

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ODAIR ALVES VIEIRA

**PIBID/UNEMAT: POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE DO CURSO DE
PEDAGOGIA EM JUARA, MT – EDITAL 2014**

CÁCERES-MT

2022

ODAIR ALVES VIEIRA

**PIBID/UNEMAT: POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE DO CURSO DE
PEDAGOGIA EM JUARA, MT – EDITAL 2014**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora professora Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello.

CÁCERES-MT

2022

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

V657p VIEIRA, Odair Alves.
Pibid/UNEMAT: Política de Formação Docente do Curso de
Pedagogia em Juara, MT-Edital 2014 / Odair Alves
Vieira - Cáceres, 2022.
167 f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu
(Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e
Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de
Mato Grosso, 2022.

Orientador: Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello

1. Política Pública.. 2. Formação Inicial.. 3. Professor
Principiante.. 4. Bolsistas de Iniciação à Docência (Id).. I. Odair
Alves Vieira. II. Pibid/UNEMAT: Política de Formação Docente
do Curso de Pedagogia em Juara, MT-Edital 2014: .

CDU 37.02*817.2)

ODAIR ALVES VIEIRA

**PIBID/UNEMAT: POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE DO CURSO DE
PEDAGOGIA EM JUARA, MT – EDITAL 2014**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello (Orientadora – PPGEdu/UNEMAT)

Prof. Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira (Membro Externo – PPGE/IE/UFMT)

Prof. Dra. Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho Faria (Membro Externo/Suplente – PPGEde/UFV)

Prof. Dra. Loriege Pessoa Bitencourt (Membro Interno – PPGEdu/UNEMAT)

Profa. Dra. Marilda de Oliveira Costa (Membro Interno/Suplente – PPGEdu/UNEMAT)

APROVADA EM: ____/____/____.

AGRADECIMENTOS

Somos formados pelas relações que se constituem na trajetória da vida. Externo meus agradecimentos a todos que contribuíram de algum modo em minha formação pessoal e profissional. O trabalho aqui apresentado é reflexo de marcas da história e das relações e experiências construídas e compartilhadas.

Agradeço...

A Deus, por ter me dado coragem e equilíbrio para chegar nesta etapa da Pós-Graduação, fortalecido e seguro do trajeto construído até o momento...

À Professora Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello, minha orientadora, pela oportunidade e confiança depositada, pela paciência, pelo carinho e respeito com os quais me orientou ao longo deste trabalho. Agradeço pelos momentos em que entrevi, respeitou as ideias e soube mediar de maneira sábia. Pela sutileza e amorosidade que estabelece com seus orientandos, e, principalmente, por ser um exemplo de ser humano que luta por uma educação emancipatória, justa, de qualidade e humana. Meu total respeito e admiração.

Às professoras, Profa. Dra. Loriege Pessoa Bitencourt (UNEMAT), Profa. Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira (UFMT), Profa. Dra. Marilda de Oliveira Costa (UNEMAT) e Profa. Dra. Rejane Waiandt Schwartz de Carvalho Faria (UFV), por aceitarem fazer parte da banca examinadora e pela leitura atenta e generosa que muito contribuirá para o enriquecimento deste estudo.

Aos professores sujeitos da pesquisa, por terem participado gentilmente da construção deste trabalho e contribuído com suas narrativas que tornaram possível a concretização da dissertação. Minha eterna gratidão pelo respeito e pela confiança.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT, que oportunizaram momentos de diálogos e aprendizagens que levarei para a vida.

Aos colegas, pela construção de laços, em especial às minhas amigas Adriana Soares Beserra Capoano e Elaine Cristina Mateus Novacowski, pela amizade enriquecida nos momentos de escrita deste trabalho.

À minha amiga Liliane Pereira de Sousa, pela amizade, pelo apoio e companheirismo construídos desde a graduação. Nossas trajetórias profissionais são marcadas por muitas semelhanças. Gratidão por ter você em minha vida.

Aos amigos e amigas de longe e de perto, que sempre apoiaram minha busca e incentivaram minha trajetória acadêmica. De modo especial, à Rogina e sua família, à Marthinha e à Regina!

Aos meus familiares, que, mesmo distantes, entenderam minha ausência em momentos especiais e sempre me apoiaram com amor incondicional.

Aos colegas do Centro Municipal de Ensino Professor José Nodari, pelo apoio e incentivo.

Vocês são presentes valiosos em minha vida. Obrigado!

Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.

Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte.

Não nasci professor ou marcado para sê-lo, embora minha infância e adolescência tenham estado sempre cheias de “sonhos” em que rara vez me vi encarnando figura que não fosse a de professor.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus universitário de Cáceres. É fruto de estudos e reflexões do Grupo de Estudos e Pesquisa de Formação Docente, Gestão e Práticas Educacionais (GEFOPE). O objetivo da pesquisa foi compreender se e como as ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), implementadas pelo projeto de 2014 no curso de Pedagogia ofertado na UNEMAT, campus de Juara, contribuíram com a atuação docente dos professores em atenção às vivências que tiveram no decorrer da formação inicial enquanto bolsistas de Iniciação à Docência (ID). Os objetivos específicos consistiram em: discutir, a partir de fontes teóricas, os conceitos relacionados às políticas públicas de formação de professores, sua dimensão teórica e prática, primando pela formação inicial; identificar e analisar dados sobre o PIBID, em nível nacional e local, para entender a dimensão do Programa desde sua criação, em 2007, até meados de 2020; verificar, por meio das narrativas dos professores, se e como as ações do PIBID contribuíram com a formação enquanto bolsistas de ID e se estas favoreceram para que eles se firmassem na docência. A investigação, de abordagem qualitativa e com viés interpretativista, realizou-se com seis professores egressos do PIBID, com experiência nos anos iniciais do ensino fundamental. As questões que orientaram a pesquisa foram: como essa política de formação inicial é compreendida pelos professores, considerando as vivências que tiveram durante a participação enquanto bolsistas de ID, bem como quais as principais percepções e contribuições que o Programa propiciou para a formação de pedagogas e pedagogos e como estas se firmaram enquanto prática no exercício da docência? Dentre as fundamentações teóricas que embasaram a pesquisa, estão: Nóvoa (2006; 2017), Tardif (2014), Imbernón (2011; 2016), Gatti (2016), André (2016; 2018), Garcia (1999), Day (2001), Pimenta (2012), Ball (2016), Lima (2005; 2012), Zeichner (2013), Afonso (2001; 2020), Campelo (2019), Frigotto (2018), Mainardes (2015), Mello (2015; 2016). Além do levantamento da produção bibliográfica e documental, adotaram-se questionários para levantar o perfil dos professores e entrevistá-los. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas por meio dos recursos digitais do Google Meet, em decorrência do contexto da pandemia causada pela covid-19. Com base nas vinte respostas obtidas com a aplicação dos questionários, selecionaram-se cinco professoras e um professor, os quais afirmaram que a formação propiciada pelo PIBID cooperou para estreitar o distanciamento entre a universidade e a escola. Foi possível destacar, por meio dos relatos desses profissionais, que, ao se formarem e se inserirem na profissão, conseguiram lidar bem com os desafios postos aos professores iniciantes. Nos relatos, também foi possível observar questões políticas que foram discutidas no decorrer das seções desta pesquisa. Nesse sentido, o estudo apontou que o PIBID é uma política pública que favorece a formação inicial dos professores. Essa condição reitera a continuidade desta política, que também integra a formação continuada dos professores. Concluiu-se ainda que o PIBID contribuiu com um espaço democrático de aprendizagem ao mobilizar vários atores nos contextos universitários e escolares a partir das ações formativas de conhecimento teórico e prático para os bolsistas de ID.

Palavras-Chave: Política Pública. Formação Inicial. Professor Principiante. Bolsistas de Iniciação à Docência (ID).

ABSTRACT

This research was developed through the Post-Graduate Program in Education (PPGEdu), in the research line of the Formation of Teachers, Policies and Pedagogical practices, offered by the State University of Mato Grosso (UNEMAT), on the Cáceres campus. It is a fruit of the study and reflection of the Study and Research Group on Teacher Training, Management and Educational Practices (GEFOPE). The objective of the research was to understand if and how the actions of the Institutional Scholarship Program for Initiation in Teaching (PIBID), implemented by the 2014 project in the Pedagogy course offered at UNEMAT, Juara campus, contributed to the teaching activities of the teachers regarding the experiences they had during their initial training as scholarship holders in the Initiation to Teaching program (ID). The specific objectives consisted in: discussing, from theoretical sources, the concepts related to the public policies in the training of teachers, their theoretical and practical dimensions, focusing on the initial training; identifying and analysing data about PIBID, on national and local levels, to understand the dimension of the program since its inception in 2007 until 2020; verifying, through the narratives of teachers, if and how the actions of PIBID contributed to their training during their ID scholarships and if they were favorable in their success in the field. The investigation, that had a qualitative approach and a interpretivist bias, was done with six teachers that benefited from PIBID, with experience in the starting years of elementary school. The matters that oriented the research were: how this initial training policy is understood by the teachers, taking into consideration the experiences they had during their ID scholarships, as well as the main perceptions and contributions that the Program provided for the formation of pedagogic professionals and how they established themselves practically in the action of teaching. Among the theoretical referentials that the research was based on were: Nóvoa (2006; 2017), Tardif (2014), Imbernón (2011; 2016), Gatti (2016), André (2016; 2018), Garcia (1999), Day (2001), Pimenta (2012), Ball (2016), Lima (2005; 2012), Zeichner (2013), Afonso (2001; 2020), Campelo (2019), Frigotto (2018), Mainardes (2015), Mello (2015; 2016). In addition to the bibliographic and documentary material, questionnaires were used to profile the teachers and interview them. The semistructured interviews were done through digital means such as Google Meet, due to the context of the covid-19 pandemic. Based on the twenty answers obtained from the application of the questionnaires, five female teachers and one male teacher were selected, which affirmed that the training provided by PIBID contributed to narrow the distance between university and school. It was possible to highlight, through the reports of these

professionals, that, through their training and insertion into the profession, they were able to adequately deal with the challenges they faced as beginner teachers. In the reports, it was also possible to observe political questions that were discussed throughout the sections of this research. In this sense, the study showed that PIBID is a public policy that favors the initial training of teachers. This condition reiterates the continuity of this policy, that also integrates the continued formation of these teachers. It was also concluded that PIBID contributed to a democratic space of learning by mobilizing various actors in the university and school contexts through formative experiences of theoretical and practical knowledge for ID scholarship students.

Keywords: Public Policy. Initial Formation. Beginner Teacher. Initiation to Teaching (ID).

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONIC	Congresso de Iniciação Científica
CONSUNI	Conselho Universitário
covid-19	<i>Corona Vírus Disease -19</i>
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB	Diretoria da Educação Básica Presencial
DPC	Desenvolvimento Profissional Contínuo
FOCCO	Seminário do Programa de Formação de Células Cooperativas
FORPIBID	Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID
GEFOPE	Grupo de Estudos e Pesquisa de Formação Docente, Gestão e Práticas Educacionais
GEPRAM	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Migração
GT	Grupo de Trabalho
ID	Iniciação à Docência
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PEC 241	Proposta de Emenda Constitucional 241
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação

PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Programa da Social Democracia Brasileira
RBPFP	Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores
SAC	Sistema de Gerenciamento de Bolsas
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEMEX	Seminário de Extensão
SEVA	Seminário de Educação do Vale do Arinos
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UNEMAT	Universidade do Estado do Mato Grosso
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Linha do tempo – Documentos relacionados ao PIBID (2007-2020)	64
Quadro 2 – Pesquisas que discutem o PIBID e a formação	82
Quadro 3 – Pesquisas que discutem o PIBID e a Pedagogia.....	85
Quadro 4 – Pesquisas que discutem o PIBID e docência	86
Quadro 5 – Pesquisas que discutem o PIBID e políticas.....	87
Quadro 6 – Trabalhos publicados nas reuniões da ANPED – GT 08	89
Quadro 7 – Trabalhos publicados na RBPFP – ANPED GT 08	93

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Total de bolsas CAPES/PIBID 2007-2020	103
---	-----

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO INICIAL DA PESQUISA	17
1.1 Contextualização: problematização, objetivos gerais e específicos e justificativa	18
1.2 Fundamentação metodológica e cientificidade investigativa.....	19
1.3 Breve contextualização da estrutura do PIBID	24
1.4 Organização da estrutura da dissertação.....	25
2 DIMENSÕES TEÓRICAS DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	27
2.1 A formação inicial em questão	28
2.2 O professor principiante: um debate pertinente	32
2.3 A construção da identidade docente e a profissão docente.....	38
2.4 Reflexões sobre os lugares de formação	42
2.5 O PIBID e a formação inicial.....	47
2.6 Apontamentos reflexivos sobre a formação docente	49
3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	51
3.1 Políticas públicas educacionais: debates teóricos e reflexivos.....	52
3.2 A Política Nacional de Formação de Professores: reflexões sobre os pressupostos legais	58
3.3 O PIBID no contexto da formação de professores: trajetórias e dilemas	63
3.4 Considerações reflexivas para um debate pertinente.....	78
4 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O PIBID?.....	80
4.1 O PIBID nas dissertações e teses	81
4.2 Levantamento de dados na ANPED e nas revistas de pós-graduação em Educação da UFMT e da UNEMAT.....	88
5 O PIBID EM AÇÃO: DADOS E REFLEXÕES	97
5.1 Dados e reflexões sobre o PIBID no período de 2007 a 2020.....	97
5.2 Dados e reflexões sobre o PIBID na UNEMAT	105
5.3 O PIBID/Pedagogia/UNEMAT no Campus Universitário de Juara	108
6 O PIBID DO CURSO DE PEDAGOGIA/UNEMAT/JUARA	111

6.1 O PIBID e a formação inicial: o que significa o PIBID para mim?	112
6.2 O PIBID enquanto política de formação inicial: “o PIBID deveria e deve continuar fazendo parte do chão da universidade”	117
6.3 Estratégias formativas do PIBID: os lugares de formação e percepções sobre a teoria e a prática	122
6.4 O PIBID e o reconhecimento da profissão docente	126
6.5 As práticas pedagógicas experienciadas no PIBID	129
6.6 O PIBID e os desafios da inserção profissional: as primeiras experiências como professora/professor	136
6.7 A relevância do PIBID: questões a serem pensadas	140
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICE A - Questionário para mapear os sujeitos da pesquisa	166
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada com os professoras e professores egressos dos subprojetos do PIBID do curso de Pedagogia da UNEMAT, campus de Juara	167

1 APRESENTAÇÃO INICIAL DA PESQUISA

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

A contribuição de Freire (1992) possibilita refletir sobre a caminhada trilhada no processo formativo sobre o ato de pesquisar. É uma caminhada que demanda comprometimento com muitos vieses que se apresentam nas considerações iniciais da pesquisa ora realizada.

Constroem-se as discussões a partir de várias contribuições teóricas sobre a temática da formação de professores. Uma passagem de Freire (2017, p. 31, grifo nosso) evidencia tal sentimento sobre o ato de pesquisar:

Não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. **Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.**

Grifou-se parte da reflexão para evidenciar que esta pesquisa partiu de algumas indagações que fazem parte das experiências formativas em torno da temática que se propõe discutir. Pesquisa-se para constatar, para desvendar, descobrir, melhorar a atuação docente, e, conseqüentemente, a qualidade social da educação pública ofertada, e assim, contribuir para melhorar a vida das pessoas na sociedade.

A pesquisa é fruto dos estudos e reflexões compartilhadas no Grupo de Estudos e Pesquisa de Formação Docente, Gestão e Práticas Educacionais (GEFOPE). Foi desenvolvida por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), na linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus universitário de Cáceres.

