

O PIBID entre 2007 e 2018: A formação de professores como terreno de disputa

PIBID between 2007 and 2018: Teacher training as a dispute ground

Talita da Silva Campelo¹

Resumo

Este artigo trata-se do relato de uma pesquisa de doutorado que se propôs a analisar a trajetória do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) entre 2007 e 2018. A questão central do estudo é: como interpretam a trajetória do PIBID aqueles que atuaram nele nos contextos de influência, produção de texto e prática? Metodologicamente utilizou-se análise documental, entrevistas e questionários. Destacam-se como referenciais teóricos Zeichner (2010 e 2013) e Ball (1998). 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 e liberais. 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. 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. Conclui-se que as mudanças pelas quais o programa passou ao longo de sua trajetória desconfiguram radicalmente sua essência e põem em risco sua continuidade.

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

Abstract

This article is the report of a doctoral research that proposed to analyze the trajectory of the Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation (PIBID) between 2007 and 2018. The central question of the study is: how do those interpret the trajectory of PIBID who acted on it in the contexts of influence, text production and practice? Methodologically, documental analysis, interviews and questionnaires were used. Zeichner (2010 and 2013) and Ball (1998) stand out as theoretical references. The results indicate that, throughout its trajectory, PIBID embodied the disputes around the meanings of teaching and training between progressives and liberals. These changes were analyzed in two blocks: “first phase of PIBID” (2007-2013) and “second phase of PIBID” (2014-2018). The first phase was based on professional training; in promoting the “relationship between theory and practice”; and in the university-school partnership. The second phase was organized based on the need for low cost; the consolidation of reforms and school programs; and in the promotion of new functions for university and school through managerialism and performativity. It is concluded that the changes that the program has undergone along its trajectory radically distort its essence and jeopardize its continuity.

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

¹ Professora da Educação Básica na rede municipal de educação de Duque de Caxias (RJ). Pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped/UFRJ/CNPq). Mestre e Doutora em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Educação do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ).

Introdução

Lançado em dezembro de 2007, mediante edital MEC/CAPES/FNDE² 01/2007 (BRASIL, 2007), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID é um programa brasileiro que visa a inserção de licenciandos no contexto do trabalho docente na escola de educação básica. Isso acontece através do desenvolvimento de atividades como planejamento e construção de atividades de aula, materiais didáticos e projetos interdisciplinares em ciclos contínuos, em uma perspectiva coletiva e colaborativa. O programa é desenvolvido por meio da concessão de bolsas para seus participantes: estudantes de licenciatura, professores coordenadores (Instituições de Ensino Superior) e professores supervisores (escola de educação básica).

Os relatórios avaliativos do PIBID (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014; e DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA/MEC, 2014) indicam como diferenciais e qualidades do programa a parceria universidade e escola com efetivo relacionamento horizontal entre as partes; a valorização dos professores da escola de educação básica como potentes co-formadores docentes; a aproximação entre as teorias educacionais e a prática docente; o alargamento de tempo dos licenciandos na escola; e a 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.

No entanto, esses resultados positivos não foram capazes de impedir que um programa que vinha se afirmando, nacional e internacionalmente, com grande potencial para transformar positivamente a formação docente (AMBROSETTI, 2015; ARAÚJO, ANDRIOLA e COELHO, 2018; ANDRÉ, 2018; RAUSCH e FRANTZ, 2013; NÓVOA e VIEIRA, 2017), o PIBID passasse por um processo de desconfiguração e desmonte. Isso o levou a em 2019 não ser se quer mencionado na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, conhecida como BNC-Formação³ (BRASIL, 2020). O programa continua em funcionamento, mas foram tantas as mudanças que o PIBID enfrentou na esteira do descrédito que seu desenho inicial mudou radicalmente. Interessa-nos entender, pela perspectiva de seus

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

³ Ainda que aprovado em 2019, o referido documento foi publicado no Diário Oficial apenas em 2020. Estamos cientes das críticas em torno da BNC-Formação e a trazemos aqui porque é o documento norteador para a formação de professores em vigor atualmente mesmo com todos os seus problemas.

atores, como e porque isso aconteceu dentro do que foi abordado na pesquisa de doutorado em relato.

