



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO - FUNDAJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES - PPGEI

CARLA CHRISTINA SOARES GUEDES DA SILVA

**ANÁLISE DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA(PIBID)/CAPES (2007/2019) NA PERSPECTIVA DO CICLO DE
POLÍTICAS**

RECIFE – PE

2021

CARLA CHRISTINA SOARES GUEDES DA SILVA

**ANÁLISE DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA(PIBID)/CAPES (2007/2019) NA PERSPECTIVA DO CICLO DE
POLÍTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e da Fundação Joaquim Nabuco, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de mestre.

Linha 3: Políticas, Programas e Gestão de Processos Educacionais e Culturais, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dra^a Cibele Maria de Lima Rodrigues

RECIFE – PE

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S586a SILVA, CARLA CHRISTINA SOARES GUEDES DA SILVA
ANÁLISE DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA(PIBID)/CAPES
(2007/2019) NA PERSPECTIVA DO CICLO DE POLÍTICAS / CARLA CHRISTINA SOARES GUEDES DA SILVA
SILVA. - 2021.
141 f. : il.
- Orientadora: CIBELE MARIA DE LIMA RODRIGUES.
Inclui referências e anexo(s).
- Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Culturas e Identidades, Recife, 2021.
1. PIBID. 2. Formação de professor. 3. Ciclo de Políticas. 4. Políticas Públicas. I. RODRIGUES, CIBELE MARIA
DE LIMA, orient. II. Título

CDD 370

CARLA CHRISTINA SOARES GUEDES DA SILVA

**ANÁLISE DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA(PIBID)/CAPES (2007/2019) NA PERSPECTIVA DO CICLO DE
POLÍTICAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades Associado Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco

Aprovada em 06.04.2021

BANCA EXAMINADORA



**Dr^a Cibele Maria Lima Rodrigues – Fundação Joaquim Nabuco -
Orientadora e Presidente**



**Dr^a Rosângela Tenório Carvalho – Universidade Federal de
Pernambuco -
Examinadora Externa**



**Dr^a Gilvaneide Ferreira de Oliveira - Universidade Federal Rural de
Pernambuco -
Examinadora Interna**

DEDICATÓRIA

À minha mãe. Minha primeira, melhor e mais amada professora!

Para sempre!

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais - Etiene Soares (in memória), o amor da minha vida. Mesmo sem entender o real significado de um mestrado, acreditou no meu potencial e me fortaleceu enquanto estive em minha companhia. E Carlos Guedes, que sempre valorizou meus esforços, incentivou minhas caminhadas e assim como eu, acredita no poder transformador da educação. Amo vocês para sempre!

Aos meus filhos – Edson Júnior, para que tenha-me como exemplo nos momentos de insegurança nas tomadas de decisões. O mundo é seu! E Théo Henrique, que foi testemunha, desde o ventre, de todos os percalços e vitórias encarados na escrita deste trabalho. Amo vocês demais!

A minha irmã e sobrinho – Christiane Guedes e Lucas Guedes, que me fazem crer no amor genuíno. Amo vocês!

Ao meu companheiro – Diego Rodrigues, que chegou num momento tenso e que, com carinho e respeito, se tornou um alicerce na minha espinhosa caminhada. Amo você!

As minhas amigas – Jaqueline Bernardo que confia mais no meu potencial do que eu mesma; Elzira Cipriano, parceira das lutas e das distrações; Juliana Ferreira, amizade que atravessa os anos e a culpada por eu ter entrado nesse mestrado. Amo vocês!

Ao meu antigo orientador – Ricardo Pacheco, que com toda sua chatice me orientou na graduação, construiu o pré-projeto de mestrado comigo e foi responsável pelos meus primeiros passos enquanto pesquisadora. Amo você!

A E. M. Soldado José Antônio do Nascimento – nas pessoas de Margarete Ribeiro e Cláudia Clímaco, que sempre me deram suporte para permanência na pós-graduação. Amo vocês!

As minhas meninas – Mallon Aragão, Pedro Ribeiro, Mádhava Hari, Barbára de Holanda, Keise Barbosa, Jamila Marques, Natália Vieira, Madhava Hari, Mayara Sequeira, Nialen Romão, Thialy da Silva e Daiana Gomes. O percurso foi mais leve e colorido juntos. Amo vocês!

Aos meus professores - TODOS, desde a Educação Infantil até essa pós-graduação. O mundo agradece a sabedoria de vocês. Amo vocês!

A minha ori/profa– Cibele Rodrigues que orientou a pessoa mais desorientada do mundo. Que ser iluminado! Quanta delicadeza e inteligência! Amo você!

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo apresentar resultados do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) enquanto programa de formação inicial de professores no Brasil desde sua inauguração em 2007 até o ano de 2019. Para tanto, foram utilizadas como fonte os documentos oficiais do Ministério da Educação, mais especificamente, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, responsável por seu funcionamento. Assim, pretende-se contribuir para estudos sobre as políticas públicas em educação no Brasil, em especial as políticas de formação de professores. Partiu-se do entendimento que o PIBID, entre outras coisas, tem como objetivo interferir na formação inicial nos cursos de licenciatura e, por meio da sua inserção em escolas públicas, também favorece a “qualidade” destas. Como objetivo geral deste estudo pretendemos analisar a trajetória do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, considerando os discursos e resultados, a partir dos textos oficiais (editais e relatórios de gestão da CAPES, entre 2007 e 2019), aproximando-se da perspectiva do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (MAINARDES, 2006). Para responder a esse objetivo mais amplo, temos como objetivos específicos: Conceituar as Políticas educacionais e o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe; Apresentar, em linhas gerais, o debate da formação de professores; Apresentar o contexto da influência, que trata do momento histórico que antecede à criação do Programa; Analisar os textos do programa e resultados nos documentos oficiais. Como resultados das análises dos relatórios foi possível observar que em 2007, ano do início do programa, foram ofertadas 3.088 bolsas; em 2014 esse número subiu para 90.247 bolsas PIBID no Brasil; e em 2019, ano do último relatório analisado, o número de bolsas havia reduzido para 48.277. O PIBID está relacionado com a formação docente enquanto política pública. Apresenta estratégias formativas, torna-se interessante de ser analisado, por percebermos que estas foram traçadas a partir de embates sobre a formação de professores. Por isso, decidimos analisar os documentos para avaliar a dimensão dos resultados do Programa ao longo dos anos.

Palavras-chaves: PIBID; Formação de professor; Ciclo de Políticas.

ABSTRACT

This research aims to present results from the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) as a program for initial teacher education in Brazil from its inauguration in 2007 until 2019. For this purpose, the official documents of the Ministry of Education, more specifically, the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel / CAPES, responsible for its operation. Thus, it is intended to contribute to studies on public policies in education in Brazil, in particular teacher training policies. It started from the understanding that PIBID, among other things, aims to interfere in initial training in undergraduate courses and, through its insertion in public schools, also to favor their “quality”. As a general objective of this study we intend to analyze the trajectory of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarship - PIBID, considering the speeches, results and effects, from the official texts (public notices and management reports from CAPES, between 2007 and 2019), bringing from the perspective of the Policy Cycle of Stephen Ball and Richard Bowe (MAINARDES, 2006). To answer this broader objective, we have as specific objectives: Conceptualize the Educational Policies and the Policy Cycle of Stephen Ball and Richard Bowe; To present, in general lines, the debate on teacher education; Present the context of influence, which deals with the historical moment that precedes the creation of the Program; Analyze speeches in the program text and results and effects in official documents. As a result of the analysis of the reports, it was possible to observe that in 2007, the year the program began, 3,088 scholarships were offered; in 2014 this number rose to 90,247 PIBID scholarships in Brazil; and in 2019, the year of the last report analyzed, the number of scholarships had reduced to 48,277. PIBID is related to teacher training as a public policy. It presents formative strategies, it becomes interesting to be analyzed, as we realize that these were drawn from clashes over teacher training. Therefore, we decided to analyze the documents to assess the extent of the Program's effects and results over the years.

Keywords: PIBID; Teacher Training; Policy Cycle.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Número de matrículas, em cursos de graduação em licenciatura, por modalidade de ensino – 2009-2019.

GRÁFICO 2: Distribuição dos alunos matriculados em cursos de graduação em licenciatura – Brasil 2019.

GRÁFICO 3: Maiores cursos de graduação em licenciatura em números de matrículas - Brasil 2019.

GRÁFICO 4: Indicadores de trajetória dos estudantes em cursos de licenciatura para o corte de ingressantes de 2010 – Brasil 2019.

QUADROS

QUADRO 1: Chamada Pública MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, de 12 de dezembro de 2007.

QUADRO 2: Número de bolsistas em cada área de conhecimento.

QUADRO 3: Número de bolsas concedidas em 2010.

QUADRO 4: Bolsas concedidas ao PIBID-Diversidade.

QUADRO 5: Dados extraídos do Relatório de Gestão 2009-2012, da DEB com os principais números do PIBID.

FIGURAS

FIGURA 1: Número de bolsas do PIBID – ano 2008.

FIGURA 2: Projetos por região/ 2008.

FIGURA 3: Número de bolsas PIBID – ano 2009.

FIGURA 4: Projetos por região/2009.

FIGURA 5: Projetos por região/2010.

FIGURA 6: Número de bolsas PIBID – ano 2011.

FIGURA 7: Projetos por região/ 2011.

FIGURA 8: Síntese das ações do PIBID/ 2007-2011.

FIGURA 9: Número de bolsas PIBID – ano 2012.

FIGURA 10: Projetos por região/2012.

FIGURA 11: Número de bolsas PIBID – ano 2013.

FIGURA 12: Evolução das bolsas PIBID/Alunos – 2007 até 2013.

FIGURA 13: Evolução das bolsas PIBID/ Coordenador Institucional – 2007 até 2013.

FIGURA 14: Evolução das bolsas PIBID/ Coordenador de Área – 2007 até 2013.

FIGURA 15: Evolução das bolsas PIBID/ Supervisor – 2007 até 2013.

FIGURA 16: Evolução das bolsas PIBID/ Coordenador de Gestão – 2007 até 2013.

FIGURA 17: Bolsas concedidas mensalmente.

FIGURA 18: Trajetória de bolsas concedidas – 2008 até 2019.

FIGURA 19: Bolsas concedidas mensalmente em 2019/ Residência Pedagógica.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admissão de professores em Caráter Temporário
AGEE	Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
AUXPE	Auxílio Financeiro a Projeto Educacional e de Pesquisa
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAMS	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEGOE	Centro de Ensino de Graduação
CEMC	Cultura Educacional Mundial Comum
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPA	Comissão Permanente de Avaliação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB	Diretoria de Educação Básica
DED	Diretoria de Educação a Distância
EAD	Educação à Distância
ENAD	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
ID	Iniciação à Docência
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituto de Ensino Superior

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituto Pernambucano de Ensino Superior
LDB/LD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
BEN	
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGECI	Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRODO	Programa de Consolidação das Licenciaturas
CÊNCIA	
PROCA	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura
MPO	em Educação do Campo
PROLIN	Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
D	
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBF	Sociedade Brasileira de Física
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SPO	Subsecretaria de Planejamento e Orçamento
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CICLO DE POLÍTICAS: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	22
1.1 Políticas Educacionais: Demarcação conceitual	22
1.2 Elementos do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe	22
1.3 Problema da pesquisa e Objetivos	24
1.4 Ciclo de Políticas: Uma metodologia de análise	24
1.5 A metodologia da pesquisa: Métodos, instrumentos e desenvolvimento da pesquisa ..	26
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DEBATE	30
2.1 Formação de professores: comunidade epistêmica	30
2.2 Formação de professores: conceitos e estudos	32
2.3 Formação de professores e Gramisci.....	42
2.4 Formação de professores e Paulo Freire.....	44
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ABORDAGEM HISTÓRICA.....	42
3.1 Contornos de um projeto político e sua compreensão sobre a realidade.....	42
3.2. As políticas docentes e os referenciais legais: Breve histórico	44
3.3 O governo Lula e o debate da formação de professores	51
3.4 Educação Republicana: Inspirações para o PIBID	52
3.5 Políticas públicas para a educação: O PDE e o Compromisso Todos pela Educação.....	53
3.6 Cenário das licenciaturas	58
4 CONCEPÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA/PIBID ATRAVÉS DE SEUS EDITAIS E RELATÓRIOS DE GESTÃO DA CAPES/2007-2019	64
4.1 O programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID): Uma proposta de	

formação inicial em seus editais	64
4.2 Pesquisas recentes sobre o PIBID no Brasil	78
4.3 Análise dos relatórios de gestão da CAPES/ 2007-2019.....	79
4.4 Programa Residência Pedagógica: Inspiração no PIBID ou proposta de sucessão? ...	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	124
ANEXOS	129
ANEXO A - PESQUISA NA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES.	129
ANEXO B – PESQUISAS PUBLICADAS SOBRE O PIBID ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA.	129
ANEXO C - EDITAL MEC/CAPES/FNDE PARA O PIDID	131

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa tem por objetivo apresentar resultados do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), enquanto programa de formação inicial de professores no Brasil desde sua inauguração em 2007 até o ano de 2019. Para tanto, foram utilizadas como fonte, os documentos oficiais do Ministério da Educação, mais especificamente, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPE, responsável por seu funcionamento. Assim, pretende-se contribuir para estudos sobre as políticas públicas em educação no Brasil, em especial as políticas de formação de professores. Partiu-se do entendimento que o PIBID, entre outras coisas, tem como objetivo interferir na formação inicial nos cursos de licenciatura e, por meio da sua inserção em escolas públicas, também favorecer a “qualidade” destas. Em seus documentos o PIBID envolve diversas questões relativas ao ensino-aprendizagem que envolvem a discussão de práticas pedagógicas, teorias da educação, uso das novas tecnologias da comunicação, diversidade cultural, relação universidade-escola, entre outras temáticas no campo.

Sendo assim, percebe-se que se trata de uma política (um programa) que envolve a universidade e a escola para que possam dialogar nessa complexa relação, considerada inédita na história da educação brasileira. Sendo assim, faz-se importante mostrar suas repercussões e um paralelo entre os seus objetivos e os resultados alcançados, em termos quantitativos.

O interesse por essa problemática surgiu como continuidade de dois projetos desenvolvidos durante a graduação. O primeiro, desenvolvido como bolsista PIBIC, investigando, a partir da metodologia da História Oral, as práticas pedagógicas de uma professora universitária recém-formada, nas escolas do período da Ditadura Militar. Nessa pesquisa, pudemos analisar os saberes docentes utilizados pela professora, bem como as estratégias de resistência percebidas nas suas memórias, mais especificamente, como ela exerceu seu ofício durante esse período.

O segundo, como bolsista PIBID, discutindo estratégias para o ensino de História no Ensino Fundamental I. O ensino de História é fundamental para a formação social do indivíduo e de uma nação, sobretudo porque pode possibilitar a este indivíduo a percepção dele como sujeito e agente da História ao aprender, analisar e refletir sobre as relações dos diferentes grupos humanos em tempos e espaços diversos.

A princípio, a pesquisa pretendia analisar o impacto do PIBID nas práticas pedagógicas dos ex-bolsistas (agora formados) no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, entre os anos de 2010 e 2012. A ideia inicial era entrevistar aqueles que hoje estão em sala de aula - tanto na rede privada quanto na rede pública de ensino. Contudo, os entraves enfrentados por causa da pandemia do novo Coronavírus (e a necessidade de conclusão da pesquisa antes da chegada do meu novo filho) fizeram a pesquisa enveredar por outros caminhos, possíveis de serem executados.

O interesse pela Formação Docente atravessa minha própria existência enquanto professora dos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura da Cidade do Recife. Aparece como uma forma de autoavaliação e de reestruturação da minha práxis na busca por melhores estratégias de ensino e aprendizagem. A professora-pesquisadora busca por melhorias e avanços em seu campo de atuação, ao se aproximar da pesquisa para complementar o trabalho que faz, tornando-se capaz de falar e comprovar suas próprias teorias e opiniões.

A formação docente pode dar condições de professores (as) assumirem a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise, constituindo-se em um movimento contra-hegemônico, frente ao processo de desprofissionalização do professor e de instrumentalização da sua prática (NÓVOA, 2001).

Ao refletirmos sobre as repercussões do PIBID, enquanto política pública de formação docente, compreendemos sua importância para a escola ao fazermos uma análise diante dos diversos olhares lançados sobre a mesma, já que, em dado momento, ela é apontada como reprodutivista, eletista e não inclusiva. A ideia inicial do programa era planejar atividades com foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática com o objetivo de melhorar os índices do IDEB e de aprovação no ENEM das escolas assistidas pelo projeto. Ainda assim, apesar das diversas críticas recebidas, desde o seu surgimento, o Programa é um dos poucos que se mantém mesmo depois de mudanças de governo.

Sob essa ótica, pesquisas são necessárias para analisar o Pibid e a sua relação com a escola, na consciência de que este incita a Instituição Pública de Educação Superior (IPES) a apropriar-se da escola como ambiente formativo, convocando-a a participar da formação inicial dos licenciandos, em parceria. Devido ao tempo de existência e, com base em estudos realizados, podemos constatar que o PIBID é visto

como programa que se incorpora na dinâmica diária das escolas, interfere na prática pedagógica das relações dos atores que as constituem, orientando ações que influenciarão a formação docente inicial.

Como já apontado anteriormente, seu foco é a formação inicial de professores junto às escolas de educação básica visando favorecer a melhoria da formação inicial docente da educação básica, na busca por qualidade da educação.

Seu funcionamento, tem como objetivo, proporcionar a prática aos estudantes da graduação participantes com o objetivo de estimular seu contato com a realidade, sob orientação (de um professor da universidade) e de outro da escola. Assim, coloca temas como realização profissional, reconhecimento como professor (por parte dos colegas estudantes, dos próprios estudantes com quem trabalham na escola e dos próprios professores do curso e da escola). Pude testemunhar, como bolsista do programa, e vivenciar a realidade escolar, conhecer e enfrentar os desafios da profissão docente que influencia a construção da identidade profissional: ser professor.

Sendo assim, supõe-se que o PIBID tem contribuído para a construção da identidade profissional docente e tem fortalecido o desejo de ser professor, visto que este programa oportuniza a inserção dos licenciandos na escola, onde tem a oportunidade de vivenciar atividades específicas da prática e da identidade docente.

A primeira etapa da pesquisa foi fazer o levantamento da produção acadêmica já existente, buscamos as fontes oficiais de caráter público, pesquisando em seus acervos para acompanhar as recentes discussões analisadas sobre a temática que vem sendo abordadas nos círculos acadêmicos. Para isso, elegemos como fonte a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Buscamos, neste espaço, pesquisar a bibliografia no período de 2010 a 2020, a partir de dois descritores, assim dispostos: 1 – PIBID, no debate das licenciaturas específicas e 2 - PIBID enquanto política pública. Constatou-se que sobre a temática “1” existe um total de 382 produções e em “2” 94 produções.

É possível perceber, através desse levantamento, que houve um avanço significativo de pesquisas voltadas ao PIBID desde o seu surgimento em 2007, principalmente na linha de pesquisa de formação de professores. Fato que consolida o objetivo do programa, que surge e visa atender aspectos ligados à formação inicial e continuada de professores da educação básica (objetivo presente no relatório de gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB, 2009 a 2013), órgão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (BRASIL, 2012).

Dentre os objetivos apresentados nesta pesquisa, o estudo mais relevante encontrado nos arquivos da BDTD tem seu foco na linha de pesquisa de formação de professores e aborda o PIBID como política pública de formação inicial de professores, refletindo sobre seus desdobramentos na escola. Trata-se de uma dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no ano de 2017. O título da mesma é *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID): repercussões em escolas públicas do Recife - PE* e traz como pergunta principal *em que aspectos a proposta do Pibid/UFRPE articula-se com a gestão escolar no processo de formação docente?* (FREITAS, 2017).

O PIBID está relacionado com a formação docente enquanto política pública. Apresentar estratégias formativas, torna-o interessante de ser analisado, por percebermos que estas foram traçadas a partir de embates sobre a formação de professores. Por isso, decidimos analisar os documentos para avaliar a dimensão dos resultados do Programa ao longo dos anos.

O tema da formação docente envolve um conjunto de atividades diferenciadas que exigem do profissional, habilidades e competências múltiplas, além de ser uma atividade em que o saber fazer não garante a solução dos desafios constantes, nem gera segurança. O docente está sujeito a situações novas, inusitadas, para as quais se toma decisões que são imediatas e imprevisíveis.

O saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola” (TARDIF, 2014, p. 11).

Nessa perspectiva, os saberes docentes são construídos a partir de suas várias vivências nos campos: pessoais, sociais, cognitivas, da formação e da experiência profissional. Assim, para caracterizar o saber docente, é preciso ter convicção que esse saber é plural, composto de vários saberes: disciplinares, curriculares, experienciais, profissionais e pedagógicos.

Partindo desse viés, apresentamos como pergunta central desta pesquisa: quais

os discursos e resultados do PIBID ao longo do seu tempo de existência?

Como objetivo geral, pretendemos analisar a trajetória do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, considerando os textos e resultados, a partir dos documentos oficiais (editais e relatórios de gestão da CAPES, entre 2007 e 2019), aproximando-se da perspectiva do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (MAINARDES, 2006). Utilizar apenas os documentos como fonte de pesquisa foi uma escolha, diante de vários percalços nesse momento de pandemia da COVID-19 que estamos vivenciando desde 2020. Essa é uma escolha que possui vários limites por se ater apenas ao material que é o “oficial”, produzido pelos governos. A leitura de outros trabalhos acadêmicos está incluída como parte dessa análise.

Para responder a esse objetivo mais amplo, temos como objetivos específicos:

- Conceituar as Políticas educacionais e o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe;
- Apresentar, em linhas gerais, o debate da formação de professores;
- Apresentar o contexto da influência, que trata do momento histórico que antecede à criação do Programa;
- Analisar os textos do programa;
- Identificar resultados ao longo dos anos de existência do programa.

O programa é vinculado à CAPES como parte da política de formação docente e tem como objetivo a melhoria da qualidade da educação básica. Este programa concede bolsas a alunos de licenciatura para participação no projeto de formação docente inicial, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Levanta a discussão da valorização dos cursos de licenciaturas e sua articulação com as escolas da educação básica de maneira propositiva, articulando a educação superior e a educação básica. Coloca como objetivo a ideia de favorecer o aprendizado dos estudantes das escolas envolvidas, promovendo práticas pedagógicas diferenciadas que se utilizem das novas teorias da educação e das novas tecnologias da comunicação.

Com base nos editais da CAPES, as universidades públicas estão incluídas no programa desde seu início, em 2007. Vale salientar o quanto o PIBID cresceu, em um pequeno espaço de tempo, ofertando cada vez mais um quantitativo de bolsas, ano a ano, aos estudantes licenciandos, como também aos professores da educação básica e educação superior no Brasil, ampliando inclusive, para o setor das universidades

privadas.

O PIBID foi criado no contexto do Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE) e como parte do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) que era mais amplo. Para incluir o PIBID, houve modificações nas atribuições da CAPES, sedimentadas na Lei 11.502 de 11 de julho de 2007 que “[...] modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)” (BRASIL, 2007). Nesse caso, a CAPES passa a ter como atribuição *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* (BRASIL, 2013, p. 5).

Para atender a essa mudança, também foi criada a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) atendendo às seguintes demandas: formação inicial; formação continuada e extensão, formação associada à pesquisa e divulgação científica.

[...] a DEB fomenta três programas importantes. O primeiro, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, destina-se a professores que já atuam na rede pública, porém, sem a formação superior exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB; o segundo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, alcança alunos de licenciaturas – professores ainda em formação; e o terceiro, o Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência, busca promover a melhoria e a inovação nas licenciaturas, inclusive, incentivando a atualização dos professores que formam professores (BRASIL, 2013, p. 6).

Isto reflete o quanto o tema da educação básica entrou na CAPES como parte de uma política mais ampla. Considerando que a CAPES tinha, desde sua criação, o foco na formação em âmbito da pós-graduação. Desses programas, apenas o PIBID permaneceu. Para realizar esse debate, o trabalho está organizado em quatro capítulos aqui apresentados:

No primeiro capítulo, chamado *Políticas educacionais e ciclo de políticas: fundamentação teórico-metodológica*, apresenta-se de forma sucinta, o debate que gira em torno das políticas do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe. Discutiremos sobre as políticas educacionais através de uma demarcação conceitual, abordando o Ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe, na perspectiva de Mainardes (2006), bem como sua utilização como metodologia de análise.

No segundo capítulo, intitulado *Formação de professores em debate*, é abordado, em linhas gerais, o contexto da influência. Nesse sentido, foi feito um debate

sobre a formação de professores como campo de estudos, e algumas concepções de formação.

No terceiro capítulo, *Formação de professores no Brasil: abordagem histórica*, inicia o que seria o contexto de influência. Para tanto, foi feito um panorama do momento histórico que antecede à criação do PIBID. O capítulo apresenta dados do Censo do INEP sobre formação de professores para compreensão do contexto no qual surgiu o Programa. Também serão apresentados alguns elementos do que seria o contexto dos resultados traduzidos na evolução dos números de bolsas ao longo dos anos.

Por fim, no quarto capítulo se analisa as *Concepções do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/Pibid através de seus editais e relatórios de gestão da CAPES/2007-2019*, e serão abordados o contexto da produção do texto do PIBID, analisando seus objetivos, a partir do que está escrito nos textos oficiais. O capítulo apresenta ainda, as pesquisas recentes sobre o programa no Brasil e uma análise dos relatórios de gestão CAPES de 2007 até 2019. Apenas a título de contextualização, será apresentado aspectos gerais do programa criado com finalidade parecida com a do PIBID, chamado de Residência Pedagógica.

1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CICLO DE POLÍTICAS: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Este capítulo busca apresentar, em linhas gerais, o debate das políticas educacionais e do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, na versão de Mainardes (2006).

1.1 Políticas Educacionais: Demarcação conceitual

De uma forma geral, a análise das políticas podem ser direcionadas à gestão, proposição de ações, programas e estratégias articulados pelos governos. Os estudos podem apresentar limites e possibilidade da gestão de modo a propiciar elementos para a compreensão dos processos de regulação e financiamento, bem como os arranjos institucionais que contribuem para a materialidade das políticas de gestão e organização educacionais.

A questão central se refere à disputa em torno da concepção de educação que norteia as ações dos governos - envolvendo formação docente, currículo e gestão. A educação é entendida como processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo ser humano, e a escola, como locus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos acontecem e se organizam a partir do que são definidos como objetivos de formação.

Os programas federais de educação, atravessados por concepções distintas (que podem até ser antagônicas), realçam o cenário contraditório das ações governamentais, podendo não existir organicidade entre políticas, ações e programas. As políticas educacionais podem ser tratadas como processos sociais complexos, imersos em disputas de valores éticos e morais que se movimentam nos mais diversos espaços educativos. Os processos das políticas podem ser compreendidas na perspectiva de um ciclo que envolve da formulação à execução.

1.2 Elementos do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe

A abordagem do Ciclo de Políticas, proposto por Ball e Bowe, tal como descreve Mainardes (2006), apresenta uma perspectiva teórica e metodológica para estudo de políticas educacionais que é adotada no presente trabalho. Propõe uma espécie de junção entre a abordagem do ciclo de políticas com alguns elementos da análise de discurso.

A ideia de ciclo, inclui desde a formação de uma política, até sua implementação no contexto da prática, enfatizando os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas, no contexto das práticas.

Partimos da concepção de que as políticas estão em permanente movimento através do tempo e do espaço, delineando uma trajetória e mantendo sempre um grau de incerteza sobre onde vai 'chegar'. Os estudiosos vêm trabalhando sobre um método de análise de políticas que se contrapõe à análise tradicional do ciclo de políticas e tenta compreender o movimento único de cada política a ser estudada.

Assim, se estabelece uma dimensão dentro das políticas que se movem e onde os conflitos acontecem, denominada de contexto. Na formulação apresentada em Mainardes (2006) o ciclo é composto pelos seguintes contextos: o contexto da influência, o contexto da produção de textos, o contexto da prática, o contexto dos resultados e o contexto de estratégia política.

O contexto da influência apresenta os discursos políticos que servem de base para a política que são construídos. É neste contexto que os grupos de interesse e as redes sociais operam em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo, buscando adquirir apoio para seus argumentos e legitimidade para seus conceitos e soluções propostas para os problemas sociais destacados.

No contexto da produção de textos, os textos políticos são produzidos articulados com a linguagem do interesse público mais geral e podem tomar várias formas (textos legais oficiais, textos políticos, etc.) São resultado de disputas e acordos produzidos por grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos e que competem pelo controle das representações da política.

O contexto da prática serve como uma arena de conflitos e contestação, que envolve a interpretação e a tradução dos textos para a realidade. Alguns aspectos evidenciam isso e ajudam a compreender a singularidade da maneira como a política é estruturada em cada instituição.

O contexto dos resultados e efeitos consiste na análise dos efeitos da política em relação à justiça e igualdade. Ball considera que as políticas educacionais possuem efeitos ao invés de simples resultados. A política educacional deve ser analisada a partir dos seus impactos e interações em relação às desigualdades existentes. Distingue-se os efeitos de primeira ordem (mudanças na prática, na estrutura) evidentes em lugares específicos e os efeitos de segunda ordem (impactos dessas mudanças nos padrões de acesso, justiça social e oportunidades).

Por fim, o contexto de estratégia política avalia e identifica um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

Diante disso, a trajetória da política não pode mais ser feita em função da ‘etapa’ do processo da política (formação da agenda, formulação da política, implementação e avaliação dos resultados) nem pelo isolamento de um contexto.

1.3 Problema da pesquisa e Objetivos

Partindo desse viés, apresentamos como pergunta central desta pesquisa: Quais os resultados do PIBID ao longo do seu tempo de existência?

Como objetivo geral deste estudo pretendemos analisar a trajetória do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, considerando os discursos e resultados, a partir dos textos oficiais (editais e relatórios de gestão da CAPES, entre 2007 e 2019), aproximando-se da perspectiva do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (MAINARDES, 2006).

Para responder a esse objetivo mais amplo, temos como objetivos específicos:

- Conceituar as Políticas educacionais e o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe;
- Apresentar, em linhas gerais, o debate da formação de professores;
- Apresentar o contexto da influência, que trata do momento histórico que antecede à criação do Programa;
- Analisar os textos do programa;
- Identificar resultados ao longo dos anos de existência do programa.

1.4 Ciclo de Políticas: Uma metodologia de análise

A abordagem teórico-metodológica proposta por Ball e Bowe é ancorada em dois pilares: a ideia de ciclo de políticas e a análise de discurso. Neste estudo não foi possível fazer uma análise de discurso propriamente dita, com todos os recursos que ela requer. Ball (2011) compreende que as políticas públicas nos campos econômico, social e educativo têm assumido características puramente mercadológicas, deixando de lado os propósitos sociais do processo educativo. Além disso, destaca as relações entre múltiplos contextos e atores sociais, além das relações entre o global e o local.

Sendo assim, o ciclo de políticas (da influência, da produção do texto, da prática, dos resultados e das estratégias políticas) traz tensões entre textos homogêneos e

práticas heterogêneas. Há uma recontextualização do local e da ação dos sujeitos através da reinterpretação de determinadas políticas para superar pesquisas em que o Estado e a economia sejam o foco. Esses contextos se relacionam e não há uma hierarquização entre eles. Há um destaque para o contexto de influência, já que essa categoria pode ser encarada como território de ideias de determinados grupos e na qual a política tem origem. Assim, o contexto de influência torna-se central nas análises.

O contexto de efeitos tem relação com as questões de justiça, igualdade e liberdade; e o contexto da estratégia, faz relação com a criação de mecanismos para contestar as desigualdades e injustiças criadas ou mantidas pela política, na macro análise das políticas; O contexto da produção de texto se dá quando a política é transformada em textos, em discursos; no contexto da prática, será lida e interpretada conforme o contexto em que se insere. É necessário compreender claramente como se constroem as interpretações.

Sendo assim, o autor propõe usar o conceito de hibridismo para operacionalizar os contextos de forma menos linear, ainda que tal conceito não seja suficiente para apresentar a complexidade e a não linearidade dos contextos que fazem parte do ciclo de políticas. Segundo Ball (2001):

[...] é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimos e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimentos em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produtos de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (BALL, 2001, p. 102).

Este processo de bricolagem na formulação das políticas, se dá a partir de experiências nacionais ou internacionais e das relações de poder que atravessam esses contextos. Desta maneira, vai se construindo o entendimento que podem ser implementadas com êxito em outros locais, podendo ainda sofrer o processo de sobreposição, em que uma política é somada a outra, ou mesmo partes dela, na tentativa de sanar determinado problema em que se imagina ter a mesma natureza.

1.5 A metodologia da pesquisa: Métodos, instrumentos e desenvolvimento da pesquisa

Na tentativa de cumprir com os objetivos apresentados, optamos pela pesquisa do tipo qualitativa, utilizando a análise documental para estudar a trajetória do PIBID (MINAYO, 2001, p. 15).

Quando estudamos políticas educacionais devemos ter ciência que esta se encontra em meio a processos sociais complexos, em meio a valores éticos e morais que se movimentam nos mais diversos espaços educativos. O Ciclo de Políticas tem a função de focalizar desde a formação de uma política, até sua implementação no contexto da prática, enfatizando os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas, no contexto das práticas.