Concorda-se com Gatti (2001, p. 79) quando menciona que “[...] os resultados de pesquisa, na sua disseminação pelo social, parecem também ter alguma relação com os métodos de trabalho dos pesquisadores na medida em que podem gerar credibilidade dentro e, depois, fora dos ambientes acadêmicos”. É pensando assim que se realiza este estudo, aproximando os resultados com as transformações sociais, de forma que as pesquisas já realizadas por outros estudiosos contribuam para o debate sobre a importância de políticas públicas para uma formação inicial de qualidade.

Desta feita, organiza-se a apresentação das considerações iniciais da pesquisa da seguinte maneira: na primeira parte, expõe-se o contexto de pesquisa, a problematização, a

justificativa e os objetivos geral e específicos. Em seguida, no item 1.1, apresenta-se a fundamentação metodológica da pesquisa. Por sua vez, o item 1.2 contextualiza a estrutura e organização do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Por fim, no item 1.4, detalham-se as seções que dialogam com os objetivos e questões apresentadas na temática da pesquisa.

1.1 Contextualização: problematização, objetivos gerais e específicos e justificativa

As pesquisas de Romanowski (2012) mostram que a formação inicial ainda não superou o problema entre teoria e prática, mantendo um entrave nas relações entre escola e universidade. Tal afirmativa leva a querer investigar como as ações do PIBID do curso de Pedagogia de Juara conseguiram alinhar essas ideias para o aperfeiçoamento teórico e prático em atenção aos requisitos exigidos na formação docente.

Ao realizar algumas leituras sobre formação de professores, suscitaram-se algumas reflexões que podem estar alinhadas ao PIBID. As ideias de Nóvoa (1991), Tardif (2007) e Imbernón (2011) mostram que a formação inicial de professores se constrói a partir de uma reflexividade crítica sobre as práticas. Importante salientar que essa reflexividade crítica pode contribuir para articular constantemente a teoria e a prática e favorecer o debate teórico baseado em realidades observadas por meio da aproximação do futuro professor com a escola.

Romanowski (2012) ressalta que refletir sobre a formação de professores é de total urgência e importância e que, entre os desafios de uma política de formação de professores, está a formação inicial realizada nos cursos de graduação em nível superior. Nesse sentido, urgiram questões problematizadoras que impulsionaram a pesquisa: como o PIBID, uma política de formação inicial, é compreendido pelos professores, considerando as vivências que tiveram durante a participação enquanto bolsistas de ID, bem como quais as principais percepções e contribuições que o Programa propiciou para a formação de pedagogas e pedagogos e como estas se firmaram enquanto prática no exercício da docência?

Desta feita, o objetivo da pesquisa consistiu em compreender se e como as ações do PIBID, implementadas por meio do projeto de 2014 do curso de Pedagogia ofertado na UNEMAT, campus de Juara, contribuíram com a atuação docente dos professores em atenção às vivências que tiveram no decorrer da formação inicial enquanto bolsistas de Iniciação à Docência (ID).

Em direção ao objetivo geral, elencaram-se os seguintes objetivos específicos: discutir, a partir de fontes teóricas, os conceitos relacionados às políticas públicas de formação de professores, primando pela formação inicial; identificar e analisar dados sobre o PIBID, em nível nacional e local, para entender a dimensão do Programa desde sua criação, em 2007, até meados de 2020; verificar, por meio dos relatos dos professores, se e como as ações do PIBID contribuíram com a formação enquanto bolsistas de ID e se estas favoreceram para que eles se firmassem na docência.

As problematizações e os objetivos elaborados deram-se a partir de algumas inquietações pessoais e desejos em conhecer mais sobre esse Programa que fez parte do processo formativo do pesquisador. Isso posto, pede-se licença para mudar a linguagem verbal para a primeira pessoa, haja vista tratar-se sobre a trajetória formativa do pesquisador.

Durante minha trajetória acadêmica, integrei o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Migração (GEPRAM), que abriu os horizontes sobre o que era a pesquisa científica. Fui bolsista de um projeto de extensão no primeiro ano de graduação (2010-2011), e, nos dois últimos anos, fiz parte do PIBID na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), campus de Vilhena, em que acompanhei turmas do 1º ao 5º anos. A experiência que tive no PIBID contribuiu para afirmar meu gosto pela alfabetização. Após o término da graduação, prestei concurso público e atuei no mesmo espaço em que acontecia o PIBID, tendo preferência por turmas de alfabetização.

Após um ano de atuação naquele espaço, por motivos pessoais, mudei-me para a cidade de Tangará da Serra, no estado do Mato Grosso, e mantive-me professor alfabetizador na rede municipal de ensino. Essa preferência pela alfabetização deu-se pela vivência no PIBID. Graças ao Programa e à oportunidade de vivenciar a prática de uma professora de 1º ano, tenho orgulho em afirmar que sou professor alfabetizador.

Após esta breve contextualização que incluiu as razões que motivaram a pesquisa e seus objetivos, apresentam-se, a seguir, os caminhos metodológicos que fundamentaram a investigação.

1.2 Fundamentação metodológica e cientificidade investigativa

A pesquisa científica é um procedimento reflexivo que, se realizada de forma sistematizada e crítica, contribui para trazer dados de relevância social e científica. Marconi e

Lakatos (2003, p. 155) definem a pesquisa como “[...] um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”

Em acordo com Silveira e Córdova (2009, p. 31), a pesquisa possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar, “[...] é um processo permanente, inacabado”. A pesquisa científica, nesse sentido, colabora por apresentar resultados sobre determinado fenômeno, após ser investigado com o rigor científico que toda pesquisa requer. Nesse sentido, na pesquisa desenvolvida, observam-se todos os cuidados necessários em respeito ao rigor científico destacado. A abordagem qualitativa foi adotada por ser a mais recomendada nas pesquisas realizadas na área de ciências humanas. Para Bogdan e Biklen (2010, p. 49), “[...] a investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo”.

Um estudo realizado por Gatti e André (2008, p. 2) mostra que a pesquisa qualitativa “[...] busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador”. Nesse sentido, por mais que a pesquisa traga dados numéricos para mostrar o desenvolvimento do PIBID no período de 2007-2020, não se está deixando esses dados sem um olhar interpretativo e como tais interferem direta e indiretamente na esfera social e política ao qual o programa se insere no contexto da formação docente.

Este estudo firma-se como pesquisa de campo, pois considera-se que esse tipo de pesquisa busca compreender vários aspectos da sociedade, voltando os olhares do pesquisador para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades e instituições (MARCONI; LAKATOS, 2003). Todavia, para a realização da pesquisa de campo, contou-se com as contribuições da pesquisa bibliográfica, com contributos teóricos sobre as dimensões da formação inicial de professores. Também se direciona a atenção para estudos teóricos sobre as políticas públicas em torno da formação de professores.

A pesquisa bibliográfica é “[...] desenvolvida a partir do material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p. 50). Assim, realiza-se um movimento de apreensão de leituras da literatura em torno dos objetivos para dar conta de fundamentar o que já foi produzido acerca da temática pesquisada.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 183), a finalidade da pesquisa bibliográfica é “[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas”. Desse modo, para o aprofundamento das questões relacionadas ao PIBID e à formação inicial de professores, bem como dos conhecimentos já produzidos sobre o objeto de pesquisa, levantou-se o estado do conhecimento. Ferreira (2002) corrobora, afirmando que as pesquisas sobre o estado do conhecimento apresentam como desafio:

[...] mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 258).

Romanowski e Ens (2006, p. 36) destacam que os objetivos deste tipo de pesquisa favorecem a compreensão do que se tem produzido relacionado ao objeto de pesquisa em questão, por meio do levantamento de teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos científicos e demais publicações, de forma que:

Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores.

Também realizaram-se buscas documentais para traçar um histórico sobre vários aspectos em que o Programa se constituiu, considerando o contexto sociopolítico desde o seu primeiro edital até 2020, analisando tais dados num viés interpretativista. Como destaca Gil (2002, p. 46), os “[...] documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, formam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica”.

Pensar os documentos como fonte de dados passados possibilita uma reconstrução das vivências e do vivido em determinado contexto. Por isso, analisaram-se os documentos encontrados, considerados importantes para contextualizar a pesquisa, assim como produzir sentidos e significados.

Para a pesquisa de campo, encaminharam-se questionários aos professores, com o objetivo de selecionar os docentes de acordo com o perfil estabelecido para serem entrevistados. Lakatos e Marconi (2003) afirmam que o questionário é um instrumento para coleta de dados constituído por uma série de perguntas ordenadas, geralmente respondidas pelos pesquisados sem a presença do pesquisador. Dessa forma, organizou-se o questionário no aplicativo *Google Forms*, e, considerando o contexto da pandemia, este fora encaminhado por meio de *e-mail* e *WhatsApp*.

A pesquisa buscou os sujeitos que participaram do projeto institucionalizado pelo edital de 2014. Nesse edital, foram oferecidas bolsas para sessenta e quatro acadêmicos para atuarem como bolsistas nas escolas municipais e estaduais de Juara. Ao realizar buscas por dados desse projeto, encontraram-se diversos trabalhos publicados no Seminário de Educação do Vale do Arinos (SEVA) pelos bolsistas de ID que atuaram durante o período de vigência (2014-2018).

Nos trabalhos, fica evidente o objetivo do projeto institucional do PIBID da UNEMAT (2014), que pretendia incentivar a formação de professores para a educação básica. Nesse período, o PIBID/Pedagogia/UNEMAT de Juara foi coordenado pelas professoras Albina Pereira de Pinho Silva, Lori Hack de Jesus e Lisanil da Conceição Patrocínio Pereira. Ao que consta nos trabalhos publicados, o foco era preparar o futuro professor para os desafios da docência. Também buscava contribuir com o trabalho junto à escola, nas dificuldades de escrita e leitura dos alunos, na perspectiva dos multiletramentos conectados ao uso das tecnologias digitais.

Os espaços de trabalho na escola eram variados. Os bolsistas de ID atuavam nas turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, assim como na sala de recurso multifuncional e na sala de articulação. Esse projeto durou até 2018, ano em que foi submetido novamente um projeto institucional com núcleos específicos. O núcleo I focava no processo de alfabetização e letramento nos três primeiros anos do ensino fundamental. Já o outro, isto é, o núcleo II, tinha foco no desenvolvimento de ações pedagógicas específicas voltadas para a leitura, escrita, interpretação, oralidade e estruturação linguística no 4º e 5º anos do ensino fundamental (MELLO; TABORDA, 2020).

Houve dificuldade para encontrar os egressos do curso de Pedagogia da UNEMAT que foram bolsistas do subprojeto do PIBID, campus de Juara, do período de 2014-2018, com o perfil estabelecido para a pesquisa, de forma que, do total de vinte professores (a maioria do

sexo feminino) que responderam ao questionário, foi possível selecionar apenas seis docentes que se aproximaram do perfil para realizarem-se as entrevistas, o qual contemplava: ter sido bolsista de ID do PIBID durante o curso de licenciatura em Pedagogia/UNEMAT, campus de Juara, e ter tido experiência nos anos iniciais do ensino fundamental em efetivo exercício da docência.

A entrevista foi escolhida para gerar os dados de análise da pesquisa. Lakatos e Marconi (2003) explicam que a entrevista é uma forma de se obter informações a respeito de determinado assunto, considerado como um procedimento que gera dados e contribui para uma investigação social.

Como a pesquisa decorreu no contexto da pandemia causada pela covid-19, uma doença infecciosa que contaminou milhões de pessoas em todo o mundo, tomaram-se todos os cuidados e realizaram-se as entrevistas pelo aplicativo *Google Meet*, um serviço muito utilizado para comunicação por vídeo, no contexto da pandemia, por diferentes instituições de ensino, para dar continuidade às atividades educacionais. Dessa forma, encaminhou-se o *link* da reunião agendada, de acordo com a disponibilidade de cada professor(a), e esta foi gravada pelo aplicativo de áudio do celular, tendo em vista que a UNEMAT, na ocasião, não havia renovado o contrato com o *Google*, o que impossibilitou a gravação pela própria plataforma. Todas as entrevistas foram consentidas pelos sujeitos, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A pesquisa seguiu todas as recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), com o projeto autorizado por meio do parecer nº 5.038.965.

Para analisar os dados gerados por meio das entrevistas, escolheu-se o paradigma interpretativista, que pretende “[...] entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Assim, a partir desse paradigma, analisaram-se as entrevistas dos professores e relacionaram-se as vivências que tiveram quando participaram do PIBID, na UNEMAT, campus de Juara (2014-2018), para organizarem-se as análises em atenção aos objetivos e as questões que direcionaram a pesquisa.

Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) rompe com os postulados positivistas, aspecto que implicou nessa escolha, uma vez que se compreende que “[...] não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo”. Desta feita, utilizou-se esse paradigma para sistematizar os dados gerados de forma descritiva e analisá-los de forma

interpretativa, pois este permite a reflexão ao conceber o pesquisador como parte do mundo que está sendo investigado, que “[...] age nesse mundo e é também capaz de refletir sobre si mesmo e sobre as ações como objetos de pesquisa nesse mundo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 59).

1.3 Breve contextualização da estrutura do PIBID¹

O PIBID é um programa que incentiva e valoriza o magistério. Trata-se de uma das políticas de fomento ao promover a busca da qualidade da formação de professores por meio de ações que priorizam a formação inicial. Seu primeiro edital foi lançado em 2007, ano de criação da proposta, na articulação de três vertentes: formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e a produção de conhecimento.

O Programa é coordenado e monitorado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e oferece bolsas de Iniciação à Docência para alunos dos cursos de licenciatura, aproximando-os dos contextos escolares, contribuindo para integração entre a teoria e a prática. Os atores do PIBID são constituídos por alunos dos cursos de licenciatura, coordenador institucional, coordenadores de área e supervisores (CAPES, 2022).

O PIBID não é um tipo de estágio supervisionado, e sim, uma proposta com carga horária maior, que acolhe os bolsistas de ID com vistas a contribuir para o processo formativo e constituição identitária da profissão. É uma parceria entre universidades e escolas, que soma resultados significativos para a formação de professores.

O bolsista de ID cumpre uma carga horária na escola semanalmente em que observa a prática pedagógica e desenvolve atividades sob a orientação do supervisor do subprojeto na escola. Outra carga horária também é realizada na universidade com a finalidade de promover reflexões articuladas aos pressupostos teóricos e práticos vivenciados pelos bolsistas de ID nos contextos escolares e universitários.

A UNEMAT inscreveu seu primeiro projeto em 2009, com 90 bolsas aprovadas inicialmente. No curso de Pedagogia/UNEMAT, campus universitário de Juara, o PIBID iniciou as atividades em 2012, ocasião em que foram disponibilizadas quinze bolsas de ID, sendo coordenadas pela professora Ana Paula Kuhn. Tais dados sobre o PIBID/Pedagogia/UNEMAT de Juara serão apresentados posteriormente, na subseção 5.3.

¹ Os dados apresentados foram organizados com base em leituras e consultas nos relatórios de Gestão e Editais da CAPES.

1.4 Organização da estrutura da dissertação

A temática da formação de professores é complexa e possui muitas dimensões. Na tentativa de trazer fundamentos que contribuam com os objetivos desta pesquisa, organizou-se esta dissertação em seções. Na primeira seção, apresenta-se o contexto, a justificativa, a problematização, os objetivos, os fundamentos e os caminhos metodológicos da pesquisa.

