebemos, pois, semelhanças de ações de *desprivatizar* com o trabalho do PIBID UFRJ Pedagogia. Como forma de sistematização, apresentamos, no quadro a seguir, os descritores de “deprivatization of practice”.

Quadro 20 – Descritores da desprivatização da prática

PRESSUPOSTOS	1) O professor como um construtor de conhecimento sobre a docência; 2) A docência como um trabalho coletivo; 3) A docência como um conhecimento que é adquirido/desenvolvido quando os professores têm oportunidade de discutir o que fazem (por que, como) com outros que também o fazem.
MOTIVAÇÃO	1) Crença compartilhada de que todo aluno pode aprender e todo professor pode ensinar. 2) Crença compartilhada de que a aprendizagem da docência está relacionada aos processos coletivos de investigação e à problematização sobre e a partir do trabalho docente.
OBJETIVOS	Busca intencional de promover aprendizagem docente e desenvolvimento profissional.
EM QUE CONDIÇÕES OCORRE?	A desprivatização da prática requer uma organização especial (ainda que não necessariamente física)
QUEM PARTICIPA?	Envolvimento de professores de diferentes níveis e modalidades engajados e comprometidos com a desprivatização.
QUE AÇÕES A CARACTERIZAM?	1) Registro/relato oral e escrito das práticas desenvolvidas (intencional e planejado) 2) Apreciação crítica coletiva (problematizar, questionar, interrogar, comparar) dos registros/relatos das práticas desenvolvidas

Fonte: Campelo e Cruz (2019a).

Quanto à ideia de que o professor é um construtor de conhecimento sobre a docência, os depoimentos apontam que os encontros do PIBID UFRJ Pedagogia são voltados para estudo, planejamento, avaliação das ações e discussão coletiva sobre a sala de aula (o observado e o vivido) a partir de registros. Prevalecem o falar e o ouvir e também são realizadas oficinas oferecidas por professores da escola básica. José, licenciando bolsista, diz que os encontros do seu grupo “são muito importantes e construtivos na formação docente, é um grande espaço dialógico onde ouvimos e somos ouvidos pelos supervisores, onde temos a possibilidade de uma aprendizagem na prática”. Adélia, outra licencianda bolsista, menciona que “trocamos experiências e avaliamos juntos cada ação promovida com o intuito de aperfeiçoamento”.

A professora supervisora Hilda destaca como aspecto importante do PIBID UFRJ Pedagogia “o princípio de formação e de atuação, ancorado no conhecimento, na prática e no engajamento profissional, a visão de uma formação onde todos podiam participar de forma igualitária”. Sobre esse tipo de relação, a licencianda bolsista Clara destaca que “a liberdade de participar ativamente na sala, perguntar, propor sobre a prática das professoras supervisoras foi muito significativo na minha formação”. Para Lygia, professora supervisora,

Com o PIBID, a universidade e a escola básica puderam perceber que a formação fica mais completa quando os dois ambientes dialogam em parceria para a formação de professores, não existindo um saber maior ou menor e sim saberes diferentes que se completam e trazem grandes benefícios para os licenciandos, futuros professores. (Lygia, professora supervisora, questionário)

Observamos nesses excertos e observações o reconhecimento dos professores não apenas como recebedores de informação ou implementadores de métodos de ensino e currículo, mas também tradutores e intérpretes de um assunto, inventores de estratégias de ensino, geradores de conhecimento, currículo e instrução – o que legitima seu lugar na formação de seus pares. De igual modo, a escola é compreendida como espaço de aprendizagem da docência a partir do exercício da profissão na companhia e proteção de outros professores em diferentes níveis de formação e de vivência profissional.

Isso evoca a necessidade de centrar a formação docente na ação profissional, na ação de ensinar, como eixo organizador de toda a formação, ou seja, “não conceber os

planos dos cursos de formação como um mosaico, uma soma de partes desligadas, mas como um projeto organizado em torno da função e do saber necessários ao desempenho profissional, que é aquilo que lhe dá sentido” (ROLDÃO, 2007a, p.40). Assim, formar um profissional de ensino de qualidade significa torná-lo detentor de um saber muitíssimo rigoroso e que seja ativo, um saber em uso, um saber que se caracteriza por ser mobilizável e não um saber inerte. Significa ainda que esse saber profissional permitirá aos professores exercer bem a sua função em termos profissionais “e a sua função é ensinar, fazer com que os seus alunos aprendam aquilo que, por isso mesmo, eles também têm que saber muito bem, sabendo fazê-lo com autonomia de decisão e capacidade de análise, decisão e melhoria” (ROLDÃO, 2007a, p.39).

Na perspectiva defendida por Roldão (2007b, p. 101), a função de ensinar é sócio-prática, sem dúvida, mas o saber que requer é intrinsecamente “teorizador, compósito e interpretativo”. Por isso mesmo, afirma a autora, o saber profissional tem de ser construído na formação a partir do princípio da teorização, prévia e posterior, tutorizada e discutida, da ação profissional docente, sua e observada noutros.

Aprende-se e exerce-se [a docência] na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares - ou, desejavelmente, tudo isto numa prática colectiva de mútua supervisão e construção de saber inter pares (ROLDÃO, 2007b, p. 102).

No que se refere a esse entendimento de que a docência requer trabalho colaborativo entre os pares, seja na orientação, no acompanhamento, na avaliação ou até mesmo na realização de atividades, é possível perceber no PIBID UFRJ Pedagogia a coletividade por meio do diálogo. Sheila, licencianda bolsista, afirma que aprendeu muito no PIBID e que “construiu conhecimentos como professora com outros professores”. Para ela, isso faz com que “cada um consiga modificar sua visão da docência”. Julia, também licencianda bolsista, afirma que “é fundamental para a formação docente o espaço de troca sobre as percepções do cotidiano escolar, do trabalho pedagógico e social com as crianças”. Camilla, professora supervisora, afirma que “as discussões do grupo eram muito ricas, assim como a promoção do trabalho colaborativo entre os participantes”.

Clarice afirma que a aproximação com os professores da escola-básica que o PIBID, enquanto programa permitiu, tornou possível “pensar coletivamente propostas de

ensino considerando as necessidades das classes em relação à aprendizagem dos conteúdos de modo interdisciplinar e com ênfase na interculturalidade”. A coordenadora de área afirma ainda que essa parceria favoreceu o investimento “na análise das práticas dos licenciandos bolsistas, dando retorno sobre o desenvolvimento de cada um/a”, além de “exercitar a escrita reflexiva conjunta – supervisoras, licenciandos bolsistas e coordenadora – adotando como referência de análise a experiência de formação”. Para os licenciandos bolsistas, os professores supervisores foram um diferencial a parte do PIBID:

O trabalho das supervisoras com quem trabalhei era de efetiva parceria. Elas nos deixavam muito à vontade para perceber e interagir com as crianças, oferecendo-nos apoio e segurança para nos "arriscar" no ofício. (Roseana, licencianda bolsista, questionário)

Avalio de forma positiva as orientações dadas pela supervisora. Me senti verdadeiramente acolhida na escola através de suas práticas pedagógicas. Com a [professora supervisora] pude compreender a relevância do papel reflexivo sobre as práticas docentes; além disso, a compreensão do poder que há nos registros, tanto para o planejamento quanto para a retomada de ações docente. (Elisa, licencianda bolsista, questionário)

As supervisoras são essenciais para a participação no PIBID. É o elo mais forte que temos com o cotidiano na escola. Aprendi muito com a minha supervisora. Aprendi que planejamentos não são engessados, estes devem servir como norte, mas sendo maleáveis para as particularidades do dia a dia. Aprendi sobre afetividade na educação, observando a sua postura e dedicação em sala de aula e no lidar com as crianças. (Virginia, licencianda bolsista, questionário)

A coordenadora de área Sofia destaca que “o trabalho das professoras no PIBID foi para elas uma novidade, um desafio. A possibilidade de serem acompanhadas e terem que organizar discursos sobre suas práticas para as licenciandas foi uma provocação importante que as fez crescer”. Nessa direção, acreditamos que “Deprivatization of practice” é uma ferramenta virtuosa porque se vale de mutualidade e reciprocidade, já que os professores, seja em formação inicial ou já atuantes em campo, se desenvolvem profissionalmente enquanto contribuem no desenvolvimento de seus pares.

Cochran-Smith (2012) aponta que o termo "deprivatization" tem sido usado em teorias educacionais e em pesquisas por pessoas que trabalham em diferentes áreas de

ensino. A autora faz o uso do termo para chamar atenção ao fato de que, por muitos anos, o ensino tem sido considerado como um trabalho privado. Assim, embora esta visão tenha mudado em algumas escolas, pesquisas mostram que o ensino vem sendo concebido como uma atividade altamente individual e privada, algo que acontece mais enfaticamente no isolamento, atrás das portas fechadas das salas de aula. Para a autora, “deprivatization of practice” seria justamente o interromper do ensino como um ato privado. Nesse sentido, a mudança é abordada através de várias perspectivas e processos, que abrem o ensino a outros, estimulando a colaboração com aqueles que também estejam engajados no esforço para tornar o seu trabalho público e aberto a críticas. O lado positivo de *desprivatizar* é o fim do isolamento e a construção conjunta de conhecimentos sobre a docência.

Nessa direção, ao *desprivatizar*, no sentido de compartilhar o que se faz com outros professores, o que importa é como se aprende sobre a docência: investigando e problematizando a própria docência em si. Saber e fazer estão interligados: eu aprendo enquanto “penso” com outros sobre o que estamos fazendo enquanto docentes. Ao falarem desse trabalho coletivo, Cochran-Smith e Lytle, (1999) afirmam que os professores apresentam problemas, identificam discrepâncias entre teorias e práticas, desafiam rotinas comuns, se baseiam no conhecimento de outros para construir um enfoque gerativo, e tentam tornar visível muito do que é considerado dado no ensino-aprendizagem.

Isso se relaciona com a premissa de que o saber docente é adquirido/desenvolvido quando os professores têm oportunidade de discutir o que fazem (porque, como) com outros professores. Os depoimentos descrevem uma relação “aberta e de diálogo” entre os membros do grupo e especialmente entre os licenciandos bolsistas e os professores supervisores. Os atores mencionam conversas sobre o que os supervisores fazem na sala de aula tanto quanto sobre o que os licenciandos mesmos fazem. Os professores supervisores expõem as razões pelas quais ensinam como ensinam, estão abertos a críticas sobre seu trabalho e falam do seu planejamento para além do que concerne ao PIBID; eles priorizam conversas coletivas em que participam vários licenciandos. Percebemos com os relatos que esse é um aspecto valorizado:

Ouvir e presenciar os profissionais de educação no fazer e repensar suas práticas nos possibilitando participação ativa nessas reflexões,

construções e execução coletiva do trabalho pensado com e para as crianças pequenas é a melhor parte do PIBID. (Lilia, licencianda bolsista, questionário)

Na minha visão, as reuniões e o *feedback* que era dado pelas professoras supervisoras foram de suma importância no processo. Além do envolvimento do PIBID nos eventos das escolas parceiras e da própria faculdade. (Helena, licencianda bolsista, questionário)

Os dados deixam ver como essa relação de parceria e cumplicidade é importante para os atores do PIBID UFRJ Pedagogia. Falando sobre o que mais os marcou na participação no PIBID, Tarsila, professora supervisora, menciona “o diálogo entre Universidade e Educação Básica e o compartilhar e partilhar experiências”. Outra professora supervisora, Stella, destaca “o diálogo e a disponibilidade de compartilhar saberes”. A licencianda bolsista Adélia afirma que “o movimento da universidade com a escola básica permitiu ações conjuntas para pensar diferentes práticas”.

Nóvoa (2019) afirma que é cada vez mais necessário para a formação docente um enraizamento dos licenciandos na profissão. Segundo o autor, para isso, é importante que os vínculos com os seus colegas mais experientes tenham lugar desde o primeiro dia do curso de licenciatura: “para formar médicos são precisos outros médicos, o mesmo é verdade para os engenheiros, para os juristas e para os professores” (NÓVOA, 2019, p. 205).

Na crítica ao modelo de formação docente universitário na sua contribuição para a desvalorização docente, podemos dizer que isso acontece quando as universidades tomam o lugar dos professores da escola básica na formação dos seus futuros colegas e os remetem para um papel secundário, hierarquicamente inferior. Quando isso não é evitado, prevalece a tendência de se atribuir aos professores da escola básica um estatuto de “práticos”, reservando aos professores universitários o prestígio da “teoria” ou da “ciência”, ou mesmo para “os acusar de ‘conservadores’ e ‘rotineiros’, reservando para as universidades a força da inovação e da mudança. Esse seria “um caminho sem saída”, pois coloca os professores da escola básica em um “lugar menor e, a partir desse lugar, não se constrói uma nova profissionalidade docente” (NÓVOA, 2019, p. 206). Para o autor,

Hoje, devido ao processo de universitarização, deparamo-nos com uma situação estranha: os professores da educação básica não têm uma presença efetiva nos cursos de licenciatura. Ora, não é possível formar um professor da educação básica sem a presença e a experiência dos outros professores da educação básica. Se não compreendermos isto, não encontraremos as saídas para a crise das instituições de formação de professores e, pior ainda, não conseguiremos superar as fragilidades atuais da profissão (NÓVOA, 2019, p. 205-206).

Para Cochran-Smith (2012), quando professores discutem o que fazem com outros professores, compartilhando “seu” ensino com os outros docentes, desenvolvem conhecimentos sobre a docência (para si e para os outros). Acreditamos que privilegiar a imersão na prática na formação de professores pressupõe a criação de situações em que professores em formação inicial e professores experientes possam pensar, investigar, refletir e trocar saberes sobre o que os constitui como docentes: seu trabalho. Não se trata, portanto, de meramente aumentar o tempo dos licenciandos na escola, mas de qualificar este tempo, privilegiar outros protagonismos, desenvolver novos cenários, proporcionar outros tipos de experiência e convivência.

Com relação a isso, *desprivatizar*, no sentido de expor suas razões pedagógicas e colocá-las sob suspeita, possibilitou que no contexto do PIBID UFRJ Pedagogia se desenvolvesse um processo de autoria, tanto em relação aos conteúdos como em relação às metodologias, bem como o desejo e ações dos professores em proporcionarem experiências autorais para seus alunos. Na prática pedagógica, professores tendem a reproduzir mais as experiências provenientes da sua vivência enquanto estudantes do que aquelas relativas à sua formação profissional. Os dados mostram que conviver com outros professores e participar com eles de processos de “deprivatization of practice” foi condicionante para a construção de fazeres outros no ensinar/aprender tanto de licenciandos bolsistas quanto de professores supervisores. Sobre isso, Emiliano diz que:

É um encontro reflexivo, é um processo formativo que amplia as experiências dos professores que estão no exercício da docência ao mesmo tempo que enriquece a sua prática, em contrapartida ilumina a prática docente da professora da universidade que, pela natureza do seu trabalho exclusivo, se distanciou do cotidiano da escola básica e fortalece a formação inicial das estudantes de Pedagogia porque, diferente do estágio supervisionado, permite a construção de formação mais sólida pautada na prática e no diálogo entre licenciando - professora coordenadora - professor supervisor. (Emiliano, professor supervisor, questionário)

Adélia, licencianda bolsista, relata que “o PIBID me ajudou a construir uma identidade docente que abarcasse práticas pedagógicas para além do modo tradicional com livros didáticos e cartilhas”. Lygia, professora supervisora, diz que “através do PIBID tive a oportunidade de conhecer outros recursos de ensino, a fim de ampliar meus conhecimentos para uma prática de ensino com qualidade”. Maria, licencianda bolsista, diz que “com esta experiência aprendi a ter um olhar mais detalhado sobre o processo de aprendizagem das crianças e a entender qual é a minha postura, como professora, nisto”. Outros depoimentos nessa direção:

Aprendi a importância de buscar estratégias para se aproximar ao máximo da subjetividade do aluno ao socializar os conteúdos e levando em conta suas culturas, sem prejuízo algum para a autoridade docente. (Helena, licencianda bolsista, questionário)

O que aprendi de mais significativo foi a flexibilidade da ação docente de acordo com as circunstâncias apresentadas pelas situações concretas de ensino. Não se prender ao previsto e agir de acordo com as vicissitudes do momento, sem perder a dimensão estratégica da educação. (José, licenciando bolsista, questionário)

A prática docente compartilhada é o que nos faz aprender. Aprendi a inovação da prática dentro da sala de aula, a repensar minha prática a partir das situações ocorridas na sala e, pensando sempre em cada criança em sua individualidade. (Marina, licencianda bolsista, questionário)

Os dados mostram que no PIBID UFRJ Pedagogia construiu-se uma formação docente baseada em princípios que se aproximam da ideia de “deprivatization of practice”. A proposta do PIBID enquanto programa permite a permanência do professor da escola-básica na universidade e isso foi fundamental para que, no caso da Pedagogia da UFRJ, fosse possível elevar o *status* desse professor para de fato um co-formador de outros professores. Outro destaque é o tempo de permanência dos licenciandos na escola com esses professores supervisores. Nesse sentido, a partir de princípios de horizontalidade de relações e saberes, de coletividade e ação conjunta permanente, de diálogo, troca, conversa e debates sobre as questões emergentes, desenhou-se uma perspectiva de formação ancorada na docência, mais especificamente no ensino em si.

Isso foi possível pela iniciativa das coordenadoras de área e de seu esforço de “encaminhar” os demais atores na mesma direção.

5.1.2- Postura investigativa

Acreditamos que “deprivatization of practice” e investigação como postura estão intimamente relacionados. Segundo Cochran-Smith (2002 e 2012), “deprivatization of practice” promove oportunidades para que professores pensem, falem, leiam e escrevam sobre seus trabalhos diários, incluindo seus contextos sociais, culturais e políticos mais abrangentes, de maneira intencional e planejada. Ao problematizar, questionar, interrogar, comparar os registros/relatos das práticas desenvolvidas, os professores constroem conjuntamente conhecimento sobre a docência quando refletem criticamente e trabalham com outros a cultura de suas escolas: o trabalho dos professores melhora quando eles têm oportunidade de documentá-lo e criticá-lo com outros professores, de maneira estruturada (COCHRAN-SMITH, 2012).

Para Cochran-Smith e Lytle (1999), a investigação como postura, como constructo para entender o aprendizado de professores, se refere aos que já exercem a função e aos que estão em formação que assumem uma postura de investigação para trabalhar – teorizar sobre sua prática, interpretar e questionar a teoria e a pesquisa de outros – coletivamente para gerar conhecimento local¹¹⁸. A partir de uma postura de investigação, os professores buscam responder questões significativas à medida que se envolvem com a resolução de problemas, contando com outros professores para obter pontos de vista alternativos sobre seus trabalhos.

Segundo Cochran-Smith e Lytle (1999), ter a investigação como postura na formação docente é diferente de uma noção mais comum de investigação como sendo um projeto limitado no tempo, ou uma atividade discreta dentro de um curso de formação de professores ou uma oficina de desenvolvimento profissional. A investigação aqui não se relaciona necessariamente à pesquisa sistemática, no sentido de cientificidade e rigor acadêmico; está muito mais próximo ao esforço coletivo (em pares) de responder a problemas intrínsecos à realidade do trabalho, pelo trabalho e para o trabalho. Dessa

¹¹⁸ Para Cochran-Smith e Lytle (1999, 2002) o “conhecimento local” nasce na prática e a partir dela. É o conhecimento gerado pelos professores através de sua arteficialidade, assim se relaciona ao saber-em-ação.

maneira, ter uma postura investigativa não é a mesma coisa que ser um “professor-reflexivo” ou um “professor-pesquisador”, ainda que as ideias se relacionem.

A reflexão é parte da investigação, e não pode haver uma postura investigativa sem ser reflexivo, mas é possível ser reflexivo sem fazer investigação. Assumir a investigação como postura é mais do que ser um “professor-reflexivo” porque “as pessoas que desenvolvem a investigação sobre a própria prática como postura, estão sendo reflexivas, mas a investigação é algo maior que a reflexão, e acredito que nem todo mundo que é reflexivo está necessariamente assumindo a investigação como postura” (COCHRAN-SMITH em entrevista a FIORENTINE e CRECCI, 2016, p. 515). Segundo a autora, o significado cotidiano de refletir ou de reflexão significa ser pensativo, pensar sobre as coisas, prestar atenção. A investigação inclui isso e inclui também uma gama maior de atividades como, por exemplo, a sistematização sobre o que se está refletindo.

O mesmo ocorre com relação ao “professor-pesquisador”. É inegável a importância da pesquisa do professor para o trabalho docente, no entanto, seja vinculada a grupos de pesquisa na escola básica (como vemos em alguns colégios federais) seja à universidade (como no mestrado ou no doutorado), essas pesquisas são pontuais: têm início, meio e fim. Essas pesquisas são muito legítimas para a geração de conhecimento, “quando professores olham para suas próprias práticas, questionando seus próprios pressupostos e interrogando os arranjos escolares, eles habilitam-se a produzir, aumentar e alterar os conhecimentos que são úteis para sua comunidade local, e também para além dela” (COCHRAN-SMITH em entrevista a FIORENTINE e CRECCI, 2016, p. 516). A investigação como postura está mais ligada a uma concepção de docência e de vida profissional que leva a adoção do questionamento e da problematização como fazeres permanentes.

Como mencionamos anteriormente, o registro de práticas e a discussão sobre elas é parte importante de processos de “deprivatization of practice”. Levar essas discussões a outros patamares na intenção de construir novos conhecimentos sobre a docência através da problematização da própria docência em si, se relaciona com a postura investigativa. No PIBID UFRJ Pedagogia, os depoimentos dos atores dão destaques para o planejamento de atividades, as escritas reflexivas e as filmagens, especialmente pela forma como eram tratados.