Assim, o Ciclo de Políticas foi inspirador para a análise do PIBID, considerando o contexto da influência, como sendo relativo ao terceiro objetivo proposto (análise do momento histórico e político que antecede à sua criação). Também, com base nos textos oficiais, foram analisadas as proposições contidas nos textos dos editais e os resultados estão restritos aos dados apresentados nos relatórios da CAPES.

Sendo assim, a análise se detém na trajetória desse programa que vem resistindo, mesmo diante de tantas mudanças que fizeram com que diversos programas tenham sido extintos no cenário político nacional. Tentou-se perceber todos os embates ideológicos presentes nos textos, mas com limitações em relação aos atores envolvidos e as possíveis alternativas que se apresentavam nos contextos porque a pesquisa se ateve aos documentos.

Para dar conta dos objetivos da nossa pesquisa, utilizamos a análise documental dos Editais entre os anos de 2007 e 2019 (considerando os que estavam disponíveis na página da CAPES na Internet). Em seguida, a análise dos relatórios e pesquisas já publicadas sobre o programa, para atender ao terceiro objetivo sobre análise de efeito e resultados do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Mais especificamente, os Relatórios de Gestão da CAPES dos anos de 2008 até 2019. O Edital de 2020 não foi incluído porque não foi encontrado, assim como o relatório de gestão de 2020. O olhar estará voltado para compreensão das ações do PIBID enquanto política pública. Alguns dados foram retirados também do relatório de Gestão da Diretoria de Educação Básica da CAPES (DEB) que mostra a evolução dos dados entre 2009 e 2014 (volume II).

Quadro 1 - Documentos analisados

Documento de apresentação	
Editais disponibilizados no site da CAPES¹	<ul style="list-style-type: none"> ● Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007 - para instituições federais de ensino superior - IFES; ● Edital CAPES nº 02/2009 - para instituições federais e estaduais de ensino superior; ● Edital CAPES nº 18/2010 para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos; ● Edital Conjunto nº 2/2010 CAPES/Secad - para instituições que trabalham nos programas de formação de professores Prolind e Procampo. ● Edital nº1/2011, para instituições públicas em geral - IFES. ● Edital nº 11/2012 CAPES, de 20 de março de 2012: 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. ● Edital nº 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013: para instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni; ● Edital nº 07/2018 CAPES, de 01 de março de 2018 para instituições em que discentes estejam na primeira metade de curso de licenciatura ofertado por IES pública ou privada sem fins lucrativos, na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).
Relatórios de gestão da CAPES	2008

¹ Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>

[https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Relatorio de gestao 2008 CAPES final31 03 com ANEXOS.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Relatorio_de_gestao_2008_CAPES_final31_03_com_ANEXOS.pdf)

2009

[https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/CAPES Relatorio Gestao2009 Final.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/CAPES_Relatorio_Gestao2009_Final.pdf)

2010

https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/relatorio_gestao_2010.pdf

2011

https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/relatorio_gestao_2011.pdf

2012

<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/RelatoriodeGestao2012.pdf>

2013

https://www1.capes.gov.br/images/stories/download/Contas_Publicas/Relatorio-de-Gestao-2013.pdf

2014

https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2014_Relatorio_de_Gestao_CAPES.pdf

Relatório de Gestão da Diretoria de Educação Básica da CAPES (DEB) 2009 e 2014 (volume I)

<https://docplayer.com.br/9329698-Relatorio-de-gestao-deb-2009-2014-volume-i.html>

Relatório de Gestão da Diretoria de Educação Básica da CAPES (DEB) 2009 e 2014 (volume II)

<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de->

[conteudo/20150818_DEBrelatoriodegestaovol2comanexos.pdf](#)

2015

[https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2015_Relatorio_de_Gestao.pdf](#)

2016

[https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Relatorio_de_Gestao_CAPES_2016.pdf](#)

2017

[https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/18092018_Relatrio_de_Gesto_CAPES_2017.pdf](#)

2018,

[https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/30042019relatoriodegestaoCAPES2018.pdf](#)

2019

[https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01072020_RELATORIO_GESTAO_PDF_F.pdf](#)

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DEBATE

Neste capítulo, será abordado, em linhas gerais, a construção do campo de estudos que, de certa forma, influencia as políticas e que trata do momento histórico que antecede à criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Nesse sentido, antes de entrar nessa discussão faz-se necessário algumas considerações sobre a formação do campo de estudos da formação de professores no Brasil que, em certa medida, influenciou também os conteúdos das políticas de formação. Ball (2001) ressalta que na formulação de políticas educacionais existe a influência da produção do conhecimento.

2.1 Formação de professores: comunidade epistêmica

Tendo em vista que nosso “objeto” de estudo é um programa que tem como objetivo a formação inicial para a docência faz-se necessário discutir, em linhas gerais, a formação docente como campo de estudos.

Marli André (2010) defende que “os cursos de formação devem possibilitar aos docentes iniciantes uma formação que ultrapasse o apenas educar, formar e ensinar com o saber e o saber-fazer”. Nesse argumento, a autora contextualiza que todos estes atos, não fiquem restritos à mais uma formação voltada à reprodução de modelos de conhecimentos e sim, esteja direcionada a promover transformações e mediações nos processos constitutivos de cidadania dos alunos.

Também se defende que os processos de formação inicial ou continuada devem possibilitar aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades e disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação oferecida aos seus alunos (ANDRÉ, 2010).

De acordo com Franco (2016), o que temos visto nos cursos de formação é a desarticulação destes saberes e a resposta pode estar na pedagogia em assumir-se como ciência da prática educacional e na construção dos saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas reais para a superação do problema. Considera inclusive, que a formação inicial deve estar articulada à realidade das escolas e que a prática pedagógica deve ser considerada como ponto de partida e chegada, realçando a indissociabilidade entre teoria e prática.

Nesse debate, um autor importante é Antônio Nóvoa, ele define a formação em um perspectiva crítico-reflexiva

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992 p. 13).

A perspectiva de Nóvoa tem influenciado as políticas de formação e os cursos de graduação. Ele ressalta aspectos relativos ao pensamento autónomo e a auto-formação como parte da identidade profissional.

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois "esquecimentos" inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente (NÓVOA, 1992, P.13-14).

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. Ela não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal.

Para Nóvoa (1992), *importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula.*

Creio que esta ideia é crucial no quadro da formação contínua, sobretudo porque não há ainda uma tradição que condicione as práticas e os modelos a implantar. É preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores (NÓVOA, 1992, P. 19).

Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são provenientes de um amálgama de conhecimentos da formação profissional; do conhecimento da disciplina, dos currículos e da experiência do professor. Trata-se dos conhecimentos da formação profissional, que são adquiridos nas instituições de formação para a docência; do conhecimento da disciplina, agregados com a formação inicial e que tem uma articulação com o conhecimento da matéria e com os procedimentos didáticos; do conhecimento sobre o currículo, que é o saber sobre os programas escolares e seus respectivos materiais; e por último, o saber da experiência, constituído durante o período do trabalho docente. Para o autor,

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e da pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana (TARDIF, 2014, p.39).

Os cursos de formação devem fornecer aos futuros docentes uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, psicopedagógico e pessoal, que lhes permita assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários. Portanto, a formação pressupõe continuidade. Nesse sentido, a formação inicial é um momento importante na socialização profissional, mas o aprendizado da docência deve seguir um longo caminho de educação continuada.

Sendo assim, segundo Paulo Freire (1996), faz-se pertinente trazer para esta discussão que ensinar não implica apenas em transmitir conhecimentos em salas de aula, inclui também criar possibilidades para a sua produção.

2.2 Formação de professores: conceitos e estudos

A produção acadêmica sobre formação de professores apresenta alguns mapeamentos já feitos que são fundamentais para acompanhar o processo de constituição de uma área do conhecimento, porque revelam temas que permaneceram ao longo do tempo, assim como os que esmaeceram, os que despontaram promissores e os que ficaram totalmente esquecidos.

O material que serve de base para esses mapeamentos— relatórios de pesquisa, artigos de periódicos, textos apresentados em eventos científicos (ANDRÉ, 2009; ANDRÉ, 2010; FLORES, 2010; GATTI, 2010) – permitem identificar redundâncias,

omissões, modismos, fragilidades teóricas e metodológicas, que se adequadamente consideradas, contribuem para o reconhecimento do status científico da área e aumentam sua credibilidade junto à comunidade acadêmica/científica.

Quando se trata de formação inicial, segundo Marli ANDRÉ(2009) “*é comum vermos pesquisas que buscam aspectos mais relacionados aos currículos dos cursos, a relação entre a teoria e a prática, a interdisciplinaridade, o projeto político-pedagógico e a relação entre a formação e a prática do aluno egresso*”. Já nos estudos sobre a formação continuada as pesquisas são mais relevantes nas temáticas que envolvem projetos, propostas e programas, saberes e práticas pedagógicas e a capacitação em informática ou o uso de novas tecnologias.

Esses dados nos revelam que a maioria das pesquisas realizadas, apresentam, em seus referenciais, a perspectiva sócio-histórica, o construtivismo, as representações sociais e a teoria da identidade. Esses dados deixam evidente que cresceu muito, no período, o interesse dos pós-graduandos pelo tema formação de professores. Essa mudança pode ser fruto tanto da chegada ao Brasil dos escritos de Maurice Tardif sobre os saberes docentes, quanto do aumento da produção internacional sobre profissionalização docente, motivada principalmente pelas reformas educativas dos anos 1990.

Segundo Marli André(2009), investigações sobre as políticas de formação aparecem de forma muito tímida nos anos 1990, mas vão crescendo aos poucos a partir dos anos 2000. Nas pesquisas mais recentes há uma maior atenção dada ao professor. Muitos estudos foram produzidos nos últimos anos, em torno das opiniões, das representações, dos processos de constituição de identidade, dos saberes e práticas dos professores.

Conhecer de perto quem é o professor da educação infantil, da educação básica ou superior parece-nos não só relevante, mas fundamental para que se possa delinear estratégias efetivas de formação. Aproximar-se das práticas dos professores, adentrar o cotidiano de seu trabalho é, sem dúvida, imprescindível para que se possa pensar, com eles, as melhores formas de atuação na busca de uma educação de qualidade para todos (ANDRÉ, 2009, p.51).

Contudo, é preciso compreender o contexto de produção desses discursos, as razões que os levam a se pronunciar dessa ou daquela maneira, a quem se dirigem, o que pretendem.

A autora apresenta algumas reflexões importantes em torno da formação inicial

de professores. Tornar-se professor implica o aprender a ensinar (às vezes, associado aos aspectos mais técnicos do ensino) e a socialização profissional (decorrente da interação entre indivíduo e contexto), bem como a construção da identidade profissional. O sentido e o currículo da formação dos docentes dependem da concepção de ensino, de escola e de currículo, num dado momento e num determinado contexto, e das competências e conhecimentos que se reconhecem e se exigem ao professor, mas também das oportunidades e dos processos de formação proporcionados aos alunos futuros professores no contexto de formação, quer nas instituições de ensino superior, quer nas escolas.

Flores (2010), ao fazer o levantamento da bibliografia, aponta a investigação sobre o processo de tornar-se professor para uma diversidade de perspectivas, desde o desenvolvimento do conhecimento e saber-fazer profissionais à evolução das preocupações docentes e à socialização profissional.

A transição de aluno a professor encontra-se marcada pelo reconhecimento crescente de um novo papel institucional e pela interação complexa entre perspectivas, crenças e práticas distintas e, por vezes, conflituais, com implicações ao nível (trans)formação da identidade profissional (FLORES,2010, p.183).

É nesta linha de pensamento que surge, por exemplo, a afirmação segundo a qual os professores ensinam como foram ensinados. Tal situação constitui um desafio para quem é formador de professores em encontrar um equilíbrio entre responder às verdadeiras necessidades dos seus alunos para desenvolverem as suas competências de ensino e fazer com que sejam aprendizes ativos do desenvolvimento do seu próprio ensino.

A investigação de Flores (idem) indica que, para os professores, as teorias aprendidas na universidade não são aplicáveis ao contexto da sala de aula. Existe uma tendência para simplificar o debate sobre teoria e prática na formação de professores, ao identificar a prática com o que acontece na escola e teoria com o que acontece na universidade. Para superar esta lógica, discentes, futuros docentes, devem assumir-se como professores, alunos e investigadores, para que desenvolvam compreensões profundas acerca do ensino e da aprendizagem investigando a sua própria prática.

Uma das finalidades da formação inicial é a de preparar os futuros professores para trabalharem em escolas, o que implica uma reflexão permanente sobre o papel dos professores e sobre o seu profissionalismo. Segundo Flores(2010), algumas

investigações apontam, no entanto, para uma visão fragmentada da formação ao demonstrarem que escolas e universidades permanecem, em muitos casos, dois mundos separados e, por vezes, contraditórios, na preparação dos futuros professores, que tendem a deixar de lado a dimensão humana do ensino.

Marcelo Garcia(2009, p.7) *nos lembra que nesses processos de desenvolvimento profissional deve-se dar grande atenção às representações, crenças, preconceitos dos docentes porque vão afetar sua aprendizagem da docência e possibilitar ou dificultar as mudanças.*

O que podemos concluir é que a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado. Para Marli André (2010, p.176) *“o processo de constituição da identidade profissional deve ser, portanto, um dos componentes da proposta curricular que dará origem aos cursos, atividades, experiências de desenvolvimento profissional dos docentes.”*

Marli André (2010) aponta que a formação docente é considerada um processo de aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula.

Queremos conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente porque temos a intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos (ANDRÉ, 2010, p. 176).

A autora demonstra uma preocupação de que os estudos tenham repercussão nas práticas. Ela aponta que investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante. Aponta ainda que as pesquisas no campo da formação docente são importantes na medida em que podem relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula.

Diante disso, ela apresenta o seguinte questionamento: *“Será que as pesquisas sobre formação de professores podem contribuir para o reconhecimento social da área?”* (ANDRÉ, 2010, p. 178)

Ela ressalta a importância do diálogo com o público que está fora da academia, sobretudo gestores e formuladores de políticas.

Daí a importância de que os estudos sobre formação de professores apresentem seus resultados de forma clara e objetiva, de modo que possam ser compreendidos pelo público, forneçam subsídios para os gestores e formuladores de políticas públicas e possam abrir novas

frentes de pesquisa (ANDRÉ, 2010, P.179).

É nesse sentido, que os resultados de pesquisas podem se tornar parte na formulação de uma política. No entanto, a autora reconhece que há muito a ser aperfeiçoado na pesquisa dessa área para que haja uma contribuição efetiva na configuração do campo, porque, embora o propósito seja nobre, o tratamento dos dados das pesquisas, em geral, deixa muito a desejar. As análises ficam restritas aos depoimentos dos sujeitos, o que gera um conhecimento muito pontual.

Marli André (2010) *acredita que é preciso aprofundar as análises e interpretações, de modo que se possa gerar um conhecimento mais abrangente e consistente*. Essas iniciativas da comunidade científica têm possibilitado que a área se torne mais respeitada em relação às demais áreas de conhecimento, o que é fundamental para a constituição de um campo autônomo.

Para Bernadetti Gatti (2010), o campo de estudos da formação inicial envolve diretamente as instituições de ensino superior, em especial, as licenciaturas: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial. Sua institucionalização e currículos vêm sendo postos em questão, e isso não é de hoje. Estudos de décadas atrás já mostravam vários problemas nos propósitos formativos a elas atribuídos.

Hoje, em função dos graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos (GATTI, 2010, P.1359).

Segundo a autora (idem), *é possível observar nas ementas das disciplinas nas universidades um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar*. A autora infere que fica bem reduzida a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula. Assim, a relação teoria-prática como proposta nos documentos legais e nas discussões da área também se mostram

comprometidas desde essa base formativa.

Com as características ora apontadas e com a ausência de um eixo formativo claro para a docência, presume-se a redução na formação dos licenciados, o que indica frágil preparação para o exercício do magistério na educação básica. Assim, percebe-se que o campo de estudos da formação docente já colocava a “necessidade” de mudanças institucionais formativas para aproximar os cursos de licenciaturas das práticas nas escolas.

2.3 Formação de professores e Gramsci

Ainda na análise desse campo de estudos, Lucíola Santos (2015) afirma que ele é dominado pela teoria crítica, destacando-se autores como Gramsci. Embora não seja nosso referencial aqui, vale mencionar a ideia de Gramsci de intelectuais e a dicotomia entre tradicionais e orgânicos - que corresponde, respectivamente, à divisão entre defensores da ordem capitalista e aqueles que formulam propostas de mudanças.

Os escritos de Gramsci sobre a educação se inserem em uma preocupação mais ampla do autor, que era a construção de uma nova sociedade socialista, que ele chama de uma “reforma intelectual e moral” que conduzirá ao novo bloco histórico. E ainda, em determinado momento de sua obra ele defende que todas as pessoas são intelectuais, considerando a capacidade de pensar.

Mesmo assim, faz a distinção para analisar os processos de reprodução e mudança social. Assim, os intelectuais tradicionais atuam como prepostos da classe dominante, disseminando, em forma de teorias, a ideologia dominante, fazendo a mediação para a manutenção da hegemonia. Não existindo assim intelectuais como um grupo social independente.

Cada grupo social cria para si uma forma orgânica, com uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão consciência da própria função, no campo econômico, cultural e político. Esse intelectual tradicional e vulgarizado é fornecido pelo literato, pelo filósofo, pelo artista, os quais acreditam serem os verdadeiros intelectuais. Essa formação é reproduzida nas instituições educacionais (escola e universidade) como uma das formas de manutenção da hegemonia. A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, mas é mediatizada em diversos graus por todo o contexto social.

Para mudar as relações de forças do bloco histórico, um novo tipo de intelectual se faz necessário. Assim, uma nova formação deveria ser pensada pelos chamados intelectuais "orgânicos", com características peculiares ligadas às necessidades da classe oprimida. Sua função seria exercer a direção ideológica e política de um sistema social e homogeneizar a classe que representa. Sua formação deveria aliar teoria e prática para construção de crítica à sociedade dominante. Em síntese, Gramsci propõe uma escola de formação humanista (GRAMSCI, 1978).

2.4 Formação de professores e Paulo Freire

No campo de estudos críticos também se insere a perspectiva freireana que, na linha dos estudos marxistas, propõe um projeto de educação “em favor da emancipação permanente dos seres humanos, considerados como classe ou como indivíduos, [educação que] se põe como um quefazer histórico em consonância com a também histórica natureza humana, inclusive, finita, limitada” (FREIRE, 1991, p. 72).

Essa perspectiva de Paulo Freire tem ressonância nos estudos da área de formação de professores. No artigo *Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos*, SANTIAGO; BATISTA NETO (2011), apontam princípios úteis aos processos formadores: contexto de problematização da realidade; escuta como fundamento do diálogo; o tempo para a materialidade das políticas e da intencionalidade educativa; a relação teoria-prática. A questão do vínculo entre teoria e prática se repete aqui, mas é diferente do que coloca Nóvoa, porque a perspectiva de Freire inclui a crítica ao capitalismo,

É tomá-los não como realidade pronta e acabada, mas como ato de conhecimento que requer a aprendizagem do pensar, do refletir rigoroso, crítico, problematizador. É realizar o duplo movimento de pensar a educação e seu projeto cultural e, ao mesmo tempo e de forma indissociável, proceder a aprendizagem do pensar. Aprender a pensar o real e com o real não significa pensá-lo isoladamente ou reduzi-lo a um conjunto de métodos e técnicas do pensar (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011, P.9).

Freire aduz ao fato de que uma compreensão correta (pensar certo) requer um ciclo que não toma o conhecimento existente como verdade inquestionável, mas fomenta a dúvida, a incerteza, sem receio do produzir conhecimento divergente.

Problematizar a realidade através de diversos ângulos (leitura dos textos, fatos, fotos, depoimentos) de modo a conhecer seus contornos e as múltiplas leituras. Assim, a problematização pode conduzir a demandas de ações e de intervenções. Dessa forma, tomando as palavras de Paulo Freire, há necessidade de se construir um “repertório dos anseios, dos sonhos, dos desejos...” [que constitui] “uma das vantagens de um trabalho assim está em que a própria metodologia da pesquisa a faz pedagógica e conscientizante” (1991, p. 32).

Em outras palavras, a formação de professores numa perspectiva histórico-crítica requer a criação e a organização de situações problematizadoras da realidade, levando em consideração os dados de objetividade-subjetividade dos sujeitos e suas circunstâncias. Ela não se limita a aprendizagens de conteúdos disciplinares, embora não os exclua, ela não cessa na aquisição de metodologias do ensinar e do aprender, embora não as desconsidere, ela não se restringe ao domínio de um saber fazer pedagógico, embora não o descarte (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011, P.10).

Freire coloca também a importância do “ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras de escolas, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras etc” (1991, p. 35). ou seja, escutar todos que estão envolvidos com a educação em todos os níveis. Escutar não por colocar à disposição os ouvidos, mas por disponibilizar a atenção ao outro através de uma pluralidade de procedimentos.

Escutar deve ser um conteúdo da formação de professores e um conteúdo do exercício profissional. Para Freire,

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala (1991, p. 135).

O grande desafio para as instituições e profissionais formadores de professores é a prática de escuta dos desejos, possibilidades, limites e inquietações, a escuta para além do verbal, valorizando as diferentes linguagens e gestos. Na formação de professores e da docência a escuta está inserida como saber docente e que precisa ser exercitado nos processos de formação docente.

Portanto, o escutar como um saber indispensável ao trabalho docente, na pluralidade de modos, significa o exercício do *falar com*. É falar como disponibilidade permanente para abertura à fala do outro e não

apenas como capacidade auditiva. É uma atitude e um conteúdo da prática educativa, generosa, edificante do respeito recíproco de educador e educando, um ir e vir, um reconhecimento do direito à fala e à escuta. É o exercício da prática dialógica (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011, p.12).

É essa disponibilidade permanente à escuta que em Freire é um princípio, um conteúdo da formação humana e profissional e prática pedagógica.

O tempo/espaço também deveriam estar entre os conteúdos e atitudes da formação de professores, na dimensão inicial e continuada, assim como na diversidade e nas possibilidades de espaços de aprendizagens e formação.

É no tempo - histórico, pedagógico, curricular - que a escola se configura como um objeto de análise, ao mesmo tempo em que se constitui como lugar onde se dá a produção e a socialização do conhecimento, bem como a intervenção sócio-pedagógica. O tempo é lastro e materialidade da organização e do funcionamento da escola; tece as interações sociais e as relações inter-extra escolares; e realiza com os sujeitos da educação o movimento que dá vida e materialidade às finalidades educativas. Logo, é no e com o tempo que a escola cumpre sua função social e, desse modo, carrega a possibilidade de contribuir para uma formação humanizadora ou negá-la (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011, p.13).

É assim que entendem a afirmação de Freire:

Impossível pensar a prática educativa, portanto a escola, sem pensar a questão do tempo, de como usar o tempo para a aquisição do conhecimento, não apenas na relação educador-educando, mas na experiência inteira, diária, da criança na escola (1991, p. 46).

Ou seja, é no tempo e com o uso do tempo que a escola afirma ou nega a sua finalidade histórica, daí a sua importância como conteúdo da formação permanente de professores.

Para Freire, há ainda, uma necessidade em se pensar a formação de professores a partir da relação teoria-prática sob uma concepção formadora. Isso *permite o respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o educando traz, enfim, um trabalho a partir da visão de mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professores e professoras* (FREIRE, 1991, p. 82).

O trato aos conteúdos, formas de mediação e justificativa de qualquer prática docente, em Freire, supera uma prática de acomodação para se fazer como uma inquietação. Uma prática que procura inquietar os educandos, desafiando-os para que

percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reinventado.

A proposta educacional de Paulo Freire, a sua concepção de educação como processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação-reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana, seria uma concepção libertadora de educação. Sendo assim, a pesquisa foi baseada nas ideias de Freire como a concepção de educação escolhida para nortear os estudos, por trazer os referenciais que acreditamos ser o mais apropriado para a criação do conhecimento e para a transformação-reinvenção da realidade.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ABORDAGEM HISTÓRICA

A formação dos professores vem sendo objeto de debate e de profundas reformulações no Brasil e no mundo. Neste contexto, este capítulo apresentará a formação docente compreendida em sua plenitude por meio de uma perspectiva histórica, que permita entender de que forma ocorreram os desdobramentos dessa formação no decurso do tempo.

3.1 Contornos de um projeto político e sua compreensão sobre a realidade

As políticas educacionais no Brasil, estão inseridas em um ambiente político de globalização, marcado pelo contexto cultural e econômico de uma sociedade que não tem os seus limites geográficos como demarcadores da sua visão de mundo, de ser humano e de produção do conhecimento. Outra tensão, do ponto de vista de Luiz Fernandes Dourado (2002), está entre políticas educacionais não consideradas como políticas de Estado, mas como políticas de governo, gerando descontinuidades. O autor (idem) faz referência à desarticulação entre o processo de planejamento das políticas e sua execução. As políticas têm origem no atendimento a um perfil de política de governo, de caráter provisório, em detrimento da articulação com planos de educação, que tem duração decenal, direcionados para elaboração de políticas do Estado.

Dourado(2007) afirma que pensar as políticas de educação no Brasil, sobretudo, a partir da defesa de um padrão de qualidade socialmente referenciada, nos insere no desafio de pensar a lógica centralizada e autoritária que tem permeado as políticas educacionais para todos os níveis de ensino, particularmente para a educação básica.

Essa realidade está em consonância com o contexto histórico de elaboração, aprovação e implementação das leis educacionais brasileiras - marcado por processos tensos, de tentativas de construção de consensos, em meio a muitos mecanismos de coerção. Os projetos de lei, planos de governo, e decretos, são frutos de lutas políticas. Disputas de projetos com concepções distintas do papel do estado e do planejamento e a relação entre os entes federados.

As disputas permanentes, nesses processos, giram em torno dos interesses públicos e privados, bem como das defesas pela desresponsabilização do Estado para com a educação, pela via dos mecanismos de descentralização *versus* centralização. Não há linearidade entre proposições e materializações das políticas. Dourado (2002)

demonstra como as políticas articulam-se a processos mais amplos do que a dinâmica intraescolar.

A educação básica no Brasil possui estruturação complexa e heterogênea e suas formas de controle e regulação incluem ações do Ministério da Educação - MEC, dos sistemas de ensino (municipais e estaduais) e das escolas. A proposição de políticas estão centralizadas nos programas e ações do MEC, nem sempre articuladas. No caso brasileiro, os municípios e estados, como entes federados, podem aderir ao que for proposto pelo MEC por meio do regime de colaboração, mesmo que não haja clara conexão com prioridades estabelecidas pelos respectivos sistemas de ensino.

A educação é vista como meio para formação de mão de obra capaz e integrada ao sistema produtivo. Mesmo com a ampliação das matrículas persistem altos índices de analfabetismo e exclusão. O Brasil mantém grande parte da população excluída do acesso à educação como direito social.

Para além da ideologia tecnicista que caracterizou a educação, há de se considerar ainda que a herança deixada pela ditadura militar repercute até hoje no sistema educacional brasileiro. Vários elementos que estrangulam, por exemplo, a qualidade de ensino da escola pública são remanescentes das reformas educacionais executadas pelos governos dos generais-presidentes (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2008, p. 351).

A pretensa neutralidade técnica que propõe administração e planejamento despolitizados, na verdade camufla e fortalece estruturas de poder, substituindo a participação democrática – fundamental em qualquer projeto humano, sobretudo pedagógico – pela decisão de poucos.

A trajetória percorrida mostra que, ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, mas sem grandes rupturas (SAVIANI, 2009).

É a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2009, p. 148).

A função da educação, tem por vezes, se resumido a formar indivíduos aptos a contribuir para o aumento da produtividade da sociedade. Nesse sentido, vai se definir a competência do indivíduo e do próprio sistema educacional.

Todo processo de formação de educadores – especialistas e professores – inclui necessariamente componentes curriculares orientados para o tratamento sistemático do “que fazer” educativo, da prática pedagógica.

Entre estes, a didática ocupa lugar de destaque (CANDAUI, 1985, p. 12).

Para RIBEIRO(2007, p. 176) “A questão do ‘fazer’ da prática pedagógica é dissociada das perguntas sobre o ‘por que fazer’ e o ‘para que fazer’ é analisada de forma, muitas vezes, abstrata e não contextualizada””.

E ainda pode não ter como referência os problemas reais da prática pedagógica cotidiana, enfrentados pelos professores - péssimas condições de trabalho, infraestrutura inadequada, entre outros fatores.

3.2. As políticas docentes e os referenciais legais: Breve histórico

A trajetória da formação de professores no Brasil, pode ser desdobrada em seis grandes períodos: a aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827; a inauguração no Brasil no final do século XIX, das Escolas Normais destinadas à formação de docentes; a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996; em seguida, através da discussão sobre políticas educacionais antes e após a LDB 9.394/1996; com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2002); a Política Nacional de Formação de Professores, editada por meio do Decreto Presidencial n.º 6.755/2009 (BORGES; AQUINO; PUENTES,2011).

Tal preocupação só apareceu em 15 de outubro de 1827, quando foi promulgada a Lei das Escolas das Primeiras Letras.No artigo 4º da Lei, ao determinar o método mútuo, determinou-se que os professores devessem ser treinados para o uso do método, às próprias custas, nas capitais das Províncias. Vê-se que a formação de professores, até então, não contava com investimento do Governo;o que é compreensível numa sociedade em que a educação ainda era privilégio de poucos e direcionada a uma pequena elite (BORGES; AQUINO; PUENTES,2011, P.96).

Historicamente, durante décadas, privou-se boa parte da população do direito à escolarização. Na Europa Ocidental, o marco para o direito à educação é a Revolução Francesa que materializou esse direito na criação da escola pública: única, gratuita, laica e universal.

No Brasil, esse direito não foi consolidado nem com a chamada Independência do Brasil, em 1822, nem com a chegada da República, em 1889. Vale salientar que, devido a necessidade de exercícios práticos de preparação para o ensino, é que se constituiu a primeira iniciativa pública de formação de professores, por meio das

Escolas Normais. Elas articulavam pedagogia e didática, teoria e prática.

[...]predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009,p.144).

Entre os períodos de 1939-1971, a formação de professores passa a ser caracterizada pela organização e implantação dos cursos de pedagogia e licenciatura e pela consolidação das Escolas Normais. Nesta organização, os candidatos à docência estudavam por três anos diversas disciplinas específicas e no último ano disciplinas de formação didática.

Saviani (2009) aponta que houve perda da especificidade cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa e dar caráter científico aos processos formativos. Segundo ele, durante o Regime Militar de 1964 e embasados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5.692/71, vemos efetivadas várias mudanças na legislação educacional.

Na nova estrutura, em relação a formação do professor, destacamos o desaparecimento das Escolas Normais e a instituição da Habilitação Específica para o Magistério. Criam-se os CEFAMs - Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério, que, além da formação de professores com Habilitação Específica de Magistério, formavam os especialistas em Educação (diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino). A referida LDB trouxe também os cursos de Licenciatura Curta. Em seguida, o Conselho Federal de Educação (CFE) emitiu orientações para torná-los progressivamente cursos de Licenciatura Plena.

A partir da década de 1980, no contexto da globalização, as políticas educacionais sofrem fortes influências dos organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM) entre outros.

Ainda sobre o Banco Mundial e a sua orientação ideológica para as políticas e programas implementados pelo Brasil, Dourado (2002) explica que é a partir de 1980 que sua atuação se torna mais proeminente. O Banco Mundial atuou concedendo empréstimos que continham elementos de prescrição para as políticas educacionais que

induziram às reformas concernentes ao ideário neoliberal. Essas prescrições se relacionavam com a indução das avaliações e mudanças na gestão, na lógica do campo econômico. Ao mesmo tempo, colocava que a educação era vista como instrumento que iria minorar as desigualdades sociais e deveria preparar para o mundo do trabalho.

Segundo o autor (*idem*), a lógica mercadológica, sustentada pela teoria capitalista, vai guiar os programas e políticas da educação nos Estados-nação e nos organismos multilaterais, no sentido da manutenção e fortalecimento da percepção da educação como mercadoria, de maneira que a formulação e implementação das políticas educacionais no chão da escola traduz-se em ações que legitimem o referido modelo político-econômico. Essa perspectiva também é defendida por Ball (2001).

O espectro e a complexibilidade destas reformas são impressionantes. Elas “costuram” um conjunto de políticas tecnológicas que relacionam mercados com gestão, com performatividade e com transformações na natureza do próprio Estado. É importante dizer que, ver estes processos de reforma como simplesmente uma estratégia de des-regulação, é interpretá-las erroneamente. Na verdade, eles são processos de re-regulação; representam não propriamente o abandono por parte do Estado dos seus mecanismos de controle, mas sim o estabelecimento de nova forma de controle[...] (BALL, 2001, p. 104).

E posteriormente, alunos são expostos a métodos avaliativos estandardizados, que se utilizam do discurso da busca pela qualidade na educação. Além do Banco Mundial, outros personagens estão em cena, como a UNESCO, a Organização dos Estados Ibero-americanos para Educação, Ciência e Cultura (OEI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Dale(2004), apesar de não fazer parte do referencial proposto para esta pesquisa, é um estudioso da área e discute como a globalização interfere na implementação das políticas públicas educacionais.

Sobre tal fato, Dalila Oliveira (2013) constata que:

Observa-se uma centralidade às políticas docentes na última década pelos organismos internacionais, em especial a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a OCDE que têm atribuído maior ênfase à formação e à avaliação como fatores determinantes na melhoria da profissão docente e, conseqüentemente da educação, que aspectos relativos às condições de trabalho, carreira e salários (OLIVEIRA, 2013, p. 54-55).