1) Nossos referenciais teóricos e metodológicos: o PIBID sob análise

A partir de Ball, Maguire e Braum (2016) assumimos aqueles que participaram do PIBID como atores do programa porque compreendemos que, como aqueles que interpretam e traduzem um texto teatral por exemplo, dando a ele muitas vezes um outro sentido que o próprio autor não pensou, as pessoas que tomam parte nas políticas públicas exercem um papel ativo nelas próprias. Assim, não encaram os textos políticos como leitores neutros, mas incorporam neles suas histórias, experiências, valores e propósitos. Isso significa que uma mesma política pode ser interpretada de muitos modos diferentes independentemente da vontade dos autores dos textos políticos que não podem controlar seus significados.

Desse modo, partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. 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, p.53). Ou seja, o que os atores pensam, no que acreditam e que posições tomam a partir disso têm implicações diretas para as políticas.

Nesta direção, afirmamos a formação de professores como um terreno de disputas no qual ocorrem diversos embates simbólicos em torno de sentidos, significados e interpretações sobre a docência. Qual a melhor maneira de preparar professores? Como se aprende a ensinar? Que conhecimentos são necessários dominar para atuar como professor? A quem pertencem os conhecimentos exigidos para se formar professores? Em meio a estas e tantas outras questões, os embates ganham nova dimensão quando o olhar é direcionado para a formação de professores enquanto política pública.

Zeichner (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 de propostas que surgem a partir disso que divergem no entendimento das causas do problema e nas soluções mais adequadas. Identificamos na

trajetória do PIBID aspectos semelhantes a essa disputa descrita por Zeichner (2013) entre transformadores (veem a docência como processo intelectual) e reformadores (veem a docência como atividade prática).

Partindo desta identificação 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 Ball (1998). Nessa direção, a política é entendida como processos discursivos e textuais, cuja trajetória é um entremeado 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, 2018, p.6).

Tendo como referência estes pressupostos nos indagamos: como interpretam a trajetória do PIBID aqueles que atuaram nele nos contextos de influência, produção de texto e prática? 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, 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. Assim, temos por objetivo compreender os significados e as interpretações sobre o PIBID construídos por aqueles que atuaram em seus múltiplos contextos tendo como marco temporal o período entre 2007 – criação do programa e fevereiro de 2018 – promulgação do edital que apresenta o novo formato do programa.

Optamos metodologicamente por nos centrar nos atores da política: nos depoimentos de coordenadores gerais (vinculados ao Ministério da Educação e à CAPES), presidentes do FORPIBID (Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), coordenadores institucionais, coordenadores de área, professores supervisores e licenciandos bolsistas (ligados a uma Instituição de Ensino Superior⁴). Totalizam-se 51 sujeitos, identificados com nomes fictícios para preservação de suas identidades⁵.

⁴ Os coordenadores institucionais, de área, professores supervisores e licenciandos são ligados a uma universidade federal do Rio de Janeiro escolhida como campo da pesquisa no que se refere à um dos subprojetos de Pedagogia. A universidade em questão destaca-se pela tradição na formação de professores, seja pela quantidade de cursos de licenciatura oferecidos (31), seja pelo tempo de experiência nesse campo (1937) e por isso foi escolhida. O subprojeto foi escolhido, entre outras razões, para dar continuidade a uma pesquisa anterior por nós feita sobre ele (ver CAMPELO e CRUZ, 2017).

⁵ O projeto da pesquisa em relato foi submetido ao Conselho de Ética e Pesquisa (Cep) da instituição em que o campo foi desenvolvido sendo aprovado em sua totalidade sob nº CAAE 77197517.0.0000.5582.