A segunda seção, intitulada “Dimensões teóricas da formação docente”, fundamenta a formação inicial, a inserção do professor principiante no contexto escolar, a profissão docente e como os sujeitos vão se constituindo professores. Para tanto, recorreu-se a pesquisadores como Nóvoa (2006; 2017), Tardif (2014), Imbernón (2011; 2016), Gatti (2016), André (2016; 2018), Garcia (1999), Day (2001), Pimenta (2012), Romanowski (2012), dentre outros estudiosos que investigam a formação docente.

A terceira seção traz reflexões sobre o contexto político da formação de professores. Aborda como o PIBID se constituiu enquanto uma política de formação inicial e apresenta aspectos da sua trajetória, desde a sua criação até os desafios que surgiram e ameaçaram sua continuidade. Nesse sentido, apoiou-se nas contribuições de Ball (2016), Zeichner (2013), Lima (2005; 2012), Afonso (2001; 2020), Campelo (2019), Frigotto (2018), Mainardes (2015), Mello (2015; 2016) e outros pesquisadores que investigam a complexidade dessa temática.

Na quarta seção, apresenta-se o levantamento de pesquisas realizadas sobre o PIBID. Para tanto, consultaram-se as seguintes bases de dados: plataforma da CAPES, na qual se levantaram dados de dissertações e teses; anais de eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da revista científica que está ligada ao GT 08 da ANPED; e revistas científicas dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT).

Para refletir sobre os dados pontuais do PIBID, materializou-se a quinta seção com o levantamento de dados sobre o programa, analisando-os pela abordagem qualitativa a partir do paradigma interpretativista. Consultaram-se todos os editais de 2007 até 2020 e observou-se a quantidade de bolsas, o número de instituições participantes e o quantitativo de projetos aprovados por ano. Após apresentação desses dados, realizaram-se algumas reflexões em atenção aos dados levantados. Nesta seção, também foram trazidas as ações que a UNEMAT desenvolveu por meio do PIBID. Desse modo, focou-se no campus universitário de Juara, local

de formação dos professores que concederam as entrevistas e participaram do projeto do PIBID enquanto bolsistas de ID.

Na sexta seção, intitulada “o PIBID do Curso de Pedagogia/UNEMAT/Juara”, apresentam-se os dados gerados por meio das entrevistas, de forma descritiva, os quais foram analisados e sistematizados com base no referencial teórico citado nas seções que compuseram esta dissertação. E por fim, apresentamos as considerações finais da pesquisa realizada.

2 DIMENSÕES TEÓRICAS DA FORMAÇÃO DOCENTE

A formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida, pois a participação da profissão é imprescindível numa formação profissional.

António Nóvoa

Pensar a formação docente e toda sua complexidade é a proposta trazida nesta seção. Para Nóvoa (2022), não há como se construir uma profissão forte se não for valorizada a formação de professores e reduzida a profissão apenas a disciplinas ou técnicas pedagógicas. A profissão docente vai além disso.

Assim, esta seção tem como objetivo discutir, a partir de fontes teóricas, os conceitos relacionados às dimensões da formação docente com foco principal na formação inicial. Considera-se como formação inicial aquela que os professores recebem nos cursos de licenciaturas nas universidades.

No entanto, para discutirem-se as dimensões docentes, no decorrer desta seção, aborda-se o período de transição em que o professor sai da universidade e encara seus primeiros anos na docência. Entende-se ser importante tratar desse processo por considerar-se um período que apresenta características peculiares da formação.

Uma questão que nos faz refletir é sobre “como o professor torna-se professor?”. Nesse sentido, caracteriza-se mais uma parte fundamental da dimensão docente e propõe-se um debate sobre a constituição da identidade docente e como esta se relaciona com o desenvolvimento profissional dos professores.

Outro ponto considerado importante de ser trazido para essa discussão são os lugares de formação. Como se está tratando da formação de professores egressos de uma política pensada para preparar o futuro professor durante a licenciatura, é imprescindível refletir como estão constituídos esses lugares e como a universidade e a escola organizam-se para oportunizar experiências formativas para os futuros professores, num debate que observa atentamente a relação entre a teoria e a prática.

Por fim, e após reflexões teóricas sobre as dimensões docentes explicadas brevemente na organização deste texto, trazem-se contribuições sobre a formação inicial e o PIBID e debate-se sobre a importância do Programa para a formação docente. Para tanto, recorre-se a pesquisadores como Nóvoa (2006; 2017), Tardif (2014), Imbernón (2011; 2016), Gatti (2016),

André (2016; 2018), Garcia (1999), Day (2001), Pimenta (2012), Romanowski (2012), dentre outros estudiosos que investigam a formação docente.

2.1 A formação inicial em questão

Pensar o processo formativo docente é uma das formas potentes de contribuir com a democratização do acesso dos sujeitos à escola e à cultura. Porém, para pensar esse processo, é imprescindível discutir a formação inicial com a finalidade de conhecer as proposições teóricas existentes sobre a temática em questão.

Romanowski (2012, p. 12), ao apresentar resultados de suas pesquisas sobre a formação e a profissionalização docente, explica que refletir sobre a formação de professores é de total urgência e importância e que, entre os desafios de uma política de formação de professores, “[...] insere-se a formação inicial realizada nos cursos de graduação em nível superior, a formação continuada desenvolvida durante o exercício profissional, a valorização, o reconhecimento social e a constituição da pesquisa na área”.

Como anunciado, o foco desta seção é discutir conceitos ligados à formação inicial. De acordo com Imbernón (2011), a formação inicial deve oferecer as bases para o futuro professor construir conhecimento pedagógico especializado ligado à ação prática processada constantemente na atividade profissional. O autor ressalta também a importância de preparar o futuro professor durante a formação inicial através de uma estrutura que possibilite uma análise global das situações educativas. Para tanto:

É preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo (IMBERNÓN, 2011, p. 63).

Nesse sentido, é preciso que, durante o processo formativo na universidade, o futuro professor tenha condições de se preparar com conhecimentos profissionais teóricos e práticos que contribuam para seu futuro exercício na docência, comprometendo a universidade em ofertar conhecimentos sobre os contextos tanto teóricos quanto práticos da profissão.

Imbernón (2011, p. 69) aponta para uma formação inicial que capacite o futuro professor a “[...] assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários [...]”. Assim, é preciso preparar o futuro professor para que compreenda todos os desafios que encontrará no exercício da sua profissão.

Cabral (2010, p. 14) corrobora sobre a formação inicial e explica que esta “[...] significa a aquisição, por parte dos professores, dos conhecimentos necessários para o exercício da atividade docente, construída pela agência formadora [...]”. Assim, a formação inicial deve promover a base para que o futuro professor construa conhecimento pedagógico especializado para que, no exercício da prática docente, esteja aberto para construir novos conhecimentos. Dessa forma, é importante propiciar uma formação inicial que possibilite reflexões e relacione a teoria com a prática (práxis), fazendo o futuro professor construir uma base sólida na sua constituição docente. Imbernón (2016, p. 136) destaca que a formação inicial precisa assumir novos desafios, superando e lutando contra:

[...] a subordinação à produção do conhecimento, a desconfiança de que o professorado não seja capaz de gerar conhecimento pedagógico, a separação entre teoria e prática, o isolamento profissional, a marginalização dos problemas morais, éticos, sociais e políticos da educação.

Para Severino (2003), a formação inicial precisa oportunizar experiências formativas aos estudantes de licenciatura para que, no exercício da sua prática, tenham consciência do seu papel na educação, na busca de formar para a cidadania, para que os educandos tenham noção da extensão social coletiva e solidária que é viver em sociedade.

De acordo com Fontana e Guedes-Pinto (2002, p. 07, grifo dos autores), os alunos que estão em processo de formação na universidade “[...] trazem da fase inicial de sua formação uma leitura calcada nos modelos teóricos explicativos da realidade escolar dominantes na universidade, sem articulá-los à produção cotidiana da escola no seu ‘em se fazendo’”. Para as autoras, os alunos em formação, que entram em contato com a escola ao estagiar, não ficam apenas observando, participam ativamente das propostas pedagógicas. Todavia, na maioria das situações, esses acadêmicos estagiários observam práticas tradicionais, tais como as que vivenciaram em sua trajetória escolar. No entanto, o foco deveria ser “[...] a dinâmica interativa instaurada pela presença do professor em formação – nosso aluno – na escola” (FONTANA; GUEDES-PINTO, 2002, p. 10).

Por sua vez, Garcia (1999, p. 77) explica que “[...] a formação inicial de professores é uma função que, progressivamente ao longo da história, vem sendo realizada por instituições específicas, por um pessoal especializado e mediante um currículo que estabelece a sequência e conteúdo instrucional do programa de formação”. O autor explica que a instituição que é responsável pela formação inicial dos professores cumpre três funções básicas: preparar os futuros professores para desempenharem suas funções quando estiverem atuando; controlar a certificação que permite ao futuro professor exercer sua função; e ser agente de mudança. Por

outro lado, a formação pode levar a caminhos que contribuem para reprodução da cultura dominante (GARCIA, 1999).

Garcia (1999) aponta a necessidade de a formação de professores abarcar uma formação mais humana, em que se formem como pessoas, compreendam seu papel na sociedade com uma postura crítica-reflexiva sobre o ensino que oferecerão, preparando assim seus alunos para o exercício de uma cidadania democrática e justa. Dessa forma, entende-se que a finalidade da formação inicial é oportunizar reflexões para os futuros professores, de modo a entenderem as dimensões do conhecimento, as destrezas, habilidades e atitudes no exercício de suas profissões.

Para Zabala (1998), a formação inicial dos professores precisa estar ligada à prática da sala de aula, num diálogo constante entre a teoria com a prática. O autor refere que, “[...] no fundo, ensinar implica dominar habilidades, técnicas e estratégias de ensino, isto é, o domínio de procedimentos. Do mesmo modo que se aprende a dançar dançando, aprende-se a ensinar ensinando” (ZABALA, 1998, p. 65). O que acontece, na maioria dos cursos de licenciatura, é que o foco é voltado para os conhecimentos teóricos, sem relações com a prática.

Ao tratar sobre questões contemporâneas que envolvem a formação de professores, Gatti (2016) expõe que os discursos sobre a formação inicial não têm direcionamento e não são objetos consistentes para a prática como deveriam ocorrer. Afirma também que as iniciativas que são apresentadas sofrem com a descontinuidade das ações. A autora aponta que ter um olhar cuidadoso com os professores é importante ao observar que estes são os agentes ativos na transformação educacional na busca por uma sociedade mais justa e solidária (GATTI, 2016). Ao falar sobre essas transformações, Gatti (2016) explica que cuidar dos professores que serão agentes de transformações implica refletir sobre a formação que é ofertada hoje para os futuros professores. Contudo, adverte que “[...] os próprios docentes do Ensino Superior, que atuam nessa formação, nem sempre se colocam de modo consciente e com clareza a questão de estarem trabalhando para a formação de professores, profissionais que atuarão na Educação Básica” (GATTI, 2016, p. 42).

Severino (2003), ao discutir sobre as problemáticas da formação dos professores no contexto brasileiro, explica que há questões que estão intimamente ligadas à formação, como a preparação do futuro professor nos planos científicos e pedagógicos:

O primeiro desses problemas diz respeito à forma pela qual o formando se apropria pelo currículo, dos conteúdos científicos que precisa, obviamente, dominar, com vistas à sua qualificação profissional. [...] A segunda limitação é que, no atual modelo de curso de Licenciatura e Pedagogia, o licenciando acaba recebendo apenas alguns

elementos teóricos e técnicos, cumprindo algumas poucas horas de estágio em situações precárias e pouco significativas. [...] Uma terceira lacuna do currículo dos cursos de formação docente é a de não ser mediação eficaz do desenvolvimento no aluno da necessária sensibilidade ao contexto sociocultural em que se dará sua atividade de professor (SEVERINO, 2003, p. 75-76).

Dessa forma, o processo formativo que os cursos de formação são estruturados é marcado por essas limitações que contribuem para uma formação baseada na transmissão de conteúdo, pelo professor, com leituras e reprodução de conhecimentos teóricos, sem relação ou experiências com a prática.

Nóvoa (2017, p. 9), ao discutir sobre a profissão docente, aponta para a necessidade de se pensar a formação de professores como uma formação profissional. Para o autor, é “[...] imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente”. Para isso, Nóvoa (2017, p. 9) insere uma pergunta reflexiva: “Como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?” Para responder a essa questão, o autor expõe três deslocações importantes para o diálogo sobre a formação inicial:

A primeira deslocação leva-nos a valorizar o *continuum* profissional, isto é, a pensar a formação inicial em relação com a indução profissional e com a formação continuada. [...] A segunda deslocação conduz-nos a um olhar sobre as outras profissões universitárias e a buscar nelas uma fonte de inspiração. A referência mais óbvia é a formação médica, porque se trata, também, de uma formação humana. [...] A terceira deslocação situa a necessidade de definir a especificidade da formação profissional docente (NÓVOA, 2017, p. 9-10).

Sobre a primeira deslocação, o autor faz alguns questionamentos que implicam em como os cursos de licenciatura organizam suas ações para atrair alunos para a profissão docente, bem como outras questões reflexivas entre a formação e profissão. Quando o autor fala sobre observar outras profissões para servir de inspiração e utiliza a medicina como exemplo, não é para copiar e trazer para a profissão docente uma visão hospitalar, como ele cita, mas da compreensão de como deve estar organizada a matriz de uma “[...] formação profissional universitária” (NÓVOA, 2017, p. 9). Ainda segundo Nóvoa (2017, p. 10), é necessário “[...] pensar a formação de professores em programas coerentes de preparação para o exercício da profissão docente”. Desse modo, as três deslocações citadas pelo autor contribuem para encontrarem-se caminhos possíveis que possibilitem pensar a profissão docente.

Iza et al. (2014), ao discutirem sobre a identidade docente e a constituição do ser professor, trazem importantes considerações sobre a formação inicial, principalmente quando apontam para a integração entre universidade e escola para a formação de professores. Na

experiência que relatam, os autores enaltecem que essa integração possibilitou “[...] trocas entre as reflexões oriundas do meio acadêmico e as experiências do cotidiano escolar” (IZA et al. (2014, p. 288). Os autores evidenciam e reconhecem o estágio curricular supervisionado de total relevância para a formação inicial, “[...] pois esse possibilita a transição entre o discurso acadêmico e a prática profissional, podendo, quando bem realizado, propiciar avanços na identidade dos estudantes e professores participantes do processo” (IZA et al., 2014, p. 288).

André (2016), ao discutir sobre o professor pesquisador para o desenvolvimento profissional, cita as ações do PIBID, que é uma política de formação inicial de professores. A autora explica que essa articulação entre a universidade e a escola que o programa mobiliza contribui “[...] tanto para os cursos de formação inicial quanto para a escola, tanto para a reformulação dos currículos, quanto para as práticas de ensino e para o desenvolvimento profissional dos participantes” (ANDRÉ, 2016, p. 29-30). A autora explica que o PIBID também tem apontado para uma reformulação dos estágios, intensificando ações de parceria entre universidade e escola (ANDRÉ, 2016). O PIBID contribui para que os futuros professores experienciem de perto a realidade escolar, colaborando para que o licenciando descubra a docência através do exercício da prática. Nesse sentido, Tardif (2014, p. 86) explica que “[...] muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho”.

Assim, experienciar a profissão, nos moldes como o PIBID se apresenta, durante a graduação, contribui para que o futuro professor adentre e conheça a realidade escolar. Essa aproximação poderá auxiliá-lo em possíveis enfrentamentos que poderão surgir nos primeiros anos da carreira. Isso posto, na subseção a seguir, fundamentam-se aspectos relacionados aos primeiros anos da profissão a fim de abordar as peculiaridades do processo inicial da carreira docente.