Sobre o planejamento de atividades, a professora supervisora Patrícia diz que um diferencial do PIBID é “a organização dos encontros de planejamento e as discussões sobre as atividades de ensino desenvolvidas pelos licenciandos com base em seus registros” porque “era um momento de reflexão sobre a prática”, como complementa a professora supervisora Neusa. Para a licencianda bolsista Cecília, esses momentos foram contributivos para sua formação por permitirem “repensar e problematizar minhas práticas e desnaturalizar ações que reproduzimos pela vivência quando crianças na Educação Básica”. Para Alice

[...] acredito que o que mais se destacava eram as atividades propostas pelos bolsistas seguidas dos momentos em que nos encontrávamos para conversarmos sobre a realização delas. Acredito que eram nesses momentos que consolidávamos nossas aprendizagens de ser professoras, pois podíamos por meio do nosso próprio olhar e das parceiras pensar na atuação, fazê-la e refazê-la refletindo sobre o que poderia ter sido feito de forma diferente ou não e o porquê. (Alice, licencianda bolsista, questionário)

O planejamento das atividades é feito semanalmente pelos licenciandos bolsistas em parceria com seus professores supervisores e é alvo de discussão e crítica coletiva nos encontros do grupo, nos quais o compartilham com todos. Neste planejamento é preciso apresentar objetivo, justificativa, tempo de duração, conteúdo a ser desenvolvido e uma narração do que será feito, passo a passo, na intervenção. As atividades desenvolvidas são registradas em fotos e vídeo. A partir das filmagens, os licenciandos retomam o planejamento e discutem o que deu certo ou errado, e o que aconteceu de fato em comparação ao que foi planejado. Um registro individual é escrito após este balanço.

Sobre as filmagens, a professora supervisora Anita afirma que esses registros “permitiam, nas reuniões, reflexões que eram formativas para todos os envolvidos”. Segundo Eva, licencianda bolsista, “o vídeo foi importante para discutirmos as ações e as reações das crianças, permitindo a reflexão, em grupo, sobre a prática”. Para a licencianda bolsista Paula, os vídeos foram “fundamentais porque ali era possível avaliar o que deu ou não certo, o que podia ser mudado, ou o que era possível ter mais investimento”. Paula menciona ainda que “me ver à frente da sala de aula, me trouxe várias reflexões, inclusive me afirmou a escolha acertada pela pedagogia”. Para Maria,

[...] assistir o encadeamento dado por você às dinâmicas que você mesmo propôs é rico no sentido de avaliar com mais minúcia como você faz isso, como as crianças responderam a isso, como você fala sobre algo ou com as crianças. Enfim, uma infinidade de análises possíveis proporcionadas por um recurso, o vídeo, que te coloca na posição de observador de si mesmo, nem sempre fácil, mas extremamente necessária para a formação docente. (Maria, licencianda bolsista, questionário)

Sobre as escritas reflexivas, o professor supervisor Emiliano diz que através delas pode-se “pensar sobre a prática aprimorando o que deu certo e repensando aquilo que não atingiu o nível satisfatório”. Djanira, também professora supervisora, diz que, “sem dúvida, a escrita refletiva potencializa o processo formativo, porque é escrevendo que a gente forma e se forma em um ciclo de produção de conhecimento que se expressa pela escrita”. Para a licencianda bolsista Rachel, a escrita reflexiva era o momento que “possibilitava pensar nos aprendizados cotidianos ao mesmo tempo em que podíamos refletir sobre nossas próprias práticas” e “analisar o antes e o depois, o planejado e o feito, a expectativa e a realidade”, como explica a licencianda bolsista Ruth. Stella afirma que

A escrita reflexiva permitiu aos bolsistas (e a mim também, pois realizei este processo individualmente) a comunicarem quem são/somos, o que foi feito, o que foi sentido e o motivo de suas/nossas ações. Vale ressaltar que não basta a vivência por si só de diferentes situações se não estiverem acompanhadas da reflexão e análise. (Stella, professora supervisora, questionário)

A coordenadora de área Sofia (2019, p.46) relata que, ao longo do trabalho formativo no PIBID UFRJ Pedagogia, professores supervisores e licenciandos produziram diversas formas de registro do trabalho vivido na escola e na Universidade. Sofia afirma que “o registro é compreendido como possibilidade de fomentar a análise das práticas, no contraponto de um viés burocrático, permite que se tornem visíveis os percursos das crianças e os sentidos das práticas pedagógicas”. Ela acrescenta que os licenciandos faziam anotações semanais, descrevendo e analisando processos pedagógicos observados e protagonizados por eles; dentre essas anotações, mensalmente, selecionavam uma situação para socializar com o grupo. Além disso, faziam atas das reuniões semanais, destacando as reflexões coletivas, e um registro reflexivo final, no

término do ano letivo, analisando o que aprenderam com o PIBID e como o programa favoreceu a formação docente.

Na experiência do PIBID, o registro era mobilizador do planejamento e da avaliação da prática pedagógica, colaborando para a descrição e reflexão sobre processos interativos no contexto educativo. Além disso, permitia sublinhar o que estava sendo aprendido. Portanto, além de um caminho para explicitar o trabalho externamente, contribuía para a sua organização e reelaboração permanentes. Ao mesmo tempo em que fotografavam, filmavam e descreviam por escrito as situações vividas na escola, as licenciandas e professores comunicavam as experiências e construía sobre elas novos sentidos, relacionando-os às teorias, construindo novas teorizações. (Sofia, coordenadora de área, 2019, p.46)

Nesse sentido, a postura investigativa se evidencia não pelo registro em si, mas pela maneira como ele é encarado no PIBID UFRJ Pedagogia: fruto de problematização coletiva e ponto de partida para problematizações outras, como procuramos destacar quando falávamos de *desprivatizar* a prática. Para tanto, nos utilizamos de três pontos propostos por Moreira (2001) para defender a importância de formar professores que sejam intelectuais, que refletem e que sejam investigadores da própria prática.

A postura investigativa se relaciona à natureza mobilizadora e interrogativa do conhecimento profissional docente, tal como caracteriza Roldão (2007b). Em todo o processo de ensinar recorre-se constantemente à mobilização de situações vividas, de semelhanças e diferenças com outros casos/situações observadas. Mobilizar, nesse sentido, implica convocar inteligentemente, articulando elementos de natureza diversa num todo complexo. De igual modo, e em paralelo com a mobilização, o conhecimento profissional docente, pela singularidade e imprevisibilidade das situações e das pessoas, requer “o questionamento permanente, quer da ação prática, quer do conhecimento declarativo previamente adquirido, quer da experiência anterior” (ROLDÃO, 2007b, p.101).

A dinâmica das ações de planejamento – ação, avaliação, replanejamento – nos dá indícios de que os registros são intencionais e tornados estratégias de aprendizagem pela crítica e pela reflexão de modo constante. Para Virginia, licencianda bolsista, “o movimento do PIBID de refletir-praticar-refletir, ou seja, estar em sala de aula e pensar constantemente sobre minhas práticas foi muito importante para mim”. Nesse mesmo

sentido, a licencianda bolsista Noemi comenta que “o PIBID contribuiu para minha formação por ser um espaço para reflexão e atuação docente, foi por meio desse projeto que me vi professora, questioneei estratégias e conteúdos, pensei sobre o fazer docente e tive a oportunidade de criar materiais, como jogos e atividades”.

É importante reiterar que essas ações – as práticas – são vividas pelos licenciandos bolsistas no contexto (de segurança) do programa. Este é inclusive um dos principais objetivos da política: favorecer aos licenciandos a vivência da docência pelo planejamento e desenvolvimento de atividades de ensino/aprendizagem com turmas da educação básica. Ainda que não sejam docentes licenciados, o PIBID permite que futuros professores experienciem a docência. No caso da postura investigativa, o fazer docente dos licenciandos é considerado tão legítimo quanto o de seus supervisores, sendo ambos igualmente alvos de problematização¹¹⁹. No PIBID UFRJ Pedagogia, viver a docência é considerado por todos os atores um dos pontos altos do programa.

Para a bolsista, Maria, “os momentos nos quais os licenciandos estão dentro de sala de aula, estar com as crianças e aprender com o professor supervisor a entender o que ali acontece como um fenômeno pedagógico é a realização principal do PIBID”. Para o professor supervisor Emiliano, “o formato que garante a permanência dos bolsistas em sala de aula, com a supervisão do professor, a meu ver é a melhor forma de oportunizar o domínio de aspectos técnicos aliados a reflexões teóricas”. De igual modo, a bolsista Marina afirma que “o PIBID pra mim é o pontapé inicial para o exercício da docência, enquanto ainda ocupamos a posição de estudantes o PIBID nos insere de fato na docência e assim nos forma”.

Para Hilda, professora supervisora, “a ideia de uma formação de professores construída dentro da profissão é uma das melhores partes do PIBID”. Nessa direção, a professora supervisora Anita diz que “permitir aos licenciandos a experiência em sala de aula e em todos espaçotempos do cotidiano da escola é fundamental para qualificar a formação docente deles”. Os licenciandos bolsistas reconhecem isso, como exemplificam os depoimentos a seguir:

¹¹⁹ No PIBID UFRJ Pedagogia os licenciandos estão semanalmente nas escolas acompanhado as turmas de seus professores supervisores, nas quais desenvolvem suas atividades. O que é observado e vivido pelos licenciandos é alvo de reflexão e problematização.

As aulas regentes, na qual assumíamos todo o processo, desde seu planejamento, execução e reavaliação foram essenciais na minha formação e que estão presentes hoje em mim como professora do município do Rio de Janeiro. (Cora, licencianda bolsista, questionário)

O PIBID me ajudou muito principalmente por ter me possibilitado vivenciar experiências de sala de aula por tanto tempo em uma perspectiva reflexiva, autônoma e participativa. (Alice, licencianda bolsista, questionário)

O PIBID é um programa importantíssimo para a formação dos licenciandos porque nos possibilita vivenciar esse lugar de professor, sentindo e realizando na prática a mediação entre as crianças, pensar no trabalho pedagógico com e para as crianças, aprender a ter a sensibilidade e a escuta tão necessárias. (Lilia, licencianda bolsista, questionário)

Se o formato do PIBID permite que os licenciandos experimentem a docência, o PIBID UFRJ Pedagogia parece favorecer que os licenciandos tomem essa docência como objeto de análise. O licenciando bolsista Vicente comenta que “os espaços onde se analisavam nossas práticas permitiam que cada um percebesse as características e os elementos que nos constituía como professores”. Para a licencianda bolsista Luisa, “poder executar propostas dentro de sala de aula e discuti-las nos encontros com o grupo é o que faz o PIBID ser muito bom”.

Roldão (2007b) considera a capacidade analítica como um gerador de especificidade do conhecimento profissional docente. Esse exercício permanente de análise opõe-se diretamente ao agir docente rotineiro, ainda que este possa assentar em conhecimento técnico ou mesmo artístico, tantas vezes convocados para legitimar o saber docente no cotidiano. No entanto, para a autora, não é a perícia técnica da aula, tampouco a pura inspiração criativa que fazem a especificidade do saber docente.

O conhecimento profissional do professor exige sem dúvida o rigoroso domínio de muito saber técnico (como fazer) e o domínio de “uma componente improvisativa e criadora ante o caso, a situação, que podemos chamar de artística” (ROLDÃO, 2007b, p. 100). Porém, esta dimensão só se converte em conhecimento profissional quando, e se, sobre tais aspectos (técnico e criativo) se exerce o poder de uma análise sustentada em conhecimentos formalizados e/ou experienciais, que permite dar e identificar sentidos,

rentabilizar ou ampliar potencialidades de ação diante da situação com que o profissional se confronta.

Moreira (2001) aponta a necessidade dos currículos para formação de professores se voltarem para o desenvolvimento das dimensões investigativas e reflexivas. Para o autor, o professor com esse tipo de formação é aquele que é:

[...] o mais capaz de desenvolver formas alternativas de pedagogia que privilegiem a luta pela inclusão e formular (...) um novo sentido para a desgastada noção de cidadania, a partir de currículos que acolham as diferenças identitárias que marcam os indivíduos e os grupos sociais e, ao mesmo tempo, constituam espaços em que se ensinam e aprendam os conhecimentos e as habilidades necessárias à transformação das relações de poder que socialmente produzem e preservam tais diferenças (MOREIRA, 2001, p.12).

Ainda segundo o autor, é esse professor e são esses currículos que se fazem indispensáveis nas escolas e salas de aula das sociedades multiculturais contemporâneas, tão marcadas pelos efeitos letais do neoliberalismo e de um processo de globalização excludente, evidentes no estado de angústia, desespero, desesperança, ódio, medo e violência que prevalece em todos os grupos cujas vozes vêm sendo silenciadas e cujos direitos vêm sendo flagrantemente desrespeitados. Esse caminho leva a orientar toda a formação para a capacidade de conhecer, de pensar sobre, e de agir fundamentadamente. Roldão (2007a, p. 40) afirma que se os futuros professores saírem da formação inicial “com esta capacidade ou competência, no sentido mais rigoroso do termo, teremos certamente um elevado nível de qualidade que neste momento não temos”.

A investigação como postura é essencial na perspectiva da formação docente para a justiça social, tal como propõe Zeichner (2008). O desenvolvimento de uma postura investigativa permite compreender que a docência não é simplesmente instrumental, no sentido de perceber como conseguir que as coisas sejam feitas, mas também, e tão importante quanto, é o sentido político e social da deliberação sobre o que deve ser feito, por que deve ser feito daquela maneira, por que fazê-lo, quem decide, e a quais interesses estão servindo. Através da investigação como postura pretende-se fortalecer a ação dos professores numa abordagem crítica e contextualizada, que conecta ação e problema no contexto imediato a questões sociais, culturais e políticas mais amplas, tal como temos argumentado com base em Cochran-Smith (2012).

Para tanto, se faz necessário que a formação inicial docente equilibre momentos em que se pensa, se faz e se pensa sobre o que se faz, projetando nos futuros professores modelos de práticas baseadas em investigação e reflexão. A ideia é que se preserve a preocupação com os aspectos políticos, sociais e culturais em que se insere a prática, se leve em conta todos os silêncios e todas as discriminações que se manifestam na sala de aula, bem como se amplie o espaço de discussão da atuação docente. Observamos isso no PIBID UFRJ Pedagogia.

A estrutura do PIBID favoreceu com que, no projeto em tela, se desenvolvesse um trabalho tendo a investigação como postura. Coordenadores de área, professores supervisores e licenciandos bolsistas mostram-se engajados em tornar suas docências objeto de conhecimento. Pelas escolhas intencionais dos atores, no PIBID UFRJ Pedagogia, a reflexão e o questionamento são práticas constantes marcadas pela problematização e pela certeza de que as coisas não são porque só assim podem ser, o que gera mudança na prática docente pela retroalimentação, pela ação-reflexão-ação.

Ressaltamos que o PIBID UFRJ Pedagogia nunca se destinou a fazer pesquisa sobre a docência, mas que a problematização e a investigação sobre o trabalho docente permeiam as ações ali desenvolvidas. Sendo um grupo de ensino-aprendizagem sobre a docência, se preocupa em formar professores e não pesquisadores, mas pelas intervenções das professoras coordenadoras e pela maneira como as aproximações entre elas, os professores supervisores e os pibidianos se deram, criou-se um ambiente de questionamento, indagação, exposição de dúvida e construção coletiva de (possíveis) respostas.

5.1.3- Aprendizagem ao longo da vida

Aprender a docência é algo que acontece com o tempo, e isso acontece melhor quando professores em formação inicial trabalham na companhia de professores mais experientes, que também continuam aprendendo a ensinar. Assim, tanto para *desprivatizar* quanto para se ter a investigação como postura, a noção de aprendizagem ao longo da vida se mostra essencial.

Isso significa que os professores, tanto em formação inicial quanto já em serviço, são reconhecidos não apenas como recebedores de informação ou implementadores de

métodos de ensino e currículo, mas também como geradores de conhecimento docente. Segundo Cochran-Smith e Lytle (2002), isto se dá porque a aprendizagem da docência acontece ao longo da vida profissional inteira, ou seja, antes e durante a preparação formal e inicial, também durante o período de inserção e os anos iniciais e posteriores de carreira, ao invés de ter início durante o período de preparação formal, e finalizando uma vez que um professor tenha conseguido atingir determinada marca ou posição.

Conceber assim o processo de ensino/aprendizagem da docência carrega a ideia de que ensinantes e aprendentes trazem conhecimentos e experiências prévias específicas, e que a aprendizagem ativa requer oportunidades de unir conhecimentos prévios com novas compreensões. Nessa direção, o conhecimento que os professores precisam aprender para ensinar melhor é aquele produzido por eles mesmos ao considerarem suas próprias salas de aula como locais para investigação intencional, que considere o conhecimento e a teoria produzidos por outros como geradores de interpretação e questionamento. Isso precisa acontecer ao longo de toda a vida profissional.

A consciência da aprendizagem ao longo da vida permite que o professor compreenda que o erro, seu ou do seu aluno, não é determinante de fracasso total e permanente, mas um sinal de que as coisas podem e devem melhorar porque todo professor, a qualquer momento da carreira, pode melhorar a sua prática. Segundo Cochran-Smith (2012), isso faz sentido com os professores tendo altas expectativas sobre si mesmos, trabalhando a partir de um senso de sua própria eficácia enquanto tomadores de decisão, geradores de conhecimento e agentes de mudanças, assumindo e agindo a partir da ideia de que todos os estudantes são produtores de significados e que todos são capazes de lidar com ideias complexas.

Quanto à crença de que todo aluno pode aprender e todo professor pode ensinar, para Cochran-Smith (2012), ela se fundamenta na premissa de que a capacidade intelectual é altamente distribuída entre os seres humanos. Para Zeichner (2008, p.18), a formação docente para a justiça social deve preparar o professor para “ter uma visão positiva de seus alunos com perfis diversos, percebendo recursos de aprendizado em todos eles”. Assim, deve desenvolver nos futuros professores “altas expectativas para todos os alunos” (p. 23).

A professora supervisora Patrícia relata que após participar do PIBID olha “mais criticamente meus processos de *ensinaraprender* e me percebo mais criticamente como autora de um trabalho que pode e deve ser registrado para que oportunize discussões e troca de saberes sobre os processos de aprendizagem das crianças”. Fica claro em sua reflexão um “empoderamento” no sentido de se reconhecer como formadora e acreditar que sua prática merece ser documentada. Stella e Camilla demonstram se sentirem da mesma maneira:

Com toda certeza o PIBID colaborou para minha formação docente. Neste espaço, percebi que a minha participação foi além da supervisão. Senti-me responsável por contribuir para a aprendizagem dos licenciandos e disposta a aprender com as vivências propiciadas. Fui estimulada a confrontar os dilemas que assolavam e assolam a minha prática e a analisá-los de forma que permita-me mudá-la sem temer julgamentos e até mesmo o erro. (Stella, professora supervisora, questionário)

O PIBID me ajudou a pensar, refletir e questionar sempre as ações do cotidiano pedagógico, me incentivando a buscar apoio e embasamento teórico para questões práticas, e me motivando a estudar, escrever e partilhar minhas experiências. (Camilla, professora supervisora, questionário)

Os depoimentos de Patrícia, Stella e Camilla demonstram como o PIBID proporciona valorização da escola e dos seus professores. Mais do que elevar a autoestima (o que é muita coisa em um contexto em que a docência é tão depreciada), os relatos dos atores nos levam a crer que a diferença está na elevação do *status* do professor da escola básica dentro da formação docente. Garantir uma estrutura para que professores sejam co-formadores de outros professores pelo simples critério de que conhecem e desenvolvem bem a profissão é benéfico para a escola, para a formação docente e para os professores, tanto os que estão começando a aprender a ensinar quanto os que já desempenham a função. Acreditamos que o PIBID muito contribui neste aspecto.

Emiliano, professor supervisor, comenta que “a relação com o aluno/estagiário impulsiona o professor regente a refletir constantemente sobre seu próprio trabalho e a exercitar a explicitação de suas concepções e ações”. Sobre esse impulso ao estudo constante sobre a docência a partir de si, a licencianda bolsista Djanira afirma que “certamente o PIBID me conduziu ao Doutorado em Educação”. Ela diz ainda que

participar do programa “fortaleceu a minha identidade docente na Educação Infantil e favoreceu a troca de experiência com a universidade, através da professora coordenadora, com as professoras supervisoras e, especialmente, com as estudantes de Pedagogia”.

Em relação à continuidade do processo de formação, assim como Djanira, identificamos outros dez atores que passaram pelo PIBID UFRJ Pedagogia como licenciandos bolsistas e que deram continuidade aos estudos cursando mestrado e doutorado. Somam-se a esses, outros três que estão fazendo algum tipo de especialização. Entre os professores supervisores, pelo menos cinco, contando com o próprio Emiliano, relataram ter feito mestrado ou doutorado após participarem do programa. Ainda há aqueles que não estão inseridos na pós-graduação, mas que pretendem fazer isso tão logo surja uma oportunidade.

Todos os depoimentos sobre a relação entre o PIBID e a “necessidade de estudar a docência”, como explica a licencianda bolsista Julia, demonstram como o entendimento da aprendizagem ao longo da vida se internalizou nos atores. Essa dimensão de estudo constante se amplia se considerarmos, além da busca pela pós-graduação, ações que não dependem desse tipo vínculo a uma instituição: os livros e artigos lidos, as palestras assistidas e os cursos feitos, por exemplo. O que está em questão é a compreensão de que a docência precisa de investimento permanente, os atores demonstram a percepção de que enquanto lecionarem terão sempre coisas a aprender sobre o trabalho docente. Em nossa percepção, isso contribui para a valorização da docência e no reconhecimento da sua dimensão intelectual.

Cabe destacar aqui o quanto é contributivo para a docência e para a escola básica que os professores invistam constantemente na própria formação docente. Nesse sentido, consideramos que outro ponto importante do PIBID foi reaproximar os professores da escola básica com a universidade através da supervisão. Ser professor supervisor enobrece e, muitas vezes, colabora para que ele se perceba como construtor de conhecimento, capaz de fazer mestrado e doutorado. Assim sendo, entendemos que o PIBID ainda permite que os professores da escola básica atribuam sentido e significado ao que se faz na universidade, desmistificando as separações e as dicotomias entre teoria e prática, por exemplo¹²⁰.