Os depoimentos dos atores foram obtidos mediante entrevistas (dois coordenadores gerais, dois presidentes do FORPIBID, dois coordenadores institucionais, dois coordenadores de área e dois professores supervisores) e questionários (oito professores supervisores e 33 licenciandos bolsistas). Além desses depoimentos, consideramos também 16 documentos produzidos pelo e para o PIBID que foram analisados ao longo da pesquisa: os editais, as portarias e os relatórios avaliativos do programa. Dentro do recorte da pesquisa apresentado neste artigo trazemos para a discussão os depoimentos de 13 dos 51 sujeitos por nós ouvidos e sete dos 16 documentos analisados.

A análise dos dados se deu através de movimentos de leituras, fichamentos, sínteses e construção de quadros organizadas em fases⁶. Nesse processo 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 por eixo temático em quatro outros quadros: 1º) sentidos de docência 2007-2013; 2º) sentidos de docência 2014- 2018; 3º) edital 2018; e 4º) PIBID Pedagogia. Apresentamos no decorrer deste texto os resultados da pesquisa em relato com ênfase nos dois primeiros quadros: os sentidos de docência que se evidenciam nas disputas em torno do PIBID narradas por nossos depoentes⁷.

2) Um PIBID, dois sentidos de docência

A partir da análise dos dados foi possível perceber que o PIBID passou por dois momentos em função de disputas que o atravessaram. Essa ruptura na trajetória do programa

⁶ A análise dos dados 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 pesquisa, 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 incorporamos em nossa prática. Ainda que possam ser identificadas semelhanças com alguns métodos tradicionais cuja influência não negamos uma vez que nenhum pesquisador ou método é neutro, destacamos que este método de análise é autoral como pode ser mais bem compreendido em outros textos (CAMPELO e CRUZ, 2017 e CAMPELO e CRUZ, 2021a).

⁷ Os dados construídos no que se refere ao edital 2018 e ao PIBID Pedagogia são discutidos por nós em outros trabalhos (CAMPELO e CRUZ 2019 e CAMPELO e CRUZ, 2021b).

tem marcos temporais visíveis que foram por nós identificados como “primeira fase do PIBID” (2017-2013) e “segunda fase do PIBID” (2014-2018). Percebemos que a diferença mais evidente entre esses dois períodos está nos sentidos de docência que cada um carrega: um com alinhamento progressista e outro com alinhamento liberal.

Compreendemos que os progressistas se ocupam de entender as raízes da desigualdade social e econômica, construir caminhos para atacá-las e superá-las principalmente pela via do Estado sendo este entendido como responsável pelo bem-estar social dos indivíduos. Veem assim na ação do Estado um caminho para transformar a sociedade, visando a democratização e humanização do capital, possibilitadas pela intervenção estatal, como investidor de peso, mas também como agente distribuidor de renda, que, no fim das contas, é o objetivo principal do progressismo.

No nosso entendimento para os liberais, o Estado deve funcionar como uma autoridade imparcial cuja função deve ser a de garantir o cumprimento da Lei e o respeito pelos contratos permitindo que existam os instrumentos legais que garantam a cada indivíduo fazer as suas próprias escolhas com os seus próprios recursos. Por isso, afirmam insistentemente a necessidade da racionalidade instrumental (profissionalismo, autocontrole de si, controle sobre o trabalhador, autodisciplina, produtividade, eficácia etc.) e da competitividade (individualismo, egoísmo, agressividade no mercado, superação da concorrência e de si mesmo, encarar o trabalho e os negócios como uma guerra etc.).

No que se refere a educação, em nossa interpretação a formação de professores progressista está ligada a valores de justiça social e emancipação dos sujeitos com participação significativa do Estado, enquanto a formação de professores com viés liberal preza pela eficácia com menor custo possível e intervenção mínima do Estado.