2.2 O professor principiante: um debate pertinente

Nesta subseção, abordam-se os desafios postos ao professor no seu início de carreira, pois compreende-se que as experiências do professor principiante são importantes para a discussão, com vistas a compreender como o egresso do curso de Pedagogia, que participou do PIBID, vivenciou a docência nos seus primeiros anos de profissão. Assim, conhecer os contributos teóricos contribuirá para posicionar-se frente a essa discussão.

Tardif (2014), em sua obra sobre os saberes docentes e a formação profissional, descreve as fases iniciais da carreira. Para o autor, “[...] as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho” (TARDIF, 2014, p. 82). O autor também aponta que o início da carreira é um momento crítico e de adaptação, com reajustes que vão sendo realizados no meio escolar em que o professor iniciante irá exercer sua profissão, porém, ele chama a atenção, pois essa experiência de início de carreira é acompanhada com “[...] confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para vida mais exigente de trabalho” (TARDIF, 2014, p. 82).

Para Day (2001, p. 102), os professores que iniciam na carreira docente constituem-se em esforços em dois sentidos: por um lado, “[...] tentam criar a sua própria realidade social, ao procurar que o seu trabalho corresponda à sua visão pessoal de como deveria ser, enquanto que, ao mesmo tempo, se encontram sujeitos a poderosas forças socializadoras da escola”. Nesse sentido, entram em choque quando se deparam com a visão que tinham sobre a prática docente e o que aprenderam durante a graduação, com as regras e culturas das instituições em que vão ter suas primeiras experiências enquanto docentes. Muitos se chocam a nível de reavaliar a profissão e acabam por largar a docência. Todavia,

[...] se os professores forem muito competentes e bem sucedidos em convencer as figuras que detêm a autoridade sobre a sua competência, então, dado que ganharam a sua aprovação, poderão determinar uma forma de mudança através da extensão do seu poder para usar o juízo discricionário, mesmo sem assumir papéis formais de autoridade (DAY, 2001, p. 103).

Porém, caso não consigam esse ajustamento com a instituição, podem falhar ou fazer o básico, sem grandes motivações ou transformações, e acomodarem-se. Entretanto, entende-se que a acomodação não é formativa para o processo de desenvolvimento profissional; é preciso que o professor iniciante veja que a aprendizagem formativa sobre a docência não se encerra após o término da conclusão dos cursos de graduação, pois, como salienta André (2018), essa aprendizagem prossegue ao longo da carreira, e é importante saber disso para não desanimar frente aos desafios da profissão docente, bem como buscar formas para prosseguir com o apoio de outros profissionais que estão na docência há mais tempo. O autor revela que:

Esse movimento, no entanto, não pode ficar restrito à iniciativa pessoal; ele deve encontrar eco nas instituições de ensino e nas políticas educacionais. O principiante precisa receber apoio e orientação no ambiente de trabalho, de modo que reconheça

que a docência é uma profissão complexa, que exige um aprendizado constante e que para enfrentar as questões e os desafios da prática cotidiana é preciso continuar estudando, recorrer a colegas mais experientes, buscar apoio, dispor-se a aprender (ANDRÉ, 2018, p. 6)

Nesse sentido, concorda-se com André (2018) quando aponta que a docência é uma atividade complexa e que, para o desenvolvimento profissional dos professores principiantes estar em volta de um processo significativo de aprendizagem continuada, é preciso o apoio de todos para superar os medos e sentir-se mais seguro na prática que exerce. Assim, considera-se importante entender-se melhor sobre esses primeiros anos de docência.

Tardif (2014) destaca as etapas que se distinguem no início da profissão do professor iniciante. O autor entende a primeira etapa como “[...] um rito de passagem de estudante à de professor. Os novatos descobrem, por exemplo, que discussões básicas sobre os princípios educacionais ou sobre as orientações pedagógicas não são realmente importantes na sala de professores” (TARDIF, 2014, p. 83). Essa primeira fase é marcada por práticas burocráticas que regularizam as ações dos alunos e professores iniciantes para que a rotina da escola ocorra normalmente, e agem conforme as regras da escola.

A segunda etapa consiste na “[...] iniciação no sistema normativo informal e na hierarquização das posições ocupadas na escola” (TARDIF, 2014, p. 83). Essa etapa corresponde à socialização das regras informais que os professores mais experientes passam para os professores novatos, principalmente na relação hierárquica entre os professores que estão há mais tempo na escola com os professores que estão chegando. E é no espaço das salas de professores que essa socialização de regras, como o tipo de roupa adequada ou a forma que devem se comportar, são socializadas aos novatos.

A terceira etapa está relacionada “[...] à descoberta dos alunos ‘reais’ pelos professores” (TARDIF, 2014, p. 83, grifo do autor). Para o autor, o professor principiante tem uma imagem pré-formada sobre o perfil dos alunos, mas quando chega no exercício da docência, essa visão entra em choque com a realidade encontrada. Nesse sentido, Tardif e Raymond (2000) mostram que haveria duas fases durante o início da carreira.

A primeira seria a fase de exploração – que vai do primeiro ao terceiro ano de docência. Nessa fase, o professor sente “[...] a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos etc.) e experimenta diferentes papéis” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 227). A segunda fase é de estabilização e consolidação, que varia do terceiro ao sétimo ano de docência. Nessa fase, o professor apresenta mais confiança em si mesmo e começa a centrar-se mais nos conteúdos e nos alunos (TARDIF; RAYMOND,

2000. Para os autores, essa consolidação não é resultado do tempo cronológico, mas resultado também das condições que a profissão oferece, como atribuir o professor em turmas mais fáceis, a quantidade de trabalho que a profissão requer, o apoio da gestão, as trocas entre os colegas de trabalho que são abertos para conversar sobre a prática pedagógica (TARDIF; RAYMOND, 2000). Nesse sentido, as experiências que o professor iniciante vivencia gradativamente no decorrer de sua vida profissional aos poucos se transformam e tendem a se aperfeiçoar. Essa transformação é resultado da práxis num movimento reflexivo baseado na ação pedagógica.

Gonçalves (2013) ressalta que a entrada na carreira caracteriza-se tanto pela luta por sobreviver, que é observada pelo choque de realidade, como pelo entusiasmo por descobrir um mundo novo ao jovem professor. Em relação a luta pela sobrevivência, pesquisas mostram que ela resulta da falta de preparação, das condições difíceis de trabalho e da falta de saber como se identificar como professor(a). Conseqüentemente, a partir desses sentimentos, surge a vontade de se afirmar enquanto docente ou o desejo de largar a docência. Por outro lado, aqueles que não sentem dificuldade no início da carreira são autoconfiantes e mostram que essa autoconfiança decorre do firme pensamento ou da crença de estarem preparados para a profissão docente (GONÇALVES, 2013).

Garcia (1999) colabora com a discussão sobre o processo de iniciação à docência e entende que esse processo apresenta características peculiares da profissão docente. Para o autor, “[...] a iniciação ao ensino é o período que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores” (GARCIA, 1999, p. 113). Esse período de iniciação ao exercício da docência é marcado por tensões e adaptações, e a escola desempenha um papel importante de apoio aos professores iniciantes.

Por sua vez, o professor iniciante busca, nos primeiros anos de profissão, construir sua identidade pessoal e profissional. Day (2001, p. 102) explica que a entrada na carreira docente é um esforço em dois sentidos e que dependerá “[...] da sua capacidade de lidar com a organização e com os problemas de gestão da sala de aula, com o conhecimento pedagógico e do currículo, mas também da influência das culturas da sala de aula e da sala dos professores”.

Uma pesquisa realizada por Garcia (1999, p. 113) com 107 professores principiantes apontou que:

[...] os primeiros anos de ensino são anos difíceis, quer pessoal quer profissionalmente, especialmente no caso atípico dos professores interinos. Verificamos também que os professores principiantes se diferem entre si em função dos contextos em que ensinam. Que as experiências tidas enquanto estudantes influenciam muito os professores de educação geral básica. Constatamos também que os problemas dos professores se referem principalmente a aspectos didáticos por oposição a pessoais ou organizacionais.

Contudo, no início da carreira, o professor principiante tem um crescimento pessoal significativo. Nos primeiros anos de docência, ele geralmente aprende a ensinar. Apesar da insegurança, os professores iniciantes tentam agradar seus alunos, apresentam uma disposição em incorporar à sua prática as regras e rotinas da escola, e isso se faz, na maioria das vezes, observando a postura de seus colegas. Porém, tais características podem ser apresentadas com problemas específicos da profissão.

Garcia (1999, p. 174, grifo do autor) aponta que os problemas que mais ameaçam os professores principiantes são “[...] ‘a imitação’ acrítica de condutas observadas noutros professores; o ‘isolamento’ dos seus colegas, a dificuldade em ‘transferir’ o conhecimento adquirido na sua etapa de formação e o desenvolvimento de uma ‘concepção técnica’ do ensino”. Como observa Nóvoa (2006), se não houver cuidado com o desenvolvimento profissional dos professores principiantes, surgirão muitos outros problemas. Por isso, é preciso “[...] construir formas de integração mais harmoniosas, mais coerentes desses professores” (NÓVOA, 2006, p. 14) para não “[...] acentuar nesses primeiros anos de profissão dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores” (NÓVOA, 2006, p. 14).

Se não houver um olhar acolhedor, que se preocupe na integração do jovem professor que chega à escola, poder-se-á acentuar o isolamento desse profissional justamente pelo sentimento de falta de segurança, que pode ocasionar, como já mencionado nesse texto, a desistência da docência. Diante disso, André (2018, p. 7) pontua outros fatores que comprometem o desenvolvimento profissional do professor principiante, a saber:

[...] a falta de estímulo ao trabalho coletivo e conseqüentemente a não promoção de relações com outros profissionais da escola e com os pais de alunos; a sobrecarga de tarefas que pode culminar no esgotamento docente; o número elevado de alunos por classe; a falta de material e de incentivo a práticas diversificadas; o não reconhecimento do esforço empreendido e do trabalho realizado pelo iniciante, bem como a ausência de ambientes colaborativos que facilitem e apoiem seu trabalho.

Por outro lado, André (2018) explica que muitas experiências que são vividas pelos professores no início da carreira marcam o desenvolvimento profissional, e, quando os docentes percebem que seu trabalho apresenta resultados significativos na aprendizagem de seus alunos, reveem seus conceitos, o que provoca sentimentos que reforçam o compromisso com a docência. Desta feita, tais experiências, dentro de um processo de socialização e reflexão constante com os colegas, passam a ser formativas para a comunidade e, principalmente, para o ingressante.

De acordo com Day (2001), nos primeiros anos, os professores principiantes vão desenvolvendo práticas que contribuem para o enfrentamento das complexidades do ensino para, assim, serem aceitos pela comunidade escolar. Essas práticas são compreendidas pelos professores principiantes como:

1. padrões de trabalhos rotineiros;
2. reações intuitivas rápidas, face a situações e acontecimentos da sala de aula;
3. assunção de ideias tidas como certas que enformam as práticas e discursos diários da sala de aula, na sala de professores e noutros contextos escolares (DAY, 2001, p. 49).

Segundo o autor, a natureza explícita dos professores está condicionada aos conhecimentos informais que os principiantes vão construindo de maneira implícita em determinado contexto (DAY, 2001).

A maioria dos professores inicia sua carreira com a ideia de uma profissão que proporcionará um trabalho constituído socialmente de maneira significativa e gratificante. Porém, essa ideia aos poucos pode acabar à medida que conhecem a realidade, pois somam-se, às primeiras experiências, as dificuldades do ensino com assuntos pessoais e à pressão da sociedade e da comunidade. Essas circunstâncias os levam a refletir e isso pode resultar em um sentimento de frustração (DAY, 2001).

Day (2001) aponta que, mesmo em contato com a formação continuada, muitos professores não se sentem satisfeitos com a motivação intelectual que é apresentada, pois estas, muitas vezes, não se relacionam com as necessidades profissionais que os professores precisam nem estão direcionadas a situações que estão centralizadas no desenvolvimento profissional que os professores buscam para melhorar o ensino e, conseqüentemente, a qualidade da aprendizagem de seus alunos em um contexto de transformação. Esse sentimento que os professores principiantes experimentam da cultura da instituição nos primeiros anos de docência, como mencionado anteriormente, vai se ajustando, esses profissionais vão se adaptando e, de forma inconsciente, vão se socializando às normas da gestão da escola.

De acordo com Day (2001, p. 104):

Na medida em que os pressupostos sobre a escola e as práticas da sala de aula continuarem a não ser questionados e problematizados, é provável que funcionem como limitações das capacidades dos professores para avaliarem o seu trabalho e, assim, melhorarem seu saber-fazer profissional.

Dessa forma, o desenvolvimento profissional dos professores que não se sentem bem no ambiente de trabalho para compartilharem seus anseios e dúvidas fica comprometido.

Decorre disso a importância de um ambiente em que todos se sintam acolhidos e possam refletir sobre suas práticas para que se sintam confortáveis para dialogar sobre os desafios que experienciam na docência.

É importante cuidar dos professores ingressantes na docência e investir em políticas públicas que contribuam com o desenvolvimento profissional, como refere André (2018, p. 7):

É importante que as políticas ou as iniciativas institucionais sejam especialmente desenhadas para a inserção profissional, momento que se diferencia da formação inicial e continuada, pelas suas peculiaridades, de fase de transição, de integração na cultura docente, de inserção na cultura escolar, de aprendizagem dos códigos e das normas da profissão.

Por sua vez, essas políticas de inserção precisam estar institucionalizadas pelos gestores das políticas públicas, como também pelos gestores das escolas, que podem contribuir para a construção de um ambiente rico em experiências de socialização entre os professores que estão iniciando na docência e os professores que estão há mais tempo na profissão. Desta feita, cuidar do professor principiante, conforme já exposto, é de extrema necessidade e tarefa de um coletivo. Diante do exposto, na próxima subseção, tratar-se-á de outra temática que se relaciona com a formação inicial e se faz importante para a constituição identitária docente.

2.3 A construção da identidade docente e a profissão docente

A identidade docente é marcada pelas experiências que os professores vão constituindo no decorrer da sua formação/profissão. Refletir sobre essa temática é importante para pensar-se como o professor torna-se professor e o que o motiva a ser professor, bem como observar características peculiares dessa formação identitária.

Para Romanowski (2012, p. 18), a identidade docente não é algo nato, ela é “[...] construída tanto pelo indivíduo ao longo de sua vida como pelo coletivo de profissionais de uma determinada categoria de trabalhadores”. As atividades que contribuem para a constituição da identidade “[...] incluem-se as experiências realizadas no cotidiano, referenciadas, cultural e historicamente – no espaço social que unifica e corporifica” (ROMANOWSKI, 2012, p. 18).

Esse processo de construção identitária ocorre por meio do desenvolvimento permanente, seja no coletivo, seja no individual, em conformidade com o tempo sócio-histórico vivido (ROMANOWSKI, 2012). De acordo com a autora, “[...] entre os componentes da identidade docente está o conhecimento, que é objeto da relação entre o professor e aluno, permanentemente renovado, ampliado” (ROMANOWSKI, 2012, p. 20).

Pimenta (2012), ao se referir ao objetivo dos cursos de licenciatura das universidades, afirma que, além de conferir uma habilitação legal, espera-se do curso de formação inicial a colaboração com a atividade formativa do professor. Dessa forma, ao curso de formação inicial cabe ensinar e desenvolver, nos futuros professores, habilidades, atitudes e valores que vão se constituindo permanentemente para a construção do saber-fazer docente, ou seja, da sua identidade. Esse processo é desenvolvido continuamente, e os professores precisam estar num movimento constante de reflexão e pesquisa a fim de mobilizar os saberes das teorias da educação e da didática para que possam transformar seus saberes-fazer docentes num processo de construção de identidades (PIMENTA, 2012).