Essas políticas também envolvem, paulatinamente, a precarização do trabalho docente e ainda colocam sobre professores a responsabilidade única sobre o alcance ou não das metas estipuladas pelos programas de avaliação do MEC/Brasil e dos

respectivos estados da federação.

Neste sentido, a autora (idem) explica o processo de culpabilização docente no contexto das avaliações.

A busca pela compreensão dos fatores que levam à melhoria da educação tem levado certas abordagens a colocar o professor como o principal responsável pela tarefa educativa e, conseqüentemente, por seus resultados, deslocando o foco das estruturas e das relações sociais que envolvem o contexto escolar. Por essa razão, a busca de solução acaba apontando sempre na perspectiva de encontrar bons professores (quase super-heróis, dependendo do contexto em que ensinam) para resolver os problemas da educação (OLIVEIRA, 2013, p. 55).

Por outro lado, o local é influenciado pelo global, assim como o global é ressignificado por movimentos que se dão em instâncias locais, em que as políticas públicas acontecem no contexto da prática (BALL, 2001). No caso da educação, nos sistemas de ensino e nas escolas.

Esse discurso das avaliações vai se tornar mais forte na década de 90 porque o discurso político dominante nos anos 80 defendia a educação como direito. O contexto era de que a Constituição Federal incluísse propostas dos movimentos sociais e setores progressistas. Para a Educação, a Constituição Federal (Art. 214) previu a formulação da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) para regular a formulação de planos decenais de educação, Planos Nacionais de Educação - PNEs. Também visava a descentralização administrativa da educação pública ampliando a autonomia e a responsabilidade dos gestores estaduais e municipais.

Já o discurso político dos anos 90, a partir da Conferência de Jomtien, passou a priorizar a universalização e priorização do Ensino Fundamental, mas com ausência na educação infantil e do ensino médio. O conceito de qualidade foi absorvido pelo campo da educação, sendo bastante utilizado para verificação de padrões e metas exigidos pelos Planos vigentes. Uma dessas avaliações criadas nesse período, e talvez a mais enaltecida até os dias atuais, é o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB.

Tais reformas refletiram de forma decisiva na educação, persistindo até os dias atuais. As políticas educacionais acompanharam a tendência de democratização na busca por uma educação de qualidade, na redução dos gastos governamentais e no envolvimento das comunidades nas escolas.

As mudanças curriculares nos cursos de formação de professores fazem parte do processo de reforma educacional dos anos de 1990, iniciadas nos oito anos do governo

de Fernando Henrique Cardoso, no qual as políticas sociais se submeteram à política econômica neoliberal. As novas diretrizes para a formação de professores nas suas diversas licenciaturas foram produzidas no interior deste movimento reformador.

Saviani (idem) aponta que, a partir de 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, a educação no Brasil passa a evidenciar a preocupação em satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, universalizar o acesso à educação, promover a equidade, concentrar a atenção na aprendizagem, ampliar os meios e o raio de ação da educação básica e fortalecer alianças (referindo-se às esferas nacionais, estaduais e municipais, prioritariamente), incluindo-se instituições públicas e privadas.

O governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002) defendia o gerencialismo, a racionalidade técnica e a mudança no financiamento da educação - FUNDEF e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE – que transferiram recursos (considerados gastos) aos governos municipais e às escolas diretamente, numa “gestão” neoliberal .

O governo foi marcado por um discurso da estabilidade econômica alcançada pelo Plano Real. Para seguir as orientações neoliberais, o governo promoveu uma reforma do Estado brasileiro que tinha como discurso a “necessidade” de sua racionalização e modernização.

Tal reforma que implicou, sobretudo, na privatização de empresas públicas, trouxe como importante elemento iniciativas de desregulamentação da Administração Federal e, conseqüentemente, da administração pública, instaurando um modelo de gestão das políticas sociais assentado na descentralização e “gestão por competências”.

Assim, as reformas realizadas no Brasil durante o governo de FHC, que teve no decorrer de seus dois mandatos um só ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, determinaram novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, conformando uma nova regulação assentada na descentralização e maior flexibilidade e autonomia local, acompanhando tendência verificada em âmbito internacional.

Essas mudanças foram determinantes de novas relações entre as diferentes esferas administrativas na matéria educacional, especialmente nas relações entre União e municípios.

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, a formação docente fica assim instituída:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 2013)

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

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

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

- cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 2009).

Com o final do regime militar, o movimento de mobilização dos educadores no Brasil alimentava a esperança de que o problema da formação docente seria equacionado com a nova LDB (9.394/96). Entretanto, a LDB não correspondeu às expectativas, uma vez que introduziu, como alternativa aos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, os Institutos de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada e barata, por meio de cursos de curta duração.

Com a promulgação da nova Lei, surgiram muitas propostas sobre a formação de professores. Contudo, houve um período de transição e, por algum tempo, permaneceram as influências do período anterior.

No caso brasileiro, o ano de 1996 é bastante significativo, pelo motivo de ter sido aprovada, neste ano, a Lei nº 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. Esta, por sua vez, inova trazendo o artigo sétimo com a temática relativa aos profissionais da educação.

A instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) pela lei n. 9.424/1996 e sua

regulamentação pelo decreto n. 2.264/1997 deu base para o incremento de políticas de formação continuada de docentes nos estados e municípios, entendidas como um direito dos profissionais da educação e como uma condição indispensável para o exercício da profissão.

Foi o FUNDEF que criou condições para o estabelecimento das articulações entre as secretarias de educação e as instituições formadoras de educação superior, expandidas depois pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ligado ao MEC.

A partir de 2002, quando foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN), é que foram feitas as primeiras adaptações nos currículos de formação docente. Posteriormente, foram promulgadas também as diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p.105).

No entanto, temos a compreensão de que estas decisões, por parte do governo brasileiro, sofrem influência direta dos organismos internacionais.

Uma delas foi a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto presidencial nº . 6.755/2009, dispoendo sobre a atuação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para o fomento a programas de formação inicial e continuada.

A proposta era organizar em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica.

Também buscou expandir os cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior, bem como igualar as oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em todo território nacional.

O Ministério da Educação (MEC) terá a incumbência de aprovar o plano estratégico, apoiando as ações de formação por meio de concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, provendo auxílio a projetos relativos às ações propostas e aprovadas, como também dando apoio financeiro aos estados, Distrito Federal, municípios e instituições públicas para a implementação dos projetos. O Decreto propõe, ainda, ações formativas, no sentido de prever a articulação entre as instituições de ensino superior e as redes de ensino da Educação Básica e a participação dos estudantes nas atividades de ensino da educação básica e a participação dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública, com projetos pedagógicos,

fomentados pela Capes, que proponham a inovação nas matrizes curriculares e percursos formativos, bem como propostas de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura e pesquisa que impactem a formação de docentes (arts. 10 e 11) (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p.107).

Atualmente, a Capes subsidia o PIBID (Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), inicialmente nas Universidades públicas e, desde 2011, ampliado para as privadas.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a história da formação dos professores, nos últimos dois séculos, explicita sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente, com um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas com o modelo para a formação de mão-de-obra.

Muitos elementos trazidos por essas reformas foram duramente criticados pelos movimentos sociais que estiveram na base eleitoral do presidente Lula. Entretanto, o mais importante a destacar é que essas reformas alteraram a orientação da gestão das políticas públicas no Brasil e não só no plano da educação.

3.3 O governo Lula e o debate da formação de professores

No governo Lula, a partir da metade da primeira década dos anos 2000, o MEC assume um papel proativo na formação de docentes da educação básica, concebendo-a como um processo contínuo, que começa na formação inicial e prossegue ao longo da vida profissional.

Lula assume o governo com um discurso diferente do seu antecessor. No seu governo, o “gasto público” na verdade era visto como um “investimento no desenvolvimento”, rompendo com a visão estritamente neoliberal de Fernando Henrique. Além de posicionamento político de seu governo, essas concepções são frutos de um discurso pactuado a partir de diversas disputas políticas, segundo Rodrigues (2013). Esse discurso busca a diminuição das desigualdades sociais, por meio de ações imediatistas, políticas afirmativas e criação de leis e instituições com o intuito de construir políticas de Estado e não apenas políticas de governo.

Pode-se considerar que no decorrer desses dois mandatos do presidente Lula houve iniciativas importantes do ponto de vista de políticas regulares de educação no sentido de buscar recuperar o papel protagonista do Estado como promotor de políticas

para o setor, bem como de tentativas de correção de desigualdades historicamente construídas de um país com as dimensões do Brasil e com suas diferenças regionais.

Assim, as políticas educacionais do governo Lula nos seus dois mandatos podem ser caracterizadas por políticas ambivalentes que apresentam rupturas e permanências em relação às políticas anteriores. Ao mesmo tempo em que se assiste, na educação, à tentativa de resgate de direitos e garantias estabelecidos na Constituição Federal de 1988, adotam-se políticas que estabelecem nexos entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional, conforme aponta (RODRIGUES, 2013).

Mais do que em qualquer outra área, as ações do governo Lula no campo social revelam os contornos de seu projeto político, sua compreensão sobre a realidade e sua ideia de que é possível um governo representar as diferentes classes sociais. E isso é motivo suficiente para que os trabalhadores em geral e as demais massas exploradas do Brasil acompanhassem no mesmo passo o desenvolvimento dessas políticas, atentando especialmente para o fato de sua implantação estar permitindo a construção de uma nova base de apoio.

No Governo Lula houve um investimento na Educação Superior, por meio dos projetos de expansão universitária. A Universidade cresceu em número de vagas, oportunizando maior inclusão na Educação Superior. Contudo, ainda, a Universidade brasileira se depara com muitas dificuldades, iniciadas pela inserção histórica na sociedade capitalista. Os recursos são poucos e muita coisa ainda precisa de ser feita para que se alcance uma Universidade democrática e de qualidade, para todos que a desejarem (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p.109).

Os programas sociais implementados pelo governo Lula no primeiro mandato podem ser considerados, em grande parte, como assistenciais ou compensatórios. Orientados pela mesma lógica do governo que o antecedeu, muitos programas sociais foram desenvolvidos tendo como público alvo os mais pobres, os miseráveis, os que se encontravam abaixo da linha da pobreza.

3.4 Educação Republicana: Inspirações para o PIBID

Para se diferenciar do governo anterior, o governo Lula apresentou como política educacional ações que visavam a promoção da melhoria da qualidade da educação básica. A pretensão para a educação escolar nesse período era que ela fosse republicana e democrática.

Vale ressaltar que até os anos 1980, no Brasil e em outros países em desenvolvimento, o debate educacional se dava em torno do acesso à escola pelas massas. A partir dessa década, todavia, os problemas educacionais passam a ser vistos sob o foco da permanência e percurso com sucesso, da escolarização de crianças, jovens e adultos. A discussão acerca da qualidade na educação, por conseguinte, toma vulto e se desenvolve sob dois enfoques antagônicos: o enfoque da qualidade total e o enfoque da qualidade social (CARVALHO, 2012, p.3).

Diferente disso, a educação escolar encontra sentido no revigoramento dos pressupostos da república, isto é, nos princípios da igualdade, liberdade, diversidade, individualidade, reconhecimento, universalidade e autonomia. O governo colocou na pauta das discussões o sentido da educação escolar no contexto republicano e democrático e seus possíveis desdobramentos, em um contexto de política econômica neoliberal (RODRIGUES, 2013).

O discurso adotado, após 2006, é de que “a formação oferecida na escola busca criar condições para a manutenção e o aprimoramento da república”, ou seja, da garantia do direito à educação. A ideia se remete aos ideais da escola republicana criada na Revolução Francesa que supunha a igualdade de oportunidades.

A educação escolar, pensada aqui particularmente no contexto do Ensino Fundamental e Médio brasileiro (alcance do PIBID), contempla um conjunto vasto de possibilidades de formação dos alunos. Seu propósito prioritário é potencializar o alargamento dos horizontes de mundo de estudantes e professores, instigando-os a fazer a reconstrução dos saberes e, assim, compreender as formas de produção do conhecimento.

3.5 Políticas públicas para a educação: O PDE e o Compromisso Todos pela Educação

O primeiro ministro nomeado para a educação no Governo Lula foi Cristovam Buarque. Após um ano de mandato, ele é demitido pelo então presidente. Com a demissão de Buarque, assumiu o Ministério da Educação, em 27 de janeiro do ano de 2004, Tarso Fernando Herz Genro. Como ministro da educação, Genro criou o Programa Universidade para Todos – PROUNI, que tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas.

Assim, conforme Lei n^o 10.933, de 11 de agosto de 2004, foi criado inicialmente, o Plano Brasil para Todos onde foram elaborados 369 programas, dentre eles, oito direcionados à educação nacional.

Em 29 de julho de 2005, Tarso Genro deixa o cargo com dois problemas estruturais que fundamentavam as ações do governo: o número de universidades públicas para atenderem a questão do acesso à educação superior e o quantitativo de profissionais para atuarem tanto no ensino superior quanto na educação básica, o que atinge diretamente a demanda de formação de professores.

Ao assumir o Ministério da Educação em 2005, Fernando Haddad tinha como meta governamental a formulação dos planos e projetos que pudessem dar continuidade às metas do governo federal. O marco de sua gestão foi a promulgação, em 24 de abril de 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que procurou, por meio de parcerias com os municípios e estados, operacionalizar o Plano Nacional de Educação vigente (PNE 2001-2011). O PDE se tornou o marco discursivo para a política educacional no governo Lula e envolvia o conjunto de todos os programas e ações do MEC (RODRIGUES, 2013). No PDE, em parceria com a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, deveriam promover a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

Como aponta Carvalho (2012), o discurso do PDE, tenta elaborar uma política sistêmica da educação que inclui desde a educação infantil até a pós-graduação, diferente do governo de Fernando Henrique que priorizou o ensino fundamental. Outra marca discursiva foi a melhoria da qualidade do ensino com elevação da escolaridade da população, baseado no princípio do estado republicano, que se baseia no ideal da igualdade de oportunidades.

Carvalho (2012) também aponta que o PDE é centrado no discurso da qualidade social da educação básica e da Educação Sistêmica. Do ponto de vista epistemológico, a visão sistêmica pressupõe uma ideia de interação e de totalidade associados aos princípios da interdependência, complementaridade, complexidade (VASCONCELOS, 2002). O enunciado educação sistêmica dá suporte à proposição de política pública para educação básica e para a visão de processos educacionais, compondo um mesmo sistema.

Ainda na análise de Carvalho (2012), no texto do PDE a qualidade da educação está associada ao conceito de escola republicana, vista como um enunciado reitor, do

qual são derivados outros enunciados, identificados na presente análise, como os pilares da educação:

Visão sistêmica da educação (Concepção de Educação Básica, Ciclo educacional de modo integral, conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização);

Territorialidade (Ordenação territorial, permitindo que ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do País);

Desenvolvimento;

Regime de colaboração (Regime de colaboração compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação);

Responsabilização;

Mobilização social; educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro (PDE, 2007, p. 11).

Vê-se que o PDE representa um importante passo no enfrentamento do problema da qualidade da educação básica. Só o fato de pautar essa questão como meta da política educativa e construir instrumentos de intervenção já se configura como um dado positivo que precisa ser reconhecido. Mas, em sua configuração atual, ainda não nos dá garantia de êxito.

De fato, o discurso da qualidade da educação no texto do PDE, reconhece e ressalta a importância da responsabilização da classe política e a mobilização da sociedade e que a valorização do magistério é a base para a mudança da qualidade educativa no Brasil. As condições adversas de trabalho e o baixo nível salarial acentuam o desprestígio social da profissão e, nesse sentido, caracterizam problemas a serem superados para que o ensino nas escolas de nível médio transpasse as barreiras do modelo de ensino vigente, que provêm da insuficiência do processo formativo dos futuros professores.

Na análise de Rodrigues (2013), o PDE apresentava uma ambiguidade, porque incluía o IDEB como parâmetro de avaliação da qualidade e submissão ao discurso dos organismos internacionais do novo gerencialismo. Tentava mostrar que avanços estavam acontecendo na educação diante de análises negativas no âmbito da OCDE.

No âmbito da formação de professores, o governo criou antes do PDE em 2006, a rede a Universidade Aberta do Brasil (UAB), ofertando cursos em EAD para estados e municípios, com vistas a atender à grande demanda, estimada pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior, órgão do Ministério da Educação

(CAPES/MEC) de formação docente das redes públicas em nível superior.

Antes de criar a UAB, foi preciso equiparar os cursos à distância aos cursos presenciais, em 2005, estabelecendo a equivalência de diplomas e certificados no ensino superior, medida de caráter universal que se estendeu a todas às Instituições de Ensino Superior do país. A equivalência da educação a distância à educação presencial desencadeou o crescimento das matrículas nas instituições privadas em proporções muito maiores que nas públicas.

Uma das ações do governo Lula, nesse período, foi a criação do PIBID. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência também surgiu em 2007, no bojo do PDE. Tinha como enunciado a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena das instituições federais e estaduais de educação superior. Foi regulamentado primeiro por meio da Portaria do MEC nº 38, de 12 de dezembro de 2007 e mais tarde ampliado por meio do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.

De fato, o discurso da qualidade da educação no texto do PIBID, reconhece e ressalta a importância do princípio constitucional de educação como direito de todos e dever do Estado e da família e a questão da redução das desigualdades sociais e regionais, traduzida no equilíbrio das oportunidades de acesso à educação de qualidade. O PIBID foi visto como um possível programa que buscasse atender as necessidades de uma política para aumentar os índices do IDEB, num primeiro momento.

Nesse sentido, retomou a discussão já presentes nos estudos sobre formação docente de que o processo formativo deve ser fundamentado a partir da reflexão sobre a prática pedagógica, por meio da articulação das pesquisas da área de ensino à prática docente, num processo em que o professor tenha papel fundamental na produção do conhecimento sobre a prática. De certa maneira pode-se dizer que o texto do PIBID revela esse debate, conforme tenta mostrar nas análises dos aspectos, com base nas temáticas e conceitos que o programa elege para tratar da qualidade social da educação.

A CAPES, respaldada por sua trajetória histórica e exitosa no desenvolvimento da pós-graduação e no apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico do país, assume a função de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério. Para atender as novas responsabilidades, duas novas diretorias específicas foram criadas: a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) e a Diretoria de Educação a Distância (DED). Em 2012, foi alterado o nome da Diretoria da Educação Básica Presencial para Diretoria de Formação de Professores da Educação

Básica, mantendo no entanto, a mesma sigla (DEB). O novo nome revela mais o foco da diretoria em promover ações voltadas para a valorização do magistério por meio da formação de professores. Essa articulação entre educação superior e educação básica está relacionada com o discurso da educação sistêmica já referenciado.

Conforme o que está em seus documentos, essa nova Diretoria, organiza o conjunto de seus programas em uma matriz educacional que articula três vertentes: a busca pela excelência e pela equidade na formação de professores; a integração entre programas de pós-graduação, cursos de formação de professores e escolas básicas; e a produção e disseminação de conhecimento (DEB, 2013). Seus programas de formação inicial e continuada contemplam os seguintes princípios comuns:

- a) Conexão entre teoria e prática;
- b) Integração entre as escolas e as instituições formadoras;
- c) Equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e a ética que realça a responsabilidade social da profissão e
- d) Articulação entre ensino, pesquisa e extensão. (DEB, 2013, p. 17)

Em suma, as ações da DEB, seguindo os princípios acima delimitados, são organizadas levando em conta diferentes momentos da formação docente: a) a formação inicial; b) a formação continuada e extensão; c) a formação comprometida com a pesquisa e d) a divulgação científica.

Entre os anos de 2007 e 2014, a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) da CAPES executou alguns programas. Dentre os programas de formação docente inicial destacam-se: a) PIBID – Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência (2007); b) PRODOCÊNCIA - Programa de Consolidação das Licenciaturas (2007) c) PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (2009).

Apenas o PIBID, portanto, envolve a universidade e a escola numa relação mais íntima com a finalidade geral de, além de proporcionar melhorias no ensino oferecido aos alunos da escola parceira, valorizar a formação inicial para a docência oferecida nos cursos de licenciatura das universidades. Programas de iniciação à docência tratam de estabelecer estratégias para reduzir ou reconduzir o denominado ‘choque com a realidade’, no período enfrentado por muitos professores em seus primeiros anos de docência.

As discussões em torno da necessidade de um programa destinado ao apoio à

formação inicial de professores originaram-se de uma demanda da Secretaria para Assuntos de Ensino da Sociedade Brasileira de Física (SBF), na gestão 2005-2007. O objetivo inicial era atender especificamente os alunos da licenciatura em Física, a mais problemática em termos de matriculados e egressos, garantindo a permanência desses alunos em seus cursos. Foi através da participação da comunidade de físicos, por meio da SBF, que a proposta foi encaminhada e aceita pela CAPES, que por sua vez generalizou o programa para outras licenciaturas. (Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/ensino/proposta.shtml>)

3.6 Cenário das licenciaturas

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep é o órgão do Ministério da Educação responsável por avaliar a Educação Superior no Brasil. Uma das maneiras que ele utiliza para tal é a comparação dos resultados obtidos tanto pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade (e seus indicadores associados) quanto pela avaliação *in loco* a partir, por exemplo, de técnicas que poderiam ofertar uma perspectiva de adequação do sistema e suas métricas na organização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes.

Considerações sobre os aspectos que concernem ao Enade e seus indicadores apontam a importância da utilização dos dados gerados pela avaliação, para que as instituições possam refletir sobre suas práticas de natureza acadêmica. O importante é que o ENADE seja um estimulador de possibilidades de integração entre avaliação – desempenho – inovação, para o encaminhamento no sentido de fortalecer a Formação Continuada com professores e aprimorar estratégias metodológicas e de avaliação, a fim de que os estudantes consigam adquirir competências e habilidades previstas no perfil do curso.

Há diversas manifestações positivas sobre aspectos como: a divisão por atos autorizativos, o respeito às características das instituições, o incentivo à inovação e produção científica, a clareza dos critérios em relação aos conceitos, entre outros.

“(…) novos parâmetros de avaliação representam um avanço significativo para IES que acreditam e investem em inovação. Há mudanças que, sem dúvida, serão norteadoras de revisão das estratégias institucionais, de projetos políticos institucionais, de projetos pedagógicos de curso de graduação e conseqüentemente da concepção de currículo [...]” (REIS, COVAC E COVAC, 2018).

Nesse contexto, o Inep como instância avaliadora no âmbito do Sinaes, internacionalmente reconhecido, possui evidências de que o trabalho desenvolvido e em desenvolvimento por suas equipes técnicas encontra-se alinhado com as melhores práticas sem abandonar a perspectiva de melhoria contínua que já está integrada à sua cultura organizacional.

Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos, principalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações.

A avaliação busca melhorar o mérito e o valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da educação superior e orientar a expansão da oferta, além de promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia de cada organização.

Dentre os instrumentos complementares utilizados pelo Sinaes estão a autoavaliação, avaliação externa, Enade, Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação como o censo e o cadastro, que permitem atribuir conceitos e dimensões ao que foi avaliado. O Ministério da Educação, por sua vez, torna esses resultados públicos para a Renovação de Reconhecimento e de Recredenciamento das instituições de ensino superior avaliadas e de seus cursos.

As informações obtidas com o Sinaes são utilizadas pelas IES para orientar sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, pelos órgãos governamentais para destinar a criação de políticas públicas e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral, para guiar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições.

Quando um curso não atende às expectativas do Sinaes são estabelecidos encaminhamentos, procedimentos e ações com indicadores, prazos e métodos a serem adotados, com o objetivo de superar as eventuais dificuldades.

Os estudantes são avaliados periodicamente através do Enade, em todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso e é apresentada por meio de conceitos, tomando como base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento.

As instituições são avaliadas através de autoavaliação – conduzida pela CPA (Comissão Própria de Avaliação), segundo o roteiro geral – proposto em nível nacional, acrescido de indicadores específicos, projeto pedagógico, institucional, cadastro e censo; da Avaliação externa, feita por membros externos, pertencentes à comunidade acadêmica e científica, reconhecidos pelas suas capacidades em áreas específicas e portadores de ampla compreensão sobre instituições universitárias; pelo Censo da Educação Superior, instrumento independente, com grande potencial informativo e que traz elementos de reflexão para a comunidade acadêmica, para o Estado e para a população em geral; e do Cadastro de cursos e instituições, que utiliza as orientações do Inep e da Conaes, para análise das avaliação nos processos internos e externos, sobre o desempenho de cursos e instituições.

O PIBID tem como público as licenciaturas que são avaliadas pelo ENADE/Sinaes. Os cursos de licenciatura conferem ao diplomado competências para atuar como professor, na educação básica, com o grau de licenciado.

No Censo da Educação Superior de 2019 apresentado pelo INEP, no que diz respeito as licenciaturas, podemos observar algumas mudanças significativas ao longo dos anos.

GRÁFICO 1- Número de matrículas, em cursos de graduação em licenciatura, por modalidade de ensino – 2009-2019

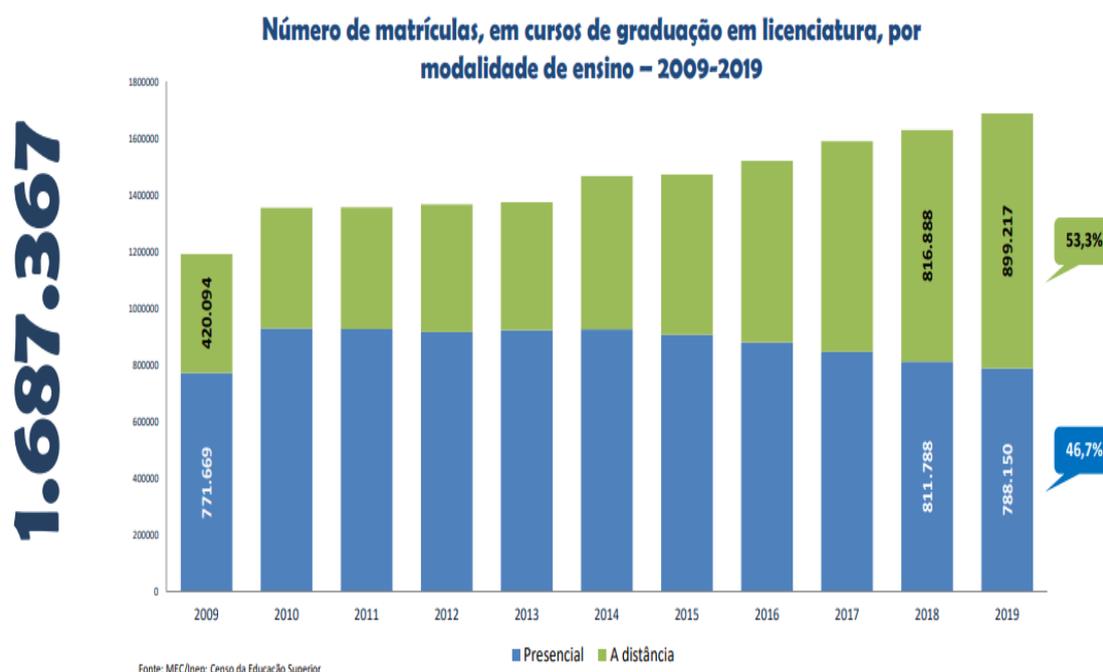


Gráfico extraído do Censo da Educação Superior 2019, divulgado em outubro de 2020, na página 74, disponível em <<https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf>>

Desde o ano de 2018, nos cursos de licenciatura, o número de alunos que frequentam cursos a distância é maior do que o número de alunos dos cursos presenciais. Essa mudança de modalidade na formação dos professores brasileiros que atuarão na educação básica teve início em 2014 e se mantém de forma consistente desde então.

GRÁFICO 2: Distribuição dos alunos matriculados em cursos de graduação em licenciatura – Brasil 2019

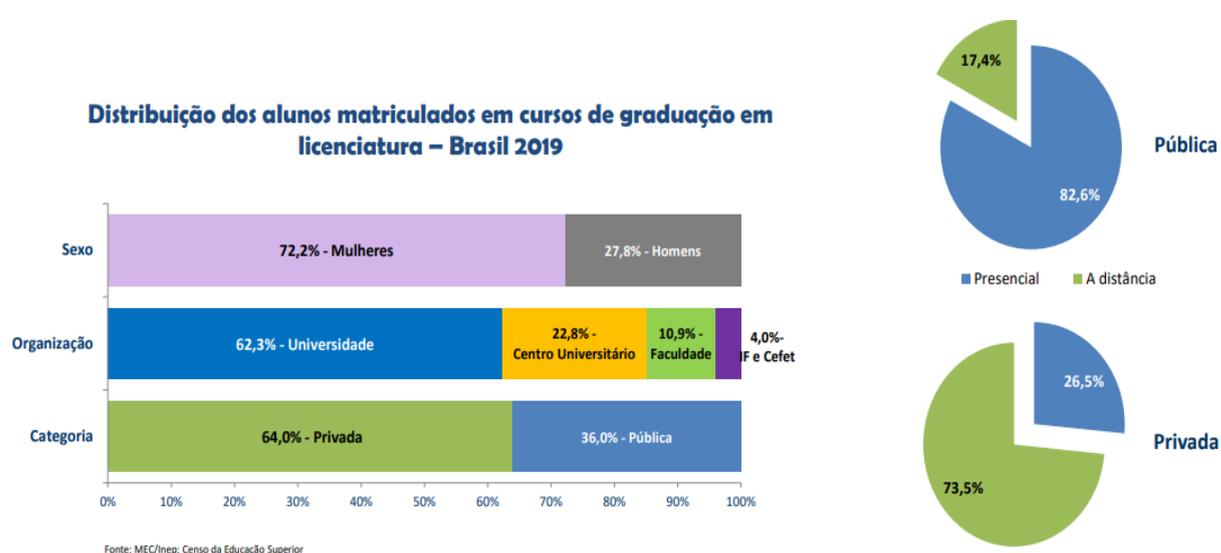


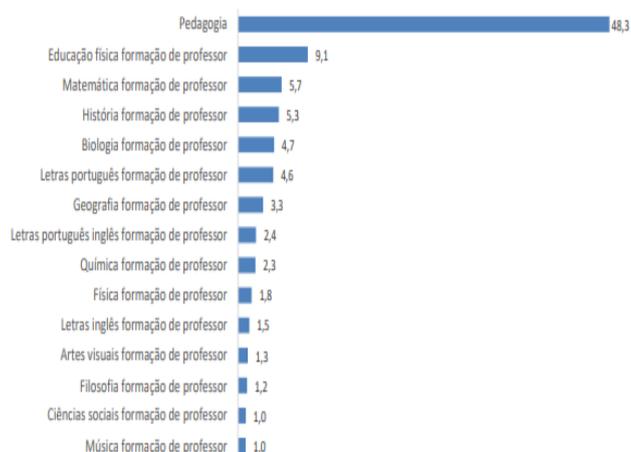
Gráfico extraído do Censo da Educação Superior 2019, divulgado em outubro de 2020, na página 75, disponível em <<https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf>>

O aluno típico dos cursos de licenciatura é do sexo feminino e estuda em uma universidade privada. Mais de 82% dos estudantes de licenciatura de instituições públicas frequentam cursos presenciais. Na rede privada, prevalece os cursos a distância, com 73,5% dos alunos.

GRÁFICO 3: Maiores cursos de graduação em licenciatura em números de matrículas -Brasil 2019

15 maiores cursos de graduação em licenciatura em número de matrículas – Brasil 2019

Posição	Curso/Cine Brasil	Matrículas	Percentual (%)	Matrículas Acumuladas	Percentual Acumulado (%)
1	Pedagogia	815.743	48,3	815.743	48,3
2	Educação física formação de professor	153.527	9,1	969.270	57,4
3	Matemática formação de professor	95.789	5,7	1.065.059	63,1
4	História formação de professor	89.729	5,3	1.154.788	68,4
5	Biologia formação de professor	79.309	4,7	1.234.097	73,1
6	Letras português formação de professor	77.459	4,6	1.311.556	77,7
7	Geografia formação de professor	55.137	3,3	1.366.693	81,0
8	Letras português inglês formação de professor	39.614	2,4	1.406.307	83,3
9	Química formação de professor	38.517	2,3	1.444.824	85,6
10	Física formação de professor	30.175	1,8	1.474.999	87,4
11	Letras inglês formação de professor	24.941	1,5	1.499.940	88,9
12	Artes visuais formação de professor	21.659	1,3	1.521.599	90,2
13	Filosofia formação de professor	20.201	1,2	1.541.800	91,4
14	Ciências sociais formação de professor	17.241	1,0	1.559.041	92,4
15	Música formação de professor	16.878	1,0	1.575.919	93,4



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior

Gráfico extraído do Censo da Educação Superior 2019, divulgado em outubro de 2020, na página 76, disponível em <<https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf>>

Dentre os cursos de licenciatura, prevalece o curso de Pedagogia, com quase a metade dos alunos matriculados ou mais de 815 mil alunos. Por outro lado, cursos de preparação dos professores para atuarem em disciplinas específicas como Química e Física por exemplo, têm pouco mais de 30 mil alunos.