¹²⁰ Ver capítulo 3, seção 3.1.2.

O licenciando bolsista Vicente diz que o programa “contribuiu para me trazer valorização da minha profissão, o PIBID me trouxe a consciência de que o docente é protagonista no espaço escolar”. Quando a essa identificação, Cora relata que o PIBID “superou as minhas expectativas, porque eu entrei para faculdade sem nenhuma pretensão de ser professora, inclusive meu discurso era que não seria professora, e com a minha participação no PIBID hoje me vejo sendo uma professora sem problema algum”.

Como Vicente e Cora exemplificam, participar do PIBID permitiu aos licenciandos bolsistas a identificação com a docência pela perceptiva do trabalho. Exercitar a docência em contexto real, mas com a segurança de estar acompanhado do professor supervisor e a certeza de que aquele não é um momento de avaliação como seria nas práticas de ensino¹²¹, foi favorecedor para a formação docente dos atores. Outro ponto importante é que além de ter experiências de docência na companhia de professores mais experientes, os licenciandos que participam do PIBID têm garantido um espaço acolhedor para refletir, discutir e investigar a docência entre pares. Assim, se identificam não com qualquer docência, mas com aquela que é um trabalho altamente intelectual, que se desenvolve ao longo de toda a carreira a partir de processos colaborativos de reflexão investida e sistemática.

Entre quem foi licenciando e hoje é professor, a contribuição do PIBID UFRJ Pedagogia parece ser ainda mais clara, como afirma Marta com tanta certeza: “a prática que desenvolvo hoje é fruto das minhas experiências no PIBID”. Para Ruth, “a pulguinha do PIBID estará sempre presente no meu ser e fazer pedagógico, nos meus planejamentos, no meu afeto e olhar diferenciado para meus alunos, na minha escrita reflexiva e tantas outras coisas.” Para Alice, existe uma diferença muito significativa “entre a professora que eu sou quatro anos depois de ter entrado para o grupo e a que eu seria se não passasse por essa experiência que eu não consigo sistematizar em palavras, porque se trata de um sentimento, acho que me sinto mais empoderada enquanto professora.” Roseana consegue relacionar o PIBID inclusive com sua inserção profissional:

O PIBID possibilita que tenhamos vivência de uma sala de aula real com problemas e soluções reais, que nos permite ampliar as reflexões e de modo pessoal. Quando assumi minha turma, foram as vivências do

¹²¹ Nas práticas de ensino da Pedagogia da UFRJ é costume que os licenciandos deem uma “aula” ao final do estágio sob o olhar do professor da universidade e o da escola que o recebeu. O currículo do curso encontra-se em reestruturação, é possível que isso mude.

PIBID que me ajudaram a dar os primeiros passos até que eu conseguisse utilizar os recursos aprendidos de modo teórico. Algumas aprendizagens só fazem sentido quando estamos em nosso fazer docente e o PIBIB proporcionou isso um pouco antes (Roseana, licencianda bolsistas, questionário)

Os dados apontam que, através do PIBID, os licenciandos bolsistas que ainda não se formaram, se identificam com a docência enquanto trabalho e vislumbram positivamente seu futuro exercício. Nos seus relatos, nos dos colegas que hoje são professores e nos docentes que já eram experientes, seus supervisores, vemos o que Cochran-Smith (2012) chama de altas-expectativas, enquanto movimento que impulsiona o professor a melhorar seu trabalho continuamente por acreditar que ele e seus alunos sempre podem mais. A compreensão da docência como aquela cuja aprendizagem se dá ao longo da vida está presente em todos os atores, na busca pela pós-graduação e/ou na adoção de uma postura permanente de estudo e investigação. Nesse sentido, é nítida a percepção de que o trabalho docente requer investimento constante nele próprio e que os pares são a melhor companhia para isso.

5.2- O PIBID dos Pibidianos¹²²

Ball (1994, p. 19) afirma que as “políticas não dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais as gamas de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou alteradas, ou metas ou resultados particulares são definidos”. Nesse sentido, colocar as políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo. Para Ball, Maguire e Braum (2016), as políticas são repletas de emoções e de tensões. Elas podem ameaçar ou perturbar a autoestima, o propósito e a identidade. Elas podem entusiasmar, deprimir ou afligir.

Como procuramos demonstrar ao longo do capítulo, no caso do PIBID UFRJ Pedagogia, os processos de interpretação e tradução do programa se deram a partir de uma concordância dos atores com a mensagem da política; de uma correlação dessa mensagem com os próprios princípios e valores sobre a formação docente; e na construção de um jeito próprio de formar professores em uma interseção entre o discurso

¹²² Como já mencionamos, os participantes do PIBID costumam se identificar como pibidianos.

do PIBID e os desejos de seus atores. Nesse “jeito próprio” que se desenhou, percebemos aproximações com as ideias de “deprivatization of practice”, “postura investigativa” e “aprendizagem ao longo da vida”.

Os dados sinalizam que, no projeto da Pedagogia da UFRJ, o PIBID foi interpretado como um caminho possível para se construir uma formação de professores com um cunho mais progressista, preocupada com a justiça social e interessada em desenvolver uma interseção com os professores da escola básica nesse processo. Os dados indicam também que quanto à tradução, no PIBID UFRJ Pedagogia, não houve reconfigurações da política em si, no sentido de desvirtuar objetivos ou camuflar ações, mas os atores perceberam na estrutura do PIBID um caminho para, por dentro do programa, ir além dele.

É preciso destacar que, a nosso ver, esses esforços partiram das coordenadoras de área, que de modo intencional se propuseram a fazer do PIBID um espaço para *outro tipo* de formação docente. No entanto, eles somente se enraizaram e puderam dar frutos pelo comum acordo (mesmo que inconsciente) entre todos os atores envolvidos, que unidos construíram um PIBID com a marca e a identidade de todos e cada um deles.

Outro ponto que merece destaque é que, ainda que houvesse nas coordenadoras de área uma identificação com a mensagem da política e a percepção do PIBID como um espaço para se fazer uma formação docente diferente, este foi um processo que foi sendo desenvolvido ao longo do percurso, com e pela participação de professores supervisores e licenciandos bolsistas. Clarice explica sobre isso a seguir, dando exemplos sobre os portfólios e as filmagens:

Eu acho que o que aconteceu com o PIBID é que eu fui conseguindo ver que as escolhas iniciais elas eram muito possíveis na perspectiva de uma teorização sob uma determinada formação de professores. Porque também é assim em 2014 se coloca “tem que ter portfólio!” eu fazia, eu não tinha uma leitura de portfólio, de narrativa, eu não tinha feito esse movimento. Começam umas coisas meio burocráticas, uns textos em uma perspectiva mais técnica e eu “já que vai ter que fazer, vamos fazer direito” e você começa a procurar e eu acessei um material que gostei, vi que era uma coisa que ia trazer uma poesia, uma literatura e ia ter uma leveza. Essa é a frente teórica, digamos assim, que não estava lá no início, porque eu não tinha enxergado. Eu fui enxergar por uma intenção de que, já eu vou fazer, eu fazer uma coisa que tenha sentido. A vídeo-gravação é uma estratégia altamente didática, intuitiva, que depois eu fui acessar um material francês que mostra que isso é muito profícuo. Então, assim, não é uma coisa que você montou e vai lá e faz.

Não, é uma construção, você começa com uma aposta e essa aposta vai se confirmando e ela mesma vai te estimulando a buscar mais, estudar mais e a querer fazer mais a favor dela. (Clarice, coordenadora de área, entrevista)

O depoimento de Clarice nos deixa ver que a formação docente construída no PIBID UFRJ Pedagogia se desenvolveu ao longo dos anos. Pensando na aprendizagem ao longo da vida, podemos afirmar que desde seu início em 2012, até 2018 marco temporal da nossa pesquisa, os atores do PIBID se envolveram em um processo de aprender a ser/formar professores, melhorando cada vez mais a partir da certeza de que de fato era possível melhorar.

Aqui cabe destacar que este percurso não se deu linearmente, mas, na medida em que foi construído na relação com os atores, se deu em um caminho muitas vezes tortuoso. Clarice, ao falar da experiência com os licenciandos bolsistas no grupo dos anos iniciais do ensino fundamental, descreve três grupos diferentes, três tipos de relações diferentes, três PIBIDs: “quando eram cinco licenciandos, a supervisora e eu, a gente construiu as propostas juntos e tudo ia muito bem... Quando o programa expande, o grupo que veio não se dá com a proposta já iniciada”. A coordenadora de área ainda comenta que, nesse período, “conduzir o PIBID era como puxar uma carroça”. Clarice diz que “foi um ano e meio de um PIBID travado, isso não tem a ver com a política, tem a ver como modo como o grupo se relacionou com a proposta”. Diante disso, e em meio ao possível fim do PIBID que se anunciava em 2016, Clarice faz uma nova seleção de bolsistas e inicia o ano de 2017 com um grupo de novos licenciandos que “abraçaram o trabalho e me surpreenderam com o tanto que se envolveram e produziram”. Aqui cabe outro destaque, nenhum dos licenciandos bolsistas desse período mais *difícil* do PIBID fez críticas ao programa, sendo inclusive elogiosos. Isso mostra que atores diferentes têm percepções diferentes de uma mesma política, ainda que atuem juntos nela.

Outro contraponto é com relação às escolas parceiras. É consenso entre todos que as escolas foram acolhedoras e receptivas, mas para as coordenadoras de área as ações do PIBID não conseguiram ir além das salas de aula das supervisoras. Os professores supervisores fazem conjecturas levando em consideração o que tiveram que “passar na escola para estar no PIBID, o que muitas vezes não é fácil”, como comenta Patrícia. Os licenciandos bolsistas não demonstram essas percepções, mas se ressentem de terem

estado na maior parte das vezes em “escolas de elite”¹²³, exemplifica Joane. Para os licenciandos, escolas como o CAp UFRJ, Colégio Pedro II e a Escola de Educação Infantil da UFRJ têm uma “estrutura incrível e por isso, fiquei fascinada”, comenta Aghata. Por outro lado, como sinaliza Eva, “difícilmente vai ser em uma escola assim que eu vou dar aula”.

O PIBID UFRJ Pedagogia atravessa as duas fases da política, mas não parece ter sido afetado por elas da mesma maneira. Os dados indicam que a segunda fase do PIBID, de declínio e desmonte, não teve influências no trabalho desenvolvido no projeto. Clarice explica que a partir de 2013, no contexto da prática, percebeu apenas uma diferença financeira, mas ainda assim pouca: “porque o dinheiro vai muito para o institucional, eu só via o dinheiro para ir para evento. Parei de ter dinheiro para financiar a participação do grupo em eventos, mas eu consegui todas as verbas que pedi para material e outros recursos.”

O PIBID UFRJ Pedagogia nasce na primeira fase do PIBID e se desenvolve a partir do sentido de docência (e de formação) que a política veiculava naquele momento: o entendimento da docência como processo intelectual de ação-reflexão-ação, que se desenvolve melhor a partir da investigação (reflexão investida) entre pares e que ocorre ao longo de toda vida profissional, estando ligada a valores de justiça (ou equidade) e de coesão social. As mudanças que o PIBID sofreu ao longo de sua trajetória não afetaram o sentido de docência – enquanto base para suas ações – do projeto em questão.

No período abarcado nesta pesquisa, o PIBID UFRJ Pedagogia teve como referentes dois editais, ambos da primeira fase do programa, o Edital CAPES 11/2012 (20/03/2012) e o Edital 68/2013 (06/09/2013). Ainda que entre 2014 e 2017 tenha havido diversos embates e conflitos nos contextos de influência e produção de texto, de fato nenhuma mudança chegou no contexto da prática porque a portaria 46 foi derrubada¹²⁴. Então, é possível dizer que, ainda que houvesse ciência da crise do PIBID e até

¹²³ Como já explicitado, o PIBID Anos Iniciais teve uma escola municipal como parceira, o PIBID Educação Infantil atuou apenas em escolas federais.

¹²⁴ Através da portaria 46 (15/06/2016) tentou-se mudar a configuração e a estrutura do PIBID, inclusive tendo como pressupostos outros sentidos de docência. Essa portaria foi derrubada pela movimentação dos atores do PIBID. Ver capítulo 4, seções 4.1 e 4.2.

envolvimento dos atores do PIBID UFRJ Pedagogia nas tentativas de superá-la, a formação de professores desenvolvida ali não foi afetada.

Os dados indicam que no PIBID UFRJ Pedagogia foi construída uma formação de professores mais “construtivista do que transmissiva” (COCHRAN-SMITH e LITTLE, 1999). Construtivista no sentido de envolver participação ativa, de horizontalizar relações e democratizar o conhecimento a partir da premissa de que é na relação com o outro que se aprende – inclusive a ensinar. Formação de professores essa que está muito mais próxima daquela que o Brasil precisa em meio a tantos problemas envolvendo os “resultados” da escola básica, especialmente quando pensamos nos alunos mais pobres, moradores de periferia e representantes de minorias.

Acreditamos que a estrutura do PIBID enquanto política foi o que possibilitou isso, mas os dados nos levam a crer que a formação docente desenvolvida no PIBID UFRJ Pedagogia é maior do que o programa porque influenciou os sentidos de docência de seus atores e antes mesmo disso, ainda embrionária, já estava ligada aos desejos e anseios deles. Não se participa de um programa voluntário se não há concordância com ele. Os depoimentos mostram, principalmente quando falamos de aprendizagem ao longo da vida e de altas expectativas, que participar do PIBID fez diferença. Esperamos que aqueles que participaram do PIBID país afora e que tiveram nele experiências positivas, possam realmente refleti-las em seus trabalhos nas escolas.

O Edital CAPES nº 7/2018 (01/03/2018) muda radicalmente o PIBID. Não acompanhamos seus efeitos no contexto da prática pelo recorte da pesquisa, mas se as políticas são feitas pelos atores, acreditamos e (desejamos) que enquanto o PIBID existir ele consiga resistir à influência de sentidos de docência que não sejam aqueles que valorizem a escola, o professor e o trabalho docente, porque como afirma Clarice, “quando chega o momento em que essa política é desmontada, você está tão visceralmente impregnado que não tem chance de você fazer de outra maneira”. Reconhecemos que o “novo” PIBID afeta as condições objetivas em que o trabalho acontece; nossa esperança é que os atores do programa consigam ressignificá-las positivamente.

Capítulo 6

ENTRE OS TRANSFORMADORES E OS REFORMADORES, O PIBID NA DISPUTA POR UM OUTRO SENTIDO DE DOCÊNCIA E FORMAÇÃO: ALGUMAS CONCLUSÕES

Talvez o que eu esteja fazendo seja mais bem definido como parte de uma conversa permanente, que só faz sentido se relacionada com o que se passou antes e com o que possa ser dito depois, e que é parte de uma cacofonia de vozes que disputam entre si para serem ouvidas (...). (BALL, 2005, p.540)

Nas considerações finais, organizamos as respostas que encontramos ao longo do caminho percorrido na pesquisa e que expusemos ao longo do texto. Apresentamos, aqui, também nossos *descaminhos* partindo do entendimento que os caminhos não são traçados antes do percurso, mas são (re)construídos ao longo do trajeto, o que permite ao pesquisador “um inusitado espaço de liberdade” (BUJES, 2002, p. 14). Escolhemos fazer isso retomando as questões que conduziram a construção da tese.

O estudo se inicia com a questão central: como interpretam a trajetória do PIBID aqueles que atuaram nele nos contextos de influência, produção de texto e prática? Para respondê-la, analisamos a trajetória do programa entre dezembro de 2007 e março de 2018, tendo como referência as experiências dos atores da política e os documentos legais produzidos sobre ela, cruzamos os dois procurando entender como surgiram certos enunciados e não outros. Buscamos as negociações de sentidos sobre o PIBID construídas nos deslocamentos entre a idealização e a prática, através das mediações experienciadas pelos atores da política. Interessa-nos como os atores constroem sentido no PIBID e, então, como agem em relação a essa tomada de posição.

Compreendemos a formação de professores como um terreno de disputas pelo que conta como conhecimento docente. Essas disputas se refletem nas políticas de formação de professores e esse campo tem se dado entre ideais mercadológicos (ligados a lógica de mercado, valores de um estado mínimo, de liberdade e de concorrência) e progressistas (ligada a valores de justiça ou equidade e de coesão social).

Ao longo de sua trajetória, o PIBID encarnou essas disputas que se voltaram para os sentidos de docência e de formação (princípios progressistas x princípios mercadológicos). Essas disputas influenciaram as mudanças que o programa sofreu ao longo dos anos culminando em transformações que ameaçam radicalmente sua essência e, portanto, o desconfiguram. Essas alterações não passaram despercebidas, mas estão sendo/foram rejeitadas pelos atores da política que partiram em defesa do programa, tal como foi concebido. As marcas da balança, ora pendendo para um ora outro sentido na trajetória do PIBID, têm marcos temporais visíveis que representam uma ruptura por nós identificada como “primeira fase do PIBID” (2017-2013) e “segunda fase do PIBID” (2014-2018).

Como se deu o processo de elaboração do PIBID (2007)? Que forças, interesses e influências fizeram com que ele fosse incorporado à Política Nacional de Formação Docente (2009)? Quais concepções de docência e de formação se revelam nos primeiros documentos que norteiam o programa? Como os atores (e quais deles) se envolveram na construção e desenvolvimento da política?

A primeira fase (2007-2013), tal como procuramos demonstrar, foi marcada pela expansão e consolidação do programa na direção da sua universalização, dentro de um projeto maior de formação de professores. Para os atores, dentro desse período, as relações entre MEC/CAPES e as instituições de ensino superior eram de parceria, gestão coletiva e decisões horizontais sobre a política. Os atores do PIBID dentro das universidades (representados pelos coordenadores institucionais) sentiam-se tão pertencentes, elaboradores e decisores sobre o programa quanto quem o *geria* de fato (coordenadores gerais ligados à CAPES).

Observamos que o sentido de docência e de formação veiculado na mensagem da política na primeira fase do PIBID aproxima-se do proposto por Zeichner (2010 e 2013) e no que ele descreve sobre os transformadores. Como procuramos ressaltar, o trabalho dos transformadores parte da premissa de que professores são profissionais intelectuais que aprendem a docência ao longo de toda a carreira, em processos que acontecem entre pares, na relação entre escolas e universidades e se baseiam no entendimento de que teoria e prática são partes indissociáveis de um mesmo todo. Na primeira fase do PIBID,

exploramos essas questões a partir dos eixos “formação profissional”, “relação teoria e prática” e “parceria universidade e escola básica”.

Os dados revelam que durante a primeira fase do PIBID havia uma harmonia, um equilíbrio que gerava uma conjuntura favorável para que esses sentidos de docência e de formação prevalecessem. Inscreve-se aí um modelo de gestão com diálogo, parceria e coletividade. No nosso entendimento, isso explica porque o PIBID é incorporado à Política Nacional de Formação de Professores quando ela foi criada e porque, mais do que isso, é possível ver trechos idênticos dos documentos do PIBID nos documentos da Política Nacional de Formação de Professores. Isto fica mais claro quando pensamos que o PIBID já nasce na intencionalidade de ser parte da formação de todos os professores, uma formação mais ampla do que a inicial. Acreditamos que o PIBID inspirou a Política Nacional de Formação de Professores, mas não alcançamos sujeitos responsáveis pelos documentos da Política Nacional que corroborassem isso, uma vez que esse não era alvo do propósito da pesquisa.

Quais fatores fizeram com que o PIBID passasse da ampliação para o desmonte? Qual foi o papel assumido pelos atores do PIBID diante das mudanças que o programa sofreu? Como surgiram essas mudanças?

A segunda fase do PIBID (2014-2018) é marcada pelas tensões em torno de um “constante fim eminente” do programa. De fato, o programa não acabou, mas a partir de uma crise financeira e econômica que se transformou em uma crise política, o PIBID passou de um programa de sucesso (tal como apresentavam os relatórios avaliativos - CAPES, UNESCO e FCC) para um programa contestado, *caro demais* para seus resultados (tal como afirmaram alguns ministros da educação). Durante a segunda fase do PIBID, recorrentes cortes financeiros e reduções nos números de bolsas fizeram com que o programa encolhesse. Outro aspecto importante é que nesse período a relação entre MEC/CAPES e instituições de ensino superior é praticamente rompida e a parceria é substituída por embates e disputas que colocam esses atores em lados opostos.

Percebemos que, além dos cortes no PIBID, o ponto principal de discórdia entre CAPES e IES é a mudança no sentido de docência e de formação que a política veicula. Identificamos semelhanças entre esses outros sentidos e os descritos por Zeichner (2013 e 2015) ao falar do que defendem os reformadores. Esse sentido se baseia na crença da

“necessidade” de uma formação docente de baixo custo; no entendimento da docência como atividade prática que se desenvolve melhor a partir do treino (aquisição) de fazeres/saberes que se adéquem aos programas/currículos vigentes e que permitam melhor desempenho dos alunos aferido em avaliações externas e por uma lógica em que a universidade é responsável por resolver verticalmente os problemas da escola. A formação de professores ocorre no início da carreira e é ligada a valores liberais e mercadológicos de eficácia. Eficácia aqui pode ser compreendida como a busca para formar *bons* professores de maneiras cada vez mais rápidas e com menos custos. Apresentamos como observamos essas questões na segunda fase do PIBID a partir dos eixos “necessidade de baixo custo”, “performatividade e novas funções para universidade e escola” e “consolidação de reformas e programas escolares”.