Segundo Pimenta (2012), a identidade profissional é construída a partir do reconhecimento da sua importância social e da revisão de seus significados e de suas tradições. Porém, não é apenas isso: constrói-se também a partir de reflexões práticas que se constituem culturalmente e que são significativas. Nesses termos, a identidade docente:

Constrói-se, também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2012, p. 20).

Como afirma Pimenta (2013), a identidade docente está intrinsecamente ligada à história de vida do professor e às inúmeras relações estabelecidas nesta história. Um estudo realizado por Moita (2013, p. 116) compreende que a identidade profissional está situada dentro da problemática da identidade (pessoal), haja vista que “[...] é uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto”.

Por isso, quando se pensa sobre o processo da identidade profissional, precisa-se atentar que esse processo constrói-se num contexto sociopolítico, a partir da função social da profissão e em consonância com a cultura de grupo à qual a profissão pertence (MOITA, 2013).

De acordo com Moita (2013, p. 139), a identidade pessoal e profissional vai se constituindo nas relações, e, nestas, as ações de transformações que se constituem são experiências “[...] entre a tensão e a harmonia, a distância e proximidade, a integração e a desintegração. A pessoa é o elemento central, procurando a unificação possível e sendo atravessada por múltiplas contradições e ambiguidades” (MOITA, 2013, p. 139). Essa construção da identidade docente está intimamente ligada à profissão docente.

Iza et al. (2014) confirmam o que fora explicado anteriormente, isto é, da identidade como um processo contínuo de construção social de um sujeito que está historicamente situado. De acordo com os autores, “[...] a presença de uma identidade própria para a docência aponta a responsabilidade do professor para a sua função social, emergindo daí a autonomia e o comprometimento com aquilo que faz” (IZA et al., 2014, p. 276). Nesse sentido, os autores esclarecem que esses requisitos são adquiridos pela formação escolar, pela formação inicial e continuada, assim como por experiências diversas e outros saberes.

Pode-se dizer que “ser professor(a)” é uma construção angariada no decorrer de um longo processo, pois é preciso tempo para assimilar a formação, para aprender como agir, para tomar decisões e principalmente para se reconhecer como um formador das futuras gerações (IZA et al., 2014, p. 276).

Assim, entende-se que essa construção ocorre antes da formação inicial e segue por um contínuo, no decorrer do desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Contudo, é importante discutir sobre o conceito do desenvolvimento profissional enquanto um processo que contribui na constituição da identidade docente.

De acordo com Garcia (1999), o termo desenvolvimento caracteriza-se como algo que evolui, que tem continuidade. Já o conceito de desenvolvimento profissional docente apresenta-se como “[...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (GARCIA, 1999, p. 137). O autor afirma ainda que essa forma de pensar o desenvolvimento profissional docente implica afirmar que as atividades que envolvem a escola não são apenas voltadas para o professor, mas responsabilidade de todos que, de certa forma, se envolvem no aperfeiçoamento da escola, ocorrendo no contexto do desenvolvimento organizacional em que é exercida a atividade docente (GARCIA, 1999).

Garcia (1991, p. 139, grifo do autor) faz uma relação do desenvolvimento profissional dos professores como “uma encruzilhada de caminhos” para explicar que o desenvolvimento é ‘a cola’ que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino”. Assim, compreende-se que o desenvolvimento profissional docente envolve uma amplitude de ações continuadas que buscam (trans)formar e fortalecer a identidade docente coerente com ações formativas e de investigação baseadas na autonomia do professor e na reflexão constante de um coletivo, que se consolida dentro da profissão.

Day (2001, p. 15) explica que “[...] o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares

nos quais realizam a sua atividade docente”. Para o autor, o desenvolvimento profissional de professores é contínuo, ou seja, desenvolve-se ao longo da carreira, como aponta:

O desenvolvimento profissional contínuo (DPC), tal como é entendido nesta obra, inclui todos estes diferentes tipos de aprendizagem. No decurso de toda a carreira, será aceitável esperar que os professores tenham oportunidades para participar numa variedade de atividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua ação e, sobretudo, do seu compromisso profissional (DAY, 2001, p. 16).

Isso mostra a complexidade do processo que envolve o desenvolvimento profissional, principalmente quando tais ações, pessoais ou profissionais, requerem a reflexão constante a partir das necessidades individuais, coletivas e técnicas (DAY, 2001). Nesse sentido, Iza et al. (2014, p. 277) explicam que, “[...] durante o desenvolvimento profissional, o professor necessita compreender sua prática, podendo investigá-la, se conhecer enquanto pessoal e profissional”.

As ideias abordadas até o momento sobre o desenvolvimento profissional compreendido enquanto desenvolvimento permanente, coletivo e individual relacionam-se às anteriormente debatidas sobre a identidade docente, que, de certa forma, também envolve a constituição permanente e transformadora em contextos sócio-históricos. Para Iza et al. (2014), essa formação identitária em relação ao desenvolvimento profissional envolve três eixos principais da dimensão docente, quais sejam: a formação inicial e continuada; a profissionalidade docente e a experiência; e o saber da experiência.

Ainda conforme Iza et al. (2014), a formação inicial e a continuada possibilitam uma aproximação na medida em que uma é continuidade da outra em busca de uma formação qualificada e de uma identidade profissional, o que favorece um processo de desenvolvimento permanente dos professores. Trata-se de uma formação inicial com uma proposta de formação de qualidade e uma parceria consolidada entre universidade e escola. Também se chama atenção para que, no exercício da docência, a formação continuada seja pautada na dialogicidade, na reflexão constante das práticas e em novas posturas frente ao saber prático pedagógico.

A profissionalidade docente é apontada por Iza et al. (2014, p. 281-282) a partir de três aspectos principais, quais sejam: “[...] o compromisso na formação de um futuro professor; assumir que tornar-se professor é uma ação complexa e; compreender que a docência implica numa constante reflexão e investigação de sua própria prática”. Nesse sentido, entende-se que a profissionalidade docente está alicerçada na constituição de uma identidade e compreende a constante reflexão e investigação de sua própria prática.

A experiência e o saber da experiência são baseados na “[...] vivência do professor em diversas situações, podendo ser profissionais e pessoais, ou seja, não é um saber hierárquico que emana das instituições de formação, nem de currículos” (IZA et al., 2014, p. 286), são saberes que são atualizados frequentemente conforme as necessidades que advém da prática docente.

Nóvoa (2017, p. 1130) chama a atenção para a profissão docente e afirma que esta não acaba dentro do espaço profissional, mas sim, “[...] continua pelo espaço público, pela vida social, pela construção do comum”. Segundo o autor, ser professor e identificar-se como tal “[...] é conquistar uma posição no seio da profissão, mas também é tomar posição, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. É ‘aprender a intervir como professor’” (NÓVOA, 2017, p. 1130, grifo do autor). Entende-se, assim, que essas construções identitárias presentes no desenvolvimento profissional, a partir das perspectivas que Iza et al. (2014) apontaram, estão intimamente relacionadas. Conforme afirma Nóvoa (2017, p. 1131), “[...] a formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa”. Assim, o autor aponta alguns caminhos, que serão abordados no próximo tópico, ao discutirem-se os lugares de formação e o desenvolvimento profissional dos professores.

2.4 Reflexões sobre os lugares de formação

Zeichner (2013) explica que a formação de professores a partir de um modelo tradicional sempre enfatizou a prática como tradução dos conhecimentos teóricos. Os alunos de graduação que querem ser professores aplicam nos estágios o que aprenderam na universidade. Todavia, o autor é enfático ao afirmar que:

Muitas vezes, os professores da Educação Básica com quem os licenciandos são colocados para realizar os seus estágios sabem muito pouco sobre os cursos de licenciatura, enquanto os formadores desses cursos sabem muito pouco sobre os locais de estágio e o trabalho de professores colaboradores (ZEICHNER, 2013, p. 200).

Nesse sentido, e mesmo na tentativa de mudar esse quadro, algumas parcerias vêm ocorrendo a fim de aproximar universidade e escolas e com vistas a melhorar o desenvolvimento profissional da formação de professores. Porém, a universidade ainda mantém a hegemonia sobre a construção do conhecimento, “[...] e as escolas permanecem na posição de meras ofertantes de ‘locais de prática’, em que os licenciandos acham espaço para experimentar

as ideias que lhe são apresentadas pela universidade” (ZEICHNER, 2013, p. 200, grifo do autor).

Nóvoa (2017), como afirmado anteriormente, defende a formação docente como matriz de uma profissão. Nesse sentido, o autor define um novo lugar institucional para a formação de professores. Segundo ele:

Para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um “lugar híbrido”, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores (NÓVOA, 2017, p. 1114).

Nóvoa (2017) explica que as universidades continuam fechadas, que falta diálogo com os professores da rede básica e pouco se comprometem com as escolas. Dessa forma, a criação deste novo lugar contribuirá para edificar a formação de professores, fazendo com que o vazio que há na fronteira entre a universidade e a escola se preencha com diálogos e trocas significativas para a formação de professores. Sobre isso, Nóvoa (2017, p. 1115) afirma que “[...] é neste lugar que se produz a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público”.

Zeichner (2010) contribui também ao trazer a ideia de criações de novos espaços híbridos, que relacionam o conhecimento profissional com o conhecimento acadêmico. O autor nomeia esse lugar como terceiros espaços:

Terceiros espaços envolvem uma rejeição das binaridades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração, de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes – em que uma perspectiva do isso ou aquilo é transformada num ponto de vista do tanto isso, quanto aquilo (ZEICHNER, 2010, p. 486).

Esses espaços híbridos descritos por Zeichner (2010) propõem o desenvolvimento de soluções inovadoras para os problemas envolvidos na formação de professores, observando a união dos conhecimentos acadêmicos, profissionais e da comunidade. Com isso, pode-se observar que Nóvoa (2017) faz leituras de ideias que se aproximam tanto da criação desses terceiros espaços propostos com Zeichner (2010) como das intenções iniciais das Escolas Superiores do Professorado e da Educação, implementadas na França, e afirma que o lugar que ele propõe que seja criado se apresenta com quatro características.

A primeira característica é a criação de um espaço comum da formação e da profissão, ou seja, de “[...] uma ‘casa comum’, da formação e da profissão, habitada por universitários e representantes das escolas e da profissão, com capacidade de decisão sobre os rumos da formação inicial, da indução profissional e da formação continuada” (NÓVOA, 2017, p. 1116, grifo do autor).

A segunda característica proposta por Nóvoa (2017) está voltada para os entrelaçamentos em que a formação tenha como foco a dimensão profissional. O autor também afirma que as disciplinas teóricas precisam ser seguidas de trabalhos nas escolas, e depois, realizados momentos de reflexão e investigação num movimento teórico-prático-reflexivo, haja vista que se trata de um entrelaçamento em colaboração do trabalho com o conhecimento.

Seguindo por esse caminho de um trabalho de colaboração, Nóvoa (2017) aponta como terceira característica um lugar de encontro no qual se produz uma terceira realidade. Segundo ele, “[...] não se trata, apenas de levar a universidade às escolas ou de trazer as escolas até a universidade, mas sim de construir um novo lugar, em conjunto, em colaboração, valorizando os conhecimentos e as experiências de todos” (NÓVOA, 2017, p. 1117). O autor afirma ainda a importância de um estatuto próprio de formador, universitários e escolas.

A quarta característica apontada pelo autor é um lugar de ação pública. Nessa característica, evidencia-se a importância da presença da comunidade local em formar professores, construir um lugar comum, de laços e encontros, mas que precisa ser aberto para a sociedade a fim de conhecer as realidades que estão em volta (NÓVOA, 2017).

As contribuições de Zeichner (2013) sobre a criação desses espaços híbridos contribuem para relacionar os conhecimentos acadêmicos, profissionais e da comunidade para que, de modo menos hierárquico, apoiem o aprendizado do professor, seja ele principiante, seja ele mais experiente, e, com isso, oportunizem relações de colaboração mais democráticas entre universidade e comunidades. O autor explica que “[...] uma maneira potencialmente promissora de construir o tipo de responsabilidade compartilhada na formação de professores que julgamos necessária é criar novos modelos estruturais e de gerenciamento para os cursos de licenciatura” (ZEICHNER, 2013, p. 226-227).

Nesse sentido, é pontuado o compromisso das faculdades de educação na oferta de cursos de licenciatura de alta qualidade. Assumir esse compromisso com a formação de professores “[...] envolveria utilizar seus cursos de licenciatura como laboratórios para o estudo e o desenvolvimento de docentes e práticas eficazes em formação de professores” (ZEICHNER, 2013, p. 231).

Pensar esses espaços de colaboração entre universidade, escola e comunidade contribui para trazer ao debate a importância do professor reflexivo, que pesquisa a sua própria prática, considerando a teoria e a prática faces de uma mesma moeda. De acordo com Fontana e Fávero (2013), o professor reflexivo precisa ter como base a relação entre a teoria e a prática, observando e intervindo na própria ação para haver transformações significativas. Para os autores, a prática é uma “ação concreta sobre o meio”, e a teoria pode ser explicada como “[...] a sistematização de representações sobre a realidade, as quais o homem constrói seus objetos ou fenômenos, segundo critérios lógicos” (FONTANA; FÁVERO, 2013, p. 7). Por sua vez, a reflexão seria “[...] um processo de confronto das representações da realidade concreta com sistemas conceituais organizados (teorias), sendo que, desse processo, podem resultar mudanças nas formas de representar a realidade, nas teorias ou em ambas” (FONTANA; FÁVERO, 2013, p. 7).

Desta forma, considera-se a reflexão como uma articulação entre a teoria e a prática, e que ambas são partes do processo de reflexão. Uma prática reflexiva contribui para transformar a realidade; a teoria contribui com a prática; e a prática transforma a teoria em um processo constante, ou seja, uma complementa a outra (FONTANA; FÁVERO, 2013).

Freire (2017, p. 39) explica que “[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Todavia, se a prática docente espontânea não estiver alinhada com o saber teórico, a prática torna-se ingênua. Desta feita:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2017, p. 40).

Por isso, a importância de a universidade não trilhar um caminho solitário na formação inicial de professores, como também não deve olhar para a escola (onde a prática acontece) apenas como um espaço prático para os estagiários aplicarem o que conheceram na teoria.

Cunha (2015) explica que uma aproximação articulada entre a formação inicial e continuada possibilitaria um encontro, um espaço riquíssimo de práticas formativas. Para a autora, essa aproximação “[...] concretizaria a ideia de processo e de instalação de uma comunidade aprendente que iria construindo, de forma solidária e legítima, os saberes próprios da profissão que exerce” (CUNHA, 2015, p. 92).

Cabe, então, a cada um dos espaços, assumir seus papéis e estar aberto para criar um ambiente de colaboração mútua entre si. A universidade “[...] precisa se articular com os sistemas escolares e seus professores, reconhecendo neles parceiros fundamentais para levar a cabo a formação de novos docentes”, e as escolas “[...] assumiriam uma corresponsabilidade nessa formação, legitimando saberes que lhes são próprios e assumindo um protagonismo importante, na qualidade de adultos que aprendem nos programas de formação” (CUNHA, 2015, p. 92).