GRÁFICO 4: Indicadores de trajetória dos estudantes em cursos de licenciatura para o corte de ingressantes de 2010 – Brasil 2019

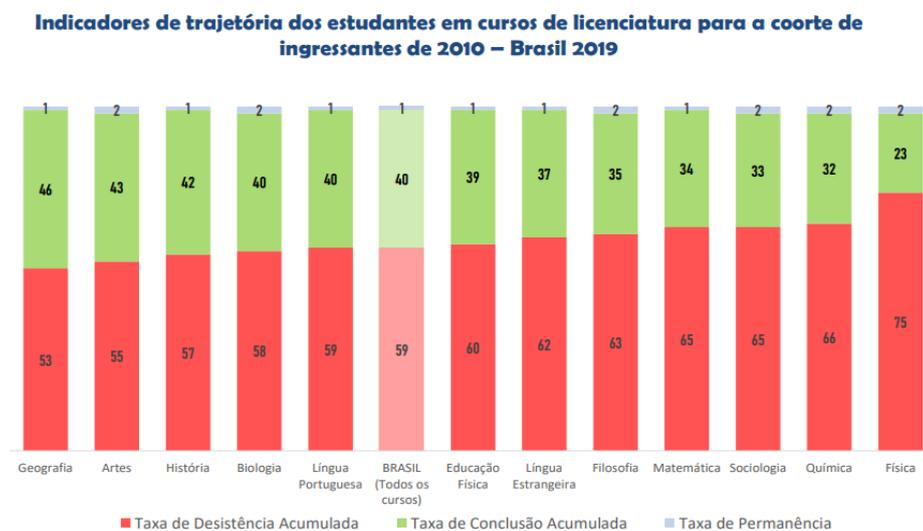


Gráfico extraído do Censo da Educação Superior 2019, divulgado em outubro de 2020, na página 77, disponível em <<https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf>>

Em parceria com o PIBID, os cursos de licenciatura buscam garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, a política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do art. 61 da Lei nº 9.394/1996, assegurando-lhes a devida formação inicial, nos termos da legislação e formação continuada em nível superior de graduação e pós-graduação, gratuita e na respectiva área de atuação.

4 CONCEPÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA/PIBID ATRAVÉS DE SEUS EDITAIS E RELATÓRIOS DE GESTÃO DA CAPES/2007-2019

No presente capítulo serão abordados aspectos analíticos referentes ao contexto da produção do texto do PIBID, analisando seus objetivos, a partir do que está escrito nos textos oficiais. Analisaremos as mudanças e permanências ao longo dos relatórios e editais.

Iniciaremos o capítulo com dados do Censo do INEP sobre formação de professores. Também serão apresentados o contexto dos resultados traduzidos na evolução dos números de bolsas ao longo dos anos. Ainda apresentaremos, em linhas gerais, o programa Residência Pedagógica, criado depois do golpe na gestão de Temer, com finalidade parecida.

Para esse trabalho, estamos baseadas em aspectos da perspectiva do Ciclo de Políticas proposto por Ball e Bowe (apud Mainardes, 2001), que enfatiza a importância da formação do discurso de política pública. Faremos uma breve análise na pressuposição do que os enunciados do supracitado Edital vêm apresentando.

O ciclo de política de Stephen Ball se expressa em três contextos articulados: o contexto da influência – se refere às disputas entre os grupos que influenciam a definição das finalidades sociais da educação e do que seja ser educado; o contexto da produção de textos – que se refere ao poder que o “poder central” tem na formulação de textos voltados para o direcionamento das ações na prática, e que mantém uma associação com o primeiro contexto; e o contexto da prática – espaço amplo e plural onde os textos do “poder central” são reestruturados, reinterpretados (LOPES; MACEDO, 2011, p. 258).

A análise a que se reporta esta pesquisa remete ao contexto da produção do texto e ao contexto dos resultados. O objetivo foi fazer uma análise de dados secundários (editais e relatórios do programa), o que temos consciência, possui limites. Por se tratar de textos, que são julgados oficiais, sabemos que há sentidos que podem ser reinterpretados e hibridizados nos contextos de práticas. Por outro lado, temos um panorama geral do funcionamento do PIBID no Brasil.

4.1 O programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID): Uma proposta de formação inicial em seus editais

É preciso lembrar sempre que a formação inicial de professores é atribuição da

educação superior. Aprovou-se, pela Lei nº 13.005/2014, que trata do Plano Nacional de Educação para os próximos 10 anos e prevê entre as diretrizes, 20 metas educacionais que englobam a educação básica e a educação superior, envolvendo aspectos relacionados a qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação. Mas esse plano está engavetado.

Outro documento, em certa medida, “abandonado” é a Resolução nº 2, de 01/07/2015 do Conselho Nacional de Educação que estabeleceu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial e continuada dos profissionais do magistério de 2015. Há outra em votação no CNE que trata da reforma da BNCC.

O primeiro edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, foi lançado em 12 de dezembro de 2007. A partir de uma ação conjunta entre o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESU, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, colocava como objetivo “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”. Conforme está disponibilizado no site da CAPES², foram lançados mais seis editais em 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2018 e 2020. Havendo, nesse período, diversas mudanças.

A alegação de base que se encontra na fecundação do Pibid – para me valer do mesmo campo metafórico usado no documento – é a de que há um quadro atual na formação de professores que deve ser alterado, indicando que aquilo que existe não corresponde ao que se deseja, e que a alteração do quadro se faz por meio da relação permanente entre universidades e escolas (MATEUS, 2014, p. 366).

O ano da criação do programa foi marcado pelo lançamento do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação). O PIBID fez parte desse contexto de mudanças na política educacional, no governo Lula, com Fernando Haddad como ministro. Essa gestão

(...) instituiu um discurso que colocava a educação como propulsora do desenvolvimento social, no modelo chamado também neodesenvolvimentista. Não por acaso, a grande marca da gestão no âmbito educacional, a partir de 2007 foi o Plano de Desenvolvimento

² Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>

da Educação (PDE). Ele surgiu de uma tentativa de consenso entre concepções distintas para propor uma refundação do estado republicano, naturalmente, com inúmeras contradições e falhas, como todo processo dessa natureza. O PDE congrega as diversas ações que incluem desde a educação infantil até a pós-graduação, incluindo educação de jovens e adultos e os temas pertinentes à diversidade cultural. Enquanto, de um lado houve um aumento do investimento em educação, ainda restava o antigo problema da falta de um sistema articulado (RODRIGUES, et al, 2017 p.80).

Uma conjuntura de demarcação do discurso da qualidade na educação (CARVALHO, 2012, p. 3) ainda em um cenário que produziu a emergência de uma gramática híbrida e recorrente - consumo, empreendedorismo, flexibilização, competência, direitos humanos, solidariedade, interculturalidade, políticas de inclusão, legislações afirmativas, afirmação identitária. Gramática que aparece nos discursos de política educacional. Discurso que se caracteriza por defender uma educação republicana e sistêmica como direito. Educação que pudesse ser um meio para reduzir as desigualdades sociais.

As práticas que medeiam as estruturas sociais e as ações dos indivíduos são, portanto, processos ativos de produção de textos e de mundos que articulam diversos elementos da vida social, dentre eles, o discurso. Isso significa reconhecer que as práticas são elas próprias articuladas em redes e seus aspectos internos são determinados por essas relações externas (MATEUS, 2014, p. 362).

Naquele contexto, colocava-se como importante a articulação entre a universidade e a educação básica, como uma das estratégias de melhoria da qualidade de ambas. A CAPES como instituição de pesquisa e pós-graduação do Ministério da Educação, em certa medida, precisava também dar sua contribuição nessa política que se colocava como sistêmica.

A CAPES além de ser agência reguladora dos cursos de pós-graduação (stricto sensu) também possuía um programa de bolsas que envolvia a pós-graduação, mas também a graduação (o PIBIC ou Programa de Iniciação Científica). No âmbito das bolsas de pós-graduação, a CAPES tinha criado a exigência do Estágio de Docência.

Esses programas são referências no incentivo à formação. O PIBIC existe desde 1951, segundo informação na página do CNPq³ e tem como foco a pesquisa. O estágio

³ disponível em

<http://premios.cnpq.br/web/pdict/historico#:~:text=A%20bolsa%20de%20Inicia%C3%A7%C3%A3o%20Cient%C3%ADfica,jovens%20talentos%20para%20a%20ci%C3%AAncia.&text=Programa%20Institucional%20de%20Bolsas%20de%20Inicia%C3%A7>

de docência foi instituído em 2002, no governo de FHC pelo Regulamento do Programa de Demanda Social da Capes, aprovado pela Portaria 52 de 2002. Esse estágio é considerado parte da formação do discente como docente da graduação - alunos dos cursos da pós-graduação atuam nos cursos de graduação (essa exigência não é feita para outras bolsas).

Esses dois Programas de Bolsas, embora não sejam da CAPES, foram inspiradores do PIBID que foi criado com o intuito de reforçar a formação e permanência nas licenciaturas. Segundo o que consta nos documentos, o programa oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica. O intuito colocado é integrar teoria e prática, mas também aproximar universidades e escolas. O PIBID se insere no discurso do governo Lula de buscar “a melhoria da qualidade da educação brasileira”.

Segundo o Relatório de Gestão da DEB/ 2009-2013 da Capes (2014), o Pibid se diferencia do estágio por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para o estágio e por inserir os licenciandos desde o início da graduação no ambiente escolar, se assim as IES definirem em seu projeto. A presença dos bolsistas nas escolas não tem caráter de observação, como no estágio, mas sim orgânica. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos contribui para a formação dos futuros professores (MEDEIROS; PIRES, 2014, p.44).

Para seu funcionamento, a CAPES também criou a figura dos coordenadores de área (docentes das licenciaturas) e supervisores (docentes das escolas públicas onde os graduandos exercem suas atividades).

Mesmo em face a diversas mudanças e cancelamentos de programas no governo atual, o PIBID se mantém até os dias atuais (inclusive teve edital publicado em 2020).

Conforme consta na página da Capes, o histórico dos editais PIBID apresenta-se da seguinte maneira:

- Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007 - para instituições federais de ensino superior - IFES;
- Edital CAPES nº 02/2009 - para instituições federais e estaduais de ensino superior;
- Edital CAPES nº 18/2010 para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos;
- Edital Conjunto nº 2/2010 CAPES/Secad - para instituições que trabalham nos programas de formação de professores Proind e

Procampo.

- Edital nº1/2011, para instituições públicas em geral - IFES.
- Edital nº 11/2012 CAPES, de 20 de março de 2012: 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.
- Edital nº 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013: para instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni;
- Edital nº 07/2018 CAPES, de 01 de março de 2018 para instituições em que discentes estejam na primeira metade de curso de licenciatura ofertado por IES pública ou privada sem fins lucrativos, na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Em seu primeiro edital está estabelecido a forma de funcionamento que propiciava uma articulação entre a CAPES, a Secretaria de Educação Superior - SESu e o financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. A Chamada Pública operacionalizada para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, foi uma ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESu, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - 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.

Ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESu, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - 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. (<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-pibid-pdf>)

Naquele edital estava explícito o objetivo de fomento à formação de docentes para atuar na educação básica pública e, naquele momento, voltado apenas para instituições federais de ensino superior.

Para o funcionamento as IES precisavam elaborar um projeto para concorrer a cinco modalidades de bolsa aos participantes do projeto institucional: 1) Iniciação à

docência – para estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelo subprojeto; 2) Supervisão – para professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo cinco e no máximo dez bolsistas da licenciatura; 3) Coordenação de área – para professores da licenciatura que coordenavam subprojetos; 4) Coordenação de área de gestão de processos educacionais – para o professor da licenciatura que auxiliasse na gestão do projeto na IES; e 5) Coordenação institucional – para o professor da licenciatura que coordenasse o projeto PIBID na IES. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional. Todas pagas pela Capes diretamente aos bolsistas, por meio de crédito bancário.

No edital de 2007, o PIBID buscava selecionar projetos a fim de cumprir com objetivos pré-definidos pelo programa, abaixo elencados:

- a) incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- d) promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- e) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior;
- f) estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública;
- g) fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem;
- h) valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica;
- i) proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola (BRASIL, 2007, p. 2).

Assim, podemos observar que o PIBID foi criado a partir de pressupostos teórico-metodológicos que articulam teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos. Nesse aspecto, o documento do programa expressa como eixo orientador da formação a interação de diferentes saberes sobre a docência: conhecimentos prévios – manifestados principalmente pelos alunos das licenciaturas, o contexto, vivências e

conhecimentos teórico-práticos dos professores em exercício na educação básica; e, por fim, os saberes da pesquisa e da experiência acadêmica dos formadores de professores, lotados nas instituições de ensino superior públicas.

O PIBID pode ser considerado um programa que tem como finalidade diminuir esse *choque com a realidade*, inserindo um contato ativo dos futuros professores com escolas de educação básica durante a sua formação inicial. Seus princípios e objetivos concordam com as propostas de formação docente que são debatidas nos cursos da área de educação.

Uma visão holística e articulada de formação implica um diálogo colaborativo e eficaz entre escola e universidade no sentido de fomentar as potencialidades de cada uma das instituições (FLORES, 2010, p. 186).

Em seus estudos, Flores (2010) identificou a ausência de uma visão integrada entre formação inicial e contínua e a falta de articulação entre escola e universidade. Essa falta de articulação tem levado a formação inicial a uma perspectiva de plano-mosaico numa lógica abstrata. A autora aponta a lógica fragmentada e desarticulada que tem prevalecido nos currículos de formação.

Sobre o primeiro objetivo presente no edital que propõe *incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio*, é possível entender o discurso de vínculo com a educação e o ensino médio por poder ampliar a atuação das diversas licenciaturas e ser considerado um problema em termos de falta de professores com adequação na formação e por ter altos índices de evasão.

Em 2007, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a taxa de evasão era de 3,5%, caiu para 1,8% em 2013 e atingiu 2,1% em 2015. Entre 2014 e 2015, Piauí, Pará e Bahia foram os estados mais afetados pelo abandono. Além disso, as escolas rurais apresentaram taxa de evasão de 3,1% em comparação com 1,9% da urbana. Já para os anos finais do Ensino Fundamental, em 2007, a taxa de evasão era de 7,5% e foi reduzida a 5,1% em 2013.

Em 2015 voltou a crescer para 5,4%. Neste ciclo, de 2014 a 2015, Alagoas, Bahia e Sergipe aparecem com as menores taxas de promoção. Nas escolas rurais, a taxa de abandono foi de 8,5% contra 5,1% nas urbanas. No Ensino Médio, em 2007, a taxa de evasão era de 14,5%, caiu para 10,9% em 2013 e subiu novamente em 2015 para 11,2%. Pará, Mato Grosso e Alagoas foram os estados mais afetados entre 2014 e 2015 e a situação também se mostrou mais grave nas escolas rurais, com 12% ante 11,1% nas

urbanas⁴.

No segundo objetivo, *valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente*, o documento apresenta a ideia de que a valorização do magistério é a base para a mudança da qualidade, esse processo pode ser incentivado por meio desse programa de bolsas.

Nessa afirmação está implícito que a valorização não existe, que as condições adversas de trabalho e os baixos salários acentuam o desprestígio social da profissão e não atraem estudantes. A bolsa é vista como forma de incentivar a permanência nos cursos que formam para a docência.

No terceiro objetivo, *promover a melhoria da qualidade da educação básica* retoma de forma clara o discurso que permeia todas as ações do PDE. A ideia de integração entre ensino superior e educação básica: a articulação entre professores/pesquisadores, licenciandos e a escola é posta como forma de contribuir para a constituição da prática profissional. Essa interação entre professores da escola, professores da universidade e alunos da graduação é vista como benéfica para todos.

Sobre o quarto objetivo, *promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial*, apresenta a ideia de educação sistêmica. Do ponto de vista epistemológico, a visão sistêmica pressupõe uma ideia de interação e de totalidade associados aos princípios da interdependência, complementariedade, complexidade (VASCONCELOS, 2002).

O enunciado educação sistêmica dá suporte à proposição de política pública para educação básica e para a visão de processos educacionais compondo um mesmo sistema. O PIBID se insere nesse debate sobre a relação entre escola e universidade colocando a necessidade de melhoria da formação que vem sendo feita nas universidades. O futuro docente terá a oportunidade de vivenciar a prática e poderá interpretar tais experiências como parte de seu processo formativo de forma mais intensa do que apenas nos estágios obrigatórios.

Assim, o PIBID viabiliza ainda durante a formação inicial a tentativa de inserir o aluno no campo da docência a fim de conhecer seu espaço de atuação profissional.

4

Dados disponíveis na portal do INEP em <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/812108>>

Supõe-se que o envolvimento dos bolsistas com a realidade da educação básica permite que eles construam uma concepção sobre a escola, os sistemas de ensino e as políticas educacionais, evidenciando condições concretas do ambiente escolar.

O quinto objetivo, *eleva a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior*, retoma a ideia de Educação de qualidade e Educação Republicana, já mencionadas anteriormente.

O diálogo de saberes na perspectiva dos bolsistas do PIBID permite, neste aspecto a inovação interdisciplinar das práticas metodológicas, “a troca de experiências entre professores e bolsistas, aproximando-os da universidade”, porém “o trabalho interdisciplinar ainda é pouco realizado nas escolas”.

De fato, o discurso da qualidade da educação no texto do PIBID, reconhece e ressalta a importância da responsabilização política e a mobilização da sociedade (para atender o princípio constitucional de educação como direito de todos e dever do Estado e da família), a questão da redução das desigualdades sociais e regionais, traduzida no equilíbrio das oportunidades de acesso à educação de qualidade (BIANCHI, 2016, p. 78).

O sexto objetivo, *estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública*, apresentava o PIBID como um possível programa que buscasse atender as necessidades de uma política para melhoria da qualidade da educação básica. Esse é o outro lado da proposta. De um lado, melhorar a formação inicial docente (na universidade) e de outro lado, contribuir para melhorar a educação básica (na escola). Esse é o espírito da parceria. Essa melhoria da qualidade se insere em um contexto de criação do IDEB que, com o tempo, passou a ter centralidade no discurso do que é considerado qualidade. De certa maneira pode-se dizer que o texto do PIBID revela esse debate, conforme se tenta mostrar nas análises dos aspectos, com base nas temáticas e conceitos que o programa elege para tratar da qualidade social da educação.

No sétimo objetivo, *fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem*, destaca-se a ressignificação que o Estado dá ao caráter inovador da educação.

O estatuto do discurso da educação de qualidade está relacionado à intensificação do processo de globalização econômica, política e cultural, cujo cenário vem sendo traduzido como “sociedade do conhecimento”, “sociedade de consumo”, “revolução tecnológica comunicacional e informática” (CARVALHO, 2012, p.2).

As tecnologias, como a internet e o computador, são meios de comunicação, informação e expressão e os educadores devem considerá-los como mecanismos para esses três meios, inclusive como forma de expressão entre eles e os alunos. No sistema de educação, a tecnologia assume uma função considerada importante em termos de apoio pedagógico. Contudo, existem críticas também ao discurso de substituir o trabalho docente por máquinas. Tais ferramentas contribuirão efetivamente na busca por novas metodologias de ensino, gerando maneiras diferentes de ensinar. Há uma ideia, implícita, de que as tecnologias utilizadas a partir da institucionalização do projeto nas escolas seria a salvação para todos os problemas da educação brasileira.

O oitavo objetivo, *valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica*, refere-se às funções primordiais que a escola deve assumir. Reconhece a produção de conhecimento que ocorre nas escolas e ao afirmar que esse espaço precisa ser valorizado, na verdade, expressa que essa valorização não existe.

Sobre o nono objetivo proposto no edital do PIBID/2007, *proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola*, podemos observar que ele retoma o discurso da formação docente como parte desse suposto caráter inovador ao se aproximar da realidade local da escola.

O PIBID, traz com esse objetivo, a ideia de que os futuros professores (atuais bolsistas) devem saber identificar as expectativas e necessidades para o desenvolvimento integral (intelectual, físico, emocional, social, cultural) dos alunos envolvidos no programa. Esse corpo de bolsista deve propor e articular oportunidades educativas capazes de atendê-las, conhecendo a realidade do aluno, da sua família e da comunidade em que a escola e estes estudantes estão inseridos.

Para isso, propõe que essa atuação seja em sintonia com o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, compreendendo seu papel e cumprindo suas metas. Assim, trabalhar de forma colaborativa com outros professores da escola, criando o que chamam de comunidades de aprendizagem para compartilhar desafios, propor estratégias articuladas que respondam às demandas do desenvolvimento integral e

estabelecer uma relação mais igualitária e dialógica com seus alunos, reconhecendo seus saberes e legitimando a sua capacidade de contribuição com seu próprio processo de desenvolvimento.

De forma sintética podemos agrupar os objetivos contidos no edital em três pontos que se interrelacionam:

1) A melhoria da qualidade tendo como estratégia a articulação entre ensino superior e educação básica:

- c) promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- e) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior;
- f) estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública;
- d) promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- h) valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica;

2) A melhoria da qualidade da educação por meio do incentivo à formação de professores nos cursos de licenciatura:

- a) incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;

3) A melhoria da qualidade associada à inovação pedagógica:

- g) fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem;
- i) proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola.

O texto do edital (Edital MEC/CAPES/FNDE nº01/2007) reforça a defesa de uma educação republicana e o caráter de superação das desigualdades sociais. Deverão ser

selecionados projetos que privilegiem, como bolsistas, alunos oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio.

Portanto, é possível compreender que a função das políticas públicas ou sociais nos governos peessedebistas e petistas foi a de amortecer as tensões sociais no interior do projeto liberal. Esta agenda política, ao “manejar” o conceito de pobreza, manteve em permanente “estado” de insegurança, indignância e dependência o seu público alvo, não repercutindo nos mecanismos estruturais que desarmam a reprodução da pobreza e das desigualdades (LIMA; SILVA, 2019, p.5).

Com isso, é possível perceber que o programa não funciona com vistas à formação integral.

A educação, neste contexto, como processo de formação acadêmica, deveria ser reformulada. Várias teorias na atualidade tentam abordar de uma forma mais contextualizada os problemas enfrentados pela Educação Básica, Técnica e Superior no Brasil, no entanto, nota-se que nem sempre é conseguido transpor as barreiras da diversidade cultural e social, mantendo-se na superficialidade, alcançando apenas as discussões teóricas. A educação, apesar de nem sempre ser tratada assim, é ato político (FREIRE, 2011). Ao longo da história da educação no nosso país, pode-se observar que a mesma tem sido tratada como moeda de barganha por políticos, além de estar presente em todos os discursos e geralmente, ausente ou desprestigiada em seus planos de governo (BIANCHI, 2016, p. 43).

Apesar de todos os argumentos trazidos nos objetivos, podemos perceber que a ênfase do PIBID centra-se em dois pontos: 1 - na melhoria das notas do ENEM (Anexo B - Edital MEC/CAPES/FNDE para o PIBID) e 2 - nas demais avaliações do ensino médio (ainda que não esteja explícito nos editais e nem nos relatórios qualquer justificativa para que o ensino médio seja o foco do programa), bem como na melhoria dos índices do IDEB para o ensino fundamental.

Outra ideia que é trazida nos editais está pautada na ausência de uma concepção clara de educação e de formação de professor. O programa não apresenta um projeto político definido em relação à essas concepções – sendo esse um dos problemas das políticas enfrentados pelo Governo Lula.

Desse modo, discutir e analisar os processos de formação dos professores envolve a compreensão do contexto atual como resultante de um processo histórico eivado de contradições, gerando possibilidades de ação, respeitando seu caráter idiossincrático. É importante, pois, situar as possibilidades de materialização de propostas e projetos pedagógicos na perspectiva da construção crítica do conhecimento, evitando aceder a perspectivas simplórias de compreensão da Educação a partir, por exemplo, de uma ordem

burocrático- administrativa resultante de uma lógica mercantilizadora da educação como sugere o modelo neoliberal de sociedade. Para uma análise crítica e consistente dos processos de formação de professores, é necessário considerar, entre outros elementos, as condições materiais de existência dos professores, dos alunos, bem como as condições na qual o professor formou-se e as condições atuais de seu processo de formação (SOCZEK, 2011, p. 61).

Na seleção do que deve ser valorizado não há uma priorização apenas de Português e Matemática, seguindo a lógica das avaliações.

Serão priorizados os Projetos voltados à formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino, nesta ordem: 7 a) para o ensino médio: i) licenciatura em física; ii) licenciatura em química; iii) licenciatura em matemática; e iv) licenciatura em biologia; b) para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental: i) licenciatura em ciências; e ii) licenciatura em matemática; c) de forma complementar: i) licenciatura em letras (língua portuguesa); ii) licenciatura em educação musical e artística; e iii) demais licenciaturas. (2007)

Diferente do que foi apresentado no capítulo anterior, os editais do PIBID não estão baseados nas concepções de formação de professor de Gramsci nem de Freire. Há uma ideia de renovação e não de emancipação, como foi tratado anteriormente.

Os princípios do PIBID fundamentam-se nos estudos sobre profissão e formação docente de Antônio Nóvoa e Donald Schön, conforme o Relatório de Gestão do PIBID (BRASIL, 2013a) e o Relatório de Gestão da DEB (BRASIL, 2014). Isto significa dizer que a formação de professores deve combinar o “conhecimento dos professores das IES com o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas básicas” e nas “múltiplas facetas do cotidiano da escola” (BRASIL, 2013a, p. 29; 2014, p. 65). Fundamentados nestes princípios, os relatórios do PIBID propõem uma “modificação e (re)construção de uma nova cultura educacional” tanto na educação básica como no ensino superior. O programa se propõe a afetar as concepções, os modos de pensar, agir e reagir à própria formação modificando as representações sobre o exercício da docência (LIMA; SILVA, 2019, p. 10).

Os demais editais seguem com esse mesmo viés de intenções descritas acima. Em relação aos objetivos houve poucas mudanças. Uma delas se deu no Edital de 2010, que se volta para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos.

A partir de demandas dos movimentos sociais, em 2010, lançou-se o Edital Conjunto nº 2/2010 que contemplava projetos à docência para a diversidade, em parceria com a Capes, por meio do Programa de Iniciação à Docência para a Diversidade (Pibid) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) (MEDEIROS; PIRES, 2014, p. 45).

O edital buscou desenvolver projetos de formação inicial de professores para o exercício do magistério em escolas indígenas e do campo, aí incluídas unidades quilombolas, extrativistas e ribeirinhas.

Contudo, as mudanças mais significativas em relação à estrutura do programa foram:

- **No Edital de 2012**, a Capes passou a propor às instituições participantes que concorressem a edital simplificado. Sendo assim, a manutenção ou o crescimento dos projetos institucionais passou a ter como base os relatórios apresentados, com resultados já alcançados, justificativa e planilha com previsão de atendimento.
- **O Edital nº 61/2013**, foi construído, por meio de consulta pública aos coordenadores do programa, a nova portaria de regulamentação do PIBID, a qual deu ênfase à perspectiva pedagógica da formação, convidando as instituições a elaborarem seus projetos primando pela excelência pedagógica e pela diversificação das práticas formativas para a profissionalização dos futuros professores.

Este edital de 2013(61/2013) possibilitou a todas as instituições apresentarem suas propostas, diferenciando-se dos demais editais, por abranger e alcançar as instituições de ensino superior: públicas, privadas sem fins lucrativos e alunos do Programa Universidade para Todos (ProUni). Com isso, o PIBID passa a atender a interesses privados.

Também, no mesmo ano, foi lançado outro Edital do PIBID nº 066/2013(uso de recursos públicos para instituições privadas), que se alinhou à nova Portaria de Regulamentação e selecionou projetos de IES públicas e privadas sem fins lucrativos de todo país, que possuíssem cursos de licenciatura intercultural, indígena e do campo, atendendo a movimentos sociais.

Assim sendo, face aos resultados obtidos, a abrangência do programa e novas perspectivas, o Pibid tornou-se um programa permanente, devido à credibilidade alcançada, em 04 de abril de 2013, pela Lei nº 12.796 que alterou a LDB/1996, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, incluindo então, a iniciação à docência como ação permanente do MEC, passando de política de governo para política de Estado como estabelece o parágrafo 5º da LDB/1996:

§ 5o A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de

licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013) (MEDEIROS; PIRES, 2014, p. 46).

O programa, através dos números e relatórios qualitativos, tornou-se uma política pública de grande abrangência nacional, com impacto na qualidade da formação de professores. A evolução dos editais e da regulamentação, a sólida adesão das instituições participantes, a procura de diretores de escolas e de secretários de educação pelos bolsistas, o número de teses, dissertações, monografias, artigos e trabalhos acadêmicos publicados e apresentados em eventos no país e no exterior, podem ser considerados como indicadores de sucesso do programa.

4.2 Pesquisas recentes sobre o PIBID no Brasil

Ao fazermos uma busca por trabalhos realizados com a temática PIBID, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, utilizando o descritor “PIBID” até o período de 01 de outubro de 2020 foram encontradas 476 pesquisas. Entre elas, 129 teses e 347 dissertações, todas publicadas entre os anos de 2010 até outubro de 2020.

Ao restringir os descritores da pesquisa foram encontrados 106 teses e 277 dissertações que tratavam do PIBID a partir de alguma problemática de uma licenciatura específica; e 23 teses e 70 dissertações que faziam referência ao PIBID enquanto Política Pública educacional (Anexo A).

Percebe-se que o objetivo de analisar as contribuições que o PIBID vem ofertando ao longo dos anos, nos cursos de licenciatura, tem sido bastante significativo. Entre as temáticas mais abordadas estão as que se referem às contribuições do programa nas disciplinas específicas; em seguida, o foco das pesquisas publicadas, se dá nas transformações que o programa oferta ao quadro educacional, enquanto política pública de formação de professor, na tentativa de aliar a teoria e a prática (ANEXO A).

O programa tem como princípios norteadores a formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos, enriquecidos com reflexão e construção de conhecimento em níveis crescentes de complexidade; a formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas; a formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação; e a formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo,

realçando a responsabilidade social da profissão (NEVES, 2012, p. 365).

Outro aspecto destacado pelos atores é o impacto do PIBID na formação para o magistério:

Observou-se nos relatos, principalmente dos coordenadores de área, que “o Programa tem sido crucial na fundamentação da formação docente inicial”, ou seja, “tanto no aspecto teórico quanto prático”, pois através do PIBID é possível “melhorar a qualidade da formação”, por meio de “atividades e ações planejadas e executadas em grupos, com o acompanhamento dos professores das universidades e das escolas”. Segundo eles, por outro lado, o Programa permite e exige o desenvolvimento de “práticas interdisciplinares e trocas de experiências”, o que contribui para a formação dos futuros docentes, assim como, oportuniza a “participação em eventos teórico-científicos” de todos os agentes envolvidos aproximando os bolsistas da realidade escolar e, sobretudo, “reaproximando os professores supervisores da universidade e das discussões teórico-formativas” (BIANCHI, 2016, p. 70).

Sobre o PIBID como uma nova possibilidade de modelo formativo:

os dados sugerem que, ao promover a aproximação entre universidade e escola e criar condições favoráveis à inserção dos professores em formação no ambiente escolar, o Programa PIBID tem um potencial transformador que pode beneficiar sujeitos e instituições, favorecendo a formação profissional dos licenciandos e criando possibilidades para a constituição de um espaço privilegiado de trabalho e formação (AMBROSETTI; CALIL; ANDRÉ; ALMEIDA, 2015, p. 22).

Assim, a proposta do PIBID permitiu um fortalecimento entre ensino, pesquisa e extensão, buscando aproximar teoria e prática e diminuir as distâncias entre a universidade e a escola.

4.3 Análise dos relatórios de gestão da CAPES/ 2007-2019

Aqui faremos uma análise dos Relatórios de Gestão da CAPES sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID, disponibilizados em sua página oficial, correspondentes aos anos de 2008 até 2019. Foi encontrado também um relatório de Gestão da Diretoria de Educação Básica da CAPES (DEB) que mostra a evolução dos dados entre 2009 e 2014 (volume II). Muito embora não tenha um item específico sobre o PIBID ele é citado 116 vezes e contém informações analíticas. (Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/20150818_DEBrelatoriodegestaovol2comanexos.pdf>)

a) Relatório de Gestão de 2008

O primeiro relatório foi publicado no ano de 2008 e apresenta dados detalhados. A localização do programa na estrutura da CAPES coincide com os objetivos do programa.

Além dos objetivos enunciados no edital, nesse trecho é possível ver a centralidade da lógica das avaliações. A finalidade era incentivar a formação inicial de professores para a Educação Básica – Ensino Fundamental e Médio, visando a melhoria do ensino nas escolas de redes públicas, municipal e estadual, cujos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, estivessem abaixo da média nacional e da média do Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM.