Os dados nos levaram a compreender que a ruptura do PIBID em duas fases se deu, em nível macro, pelas mudanças que o país viveu a partir da crise do segundo mandato de Dilma Rousseff que resulta em seu *impeachment*. A posse de Michel Temer (2016-2018) dá início a um novo período de gestão de “direita” após 13 anos mais *progressistas* (ou um pouco menos *liberais*). No nível micro, essas mudanças no governo, desde antes da saída de Dilma Rousseff, geram uma “dança das cadeiras” que traz muitas inconstâncias dentro do MEC e da CAPES – nove ministros da educação e três presidentes da CAPES em menos de quatro anos. Os princípios e valores ligados a uma formação docente voltada para a justiça social e emancipação dos sujeitos não faziam sentido em um governo mais alinhado com o mercado e com o capital. Desse modo, era preciso mudar o PIBID.

Na literatura (BALL, 2006; LESSARD e CARPENTIER, 2016), afirma-se que o contexto da prática reage as políticas que afetam sua profissão entrando em conflito com as suas injunções e tentando limitar o impacto delas. Na primeira fase do PIBID isso não aconteceu porque os atores da política se identificaram com ela (adesão voluntária). Quando essa identificação e a participação na construção da política acabam (segunda fase do PIBID), a resistência dos atores não foi somente contra as propostas de mudança, mas em defesa da volta do modelo anterior. Para isso, os atores se envolveram nas disputas de sentido tentando se fazer atores de influência por meio da produção de texto e da negociação na esfera política (FORPIBID). Os atores da política se mobilizaram contra as mudanças que o PIBID sofreu e, por meio de luta organizada, garantiram sua

continuidade quando mais de uma vez ela foi ameaçada, mas não puderam deter as influências mercadológicas no programa, especialmente vistas no último edital vigente (Edital CAPES nº 7/2018).

Mapeadas as concepções identificadas sobre a docência e a formação que os discursos sobre o PIBID veiculam e que influências tiveram sobre ele ao longo de sua trajetória, direcionamo-nos para o PIBID UFRJ Pedagogia. Nossa intenção foi tentar descobrir (se e) como as mudanças ao longo da trajetória do PIBID foram sentidas em um projeto que atravessou suas duas fases.

Como interpretam e traduzem o PIBID aqueles que o vivenciaram no subprojeto de Pedagogia da UFRJ? Como os embates em torno do PIBID, que se deram entre os atores da política nos contextos de influência e produção de texto, afetaram o subprojeto em questão?

No que se refere especificamente ao contexto da prática – PIBID Pedagogia UFRJ –, ainda que as mudanças vividas ao longo da trajetória do programa tenham interferido em algumas práticas (corte de verba, por exemplo: ida a congressos, compra de equipamentos e materiais) elas não afetaram pedagógica e didaticamente o subprojeto em questão. Acreditamos que isso ocorreu porque as mudanças efetuadas dentro do período de atuação do subprojeto (período de análise do subprojeto: 2012-2017) não prejudicaram o *espaço* de formação que o PIBID representa e o sentido de docência no qual foi fundado. Nas ações e relações entre seus atores, o PIBID UFRJ Pedagogia construiu uma experiência própria de formação de professores a partir da estrutura oportunizada pelo programa, nos moldes da sua primeira fase. Essa formação pode ser melhor explicada a partir dos eixos “*deprivatization of practice*”, “postura investigativa” e “aprendizagem ao longo da vida”.

Coordenadoras de área, professores supervisores e licenciandos bolsistas que participaram do PIBID UFRJ Pedagogia entre 2012 e 2017, avaliam positivamente o programa. Consideram como sua marca as relações horizontais entre professores da escola básica e professores da universidade, voltadas para o ensino/aprendizagem da docência dos licenciandos bolsistas. Docência essa comprometida com princípios democráticos, que valorizam as diversidades e que impulsionam a justiça social, através das crenças de que todo professor pode ensinar e de que todos os alunos podem aprender.

Os licenciandos atribuem ao PIBID a segurança na escolha pela docência, no exercício docente daqueles que já atuam, e de saber como e onde continuar aprendendo a ensinar com os pares através de investigação e reflexão investida. Ainda que o foco esteja nos licenciandos bolsistas, coordenadores de área e professores supervisores são unânimes ao afirmar que participar do PIBID contribuiu para seu desenvolvimento profissional.

A despeito de toda a crise que o PIBID viveu a partir de 2014 nos contextos de influência e produção de texto, na Pedagogia da UFRJ o programa continuou avançando e melhorando. Isso nos leva a crer que ainda que as políticas públicas de formação de professores se materializem em meio a quedas de braço entre forças aparentemente antagônicas, não há ideias derrotadas que sejam esquecidas e não há ideias vencedoras que reinem absolutas e incontestáveis, tal como, também e tão bem, analisam Lessard e Carpentier (2016). Ressaltamos, mais uma vez, a importância e a força dos atores ao reelaborarem as políticas na prática.

Não está claro de que maneira o Edital CAPES nº 7/2018 afetará o PIBID porque, para além do prescrito, uma política pública se faz nas vivências e experiências de quem as põe em prática, traduzindo-as e resignificando-as. O PIBID não acabou (por enquanto!). As mudanças previstas serão mais fortes que o modelo de formação que o programa proporcionou? Aqueles que dele participarem conseguirão criar estratégias insurgentes para resistir às mudanças previstas? Ou o PIBID será ocupado por outros que se identifiquem com os novos sentidos de docência e de formação indicados?

Essas são algumas das muitas perguntas que nos interpelam ao final desta tese e que nos lembram do que não foi possível alcançar durante este trabalho. Sobre isso, uma das muitas fontes de preocupação recaiu sobre o grande número de sujeitos. Por um lado, isso nos trouxe muitos pontos de vista diferentes por outro, nos colocou em posição quase que de “reféns” já que por causa de suas posições privilegiadas na política, nos contavam coisas que não tínhamos como comparar com outras fontes. As reportagens das épocas relatadas nos ajudaram muito. Ainda que dados não nos tenham faltado – além dos 51 sujeitos tínhamos e cerca de 25 documentos para analisar – sentimos que a observação poderia melhorar nosso trabalho. Queríamos ter podido assistir a reuniões, encontros de formação e atividades desenvolvidas nas escolas, contudo, isso não foi possível.

Com relação ao PIBID, queremos ser claras como cristal no nosso posicionamento. Quando começamos a investigar o PIBID, ainda na dissertação de mestrado, o que nos levou ao programa foi vermos nele aspectos que se aproximavam com a formação de professores que almejamos, especialmente para o pedagogo docente. Resumimos esses aspectos em quatro ideias principais: 1- ter o trabalho docente como eixo norteador da formação docente a partir da problematização e da investigação sobre o “ser professor”; 2- imersão planejada e contextualizada dos licenciandos na escola ao longo do curso e não somente através dos estágios supervisionados; 3- maior participação de professores da escola básica na co-formação de licenciandos, expondo seus saberes e fazeres, compartilhando seus conhecimentos; 4- reorganização do tempo de permanência dos licenciandos na escola (CAMPELO, 2016a).

Reconhecemos no PIBID, tal como foi concebido e desenvolvido até 2013, um caminho promissor e profícuo para qualificar a formação de professores no Brasil. Não somente pela fórmula de sucesso: relação teoria e prática + parceria universidade e escola + experiências de docência com alargamento do tempo, mas por vermos nessa política a promoção de uma formação docente multicultural, democrática, consciente do valor da diversidade e comprometida com a justiça social. Uma formação que compreende os professores como profissionais intelectuais que desempenham na docência uma atividade teórico-prática complexa, e vê na escola um lugar onde, a despeito das contradições e tensões, o conhecimento efervesce.

Em meio às disputas pelo controle dos sentidos de docência e formação docente entre transformadores e reformadores, progressistas e liberais, as quais identificamos que o PIBID encarnou, defendemos que a formação de professores que o Brasil precisa é aquela voltada para emancipação dos sujeitos e promoção da justiça social. Uma formação de professores horizontal que se desenvolve em comunhão com a escola, que tem como eixo estruturante o ensino, que é crítica, que tem consciência social e política. Defendemos que o PIBID foi a política pública que mais se aproximou disso nos últimos anos e que, por isso mesmo, foi atacado e desmantelado.

A primeira fase do PIBID mostra o quanto romper estruturas e superar tradições engessadas é positivo para as políticas públicas de formação de professores. A segunda fase mostra o quanto misturar educação e mercado pode promover políticas públicas que

reforcem desigualdades. Defendemos, pois, que a formação de professores que precisamos é a transformadora, e não a reformadora, na qual a igualdade é meta a ser alcançada e não combatida. Não é aceitável que o mercado e o capital ditem como a docência e a formação de professores devem ser entendidas e materializadas. Não faz o menor sentido perverter um programa desenvolvido com os formadores de professores, como foi o PIBID, fazendo mudanças nele que além de não os considerar, invertem tudo o que defendem.

Em todo o país, mais e mais pessoas engajadas na e com a formação de professores estão também engajadas em pesquisas sobre este campo. O que todas elas possuem em comum é o esforço intencional e sistemático de desvelar a caixa preta da formação docente, como se aprende a ensinar. Em um nível mais local, muitos grupos de pesquisa ligados a faculdades de educação – incluindo o GEPED¹²⁵ do qual fazemos parte – hoje, sabem mais do que nunca souberam sobre quais práticas são contributivas para a formação docente; se e quando os seus egressos ensinam; por quanto tempo eles o fazem; e o quão preparados estão para os desafios do professor iniciante¹²⁶. O nosso grupo, por exemplo, tem se dedicado a: 1- iniciação à docência no âmbito dos cursos de licenciatura 2- inserção profissional docente na educação básica e no ensino superior; 3- concepções e práticas docentes na educação básica e no ensino superior.

As pesquisas que o GEPED e tantos outros grupos pelo país afora têm feito partem do pressuposto de que preparar professores que efetivamente ensinam todos os alunos (incluindo aqueles que cursam as escolas mais pobres e negligenciadas) e, ao mesmo tempo, trabalhem para tornar suas escolas e comunidades lugares mais justos e compromissados com a emancipação dos sujeitos, é essencial para a formação docente.

Em relação à nossa própria pesquisa, como Cuban (1992, p. 6), perguntamos “qual é a nossa responsabilidade como acadêmicos de falar contra políticas que acreditamos serem seriamente problemáticas em sua lógica e evidência, e discordantes da nossa visão de professores, escolas e estudantes?”. Acreditamos que devemos ser intelectuais

¹²⁵ Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores, ligado à Faculdade de Educação da UFRJ através do LEPED - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores.

¹²⁶ No que se refere ao GEPED, é possível conhecer melhor o trabalho do grupo no texto “Percurso de um Grupo de Pesquisa na área de Formação Docente: o GEPED diante do desafio de formar professores e pesquisadores” (CRUZ; BATALHA.; LAHTERMAHER.; CAMPELO, 2018).

públicos, usando o nosso conhecimento, nossa evidência e nossa liberdade para desafiar um sistema que não serve ao interesse de muitos estudantes e liderar o caminho em outra direção.

Temos como pressuposto que a formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional. Assim, decisões de governo relativas à educação podem sinalizar sobre a importância política real atribuída a esse setor da ação governamental. Pesquisas sobre a formação de professores, para além de gerar conhecimento na área, são importantes na medida em que podem (ou deveriam) subsidiar políticas públicas para este fim. Porém, pesquisas sem preocupação social são vazias. Devido às diferentes visões sobre os propósitos da formação docente e o papel da educação na nossa sociedade, que fundamentam propostas para a reforma da formação docente nos nossos dias, devemos continuar a discutir e a debater abertamente o papel da formação de professores para uma sociedade mais democrática. As pesquisas têm o potencial para transformar a cultura da formação de professores. Nesse sentido, escolhemos contribuir estudando o PIBID.

É importante assinalar que não consideramos que a formação de professores seja monolítica e unitária e não consideramos que o PIBID seja o único ou o melhor caminho para formar professores. Está claro que nem todos os programas de formação docente são iguais, e não precisam ser, pois existem muitas agendas para a formação de professores. Mesmo em face de políticas com especificações fechadas, a formação de professores é marcada por formas que são altamente locais e encaixadas nos múltiplos e cambiantes contextos das instituições locais e regiões e sujeitas às interpretações e interações sociais de indivíduos e grupos.

De igual modo, não ignoramos que, mesmo sem apoio do governo, incontáveis projetos têm se desenvolvido no Brasil em prol de uma formação de professores mais qualificada. Em particular, existem muitas linhas de trabalho sobre aprendizagem dos professores na comunidade e a preparação dos professores para uma sociedade diversa que se posiciona numa perspectiva crítica e multicultural e visa interromper as normas da educação convencional de professores. A questão é que, por melhores que sejam essas ações, enquanto elas se tratarem de práticas isoladas, ocasionais e ligadas a indivíduos específicos, não poderão reverberar na formação docente como um todo.

Mesmo acreditando que “a formação de professores é um elo, e apenas um, de um sistema complexo de ações e intervenções” (NÓVOA, 2014, p. 126), defendemos que políticas públicas de formação de professores são importantes e necessárias em qualquer país que encare o direito a uma educação pública de qualidade para todos, como fundamental. Políticas públicas para a formação de professores precisam ser encaradas como investimento e não como gasto. Aqui cabe destacar: precisamos de políticas públicas de Estado e não de governo, políticas públicas desvinculadas a interesses meramente pessoais, políticas públicas que não se desmantelem quando mandatos acabam, políticas públicas a serviço das pessoas e não do mercado ou do capital. Acima de tudo, isso significa o desenvolvimento de políticas públicas de formação docente que respeitem as especificidades e as necessidades locais, que sejam desenvolvidas com, pelos e para os professores. Isto significa entender política não como uma escolha puramente racional baseada na conveniência, mas como uma luta sobre as ideias, os ideais, os objetivos competitivos, valores e noções sobre o que constitui interesse público e privado.

Acreditamos que o PIBID, com todas as suas limitações e seus problemas, esteve bem perto disso, mas infelizmente de muitas maneiras, a história da formação de professores é de “desenvolvimento de modelos interessantes e depois os vemos desaparecer ou serem diluídos depois que o dinheiro acaba” (ZEICHNER, 2019, p.195). No dia 13 de dezembro de 2018 o MEC divulgou a base comum para reformar a formação de professores. Antes de entrar em vigor, este documento tem que ser analisado e aprovado no Conselho Nacional de Educação. Em entrevista¹²⁷, o relator da base afirmou que o trabalho pode ser concluído até o fim de 2019. Não há na proposta nenhuma menção ao PIBID. Em face dessas constatações, retomamos aqui a citação que abre esta seção, mas a trazemos inteira:

Talvez o que eu esteja fazendo seja mais bem definido como parte de uma conversa permanente, que só faz sentido se relacionada com o que se passou antes e com o que possa ser dito depois, e que é parte de uma cacofonia de vozes que disputam entre si para serem ouvidas tendo como pano de fundo o som de pés que marcham e música fúnebre (BALL, 2005, p. 540).

¹²⁷ “MEC divulga base comum para reformar a formação de professores”, por Ana Carolina Moreno e Flavia Foreque, G1 e TV Globo, 13/12/2018. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2018/12/13/mec-divulga-base-comum-para-reformar-a-formacao-de-professores.ghtml?f> Acesso em maio de 2019.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, M. C. **Michel Foucault e a Sociologia**: aproximações e tensões. *Estud. sociol. Araraquara*, v.20, n.38, p.15-33, jan/jun. 2015
- ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Ed. Papirus. 10ª edição. 2008.
- AMBROSETTI, N. B. *et al.* O PIBID e a aproximação entre universidade e escola: implicações na formação profissional dos professores. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 10, n.2, p.369-392, mai./ago. 2015.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Autêntica, v. 1, n.1, p. 41-56, ago./dez. 2009.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber livro, 2005.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230095, p.1-20, 2018.
- “Após pressão, governo federal volta atrás e não cortará estágio docente” por Luiz Fernando Toledo, O Estado de São Paulo, 25/02/2016. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,apos-pressao--governo-federal-volta-atras-e-nao-cortara-estagio-docente,10000018086>
- ARAÚJO, A. C.; ANDRIOLA, W. B.; COELHO, A. de A. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): desempenho de bolsistas versus não bolsistas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.34, p. 1-22, e172839. 2018.
- ASSIS, A. S. de. O PIBID como política pública para a formação docente. **Revista Thema**. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Sul-rio-grandense. Pelotas, RS, Brasil. 2016, Volume 13, Nº 2, Pág. 2 a 3.
- AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma Análise de sua Contribuição para a Pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**. Vol. 24, No. 24, p. 1-18, fev. 2016.
- BALL, S.J. **Cidadania global, consumo e política educacional**. In: Silva, L.H. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998. pp. 121-137.

BALL, S.J. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S.J. *What Is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes*. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10–17, 1993.

BALL, S.J. e MAINARDES, J. **Políticas Educacionais-questões e dilemas**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

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

BALL, S.J. **Educacion Policy and social class** – The selected works of Stephen J. Ball. Londres: Routledge, Thaylor & Francis Group. 2006.

BALL, S.J. *Profissionalismo, gerencialismo e performatividade*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, S.J. **The education debate: policy and politics in the twenty-first century**. Bristol: Policy. 2008.

BASTOS, P.P.Z. *Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia*. **Revista de Economia Contemporânea**. Rio de Janeiro, vol.21, no.2, p. 1-63, May/Aug. 2017.

BAZZO, V.L. **Política nacional de formação**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

BEAUD, S. e WEBER, F. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BECKER, H. S. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. (Coleção Nova Biblioteca de Ciências Sociais).

BEILLEROT, J. *A Pesquisa: esboço de uma Análise*. In MARLI ANDRÉ (org.) *O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores*. Campinas, SP, Papirus, p.71-90, 2002.

BERNSTEIN, B. **Pedagogy symbolic control and identity**. London: Taylor and Francis, 1996.

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

BUJES, M. I. E. *Descaminhos*. Em: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2002. p. 13-34.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei 10.172/2001, de 9 de janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelece as metas a serem cumpridas no prazo de 10 anos e dá outras providências no que se refere as atribuições dos entes federados para tal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas. Brasília, 2007a.

BRASIL. Portaria Normativa nº 38. Institui o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2007b.

BRASIL. Chamada Pública MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007. Chamada para instituições federais de ensino superior participarem do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2007c.

BRASIL. Lei 11.502/2007. 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 nos 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.. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 jul. 2007d.

BRASIL. Portaria nº 122. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID no âmbito da CAPES. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2009a.

BRASIL. Decreto n. 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. 2009b.

BRASIL. Edital nº02/2009. Chamada para instituições federais e estaduais de ensino superior participarem do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 ago. 2009c.

BRASIL. Portaria nº 1.243. Reajusta os valores das bolsas de participantes de programas de formação inicial e continuada de professores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2009d.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jul. 2010a.

BRASIL. Portaria nº 72. Estende o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID às públicas municipais e às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 abr. 2010b.

BRASIL. Portaria nº 136. Altera modalidade de aplicação de dotação orçamentária referente ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 01 jul. 2010c.

BRASIL. Edital nº18/2010/CAPES. Chamada para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos para participarem do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 abr. 2010d.

BRASIL. Edital nº 2/2010/CAPES/Secad. Chamada para instituições que trabalham nos programas de formação de professores Proind e Procampo participarem do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 out. 2010e.

BRASIL. Decreto nº 7.219. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 jul. 2010f.

BRASIL. Portaria nº 260. Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2010g.

BRASIL. Edital nº 1/2011/CAPES. Chamada para instituições públicas em geral participarem do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2011a.

BRASIL. Lei nº 12.465. Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração e execução da Lei Orçamentária de 2012 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 2011b.

BRASIL. Edital nº 11/2012/CAPES. Chamada para instituições de Ensino Superior que já possuem o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e desejam sua ampliação e para IES novas que queiram implementá-lo em sua instituição. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 mar. 2012.

BRASIL. Portaria nº 96/2013/CAPES. Aprova o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jul. 2013a.

BRASIL. Edital no 61/2013/CAPES. Chamada para instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni participarem do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 ago. 2013a.

BRASIL. Edital nº 66/2013. Chamada para instituições públicas em geral interessadas no Pibid-Diversidade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 set. 2013c.

BRASIL. Lei nº 12.796/2013. 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 abr. 2013d.

BRASIL. Relatório de Gestão 2009-2013 da Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB). 2014.

BRASIL. Resolução nº2 de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 01 jul. 2015.

BRASIL. Portaria CAPES nº 46/2016. Aprova as novas normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 jun. 2016.

BRASIL. Portaria CAPES nº 158. Dispõe sobre a participação das IES nos programas de fomento da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 ago. 2017.

BRASIL. Edital CAPES nº 7/2018. Chamada para IES em geral participarem do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 01 mar. 2018a.

BRASIL. Portaria CAPES nº 45. 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 mar. 2018b.

BRAUN, A. et al. Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. **Discourse**, v. 32, n. 4, p. 585-596, 2011.

BURTON, G. Teorizando o Estado e a Globalização na política e políticas educacionais. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 315-332, 2014.

CAMARGO, M. E. **Episódios de recontextualização de uma política**: o PIBID e os subprojetos de educação física. 2016. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau – FURB, Santa Catarina, 2016.

CAMPELO, T. da S. **Estágio curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ**: prática reflexiva e possibilidades investigativas em questão. Trabalho de Conclusão de Curso; (Graduação em Curso de Pedagogia) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2011.

CAMPELO, T. da S. **A atuação de professores supervisores do PIBID na formação de pedagogos docentes**: diferenciais da parceria universidade - escola básica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2016a.

CAMPELO, T. da S.; CRUZ, G. B. Parceria universidade–escola básica e a aprendizagem da docência: contribuições da relação entre os professores supervisores do PIBID e os licenciandos bolsistas. **RBFPF – Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 09, n. 15, p. 95-108, ago./dez. 2016b.

CAMPELO, T. da S.; CRUZ, G. B. O PIBID e a aprendizagem da docência: a intervenção do professor supervisor. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 3, n. 2 - Especial, p. 188-203, jan./jun.2017a.