3) Primeira fase do PIBID: uma visão progressista da formação docente

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, com dinheiro, com muitos bolsas, enfim, nesse período a relação com o MEC era ótima, era fantástica. As demandas todas eram respondidas, existia um diálogo. (Inácio, coordenador institucional, entrevista)

A fala do coordenador institucional Inácio ilustra bem as percepções dos atores do PIBID por nós ouvidos sobre o trabalho no programa nos seus seis primeiros anos. 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).

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 que incluía a participação de todos os atores na construção dos editais e portarias como indicam os depoimentos a seguir de uma coordenadora geral e de uma coordenadora institucional:

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. Então, quando os editais eram lançados, nós não tínhamos nenhuma reclamação porque já havíamos discutido eles com os participantes [...] nós tínhamos um diálogo bem aberto e bem franco com as instituições parceiras. (Tatiana, coordenadora geral, entrevista)

A equipe na CAPES que inicialmente propôs o PIBID trouxe ideias muito boas e estava muito disposta que o programa desse certo e entendia muito bem essa diversidade toda, 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)

Conforme procuramos demonstrar em seguida essa construção coletiva do PIBID se deu em torno de princípios de formação docente em parceria com as escolas de educação básica, tendo os professores dessas escolas como co-formadores de outros docentes, favorecendo com que licenciandos experienciem a docência no contexto real de trabalho, aproximando teoria e prática através da reflexão sistematizada. 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.

Comprendemos que este sentido de docência e de formação que identificamos 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. 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. O sentido de docência da primeira fase do PIBID pode ser mais bem compreendido a partir dos eixos “formação profissional”, “relação teoria e prática” e “parceria universidade e escola de educação básica”.

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. 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 de educação básica e os professores que nela atuam. Os depoimentos a seguir, de Tatiana sobre a ida dos programas e políticas de formação de professores para CAPES e de Manoel sobre a ideia de se desenvolver um programa integrado de formação docente que começa com o PIBID, mas que acompanharia o ingresso na carreira com outros projetos, demonstram esse entendimento de formação profissional.

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 e induzir programas inovadores na formação de professores e a CAPES pode. É importante frisar isso (...) que a formação de professores não pode ficar 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 para isso. (Tatiana, coordenadora geral, entrevista)

Seria necessária uma política pública mais robusta que desse conta de incentivar o licenciando para a docência e fazer com que ele quando professor formado 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 de toda a carreira 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)

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 à altura da complexidade da tarefa de ensinar e mais adequada aos seus desafios contemporâneos. Além disso, 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 profissionalmente são lentos” (SILVA e ALMEIDA, 2015, p. 10). Iniciam-se antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda a carreira, alimentados

e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida, movimentos coletivos e individuais de análise, reflexão e investigação.

Sobre a relação teoria e prática, para os atores do PIBID por nós alcançados, esse 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.

A professora supervisora Anita afirma que trabalhar no PIBID levou-a a perceber que é possível “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”. A coordenadora de área Clarice fala dessa 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 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 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 e a prática, mas sim de colocar o foco na necessidade de a formação estar ligada à profissão e vice-versa. No caso da formação inicial docente é necessário assegurar na universidade, que no

nosso entendimento deve ser a responsável pelos processos, uma maior presença dos professores da escola de educação básica e das suas culturas profissionais, bem como um maior diálogo com as realidades escolares e sociais (NÓVOA e VIEIRA, 2017, p.26).

A parceria universidade e escola é 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 ensino-aprendizagem” – 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”.

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, coordenadora institucional, complementa dizendo que “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 explica no estrato a seguir como este aspecto do PIBID era intencional:

Quando nós desenhamos o PIBID a ideia era que os licenciandos tivessem a oportunidade de 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 ir 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)

Para Zeichner (2010 e 2013), uma formação de professores transformadora e que objetiva mudanças na sociedade precisa ter nos professores da escola de educação básica colaboradores que formam outros professores. 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 as experiências 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 próximos 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.

O sentido de docência da primeira fase do PIBID tem na parceria entre universidade e escola de educação 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 “profissional” tal como vemos na primeira fase do PIBID, o que se aproxima muito dos anseios e ações dos transformadores (ZEICHNER, 2013) no que se refere a uma docência que zele pela emancipação dos sujeitos, pela justiça social e pela superação da desigualdade educacional.