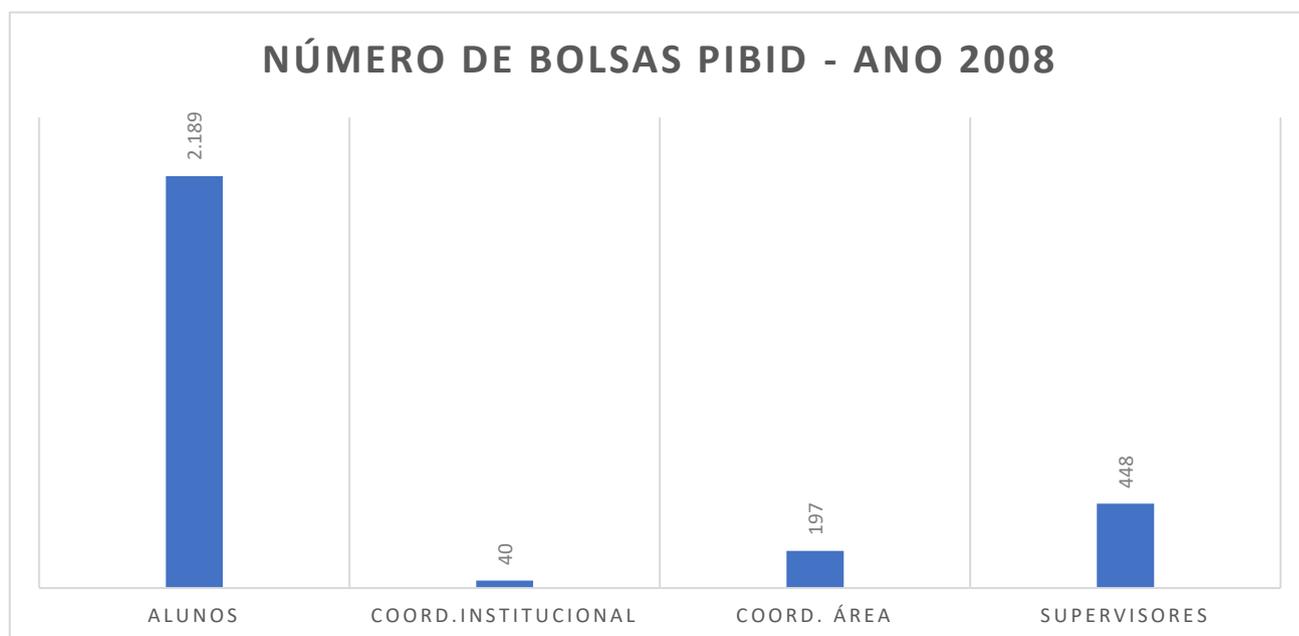
Quadro 1 - Chamada Pública MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, de 12 de dezembro de 2007

Projetos institucionais	40
Cursos de licenciaturas	197
Escolas de educação básica	236
Bolsistas PIBID	2.864
Estudantes de graduação	2.179
Coordenadores institucionais	40
Professores-coordenadores de área	197
Professores- supervisores atuantes nas escolas de educação básica.	448
Projetos para serem avaliados em 2009	3
Bolsa/estudante	R\$350,00
Despesas de custeio	R\$ 15.000,00/ano
Bolsas coordenador e supervisor	R\$ 1.200,00 e R\$ 600,00, respectivamente
Custo do MEC por aluno/mês	R\$ 720,74
Custo do MEC por período de 24 meses	R\$ 17.297,84

FONTE: Elaborado pela autora.

O quadro apresenta os números de projetos na primeira edição, o quantitativo de bolsas ofertadas e os valores pagos para cada tipo de bolsa. É possível calcular o investimento inicial feito nesse programa.

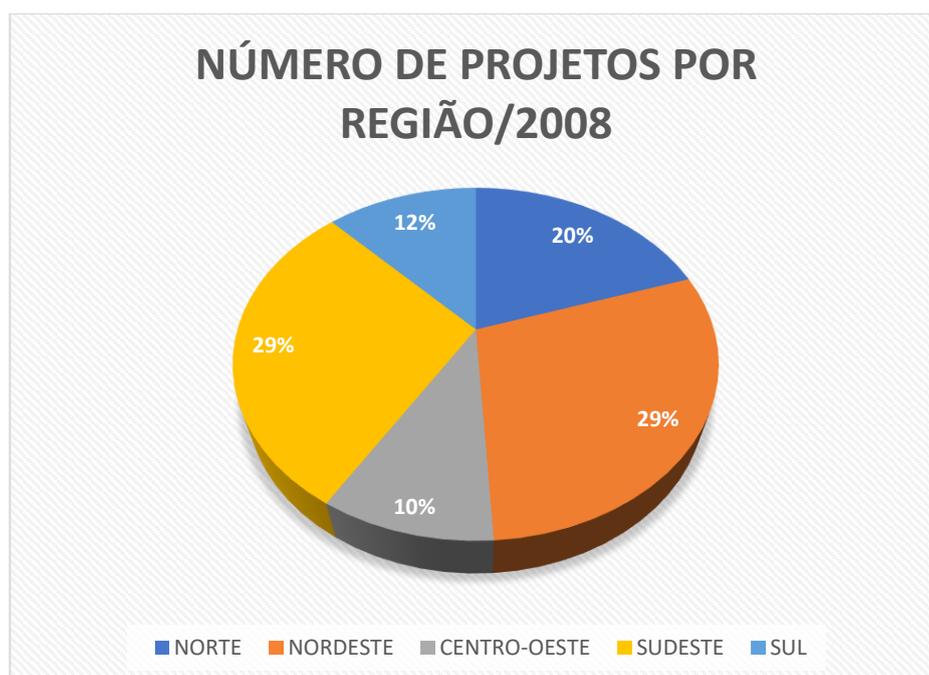
Figura 1: Número de bolsas do PIBID – ano 2008.



FONTE: Elaborado pela autora.

Neste quadro podemos observar a distribuição de bolsas, por categoria, no ano de 2008.

Figura 2: Projetos por região/ 2008



FONTE: Elaborado pela autora.

O número de projetos por região/número de escolas beneficiadas demonstra não haver grande discrepância entre as regiões.

Quadro 2 - Número de bolsistas em cada área de conhecimento:

ÁREA	ENSINO MÉDIO	ENSINO FUNDAMENTAL	FORMA COMPLEMENTAR
Física	340	93	0
Matemática	315	188	0
Química	378	95	0
Biologia	279	143	0
Ciências	0	34	0
Letras	19	22	57
Pedagogia	0	0	29
História	6	0	40
Geografia	6	0	36
Artes	0	0	23
Espanhol	0	0	19
Outras Áreas	0	27	30
Total de alunos	1.343	602	234

FONTE: Elaborado pela autora.

O quadro do número de bolsas por curso mostra a predominância dos cursos do campo das Ciências da Natureza, com ênfase no curso de Física, para o Ensino Médio. Nota-se que para o Ensino Médio, as bolsas são concedidas em dobro, em sua maioria.

Na mesma página (BRASIL, 2008 p. 9) ao se referir ao PIBID, o relatório destaca outras duas ações que possuem a mesma concepção proposta no PIBID: o Prodocência e o Observatório da Educação. Ambos não têm continuidade.

Da mesma forma, o Prodocência -- programa de fortalecimento das licenciaturas nas IFES e IES estaduais mediante o apoio à inovação de práticas pedagógicas -- transferido da SESu para a CAPES, foi ampliado e consolidado, passando a ser um importante instrumento de construção de afirmação da sintonia entre Diretrizes

Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de licenciatura, os projetos pedagógicos dos cursos (PPC), o ensino das disciplinas nas escolas e as avaliações conduzidas pelo INEP (Prova Brasil, SAEB e ENEM, na educação básica e ENADE e avaliação in loco, dos cursos de Graduação, no caso da educação superior). O Prodocência torna-se assim um poderoso instrumento no processo de construção de rotinas e procedimentos institucionais e de instrumentos e materiais didático-pedagógicos dentro da visão sistêmica da educação, integrando os inúmeros esforços em andamento.

Igualmente significativa, a ampliação e consolidação do Projeto Observatório da Educação, como espaço privilegiado de pesquisa sobre as questões das licenciaturas e do magistério da educação básica. Em 2008, os recursos financeiros para apoio ao Observatório da Educação foram ampliados de 2,0 para 5,5 milhões de reais, abrangendo: a criação de núcleos de pesquisas em rede, envolvidos com um mesmo projeto; prioridades para linhas de pesquisa diretamente voltadas às questões da educação básica; concessão de bolsas para estudantes de graduação e também para professores das escolas de educação básica, permitindo que estes participem das pesquisas em parceria com professores dos programas de graduação e de pós graduação. As ações do Observatório da Educação são desenvolvidas em parceria com o INEP e na versão 2008, também com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD-MEC)

O relatório da DEB aponta:

“O Prodocência teve início na Secretaria de Educação Superior – SESu, do MEC, com o Edital nº 11/2006. O Edital 2008 foi lançado em parceria com a Capes e a partir do Edital de 2010, a Capes assumiu o financiamento e a gestão do programa. A Portaria nº 119, de 09 de junho de 2010, institucionalizou o Prodocência. Em 2013, foi publicada a Portaria nº 40, de 3 de abril de 2013, com o Regulamento do Prodocência. (relatório CAPES/DEB” , p. 13)⁵

O documento destaca que esses programas também tinham como objetivo o fortalecimento das licenciaturas.

b) Relatório de Gestão de 2009

Em 2009, o relatório de Gestão da CAPES trouxe as principais ações do Programa no orçamento da CAPES. Dentre as ações, o documento destaca que a CAPES realizou o Iº. Encontro Nacional do PIBID, em Brasília, com representantes das 43

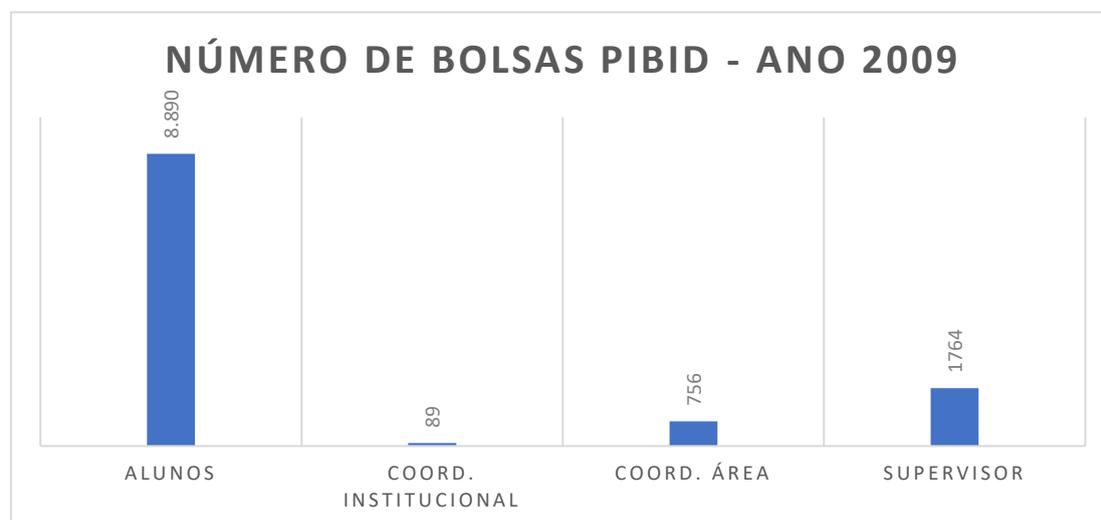
⁵ https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/20150818_DEBrelatoriodegestaovol2comanexos.pdf(p. 13)

instituições federais participantes. Também faz um destaque para o número de instituições (BRASIL, 2009, p 145): “O PIBID passou a atender 89 IES Públicas – Federais e Estaduais – que participam de programas estratégicos do MEC, como o REUNI, o ENADE e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR”.

Também foi destacada a inclusão dos bolsistas no Sistema SAC, Sistema Informatizado de Pagamentos da CAPES e junto à SPO/MEC, onde foram ajustados os atributos do cadastro da ação para adequar o PIBID à sua realidade em 2010.

O relatório destaca a grande ampliação do programa (idem p. 146). Em 2009, o número de bolsistas alunos era 2.326 (em 2008) e cresceu para 8.890 (em 2009). Ampliando o número de instituições, o que também significou a ampliação para 89 bolsas para coordenadores (em 2008 eram 43). E conseqüentemente, ampliou de 213 coordenadores(em 2008) para 756 coordenadores de área. Uma ampliação de supervisores de 503 (em 2008) para 1764 supervisores (em 2009). Os gráficos abaixo ilustram os principais números e o crescimento do PIBID.

Figura 3: Número de bolsas PIBID – ano 2009



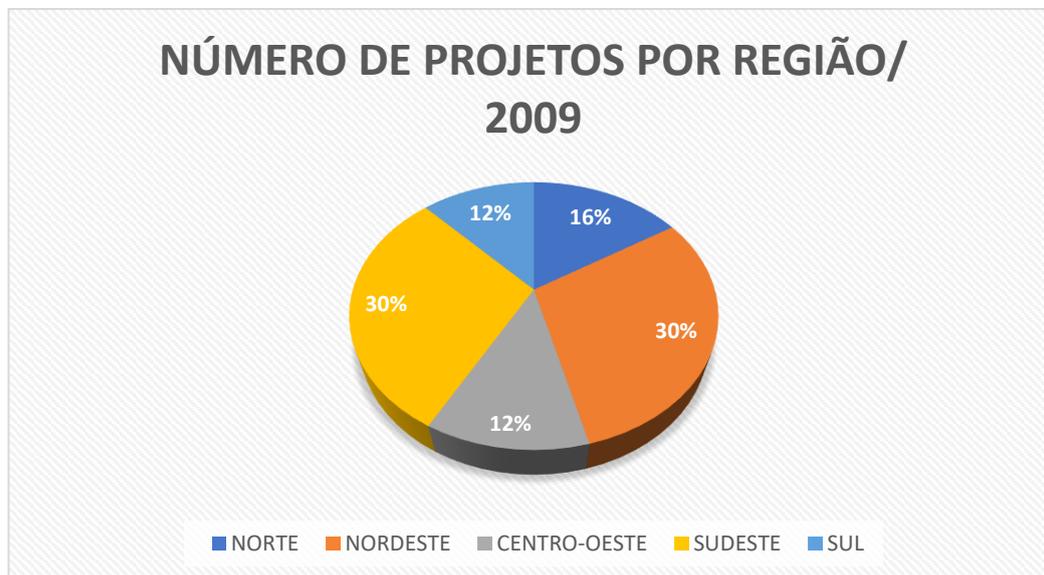
FONTE: Elaborado pela autora.

Neste quadro podemos observar a distribuição de bolsas, por categoria, no ano de 2008. Há um aumento no número de bolsas em relação ao ano anterior.

Em relação ao ano de 2009, foram 43 Instituições Federais de Educação Superior - IFES participantes do PIBID que distribuíram-se do seguinte modo: 7 no Norte; 13 no Nordeste; 5 no Centro-Oeste; 13 no Sudeste e 5 no Sul, de acordo com o gráfico

seguinte, em percentuais:

Figura 4: Projetos por região/2009



FONTE: Elaborado pela autora.

As regiões do Brasil com maior número de projetos no PIBID em 2009 foram o Nordeste e o Sudeste, com 30%; Em seguida, o Norte, com 16% do número de projetos enviados; Sul e Centro-oeste tiveram 12% cada, no número de projetos enviados nesse ano.

O relatório de 2009 afirma que foram pagos R\$ 14.352.100,00 na Ação aos bolsistas discentes e o custeio das respectivas bolsas. O total de execução do PIBID em 2009 foi de R\$ 22.302.450,00, considerando as bolsas de coordenadores e supervisores.

No relatório(idem p. 146) também se destaca os problemas e conflitos existentes:

Esta ação já existente no orçamento da SESU/MEC foi inserida no PPA da CAPES por ocasião da sua reestruturação institucional, portanto não houve participação dos gestores desta instituição na definição dos atributos, produtos e parâmetros da ação. Assim, na Ação 009U originalmente constava apenas a concessão de bolsas de estudos para discentes, sendo que de fato o programa da educação da básica da CAPES, prevê recursos para pagamento de despesas de bolsas para coordenadores, supervisores e demais despesas de custeio, o que atrasou significativamente a implantação do referido programa. Ensino Médio: bolsistas e áreas contempladas.

Outro problema enfrentado é a falta de um sistema informatizado que controle o pagamento das bolsas. Isso também foi um fator que acarretou atrasos na execução. Só em 2009 a CAPES conseguiu criar e viabilizar a inclusão dos bolsistas no SAC, Sistema

Informatizado de Pagamentos da CAPES. Junto à SPO/MEC, foram solicitados ajustes nos atributos do cadastro da ação, para adequar o PIBID à sua realidade em 2010.

Como esforços de racionalização(lógica dos editais), no relatório de 2009 encontramos também ações exitosas. Como exemplo, temos a ação governamental voltada para a formação de professores da Educação Básica através do Programa de Consolidação das Licenciaturas - Prodocência, que visa o fortalecimento das licenciaturas nas Instituições Públicas de Ensino Superior - federais e estaduais, com apoio à inovação de práticas pedagógicas.

É também em 2009 que se consolida a continuidade do programa Observatório da Educação, iniciativa de fomento ao desenvolvimento de estudos e pesquisas na área de educação com uso dos dados produzidos pelo INEP, executados com recursos repassados pelo MEC e da ação de Bolsas no País.

O programa visa contribuir para a criação, o fortalecimento e a ampliação na pós-graduação stricto sensu através de pesquisas voltadas para a educação, em especial a educação básica. Em 2009, a CAPES, em parceria com a SECAD/MEC, lança o Observatório da Educação Escolar Indígena, com foco nos Territórios Étnicoeducacionais e ênfase na formação de professores e gestores para a educação básica intercultural indígena.

c) Relatório de Gestão de 2010

Em 2010, a CAPES apresentou em seu Relatório de Gestão que manteve seu foco no IDEB e ENEM. Sua finalidade foi incentivar a formação inicial de professores para a Educação Básica – Ensino Fundamental e Médio, visando à melhoria do ensino nas escolas de redes públicas, municipal e estadual, cujos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB estivessem abaixo da média nacional e da média do Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM (CAPES, 2010, p. 150).

Quadro 3 - Número de bolsas concedidas em 2010:

16.714	Total de bolsas
13.649	Bolsas de iniciação à docência para alunos de licenciatura
981	Bolsas para coordenadores institucionais e de

	área
2.084	Bolsas para supervisores
124	IES participantes
1.267	Escolas beneficiadas pela ação dos bolsistas

FONTE: Elaborada pela autora.

Em 2010, as bolsas tiveram um quantitativo maior em relação ao ano anterior. Isso deixa claro a consolidação do programa.

Quadro 4 - bolsas concedidas ao PIBID-Diversidade:

ACRÉSCIMO DE:	
Coordenadores institucionais	21
Coordenadores de área	49
Supervisores	318
Bolsistas	1.100

FONTE: Elaborada pela autora.

Em outubro de 2010, a mudança foi o edital PIBID-Diversidade para licenciaturas interculturais indígenas e do campo. Esses cursos são fruto de mobilização dos movimentos sociais e obtiveram várias conquistas ao longo dos governos petistas. (Rodrigues, 2020)

Os resultados do PIBID começaram a ser divulgados e a CAPES, na análise dos relatórios e no acompanhamento que realizou junto às instituições parceiras, mesmo sem apresentar números, apontaram os seguintes impactos:

- a) diminuição da evasão e aumento da procura pelos cursos de licenciatura;
- b) alunos que fizeram licenciatura como opção secundária definem-se pelo exercício do magistério;
- 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) integração entre teoria e prática e aproximação entre universidades e escolas públicas de educação básica;
- e) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- f) aumento da produção de jogos didáticos, apostilas, objetos de aprendizagem e outros produtos educacionais;
- g) contratação de ex-bolsistas pela direção das escolas onde atuaram;
- h) crescente participação de trabalhos de bolsistas do Pibid em eventos acadêmicos (trabalhos selecionados por comissão especializada);
- i) motivação e desenvolvimento profissional dos supervisores;
- j) inserção de tecnologias da informação e da comunicação na formação

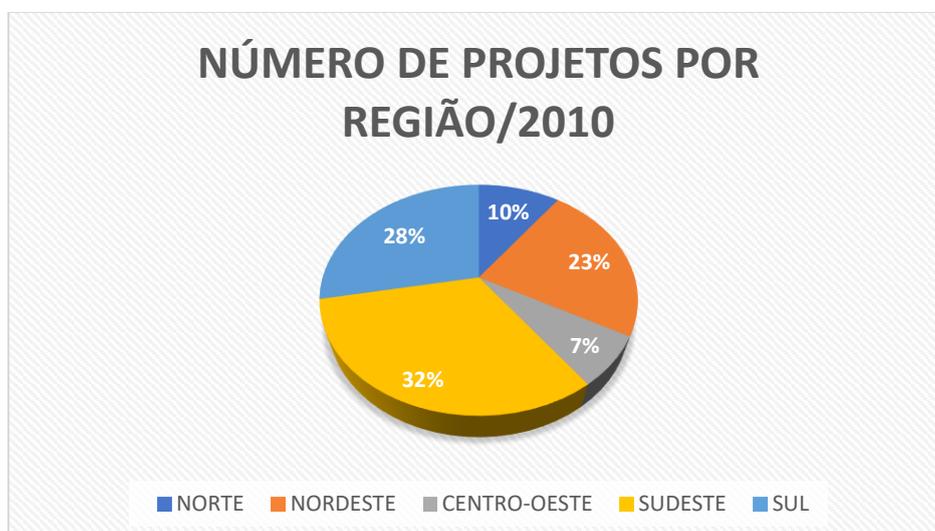
de professores (uso de ferramentas como Google Maps, abertura de laboratórios de Ciências e Informática então fechados nas escolas, etc);
 k) formação mais contextualizada e comprometida com o alcance resultados educacionais;

l) sinergia com o Prodocência, com impactos no currículo e na didática dos cursos de licenciatura (CAPES, 2010, p. 151).

Sobre os pontos A-B-C-G-H-I-K e L nota-se que o PIBID apresentou propostas de superação para os pontos frágeis dos cursos de Licenciatura como, por exemplo, colocar o licenciando no contexto para o qual está se formando, especialmente nos semestres iniciais e fomentar a formação na prática. Já nos pontos D e E o foco foi estreitar a relação teoria-prática, talvez por considerar esses como os pontos mais omissos nos currículos dos cursos de licenciaturas no país. Os pontos F e J confirmaram a ideia estabelecida a priori de que o uso das tecnologias são a base para o avanço da educação na perspectiva de desenvolvimento em metodologias, materiais e conteúdos de ensino. Ainda que em muitas escolas de educação básica as tecnologias sejam obsoletas e/ou inexistentes.

O relatório sugeriu o mesmo discurso do edital, ampliando o programa para instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos. Houve aumento do número de instituições atendidas. Em 2010, participaram também do PIBID 124 instituições públicas, comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos, enquanto em 2009 foram 43 Instituições Federais de Educação Superior – IFES, sinalizando assim, o crescimento do PIBID.

Figura 5: Projetos por região/2010



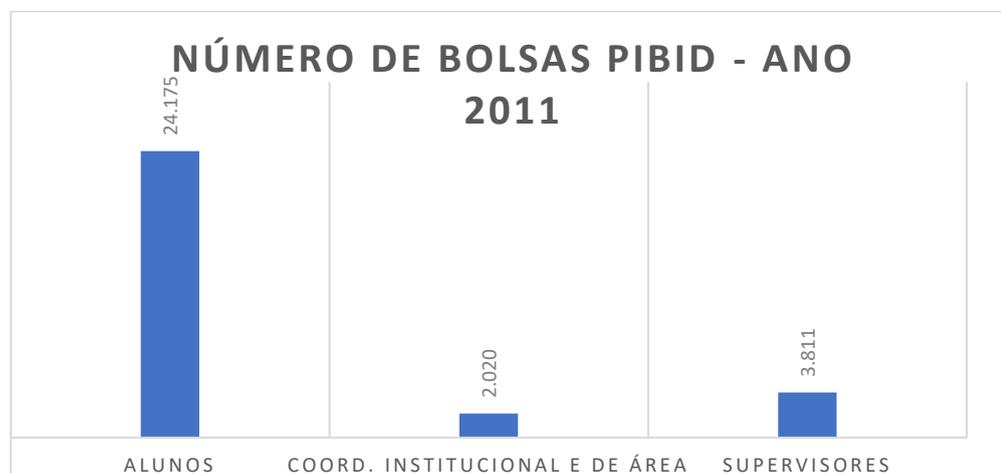
FONTE: Elaborado pela autora.

Novamente se apresenta a distribuição regional, sem grande diferença entre elas, distribuindo-se do seguinte modo: 12 no Norte; 28 no Nordeste; 9 no Centro-Oeste; 40 no Sudeste e 35 no Sul, de acordo com o gráfico, em percentuais. O relatório apresentou uma mudança na sistemática no pagamento das bolsas que passou a ser feito diretamente na conta bancária dos seus beneficiários, sendo efetivado aproximadamente 60 mil pagamentos/mês no âmbito dos programas da pós-graduação e do PIBID da Educação Básica.

d) Relatório de Gestão de 2011

Em 2011, o relatório apresentou o aumento do Programa. De um total de 3.088 bolsas em dezembro de 2009, o programa cresceu em 2011 para 30.006 bolsas, assim distribuídas: 24.175 bolsas de iniciação à docência para alunos de licenciatura, 2.020 bolsas para coordenadores institucionais e de área e 3.811 para supervisores (professores de escolas públicas envolvidos com as atividades pedagógicas do PIBID).

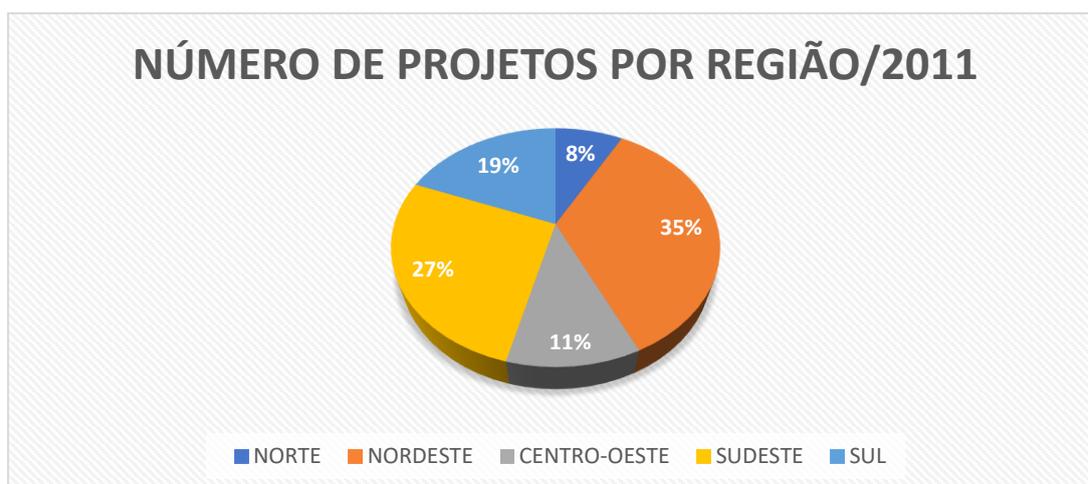
Figura 6: Número de bolsas PIBID – ano 2011



FONTE: Elaborada pela autora.

Em 2011, as bolsas de coordenador institucional e coordenador de área, antes distintas, se fundem. Por isso, a sensação de aumento em seu quantitativo.

Figura 7: Projetos por região/ 2011



FONTE: Elaborada pela autora.

Nordeste e Sudeste seguem assumindo a liderança no percentual de bolsas concedidas entre as regiões do Brasil.

Em 2011 foram 146 IES participantes e 1.938 escolas beneficiadas pela ação dos bolsistas. Isso mantém a finalidade de melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB que estavam abaixo da média nacional e da média do Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM.

O relatório anuncia que, em 2012(Governo Dilma), estaria previsto o lançamento de um novo edital para incluir instituições privadas:

- a) transformar os Editais Pibid 2009, 2010 e 2011 em fluxo contínuo; e
- b) permitir que instituições públicas e privadas sem fins lucrativos não participantes do programa tenham a oportunidade de ingressar no PIBID (CAPES, 2011, p. 170).

Essa mudança não significou dividir com as instituições públicas, mas aumentou o quantitativo de bolsas, o que já vinha acontecendo.

Com o novo edital projetou-se um crescimento expressivo do Pibid que passou a ter 45.000 bolsistas. Em 2011, o Pibid totalizou 146 instituições públicas, comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos.

Em 2010, o número de IES parceiras foi 124, muito superior às 43 Instituições Federais de Educação Superior – IFES que participavam do programa no ano de 2009, consolidando dessa forma, o crescimento do Pibid. Para formalizar as parcerias, o Pibid trabalhou com a AUXPE, convênios e descentralizações, dependendo da natureza da IES.

A avaliação feita pela CAPES foi positiva e citou os depoimentos como

fundamento dessa avaliação. Chamou atenção a CAPES não ter feito nenhuma pesquisa concreta que pudesse comprovar essas afirmações ou mesmo avaliar o funcionamento deste e de outros programas até aquele momento.

- Para um programa novo, esses resultados são considerados representativos. Os depoimentos de todos os envolvidos mostram o acerto deste que se configura como um verdadeiro programa de Estado, capaz de influenciar decisivamente na melhoria da formação de professores;

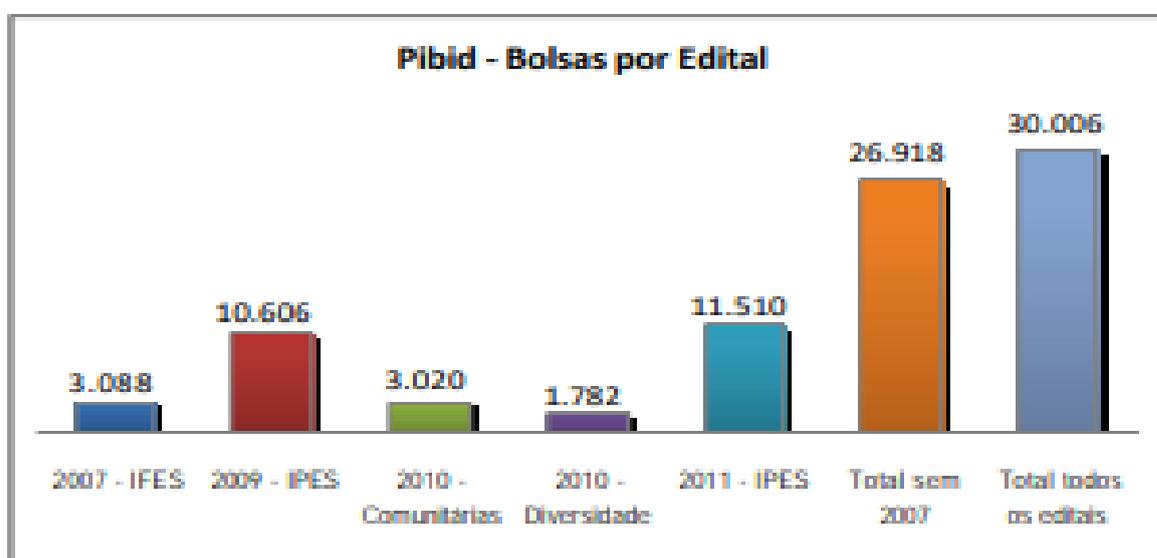
- boa aceitação do programa e o crescimento acelerado do mesmo tem gerado um volume muito grande de trabalho na operacionalização do Pibid (CAPES, 2011, p.170).

O relatório também apontou dificuldades, tais como, insuficiência de pessoal e necessidade de informatização dos processos. *“Atualmente, a falta de pessoal é o principal fator restritivo à maior agilidade, uma vez que todos os processos relativos à formulação, implantação, acompanhamento e avaliação do programa, em toda a sua complexidade e abrangência, são feitos por uma equipe de cinco servidores da CAPES e dois estagiários.”* Um problema na gestão de Haddad, que ampliou os concursos nas IFES, mas não manteve essa mesma proporção na administração direta do MEC e das suas fundações.

A orientação do MEC para ampliar o Pibid para 45.000 bolsas em 2012 e o acompanhamento qualitativo do programa aumentou a necessidade de informatização dos processos, em especial o de prestação de contas e de redimensionamento da equipe.