CAMPELO, T. da S. Escola e formação de professores: investigação e problematização sobre o trabalho docente no PIBID. **e-Mosaicos**. v.6 – n.11, p. 12-23 – abril 2017b.

CAMPELO, T. da S.; CRUZ, G. B. O PIBID e a parceria entre universidade e escola-básica: contribuições dos professores supervisores para a aprendizagem da docência. In: Reflexões teóricas e metodológicas sobre a docência [e-book] / Maria Cristina Theobaldo, Luzia Aparecida Palaro (organizadoras). – Cuiabá: EdUFMT, 2018. p.42-59. Coleção Saberes & Práticas, volume 3.

CAMPELO, T. da S.; CRUZ, G. B. “Deprivatization of practice” como estratégia de formação inicial docente no PIBID Pedagogia. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 169-187, jan./mar., 2019a.

CAMPELO, T. da S.; CRUZ, G. B. O edital CAPES Nº 07/2018 e a reconfiguração do PIBID: sentidos de docência em disputa. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 15, n.33, p. 69-90, jul./set. 2019.

CANÁRIO, Rui. **O que é a Escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora. 2005.

CAPES/FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ESCOLA BÁSICA – PIBID. Disponível em: www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid.

CAPES/FUNDAÇÃO CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n.31, p.7-18, jan./abr. 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. **Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities**. In Review of research in education, ed. A. Iran-Nejad and P. D. Pearson, 24(1): 249–305, 1999. Washington, DC: American Educational Research Association. Tradução: GEPED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores).

COCHRAN-SMITH, M. **Learning and unlearning: the education of teacher educators**. In: Teaching and Teacher Education 19: 5–28. Lynch School of Education, Champion Hall 113, Boston College, Chestnut Hill, MA 02467, USA, 2001.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. **Teacher Learning Communities**. **Encyclopedia of Education**. 2nd Edition. J. Guthrie (eds.). New York: Macmillan. 2002 (p.2461-2471). Tradução: GEPED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores)

COCHRAN-SMITH, M. “A nova educação de professores”: para melhor ou para pior? **Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 1 (58), p. 203 – 240, Jan./Abr. 2006.

COCHRAN-SMITH, M. **A tale of two teachers: Learning of teach over time**. In: *Kappa Delta pi Record*, july-sept, 2012 (p. 108-122). Tradução: GEPED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores).

CORSI, F. A política econômica do governo Dilma: baixo crescimento e recessão. **Novos Rumos**. São Paulo, v. 53, n. 1, p. 1-13, 2016.

CRUZ, G. B. da. Teoria e prática no curso de Pedagogia. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 149-164, 2012.

CRUZ, G. B. da; AROSA, A. C. C. A formação do pedagogo docente no curso de Pedagogia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n. 26, p. 30-68, 2014.

CRUZ, G. B. Ensino de Didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo/SP, v.47, n.166, p. 1116-1195, out a Dez de 2017.

CRUZ, G. B.; MAGALHÃES, P. A. O ensino de Didática e a atuação do professor formador na visão de licenciandos de Educação Artística. **Educação e Pesquisa**. São Paulo/SP, v.43, n.2, p. 483-498, abri a jun/2017.

CRUZ, G. B. da; BATALHA, C. S.; LAHTERMAHER, F.; CAMPELO, T. da S.; Percursos de um Grupo de Pesquisa na área de Formação Docente: o GEPED diante do desafio de formar professores e pesquisadores. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 10, n. 18, p. 31-52, jan./jul. 2018.

CUBAN, L. Managing dilemmas while building professional communities. **Educational Researcher**, 1992. p. 4-12. v. 21(1).

DWECK, E; TEIXEIRA, R. A. A política fiscal do governo Dilma e a crise econômica. **Texto para Discussão**. Unicamp. IE, Campinas, n. 303, p. 1-42, jun. 2017.

EVANGELISTA, O; LEHER, R. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário** – www.uff.br/trabalhonecessario; Ano 10, Nº 15/2012.

FÁVERO, M. de L. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, N. (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FIORENTINE, D.; CRECCI, V. Interlocuções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidade investigativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, abr.-jun. 2016.

FOUCAULT, M. About the beginning of the hermeneutics of the self: of two lectures in Dartmouth on 17 and 24 november 1980. In: BLAUSIUS, M. (org). **Political Theory**, v.21, n.2, p.198-227, 1993.

FREITAS, H. C. L. de; PNE e formação de professores. Contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

FUNDAÇÃO SANTILLANA. **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança** / Fernando Luiz Abrucio, coordenação. – São Paulo: Moderna, 2016.

GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. **Revista Cadernos de pesquisa**, v. 46, p. 104-130, 2016.

GABRIEL, C. T.; MORAES, L. M. S. Conhecimento escolar e conteúdos: possibilidades de articulação nas tramas da didatização. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MORAES, Luciane Stumbo. (Org.). **Currículo e Conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas**. 1ed.Petrópolis: DePetrus/FAPERJ, 2014, v. 1, p. 23-42.

GATTI, B. A. NUNES, M.M.R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas**. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009.

- GATTI, B. A.; et al. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Relatório de pesquisa. Brasília: UNESCO, 2011.
- GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.
- GATTI, B.A.; ANDRÉ, M.E.D.A. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, V.; PFAFF, N. (org). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 29-38.
- GATTI, B. A. **Questões: professores, escolas e contemporaneidade**. In: ANDRÉ, M. (Org.) Práticas inovadoras na formação de professores. P. 35-48. Campinas, SP: 2016.
- GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.
- GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
- GIMENO-SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.
- IVENICKI, A.; CANEN, A. G. **Metodologia da pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2016.
- JEDLICKI, L.R.; YANCOVIC, M.P. Desprofissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM
- LESSARD, C.; CARPENTIER, A.; **Políticas Educativas**. Aplicação na prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.
- LIMA, M. S. L. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.146 p.428-451, maio/ago. 2012.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006
- MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisas em políticas educacionais. In: **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. César Tello, Maria de Lourdes, Pinto de Almeida (organizadores). Campinas, SP. Mercado de Letras, 2013.

MAINARDES, J. Entrevista com o professor Stephen J. Ball. **Olh@res**. Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171, nov. 2015.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo-Revista de Ciências da Educação**, n. 8, 2009, p. 7-21.

MARTINEZ, J.C. Desenvolvimento profissional docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MARTINS, A. M. O campo das políticas públicas de educação: uma revisão da literatura. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 276-299, 2013.

MATOS, G. S. **O PIBID no processo de formação continuada dos professores supervisores de educação física**: aspectos de uma política curricular. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

“MEC lança novo programa de estágio para professores”, por Estadão Conteúdo, EXAME, 19/10/2017. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/mec-lanca-novo-programa-de-estagio-para-professores>

MEC/POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores>

MEC/PROGRAMAS VOLTADOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores>

MEC/PNE EM MOVIMENTO. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2009.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de Professores. **Educar**, Curitiba, n.17, p. 39-52. 2001. Editora da UFPR.

MOREIRA, L. P. Enfoques e abordagens para a análise de políticas educacionais: primeiras aproximações. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-14, 2017.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Palestra proferida no SIMPRO – SP, 2006. Disponível em www.scribd.com e em http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017a.

NÓVOA, A.; VIEIRA, P. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 3, n. 2 - Especial, p. 21-49, jan./jun. 2017b.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

NUDZOR, P. H. Reconceptualizando o paradoxo na implementação de políticas: uma abordagem pós-moderna. **Revista Teias**. v. 11, n. 22, p. 209-224, maio/agosto 2010.

“O PIBID não vai acabar, mas vai dar um tempo”, por Paula Peres, Nova Escola, 08/02/2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/10024/o-pibid-nao-vai-acabar-mas-vai-dar-um-tempo>

OLIVEIRA, D. A. A Nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **RBP AE**, v.27, n. 1, p.25-38, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, I. B. de. Docência na Educação Básica: saberes, desafios e perspectivas. **Contrapontos – Volume 9 nº 3** – pp. 18 - 31 - Itajaí, set/dez 2009.

OYAMA, O Todos pela Educação como política “pública” (?) dos governos petistas. **Marx e o Marxismo**, v.4, n.6, pp. 78 – 94, jan/jun 2016.

PASSMORE, J. **The Phylosophy of Teaching**. London: Duckworth, 1984.

PENTEADO, A. de L. **A profissionalidade docente para a educação básica de qualidade social**: possibilidades do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID). 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, 2015.

PÉREZ GÓMEZ, A, I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 67-98.

PIBID/UFRJ. Disponível em www.pibid.pr1.ufrj.br/

PIMENTA, S. G. e LIMA, M. S. L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**. v. 24, p. 1-20, 2019.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

“Programa de bolsas para professor tem redução de 14,8%” por Isabela Palhares, O Estado de S. Paulo, 17/08/2017. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,programa-de-bolsas-para-professor-tem-reducao-de-14-8,70001939431>.

RAUSCH, R. B. & FRANTZ, M. J. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. **Atos de pesquisa em educação**, vol. 8, n.º 2, pp. 620-641, 2013.

ROLDÃO, M. do C. Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**. Ano XI, v. 12, n. 13, jan/dez, 2005. [105-126].

ROLDÃO, M. do C. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. *Educação & Linguagem*, nº 15, p. 18-42, jan.-jun. 2007a.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. V.12, n.34, jan/abr 2007b. [94-103].

ROLDÃO, M. do C. Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 57-70, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

SAVIANE, D. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-Posições**, v. 18, n. 1 (52), p. 15-27, jan./abr. 2007.

SCHEIBE, L. O conselho técnico-científico da Educação Básica da CAPES e a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**. v.41 n.144 set./dez. 2011.

SHIROMA, E.O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SILVA, V. G. da; ALMEIDA, P. C. A. de. (Coord.) **Ação docente e profissionalização: referentes e critérios para formação**. / Vandrê Gomes da Silva; Patrícia Cristina Albieri de Almeida. São Paulo: FCC/SEP, 2015.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação - uma arena de significados. Em: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2002. p. 117-138.

STONE, D. **The policy paradox: The art of political decision making**. New York: W.W. Norton and Company, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TELLO, C. (2012). “Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa”. **Práxis Educativa**, 7 (1), 53-68.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015.

TENTI FANFANI, E. Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires, Año 4, n. 7, p.17-25, 1995.

UNESCO. **Proposta de fundamentos teórico-metodológicos e procedimentos práticos para distribuição em instituições públicas de Ensino Superior**. NÓVOA, A. pesquisador. Sem publicação, UNESCO, 2014.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.87, n.216, p.178-187, mai/ago, 2006.

VEIGA-NETO, A. Paradigmas? Cuidado com eles! Em: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2002. p. 35-48.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ZEICHNER, K. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. Em: Diniz-Pereira, Julio Emilio e Zeichener, Kenneth M. (Org.) **Justiça social: desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 11-34.

ZEICHNER, K. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Formação Docente – Revista brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

ZEICHNER, K. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países do mundo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

ZEICHNER, K.; SAUL, A.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores – uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 2211 - 2224 out./dez. 2014.

ZEICHNER, K.; PAYNE, K. A.; BRAYKO, K. Democratizing Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 2015, Vol. 66(2) 122 –135.

ZEICHNER, K. Entendendo a emergência e o rápido crescimento dos programas de residência docente nos EUA. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 187-197, jan./abr. 2019.

APÊNDICES

Apêndice 1: Quadro com pesquisas sobre o PIBID, identificadas no banco de teses e dissertações da CAPES, organizadas por disciplinas da Educação Básica.

Quadro 3 – Teses e Dissertações sobre o PIBID organizadas por disciplina

TRABALHOS SOBRE O PIBID DE QUÍMICA (total 19)				
Título	Autor	Natureza	Ano de publicação	Instituição
Um estudo sobre os impactos das ações do PIBID nos cursos de licenciatura em química da UFS e do IFS	Lais Menezes Cardoso dos Santos	Mestrado	2016	UFS
Uma visão da educação ambiental nos projetos de iniciação à docência e na formação de professores.	Dayane Graciele dos Santos	Mestrado	2013	UFG
Investigação de práticas experimentais na formação inicial e continuada de professores de química no agreste pernambucano.	Andreia Severina da Silva	Mestrado	2017	UFPE
A sistematização dos saberes docentes na formação inicial de professores de química na Universidade Federal do Espírito Santo.	Debora Lazara Rosa	Mestrado	2016	UFES
A formação docente no PIBID/Química da UFRGS na perspectiva dos egressos do programa.	Jennifer Demari	Mestrado	2017	UFRGS
A aprendizagem para a pesquisa em um grupo PIBID/Química.	Jeferson Ferreti Ribas	Mestrado	2018	UEL
Significações do PIBID à formação para a docência na percepção de licenciandos em ciências da natureza/química do IF-SC/SJ.	Gustavo Gaciba da Silva	Mestrado	2015	UFSC
Prática reflexiva na formação inicial de professores: intervenções no PIBID/Química por meio da autoscopia	Danieli Azanha Gazzoni	Mestrado	2018	UEM
Contribuições da aprendizagem cooperativa na formação inicial dos bolsistas PIBID/Química-UEM.	Brenno Ralf Maciel Oliveira	Mestrado	2015	UEM
Possibilidades de diálogos sobre questões étnico-raciais em um grupo PIBID Química.	Juliano Soares Pinheiro	Doutorado	2016	UFU
Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do professor de química.	Cassia Emi Obara	Mestrado	2016	UEL
O PIBID Química da UFABC e os reflexos nos conhecimentos docentes de seus graduandos.	Pablo Micael Araujo Castro	Mestrado	2016	UFABC

Contribuições do PIBID/Química UEM para o desenvolvimento dos saberes necessários à prática do professor de Química.	Murillo Sotti da Silva	Mestrado	2016	UEM
Formação de professores de Química: um olhar sobre o PIBID da Universidade Federal de Uberlândia.	Éverton Bedin	Mestrado	2012	UFU
Os modos de ser PIBID.	Angelica Cristina Rivelini	Doutorado	2016	UEL
Representações sociais a cerca da educação inclusiva na formação inicial de professores: um estudo com licenciandos-bolsistas PIBID de uma licenciatura em Química.	Camila Pereira de Camargo	Mestrado	2016	UNESP
A comunidade multimodal e o planejamento de ensino na formação inicial de professores de química.	Evelin Carolina Sgarbosa	Mestrado	2018	UFMS
O PIBID no desenvolvimento de algumas competências e habilidades dos futuros professores de química: possibilidades de mudanças significativas no ensino de química.	Kleyane Moraes Veras	Mestrado	2017	UECE
Docência colaborativa na formação inicial: experiências do PIBID/Química.	Jane Herber	2018	Doutorado	UFMS
TRABALHOS SOBRE O PIBID DE MATEMÁTICA (total 14)				
Percepções de licenciandos sobre as contribuições do PIBID-Matemática.	Suzicássia Silva Ribeiro	2013	Mestrado	UFLA
Contribuições do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de professores de matemática em Paso Fundo, Rio Grande do Sul.	Luana Danelli da Silva	Mestrado	2017	PUCRS
Contribuições formativas do PIBID/Matemática: identidade e saberes docentes.	Evaneila Lima Franca	Mestrado	2016	UESC
Práticas de iniciação à docência: um estudo no PIBID/IFPI/Matemática.	Rayssa Martins de Sousa neves	Mestrado	2014	UNISINOS
Desenvolvimento profissional docente e modos de interação no planejamento das atividades do PIBID/Matemática.	Francisco José de Lima	Doutorado	2018	UNIMEP
Aprendizagem da docência: um olhar para as práticas formativas desenvolvidas no contexto do PIBID-Matemática/UFLA.	Stefania Efigenia Iza	Mestrado	2015	UFSJ
Potencialidades do PIBID como espaço formativo para professores de matemática no Brasil.	Marcio Urel Rodrigues	Doutorado	2016	UNESP
O aprender com e sobre a linguagem escrita no PIBID	Liliane Silva de Antiqueira	Doutorado	2018	UFMS

Matemática: sentidos construídos pelos professores de matemática em formação acadêmico-profissional.				
Sobre ações do PIBID/Matemática na constituição de saberes docentes de ex-bolsistas desse programa na Universidade Federal de Santa Maria.	Carmen Reisdoerfer	Mestrado	2015	UFSM
Integração Universidade-Escola: contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da UFF para a formação de professores de matemática.	Marcia Milena da Costa Silva	Mestrado	2016	Universidade Estácio de Sá
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: ensinar e aprender matemática.	Robson Teixeira porto	Mestrado	2012	UFSM
O PIBID na formação inicial do licenciando em matemática: construção de saberes da experiência docente.	Anna Christina Alcoforado Correa	Mestrado	2013	IFES
Discussão sobre a resolução de problemas enquanto estratégia metodológica para o ensino de matemática.	Priscila Pedroso Moco	Mestrado	2013	UFSM
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de professores de matemática – perspectivas de ex-bolsistas.	Ana Claudia Molina Zaquieu	Mestrado	2014	UNESP
TRABALHOS SOBRE O PIBID DE BIOLOGIA (total 09)				
PIBID Biologia UFPE: histórico de uma semente educacional.	Robson Chacon Ferreira	Mestrado	2017	UFPE
Práticas de ensino de professores iniciantes de ciências biológicas egressos do PIBID.	Andreia Martins Fernandes	Mestrado	2018	UECE
O processo de construção de identidades docentes no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/Biologia.	Willian Cleston Eibel	Mestrado	2016	UEM
Aprendizagem da docência no PIBID-Biologia: uma caracterização por meio dos focos da aprendizagem docente.	Nayara Moryana	Mestrado	2013	UEL
Formação de profesores: um estudo sobre a prática reflexiva acerca da avaliação no contexto PIBID/Biologia.	Cintya Fonseca Luiz	Mestrado	2017	Unioeste
A inserção de questões sociocientíficas na prática docente dos participantes do PIBID Biologia da UFABC.	Aline Delgado Pinheiro	Mestrado	2017	UFABC
Contribuições do PIBID Biologia da Universidade Federal de	Pedro Henrique Parada Ferrari	Mestrado	2015	UFU

Uberlândia para a formação política do professor de ciências e biologia.				
Narrativas e experiências no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Biologia da UFES: investigando as contribuições para a profissionalização docente.	Daniely Barbara Bollis Rabelo	Mestrado	2017	UFES
Contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a construção de saberes sobre a docência: o caso do PIBID-Biologia da Universidade Federal de São Carlos.	Mariana dos santos	Doutorado	2016	UFSCAR
TRABALHOS SOBRE O PIBID DE EDUCAÇÃO FÍSICA (total 08)				
Esporte na escola: diálogo pedagógico na perspectiva inclusiva com supervisores do PIBID Educação Física.	Bruna Priscila Leonzio Lopes	Mestrado	2018	UFRGN
Planejamento escolar na Educação Física: concepção de professores iniciantes ex-participantes dos PIBID.	Elaine Cristina Silva	Mestrado	2018	UFMT
A atratividade da carreira docente: uma análise na perspectiva de ex-bolsistas do PIBID do curso de Educação Física.	Sabrina Aparecida de Lima	Mestrado	2016	UFV
PIBID de Educação Física/UEM: gênero em debate na formação de professoras/es.	Brenda Zarelli Gatti	Mestrado	2017	UEM
Análise das contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação de professores de educação física.	Sabrina Aparecida de Lima	Doutorado	2018	UFRJ
O impacto do PIBID-Educação Física na trajetória formativa dos alunos bolsistas e prática pedagógica de professores supervisores.	Ana Paula Soares de Andrade	Mestrado	2014	UFRGS
O PIBID e as aprendizagens na formação inicial de professores de educação física: uma etnografia com estudantes da FACOS/RS.	Tiago Nunes Medeiros	Mestrado	2015	UFRGS
Experiências formativas no início da carreira mediadas pelo PIBID Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia.	Tatiana Moraes Queiroz de Melo	Mestrado	2015	UFES
TRABALHOS SOBRE O PIBID DE INGLÊS (total 04)				
Formação Inicial de Professores de Inglês e Letramentos Digitais: uma análise por meio do Pibid.	Ana Karina de Oliveira Nascimento	Doutorado	2017	USP
Análise de autoavaliações de licenciandos do PIBID-Inglês.	Aline Fernandes Melo	Mestrado	2016	UFLA

Verso e Reverso no Pibid-inglês: Representações Sobre Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Inglês.	Kátia honorio do Nascimento	Doutorado	2017	UFMG
Rupturas e continuidades na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID- Inglês/UEL.	Priscila Gaffuri	Mestrado	2012	UEL
TRABALHOS SOBRE O PIBID DE FÍSICA (total 04)				
Professoras supervisoras do PIBID Física (UFSJ): co-formação e desenvolvimento profissional.	Cristiane Marina de Carvalho	Mestrado	2016	UFSJ
A Contribuição do PIBID/Física na Formação Profissional dos Estudantes de Licenciatura em Física da UFAM.	Antonio Rizonaldo Lima de Oliveira	Mestrado	2016	UFAM
Evolução das crenças de licenciandos relacionadas ao ensino, à aprendizagem e à motivação - um estudo de caso do contexto do PIBID – física.	Ozorio Saturnino Barbosa Neto	Mestrado	2017	USP
Subprojeto Pibid de Física na UnB: implementação de uma política pública de formação de professores.	Lucas lopes de Santana	Mestrado	2015	UnB
TRABALHOS SOBRE O PIBID DE GEOGRAFIA (total 03)				
PIBID de Geografia na Universidade Federal de Goiás: proposta e experiências formativas Jataí (GO) 2016.	Luline Silva Carvalho	Mestrado	2016	UFG
O ensino de Geografia na EJA: reflexões sobre a prática docente em Cajazeiras (PB) pau dos Ferros – RN 2018.	Rafaelly Delmira Saraiva	Mestrado	2018	UFRGN
A formação inicial de professores de geografia eo PIBID: o estudo de caso do programa nas universidades públicas do Paraná.	Michael Wellington Sene	Mestrado	2016	UECO
TRABALHOS SOBRE O PIBID DE PORTUGUÊS (total 01)				
O desenvolvimento profissional corresponsável na formação de professores de língua materna à luz da teoria holística da atividade.	Liane Batistela Kist	Doutorado	2017	UFSM
TRABALHOS SOBRE O PIBID DE HISTÓRIA (total 01)				
O PIBID e a formação do professor de história na URCA (2009-2014).	Marcia Justino Rolim	Mestrado	2016	UFPB

Fonte: Elaboração própria a partir do dossiê da pesquisa.