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.

4) Segunda fase do PIBID: uma visão liberal da formação docente

[...] quando há uma mudança na gestão do programa, mas não só na gestão do programa, quando há uma mudança na orientação política do país, 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)

O depoimento do coordenador geral Manuel resume bem como os atores do PIBID alcançados na pesquisa em relato interpretam o que aconteceu com o programa entre 2014 e 2018. No nível macro a segunda fase do PIBID acontece durante um período de instabilidade no cenário político e econômico nacional em decorrências das 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 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.

Com a análise dos dados percebemos 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. Nesse contexto, cabe ressaltar que as mudanças envolveram também o modelo de gestão que passa da parceria entre CAPES e universidades para distanciamento e decisões verticais. Percebemos que os atores mudaram suas perspectivas em relação ao PIBID em função das mudanças na política – de entusiastas para críticos⁸ no caso daqueles fora da CAPES e do MEC. O mesmo processo aconteceu entre os atores situados no governo que inicialmente também passam de entusiastas para críticos com as mudanças na conjuntura política e econômica vividas pelo Brasil a partir de 2014.

⁸ Ball, Maguire e Braun (2016, p.75) definem os atores entusiastas como aqueles que investem com criatividade e satisfação nas políticas públicas e os críticos como os que acompanham a gestão da política com o que chamam de “contra-discursos”.

Em 2015 por exemplo, o PIBID enfrentava 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 por alguns dos atores do programa como fake news⁹, o que era uma parte de uma estratégia para “derrubar o programa, jogando a opinião pública contra ele”, como menciona Heloísa em entrevista. Sobre isso ela dá um exemplo:

Como um ministro fez em algum momento, com um número que ninguém sabe de onde é que ele tira, e ficou dizendo que apenas 18% dos bolsistas do PIBID estavam na Educação Básica. Os dados do Educacenso¹⁰ mostram que 40% de 2009 a 2013 dos egressos estão na educação, estavam em 2015; pode ser que esse número seja inclusive maior. (Heloísa, presidente do FORPIBID, entrevista)

É importante ressaltar que depois os atores ligados ao PIBID pelo governo se tornam novamente entusiastas ao passarem da contra argumentação sobre o programa para a defesa do modelo proposto em 2018. Neste jogo de forças os atores ligados às IES e às escolas passam a lutar pela manutenção do PIBID nos moldes originais através da mídia, de negociação política, de ações judiciais e de mobilização popular¹¹. O depoimento a seguir é representativo disso:

A relação com o MEC, dentro desse período que eu trabalhei nele, 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 por parte dos coordenadores institucionais. Isso se deu, praticamente, de meados de 2015 até 2018. (Inácio, coordenador institucional, entrevista)

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 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 descreve Zeichner com o que observamos na segunda fase do PIBID, ou no “novo PIBID”,

⁹ Notícias falsas que consistem na distribuição deliberada de desinformação ou boatos via jornal impresso, televisão, rádio, ou ainda online, como nas mídias sociais.

¹⁰ 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.

¹¹ Batalhas judiciais, lobby com políticos, abaixo-assinados, procura pela mídia e passeatas são algumas das principais estratégias que marcou o movimento intitulado “Fica PIBID”, encabeçado pelo FORPIBID e com frentes de atuação envolvendo também professores e estudantes da escola de educação básica, além dos licenciandos. O movimento Fica Pibid, surgiu em 2016, quando, após a saída de Dilma Rousseff, o então presidente Michel Temer propôs o corte de 50% nas bolsas.

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.