Figura 8: Síntese das ações do PIBID/ 2007-2011

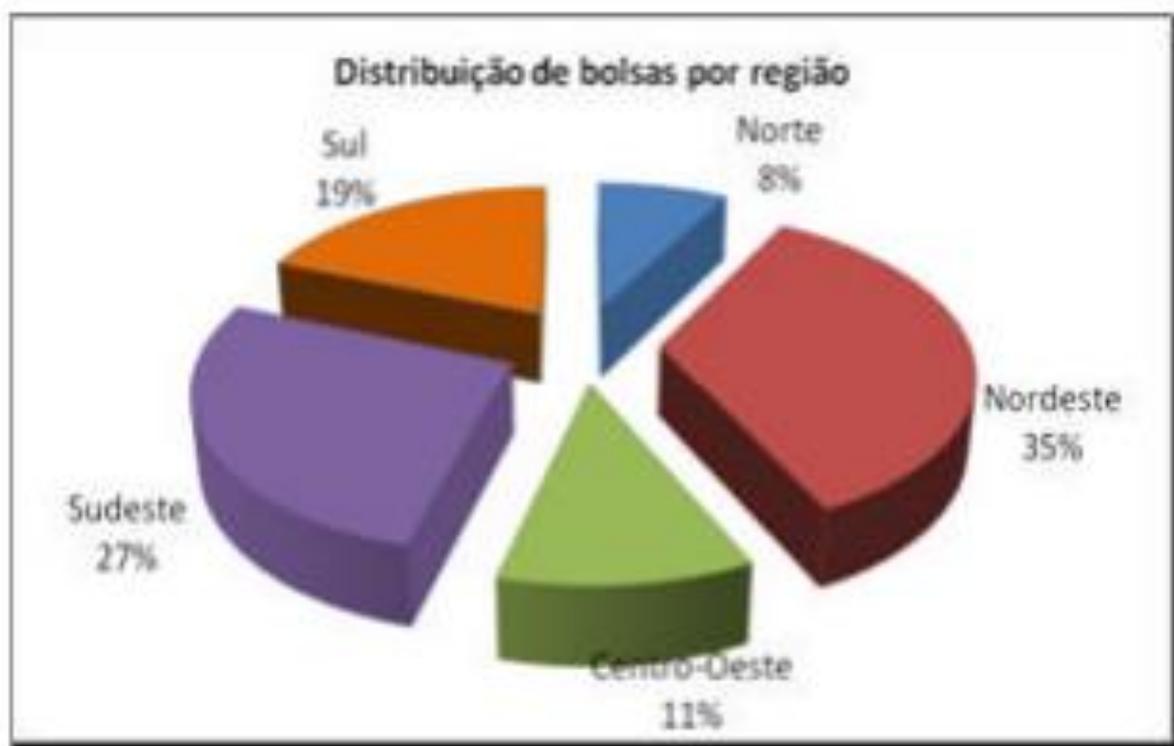
Gráficos 1 (ação 009U) – PIBID



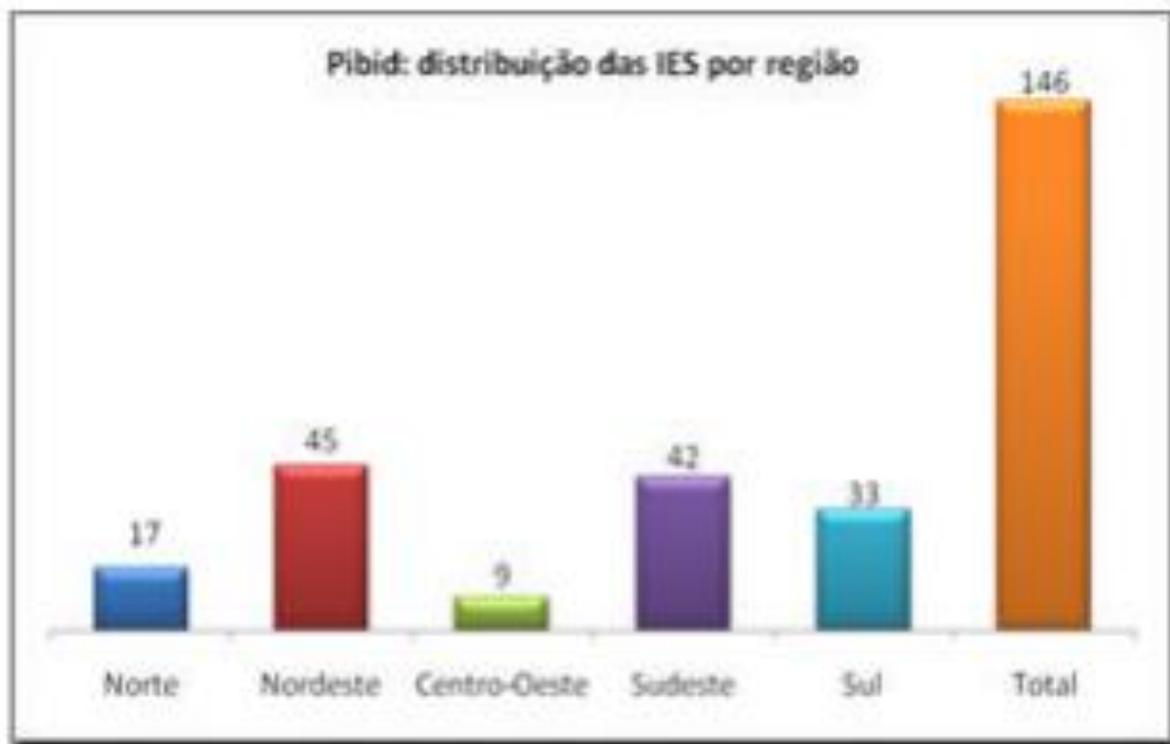
Distribuição de bolsas entre os anos de 2007 e 2011.



Quantitativo de bolsas aprovadas, bolsas ativas e bolsas por CPF até o ano de 2012.



Distribuição de bolsas por região.



Distribuição de IES por região.

FONTE: CAPES, 2011, p. 171

Em 2011, houve o lançamento do PNE 2011-2020 que, dentre outros objetivos, valorizava a avaliação e elencava os limites do que era considerado possível para a educação naquela conjuntura política. O então Ministro da Educação, Fernando Haddad, em palestra, na 63ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em Goiânia, falou sobre o PNE e o PIBID:

Nesse momento está todo mundo fazendo contas para aprovar um plano factível, que seja honrado, para que a sociedade leve a sério o que nós estamos aprovando", disse Haddad. O ministro informou que a memória do cálculo que definiu os valores propostos no plano está disponível para os parlamentares. O plano não se restringe apenas a metas quantitativas. Para o ministro, a criação de mecanismos para o acompanhamento individual de cada estudante do ensino fundamental trará mais qualidade à educação. "É importante medir e acompanhar o rendimento das crianças em disciplinas básicas, como ciências, leitura e matemática", disse Haddad. Falou ainda "O Pibid, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), que permite a formação inicial e continuada de professores da educação básica, e o mestrado profissional direcionado a professores de escolas pública, também estão presentes no PNE 2011-2020. (Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/pibid-e-um-dos-programas-mais-relevantes-a-educacao-basica-atualmente-diz-ministro>)

Também destacou o PIBID como um dos programas mais relevantes à educação básica atualmente e como uma das ferramentas do governo para alcançar as metas propostas no naquele momento no Plano Nacional de Educação (PNE) no que se refere à educação básica.

O Pibid é um dos programas mais relevantes à educação básica atualmente. Ao aproximar a universidade da escola pública, as duas se transformam: o jovem docente adquire experiência e a escola é incitada a repensar seu projeto pedagógico, explicou. De acordo com Haddad, a meta é que até o Pibid tenha seu número de bolsas duplicado. "Até 2012, chegaremos a 45 mil bolsistas do Pibid". (Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/pibid-e-um-dos-programas-mais-relevantes-a-educacao-basica-atualmente-diz-ministro>)

Esse é o discurso central de educação sistêmica de gestão racionalizada do MEC nos governos do PT.

e) Relatório de Gestão 2012

Em 2012, o Relatório de Gestão da CAPES apresentou novos dados em relação ao PIBID. O relatório apontou o PIBID, dentre os programas criados pelo governo Lula, como um dos que estão entre os mais importantes.

O Parfor, o Pibid, o Observatório da Educação são os três programas que hoje já estão entre os maiores e mais relevantes da Capes, com amplo reconhecimento na comunidade acadêmica (CAPES, 2012).

Dentre os três apenas o PIBID permaneceu após o golpe. O relatório apontou o PIBID como o segundo maior programa de bolsas da Capes. E demonstrou, em números, seu crescimento desde 2009.

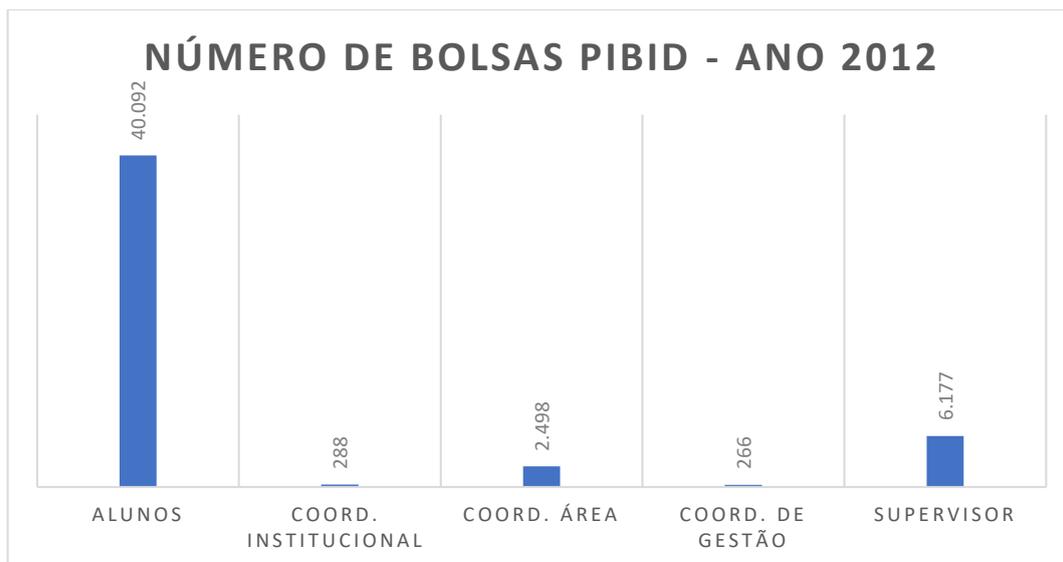
- A meta estabelecida para o Pibid foi ultrapassada;
- O Pibid é atualmente o segundo maior programa da Capes em número de bolsistas;
- De um total de 3.088 bolsas em dezembro de 2009, o programa cresceu em 2012 para 49.321 bolsas, assim distribuídas: 40.092 bolsas de iniciação à docência para alunos de licenciatura, 3.052 bolsas para coordenadores institucionais e de área e 6.177 para supervisores (professores de escolas públicas envolvidos com as atividades pedagógicas do PIBID);
- Ao longo do ano de 2012, foram concedidas 49.321 bolsas sendo: 40.092 bolsistas de iniciação à docência; 288 coordenadores institucionais; 2.498 coordenadores de área; 266 coordenadores de

gestão e 6.177 supervisores;

- Em 2011, o Pibid tinha 26.918 bolsas concedidas e ao final de 2012 são 49.321, o que representa um crescimento de 83%.

- Atualmente, são 195 IES participantes (49 iniciaram a participação no Pibid em 2012), distribuídas em 667 campi e 2.500 subprojetos. São 4.160 as escolas beneficiadas pela ação dos bolsistas; (CAPES, 2012, p. 62)

Figura 9: Número de bolsas PIBID – ano 2012



FONTE: Elaborada pela autora.

Em 2012, as bolsas de coordenador institucional e coordenador de área voltaram a ser distintas e foi criada uma bolsa para coordenador de gestão.

O documento apontou também, a intenção de reduzir desigualdades regionais e apresentou de forma mais clara que o percentual de bolsas maior é na região Nordeste.

- O Pibid atende à política de redução das assimetrias regionais.

- O maior percentual de bolsistas está na região Nordeste: 29%; Na sequência, aparecem a região Sudeste – 27%; a Sul – 24%; a Norte – 11%; e a Centro-Oeste, com 9% de bolsistas;

- Para um programa que ainda pode ser considerado novo, esses resultados são representativos (CAPES, 2012, p. 62).

Há um destaque para as ações do PIBID que envolveram a diminuição das desigualdades regionais. Uma tentativa de equiparar a oferta de bolsas de iniciação à docência entre as regiões.

Quadro 5: Dados extraídos do Relatório de Gestão 2009-2012, da DEB com os principais números do PIBID:

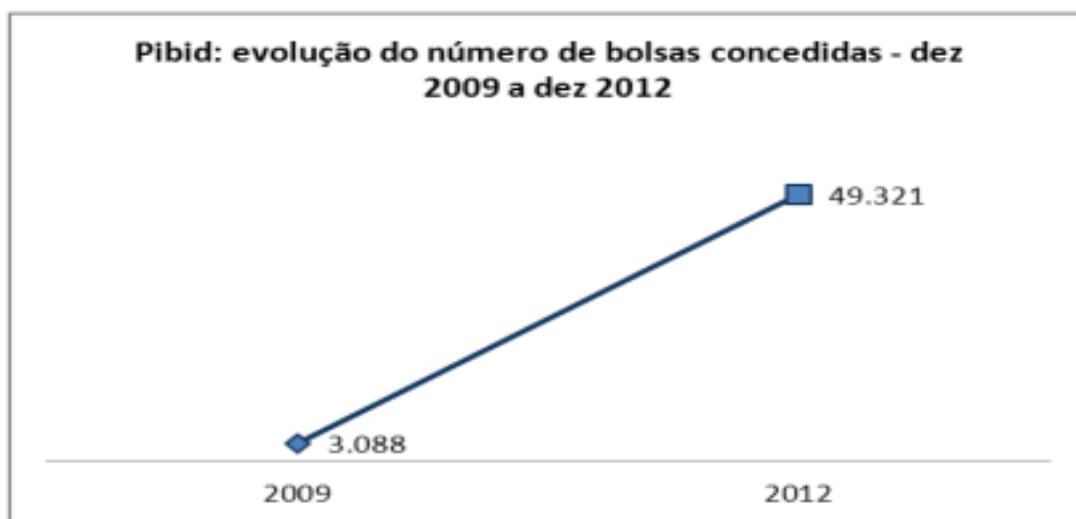
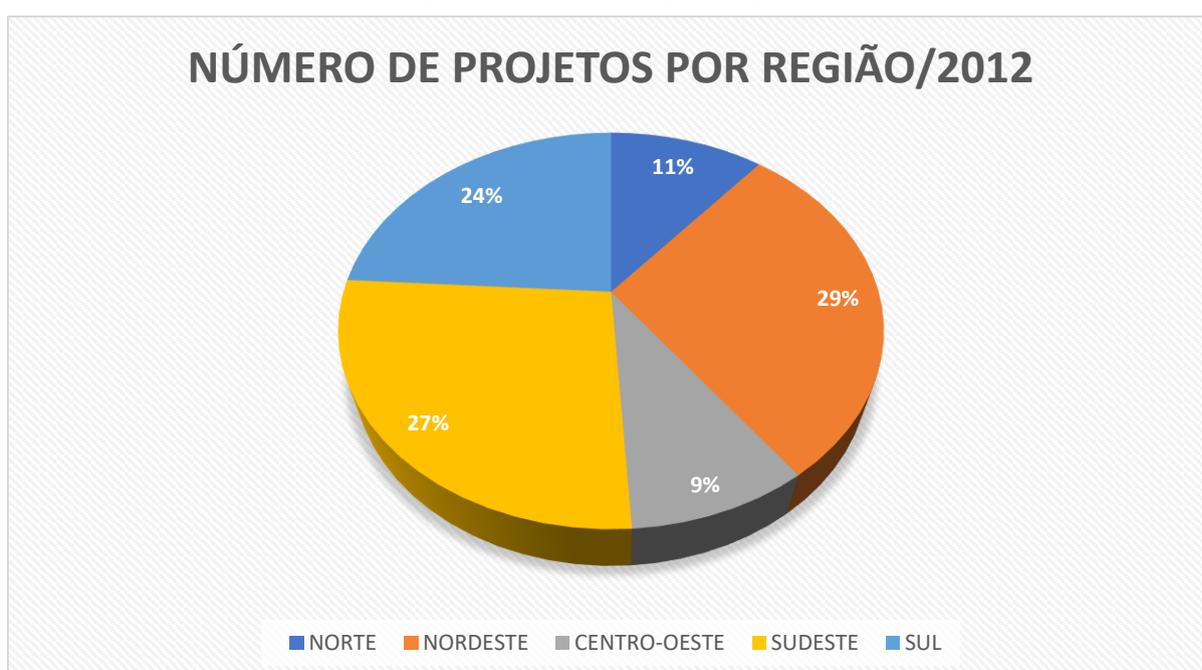


Gráfico 11. Pibid: crescimento do número de bolsistas, 2009-2012

FONTE: CAPES, 2012, p. 63

Para um programa relativamente novo, o PIBID apresentou uma evolução no número de bolsas concedidas bem significativa para um curto período de tempo, como mostrou o quadro acima.

Figura 10: Projetos por região/2012



FONTE: Elaborado pela autora.

O gráfico mostrou a distribuição e abrangência do Pibid nas regiões do Brasil.

No relatório de 2012, quatro anos após sua implementação, a Capes organizou uma avaliação externa, que foi feita com o envio de questionários on line às instituições parceiras. Responderam ao questionário, em 2012, 98% dos coordenadores institucionais do Pibid, incluídas as 49 IES que iniciaram em agosto de 2012.

Verificou-se os seguintes dados e impactos:

- a) 93% consideram que o Pibid impacta positivamente as escolas onde os bolsistas atuam;
- b) 85% das IES participantes relatam que o Pibid promove maior articulação entre teoria e prática;
- c) 65% indicam que houve aumento do envolvimento de seus docentes com as licenciaturas;
- d) 45% já indicam inserção de tecnologias na formação docente;
- e) 45% considera que o Pibid contribui para reduzir a evasão nas licenciaturas;
- f) 41% já fizeram modificações no projeto pedagógico das licenciaturas em função do trabalho com o Pibid (CAPES, 2012, p.65).

O sucesso do programa era inegável pela oportunidade de formar alunos que saiam do protótipo de docente idealizado e contemplava as formas cotidianas de viver a docência. Contudo, fez-se necessário considerar as instabilidades vivenciadas nas situações de trabalho, os saberes, os impasses, as certezas e incertezas do trabalho com os quais a docência se defrontava diariamente na diversidade dos contextos escolares.

Os dados do perfil dos alunos mostraram que foram atendidos, prioritariamente, pessoas oriundas de escolas públicas. O perfil era de maioria mulheres, coincidindo com o perfil dos cursos de licenciaturas do país (72,2% mulheres e 27,8% homens). A proporção de brancos ainda era alta.

- a) 51% declaram-se brancos; 46% negros, mulatos e pardos; 2% indígenas ou de origem indígena e 1% amarelos ou de origem oriental;
- b) 74% declaram ser provenientes de escolas públicas;
- c) 69% são do sexo feminino (CAPES, 2012, p.65).

Ou seja, o PIBID foi criado, inicialmente, como uma oportunidade de crescimento e superação de defasagens enfrentados pelos menos favorecidos: pretos, mulheres e oriundos de escolas públicas, mas esse resultado ainda era parcial.

Outra grande preocupação era fazer com que o PIBID proporcionasse o incentivo à permanência na área. Segundo dados do Censo do INEP/2019, a taxa de desistência crescia nas licenciaturas, chegando a 75% em Física, 66% em Química, 65% em Sociologia e 65% em Matemática. Esse objetivo não se cumpriu, pois existiam outros

fatores que poderiam ter evitado desistências de quem era bolsista, mas alguns desistiram por outras razões difíceis de provar. Das IES que realizaram acompanhamento de egressos (os percentuais podem ser cumulativos):

- a) 50% dos bolsistas que se formaram estão atuando na educação básica pública;
- b) 22% ingressaram em programas de pós-graduação;
- c) 21% optaram por carreiras acadêmicas;
- d) 15% estão na educação básica privada;
- e) 3% desistiram da docência (CAPES, 2012, p.65).

Os documentos do Pibid também se colocaram como uma forma de compensar a ainda precária qualidade de formação em muitos cursos de Licenciatura nas diferentes áreas no país, especialmente em seu componente prático. Essa situação, juntamente com os baixos salários e condições desfavoráveis de trabalho, provocou a baixa procura e a alta evasão dos cursos de Licenciatura no Brasil.

Além desses dados, registrou-se:

- a) definição pelo exercício do magistério por parte de alunos que fizeram licenciatura como opção secundária;
- b) reconhecimento de um novo status para as licenciaturas na comunidade acadêmica e elevação da autoestima dos futuros professores e dos docentes envolvidos no programa;
- c) crescente participação de trabalhos de bolsistas do Pibid em eventos acadêmicos no país e no exterior;
- d) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- e) aumento da produção de jogos didáticos, apostilas, objetos de aprendizagem e outros recursos educacionais;
- f) motivação e desenvolvimento profissional dos supervisores;
- g) formação mais contextualizada e comprometida com o alcance dos resultados educacionais.

Sobre esses registros, havia uma evidente tentativa, por parte do programa, de superação do distanciamento do contexto de trabalho para o qual se estava formando e isto era um dos principais problemas na formação de professores. Os professores em exercício nas Licenciaturas estavam sendo preparados para as demandas e desafios da docência. O foco dos cursos na educação básica ainda estava nos saberes específicos e nos fundamentos teóricos, com escassez de experiência nos espaços para os quais estavam sendo formados(15% estão na educação básica privada).

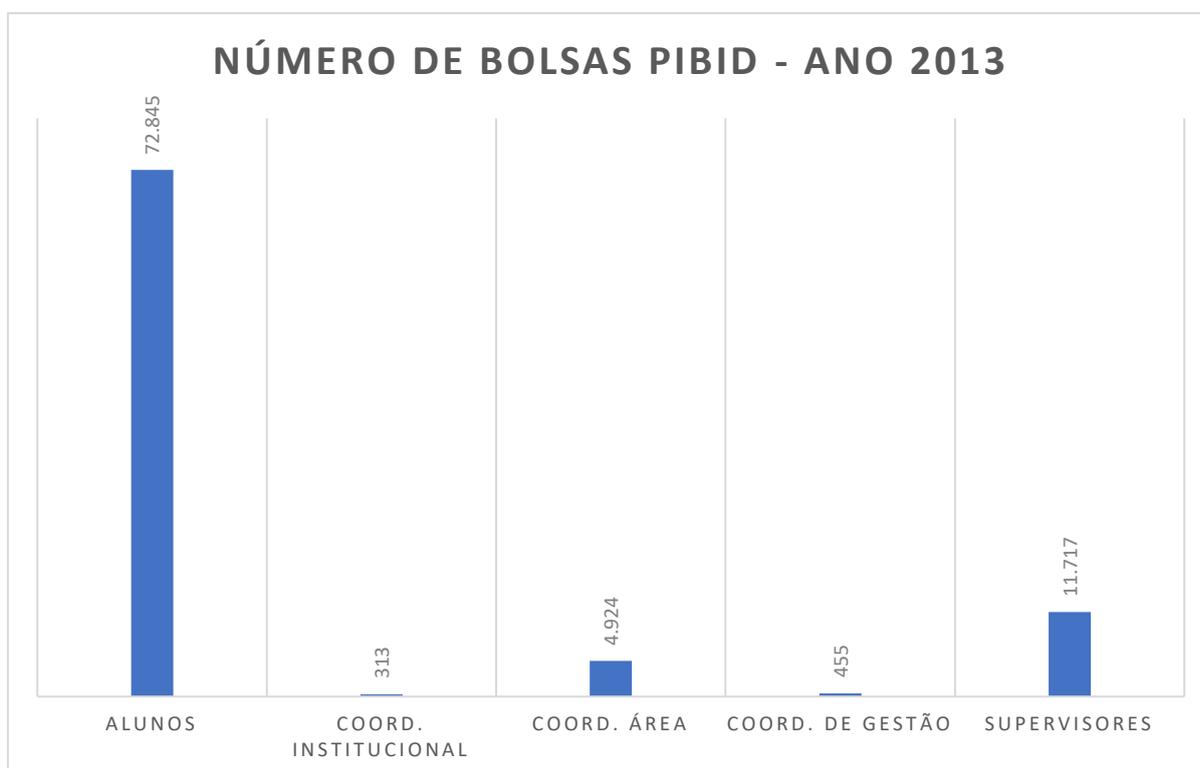
Isso demonstrou que a situação encontrada continuava, ou seja, que a estrutura dos cursos de formação docente privilegiava a teoria em detrimento da formação em

um contexto prático e articulado com a realidade profissional, reforçando também a necessidade do PIBID como programa que possibilitava essa superação(item e-f e g com foco no ensino).

f) Relatório de Gestão de 2013

Em 2013, o Relatório de Gestão da CAPES apontava que o programa expandia o fomento à formação de professores e profissionais para a educação básica, crescendo em 2013 para 90.019 bolsistas/ano, assim distribuídas: 40.092 bolsas de iniciação à docência para alunos de licenciatura, 288 bolsas para coordenadores institucionais, 2.498 bolsas para coordenadores de área, 266 bolsas para coordenadores de gestão e 6.177 para supervisores (professores de escolas públicas envolvidos com as atividades pedagógicas do Pibid). Até então, eram 286 IES participantes.

Figura 11: Número de bolsas PIBID – ano 2013



FONTE: Elaborado pela autora.

Houve um aumento significativo no número de bolsas ofertadas pelo programa, com destaque para as bolsas destinadas aos alunos. Ou seja, isso evidenciava que o programa estava ganhando visibilidade entre os discentes dos cursos de formação de professores.

A DEB afirmava a consolidação do PIBID, como um dos programas que mais alcançava alunos de licenciaturas – professores ainda em formação. Segundo o edital de 2013 (implementado em 2014) estava previsto 90.254 bolsas, com a seguinte distribuição: 72.845 bolsas de iniciação à docência para alunos de licenciatura, 313 bolsas para coordenadores institucionais, 4.924 bolsas para coordenadores de área, 455 bolsas para coordenadores de gestão e 11.717 para supervisores. Participaram do Pibid 313 IES, 855 campi e aproximadamente 6.000 escolas foram beneficiadas pela ação dos bolsistas.

A primeira diferença nesse documento, em relação a portaria anterior, foi o fato dele possuir um objetivo novo, a saber, o de “(...) contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” (BRASIL, MEC-CAPES, 2010, p. 03).

O novo documento trazia ainda detalhes sobre o que os projetos institucionais deveriam contemplar em relação a iniciação à docência e a formação para o exercício na educação básica.

- I – estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias;
- II – desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;
- III – planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação;
- IV – participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas;
- V – análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;
- VI – leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos;
- VII – cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;
- VIII – desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didáticopedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;

- IX – elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade;
- X – sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;
- XI – desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares (BRASIL, MEC-CAPES, 2010, p. 03-04).

Os incisos IV e V deste artigo eram novos e os incisos I, II e III foram requalificados do antigo documento.

Também houve mudanças quanto à seleção, análise e julgamento dos projetos institucionais. A duração das bolsas e dos requisitos dos bolsistas, foi ampliado para até 48 (quarenta e oito) meses, prorrogáveis por igual período, para os bolsistas de coordenação e de supervisão, e na inclusão da opção do estudante de licenciatura que possuísse vínculo empregatício fazer parte do PIBID. Houve, ainda, a implementação no projeto institucional, da elaboração de um Regimento Interno, o qual deveria ser aprovado pela instituição e ser enviado à CAPES.

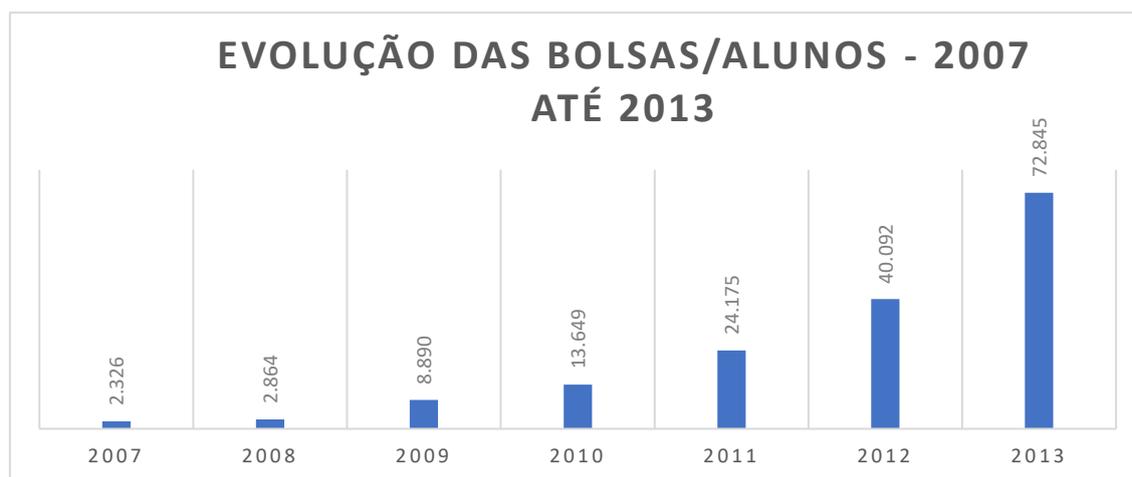
O Programa Pibid fez uma completa atualização de suas normas, incorporando sugestões dos parceiros. (...) Com a inclusão do programa de iniciação à docência na LDB/1996, e com os investimentos feitos pelo governo, em dezembro de 2013 o III Seminário Nacional do Pibid, promoveu um debate de caráter teórico, crítico e cultural relacionado à constituição da identidade do professor, com ênfase nas complexidades e paradoxos que marcam a realização desse ato na contemporaneidade (BRASIL, 2013). Neste seminário também foram discutidas ações com os impactos esperados para 2014, tais como: intencionalidade pedagógica da formação e impactos do Pibid; apresentação da nova portaria do Pibid; sistema de prestação de contas; programas MEC; gestão do programa, administração das bolsas e relação institucional; panorama da formação de professores na atualidade e discussão sobre a criação do Fórum dos Coordenadores Institucionais do Pibid (FORPIBID) (BRASIL, 2014) (MEDEIROS;PIRES, 2014, p. 46).

Este cenário foi marcado por profundas alterações em relação ao saber e fazer docente nos documentos normativos do PIBID. Sobre as funções dos professores mereceu destaque as diretrizes que os projetos institucionais deveriam contemplar e abranger em relação à iniciação à docência e à formação para o exercício docente na educação básica, bem como a ampliação das funções e responsabilidades das instituições, professores e alunos de iniciação à docência.

Quanto ao saber docente, coube destacar as medidas que tratariam do conteúdo dos projetos institucionais, quais fossem: a oferta de aperfeiçoamento do domínio da

língua portuguesa para os bolsistas de iniciação à docência, a análise de casos didático-pedagógicos com base na prática e experiência dos professores das escolas de educação básica, e o desenvolvimento de testes associados à execução e avaliação das estratégias didático-pedagógicas.

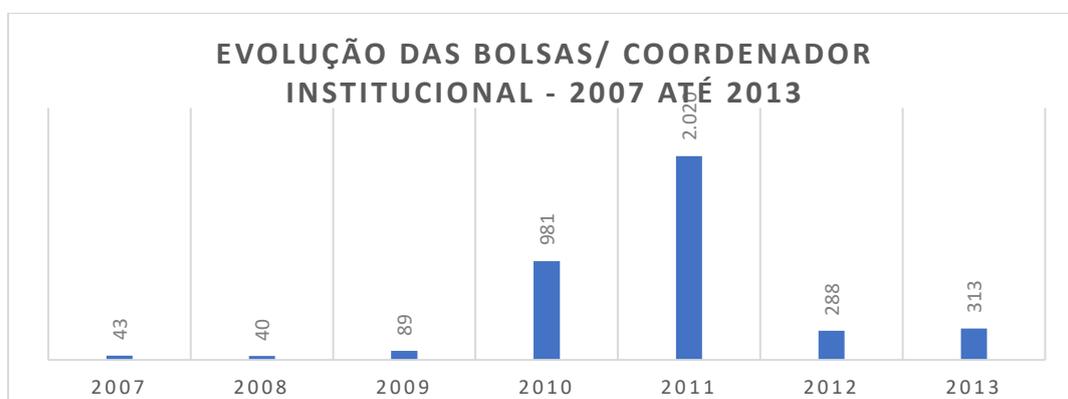
Figura 12: Evolução das bolsas PIBID/Alunos – 2007 até 2013



FONTE: Elaborado pela autora.

A figura acima mostrou que, desde que foi instituído em 2007, o PIBID conseguiu aumentar o número de bolsas concedidas aos alunos ao longo dos anos. Milhares de alunos foram beneficiados pelo programa através da valorização da formação docente, além da contribuição com a melhoria da qualidade da educação. As bolsas foram concedidas a alunos que estavam efetivamente matriculados em cursos de graduação no Brasil, seguindo a lógica de investimentos dos governos de Lula e Dilma.

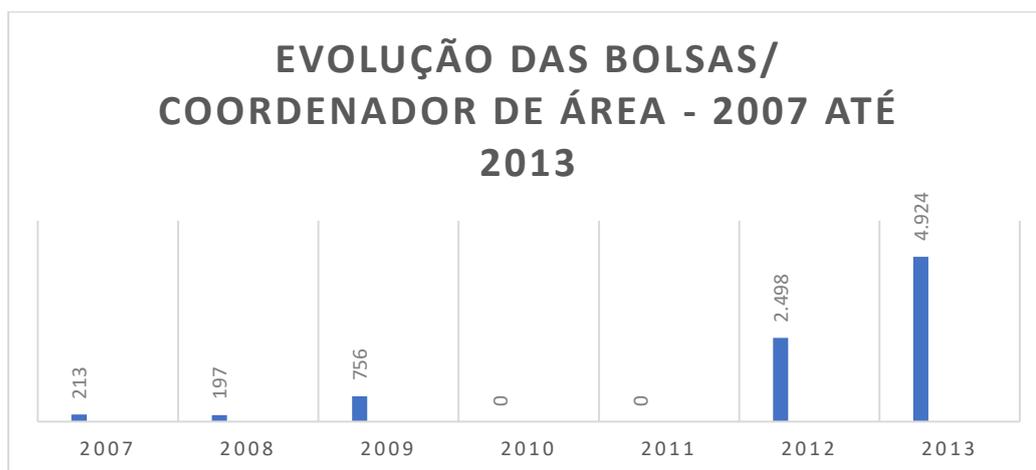
Figura 13: Evolução das bolsas PIBID/Coordenador Institucional – 2007 até 2013



FONTE: Elaborado pela autora.

As bolsas concedidas aos coordenadores institucionais tiveram um crescimento até o ano de 2011. Especificamente nos anos de 2010 e 2011 houve um avanço significativo. Isso ocorreu devido a junção da função à Coordenação de Área. No ano seguinte voltaram a exercer função única. Ainda assim, houve aumento no número de bolsas.