Apêndice 2: Quadro com a distribuição de licenciaturas por prioridade, incluindo nível de atendimento, no primeiro e segundo editais do PIBID.

Quadro 7 – Distribuição das prioridades de licenciatura e de níveis de ensino para atuação conforme 1º e 2º editais do PIBID

Edital MEC/CAPES/FNDE 01/2007		
Prioridade para atuação no Ensino Médio	Prioridade para atuação no Ensino Médio e para os anos finais do ensino fundamental	Distribuição de forma complementar
licenciatura em física; licenciatura em química; licenciatura em matemática; licenciatura em biologia.	licenciatura em ciências; licenciatura em matemática	licenciatura em letras (língua portuguesa); licenciatura em educação musical e artística; demais licenciaturas.
Edital CAPES/DEB N° 02/2009		
Prioridade para atuação no Ensino Médio	Prioridade para atuação o ensino fundamental	Distribuição de forma complementar
licenciatura em Física; licenciatura em Química; licenciatura em Filosofia; licenciatura em Sociologia; licenciatura em Matemática; licenciatura em Biologia; licenciatura em Letras-Português; licenciatura em Pedagogia; licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino médio.	licenciatura em Pedagogia (com destaque para prática em classes de alfabetização); licenciatura em Ciências; licenciatura em Matemática; licenciatura em Educação Artística e Musical; licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino fundamental.	licenciatura em Letras - Língua Estrangeira; licenciaturas interculturais (formação de professores indígenas); licenciaturas em educação do campo (para comunidades quilombolas e educação de jovens e adultos); demais licenciaturas (desde que justificada sua necessidade social no local ou região).

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados no Edital MEC/CAPES/FNDE 01/2007 e no Edital CAPES/DEB N° 02/2009.

Apêndice 3: Registro de Consentimento Livre Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: *POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DO CICLO DE POLÍTICAS: SIGNIFICADOS E INTERPRETAÇÕES SOBRE O PIBID.*

Nome do Pesquisador responsável: Talita da Silva Campelo.

Natureza da pesquisa: Você está sendo convidada a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar como interpretam e significam o PIBID aqueles que atuam nele nos contextos de influência, produção de texto e prática.

Participantes da pesquisa: Pessoas ligadas à idealização do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) em nível nacional. Coordenadores Institucionais ligados ao PIBID da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro). Licenciandos bolsistas, professores supervisores e professores da universidade ligados ao PIBID Pedagogia da UFRJ.

Envolvimento na pesquisa: Sua adesão implicará o consentimento de entrevista que será gravada e posteriormente transcrita. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone da pesquisadora coordenadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Procedimentos metodológicos: O processo de coleta de dados consistirá em entrevista, análise documental e questionário.

Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Pela natureza da pesquisa, os riscos que existem estão relacionados ao possível desconforto ou constrangimento do participante. Faz-se necessário reiterar que você tem total liberdade para recusar sua participação, assim como solicitar a exclusão dos seus dados, retirando seu consentimento, sem qualquer penalização ou prejuízo. Ocorrendo desconforto social, moral ou emocional no preenchimento do questionário, na realização da entrevista ou na elaboração do relato de experiência, você tem total liberdade de se negar a responder e, até mesmo, a prosseguir com sua contribuição. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente os pesquisadores envolvidos terão acesso aos dados na íntegra. No texto final serão utilizados nomes fictícios, sem identificação das participantes, e apenas trechos da entrevista. Os resultados deste estudo comporão o relatório final da pesquisa e poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos profissionais.

Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que a sua participação neste estudo possibilite momentos de reflexão sobre o PIBID. E você terá acesso ao conhecimento que será produzido a partir desta pesquisa.

Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem. No entanto, se ainda tiver dúvida a respeito da sua participação na pesquisa, não assine esse termo.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Participante da pesquisa:

Assinatura do Participante da pesquisa:

Assinatura do Pesquisador responsável:

Pesquisadora responsável: Talita da Silva Campelo - Telefone: 993274075 – E-mail: talitacampelo@gmail.com.

Caso as participantes queiram denunciar ou reclamar sobre a ética da referida pesquisa, estes devem procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no seguinte endereço: Av. Pasteur, 250, Campus Praia Vermelha – Botafogo – Rio de Janeiro/RJ – Prédio da Decania do CFCH – 3ª andar – Sala 30. O telefone para contato é: 3938-5167.

Apêndice 4: Caracterização dos sujeitos e quadros com a discriminação da identificação deles.

Coordenadores Gerais

Manuel possui graduação em Química: Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Federal de Uberlândia/UFU (1997). Especialista em Educação para Ciência – Faculdade de Educação – UFU (2000). Mestre em Educação Brasileira pela UFU (2002). Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP (2008), com estágio de doutoramento na Faculdade de Ciências e Tecnologia – Secção de História da Ciência da Universidade Nova de Lisboa, Portugal. Atualmente é Professor Associado, da UFU. Foi coordenador Institucional do PIBID/UFU, no período compreendido entre os anos de 2008 a 2011. Entre 2011 e 2015, atuou no cargo de Coordenador-Geral de Programas de Valorização do Magistério da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, onde coordenou programas de formação de professores e programas de extensão universitária, tais como os programas: Novos Talentos, Pibid, Pibid Diversidade, Observatório da Educação, Observatório da Educação Escolar Indígena, Desenvolvimento Social por meio dos Arranjos Produtivos Locais dos Estados, entre outros. Atualmente ocupa o cargo de Pró-Reitor de Extensão e Cultura da UFU, gestão 2017-2020.

Tatiana é servidora pública federal, membro da carreira de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental; Mestre em Educação pela Universidade de Brasília/UnB, especialista em Administração da Educação pela UnB e licenciada em Letras pela Universidade Católica de Pelotas/UCP. Foi coordenadora-geral (2009-2011) e diretora da CAPES, tendo ocupado a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (2011-2015). Como diretora na CAPES, foi responsável pelos programas: Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica – Parfor; Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID; Observatório da Educação; Novos Talentos; Cooperação Internacional para Professores da Educação Básica, Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores – Life; Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência; Residência Docente, entre outros.

Presidentes do FORPIBID

Márcio é licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Ceará/UFCE, mestre em Educação – Área de concentração Formação de Professores, pela Universidade Estadual do Ceará/UECE. Professor assistente do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará UECE, na Faculdade de Educação de Crateús (UECE/FAEC), onde coordena os Estágios Supervisionados, projeto de extensão e desenvolve investigações acerca da Formação de Formadores em Ciências Biológicas e Professores de Ciências e Biologia. Integra o grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS) e a Rede de Pesquisa em Educação em Ciências (REPENCI). Atualmente, participa do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia (PROFBIO), como professor permanente na UECE, atua como Coordenador Institucional do PIBID da UECE (2014/2018) e preside o Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID).

Heloísa possui graduação em Pedagogia (1997) pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced/Ufba), mestrado em Educação (2002) e doutorado em Educação (2007) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (Faced/Ufba). É Professora Adjunta (Faced/Ufba) da disciplina Didática e Práxis Pedagógica. É pesquisadora do FORMACCE - Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação, com atividades de pesquisa no campo da Didática, Formação de Professores, Educação a Distância, Tecnologias da Educação e Comunicação, Cultura Digital. Realiza atividades de extensão em escolas públicas da Educação Básica. Atua como Coordenadora Institucional do PIBID da Universidade Federal da Bahia e foi presidente do Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID).

Coordenadores Institucionais

Inácio é graduado em Farmácia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ (1986), em Farmácia Hab Farmácia Industrial pela UFRJ (1990) e em Licenciatura em Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano/CIC (2018). Realizou mestrado em Química Orgânica pela UFRJ (1993) e doutorado em Química Orgânica também pela UFRJ (1997). Foi Diretor Adjunto de Graduação e coordenador do curso de

Licenciatura em Química do IQ/UFRJ de 2008 a 2016 e atualmente coordena o curso de Especialização em Ensino de Química do IQ/UFRJ, sendo também o coordenador institucional do projeto PIBID-UFRJ. Atua ainda em atividades de extensão na UFRJ, como os projetos Ações integradas de educação e pesquisa ambiental no Complexo da Maré – a química ambiental na construção da cidadania e Oficinas de química: apoio à melhoria do ensino de química na educação básica e à formação inicial e continuada de professores de química. Coordena o Laboratório Didático de Química (LaDQuim) do IQ/UFRJ.

Adriana possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ (1986), mestrado em Ciências Biológicas (Genética) pela UFRJ (1991) e doutorado em Ciências Biológicas (Genética) também pela UFRJ (1998). Atualmente é professora associada da UFRJ e docente do Centro Universitário de Ensino a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ/UAB). Foi coordenadora institucional do PIBID da UFRJ de 2007 a 2016.

Coordenadores de Área

Clarice concluiu o Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-Rio em 2008. Possui Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula/USU (1992), Especialização em Supervisão, Orientação e Administração Escolar pela Universidade Federal Fluminense/UFF (1996) e Mestrado em Educação pela PUC-Rio (2002). É professora Associada da Faculdade de Educação da UFRJ, onde atua na graduação e no programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFRJ). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (GEPED) e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (LEPED). Coordenou o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ (2013-2015) e o PIBID/Pedagogia da UFRJ (2012-2018).

Sofia possui Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ (1992), Especialização em Educação Infantil pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-Rio (1995), Mestrado (1998) e Doutorado (2008) em Educação pela PUC-Rio. Atualmente é Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ, atuando no ensino, pesquisa e extensão no campo da Educação Infantil, com foco

na formação de professores e na educação das crianças de 0 a 3 anos. Coordenou o PIBID-UFRJ- Pedagogia com ênfase na Educação Infantil (2013-2018).

Professores Supervisores

Patrícia atuou no PIBID (anos iniciais) em 2015, cursou Pedagogia na Universidade Estácio de Sá (2009). Antes disso concluiu o Magistério, mas antes da graduação não trabalhou como professora. Ainda durante a graduação, foi aprovada em concurso para auxiliar de creche da Prefeitura do Município do Rio de Janeiro, função na qual trabalhou por menos de dois anos. Logo após formada, foi aprovada em concurso para professor também na rede municipal do Rio de Janeiro, onde leciona desde 2010.

Emiliano atuou no PIBID (educação infantil) em 2017, possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1997), licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Salgado de Oliveira (2006) e Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (2008) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (cursando). Atualmente é Técnico em Assuntos Educacionais na Escola de Educação Infantil da UFRJ e Professor Especialista/ Coordenador Pedagógico na Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura de Magé. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos (EJA), atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas em educação, relações étnico-raciais, ensino de ciências, formação inicial e continuada de professores.

Neusa atuou no PIBID (educação infantil) em 2017, possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). É integrante da equipe gestora da Escola de Educação Infantil - UFRJ. Professora colaboradora do curso de especialização de Educação Infantil da UFRRJ e da UNIRIO. Participante do grupo infâncias, tradições ancestrais e cultura ambiental (GITAKA). Atuou como conselheira tutelar na Zona Sul do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: política pública, direitos da criança e formação. É membro do colegiado do Fórum de Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro.

Lygia atuou no PIBID (anos iniciais) entre 2012/2 e 2013/1-2. Trabalha como professora desde 1991 quando concluiu o em Magistério. É formada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1999) e possui pós-graduação em Psicopedagogia pela Universidade Candido Mendes. Antes de atuar no CAp UFRJ, trabalhou na rede particular e municipal de ensino (SME/RJ), além de atuar um período como professora substituta do CAp UERJ. Deixou o projeto porque a família passou a residir em Brasília, o que a motivou tentar uma licença ou transferência para o Distrito Federal.

Hilda atuou no PIBID (anos iniciais) em 2014, é atualmente doutoranda em Educação pela UFRJ. Trabalha como professora desde 1996 quando concluiu o Magistério. Gradou-se em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001), tem especialização em Psicopedagogia pela UERJ (2004) e em Ensino Religioso pela Universidade Católica de Brasília (2007). Antes de lecionar no CAp UFRJ, atuou na rede particular e municipal do Rio de Janeiro (SME/RJ).

Anita atuou no PIBID (anos iniciais) em 2015, graduou-se em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1988) e em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1995). Atua como docente desde 1984, quando concluiu o Magistério. Possui Mestrado em Educação (2007) e Doutorado em Educação (2012) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Antes de lecionar no CAp UFRJ, atuou durante muitos anos na rede municipal do Rio de Janeiro e como coordenadora pedagógica em uma ONG localizada em Pedra de Guaratiba.

Djanira atuou no PIBID (anos iniciais) em 2014, graduou-se em Pedagogia pela UERJ em 1992. Antes disso já exercia a docência, desde 1989 quando concluiu o em Magistério. Possui Mestrado em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (2003) e Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da UFRJ (2011). Antes de atuar no Colégio Pedro II, lecionou tanto em anos iniciais do Ensino Fundamental quanto em formação docente em nível universitário e de Normal Superior.

Tarsila atuou no PIBID (anos iniciais) em 2017, possui graduação em Português/Latim pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ (2006), Especialização em Língua Portuguesa (2007) e Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Letras pela UERJ (2010). Leciona desde 1997, atuou inicialmente na rede municipal

de Peçanha (MG) e depois na rede privada no município do Rio de Janeiro. Atualmente é professora do 1º segmento do Colégio Pedro II, onde atua desde 2009. Foi professora supervisora do PIBID Pedagogia (anos iniciais) ao longo de 2017.

Stella atuou no PIBID (anos iniciais) em 2017. É professora de Ensino Fundamental desde o ano 2000, possui Pós-Graduação em Pedagogia Empresarial pela Universidade Cândido Mendes (2010) e graduação em Pedagogia com Habilitação em Magistério para Educação Infantil pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005). Atualmente leciona no Colégio Pedro II Campus São Cristóvão.

Camilla atuou no PIBID Educação Infantil entre 2014 e 2016. É Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEDU-Unirio). Especialista em Educação Infantil e graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio. Atualmente é professora de Educação Infantil do Colégio Pedro II.

Quadro 9 – Discriminação dos sujeitos

IDENTIFICAÇÃO	FUNÇÃO	VÍNCULO
Manuel	Coordenador Geral	MEC/CAPES
Tatiana	Coordenador Geral	MEC/CAPES
Márcio	Presidente do FORPIBID	FORPIBID
Heloísa	Presidente do FORPIBID	FORPIBID
Inácio	Coordenador Institucional	UFRJ
Adriana	Coordenador Institucional e de gestão	UFRJ
Clarice	Professor Coordenador	UFRJ
Sofia	Professor Coordenador	UFRJ

Fonte: Elaboração própria a partir do dossiê da pesquisa.

Apêndice 5: Documentos que regulamentam e organizam o PIBID

Quadro 12 – Documentos que regulamentam e organizam o PIBID

DOCUMENTO	DATA	ASSUNTO
Portaria Normativa nº 38	13/12/2007	Institui o PIBID.
Chamada Pública MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007 (primeiro edital)	13/12/2007	Chamada para instituições federais de ensino superior.
Portaria nº 122	18/09/2009	Dispõe sobre o PIBID no âmbito da CAPES.
Edital nº 02/2009	25/09/2009	Chamada para instituições federais e estaduais de ensino superior.
Portaria nº 1.243	30/12/2009	Reajusta os valores das bolsas de participantes de programas de formação inicial e continuada de professores
Portaria nº 72	09/04/2010	Estende o PIBID às públicas municipais e às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos
Portaria nº 136	01/07/2010	Altera modalidade de aplicação de dotação orçamentária referente ao PIBID.
Edital nº 18/2010 CAPES	13/04/2010	Chamada para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos.
Decreto nº 7.219	24/07/2010	Dispõe sobre o PIBID.
Edital nº 2/2010 CAPES/Secad	22/10/2010	Chamada para instituições que trabalham nos programas de formação de professores Prolind ¹²⁸ e Procampo ¹²⁹ .
Portaria nº 260	30/12/2010	Aprova as normas do PIBID.
Edital nº 1/2011 CAPES	03/01/2011	Chamada para instituições públicas em geral.
Edital nº 11/2012 CAPES	20/03/2012	Chamada para instituições de Ensino Superior que já possuem o PIBID e desejam sua ampliação e para IES novas que queiram implementar o PIBID em sua instituição.
Portaria nº 96/2013 CAPES	18/07/2013	Aprova o regulamento do PIBID.
Edital no 61/2013 CAPES	02/08/2013	Chamada para instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni ¹³⁰ .
Edital nº 68/2013	06/09/2013	Chamada para instituições públicas em geral interessadas no Pibid-Diversidade ¹³¹ .
Portaria CAPES nº 46/2016	15/06/2016	Aprova as novas normas do PIBID.
Portaria CAPES nº 158	10/08/2017	Dispõe sobre a participação das IES nos programas de fomento da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica.
Edital CAPES nº 7/2018	01/03/2018	Chamada para IES em geral.
Portaria CAPES nº 45	12/03/2018	Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no PIBID.

Fonte: Elaboração própria a partir do dossiê da pesquisa.

¹²⁸O Prolind (Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas) é um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica. O objetivo é formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas.

¹²⁹O Procampo (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo) apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.

¹³⁰O Prouni (Programa Universidade para Todos) é um programa criado pelo MEC que fornece bolsas de estudo parciais e integrais em instituições de ensino particulares, para estudantes de baixa renda, sem diploma de nível superior. A finalidade do projeto é **ampliar o acesso à educação de nível superior para a população de baixa renda.**

¹³¹O Pibid Diversidade concede bolsas a alunos matriculados em cursos de licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas em escolas de educação básica indígenas e do campo (incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas).

Apêndice 6: Roteiros das entrevistas.

<p>COORDENADOR GERAL</p> <p>1) Fale um pouco sobre o PIBID. Qual a sua relação com o programa?</p> <p>2) Como surge o programa e qual a sua relação com a Política Nacional de Formação de Professores? check-list — quem participou — quais entidades estavam envolvidas — o que fez com que o PIBID (inicialmente) fosse incorporado na política</p> <p>2) Como foi o processo de elaboração dos editais e das diretrizes? Os documentos expressam o que “você” pensavam inicialmente para o programa? check-list — quem participou — quais entidades estavam envolvidas — o que foi ignorado e o que foi mantido</p> <p>3) Na sua perspectiva, quais são os pilares do PIBID? check-list — concepção de formação de professores</p> <p>4) O que ele traz de diferente para a formação de professores? check-list — que conhecimentos estão em jogo</p> <p>5) É possível garantir que o PIBID que acontece nas universidades é de fato “PIBID”? Como lidar com as adequações e traduções?</p> <p>6) Qual papel tiveram os relatórios avaliativos sobre o programa? Na sua visão, eles introduziram mudanças?</p> <p>7) Como você vê o momento atual do PIBID?</p>
<p>PRESIDENTE FORPIBID</p> <p>1) Fale sobre o ForPibid. Como ele surge? Qual o papel que ele tem desempenhado?</p> <p>2) Como é a relação do ForPibid com o MEC/CAPES? Há algum tipo de relacionamento com o legislativo (Senado, Câmara dos Deputados)?</p> <p>3) Na sua perspectiva, o que aconteceu, pensando a partir de 2014, para o PIBID “sair das graças” do MEC/CAPES (corte de bolsas, ameaças de mudança radicais, ameaça de fim, mudança radical de fato....)?</p> <p>4) Qual/como foi a participação do ForPIBID para a manutenção do edital de 2013 para 2016/2017? Como se deu esse processo do “Fica PIBID”?</p> <p>5) Qual é a sua leitura do edital atual do PIBID? Ele representa vitória ou derrota do “FicaPIBID”?</p> <p>6) Como você vê o momento atual do PIBID?</p>
<p>COORDENADOR INSTITUCIONAL</p> <p>1) Fale um pouco sobre o seu papel com relação ao PIBID da UFRJ. Como você chegou a esta função?</p> <p>2) Como o PIBID chegou na UFRJ? Fale um pouco sobre a implementação do programa. check-list — resistências e adesões — identificação com o programa ou “imposição” — quem escolheu o que para quem em termos de funções e com quais critérios (você pode falar um pouco sobre a escolha dos coordenadores de área?)</p> <p>3) Quais as dificuldades que você enfrenta na sua função? check-list — relação com coordenadores de área — relação com a UFRJ, MEC, CAPES — burocracia</p>

- 4) Fale um pouco sobre o PIBID da UFRJ. Na sua opinião o que caracteriza o PIBID daqui?
- 5) Como você vê o lugar do PIBID nas licenciaturas da UFRJ? Para você, o que o PIBID significa para a formação de professores que acontece aqui?
- 6) Como você vê as nuances que o programa ganha quando olhamos para as áreas? É possível dizer que o PIBID da UFRJ é um só?
- check-list — relação com coordenadores de área
 — resistências e permanências
 — controle X flexibilidade
- 7) Como você vê o momento atual do PIBID?

COORDENADOR DE ÁREA

- 1) Fale um pouco sobre o seu papel com relação ao PIBID Pedagogia da UFRJ. Como você chegou a esta função?
- 2) Fale um pouco sobre o projeto que você coordena. O que ele tem de você enquanto formadora de professores?
- check-list — concepção de formação
- 3) Quais as dificuldades que você enfrenta como coordenadora?
- check-list — relação com supervisores, escolas, licenciandos, com a UFRJ
- 4) Como você vê o lugar do PIBID no curso de Pedagogia? O que o PIBID traz de diferente na sua opinião?
- 5) Fale um pouco do “controle” MEC/CAPES/UFRJ sobre o seu trabalho. Há espaço para ir além do proposto ou até mesmo ir por outro caminho?
- check-list — resistências e permanências
 — traduções se interpretações
- 6) Você precisou fazer alguma adequação para facilitar/possibilitar o desenvolvimento do projeto?
- check-list — relação com o município do RJ
 — escolha das escolas
 — peso do IDEB
- 7) Como você vê o momento atual do PIBID?