Cunha (2015) reforça as ideias até o momento debatidas, como se pode observar no resumo das principais ideias propostas pela autora quando discorre sobre os espaços de formação, e orienta a importância de:

- a) aproximar a formação do espaço de exercício da profissão [...]
- b) alargar, também o conceito de espaço de formação, incluindo dimensões culturais de modo que a docência assuma sua condição intelectual;
- c) valorizar os espaços de vivência coletiva [...];
- d) criar espaços que deem visibilidade à produção dos estudantes [...];
- e) compreender a formação inicial como uma formação de raiz, em que se estruturam as bases para continuar aprendendo [...] (CUNHA, 2015, p. 91).

As ideias pontuadas pela autora para pensar os espaços de formação estão voltadas para o trabalho colaborativo entre a universidade e escola. Pensar na formação inicial e aproximar o jovem estudante dos cursos de licenciatura do espaço da profissão docente é de extrema importância, pois o futuro professor precisa conviver com os professores nos espaços formativos da prática, com vistas a consolidar e fortalecer essa experiência como uma profissionalidade em movimento. Essa aproximação se relaciona muito com os objetivos do PIBID.

De acordo com André (2016, p. 29, grifo da autora), o PIBID possibilita “[...] a articulação entre os professores da escola e os da universidade, criando aquilo que os pesquisadores chamam de ‘comunidades investigativas’, grupos que se desenvolvem em torno de temáticas relativas à escola, à aprendizagem e ao ensino”. A autora aponta que, com esse movimento, com as ações que o PIBID oportuniza, todos os envolvidos saem ganhando, e essa iniciativa de trabalho colaborativo precisa partir da universidade. Contudo, adverte: “A universidade fica imóvel, acomodada, esperando que os professores venham pedir, que a rede venha pedir. Acredito que é responsabilidade da universidade se mobilizar para isso” (ANDRÉ, 2016, p. 29).

Após discutirem-se alguns pressupostos teóricos sobre os lugares de formação, abre-se o debate com vistas a fundamentar a importância do PIBID para a formação inicial.

2.5 O PIBID e a formação inicial

A formação inicial dos professores da educação básica é orientada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (BRASIL, 1996), e pela Resolução nº 02, de 01 de julho de 2015, que define as diretrizes curriculares para a formação inicial em nível superior (BRASIL, 2015).

Em 2007, com o intento de cumprir o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e em consonância com o inciso XII, que visa “[...] instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação” (BRASIL, 2007), foi criada através da Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007, a primeira versão do Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (BRASIL, 2007a).

Nessa primeira versão, o Programa tinha como objetivos:

- I - incentivar a formação de professores para a Educação Básica, especialmente para o Ensino Médio;
- II - valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- III - promover a melhoria da qualidade da Educação Básica;
- IV - 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;
- V - elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior (BRASIL, 2007).

As outras versões do PIBID serão levantadas em seção própria que discutirá as bases legais que constituíram o Programa em cada versão. Por enquanto, delimita-se a tratar da formação inicial e como o PIBID contribui para preparar o futuro professor para o exercício da profissão.

O PIBID, enquanto política de formação inicial, viabiliza que os estudantes dos cursos de licenciatura se aproximem do ambiente escolar – espaço em que irão exercer a profissão docente –, passem a conviver com os profissionais da educação da rede pública, intensificando ações de reflexão entre a teoria e a prática, numa parceria firmada entre universidade e escola.

Um estudo levantado por André (2016, p. 29) mostra que essa parceria possibilitada por meio do PIBID contribui com todos os envolvidos:

[...] tanto para os cursos de formação inicial quanto para as escolas, tanto para a reformulação dos currículos de formação quanto para as práticas de ensino e para o desenvolvimento profissional dos participantes. Essas políticas de formação têm sinalizado uma forma de repensar o estágio, fazendo com que a universidade trabalhe conjuntamente com as escolas, realizando um trabalho de parceria que traz muitos benefícios para todos.

Nesse sentido, concorda-se com Gatti (2009, p. 74) quando refere sobre os investimentos para a formação inicial. De acordo com a autora:

É preciso investir pesado para oferecer as melhores condições para que esses jovens, que querem ser professores, tenham condições de se tornarem bons docentes que o país precisa. Ou seja, temos que trilhar o caminho inverso do que está sendo realizado: fortalecimento dos currículos formativos e não aligeiramento e encurtamento da formação. Investir em bolsas para licenciandos (com monitoramento adequado) em licenciaturas avaliadas como tendo bons e fortes projetos de formação seria iniciativa proveitosa.

Em outro trabalho publicado, Gatti (2015, p. 243) expõe uma preocupação sobre as políticas de formação de professores, como um programa que fomenta a iniciação à docência, como o PIBID, sem desconsiderar toda a sua importância, pois, segundo a autora, o Programa ainda não é capaz de repensar e reposicionar a formação de professores como um todo, mesmo porque “[...] necessitamos mesmo de uma revolução nessa formação e nas formas de institucionalizá-la”, a fim de propiciar uma identidade profissional democrática e autônoma.

Zeichner (2010) aponta, após discussão sobre o terceiro espaço, como já mencionado, que as experiências que os futuros professores vivenciam na prática precisam ser bem orientadas e planejadas. O autor sinaliza que:

[...] o crescente foco atual no repensar e na reformulação da conexão entre as disciplinas da formação inicial de professores nas faculdades e nas universidades e as escolas da rede e as comunidades para as quais esses alunos estão sendo preparados é um sinal otimista de que o tradicional modelo distanciado e desconectado da formação inicial baseada na universidade está em pleno esfacelamento (ZEICHNER, 2010, p. 494).

Nesse sentido, intensificar ações que aproximem o futuro professor, num diálogo colaborativo entre universidade e escola, que oportunizem reflexões entre a teoria e a prática e colaborem com o futuro professor, que passa a conviver e experienciar de perto a profissão, é um caminho possível para repensar-se a formação de professores e construir-se uma base forte da formação como uma profissão. Com base nessa compreensão, elaboram-se, para a próxima

subseção, algumas reflexões acerca dos aspectos discutidos sobre as dimensões da formação docente e o PIBID.

2.6 Apontamentos reflexivos sobre a formação docente

Busca-se, no decorrer da seção, trazer contribuições teóricas que dialoguem com a pesquisa e auxilie na reflexão sobre as contribuições de um Programa implementado para, dentre outros aspectos, incentivar a formação de professores com vistas a valorização do magistério, por meio do incentivo à formação de professores para a educação básica. Assim, debruça-se sobre leituras, de modo a compreender o universo da formação inicial e como esses professores, ao se formarem, enfrentam os desafios da docência nos primeiros anos de sua atuação em sala de aula.

Entende-se que o processo de se tornar professor é muito complexo e que o PIBID pode contribuir para que esse profissional se reconheça como professor e tenha um pouco mais de segurança no início da sua carreira. Com o PIBID, a formação inicial poderá oferecer uma base que possibilite ao licenciando a construção continuada de conhecimentos pedagógicos importantes em sua prática docente.

Considera-se fundamental pensar que é na formação inicial que o licenciando inicia o processo da construção da identidade docente e continua no decorrer de seu desenvolvimento profissional. A construção da identidade docente tem intrínseca relação com a atuação reflexiva do professor, intimamente imersa nos processos da autonomia e do comprometimento que o professor tem com sua prática. Dessa forma, percebe-se que a identidade docente inicia na formação inicial e estende-se por toda carreira docente, que evolui conforme o professor vai se firmando e se reconhecendo na profissão.

Pensar sobre os lugares que formam o professor também se faz importante para esta discussão, considerando que o PIBID oportuniza outros espaços e traz outros atores, oferecendo momentos formativos que intensificam ações de reflexão entre teoria e prática. Assim, quando o bolsista de Iniciação à Docência (ID) tem a oportunidade de, ainda na graduação, conviver com profissionais no espaço que será seu local de trabalho, ele eleva consideravelmente a aprendizagem sobre a docência, de forma a melhor prepará-lo para os desafios inerentes desse espaço de aprendizagem.

Os primeiros anos da docência é considerado pelos autores que investigam sobre os professores principiantes como os mais difíceis, levando em conta alguns casos, por motivos já

explorados, sobre a desistência da profissão. E é nesse sentido que se defende que é preciso investir com seriedade em políticas que contribuam para melhorar as condições e a formação dos professores. Nesse cenário, considera-se o PIBID como uma política de formação inicial que aproxima universidade e escola e possibilita aprendizagens de reflexão entre teoria e prática. Essa parceria, que é firmada pelo PIBID entre universidade e escola, contribui com a aprendizagem de todos os atores que estão ligados a esse Programa. Dessa forma, melhora os processos formativos dos licenciandos e dos professores, e, conseqüentemente, das ações que contribuem para elevar a qualidade social da educação básica. Todavia, essa política sofreu e vem sofrendo fortes ataques que comprometem a continuidade das ações do Programa. Tratar-se-á sobre essa conjuntura nas próximas seções ao discutir conceitos às políticas públicas de formação docente e aos ataques que o Programa sofreu nos últimos anos.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores para sociedades democráticas deveria ser baseada em uma epistemologia que é, por si mesma, democrática e inclui o respeito por e a interação entre o conhecimento profissional, acadêmico e da comunidade.

Kenneth M. Zeichner

Ao considerar a atual conjuntura política e a discussão proposta neste estudo, concorda-se com Zeichner (2013) sobre o olhar de uma formação pautada em princípios democráticos e progressistas que se fazem urgentes para a qualidade da educação e da formação. Assim, nesta seção, direciona-se a atenção para a contextualização de questões voltadas para pensar a formação inicial de professores no cenário de políticas públicas educacionais. Para tanto, num primeiro momento, tratou-se de entender conceitos teóricos ligados às políticas públicas educacionais e observou-se que a criação de uma política pública está para além de resolver um problema social, pois envolve outras dimensões, técnicas e subjetividades (MAINARDES, 2015). Desta feita, não se pode discutir políticas públicas sem destacar o papel do estado, da economia e da sociedade, bem como tentar entender como as relações de poder entram nesse jogo como meio de disputa.

Outro fator que se destaca é a forte influência que o sistema capitalista exerce nas políticas públicas. Nesse sentido, contou-se com as contribuições de Ball (2016), Lima (2005; 2012), Zeichner (2013), Lima (2005; 2012), Afonso (2001; 2020), Campelo (2019), Frigotto (2018), Mainardes (2015), Mello (2015; 2016), assim como outros pesquisadores que investigam a temática.

Também se focaram os interesses especialmente na formação docente, que instiga a pensar-se sobre o PIBID e como essa política contribui na formação inicial de professores. Nesse sentido, defende-se o PIBID enquanto política que contribui para formar excelentes profissionais.

Concorda-se com Zeichner (2013, p. 54, grifo do autor), que afirma existir um “[...] ‘débito educacional’ para muitos alunos que vivem na pobreza e que frequentam nosso sistema público de ensino e que melhorar a qualidade da preparação de professores é apenas parte do acerto de contas com eles e seus familiares”. Nesse sentido, a próxima seção aborda aspectos teóricos e reflexivos sobre as políticas públicas educacionais que interferem de maneira direta na educação pública.

3.1 Políticas públicas educacionais: debates teóricos e reflexivos

Esse tópico discute ideias relacionadas às políticas públicas educacionais e ao papel do estado democrático. Para tanto, entende-se que as políticas públicas ligadas às ciências sociais têm uma forte relação com o Estado, a economia e a sociedade. Para iniciar a discussão, conceitua-se e reflete-se sobre políticas públicas a partir de pesquisadores que investigam a temática em questão e os interesses do capital sob as políticas públicas.

De acordo com Campelo (2019, p. 37), “[...] políticas não são concebidas no vazio, mas carregam em si mensagens que comportam novas relações sociais, papéis, posições e identidades. A mensagem de uma política pode influenciar a construção de sentido”. Assim, entende-se que as políticas são pensadas a partir de um meio social e que têm sentido, têm uma necessidade, uma utilidade pública.

De acordo com Souza (2006), não existe uma definição específica para políticas públicas. Alguns autores que estudam políticas públicas relacionam as grandes questões públicas aos estudos e às políticas que estão fortemente ligadas às ações do governo. Por outro lado, a autora afirma que a definição mais conhecida é a de Lasswell² (1936), para quem os estudos de políticas públicas implicam responder questões como: “Quem ganha o quê, por quê e que diferença faz?” (SOUZA, 2006, p. 24).

De acordo com Ball e Maguire (2016, p. 21), “[...] colocar as políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo. O trabalho com as políticas tem seus prazeres, satisfações e seduções, e para alguns, tem benefícios pessoais”. Os autores afirmam que as políticas podem ameaçar ou incomodar o propósito e a identidade de alguns, mas que também estão fortemente ligadas aos princípios econômicos e permeadas pelas relações de poder.

Ball e Maguire (2016, p. 13, grifo dos autores) explicam que, “[...] em muitos escritos sobre política educacional, frequentemente não se dá valor ao significado de política e/ou é definida como uma tentativa de ‘resolver um problema’”. Essa resolução, de acordo com os autores, é feita apenas pelos registros, como leis e normas elaboradas pelo governo. Isso gera um problema, pois, “[...] se a política é vista nesses termos, então todos os outros momentos

² Harold Lasswell é um estudioso de políticas públicas, com foco nas análises de políticas, buscando conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos. De acordo com Vaitsman (*et. all.*, 2013) Lasswell trouxe a ideia de uma ciência política identificando o surgimento de uma orientação multidisciplinar aplicada às políticas públicas. Destaca-se também ideias relacionadas a resolução de problemas reais e a normatividade reconhecendo o papel dos valores nas análises das ações do governo.

dos processos de política e atuação das políticas que aconteçam dentro e em torno das escolas são marginalizados ou passam despercebidos” (BALL; MAGUIRE 2016, p. 13).

De acordo com Mainardes (2015, p. 167), as políticas são “[...] um conjunto de técnicas, categorias, objetos e subjetividades”. Nesse viés, pode-se entender que as políticas, enquanto processos sociais, estão relacionadas também pelas relações de poder, por valores, autoridades, significados e práticas.

Para Souza (2006), as políticas públicas, por estarem intrinsicamente ligadas às ciências sociais, repercutem dentro da economia e nas sociedades. Por essa razão, há relações intensificadas entre Estado, política, economia e sociedade.

Ball e Maguire (2016, p.13), ao tratar sobre como as escolas fazem as políticas, explicam que “[...] o que se entende por política será tomado como textos e coisas (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados”. Nesse sentido, as políticas educacionais, principalmente as de formação de professores, precisam ser elaboradas pelos e para os professores, que são sujeitos e atores, como também objetos da política.

De acordo com Mello (2015, p. 78), as políticas públicas educacionais, em contextos gerais, buscam melhorar a qualidade da educação ofertada e “[...] investem na formação continuada dos educadores com a justificativa de que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) melhorará com um corpo de professores capacitados”.

Quando se pensa em políticas educacionais, Lima (2005, p. 72) afirma que “[...] o fim anunciado dos debates de política educativa e das polêmicas curriculares configuraria, no limite a morte da pedagogia”. O autor justifica tal proposição, afirmando que se trata de uma posição de dominação marcada pelas relações de poder, em que os debates educacionais devem ser pensados e concluídos de forma neutra e racional. Esse argumento está intrinsicamente ligado, como Lima (2005) afirma, a uma forma de economismo educacional, na qual as ideias do capitalismo global influenciam significativamente a proposição das políticas públicas de educação. “A economia, e não a pedagogia, constitui a partir de agora a principal base de legitimação das decisões de política educativa, razão pela qual os valores do mercado competitivo e do privado como política pública passaram a imperar” (LIMA, 2005, p. 72). Assim, as políticas educacionais passam a ter uma característica marcada para o mercado, para os ideários do capitalismo, em vez de serem pensadas para a emancipação humana através de uma educação crítica para uma cidadania democrática.