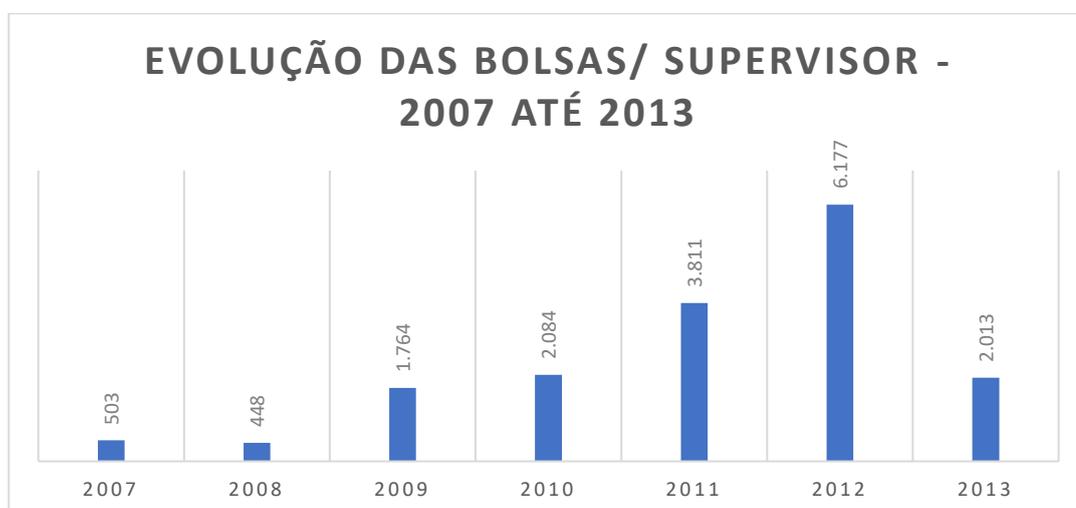
Figura 14: Evolução das bolsas PIBID/Coordenador Área – 2007 até 2013



FONTE: Elaborado pela autora.

O número de bolsas concedidas aos Coordenadores de Área apresentou crescimento até o ano de 2009. Como já foi explicado anteriormente, em 2010 e 2011, a função foi unificada à de Coordenação Institucional. O coordenador de área era o gestor de um subprojeto Pibid em uma instituição de ensino superior. Em 2013, esses quantitativos diminuíram em 60%.

Figura 15: Evolução das bolsas PIBID/Supervisor – 2007 até 2013



FONTE: Elaborado pela autora.

Quanto à evolução das bolsas para supervisor, podemos notar que houve um crescimento significativo, com destaque para o ano de 2012. Em 2013 houve uma redução no número de bolsas ofertadas. Uma possível causa pode ser o surgimento de uma nova categoria de bolsa na execução do PIBID. Sendo assim, é possível que a queda seja reflexo da criação de outra coordenação. Entre as funções do supervisor destacamos a elaboração, desenvolvimento e acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência.

Figura 16: Evolução das bolsas PIBID/Coordenador de Gestão – 2007 até 2013



FONTE: Elaborado pela autora.

A função de Coordenador de Gestão surgiu apenas no ano de 2012. Entre as atribuições conferidas à esta nova categoria de bolsa estava a de auxiliar do coordenador institucional na gestão do projeto. Houve um expressivo crescimento no número de vagas ofertadas de um ano para o outro.

Algumas dificuldades, enfrentadas pela DEB, também foram apontadas, como as despesas orçamentárias ao longo de 2013, que deixaram de expandir alguns programas como o Pibid, que deveria ter passado de 49.321 bolsistas para 75.000 já em 2013. Os recursos que estavam reservados para os programas LIFE, PIBID, Parfor, Prodocência e Observatório da Educação não puderam ser empenhados e foram recolhidos pela SPO/MEC.

Analisando essas mudanças, foi possível concluir que essa dualidade representava o que foi o governo Lula tentando atender a dois grandes segmentos: setor privado e movimentos sociais.

No relatório da DEB (que abrange de 2009 a 2014)⁶ destacou-se a avaliação externa do PIBID que foi realizada por consultores da Fundação Carlos Chagas, em 2013 e que, segundo o relatório da Diretoria, ressaltou a importância de tal avaliação para mudanças no Programa, mas mesmo assim, essa foi a única registrada (não foi encontrado registro de outra avaliação dessa natureza).

Na página 10 do relatório geral da Capes, o documento destacava que existia uma avaliação qualitativa do programa que “mostrava articulação entre teoria e prática, diálogo entre instituições de ensino superior e escolas da rede pública, elevação da autoestima dos licenciandos, renovação dos currículos das licenciaturas e oportunidade de educação continuada para coordenadores e supervisores. O relatório reforçava, com isso, a busca pela diminuição das desigualdades, já que em nome da equidade, ofertou um percentual maior de IES do Pibid e bolsistas de iniciação para o Nordeste”.

Segundo relatório específico da DEB, volume 2 (que abrangia de 2009 a 2014), na página 185, destacava:

Em 2013, foi realizada uma avaliação quantitativa e qualitativa do Pibid, por consultores da Fundação Carlos Chagas, especialistas em formação de professores, no marco de acordo firmado com a OEI. A base do trabalho foram aproximadamente 20.000 formulários de respostas enviados, por meio do Google Drive, pelos beneficiários do programa (coordenadores, supervisores e bolsistas de iniciação à docência). Além de avaliarem os resultados alcançados pelo programa, os consultores propuseram indicadores que permitirão um melhor acompanhamento técnico-pedagógico. Ainda em 2013, no âmbito, do projeto 914-BRZ-1142.2 – CAPES/Unesco, foram selecionados consultores externos para avaliação externa dos programas Observatório da Educação, Prodocência e Residência Docente. As conclusões dessas avaliações subsidiam a DEB na elaboração de novos instrumentais de avaliação dos projetos.

O relatório também destacou (idem) a realidade das escolas públicas, com precarização do trabalho docente, o discurso de que a carreira docente não atrai jovens. E ainda a articulação política entre a Capes e dirigentes da Educação (via CONSED e Undime):

Destaque-se que o maior risco ao trabalho da Capes é a ausência de bons planos de carreira do magistério e a precariedade das condições de trabalho em muitas escolas da rede pública. De um modo geral, os planos existentes não contemplam adequadamente o reconhecimento da formação docente e não atraem jovens para a carreira do magistério. Os programas fomentados pela Capes visam modificar as representações

⁶ Disponível em https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/20150818_DEBrelatoriodegestaovol2comanexos.pdf

sociais a respeito da relevância do professor da educação básica. A aproximação e o diálogo da Capes com o Consed e a Undime e com a Secretaria de Articulação dos Sistemas Educacionais, do MEC, revelam-se estratégicos para apoiar a construção de planos de carreira que valorizem o docente e sua formação.

No relatório encontramos ainda trechos que apontavam para uma possível incerteza orçamentária que impediria programas como o PIBID de se expandirem:

Vale salientar que programas importantes deixaram de ser expandidos em 2013 em função das incertezas orçamentárias. Como exemplo citamos o Pibid, que deveria ter passado de 49.321 bolsistas para 75.000 já em 2013, e o Programa Residência Docente, que foi implementado inicialmente no Colégio Pedro II e que deveria ser expandido para os 17 Colégios de Integração. A não expansão também alcançou o Parfor cuja modalidade voltada à educação infantil foi adiada. Em situação crítica ficou o LIFE, que teve todo o recurso de capital recolhido pela SPO/MEC e o edital do programa que já tinha selecionado e divulgado o resultado do processo seletivo não pode ser implementado em 2013 (relatório de gestão da CAPES de 2013 p. 112).

Destacamos, ainda, que foi encontrada outra versão (diagramada) do relatório da DEB⁷ que se referia ao período de 2009 a 2013, e nesta versão teve destaque o PIBID e seus resultados. Neste relatório constavam dados quantitativos e os resultados da avaliação externa efetuada pelos consultores. Não foi possível analisar todos os detalhes, mas o relatório em si era um documento com muitos conteúdos sobre as reformulações realizadas nesse período.

g) Relatório de Gestão de 2014

O relatório de gestão da CAPES apresentou, para o ano de 2014, as mudanças feitas a partir de uma ampla consulta, mas não tinha o número de bolsas concedidas. Em um quadro no final (pág. 106) estava apontado como ação não prioritária e com um orçamento executado de R\$274.095,02.

O relatório tratava-se da Portaria 96, de 18 de julho de 2013, e tentava afirmar a participação na construção do regulamento atual “a partir de uma ampla consulta a todos os envolvidos no programa”(idem). Destacou-se ainda que, em 2013, “a equipe da CGV/DEB promoveu diversos encontros internos para discutir o novo regulamento do programa, que foi implementando ao longo de 2013 e, efetivamente, consolidado em

⁷Disponível em <https://www1.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>

2014, quando a vigência das propostas tiveram início” (pág. 74) . O objetivo foi ressaltar os aspectos pedagógicos do PIBID e prepará-lo para a expansão que ocorreu no final de 2013.

Assim, apontava para a discussão desse “novo regulamento” que teria como objetivo institucionalizar o programa nas IES, de modo a garantir a manutenção da excelência nas ações desenvolvidas pelos projetos apoiados pela Capes. Afirmava que tinha sido “aberta uma minuta à consulta pública em maio e junho de 2013, onde foram compiladas sugestões de todas as instituições que participavam do programa, por meio da contribuição de cerca de 2.500 coordenadores de área do programa”. Considerava que “todas as contribuições foram lidas pela equipe da Coordenação-Geral de Programas de Valorização do Magistério que, por sua vez, incorporou tais sugestões respeitando a legislação vigente e as diferentes nuances dos programas”.(pág. 74). Essa mudança teve relação com o crescimento do programa que, na visão deles, “estaria induzido que todos os processos internos fossem revistos, bem como as normativas e as orientações para as instituições parceiras de modo a auxiliá-las no gerenciamento dos projetos apoiados pela Capes”. Mas não citava o estudo feito pelos consultores da Fundação Carlos Chagas.

O relatório citava que a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica construiu manuais, instruções e alternativas para otimizar o trabalho interno e externo dos projetos. No Pibid foram construídos diferentes manuais, disponíveis no site da Capes⁸:

Sendo assim, o que se percebeu foi que todos os esforços direcionados pelas

⁸ **Orientações para troca de coordenador institucional**

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Orientacoes-para-coordenadorestroca-de-coordenador-institucional.pdf>

Orientações para remanejamento de rubrica

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Orientacoes-para-coordenadoresremanejamento.pdf>

Orientações encerramento dos projetos – Pibid

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Orientacoes-encerramento-dosprojetos-PIBID-11122013.pdf>

Manual de Devolução de Bolsa – GRU

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Manual-Devolucao-Bolsa-PibidGRU-1792013.pdf>

Manual de Orientações para Execução de Despesas do Pibid - Elaboração do Plano de Trabalho <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2212014-Manual-OEDPEPT.pdf>

Manual de Concessão de Bolsas do Pibid

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/422014-Manual-CBP.pdf>

mudanças no edital anterior giravam em torno dos problemas da escassez e evasão tanto de professores do magistério da educação básica pública como de alunos dos cursos de licenciatura das IES públicas.

O PIBID enquanto um programa que se integra ao conjunto de ações, aprovado pelo PDE e recomendado pelo CNE, com o objetivo de reduzir inicialmente a evasão e escassez de professores nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática do ensino médio, não foge à regra, isto é, a regra das políticas emergenciais e focalizadas das agendas do governo Lula e Dilma (LIMA, 2019, p. 110).

Porém, fez-se necessário evidenciar que, tais requalificações e transformações dos sentidos do PIBID – enquanto política de formação inicial de professor emergencial e focalizada – ajudaram a manter o processo de integração subalternada dos bolsistas ao processo produtivo. Através dessas concepções, particularmente de trabalho docente e formação de professores, é que o programa contribuiria com a propagação de uma ideologia alienante que manteria este nocivo processo.

Segundo o relatório da DEB/CAPES (2014, p.212):

“O ano fiscal de 2014 pode ser considerado como um dos mais difíceis para a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) e para a Diretoria de Educação a Distância (DED) desde sua criação. Caracterizado pela falta de cotas orçamentárias, até mesmo recursos orçamentários que já tinham sido contingenciados, e teoricamente não sofreriam novos cortes, não puderam ser executados”.

Nesse mesmo relatório a DEB fez um balanço da gestão e avaliou, ao final, as dificuldades que foram surgindo. Foi um ano de crise mundial e que afetou também a gestão de Dilma Roussef com retração dos investimentos. A Deb deixou transparecer essa crise apenas no que dizia respeito aos seus programas que não tiveram continuidade. Chamou a atenção que, mesmo nesse contexto, o PIBID foi o programa que teve autorização para ampliar o orçamento (DEB/CAPES, 2014 p. 221).

O ano de 2014 foi marcado pela redução no ritmo de crescimento dos programas sob responsabilidade da diretoria. Embora tendo havido um aumento no orçamento, a expansão do Pibid, devidamente autorizada pelo MEC, absorveu os recursos adicionais recebidos. Isso ocorreu porque a proposta inicial da DEB para 2014 não pôde ser atendida na sua totalidade. Dessa forma, programas que foram incluídos no planejamento anual da diretoria não puderam ser lançados, caso do Observatório da Educação, Novos Talentos, LIFE, a Cooperação Internacional para Professores da Educação Básica e outros. A equipe responsável pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB manteve seu trabalho, investindo no diálogo franco com as IES parceiras, na análise acurada dos relatórios de projetos institucionais e na construção de indicadores que apoiem a avaliação e

a auto-avaliação dos projetos institucionais, bem como o acompanhamento de egressos.

Na página 216 do relatório da DEB estava explicada a situação daquele ano de crise:

A não liberação de cotas orçamentárias foi o principal problema na execução do orçamento autorizado para a DEB, conforme discutido no tópico inicial referente ao ano de 2014. Apesar do planejamento para a expansão dos programas da Diretoria no período de 2012 a 2014 e do crescimento do orçamento destinado à DEB, conforme mostrado na tabela que 216 sintetiza a Evolução da Execução Orçamentária da DEB, essa evolução orçamentária deve ser analisada em detalhe. Desde 2012 os recursos das Ações - 20RO até 2013 e 0000 a partir de 2014 - utilizadas para o pagamento das bolsas – tiveram aumento, ao passo que os recursos da Ação 20RJ, utilizada no pagamento de fomentos custeio e capital, permaneceram estacionados no patamar de 89 milhões de reais. O melhor exemplo dessa situação descrita é o Pibid, que passou de 49.321 bolsistas e 2500 subprojetos para 90.247 bolsas concedidas e 2.996 projetos e o custeio permaneceu o mesmo. O Parfor em 2012 ofertava 1904 turmas e em 2014 já contava com 2.428 turmas implementadas. Não puderam ser lançados editais e foi negociada com os parceiros uma redução no custeio de Pibid, Obeduc, Life, Novos Talentos, Prodocência, Feiras e Olimpíadas Científicas.

O número de bolsas de forma que apontava a ampliação das bolsas do Pibid, de 49.321 bolsistas e 2.500 subprojetos para 90.247 bolsas concedidas e 2.996 projetos e o custeio permaneceu o mesmo.

h) Relatório de Gestão de 2015

No ano de 2015, a CAPES, através de seu Relatório de Gestão, apresentou os dados sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID. No âmbito da formação de Profissionais para a Educação Básica, no ano de 2015, a CAPES investiu R\$ 672.449.085,92 na modalidade presencial. Destacou-se o Programa de Iniciação à Docência – PIBID com o apoio mensal de 81.993 bolsas aos participantes, mas não detalha a sua distribuição.

A vertente divulgação científica – que apoiava Feiras de Ciências e Mostras Científicas e as Olimpíadas Científicas, buscou valorizar a ciência, despertar vocações, propor metodologias ativas e experimentais e, em boa parte, associou-se aos demais programas de formação inicial e continuada. Muitas propostas de Feiras de Ciências e Mostras Científicas decorreram de participantes dos programas PIBID, Parfor, Novos

Talentos e da Rede Nacional de Educação e Ciência.

Para a Educação Básica, foi prevista a ampliação dos editais destinados à pesquisa em educação básica, nos moldes dos programas em andamento, como editais destinados à valorização e formação dos profissionais do magistério da educação básica, como PIBID.

O relatório apontava continuidade da crise nas páginas 45 e 46 citando textualmente:

No ano de 2015, especificamente, o contingenciamento orçamentário esteve presente na realidade orçamentária e financeira da DEB. A redução ocorreu tanto em decorrência do contingenciamento feito na Ação 20RJ pelo Setor de Planejamento do Ministério da Educação – SPO/MEC no orçamento da Diretoria, como do remanejamento de recursos dessa Ação para a 0000. Tal remanejamento foi necessário porque a Ação 0000 que contempla o pagamento de bolsas também sofreu contingenciamento e, com isso, o saldo restante não era suficiente para atender a folha de pagamento das bolsas. Nesse cenário, a orientação institucional para a DEB foi remanejar parte dos recursos da Ação 20RJ para a 0000, para pagar as bolsas vigentes. O remanejamento de recursos efetuado entre as Ações 20RJ e a 0000 compromete o desenvolvimento dos projetos e programas em andamento, uma vez que esses necessitam de recursos de custeio pagos na Ação 20RJ para o desenvolvimento das atividades previstas nos projetos aprovados. Como exemplo podemos citar que o Parfor deixou de ofertar 324 novas turmas em função da ausência de recursos de custeio.

Na síntese apresentada observou-se que o PIBID obteve um desempenho 63,13% superior ao planejado no PPA 2012 – 2015. No geral, o desempenho operacional da DEB foi superior ao planejado em 8,43%.

i) Relatório de Gestão de 2016

O ano de 2016 foi de muitas mudanças políticas no país, culminando com o golpe de Dilma Rousseff, que levou à presidência Michel Temer. Ao assumir o Ministério da Educação, Mendonça Filho, do partido Democratas, nomeou uma equipe que tinha semelhanças ideológicas com o governo de Fernando Henrique, inclusive a Secretária Executiva foi a mesma - Maria Helena Guimarães. Também teve influência de quadros da Fundação Lehmann, instituição que era o local de trabalho do ex-ministro após sua gestão no MEC.

Com essa perspectiva, o ano de 2016 foi marcado por mudanças nos programas do MEC, devido ao processo de impeachment, que se sabe teve caráter de um golpe de

estado pelas razões que o legitimaram. O vice-presidente Michel Temer assumiu o governo a partir de uma conjuntura de crítica aos governos do Partido dos Trabalhadores por terem investidos em políticas sociais e ampliado o papel do Estado. Nesse sentido, muitos dos investimentos foram diminuídos e depois legitimados pela Emenda Constitucional 95 que limitava os investimentos em 20 anos, a chamada PEC da morte ou do teto de gastos públicos (nesse novo governo investimentos públicos foram considerados “gastos”).

Em 2016, o Relatório de Gestão da CAPES apresentou os dados sobre o PIBID. No âmbito da formação de profissionais de magistério para a educação básica, a CAPES investiu R\$ 661.871.194,36 na modalidade presencial. Destacou-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, com o apoio médio mensal de 73.300 bolsas aos participantes.

Mesmo com a mudança de governo ao longo daquele ano, o relatório afirmava que a DEB deu continuidade às linhas de ação na Formação Inicial com os programas Parfor e Pibid. Dentre as iniciativas internas da DEB que melhoraram a eficiência operacional da Diretoria, podemos destacar a atualização do manual de prestação de contas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Com a divulgação desse documento esperou-se reduzir a incidência de erros evitáveis que ocorriam nos relatórios de prestação de contas do objeto encaminhados pelos beneficiários do Programa; e a realização do mapeamento e do planejamento estratégico do PIBID para 2017.

Neste ano, já no governo interino de Temer, houve uma tentativa de intensificação destas ações, particularmente a retomada aos objetivos iniciais do programa, através da instituição da Portaria n. 46/2016, que dispunha sobre a disponibilização de Software Público Brasileiro imposta pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho.

Devemos compreender que essa transformação expressa nessas portarias, obedecia a regra do jogo político, não respondendo satisfatoriamente aos interesses dos sujeitos envolvidos – professores e alunos. O governo teve como seu porta-voz para a educação o movimento Compromisso Todos pela Educação, que buscava integrar os jovens egressos do ensino médio aos processos produtivos que lhes permitiam aumentar seus processos de exploração e acumulação de riqueza, com movimentos empresariais que já tinham um lugar no MEC de interlocução.

Para a Educação Básica, houve uma previsão da ampliação dos editais destinados à pesquisa nos moldes dos programas em andamento, como editais

destinados à valorização e formação dos profissionais do magistério da educação básica, como PIBID.

Observando o conjunto dos principais programas da DEB obteve-se um desempenho 35,52% superior ao planejado na LOA 2016, quando a métrica era o quantitativo de bolsas previstas e utilizadas. Numa análise individualizada de cada programa mostrou-se que o desempenho do PIBID superou em 51,68% o previsto.

Ao longo do ano fiscal de 2016, ocorreu um forte ajuste entre as despesas e o orçamento disponibilizado pela diretoria. A medida interna contribuiu para o ajuste e retirada das cotas de bolsas ociosas em setembro de 2016 do PIBID, que permitiu que as cotas de bolsas concedidas passassem de 90.000 para aproximadamente 73.000 bolsas.

Quando foi elaborado o orçamento para 2016 da DEB, havia previsão de se reformular o Pibid e um interstício de 4 meses na execução do programa, o que permitiria um ajuste do programa dentro do orçamento disponibilizado. A previsão de bolsas (48.324) foi bem inferior à concessão de bolsas (90.000). Porém fatores externos impediram que o programa fosse alterado, obrigando a Diretoria a retirar as cotas ociosas. Em 2017 a DEB afirmava no relatório que “daria prioridade ao PIBID e ao Parfor, que seriam aprimorados para que pudessem prosseguir com maior qualidade”.

j) Relatório de Gestão de 2017

Em 2017, alguns destaques devem ser apresentados como conclusões presentes no Relatório de gestão da CAPES. No PIBID, no ano de 2017, 72.720 bolsas foram destinadas para projetos de iniciação à docência, que visaram à aproximação entre 279 instituições formadoras e 5.578 escolas de educação básica. Os projetos contemplaram 36 áreas de licenciaturas e estiveram distribuídos em todas as unidades federativas. A DEB deu continuidade às linhas de ação em Formação inicial através do PIBID. As demais ações de formação do PARFOR foram suspensas de forma arbitrária. Neste ano teve destaque a criação do Programa Residências Universitária que será melhor explicado no próximo ponto (ver item 4.4).

Em síntese, observa-se que o PIBID, embora tenha ampliado o número de bolsas e de instituições participantes em determinado momento de seu desenvolvimento, a partir de 2013, começou a sofrer uma diminuição, visto que após o impeachment de Dilma em 2016, aconteceu uma modificação radical no programa através da Portaria n. 46/2017, que aprovou o Regimento Interno do Ministério do Esporte, revogando as

atribuições do PIBID. Estabeleceu-se uma reconfiguração do programa em seu estado quase inicial.

I) Relatório de Gestão de 2018

Em 2018, o relatório de Gestão da CAPES teve informações confusas sobre o número de bolsas e o número de estudantes atendidos. De qualquer maneira, não se questionou a validade e importância do Programa. No relatório encontra-se dados referentes à gestão de Temer e Mendonça Filho, referentes aos anos de 2016 a 2018.

Fez-se uma análise que abordou a quantidade de alunos (p. 88)

- 89.905 em 2016 (Pibid)
- 82.378 em 2017 (Pibid)
- 100.207 (Pibid) e 35.725 (Residência Pedagógica)

Na análise das bolsas ofertadas (p.89)

- 73.309 em 2016 (Pibid)
- 73.309 em 2017 (Pibid)
- 52.191 (Pibid) + 43.587 (Residência Pedagógica/RP) = 95.778 em 2018
- Previsão para 2019 de 52.191 (Pibid) + 43.587 (RP) = 95.778

O Edital CAPES nº 7/2018 correspondeu à nova edição do PIBID. Os novos projetos institucionais, com vigência até janeiro de 2020, foram implementados a partir de agosto de 2018, tendo sido contempladas 277 instituições de ensino 91 superior (IES) e concedidas 52.191 bolsas. Dessas, 44.716 são bolsas de iniciação à docência, destinadas aos licenciandos.

Com o Edital CAPES nº 6/2018, foi lançada a primeira edição do Programa de Residência Pedagógica. O projeto institucional, com vigência até janeiro de 2020, foram implementados a partir de agosto de 2018, tendo sido contempladas 238 IES e concedidas 43.587 bolsas. Dessas, 37.121 são bolsas Residente, destinadas aos licenciandos. Com o lançamento dos Editais CAPES nº 6/2018 – Programa Residência Pedagógica e nº 7/2018 – Pibid, esses programas passaram a fomentar apenas bolsas. A partir de 2018, o custeio destinado ao Pibid e ao Programa Residência Pedagógica passou a ser fomentado por meio do ProF Licenciatura, que, em 2018, apoiou 178 IES do Pibid e 163 IES do Programa Residência Pedagógica.

Na página 90, defendeu que “Os Programas Residência Pedagógica e Pibid

fomentam a formação prática de alunos dos cursos de licenciatura. Enquanto o Pibid enfatiza a prática como componente curricular e atividades teórico-prático, o Residência Pedagógica tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura”. Para aquela gestão, a ideia que crescia era de que o Residência Pedagógica teria a mesma dinâmica do PIBID, com uma “roupagem” atualizada e comprometida com os interesses do atual governo.

m) Relatório de Gestão de 2019

O ano de 2019 é o início de governo que assume o ministro Ricardo Vélez, depois substituído por Abraham Weintraub, ambos provenientes dos grupos conservadores de apoio ao presidente Bolsonaro. Este último, eleito com um discurso extremamente conservador e com diversas críticas ao governo do PT, defendendo uma agenda liberal. Se muitos programas já tinham sido cortados no governo Temer, no governo Bolsonaro o retrocesso é ainda maior. No entanto, o PIBID manteve-se e, segundo o relatório referente ao exercício de 2019, foram concedidas bolsas que beneficiaram 41 mil alunos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Figura 17: Bolsas concedidas mensalmente em 2019/ PIBID

MODALIDADE DE BOLSA	BOLSAS CONCEDIDAS POR MÊS	VALOR DA BOLSA (R\$)	VALOR DA FOLHA MENSAL (R\$)
Coordenador Institucional	265	1.500,00	397.750,00
Coordenador de Área	1.698	1.400,00	2.377.783,33
Supervisor	5.307	765,00	4.059.536,25
Licenciando	41.007	400,00	16.402.933,33
Total	48.277		23.238.002,91

Tabela 7 - Pibid - Bolsas concedidas mensalmente em 2019
Fonte: DEB/CAPES

FONTE: CAPES, 2019

Com base no descritivo mensal apresentado acima, referente ao pagamento das bolsas do Programa Pibid, a CAPES fomentou em 2019 o valor total de R\$ 278.856.035,00.

Para o ano de 2020, o Edital do PIBID concederá até 30.096 cotas de bolsa de iniciação à docência. Das vagas previstas, 60% serão destinadas às áreas prioritárias

(Matemática, Ciências, Língua Portuguesa e Alfabetização). A meta é selecionar até 250 IES, para o início das atividades em abril de 2020. A ênfase é voltada para as avaliações. O documento não apresenta nenhum dado sobre o PIBID diversidade (ausência da SECADI).

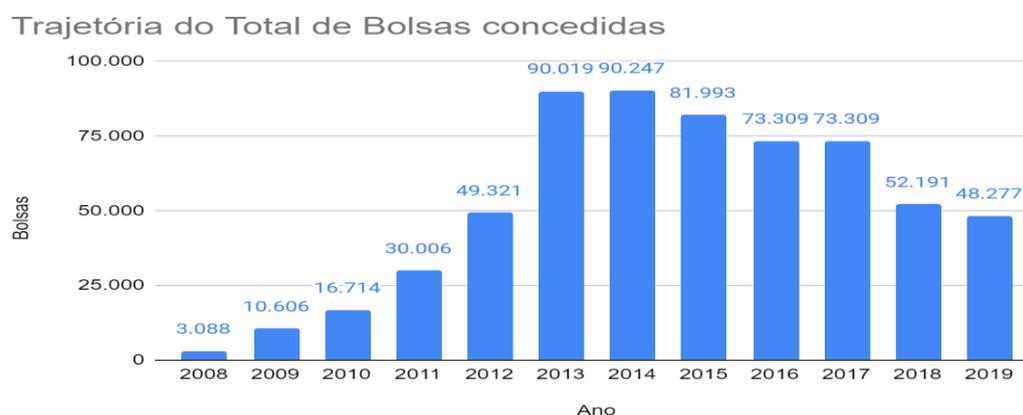
n) Síntese dos resultados ao longo da trajetória do PIBID

A partir do edital lançado em 2007, foram selecionados 43 projetos institucionais de instituições federais, envolvendo 183 cursos de licenciaturas e 266 escolas de Educação Básica. O Programa aprovou, na primeira edição, um total de 3.085 bolsistas, dos quais 2.326 estudantes de graduação, 256 professores-coordenadores e 503 professores-supervisores.

Segundo o relatório da DEB de 2009 a 2014 - vol II (na página 194), o PIBID é o maior programa da Capes e também o que mais cresceu: “O crescimento verificado em 2014 está associado à expansão do Pibid que saltou das 49.000 para 90.000 bolsistas. Essa expansão das bolsas não foi acompanhada pela expansão do orçamento de despesas de custeio do programa nem da garantia de recursos para novas edições dos demais programas. Já no relatório da Capes de 2014 (na página 10) - “De um total de 3.088 bolsistas ano em dezembro de 2009, o programa cresceu em 2013 para 90.019 bolsistas ano”. Naquele ano eram 286 IES participantes.

Para construção do gráfico, os dados de 2008 a 2013, bem como o de 2019, têm como base os relatórios de gestão da Capes que apresentaram o total de bolsas concedidas (incluindo estudantes, coordenadores e supervisores). Os demais dados foram coletados nos relatórios de gestão, sendo que o período de 2016 a 2018 foram levantados do relatório de 2018.

Figura 18: Trajetória de Bolsas Concedidas – 2008 até 2019



FONTE: Elaborado pela autora.

Podemos perceber, através da figura acima, que até o ano de 2014 houve um crescimento expressivo no número de bolsas ofertadas pelo PIBID. Esse aumento consecutivo foi fator decisivo para a consolidação do programa nas ações do MEC voltadas à formação de professor.

A pesquisa da Capes mostrou que é inquestionável o que o PIBID tem promovido na formação inicial dos docentes; na aproximação entre a Universidade e a Escola; na valorização da formação docente; nas vivências práticas integradoras. Na mesma medida, é notória a precarização que o referido Programa sofreu, com séria ameaça à sua continuidade e iminente comprometimento na preparação dos futuros educadores, a partir de 2015.

De modo unilateral e arbitrário, foi determinado a partir deste período a redução dos recursos financeiros destinados ao programa. O aumento da proporcionalidade de bolsistas por supervisor e coordenador de área, a extinção dos cargos de coordenadores pedagógicos, a alteração da organização do programa de cursos para subprojetos, a multiplicação do número de escolas com a redução do número de bolsistas, o aumento do número de horas semanais de dedicação ao programa sem o respectivo aumento do valor da bolsa trouxeram grande impacto para a permanência do programa.

Todos esses aspectos apresentados mais a mudança de governo pós golpe, acarretaram no enfraquecimento do programa e diminuição gradativa do número de bolsas ofertadas. Essa queda ficou mais evidente a partir da criação do Programa de Residências Pedagógicas que, apesar de se apresentar muito similar à proposta do PIBID, trouxe uma nova roupagem para a formação de professores.

Entendemos que há muito que analisar nesse processo de formação docente e que apenas o PIBID não é suficiente para suprir a inadequação das grades curriculares dos cursos de licenciatura, principalmente porque as bolsas são limitadas, não atendendo a todos os licenciandos. O ideal seria uma reforma curricular que incorporasse disciplinas pedagógicas teórico-práticas possibilitando aos discentes um maior tempo de atuação no ambiente escolar, como acontece no PIBID.

Paulo Freire acreditava na existência de duas espécies gerais de educação: a educação dominadora e a educação libertadora. Ambas seriam teorias do conhecimento colocadas em prática, mas a primeira(dominadora) estaria a serviço das classes dominantes, e a segunda(libertadora) estaria a serviço da libertação das classes dominadas.

A proposta educacional de Paulo Freire, a sua concepção de educação como

processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação-reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana, seria uma concepção libertadora de educação, pois a educação domesticadora seria mero ato de transferência de conhecimento e de descrição da realidade, enquanto que a educação libertadora seria ato de criação do conhecimento e método de ação-reflexão para a transformação-reinvenção da realidade.

Portanto, os textos de Paulo Freire, como expressão da educação libertadora, teriam a finalidade de criar o conhecimento e de transformar-reinventar a realidade por meio da ação-reflexão, como é a proposta do PIBID.

4.4 Programa Residência Pedagógica: Inspiração no PIBID ou proposta de sucessão?

Em 2016, o então Ministro da Educação, Mendonça Filho, ventilava a ideia de acabar com o PIBID, com a promessa de trazer um programa semelhante, porém repaginado. Após muita pressão dos estudantes e professores, o Governo federal voltou atrás na decisão de cortar o incentivo à docência e manteve o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). O anúncio do corte de quase 50% nas bolsas do programa gerou diversos protestos estudantis, como noticiado nos jornais e nos sites (*Luta estudantil garante a permanência do Pibid* - Disponível em <<https://www.une.org.br/noticias/luta-estudantil-garante-a-permanencia-do-pibid/>>).