PROFESSOR SUPERVISOR

- 1) Por que participar do PIBID? Como se manifestou o seu interesse pelo Programa?
- 2) Como você avalia as contribuições do PIBID para a formação inicial de professores?
- 3) Como é estar na condição de formador de professores?
- 4) Descreva o tipo de trabalho que você realiza com os licenciandos no contexto do Programa PIBID.
- 5) Quais são, no seu entendimento, as principais dificuldades para a realização de seu trabalho de professora supervisora dos licenciandos do PIBID?
- 6) Olhando para os pibidianos sob sua responsabilidade que aspectos você considera que representam diretamente a sua contribuição para a formação deles
- 7) Como você vê o momento atual do PIBID?

Apêndice 7: Transcrição da entrevista de Tatiana

Pesquisadora – Hoje é quarta-feira, dia três de outubro de 2018, eu estou conversando com a professora Tatiana sobre a sua participação no desenvolvimento, na criação do PIBID. A senhora participou dele desde o começo não foi?

Tatiana – Não... o primeiro edital foi lançado em 2007. Eu só fui para a CAPES em 2009, mas eu fui para a CAPES com a missão de tirar o PIBID do papel porque eles já tinham lançado em 2007 o primeiro edital e ainda não tinha começado. As universidades selecionadas, que eram 43, estavam muito aborrecidas com a CAPES porque o PIBID não começava. Então eu fui para a CAPES com essa incumbência primeira de botar o PIBID para andar... de fazer o PIBID funcionar. Havia uma série de amarras legais que foram todas resolvidas e o PIBID realmente em 2009 começou com 43 universidades, depois no final do ano lançamos um novo edital e assim foi. Agora uma coisa, você me pergunta porque o PIBID... o PIBID surge quando a CAPES, em 2007, teve uma mudança na lei da CAPES que diz que a CAPES seria também... teria a atribuição de cuidar não só da pós-graduação, mas também da formação de professores porque até então a formação de professores ficava no MEC hora na secretaria de ensino superior, hora na secretaria de educação básica, mas sempre hora uma diretoria, hora uma coordenação geral, era uma coordenação... nunca tinha um acordo, uma união que a formação do professor para a escola pública exige. Então, a ideia foi levar a formação para a CAPES para que a experiência da CAPES com a pós-graduação, que é considerada uma experiência bem-sucedida, fosse também levada para a formação de professores. Na época o presidente da CAPES era o professor Jorge Guimarães e ele tinha trabalhado, tinha sido diretor no CNPQ e criou o PIBIC que é o Programa de Iniciação Científica e o PIBIC deu muito certo, ele é dos anos 90 e ele trouxe muita gente para a iniciação científica, então a ideia, meio que foi pensar em algo equivalente para a docência e daí o PIBID, então o PIBID é um primo, um primo-irmão do PIBIC, com essa ideia mesma de incentivar a docência já desde a formação dos futuros professores. Então, isso na verdade, resgatava também a origem da CAPES, que a CAPES foi criada há mais de 65 anos pelo Anísio Teixeira e veja que o nome da CAPES não tem nada de pós-graduação nele, é Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior. Porque essa era a ideia de Anísio Teixeira... de que toda a pessoa tinha o direito de uma formação em nível superior, o Anísio Teixeira valorizava muito a educação básica, então na ideia dele os professores tinham também esse direito, mas por questões outras que não cabem a gente discutir aqui agora, a CAPES acabou se dedicando só à docência no nível superior cuidando da pós-graduação. Então em 2007 com essa mudança na lei, ela recupera sua função original de investir na formação superior com uma ênfase especial na formação de professores para a educação básica e o PIBID entra nessa esteira de valorização da formação.

Pesquisadora – Professora, a senhora cita o primeiro, não, a senhora cita o “pai” do PIBIC e a senhora anuncia algum tipo de relação dele com o PIBID, nesse momento inicial. A gente consegue identificar um “pai”, uma “mãe” do PIBID? Ou ele foi desenvolvido em um coletivo?

Tatiana – Ele foi desenvolvido na época pelo presidente da CAPES, Jorge Almeida Guimarães com o Ministro da Educação que era o Fernando Haddad e a ideia foi analisando as condições da educação como um todo no Brasil, não só a pós-graduação, mas analisando a fragilidade da educação brasileira, um dos pontos importantes é realmente a formação do professor da educação básica. Como esse professor pode ser mais bem formado? Como investir nessa formação? Então, aí muda-se a lei da CAPES em 2007 e se leva para a CAPES essa nova atribuição. Quando a CAPES refaz o seu planejamento estratégico, ela revê a sua missão, você pode ver que na missão da CAPES hoje tem a questão de... da educação infantil a pós-graduação, de formar talentos humanos, profissionais da pós... da educação infantil a pós-graduação. Isso vem... essa mudança na missão vem por conta da mudança da lei.

Pesquisadora – Entendi, professora. Agora ficou mais claro para mim. É porque esse começo do PIBID ele é um pouco... se a gente for olhar só pelos editais ele pode parecer as vezes um pouco impessoal. Com relação a esses editais, a senhora pode me falar como foi a criação desses documentos nesses primeiros momentos? Quem participou deles? Alguma entidade, além da CAPES participou da elaboração desses editais?

Tatiana – Olha, o primeiro não. O primeiro eu não sei te dizer, em 2007 eu acho que foi mais uma elaboração interna de especialistas que trabalhavam no ministério da educação e na CAPES e era restrito a universidades federais. O primeiro era restrito a universidades federais. No segundo edital, que foi em 2009 nós já ouvimos, eu já estava na CAPES, nós fizemos uma reunião com os coordenadores do primeiro edital que eram 43 universidades... e ouvimos esses coordenadores e então refizemos o edital. O de 2009, ele amplia a abrangência do PIBID, o primeiro era muito focado na matemática, química, física e biologia, o segundo edital ele já abre para toda a educação básica e para qualquer disciplina que conste do currículo da educação básica. Então ele dá essa abertura, é uma mudança bem grande entre o de 2007 e o de 2009, essa questão do escopo, da abrangência porque ele passa a considerar a educação básica como um todo, desde a educação infantil, portanto creche e pré-escola até o ensino médio e para qualquer área da educação, do currículo da educação básica. Já houve uma mudança grande e isso já vem... já reflete a mudança na direção da CAPES que tinha... que houve em 2009 na diretoria de educação básica e reflete também a conversa com os coordenadores que houve no primeiro encontro do PIBID ainda em 2009... nos outros editais... no último edital há uma participação... o último edital do PIBID enquanto eu estava lá, foi em 2014, nós já tivemos 2500 contribuições. A gente fazia o seguinte, a gente fazia uma minuta do edital e aí passávamos essa minuta para todos os participantes. Então nós tínhamos na época 284 instituições participantes do PIBID. Então todas elas recebiam o edital e todas elas faziam os seus aprimoramentos do edital. Todas. Na última vez que nós fizemos isso, nós recebemos 2500, pouco mais de 2500 contribuições e a gente analisava todas, aí o que não cabia era descartado e o que cabia era incorporado. Então quando o edital foi lançado, nós não tivemos nenhuma reclamação com relação ao novo edital porque já havíamos discutido isso com os participantes e com o Fórum do PIBID. O Fórum era um interlocutor muito próximo da CAPES na época, então fórum representava todas as instituições, as federais, as estaduais, as municipais, as comunitárias e as privadas. Então

nós tínhamos esse diálogo bem aberto e bem franco com as instituições parceiras. Isso até 2014. Depois eu saí, daí houve mudanças no PIBID, enfim.

Pesquisadora – Professora, a senhora fala de conversa com as universidades, a senhora fala de um diálogo aberto, isso foi uma coisa que apareceu bastante nos relatos... das pessoas que participaram do PIBID durante esse primeiro momento que a gente pode chamar de “2007 até 2013/2014”. No que se refere a sua participação no programa, qual o sentido, qual a intencionalidade de fazer política pública... nessa parceria com o outro, com o outro para quem essa política é destinada? Que diferenças isso traz?

Tatiana – Olha, eu trabalhei em escola tanto como professora quanto como coordenadora pedagógica e uma política pública, ela só se faz se as pessoas com quem você quer que implementem essa política acreditem nela e isso só acontece se houver diálogo. Então é fundamental que você tenha esse diálogo aberto e franco com as pessoas (...). Quando eu cheguei na CAPES... cinco dias depois que eu cheguei na CAPES, eu recebi uma carta muito desafortada dos 43, das 43 instituições participantes reclamando da CAPES e eu concordei com eles! Eles tinham razão e eu respondi cada um deles, “você tem razão aqui, você tem razão aqui, nós estamos fazendo isso, isso daqui também, nós vamos fazer isso, assim, assim, isso aqui exige mudança na lei orçamentária.” Não é uma coisa simples, a lei orçamentária você tem que fazer negociações com o ministério do planejamento, com o ministério da fazenda e com o congresso, então é muito complexo. Então eu pedi um prazo para eles, “me deem um prazo”, eu cheguei em abril e digo “em junho nós já vamos implementar as ações. Tinha que fazer a CAPES extra preparada para receber o PIBID, a CAPES estava preparada para aparte de informática, de... a CAPES estava preparada para a pós-graduação. Para fazer os pagamentos do PIBID era uma estrutura de dados, enfim, isso tudo teve que ser cuidado. E isso tudo a gente faz com conversa e com confiança dos participantes. Eu... é parte da minha ética de gestão, essa transparência, essa prestação de contas, essa clareza de dizer “isso pode ser feito, isso aqui não vai poder ser porque isso aqui extrapola a CAPES” e a outra coisa foi que a preocupação de que houvesse um grupo institucionalizado com quem a CAPES conversava. Não é possível você conversar com todo mundo ao mesmo tempo, então, ainda mais quando você tem 284 instituições, literalmente, então a ideia de criar, surgiu a ideia de criar um Fórum e também para que o Fórum não se... uma política pública não pode ser institucionalizada, não pode ser um programa da Tatiana, um programa do fulano, tem que ser... é um programa bom? É bom para a educação brasileira? É bom para a educação pública? Então ele tem que se sustentar por si próprio. Então a ideia de criar o fórum era para isso, era porque você não pode chamar 284 instituições toda hora para conversar com você, mas seis pessoas você pode e aí essas seis pessoas que representavam as federais, as estaduais e as municipais, as privadas e as comunitárias e... filantrópicas, então eram seis, então qual era o nosso trato? Então para a CAPES para conversar, tudo o que a gente conversasse ali fosse disseminado para as seis vertentes e a gente tinha o retorno e por isso a gente conseguiu com por uma parceria muito interessante e por isso também foi que quando houve mudanças na CAPES, eu saí, professor Manuel saiu, esse fórum conseguiu lutar pelo PIBID e impedir inclusive que o PIBID fosse instinto. Então eu acho que o grande segredo de uma política pública é primeiro você ter segurança, essa política pública ela é necessária para o país? Ela vai agregar valor ao que está sendo feito no país? Formar professor é necessário, se

you envolve a CAPES com a experiência que a CAPES tem, você está agregando valor a essa política e como é que você atrai as pessoas que vão implementar essa política para trabalharem junto com você? Você vai abrindo portas, mas quem permite a entrada é o pessoal da ponta. Isso exige que você converse muito, que você ouse muito porque as vezes conversar é só você falar e o outro dizer “tá”. É o que eu digo, diálogo exige uma reciprocidade. Eu falo, você escuta, você fala, eu escuto. E as transparências das ações, tudo você... você pode ver que o PIBID todos os anos têm um relatório. Tem o relatório de 2009 e depois ele vai com relatórios consolidados, 2009/2010, 2009/2011 e até o último que foi o último que eu fiz que é de 2014. Sempre na preocupação de prestar contas, de deixar claro para os parceiros as dificuldades que a gente tem por que a gente tem, a gente enfrenta muitas dificuldades, não é só na rua, na CAPES tem, no governo também a gente enfrenta muitas dificuldades. Então, deixar claro essas dificuldades... que os parceiros saibam o que você está fazendo. Isso é fundamental para que uma política pública vá para a frente e seja respeitada pelos parceiros.

Pesquisadora – Com relação a essa... ainda falando dessa questão da parceria, uma coisa também que os depoentes, pensando nos coordenadores de área destacam é com relação a criação de uma portaria nesse período. Eles destacam que foi muito conversado, a portaria 96 no caso, foi muito dialogada, foi muito conversada. A senhora pode falar sobre a experiência da criação da primeira versão ou da versão escrita dessa portaria?

Tatiana – Essa portaria foi também naquela linha que eu falei para você. A gente fez uma, dentro da CAPES, nós, o diretor, eu como diretora, professor Manuel como coordenador geral e o grupo todo de especialistas fez uma minuta. Nós mandamos essa minuta para todas as instituições e demos um prazo para que viessem as contribuições, que nem o edital. Tanto que nós tivemos um número enorme de sugestões, algumas que a gente não pode aceitar, algumas coisas extrapolavam a própria esfera de governabilidade, de poder da CAPES, mas todas as que eram razoáveis e compatíveis a gente acolheu. Então essa portaria, ela foi muito bem aceita pelos parceiros e todos se sentiram muito representados porque ela teve realmente um longo período de discussão e uma devolutiva para os parceiros do que estava sendo acolhido e do que não estava por que não. Então era a sistemática dos editais, havia uma... o ponto de partida era nós da CAPES porque fica mais fácil assim, você faz a minuta e manda e aí com todas as contribuições você vai aperfeiçoando, você vai aprimorando e com isso você... realmente as pessoas se sentem participantes da definição da política e eu acho que isso é muito importante para que cada um se sinta, se aproprie do programa e coloque o programa em andamento.

Pesquisadora – Entendi, professora. A senhora falou também da questão dos relatórios. Na sua gestão houve dois relatórios avaliativos, um feito em parceria com a FCC através da professora Marli André e a equipe dela e o outro desenvolvido no âmbito da CAPES mesmo. A senhora pode falar sobre o papel desses relatórios avaliativos? Por que naquele momento? Se eles tiveram peso, algum tipo de peso para o programa em si.

Tatiana – Olha, eu acho que um programa do porte do PIBID e qualquer programa de política como uma política pública, ele tem que ser permanentemente avaliado. Permanente avaliado. Você tem que dar um tempo, claro, para que o programa ande. Sempre no início tem as desconfianças, “ah isso vem do governo, quem é que está por

trás disso?” Quando a pessoa percebe que realmente não tem nenhuma intenção escondida, que realmente a intenção é mesmo a qualidade da educação e da formação de professores, você tem realmente as pessoas se envolvendo. Só que em um país do tamanho do Brasil e com a quantidade de parceiros que nós tínhamos, em diferentes níveis de envolvimento com o programa, diferentes formas de entendimento sobre o programa, então era importante que nós fizéssemos os encontros nacionais que nós fazíamos aqui em Brasília e fizemos fora também e que a gente tivesse um olhar externo sobre o programa. Se o programa é bom, você pode melhorar, sempre você pode melhorar. Tem um lema que é “quanto melhor, melhor”. Então se o programa é bom, ele pode melhorar e a gente identificava mesmo que ele foi lançado de um jeito e que a gente poderia ir aprimorando. Cada edital busca um aprimoramento maior, então quando você analisa todos os editais, você vê que eles vão buscando um aprimoramento para melhor. A portaria 96 é também para dar mais clareza, para ajudar as instituições dentro do sistema na melhora do programa. Algumas coisas que nós notávamos, por exemplo, que o professor não dominava bem a própria língua materna, então está incluído ali na portaria que eles precisavam ter cuidado quando redigisse um relato sobre o PIBID, uma apresentação sobre o PIBID e é interessante porque muito dos alunos diziam que aprendiam a escrever com o PIBID “porque o PIBID me exigia tantos relatórios que eu fui melhorando” e a gente pedia que os coordenadores tivessem um cuidado com a língua materna. Então você precisa sempre do outro, nós fazíamos todos os anos as avaliações na CAPES, mas eu acho que isso não basta, a gente queria ouvir também os parceiros e por isso nós fazíamos os encontros e esses encontros subsidiavam as nossas ações de mudança, de aprimoramento, de manutenção, do que fosse, mas a gente quis um olhar externo também por isso contratamos a professora Bernadete Gatti, a professora Marli André para que fizessem uma pesquisa externa sobre o PIBID que é aquela que está publicada nos textos da Fundação Carlos Chagas (...). então foi pago por nós, nós queríamos realmente uma avaliação bem clara de como é que a gente pode aprimorar. Eu via muitas áreas de aprimoramento do PIBID, mas uma coisa é eu ver e outra coisa é uma pessoa de fora ver. Então nós fizemos essa pesquisa. Foi uma pesquisa muito grande, muito grande, algumas pessoas dizem “o PIBID não tem avaliação nenhuma”, tem sim. Essa avaliação que a Bernadete Gatti e a Marli André fizeram foi feita com base em perguntas enviadas pelo Google Drive, nós mandamos na época... nós tínhamos 45 mil bolsistas, nós contamos com essa rede que eu te falei, a gente mandava para o coordenador, o coordenador repassava. Dos 45 mil questionários que nós enviamos, você sabe qual foi o retorno? 39 mil. 39 mil, eu, assim, para um estatístico é inacreditável. Na verdade, quando nós contratamos as duas consultoras externas para fazerem a avaliação, duas pessoas que entendem muitíssimo de formação de professores, a professora Bernadete Gatti e a professora Marli André que são críticas sobre a formação, nós as convidamos exatamente porque nós queríamos um olhar crítico de pessoas, assim, de formação, nós tínhamos que contratar um estatístico também porque era um volume de informação tão grande que ficou difícil para elas trabalharem. Então houve a contratação de um estatístico para poder, dentro de uma metodologia que elas desenharam, fazer a avaliação externa, mas o PIBID teve mais duas avaliações externas. Uma foi pelo grupo do “Todos pela educação” coordenado pelo Fernando Abrucio (...) e ele foi avaliado também pela Secretaria de Assuntos Estratégicos que existiu há um tempo, ligada à

presidência da República. E um grupo da secretaria que tinha vindo de Londres, tinha feito um trabalho de avaliação, fez uma grande avaliação sobre o PIBID, inclusive avaliou muito bem o PIBID e colocou o PIBID como um programa estratégico para a melhoria da educação. Esse relatório acabou ficando perdido porque a secretaria foi extinta e foi extinta antes de haver uma divulgação pública do relatório do PIBID. Nós temos pessoas externas também que orientavam o PIBID, avaliaram o PIBID, acompanharam o PIBID, foram a vários eventos do PIBID. O PIBID tinha evento regional, além do nacional, ele tinha o regional, tinha estadual, tinha municipal, o ano inteiro. O professor António Nóvoa, que é um educador conhecido, foi reitor da Universidade de Lisboa, fez a junção da Universidade de Lisboa com a Técnica de Lisboa e que agora está na UNESCO, como representante de Portugal na UNESCO, ele visitou vários PIBIDs e ele realmente considera o PIBID, bem, ele disse a mim pessoalmente, que ele considera um dos melhores programas de formação de professores. (...) A professora Marli André, depois que fez o trabalho com a professora Bernadete Gatti, ela até fazer aquele trabalho ela não conhecia o PIBID, ela ficou conhecendo por ocasião da avaliação. Ela fez outra avaliação do PIBID muito interessante, sobre os egressos do PIBID, muito interessante a avaliação que mostra que realmente é uma política pública importante, necessária e efetiva para melhorar para melhorar a formação de professores. Precisava de ajustes? Precisava, mas isso é parte do processo e por isso a gente tem que avaliar sempre. Você tem que avaliar sempre. As avaliações feitas até a minha saída já estavam fazendo com que a gente repensasse uma série de pontos do PIBID e a gente assim, a avaliação tem que ser realmente um processo contínuo para que você possa cada vez mais aprimorar uma política pública.

Pesquisadora – Entendi, professora. Ainda com relação a essas avaliações, na avaliação feita no âmbito da CAPES no período da sua gestão, menciona-se uma intencionalidade de chegar às 100 mil bolsas. Havia nesse período, 2012/2013 até 2014, havia alguma intencionalidade de universalizar o PIBID? Ou de ampliar tanta quanto fosse possível?

Tatiana – No caso esse número 100 mil era porque... primeiro porque havia uma limitação de recurso e você tem um número limitado de recursos e segundo porque... porque 100 mil? Porque cerca de... nós temos todos os anos cerca de 120 mil alunos se formando em Pedagogia e um outro número das demais licenciaturas, que é um número bem menor que o da Pedagogia, a gente então... se imaginava que com 100 mil bolsas... se você oferecer a bolsa do PIBID dois anos para um aluno e dois anos para outro aluno... você poderia ter todo esse grupo que está nas licenciaturas passando por dois anos de vivência dentro da escola que é o objetivo maior do PIBID. Nunca se pensou até 2014, não se pensou, é óbvio que 100 mil conta para a questão financeira e depois em 2014 começaram os grandes problemas já de cortes do orçamento, mas até então a ideia de 100 mil não era um número mágico, era em função dos egressos (...) era um número que tinha relação com os cerca de licenciandos que se formam em Pedagogia e o número daqueles que se formam nas demais licenciaturas. Então, teoricamente, você com 100 mil bolsas, se cada aluno tivesse dois anos de PIBID, você poderia cobrir o universo de alunos que se formam nas licenciaturas... por exemplo, naquele trabalho que eu te falei da SAE, secretaria de assuntos estratégicos, se recomendava que o PIBID fosse universal, mas isso implicava um recurso que nós não tínhamos na época, então, até eu sair da CAPES a ideia era de

100 mil com essa... visão de que com 100 mil, se as universidades controlassem poderiam fazer com que cada egresso da licenciatura tivesse tido uma experiência na escola, o que significa estar na escola pública.