Apresentaremos em sequência que 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 de educação 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 a 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. Nessa direção, percebe-se a passagem de um tempo de valorização da formação profissional ao longo de toda a carreira, para a defesa de uma formação aligeirada. Aspectos como os critérios de seleção dos bolsistas; o tempo de permanência deles no programa; a possibilidade de participação sem bolsa; o aumento na proporção entre o número de licenciandos e o número de professores supervisores, demonstram isso, tal como se pode verificar na análise do Edital nº 7/2018 (CAMPELO e CRUZ, 2019). Os depoimentos a seguir são representativos de como estas mudanças foram recebidas pelos atores da política:

O governo com este edital cria as condições para validar um discurso de voluntariado porque esse edital 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. (Inácio, coordenador institucional, entrevista).

[...] 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 e pelo menos duas outras pessoas, sendo o professor responsável pelas crianças e por essa formação eu acho muito pesado. (Sofia, coordenadora de área, entrevista)

Ainda em relação à diminuição de bolsas, que envolve a possibilidade de 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 previstas em todos os editais até o de 2018, 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 de educação básica em contexto real de trabalho, implicada na qualidade dessa relação.

Zeichner (2013), chama a atenção ao fato de que neste cenário de baixos custos, a formação inicial de 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 (ZEICHNER, 2013, p. 18).

Com relação a performatividade e novas funções para universidade e escola, na segunda fase do PIBID o sentido de docência toma os professores como executores acrílicos e as escolas como telas em branco em que qualquer coisa pode ser aplicada. Para Ball (2005, p.543) a performatividade 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 anos. Ao fazer isso o gerencialismo busca introduzir novas orientações, remodelar as relações de poder e afetar como e onde são feitas as opções de políticas sociais. Em outras palavras, o gerencialismo representa um instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva no setor público. O gerenciamento busca incutir performatividade na alma do trabalhador, tal como demonstra Ball (2005, p.545).

Pela lógica do gerencialismo e da performatividade é possível compreender que, nesse momento do PIBID, espera-se incutir 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: na segunda fase do PIBID a escola está a serviço da universidade, mas a ambas compete implementar ações desenvolvidas por outros. Trazemos o comentário de Manuel sobre a relação que o edital 2018 faz entre as ações do PIBID e a necessidade de aumentar o IDEB¹² das escolas parceiras, e o depoimento de Mário sobre a

¹² 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.

mudança que impõe para que as redes procurem os programas do PIBID nas universidades e não mais os programas procurem diretamente as escolas.

Essa mudança toda 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 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. (Manuel, coordenador geral, entrevista)

[...] 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 delas é importante, mas o modo como foi feito não nos aproximou, talvez até tenha no distanciado 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)

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”. Sobre isso, Inácio afirma que:

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 2018 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)

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.

Acreditamos que uma formação docente de qualidade perpassa pela autonomia dos formadores que se refletirá em autonomia dos futuros professores. Para Gatti (2013, p.54), 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, p.43), o exercício do 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. Ao longo da trajetória do PIBID, o Edital nº 7/2018 é a “cereja do bolo” nas mudanças que fizeram com que a mensagem do PIBID enquanto política se afastasse destes princípios o que diz muito sobre o projeto de docência e de formação de professores do Brasil.

Considerações finais

A partir da análise dos significados e das interpretações sobre o PIBID construídos por aqueles que atuaram em seus múltiplos contextos concluímos que o programa encarnou ao longo de sua trajetória os embates em torno da formação docente enquanto terreno de disputas entre discursos e práticas progressistas e liberais. Para os atores do programa alcançados na pesquisa essas disputas dividem o PIBID em duas fases identificadas e diferenciadas por nós pela mudança radical de sentido de docência na mensagem que a política veicula e em função dos impactos que essa mudança de sentido gerou nas relações entre os atores do programa.

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. De 2007 até 2014 o relacionamento entre os atores 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. A partir de 2015 o relacionamento passa a ser 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, a tentativa de “controle”, no segundo momento, possibilitou a criação de espaços de resistência, de luta organizada e enfrentamento.

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. Ver a expressão de valores como esses da segunda fase do PIBID em uma política pública de formação de professores é alarmante e, se pensarmos no desenho inicial do programa é um triste retrocesso.