No final de 2017, o Programa de Residência Pedagógica, assim como o PIBID, era uma das ações que integravam a Política Nacional de Formação de Professores e tinha por objetivo induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura. O Programa de Residência Pedagógica passou a ser executado e acompanhado pela CAPES a partir de 2018, fazendo com que o licenciando obtivesse uma imersão planejada e sistemática no ambiente da escola de educação básica. Sendo assim, o programa não se limitava apenas na vivência em sala de aula, mas buscava constituir uma interação entre pesquisa acadêmica e teoria-prática do aluno.

No relatório da DEB de balanço entre 2009 e 2014, a ideia de um programa semelhante que se chamava Residência Docente teve início como projeto piloto no

Colégio Pedro II e no Colégio Pedagógico da UFMG (2014 p.189)⁹

“Programa Residência Docente: Expansão do projeto-piloto do Colégio Pedro II e do Colégio Pedagógico da UFMG a Colégios de Aplicação e outras instituições de referência na Educação Básica. Essa ação insere-se na tendência atual de acompanhar e orientar o professor nos anos iniciais da carreira, etapa em que acontece alto percentual de abandono. A exemplo da residência médica, o programa é indutor da permanência na carreira e de formação continuada do professor, a partir de ações concretas e transformadoras do processo de ensino e aprendizagem”.

Assim, somente em 2018, o Edital CAPES nº 6/2018 lançou a primeira edição do Programa de Residência Pedagógica. Os projetos institucionais, com vigência até janeiro de 2020, foram implementados a partir de agosto de 2018, tendo sido contempladas 238 IES e concedidas 43.587 bolsas. Dessas, 37.121 são bolsas Residente, destinadas aos licenciandos.

Na página 40 do relatório de gestão da Capes de 2019, consta o seguinte texto:

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora. A Residência Pedagógica, articulada aos demais programas da CAPES, tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar habilidades e competências que permitam ao formado realizar um ensino de qualidade nas escolas de Educação Básica.

Também no relatório está o número de bolsas:

⁹ https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/20150818_DEBrelatoriodegestaovol2comanexos.pdf

Figura 19: Bolsas concedidas mensalmente em 2019/ Residência Pedagógica

MODALIDADE DE BOLSA	BOLSAS CONCEDIDAS POR MÊS	VALOR DA BOLSA (R\$)	VALOR DA FOLHA MENSAL (R\$)
Coordenador Institucional	227	1.500,00	344.141,67
Docente Orientador	1.356	1.400,00	2.100.816,67
Preceptor	4.267	765,00	3.587.595,00
Residente	32.468	400,00	13.144.766,67
Total	38.318		19.177.320,01

Tabela 8 - Residência Pedagógica - Bolsas concedidas mensalmente em 2019
Fonte: DEB/CAPES

FONTE: CAPES, 2019

Com base no descritivo mensal apresentado acima, referente ao pagamento das bolsas do Programa Residência Pedagógica, a CAPES fomentou em 2019 o valor total de R\$ 230.127.840,12. Para o ano de 2020, o Edital do Programa Residência Pedagógica concederá até 30.096 cotas de bolsa de residentes.

Os estudantes que participam do Programa Residência Pedagógica são orientados tanto por professores da universidade de origem quanto por preceptores das disciplinas nas escolas que os recebem, para realizar as atividades da residência.

De abrangência nacional, o Programa Residência Pedagógica oferta cerca de 45 mil vagas e busca aproximar os futuros professores da realidade cotidiana do ensino fundamental e médio das escolas públicas.

Como funciona o Programa Residência Pedagógica:

- As IES serão selecionadas por meio de Edital público nacional para apresentarem projetos institucionais de residência pedagógica.
- O Programa será desenvolvido em regime de colaboração com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Assim, as Intuições de Ensino Superior participantes deverão organizar seus projetos Institucionais em estreita articulação com a proposta pedagógica das redes de ensino que receberão os seus licenciandos.
- O regime de colaboração será efetivado por meio da formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado entre o Governo Federal, por meio da Capes e o os estados, por intermédio das secretarias de educação de estado ou órgão equivalente. A participação do governo municipal se

efetivará por meio de Termo de Adesão ao ACT, firmado por suas secretarias de educação.

O Programa tem como objetivos:

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

A proposta do programa de Residência Pedagógica é criar uma imersão dos estudantes de graduação na escola campo, criando assim uma familiaridade do residente com a teoria vista na universidade e a prática presenciada na escola. Essa mediação entre a experiência, a reflexão, a ação e a teorização, permite que os residentes superem seus limites e façam um diálogo de saberes práticos e teóricos.

Mediante ao contexto mencionado é possível notar com clareza a contribuição de Vygotsky(1981) quando o mesmo afirma que as relações humanas são sempre mediadas pelos meios sociais e pelos instrumentos e signos que fazem parte das relações e dos contextos em que o homem está inserido.

A organização do Programa de Residência Pedagógica, regulamentada por um programa de residência da CAPES, permite que todas as ações realizadas pelos residentes ocorram de modo organizado. O estabelecimento do acordo no programa de residência revelou-se um avanço na formação dos futuros professores, uma vez que ele delega à escola, ações que apenas podem acontecer no espaço real de prática profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID é um programa que se integra ao conjunto de ações desenvolvidas pelo governo Lula (em 2007), sob a coordenação do ministro Fernando Haddad. Buscou, por um lado, melhorar a qualidade da educação básica e, por outro, reduzir a evasão de estudantes das licenciaturas. Inicialmente, teve como foco melhorar o ensino no campo das ciências da natureza de matemática, tendo em vista, a escassez e evasão de professores do ensino médio, bem como, a evasão dos alunos dos cursos de licenciatura em física, química, biologia e matemática. Neste ponto, pode-se destacar o caráter focalizado do PIBID pelo fato do programa dirigir-se inicialmente apenas a algumas áreas do conhecimento.

Mesmo atingindo todas as áreas, etapas e modalidades de ensino em 2009, o programa ainda pode ser caracterizado como focal porque ele não é acessível a todos os professores da educação superior e da educação básica e nem a todos os alunos dos cursos de licenciatura, o que nos faz identificar uma fragilidade do programa no que se refere aos objetivos para uma sólida formação de professores e valorização do trabalho docente.

Analisando o que foi apresentado até agora e fazendo uma articulação com a proposta do PIBID contidas nos editais e relatórios de gestão da CAPES, é possível perceber que existe a sedimentação da ideia de que a qualidade na educação se relaciona com articulação entre o ensino superior e educação básica. E que essa articulação pode servir aos propósitos de melhoria das “avaliações”. Segundo essa linha de pensamento, professores/pesquisadores, licenciandos podem contribuir para o que é considerado como “qualidade da educação” dentro desses parâmetros globais (BALL, 2001).

O PIBID é um dos programas de formação de professor do MEC, que mais se aproxima dessa proposta, já que viabiliza ao aluno ainda durante a formação inicial a tentativa de conhecer seu espaço de atuação profissional. O envolvimento dos bolsistas com a realidade da educação básica pode permitir que eles construam uma concepção sobre a escola, os sistemas de ensino e as políticas educacionais, evidenciando condições concretas do ambiente escolar. Essa é, supostamente, uma das funções do PIBID: valorizar o espaço da escola pública. Talvez, por essas razões, que o PIBID tenha se mantido, ao longo dos anos, mesmo com mudanças de governos.

É aceito como verdade a necessidade de repensar a relação escola e universidade, de modo que essa agregação obtenha uma formação de professores aliada com a práxis

pedagógica. Nesse contexto também se insere, a ideia de pensar a escola no contexto em que está inserida, a organização do seu trabalho, as dificuldades e avanços. Nesse argumento, é como se fosse necessário favorecer uma aproximação entre a formação inicial e continuada, em que predomine as atitudes críticas, o conhecimento da realidade escolar, as relações entre a teoria e a prática, de maneira que o docente construa o desenvolvimento profissional.

Para entender em profundidade os resultados do PIBID é preciso ampliar cada vez mais as análises do contexto da prática do trabalho docente e desses processos formativos que acontecem nas escolas.

As reflexões provisórias aqui apresentadas sobre o referido programa merecem aprofundamento posterior que ainda não conseguimos concluir apenas com a análise dos documentos. Pela nossa experiência como bolsista PIBID e pelas análises documental e de outras destacamos os seguintes avanços do programa:

- A possibilidade de fornecer um tempo de reflexão e prática pedagógica, contribuindo para a melhoria da práxis profissional mediante reflexões e experiências práticas, numa perspectiva coletiva, de troca de experiências, ao contrário de Programas de formação como especialização, mestrado ou doutorado. Nestes, se promove uma formação voltada ao indivíduo, pois é ele que tem que dar conta de uma reflexão e pesquisa num formato monográfico, não sendo permitida a defesa de uma tese de doutorado em grupo, por exemplo.
- O PIBID é um espaço importante que permite a construção e consolidação de uma nova possibilidade para a formação de professores.
- A visibilidade proporcionada às experiências pedagógicas que obtiveram êxito e que podem servir de modelo para outros professores, numa perspectiva de valorização do trabalho docente e dos cursos de licenciatura.

Também devemos observar que as alterações e requalificações nos textos normativos são resultantes de acordos entre as elites nacionais e internacionais com objetivo de desviar investimento público para o setor privado, como bem observaram Lima e Silva (2019). Exemplo disso é a Portaria nº 122/2010 (BRASIL, 2010a) e o Decreto nº 7.219/2010 (BRASIL, 2010) que estabelecem a concessão de bolsas para instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas e também para as instituições particulares com finalidades explicitamente lucrativas. Além disso, as portarias nº 096/2013 (BRASIL, 2013) e nº 46/2016 (BRASIL, 2016) que intensificam as funções

docentes e instituem uma significativa retração dos objetivos do PIBID, são provas pertinentes do recuo que tais programas ou políticas públicas podem sofrer em dada conjuntura.

Concordamos com Lima e Silva (2019), quanto às concepções de trabalho docente e formação de professores nos relatórios do PIBID, onde foi observado um grande número de teorias e pedagogias que se aglomeram nos âmbitos administrativo-pedagógico, econômico-pedagógico, psicopedagógico e didático-pedagógico. No primeiro âmbito, exercem hegemonia as teorias “do profissionalismo”, “do produtivismo” e “da responsabilização”. No segundo âmbito, são predominantes as orientações das pedagogias “do conhecimento prático” ou “professor reflexivo”, “das competências” e “do aprender a aprender” (LIMA e SILVA, 2019).

Ao analisar o PIBID no contexto dos governos Lula e Dilma verificou-se a implementação de políticas focalizadas, compensatórias, de cunho emergencial que ainda no seu desenvolvimento sofreram requalificações que colocaram em “xeque” o seu objetivo de melhorar e valorizar a formação e o trabalho de professores.

Deve-se ressaltar que tais políticas, apesar de contribuírem como um impulso para a implementação de uma política nacional de formação e valorização, vão na contramão de uma política global de formação de professores defendida historicamente no campo de estudos de formação docente. Isto tem comprometido, historicamente, o trabalho e a formação de professores para uma concepção que seja baseada numa transformação, como propôs Paulo Freire.

Na literatura analisada também se pode observar o reconhecimento das contribuições do PIBID, de forma pontual, para a melhoria de práticas de ensino e de formação docente. A luta pela ampliação de vagas no PIBID deve ser, pois, uma luta diária que inclui a garantia de políticas públicas que melhorem a formação dos professores.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B.; CALIL, A. M. G. C.; ANDRE, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **O PIBID E A APROXIMAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES.**

Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354 Blumenau, v. 10, n.2, p.369-392, mai./ago. 2015 DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n2p369-392>

Análise do projeto do MEC. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

ANDRÉ, M. E. D. A. **A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000.** Form. Doc., Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

ANDRÉ, M. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos.** Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010

BALL, S. J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação.** Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001

BIANCHI, R. C. **Relação universidade – escola: o PIBID como instrumento de intervenção sobre o real da formação de professores / Roberto Carlos Bianchi . – 2016**

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. **Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 11, n. 42, 2011

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **CAPES. DEB: Detalhamento do Projeto Institucional do Pibid/UFRPE (EDITAL n° 02/2009).** Brasília: CAPES, 2009b.

CANDAUI, V. M. F. (Org.). **A didática em questão.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

<<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>> Acesso: 21 dez. 2014.

CARACTERÍSTICAS E PROBLEMAS. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

CARVALHO, R. T.. **Educação Republicana igualdade social da educação. Estudos de Sociologia.** Revista do programa de Pós-graduação em Sociologia daUFPE. V.2, n° 18 (2012)

DALE, R. **Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"?.** Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 87, ago. 2004.

_____. Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012. **Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e remaneja cargos em comissão.** *Diário Oficial da União*, Brasília, 6 mar. 2012. Seção 1, p. 27. Acesso em: 23 março. 2020.

DIRETORIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – DEB.

Relatório de gestão 2009-2013. Brasília: CAPES, 2013. 328 p. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>> Acesso: 21 dez. 2014.

DOURADO, L. F. **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas.** Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 de jan. 2020.

FERREIRA J., *et al.* **EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA TECNOCRÁTICA NA DITADURA MILITAR.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008 333 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FLORES, M. A. **Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores.** Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010.

FRANCO, M. A. M. **Pesquisa-ação e a formação do Professor em serviço.** Journal of Research in Special Educational Needs.v 16, n s1, 2016.

FREITAS, A. L. S. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID): repercussões em escolas públicas do Recife – PE.** 2017 Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29904> Acesso em: 13 janeiro 2020

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

GARCÍA, C. M. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro.** Revista de ciências da educação, 8, 7-22, 2009

GATTI, Bernardete A. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS E PROBLEMAS.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.** *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 abr. 2013. Seção 1, p. 1. Acesso em: 24 março. 2020.

LIMA, E. J. S. **Sentidos do trabalho docente e da formação de professores no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID** / Everaldo José da Silva Lima. – 2019. 169f.; il.: 30 cm.

LIMA, E. J. da S.; SILVA, J. A. A. **ANALISANDO AS CONCEPÇÕES TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE NOS GOVERNOS LULA E DILMA ATRAVÉS DO PIBID**. Revista Administração Educacional - CE - UFPE Recife-PE, V.10 N. 1 p. 4-20, jan/jun 2019.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em; 12 janeiro 2020

MAINARDES, J. e BALL, S. J.(2011). **Políticas Educacionais-questões e dilemas**. São Paulo:Editora Cortez, 288p.

MATEUS, E. F. **Um esboço crítico sobre “parceria” na formação de professores**. Educação em Revista|Belo Horizonte|v.30|n.03|p.355-384|Julho-Setembro 2014.

MEDEIROS, J. L.; PIRES, L. L. de A. **O PIBID NO BOJO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. cad. Pes., São Luís, v. 21, n. 2, mai./ago. 2014.

MINAYO, M. C. de S.. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. MINAYO, M. C. de S. (org.) 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CAPES. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/Pibid. Brasília: CAPES, 2013**. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprov_aRegulamentoPibid.pdf. Acesso em: 13 janeiro. 2020.

NEVES, C. M. C. **Introdução: A Capes e a formação de professores para a educação básica**. *Revista Brasileira de Pós-graduação*, v. 8, supl. 2, p. 352-373, 2012.

NÓVOA, A. **"Concepções e práticas de formação contínua de professores". In Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. **Professor se forma na Escola**. Nova Escola on-line, n. 142, Maio, 2001. Disponível em: http://www.uol.com.br/novaescola/ed/142_mai01/html/fala_mestre.htm. Acesso em: 4 fevereiro. 2020.

OLIVEIRA, D. A. **As políticas de formação e a crise da profissionalização**

docente: por onde passaa valorização? Revista Educação em Questão, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5122>>. Acessado em: 12 de janeiro de 2020.

_____. Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013. **Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 jul. 2013. Seção 1, p. 11. Acesso em: 24 março. 2020.

_____. Portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. **Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID.** *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 dez. 2007. Seção 1, p. 39.

_____. **Reforma do Estado e as políticas para a educação superior do Brasil nos anos 90.** Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 234-252. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

REIS, F. J. G.; COVAC, F.; COVAC, J. R. **Novos instrumentos de avaliação favorecem inovações nas IES.** São Paulo: SEMESP 2018

_____. *Resolução 196/96 de 10 de outubro de 1996.* Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Conselho Nacional de Saúde**, Brasília, DF, 10 de out. de 1996. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/docs/Reso196.doc>>. Acesso em: 25/02/2020, às 16h17m

RIBEIRO, M. L. de L. **Licenciaturas e didática sob a ótica dos docentes.** Univ. FACE, Brasília, v. 4, n. 1/2, p. 175-186, jan./dez. 2007

RODRIGUES, C. M. L. **O plano de ações articuladas (par) em municípios do nordeste: pretextos, proposições e o contexto da prática pedagógica e currículo.** ESPAÇO DO CURRÍCULO, v.6, n.2, p.292-306, Maio a Agosto de 2013.

SANTIAGO, M. E.; NETO, J. B. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PAULO FREIRE: UMA FILOSOFIA COMO JEITO DE SER-ESTAR E FAZER PEDAGÓGICOS.** Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.3 DEZEMBRO 2011 EDIÇÃO ESPECIAL DE ANIVERSÁRIO DE PAULO FREIRE
<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

SAVIANI, D. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC.** Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300027&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07 jan. 2010. doi: 10.1590/S0101-73302007000300027.

SOCZEK, D. **PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares.** Form. Doc., Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 57-69, ago./dez. 2011. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

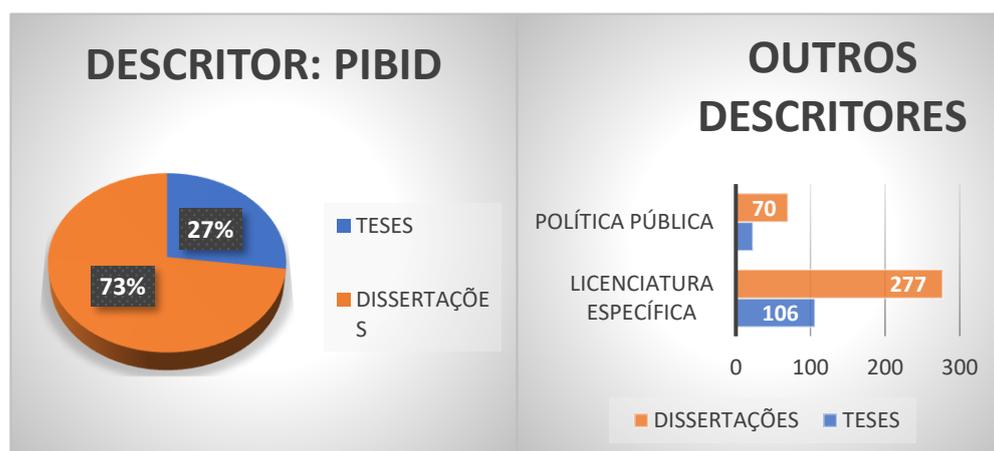
TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2014

VASCONCELOS, M. J. E. **Pensamento sistêmico: O novo paradigma da ciência**, Campinas, SP: Papyrus, 2002.

VEIGA, I. P. **Docência como Atividade Profissional**. In: I. P. VEIGA, & C. M. ÁVILA, *Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas-SP: Papyrus, 2008.

ANEXOS

ANEXO A - PESQUISA NA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES.



FONTE: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Elaboração própria.

ANEXO B – PESQUISAS PUBLICADAS SOBRE O PIBID ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA.

TÍTULO	AUTORES	RESUMO	T I P O	A N O

<p>Contribuições e perspectivas do Pibid para a formação docente</p>	<p>MARRAFON, Silvia Helena da Silva</p>	<p>O presente trabalho trata das contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID para os licenciandos da Universidad e Gurupi-Unirg, GurupITO. Tendo em vista que o programa encontra-se em vigência desde 2007 no Brasil, a pesquisa aponta dados da Capes, bem como outros trabalhos existentes voltados para análise e avaliação do PIBID em Universidades públicas de todo país. Aqui, com o objetivo de avaliar os efeitos do referido programa na Unirg, com foco nos relatórios do ano de 2017, utilizou-se da análise documental numa pesquisa de abordagem qualiquantitativa.</p>	<p>D I S E R T A Ç Ã O</p>	<p>2 0 1 9</p>
<p>Política de formação docente no Brasil: uma análise do PIBID Unioeste campus Cascavel - PR</p>	<p>PAULO, Marcio Issler</p>	<p>Considerando os aspectos teóricos e políticos presentes no Programa de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), o presente trabalho tem por finalidade apresentar uma visão panorâmica da Política de Formação de Professores no governo Luis Inácio Lula da Silva (2003 a 2010), e Dilma Rousseff (2014/ Michel Temer), a fim de que possamos compreender os movimentos que se entrelaçam de forma contraditória na realidade atual, como resquícios dos governos anteriores.</p>	<p>D I S S E R T A Ç Ã O</p>	<p>2 0 1 8</p>
<p>Políticas de formação docente : implementação do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) no Mato Grosso do Sul</p>	<p>MACIEL, Caroline Correia</p>	<p>O presente trabalho tem como objetivo contribuir para reflexão e conhecimento do processo de implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no Mato Grosso do Sul, tendo como base as políticas de formação docente reguladas pelo governo do Partido dos Trabalhadores (PT). Para tanto, pretende-se utilizar como instrumento de investigação os documentos e dados presentes no site oficial do programa, com vistas à analisar o seu histórico, suas normativas e a quantidade de bolsas e subprojetos destinados às licenciaturas participantes, desde o início de sua implementação, em 2007, até o ano de 2016.</p>	<p>D I S S E R T A Ç Ã O</p>	<p>2 0 1 7</p>

FONTE: Elaborado pela autora.

ANEXO C - EDITAL MEC/CAPES/FNDE PARA O PIBID



EDITAL MEC/CAPES/FNDE

Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID

O Ministério da Educação - MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESU, a Fundação Coordenação De Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, tornam público e convocam os interessados a apresentar propostas de projetos institucionais de iniciação à docência no âmbito do Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID, conforme as condições a seguir estabelecidas.

1. INTRODUÇÃO

A presente Chamada Pública operacionaliza o Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, como ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESu, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - 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.

2. OBJETIVOS

Esta Chamada Pública selecionará projetos no âmbito do PIBID, a fim de cumprir os seguintes objetivos do Programa:

- a) incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- d) promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- e) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior;
- f) estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública;
- g) fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem;
- h) valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica;
- i) proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola.

3. ELEGIBILIDADE DAS INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES

Poderão apresentar propostas de projetos de iniciação à docência instituições federais de ensino superior e centros federais de educação tecnológica que possuam cursos de licenciatura com avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, na forma da Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, e que tenham firmado convênio ou acordo de cooperação com as redes de educação básica

pública dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal, prevendo a participação dos bolsistas do PIBID nas atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas na escola pública. Cada instituição deverá apresentar um único projeto unificado, compreendendo as áreas do conhecimento a serem abrangidas.

4. FINANCIAMENTO

O programa será executado por meio do financiamento de projetos de iniciação à docência pela concessão de bolsas de iniciação à docência a estudantes, bolsas de coordenação aos professores coordenadores e bolsas de supervisão aos professores supervisores, a fim de cumprir os objetivos do presente Edital.

As propostas deverão contemplar: (I) 1 (um) professor coordenador por área do conhecimento; (II) 30 (trinta) bolsistas de iniciação à docência, no máximo, por área do conhecimento; e (III) 1(um) professor supervisor por escola da rede pública conveniada.

Observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira, as despesas do PIBID serão custeadas pelas dotações orçamentárias consignadas:

- a) à CAPES, no Programa "1448 - Qualidade na Escola", Ação "009U - Concessão de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID";
- e
- b) ao FNDE, no Programa "1061 - Brasil Escolarizado", Ação "0A30 - Concessão de Bolsa de Incentivo à Formação de Professores para a Educação Básica".

O financiamento dos projetos do PIBID observará os seguintes limites máximos:

- a) R\$ 1.000.000,00 (um milhão de reais) por projeto; e
- b) R\$ 39.000.000,00 (trinta e nove milhões de reais) no exercício de 2008, observada a alínea anterior.

São itens financiáveis no âmbito do PIBID: as bolsas de iniciação à docência, de coordenação e de supervisão; e a parcela de custeio destinada à execução do Projeto.

4.1. Bolsas

Serão concedidas bolsas de iniciação à docência aos estudantes participantes dos projetos aprovados, que observem as regras do Programa e que atendam aos seguintes requisitos:

- a) ser brasileiro ou possuir visto permanente no País;
- b) estar regularmente matriculado em curso de licenciatura nas áreas abrangidas pelo PIBID;
- c) estar em dias com as obrigações eleitorais;
- d) estar apto a iniciar as atividades relativas ao projeto tão logo ele seja aprovado;
- e) dedicar-se, no período de vigência da bolsa, exclusivamente às atividades do PIBID, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares;
- f) apresentar coeficiente de rendimento acadêmico compatível com os objetivos do PIBID; e
- g) apresentar carta de motivação justificando seu interesse em atuar futuramente na educação básica pública.

As bolsas de iniciação à docência serão concedidas pela CAPES, em cotas institucionais com validade de doze meses, cobrindo o período de março a fevereiro, e terão por base os valores equivalentes aos praticados na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica.

Serão concedidas bolsas de coordenação aos professores coordenadores dos projetos aprovados, que observem as regras do Programa e que atendam aos seguintes requisitos:

- a) pertencer ao quadro efetivo da instituição;
- b) estar em efetivo exercício no magistério da educação superior pública;
- c) ser, preferencialmente, docente de curso de licenciatura; e
- d) possuir experiência mínima de três anos no magistério superior.

Os professores coordenadores deverão selecionar os professores supervisores dos bolsistas de iniciação à docência.

As bolsas de coordenação serão concedidas pelo FNDE no valor de R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) mensais, diretamente aos beneficiários. As bolsas de supervisão serão concedidas aos professores supervisores do PIBID, que observem as regras do Programa e que sejam profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública com prática efetiva de sala de aula. As bolsas de supervisão serão concedidas pelo FNDE no valor de R\$600,00 (seiscentos reais) mensais, diretamente aos beneficiários. Durante a execução do Projeto, será permitida a

substituição do bolsista, mediante prévia aprovação da CAPES, tendo em vista a justificativa apresentada pela Proponente e desde que a substituição não comprometa a execução do Projeto.

4.2. Custeio

Será concedido o montante de R\$ 15.000,00 (quinze mil reais) por ano, por área de conhecimento no Projeto aprovado, a título de verba de custeio para sua execução. A verba de custeio será transferida pela CAPES ao professor coordenador por meio de solicitação de auxílio individual a pesquisador, depositada em conta específica e será gerida sob sua responsabilidade.

5. CARACTERÍSTICAS DA PROPOSTA

Os projetos apresentados, sendo necessariamente único por instituição, deverão conter:

- a) indicação do professor coordenador do projeto, responsável por sua execução perante a instituição;
- b) indicação do professor coordenador de cada área de formação de professores contemplada no Projeto;
- c) descrição detalhada do objeto do projeto institucional de iniciação à docência, contendo:
 - I) indicação do número de bolsistas de iniciação à docência que participarão do projeto;
 - II) plano de trabalho de iniciação à docência, indicando a estratégia a ser adotada para a atuação dos bolsistas nas escolas da rede pública de educação básica, de forma a privilegiar ações articuladas e concentradas, evitando-se a dispersão de esforços;
 - III) descrição das escolas da rede pública de educação básica participantes e apresentação dos respectivos convênios ou acordos de cooperação, firmados com as redes públicas de educação básica, prevendo a colaboração dos bolsistas do PIBID nas atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas na escola pública;
 - IV) metodologia a ser utilizada;
 - V) cronograma das atividades previstas, a partir do início da execução do projeto;
 - e
 - VI) ações previstas e resultados pretendidos para a formação dos graduandos e

para a melhoria da qualidade da educação básica da escola pública participante.

- d) indicação dos critérios para seleção dos professores supervisores, responsáveis pela supervisão da atuação dos bolsistas nas escolas, ou, se for o caso, indicação dos professores supervisores já selecionados, bem como os critérios utilizados;
- e) currículo (plataforma Lattes) dos candidatos às bolsas de professor coordenador;
- f) apresentação, em uma página, dos critérios do processo de seleção dos alunos bolsistas do PIBID;
- g) aprovação do órgão máximo da instituição proponente, apontando o interesse institucional no projeto; e
- h) outras informações julgadas relevantes, inclusive quanto a eventuais fontes adicionais de recursos a serem utilizados na execução do PIBID.

O plano de trabalho deverá indicar o número de estudantes de graduação e o número de alunos da rede pública de educação básica participantes do PIBID.

O plano de trabalho deverá abranger atividades para período de 2 (dois) anos, podendo ser prorrogado uma única vez por igual período.

A prorrogação depende de:

- a) aprovação, por comissão constituída pela CAPES e pela SESu, do relatório de atividades do período já cumprido;
- b) parecer técnico do coordenador do projeto;
- c) manifestação formal da Proponente com os fundamentos para a renovação do Projeto.

6. PROCEDIMENTOS DE SELEÇÃO

6.1. Apresentação das Propostas

As propostas deverão ser enviadas à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, em meio eletrônico, em formulário específico para esta Chamada Pública, a ser disponibilizado no endereço eletrônico: www.capes.gov.br, conforme regulamentação própria.

Não serão aceitas propostas em papel. No caso de documentos exclusivamente disponíveis em forma impressa e indispensáveis à avaliação da proposta, estes deverão ser entregues diretamente à CAPES, pessoalmente ou por remessa postal registrada, sob a referência "CHAMADA PÚBLICA MEC/CAPES/FNDE no 01/2007", para o

seguinte endereço:

Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -
CAPES
Diretoria de Programas - "Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à
Docência - PIBID"
SHS, Quadra 5, Bloco "B", projeção 7, 1o andar
CEP: 70.315-000 - Brasília/DF

6.2. Avaliação

As propostas serão analisadas em duas etapas: (I) pré-qualificação e (II) avaliação de mérito, no prazo de noventa dias contados de seu protocolo eletrônico.

6.2.1. Pré-qualificação

A pré-qualificação consiste na verificação do cumprimento dos seguintes requisitos prévios de admissibilidade da proposta, conforme definidos nesta Chamada Pública:

- a) elegibilidade das instituições;
- b) atendimento ao objetivo desta Chamada Pública;
- c) preenchimento completo do Formulário de Apresentação de Propostas - FAP, disponível no sítio oficial da CAPES, segundo as instruções aplicáveis;
- d) encaminhamento regular da proposta.

A pré-qualificação será realizada pela CAPES, em caráter terminativo.

A proposta apresentada com documentação incompleta será imediatamente reprovada.

6.2.2. Avaliação de Mérito

A avaliação de mérito consiste na análise dos aspectos substanciais do projeto de iniciação à docência, na forma do item 5.

Serão priorizados os Projetos voltados à formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino, nesta ordem:

- a) para o ensino médio:

- I) licenciatura em física;
- II) licenciatura em química;
- III) licenciatura em matemática; e
- VI) licenciatura em biologia;

b) para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental:

- I) licenciatura em ciências; e
- II) licenciatura em matemática;

c) de forma complementar:

- I) licenciatura em letras (língua portuguesa);
- II) licenciatura em educação musical e artística; e
- III) demais licenciaturas.

Deverão ser selecionados Projetos que privilegiem, como bolsistas, alunos oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio.

A avaliação de mérito será realizada por comissão de avaliação do PIBID composta por consultores ad hoc indicados pela CAPES e pela SESu, especificamente para os fins deste Edital. Os consultores elaborarão parecer acerca da proposta levando em conta o atendimento aos objetivos do Programa. A comissão de avaliação do PIBID poderá determinar o cumprimento de diligências, formais e substanciais, inclusive quanto à adequação orçamentária do projeto, antes de consolidar o julgamento final da proposta.

6.3. Seleção e aprovação

As decisões da comissão de avaliação do PIBID serão comunicadas aos interessados, para fins de pedido de reconsideração. Caberá pedido de reconsideração à comissão de avaliação do PIBID em até 15 (quinze) dias contados do recebimento da comunicação oficial. Nesse caso, poderá ser designado novo consultor ad hoc, a fim de fundamentar a apreciação do pedido de reconsideração, se for o caso.

Aprovado o Projeto, a instituição terá, no máximo, 60 (sessenta) dias para iniciar sua execução.

7. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

As instituições participantes deverão formular e encaminhar relatórios sobre o andamento das atividades e resultados obtidos com a periodicidade de 1 (um) ano, além de prestar informações ao Ministério da Educação e à CAPES sempre que requeridas.

8. DA PRESTAÇÃO DE CONTAS

A prestação de contas e os relatórios técnicos dos Projetos aprovados e executados no âmbito do PIBID serão apresentados à CAPES e ao FNDE no final de cada ano de vigência do Projeto, de acordo com instruções próprias.

9. DISPOSIÇÕES GERAIS

A presente Chamada Pública poderá ser revogada ou anulada a qualquer tempo, no todo ou em parte, por motivo de interesse público ou exigência legal, sem que isso implique direito à indenização ou reclamação de qualquer natureza. A comissão de avaliação do PIBID se reserva o direito de resolver os casos omissos e as situações não previstas na presente Chamada Pública.

Fica estabelecido o foro da cidade de Brasília/DF, para dirimir eventuais questões oriundas da execução da presente Chamada Pública.

Brasília, 12 de Dezembro de 2007.

FERNANDO HADDAD

Ministro da Educação