Lima (2005, p. 76) explica que “a participação democrática representa, assim, não apenas a concretização de um direito, nem somente um processo para atingir deliberações democráticas, mas encerra ainda um valor intrínseco e substantivo, de nuclear significado pedagógico.” Afirma ainda que “é pela prática da participação democrática que se constrói a democracia.” Verifica-se assim, a urgência de construir uma sociedade participativa e democrática, e é pela participação dos sujeitos que precisam ser pensadas as políticas educacionais para se construir uma sociedade democrática. Porém, “[...] as políticas são, às vezes, mal pensadas e/ou mal escritas e são ‘reescritas’ ou ‘reajustadas’, conforme os objetivos do governo que se alteram ou ministros seguem em frente” (BALL; MAGUIRE, 2016, p. 20, grifo dos autores).

Afonso (2020, p. 408), ao escrever sobre o papel do Estado, a relação com a escola pública e as mudanças no conceito de cidadania, afirma:

[...] sobretudo quando pensamos nas políticas públicas do Estado, não podemos deixar de pensar a Educação como possibilidade emancipatória e como direito humano básico; do mesmo modo que a escola pública democrática (ainda que precise ser reinventada para enfrentar melhor os desafios contemporâneos) não pode deixar de ser defendida como conquista histórica e civilizacional.

Porém, o autor explica que tal afirmação não é uma conquista definitiva e que há muitos retrocessos em países e regimes que a democracia é apenas formal e autoritária, fazendo jus ao projeto de uma sociedade moderna. Afonso (2001) explica que a modernidade, constituída por um estado histórico, faz com que a violência simbólica física se conecte com a escola pública e submeta as várias identidades para um ideário político e cultural. Nesse contexto:

O projeto da modernidade, em grande medida construído em torno do estado enquanto produto histórico da conquista e afirmação do monopólio da violência física, pôde contar mais tarde com a escola pública, tornada também uma das instituições centrais do exercício da violência simbólica, para submeter todas as identidades dispersas, fragmentadas e plurais, em torno de um ideário político e cultural a que se haveria de chamar nação (AFONSO, 2001, p. 35).

O autor defende que é “[...] necessário renovar as bases da política e da teoria democrática” (AFONSO, 2001, p. 36), dentro de uma nova ordem internacional da vida política, que seja pensada democraticamente com a participação do povo. Assim, aposta em uma política deliberada, que partilhe os poderes e recursos entre a administração central e local, na qual a escola se inclui, baseando tal política na participação do social e que o estado intervenha para

o bem comum de todos. O autor ainda explica que isso acarretará a descentralização e maior autonomia da escola.

Avelar e Ball (2019) sugerem que, na nova configuração do estado, ao observar os ideários da globalização, da governança e da sociedade moderna, acontece uma nova mistura entre estado, mercado e filantropia em que:

O estado está sendo reformulado como formador de mercado, comissário de serviços e monitor de desempenho. O mercado está se expandindo para sujeitar cada vez mais o social e o público aos rigores do lucro. A filantropia está sendo retrabalhada pelos discursos e sensibilidades dos negócios adotando, por exemplo, práticas de impacto, avaliação, eficiência e concorrência (AVELAR; BALL, 2019, p. 68).

Desse modo, ao pensar-se a educação, uma lógica mercadológica situa-se fortemente, observando os interesses do capitalismo. Como observa Mello (2016, p. 93) ao discutir sobre a influência dos organismos internacionais em relação aos interesses econômicos frente à educação:

Quando a intenção é adaptar a oferta educacional ao sistema econômico, a educação tem a função de produzir conformidades e mascarar o quadro social. Sob essa lógica, assenta sua oferta nos princípios da competitividade, da produtividade e da flexibilidade e se volta para a racionalidade mercantil.

Nesse mesmo sentido, Lima (2012, p. 22), na obra *Aprender para ganhar, conhecer para competir*, destaca que “[...] uma nova hierarquização dos saberes escolares está em curso, em função da competitividade econômica e da empregabilidade”. Nesse sentido, o autor explicita que tais preceitos voltados para o mercado de trabalho e para a competitividade econômica volta os olhares da educação para uma sociedade cognitiva em virtude de uma aprendizagem prática que forme os sujeitos para o mercado de trabalho em prol de uma aprendizagem útil para a empregabilidade, resultando em “[...] novas formas de desigualdades e de alienação, de competitividade degenerada, de cidadania submissa, sob o signo da meritocracia” (LIMA, 2012, p. 26). Ele também evidencia que a educação se converte e assume o papel de ensinar “[...] habilidades economicamente valorizáveis” ou em “qualificações para o crescimento econômico” segundo as categorias dominantes nos discursos de política educacional” (LIMA, 2012, p. 27). Assim, entende-se que há uma forte relação entre a ordem capitalista e quem detém o poder, assumindo um papel centralizador e burocrático a partir dos interesses do Estado, numa perspectiva neoliberal, na qual a educação é pensada a partir de um ensino fragmentado e individual. (LIMA, 2012).

Neste viés, Frigotto (2018) alerta sobre a atual conjuntura política que o Brasil enfrenta, principalmente com projetos num contexto de estado em exceção e interdição de direitos. O autor cita a contrarreforma do ensino médio e o Movimento Escola sem Partido, nos quais:

O aspecto mais regressivo dá-se no plano da concepção do conhecimento, atualmente protagonizado pelos intelectuais do partido ideológico do Movimento Escola sem Partido. Aquilo que era subjacente na gestão do ministro Paulo Renato de Souza, no desenrolar do golpe de estado, é explicitado pela tese da neutralidade na produção do conhecimento e da neutralidade do professor no processo de sua socialização. Neutralidade que se postula ser controlada por uma lei que criminaliza os docentes e incita a delação por colegas, alunos ou pais aos que supostamente transgridem a neutralidade. Uma delação que é estimulada com traços de ódio, vendo nos docentes inimigos, vigias ou estupradores de inocentes pela moral (FRIGOTTO, 2018, p. 248).

Outro ponto que o autor critica são os fundamentos científicos que estão voltados para o conhecimento técnico de processos produtivos. Refere que tal ideia é baseada em uma ciência política com interesses do capital, em uma cidadania econômica. Nesses fundamentos, tem-se que:

A cidadania política, que pressupõe os conhecimentos básicos para a leitura autônoma das relações sociais, elemento crucial numa sociedade que tem na mídia empresarial uma máquina de alienação em nome dos interesses do capital, e a cidadania econômica, que pressupõe a aquisição do conhecimento politécnico e/ou tecnológico. (FRIGOTTO, 2018, p. 248).

De acordo com Frigotto (2018), uma forma de combater a corrupção, que advém do capitalismo, é não ceder ao medo e organizar-se de maneira coletiva e solidária, por meio:

[...] da luta pela reconquista do estado de direito e pela revogação de todas as contrarreformas. Uma luta que não é apenas política, mas ética, pois se o golpe prosseguir não haverá futuro minimamente previsível no que é elementar à vida para a maioria da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2018, p. 257).

Zeichner (2013), ao discutir sobre o sistema de formação de professores nos Estados Unidos, explica que há um movimento forte para privatizar a formação de professores por meio de recursos financeiros e apoio político. Ele aponta também que substituir o sistema universitário de formação de professores é um grave erro. O autor acredita na força do sistema público e elucida uma agenda que busca por transformações para enfrentar os problemas e assim fornecer uma educação de qualidade para todas as crianças. Para Zeichner (2013, p. 89), essa agenda enfatiza:

(a) compartilhar mais responsabilidades entre universidades, escolas e comunidades locais para formar professores; (b) aproximar o processo de aprender a ensinar dos tipos de ambientes para as quais os indivíduos estão sendo preparados para lecionar, ao mesmo tempo em que se formam professores com conhecimento de conteúdo e profissional necessários e bem informados sobre os compromissos com as comunidades em que trabalham; (c) preparar professores capazes de desenvolver práticas de ensino que ajudarão a fornecer oportunidades para que os alunos interajam com o conhecimento de forma autêntica e desenvolvam a compreensão; e (d) fortalecer os sistemas alternativos de responsabilização para os programas de formação de professores para além de sua capacidade de melhorar os resultados dos alunos nos testes padronizados.

Para tanto, investir em políticas públicas de educação é um fato incontestável, assim como superar a hegemonia que o sistema capitalista sob tais políticas que mantêm os interesses do Estado em favor de uma minoria é outra luta que precisa ser movimentada. Geralmente, conforme aponta Mello (2015, p. 81), o fracasso das políticas públicas educacionais recaem, na maioria das vezes, aos educadores que “[...] são convocados a desempenhar funções que estão além da sua formação, realidade que imprime nestes a sensação de que já não sabem mais ensinar e impulsiona-os a não mais se reconhecerem enquanto profissionais”.

Mello (2015, p. 81) afirma que a influência do poder econômico dominante interfere fortemente na forma como os educadores agem e atuam no desenvolvimento das políticas públicas para a promoção de relações baseadas na humanização e emancipação dos cidadãos, pois, “[...] da mesma forma que há educadores que acreditam e lutam, há aqueles que se adaptam e reproduzem eficazmente a materialização de um processo que por excelência, deveria ser humano”. Para a autora, as pessoas que pensam as políticas públicas da educação não consideram a realidade dos atores que irão implementá-las e colocá-las em ação nos espaços públicos. Desta feita, “[...] fomentadas por meio da oferta de cursos, quase sempre pontuais e fragmentados, os resultados das avaliações destas políticas quase sempre se distanciam das metas e dos objetivos previstos” (MELLO, 2015, p. 83). Nesse sentido, reafirma-se a importância das políticas públicas pensadas a partir de uma participação democrática que contribua para a oferta de uma educação de qualidade para todas as classes sociais e de fato possa superar a lógica e os interesses hegemônicos da modernidade e de base capitalista.

Na próxima subseção, dialogar-se-á sobre os pressupostos legais que a política nacional de formação de professores passou desde a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), até a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2019)

3.2 A Política Nacional de Formação de Professores: reflexões sobre os pressupostos legais

Na primeira subseção, trouxe-se uma contribuição legal sobre alguns dispositivos que embasam a formação docente no Brasil. Para chegar-se à política nacional de formação de professores, far-se-á um caminho desde a LDBEN até a publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2019a), que instituem a Base Nacional Comum para a formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

O período da promulgação da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996) foi marcado por grandes transformações e transições que alimentaram, antes da aprovação da lei, a expectativa de muitos educadores no sentido de que, com o fim do regime militar, o problema da formação de professores no Brasil iria diminuir (SAVIANI, 2009). Porém, como aponta o autor, promulgada a atual LDBEN 9.394/96, essa expectativa não foi correspondida devido à forte introdução:

[...] como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2009, p. 148).

Essa característica é originada do sistema neoliberal. De acordo com Borges (2009, p. 31), a partir da década de 1990, o neoliberalismo chega com força em nosso país e “[...] julga o Estado falido e incompetente para gerir a educação; por isso, dá ênfase ao ensino privado, na busca da eficiência e qualidade de ensino”. A autora ainda explica que o sistema neoliberal age na educação, propondo uma ideia de escola “[...] diferenciada e dualista, oferecendo o ensino propedêutico para a formação das elites intelectuais, e os cursos profissionalizantes para a classe menos favorecida, atendendo assim, as demandas do mercado de trabalho” (BORGES, 2009, p. 31).

A LDBEN 9.394/96 é promulgada nesse cenário. Todavia, cumpre-se destacar os artigos que tratam da formação de professores, expressos nos artigos 62 e 63 da referida lei:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - 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;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à Educação Básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a formação dos professores que atuarão na educação básica fica sob responsabilidade das universidades e dos institutos superiores de educação, instituições cujo papel é organizar os cursos de formação de professores em formato de licenciatura plena. De acordo com Romanowski (2012, p. 99), nessa época, havia “[...] aproximadamente um milhão de professores em atividade que não têm essa titulação, sendo então estabelecido o prazo de uma década para que todos passassem a ter a formação superior”.

A LDBEN 9.394/96 é regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Após a promulgação desta lei, vários pareceres, indicações e resoluções foram estabelecidos (ROMANOWSKI, 2013). Neste estudo, foca-se nos dispositivos legais que tratam sobre a formação de professores.

Romanowski (2013) baseia-se num levantamento de dados junto ao CNE e apresenta vários pareceres e resoluções que tratam da formação de professores, porém, atenta-se para a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, pois essa Resolução apresenta-se num contexto, incorporando todas as outras recomendações anteriores sobre o funcionamento dos cursos de licenciaturas.

Em linhas gerais, as Diretrizes enfatizam um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem organizados por cada instituição de ensino superior através de seus currículos específicos que se aplicam em cada etapa e modalidades da educação básica. Por um lado, há uma ênfase num conjunto de competências que precisam estar presentes nos cursos de formação inicial. Por outro lado, enfatizam a prática da pesquisa para a formação e a aprendizagem voltada para ação-reflexão-ação num conjunto de resoluções de situações-problemas como uma das estratégias didáticas (BRASIL, 2002).

Outro fator que precisa ser destacado é a ênfase que as Diretrizes direcionam para a prática. Nos parágrafos de seu artigo 12, trata especificamente sobre:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (BRASIL, 2002).

De acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 48), mesmo com a proposição normativa que as diretrizes direcionam no sentido de articular os cursos das licenciaturas com os sistemas e as escolas que oportunizem a prática, “[...] ainda é necessário que a universidade e as demais instituições formadoras se esforcem por buscar canais institucionais de interação com as escolas, em uma parceria na formação dos futuros professores, pois isto não é realizado na maioria dos cursos”.

Em 2007, tem-se a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. O Plano de Metas, em seu artigo 1º, define-se como “[...] a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da Educação Básica” (BRASIL, 2007).

Uma das Diretrizes que o Plano de metas propõe, como já mencionado, é a institucionalização de programa próprio para a formação inicial e continuada de professores. O Plano também prevê a implantação de plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, de modo a privilegiar o mérito, a formação e a avaliação de desempenho (BRASIL, 2007).

Em 2009, foi homologada a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº. 6.755/2009 “[...] com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica” (BRASIL, 2009). O Decreto também propõe a CAPES para atuar no fomento de programas de formação inicial e continuada.

No que se refere à formação inicial, destacam-se, do artigo 3º, alguns objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais:

II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;

III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;

IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;

V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira [...] (BRASIL, 2009).

Outra característica que o Decreto da Política Nacional de Formação de professores propõe está no artigo 10º, que trata especificamente da articulação entre a universidade e instituições de ensino superior com as redes de ensino da educação básica:

Art. 10. A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na Educação Básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior.

§ 1º Os programas de iniciação à docência deverão prever:

I - a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de Educação Básica; e

II - a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública.

§ 2º Os programas de iniciação à docência somente poderão contemplar cursos de licenciatura com avaliação positiva conduzida pelo Ministério da Educação, nos termos da Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2009).

De acordo com Gatti e Barreto (2009), as ideias que o Decreto oferece buscam dar respostas a problemas que, por décadas, nosso país vem sofrendo sobre o processo de formação de professores. As autoras apontam algumas respostas:

[...] conseguir articulações entre níveis de gestão e também entre e intrainstituições, bem como destas com as redes de ensino, escolas e outros espaços educativos não formais; dar organicidade à matriz curricular e processos formativos; repensar currículos e suas formas de implementação, revendo estruturas das instituições formadoras e dos cursos; estudar mais a fundo os próprios processos formativos em suas diversas modalidades (GATTI; BARRETO, 2009, p. 52-53).

De acordo com as autoras, o Decreto oportuniza um rompimento com as marcas tradicionais de formação em prol da educação de qualidade que direcionam para transformações nas ações formativas (GATTI; BARRETO, 2009).