Acreditamos que a análise da trajetória do PIBID tem muito a nos ensinar sobre as políticas públicas de formação de professores. Esperamos contribuir no debate com o que foi apresentado aqui, mas ainda há muito a ser feito. Está claro que o Edital CAPES nº 7/2018 afeta profundamente o PIBID, mas o quanto de fato apenas pesquisas futuras nos dirão por que, para além do prescrito, 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. Em 2023, com mais mudança política no país, foi lançado mais um edital do PIBID com um número expressivamente maior de bolsas oferecidas. Será que o PIBID da primeira fase voltou?

Referências

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. Doi: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n2p369-392> Acesso em: 12 maio. 2023.

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. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230095> Acesso em: 12 maio. 2023.

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. Doi: <https://doi.org/10.1590/0102-4698172839> Acesso em: 12 maio. 2023.

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. 204.

BALL, S.J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002> Acesso em: 12 maio. 2023.

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.

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

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. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf Acesso em: 12 mai. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.html Acesso em: 12 maio. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 96/2013/CAPES**. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1434/portaria-capes-n-96> Acesso em: 12 maio. 2023.

BRASIL. **Relatório de Gestão 2009-2013 da Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB)**. 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1892014-relatorio-parfor-pdf> Acesso em: 12 maio. 2023.

BRASIL. **Portaria CAPES nº 46/2016**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/15042016-portaria-46-regulamento-pibid-completa-pdf> Acesso em: 12 maio. 2023.

BRASIL. **Edital CAPES nº 7/2018** Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-7-2018-pibid-pdf> Acesso em: 12 maio. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2019**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 12 maio. 2023.

CAMPELO, T. da S., CRUZ, G. B. da. O PIBID e a aprendizagem da docência: a intervenção do professor- supervisor (PIBID and the teaching education: interventions of the supervisor teachers in partner schools). **Crítica Educativa**, 3(2), 188–203. <https://doi.org/10.22476/revcted.v3i2.108> Acesso em: 12 maio. 2023.

CAMPELO, T. da S.; DA CRUZ, G. B. “Deprivatization of Practice” como estratégia de formação inicial docente no PIBID Pedagogia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 169–187, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v14i1.11045> Acesso em: 12 maio. 2023.

CAMPELO, T. da S., CRUZ, G. B. da. Traduções e interpretações de uma política na prática: o PIBID-UFRJ Pedagogia em análise. In: GABRIEL, C. T.; MARTINS, M. L. B. (orgs). **Formação docente e currículo**: conhecimentos, sujeitos e territórios. Rio de Janeiro: Maud X, 2021. p. 115-130.

CAMPELO, T. da S., CRUZ, G. B. da. O PIBID e as disputas por sentidos de docência e formação de professores: A trajetória do programa entre 2007 e 2018. **Arquivos Analíticos De Políticas Educativas**, 29 (August - December), 2021b. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5854> Acesso em: 12 maio. 2023.

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.

GATTI, B. A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, M. **Práticas inovadoras na formação de professores**. p. 35-48. Campinas, SP: 2016. Doi: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO01> Acesso em: 12 maio. 2023.

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. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000400005> Acesso em: 12 maio. 2023.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHcJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 maio. 2023.

MOREIRA, L. P. (2017). Enfoques e abordagens para a análise de políticas educacionais: primeiras aproximações. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, v. 2, p. 1-14, 2018. Doi: <https://doi.org/0.5212/retepe.v.2.008> Acesso em: 12 maio. 2023.

NÓVOA, A.; VIEIRA, P. (2017). Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 3, n. 2 - Especial, p. 21-49, jan./jun. 2017. Doi: <https://doi.org/10.22476/revcted.v3i2.217> Acesso em: 12 maio. 2023.

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. Doi: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n2p620-641> Acesso em: 12 maio. 2023.

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.

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. Doi: <https://doi.org/10.5902/198464442357>. Acesso em: 12 maio. 2023.

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.