Pesquisadora – Entendi, professora. Voltando um pouco, logo no começo da nossa conversa, a senhora menciona o seu trabalho na escola, pensando um pouco nessa experiência, pensando no seu trabalho no PIBID, quais os pilares do programa, na sua leitura, pensando em aprendizagem da docência?

Tatiana – Os pilares, bom, primeiro... aquela união, o diálogo entre teoria e prática, acho que isso é fundamental em uma carreira como o magistério, você não pode ter só a teoria, você tem que ter a prática também e uma prática que leve você a pensar em novas teorias que melhore a sua prática. Então, esse diálogo que é permanente entre teoria e prática. Esse é um pilar fundamental. A outra coisa, a aproximação, integração entre a instituição formadora e as escolas públicas... nas minhas falas no PIBID eu sempre perguntava nas instituições formadoras “você conhece o IDEB das escolas públicas aqui do entorno?”. Ninguém nunca conhecia. Havia instituições no início que nem sabiam o que era IDEB. Então o PIBID tinha também essa intencionalidade de aproximar as instituições formadoras das escolas básicas e foi para promover esse diálogo, por isso o PIBID tinha o coordenador de área, mas tinha também o supervisor, o supervisor era o professor da escola e a ideia é então que aquele aluno, o bolsista do PIBID, ele fosse orientado tanto pelo supervisor quanto pelo coordenador e que houvesse um diálogo entre esses três atores. Claro, coordenador institucional também, mas que houvesse... isso faria com que as universidades também incorporassem na sua docência as questões da escola pública, da educação básica. Todos aqueles desafios da educação básica. Esses dois pilares são, para mim, os mais importantes do PIBID, a integração, o diálogo entre teoria e prática, a integração entre as instituições formadoras e as escolas públicas. Toda instituição formadora tem que conhecer bem as escolas públicas onde as pessoas para quem elas estão formando vão trabalhar na prática. Como é que você ignora esse universo? Então, juntar esse universo – escola pública e instituição formadora – é fundamental. Então, para mim, os dois grandes pilares do PIBID, se eu tivesse que escolher só dois seriam esses, mas há vários outros. Tem... o PIBID ele é também, não só uma formação inicial... para o pibidiano, como ele é uma formação continuada para os professores das universidades porque eles passam a conhecer mais a escola pública, mas é uma formação continuada também para o supervisor e até muitos supervisores por conta do trabalho que fizeram no PIBID acabaram voltando a estudar, seja para fazer uma especialização, seja um mestrado. Então é muito interessante esse movimento que o PIBID lidera que é um círculo virtuoso. Eu ouvi vários professores, tanto de universidade quanto de escola dizendo “eu ia me aposentar, mas estou tão animado com o trabalho do PIBID que vou continuar trabalhando mais um tempo”. Então essa valorização é um outro pilar importante, a valorização dos verdadeiros atores da formação que são tanto os que estão na universidade que formam os futuros professores quanto a escola. Você valoriza a escola pública. O PIBID valoriza a escola pública como um espaço importante da formação. É um novo olhar e as escolas diziam muito isso, talvez você tenha ouvido de algum diretor que sentiram valorizados com essa aproximação das instituições, entre elas e as instituições formadoras. Então, essa valorização é um pilar importante do PIBID também. A outra

coisa é que o PIBID, ele impulsionou o uso de novas tecnologias porque esses estudantes mais novos, eles já são pessoas que nasceram numa geração que usa a tecnologia. Tanto é assim que quando nós criamos os LIFEs, os laboratórios interdisciplinares de formação de educadores (...) foi um dos programas da minha diretoria, quem mais usava os laboratórios, os LIFEs, eram os alunos do PIBID que buscavam maneiras novas, metodologias novas, ideias novas, então isso também renova as metodologias, as tecnologias que as escolas, que as próprias instituições formadoras usam porque as vezes elas são mais conservadoras que as escolas públicas no uso de tecnologias. Então o PIBID trouxe também essa renovação no repensar metodologias e tecnologias. Acho que são alguns, poderia dizer outras coisas, mas eu acho que essas são as mais importantes. A relação teoria e prática, a integração instituição formadora e escola pública, a valorização da escola como locus de formação e uma renovação das metodologias e tecnologias didáticas de ensino-aprendizagem que valem tanto para as instituições formadoras quanto para as escolas públicas.

Pesquisadora – Entendi, professora. Ao longo da nossa conversa em que a senhora narra o seu envolvimento com o PIBID, de 2009 a 2013/2014, foi possível perceber, a partir da sua leitura, as mudanças que o PIBID passou nesse período. Mesmo estando a algum tempo distante do programa, como a senhora vê o PIBID hoje? O PIBID acabou? O PIBID não acabou? Esse novo edital, na sua leitura, ele de alguma forma é uma vitória para o programa? Ele significa de fato uma continuidade?

Tatiana – Olha, o PIBID foi muito bombardeado em 2015/2016. Muito bombardeado e engraçado que o bombardeamento era com base em argumentos falsos. Primeiro que os alunos não iam para a rede pública, ora, um aluno não pode se formar no PIBID e entrar na rede pública porque ele depende de concurso e as redes públicas não estão fazendo concurso por conta da lei de responsabilidade fiscal. Ah e se faziam, os alunos do PIBID entravam muito bem colocados. Então no próprio trabalho da Marli André, aquele segundo que ela fez depois do que ela fez com a Bernadete, ela examinou exatamente isso, os egressos do PIBID. Dos 57% de alunos do PIBID que não entravam na escola pública, 57 % estava esperando concurso, só estavam esperando abrir concurso. Isso é um argumento falso, dizer que não entravam na rede é falso. 40 e tantos % entravam na rede sim, os outros dependia de haver concurso. Não é assim automático, eu me formo e entro na rede pública, até porque a constituição proíbe. Então, esse argumento era falso. O que havia por trás era o seguinte: precisa cortar dinheiro, precisa cortar dinheiro tem que reduzir o número de bolsas, então o programa começou a ser muito bombardeado. A outra coisa é dizer que não há integração com entre as instituições formadoras e as redes públicas. Em alguns casos realmente não havia, mas era por culpa do programa porque a questão da integração, a constituição fala de um regime de colaboração, desde 88 que a constituição prevê um regime de colaboração entre as três esferas públicas – União, estados e municípios – até hoje se batalha por isso porque a colaboração é mais fácil você defender no discurso a colaboração do que você ser efetivamente tentar e ir trabalhar junto. Então isso aconteceu com o PIBID como acontece em muitos outros programas, em praticamente todos os outros programas. Uma dificuldade de conversa entre a instituição formadora e a rede pública estadual ou municipal, então o PIBID teve esse problema em alguns casos, em outros não. Generalizar foi uma injustiça. Outra coisa, no

início do PIBID foi realmente difícil porque o PIBID não era conhecido e como as redes recebem muita coisa, elas tendem a rejeitar muita coisa também, com o amadurecimento do PIBID ficou mais fácil a articulação. Então, eu acho que... como gestora pública que sou, minha carreira é de especialista em política pública e gestão governamental, o PIBID passou por um processo de demonização com base em argumentos falsos e que tinham no fundo a única intenção de reduzir significativamente o número de bolsas para diminuir o volume de recursos alocados porque o país todo estava em um sufoco de recursos e o PIBID era um programa grande. Então como é que você destrói? E tinha uma defesa muito grande. O primeiro anúncio de que o PIBID ia acabar, chegaram mais de 50 mil assinaturas no gabinete do ministro na época, o Janine, Renato Janine, mais de 50 mil assinaturas de alunos e crianças e pais e professores pedindo que o PIBID não acabasse. Então o PIBID teve o Fórum, conseguiu essa mobilização com deputados, com senadores, que defendiam o PIBID. Uma senadora, uma deputada aliás, tinha sido secretária de educação e conhecia bem o PIBID, valorizava muito o PIBID, saiu em defesa do PIBID. Então houve um grupo grande de pessoas que conheciam o PIBID e que saíram em defesa dele. O PIBID não acabou por esse movimento muito forte, mas para deixar uma marca nova foi criado o Residência Pedagógica. Na verdade, na verdade, se você analisar o Residência Pedagógica ele é um PIBID com algumas mudanças, o PIBID ficou até o 4º semestre, o Residência Pedagógica começa no 5º semestre (...), o supervisor se chama preletor, o coordenador de área se chama coordenador orientador. Então, se você analisar bem é o mesmo programa. Eu acho que isso é uma pena. Acho que o Brasil precisa ter sim um programa de residência, não pedagógica, mas sim docente. Pegar quem se forma, como é na residência médica, para pegar a pessoa que se formou na licenciatura e vai fazer uma residência docente nos moldes de uma residência médica que ela vai para uma escola e tem uma orientação e ao final de dois anos, ela tem um certificado de especialização, de especialista. A CAPES chegou a ter uma experiência assim, nós chegamos a ter um programa de residência docente com o Colégio Pedro II e com o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Minas Gerais que foram bem sucedidos, mas a ideia é essa, pegar professores que acabaram de se formar e dar a eles um apoio nos dois primeiros anos. O PIBID deveria continuar sim como um programa de iniciação que acontece ao longo da licenciatura. Acho que é uma pena, você acaba com um programa que era consolidado, respeitado por vários atores. Na própria Andifes quando você conversava com os dirigentes das instituições federais de ensino, eles passaram a respeitar mais as licenciaturas por causa do PIBID. Eu conheci... eu conheci um reitor que me disse “a partir de agora eu sou pibidiano”, valorizando mais as licenciaturas. Então, eu acho que você pegar um programa e dividir em dois, PIBID e Residência Pedagógica” é uma pena. Você acaba dividindo e eu não sei bem o que vai acontecer no futuro. Eu preferiria, se eu tivesse lá, ter continuado com o PIBID com as mudanças que tinha que sofrer, ainda que fosse reduzir o número de bolsas por conta da situação financeira, mas não mexer na essência do programa. Fazer os aprofundamentos, mas não mexer nessa essência que é a iniciação à docência, a valorização da docência, a iniciação à docência acontecer já ao longo do processo de formação, uma parte dentro da escola pública. Então, eu não conheço bem esse último edital, confesso para você, mas acho que isso tem que ser repensado em um próximo governo. Se a gente não continua com o PIBID sim com iniciação à docência e muda essa Residência Pedagógica para uma

residência docente, você pegando por exemplo esses alunos do PIBID que se formam e não conseguem entrar na rede pública. Veja que a rede pública trabalha com um número enorme de professores temporários porque não pode fazer concurso. Seria vantajoso você ter uma residência docente para reduzir o número de temporários trabalhando com gente que já está formada, tendo todo um acompanhamento ao longo de dois anos? Não seria isso, do ponto de vista de qualidade da educação, talvez melhor? Não estou desqualificando os temporários, mas enfim, você estaria já dando um apoio a gente que se formou e quer continuar, quer entrar na rede pública.

Pesquisadora – Nós já estamos terminando a nossa conversa. Há alguma coisa sobre o PIBID que eu não tenha mencionado e que a senhora queira destacar?

Tatiana – O que eu quero destacar não é só sobre o PIBID, eu acho muito importante que a formação de professores continue na CAPES. A CAPES precisa, a atual direção da CAPES precisa pensar que é muito importante que a CAPES cuide disso porque a SISU, a secretaria de ensino superior, é uma secretaria que cuida da parte logística, de pagamentos, de problemas das universidades federais. Ela não consegue pensar em política de gestão, de formação de professores, inovar na formação de professores e induzir programas inovadores na formação de professores e a CAPES tem todo um no hall que ela adquiriu com a atual situação que ela pode trazer novos exemplos do Observatório da Educação, dos Novos Talentos, dos LIFEs... do PARFOR, do próprio PIBID. Assim, a CAPES tem condição sim de fazer uma formação, de investir na formação de professores com um alto nível. A CAPES era muito conhecida na pós-graduação e com o PIBID começou a ser conhecida nas redes. É importante frisar isso e é importante que a formação de professores não fique perdida em um lugar escondido no ministério da educação. Eu preciso ter uma instituição que responda, que induza, que fomenta e que avalie a formação de professores e a CAPES tem no hall para isso. Eu tenho defendido isso, me sinto a vontade para dizer isso porque eu estou aposentada, não estou trabalhando em lugar nenhum, então, eu acho que a CAPES com o no hall que a gente criou em mais de 60 anos, com essa experiência que teve com o PIBID de 2009 até 2014 mais ou menos, 2015 começaram as mudanças de conceito na alta administração... que é preciso recuperar a CAPES como um lócus importante de fomento, indução, avaliação da formação de professores.

Pesquisadora – Muito obrigada, professora, pela colaboração tão gentil.

Apêndice 8: Questionário enviado via internet para os licenciandos bolsistas e professores supervisores que participaram do PIBID Pedagogia da UFRJ entre 2012 e 2017.

“O PIBID Pedagogia UFRJ na visão dos seus protagonistas”

*questões obrigatórias

Endereço de e-mail* _____

Qual foi a sua função no PIBID Pedagogia?*

Professor Supervisor ()

Professor Coordenador ()

Licenciando Bolsista ()

Os protagonistas do PIBID: o olhar do professor supervisor

Esta seção é apenas para os professores supervisores

Como você avalia o trabalho da coordenadora no PIBID? O que de mais significativo você considera que aprendeu com ela? *

Como você avalia os licenciandos bolsistas? O que de mais significativo você vivenciou com eles? *

Como você avalia a relação entre a universidade e a(s) escola(s) parceira(s) no PIBID? O que de mais significativo você vivenciou nesse processo? *

Os protagonistas do PIBID: olhar do coordenador de área

Esta seção é apenas para o coordenador de área

Como você avalia o trabalho das supervisoras no PIBID? O que de mais significativo você considera que aprendeu com elas? *

Como você avalia os licenciandos bolsistas? O que de mais significativo você vivenciou com eles? *

Como você avalia a(s) escola(s) parceira(s) no PIBID? O que de mais significativo você considera que aprendeu com ela(s)? *

Os protagonistas do PIBID: o olhar do pibidiano

Esta seção é apenas para os licenciandos bolsistas

Como você avalia o trabalho da coordenadora no PIBID? O que de mais significativo você considera que aprendeu com ela? *

Como você avalia o trabalho das supervisoras no PIBID? O que de mais significativo você considera que aprendeu com elas? *

Como você avalia a(s) escola(s) parceira(s) no PIBID? O que de mais significativo você considera que aprendeu com ela(s)? *

O trabalho no PIBID

Seção comum para todos

Qual foi a razão para o seu ingresso no PIBID? *

Fale sobre o PIBID Pedagogia. O que mais se destacava nas realizações do PIBID? *

Qual estratégia considerou mais formativa no PIBID? Por quê? (Portfólio, memorial, vídeo das aulas, escrita reflexiva) *

O PIBID e a formação docente

Seção comum para todos

O que é o PIBID para você? *

O PIBID contribuiu para a sua formação docente? Se sim, de que forma? *

O PIBID correspondeu as suas expectativas? Por quê? *

Apêndice 9: Quadro com a discriminação dos pontos-chave da regulamentação do PIBID via Portaria nº 96/2013 CAPES de 18/07/2013.

Quadro 16 – Discriminação dos pontos-chave da regulamentação do PIBID

DEFINIÇÃO	Art. 2º O PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira
OBJETIVOS	Art. 4º São objetivos do PIBID: I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II – contribuir para a valorização do magistério; III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.
REQUISITOS PARA PARTICIPAÇÃO DAS IES	Art. 19. Pode participar do PIBID instituição habilitada de acordo com cada edital e que: I – possua curso de licenciatura legalmente constituído; II – tenha sua sede e administração no país; III – mantenha as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto, no caso de sua aprovação.
APOIO FINANCEIRO	Art. 23. A Capes concederá recursos financeiros para a execução dos projetos aprovados nas chamadas públicas do PIBID.
ORGANIZAÇÃO DOS PROJETOS	Art. 11. Cada subprojeto deverá ser composto por no mínimo: I – 05 (cinco) estudantes de licenciatura; II – 1 (um) coordenador de área; III – 1 (um) supervisor. Art 31. §1º Para assegurar a qualidade na execução e no acompanhamento das atividades, bem como a otimização dos recursos públicos: I – cada coordenador de área deve orientar no mínimo 5 (cinco) e no máximo 20 (vinte) estudantes de licenciatura; II – cada supervisor deve acompanhar no mínimo 5 (cinco) e no máximo 10 (dez) estudantes de licenciatura.
PRESTAÇÃO DE CONTAS	Art. 70. Durante a execução do projeto PIBID, o conveniente deverá apresentar prestações de contas parciais, compostas pelo relatório de atividades e comprovantes da aplicação dos recursos repassados, até o dia 30 de janeiro do exercício subsequente ao do recebimento dos recursos. §1º A não apresentação da documentação exigida no caput implicará a interrupção do repasse das parcelas subsequentes do projeto.
ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO	Art. 65. O desenvolvimento do projeto será acompanhado pela Capes, mediante análise de relatórios de atividades contendo a descrição das principais ações realizadas e em andamento. Art. 66. A IES deve disponibilizar à Capes todo e qualquer material produzido por seus integrantes no âmbito do PIBID autorizando sua publicação em meios físicos e virtuais. Art. 67. A Capes poderá realizar visitas técnicas e promover o uso de ambiente virtual para acompanhamento, compartilhamento e avaliação dos projetos.

Fonte: Elaboração própria a partir da Portaria nº 96/2013 CAPES de 18/07/2013 .

Apêndice 10: Quadro com os programas e projetos sob responsabilidade da DEB até 2013.

Quadro 17 – Programas e projetos sob responsabilidade da DEB até 2013

FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO CONTINUADA E EXTENÇÃO	FORMAÇÃO EM PESQUISA	DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA
- PIBID - PARFOR - ProDocência	- Novos Talentos - Residência Docente (projetos-piloto) - Cooperação internacional para a Educação Básica - Formação associada às Olimpíadas de Matemática e Química - Rede Nacional de Educação e Ciências	- Observatório da Educação	- Feiras de Ciências e Mostras Científicas - Olimpíadas Científicas

Fonte: Elaboração própria a partir do relatório de gestão do PIBID produzido pela DEB em 2013.

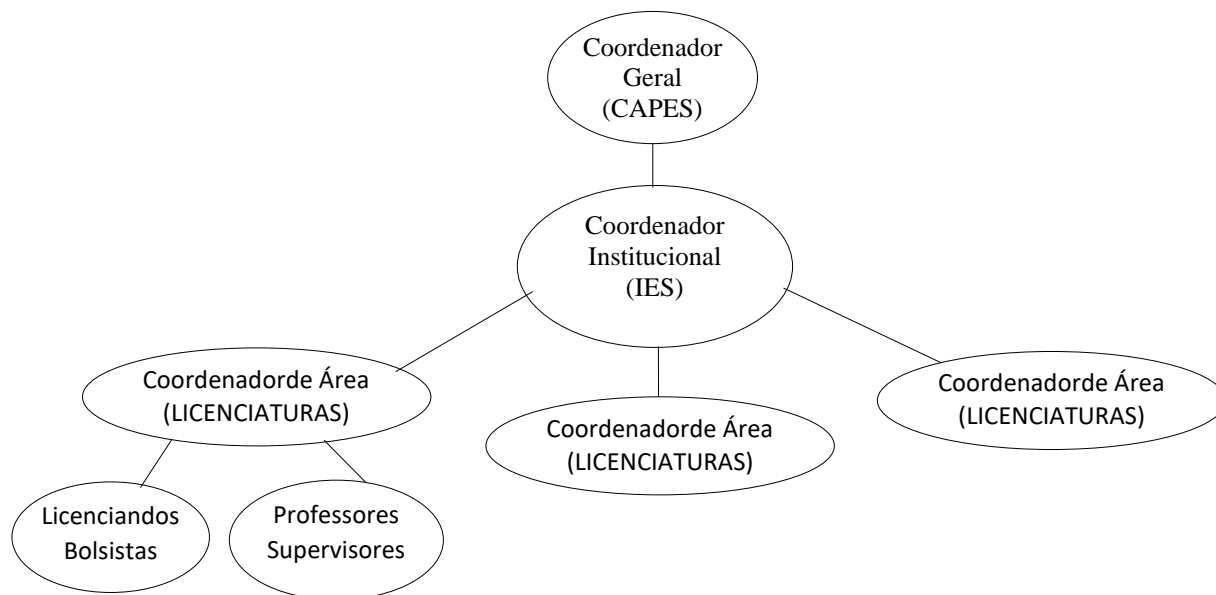
Apêndice 11: Quadro com os objetivos do PIBID comparando o Edital 01/2007 e o Edital 02/2009.

Quadro 18 – Objetivos do PIBID comparando o Edital 01/2007 e o Edital 02/2009

Edital 01/2007	Edital 02/2009
I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;	I - incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
II - contribuir para a valorização do magistério;	II- valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;	III- elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior;
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;	IV- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;	V- proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;
VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.	VI- incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados no site da CAPES.

Apêndice 12: Esquema com a estrutura do PIBID (2007-2018).



Conforme a Portaria nº 96/2013 CAPES de 18/07/2013, que segue os editais lançados entre 2007 e 2013, cada subprojeto era composto por no mínimo:

- 05 (cinco) estudantes de licenciatura;
- 1 (um) coordenador de área;
- 1 (um) supervisor.

Para assegurar a qualidade na execução e no acompanhamento das atividades, bem como a otimização dos recursos públicos:

- cada coordenador de área deve orientar no mínimo 5 (cinco) e no máximo 20 (vinte) estudantes de licenciatura;
- cada supervisor deve acompanhar no mínimo 5 (cinco) e no máximo 10 (dez) estudantes de licenciatura.

A partir de 2013, além dos subprojetos por licenciatura também passam a ser permitidos subprojetos interdisciplinares agregando, no mínimo, duas áreas distintas.