Em 2014, a Lei nº 13.005/2014 refere a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos, com a institucionalização de vinte metas para a educação, representando um marco na busca de uma educação de qualidade e um forte documento que articula as políticas educacionais do país. De acordo com Silva e Nunes (2021), o PNE representa um forte avanço para a educação ao estabelecer um conjunto de metas e estratégias que contribui para integrar os programas de formação da esfera federal com outras ações dos estados e municípios, promovendo condições para valorização profissional.

Na seção anterior, já se referenciaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Todavia, precisa-se mencionar essas Diretrizes para caracterizar como um documento legal de fomento à formação de professores. Como já explicado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada foram instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 2015 (BRASIL, 2015), a qual define “[...] princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam” (BRASIL, 2015, p. 2).

O Decreto nº 6.755/2009, que instituía a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, foi revogado pelo Decreto nº 8.752/2016, que amplia a política nacional de formação para todos os profissionais da Educação Básica. Seu artigo 1º delibera que a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica tem a “[...] finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino” (BRASIL, 2016). Delibera ainda que tal finalidade deve estar em consonância com o Plano Nacional de Educação e com os planos decenais dos Estados, Distrito Federal e dos municípios.

Destacam-se, nos incisos I, II e VII do artigo 11º, as estratégias que o Ministério da Educação precisa apoiar técnica ou financeiramente:

- I - cursos de formação inicial de nível superior em licenciatura;
- II - cursos de formação inicial necessários para cada categoria dos profissionais da educação, decorrentes das demandas para as diferentes funções que desempenham;
[...]
- VII - programas de iniciação à docência, inclusive por meio de residência pedagógica;
[...] (BRASIL, 2016).

O artigo 12º também prevê, como planejamento estratégico nacional, programas e ações que se relacionam com a formação inicial como a iniciativa de fomentar a iniciação à docência e apoio acadêmico aos licenciandos e licenciados bem como residência docente, que articulem e estimulem a integração entre teoria e prática (incisos II e VIII) (BRASIL, 2016).

Em 2019, foram instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação. As Diretrizes e a BNC-Formação apresentam como referência a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC). A formação fica atrelada às competências gerais da BNCC-Educação.

De acordo com Nogueira e Borges (2021), a BNC-formação surge devido à incompatibilidade da Resolução nº 02/2015 com as orientações do governo, pois era preciso uma diretriz para a formação, que estivesse embasada no documento da BNCC-Educação. Diante disso, e após a publicação da Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, muitas manifestações contrárias vieram à tona. Mesmo assim, a Resolução foi homologada. De acordo com Bazzo e Scheibe (2019, p. 681), a aprovação apressada das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores precisa ser entendida “[...]a partir da compreensão das políticas educacionais de países como o nosso que defendem a manutenção das premissas neoliberais”, pois, conforme as autoras, vive-se em um sistema capitalista que mostra ser impossível ordenar para a igualdade social e justiça.

Bazzo e Scheibe (2019) afirmam também que as decisões que o atual governo toma, observando as ideias de privatização para solucionar problemas de equidade social, consequentemente acabam por potencializar a riqueza de poucos e a pobreza da maioria da população. Segundo elas, através de documentos como a DCN para a formação (2019), decisões são tomadas com vistas a “[...] entregar à sociedade professores capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação dos seus direitos, mas sim para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades” (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 681). Como já referido, essa força do neoliberalismo frente às políticas educacionais busca colocar os interesses do mercado acima dos interesses da emancipação e da equidade social e está presente nas ações do atual governo. Isso fica evidente na falta de diálogo nas decisões e criações das políticas públicas e na privatização que desconstrói direitos conquistados, como fizeram com a Resolução de 2015.

Diante do exposto, o próximo tópico aborda o PIBID, uma política que resiste aos interesses do governo, na atual conjuntura. Entende-se que é importante discutir essa política por se manter firme frente às tantas tentativas de sucumbi-la, a exemplo dos vários cortes de bolsas e demais valores que indicam caminhar, consequentemente, para o fim do programa.

3.3 O PIBID no contexto da formação de professores: trajetórias e dilemas

O PIBID, como mencionado na subseção 2.5, surge num contexto político em detrimento de buscas por melhorar a formação inicial, contribuir na atratividade para a carreira docente, valorizar a profissão e potencializar ações formativas em prol da qualidade da educação. Desse modo, o PIBID surge num contexto legal em que a formação docente é

orientada pela LDBEN nº 9.394/96 e pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior (BRASIL, 2002). Todavia, aprovado o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que institui a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em 2007, tem-se a orientação para institucionalizar um programa de formação inicial. Assim, foi criada, em 2007, a primeira versão do PIBID, pela Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007). Após essa primeira versão, há outros documentos elaborados e aprovados que evidenciam um contínuo de ações em torno dos objetivos e propostas para a formação inicial através do PIBID. Realizou-se uma consulta junto à CAPES e elaborou-se o Quadro 1, a seguir, com os documentos divulgados, a fim de entender-se a evolução histórica do Programa, desde a sua primeira versão até 2020.

Quadro 1 – Linha do tempo – Documentos relacionados ao PIBID (2007-2020)

Ano	Legislação	Descrição
2007	Portaria Normativa nº 38 - 12/12/07	- Criação e lançamento do PIBID; - prioriza 04 cursos de licenciatura.
2009	Portaria nº 122 - (16/09/2009) Edital CAPES/DEB nº 02/2009 – PIBID	- Menção às avaliações de desempenho nacional; - prioriza 09 cursos de licenciatura no Ensino Médio e 05 cursos no ensino fundamental; - de forma complementar menciona cursos interculturais e licenciaturas em educação do campo e para comunidades quilombolas; - ampliação de participação para instituições estaduais.
	Portaria nº 1.243 - (30/12/2009)	- Reajuste dos valores das bolsas a participantes do PIBID.
2010	Portaria nº 72/2010 - (09/04/2010)	- Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES;
	Edital nº 18/2010 CAPES - (13/04/2010)	- estende a participação para apresentação de projetos para instituições municipais e para instituições comunitárias sem fins lucrativos; - a educação infantil, a educação de pessoas com deficiência e a educação de jovens e adultos passam a ser contempladas pelas ações do PIBID.
	DECRETO nº 7.219, de 24 de junho de 2010	- Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.
	Portaria CAPES nº 136 - (01/07/2010)	- Promove a alteração da Modalidade de Aplicação de dotação orçamentária.
	Edital conjunto nº 002/2010/ CAPES/SECAD-MEC – PIBID Diversidade (21/10/2010)	- Lançamento de edital para seleção de projetos nos cursos de Licenciatura para Educação do Campo e Licenciatura para a Educação Indígena.
Portaria nº 260 - (30/12/2010)	- Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, constante do anexo a esta Portaria.	
2011	Edital nº 001/2011/ CAPES – (03/01/2011)	- Lançamento de novo edital para instituições de Ensino Superior.
2012	Edital CAPES nº 011 /2012 - (20/03/2012)	- Ampliação da proposta para instituições de Ensino Superior públicas filantrópicas, confessionais ou comunitárias que não participam do PIBID;

		- Possibilidade de alteração das propostas vigentes das instituições já participantes.
2013	Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013	- Altera a LDBEN 9.394/96 para dispor sobre a formação dos profissionais da educação, incluindo no artigo 62 o parágrafo 5º propondo o incentivo pela União, Distrito Federal, Estados e Municípios à formação dos profissionais do magistério pelo PIBID.
	Portaria nº 096 - (18/07/2013)	- Aprovação do regulamento do PIBID.
	Edital nº 061/2013 - (02/08/2013)	- Ampliação para Instituições de Ensino Superior privadas, com vínculo no Programa Universidade para Todos (PROUNI); - ampliação da oferta de bolsas.
	Edital nº 066/2013 (06/09/2013)	- Lançamento do edital PIBID-Diversidade para instituições que trabalham com educação escolar indígena, quilombola e do campo.
2016	Portaria nº 46 - (11/04/2016)	- Aprova o regulamento do PIBID.
2018	Edital nº 7/2018 - (01/03/2018)	- Seleção de instituições de Ensino Superior (IES) para desenvolverem projetos de iniciação à docência nos cursos de licenciatura em regime de colaboração com as redes de ensino, no âmbito do PIBID; - público-alvo: discentes que estejam na primeira metade do curso de licenciatura.
2018	Portaria GAB nº 45 - (12/03/2018)	- Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no PIBID; - lançamento do Programa de Residência Pedagógica.
2019	Portaria GAB nº 259 - (17/12/2019)	- Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do PIBID; - articulação dos projetos com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
2020	Edital nº 2/2020 - (06/02/2020)	- Seleção de IES para desenvolvimento de projetos institucionais de iniciação à docência nos cursos de licenciatura, em regime de colaboração com as redes de ensino, no âmbito do PIBID; - diminuição de cotas de bolsas; - redução do orçamento do programa; - os subprojetos de alfabetização deverão observar as diretrizes da Política Nacional de Alfabetização.

Fonte: elaborado pelo autor a partir de dados disponibilizados pela CAPES (2022).

O Quadro 01 aponta as transformações que o PIBID sofreu e vem sofrendo desde o ano de seu lançamento em sua estrutura. Evidencia um progresso significativo em suas ações até meados de 2016 e conforme a troca de governo sofre alterações significativas em muitos aspectos da proposta original do Programa, como cortes de bolsas e orçamentos, várias tentativas de término das ações, entre outras que serão discutidas na presente análise.

O primeiro edital, lançado em 2007, apresentou uma proposta em que eram elegíveis para participar apenas instituições federais de ensino superior e centros federais de educação tecnológica que possuíssem cursos de licenciatura. O edital contemplava, com foco prioritário, quatro licenciaturas do ensino médio (Física, Química, Matemática e Biologia) e duas para o ensino fundamental (Ciências e Matemática).

Conforme os dados levantados no Quadro 01, o Programa efetivou-se apenas em 2009, quando o leque de possibilidades se abre e as instituições estaduais passaram a ser elegíveis

para propor seus projetos à CAPES. Uma mudança significativa que precisa ser pontuada é a ampliação dos cursos, passando de quatro para nove o número de licenciaturas contempladas no ensino médio, e de duas para cinco o número de licenciaturas para o ensino fundamental. Para o ensino fundamental, a licenciatura em Pedagogia foi contemplada e devia priorizar os projetos para a prática em turmas de alfabetização (BRASIL, 2009).

Outra mudança importante que o Edital nº 02/2009/PIBID considera é o fato de oportunizar a participação, de forma complementar, dos cursos interculturais, das licenciaturas do campo e das comunidades quilombolas (BRASIL, 2009). Essa abertura, mesmo que de forma complementar, contribui para a valorização da formação de professores que poderão atuar em contextos da educação para a diversidade. Essa ampliação do PIBID possibilita pensar na importância que o programa tem na formação de professores. Formar professores com capacidade para pensar sobre sua profissão, na complexidade do contexto social, político e cultural, e saber agir sobre esses contextos demanda investimentos fortes e continuados nos campos das políticas de formação que contribuam para isso. De acordo com Sant'Anna e Marques (2015, p. 727):

[...] é preciso instrumentalizar o licenciando por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, com teorias e métodos de investigação e intervenção que possam levá-lo a ler criticamente a realidade, a construir conhecimento e aprendizado a partir de situações reais e a problematizar a sua prática profissional, visando ao seu aperfeiçoamento e à sua formação continuada.

Para tanto, Penin (2001) ressalta a importância de uma renovação significativa da formação de professores, porém, isso ocorrerá se a universidade mobilizar-se. A autora destaca tais possibilidades a partir “[...] do estabelecimento de uma política de formação de professores o que exige um esforço permanente de reformulação, avaliação e acompanhamento por parte das diversas faculdades e unidades que oferecem disciplinas para os cursos de Licenciatura” (PENIN, 2001, p. 326). Dessa forma, acredita-se que essa abertura para outras licenciaturas que o PIBID apresenta a partir de 2009 possibilita que a formação do futuro professor ocorra de forma significativa ao inseri-lo nos contextos escolares, apresentando os desafios atuais desta profissão com uma política que antecipa e apresenta a realidade escolar ao licenciando para que sua inserção na profissão seja menos dolorosa.

Com a Portaria nº 72/2010 e o Edital nº 18/2010, de abril de 2010, há uma importante mudança na ampliação do público-alvo do Programa. Esses documentos ampliaram o alcance do PIBID ao incluírem a educação infantil, a educação especial e a educação de jovens e adultos

(BRASIL, 2010). Também ampliaram as instituições elegíveis para submeter projetos. Os documentos citados estenderam a participação para instituições municipais e instituições comunitárias sem fins lucrativos (BRASIL, 2010).

A ampliação que aconteceu no ano de 2010 deu-se mediante o reconhecimento de que o Programa contribui enquanto “[...] uma política de formação de professores que se compromete com os problemas escolares contemporâneos” (PENIN, 2001, p. 327), que centra suas ações para que os iniciantes à docência tenham “[...] compreensão das práticas, dos valores e da história das instituições escolares e seus agentes institucionais, tendo em vista que essas escolas são as entidades concretas em que os futuros professores exercerão suas atividades” (PENIN, 2001, p. 327). Assim, concorda-se com a autora ao afirmar que a formação de professores precisa “[...] ter a escola pública como foco de interesses para estudo, investigação, acompanhamento, intervenção e melhoria da ação docente” (PENIN, 2001, p. 327). Nesse sentido, o PIBID, ao aproximar a universidade e a escola, contribui para melhorar a qualidade da formação inicial através de ações formativas que leva os licenciandos a experienciar e aprender a profissão docente no contexto escolar.

O Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que dispõe sobre o PIBID, definiu as finalidades do programa, os sujeitos participantes, os objetivos, as regras para as instituições de educação superior que poderiam propor seus projetos à CAPES, as normas que seriam determinadas e acompanhadas pela CAPES através de editais, as funções que as instituições deveriam seguir, os níveis de ensino e as licenciaturas que deveriam ser contempladas nos projetos, bem como regras técnicas sobre o repasse orçamentário (BRASIL, 2010).

Importante ressaltar também o Edital nº 001/2011/CAPES, como mostra o Quadro 1, e a Portaria nº 72/2010, que aponta para a expansão do número de bolsas e fomenta a sua interiorização pelo espaço acadêmico e escolar (BRASIL, 2010; 2011). Nessa ocasião, o número de bolsas ofertadas pelo PIBID aumentou consideravelmente, comprovando que havia uma preocupação com a formação inicial, compreendida como “[...] um espaço a ser direcionado para que efetivamente se cumprisse uma formação cultural, científica e técnica para todas as áreas e níveis de ensino, utilizando os espaços e as possibilidades das nossas universidades” (SCHEIBE, 2011, p. 823).

De acordo com Scheibe (2011, p. 823), o modo que a formação inicial ocorre em nosso país leva a uma desprofissionalização dos professores pelas suas características, que inclui “[...] a fragmentação das ações nas políticas públicas, o rebaixamento das exigências de formação, o

seu aligeiramento, investimento não suficiente de recursos, questões que se chocam na busca pela valorização dos profissionais da docência”.

O PIBID, desde a sua implementação, passou por muitas reformulações, dentre as quais incluiu a ampliação da sua abrangência, porém, com a sua última edição, em 2020, sofreu com cortes drásticos na sua oferta. Imbernón (2016, p. 104), ao discutir sobre aspectos de políticas específicas, explica que, nos discursos internacionais, há três características presentes que afligem a profissão docente:

- Estudar as novas competências que o professorado precisa adquirir na sociedade atual.
- Tornar a profissão mais atrativa, em seu ingresso e desenvolvimento, para reduzir a escassez de professores em muitos países (melhorar aspectos como o salário, a carga horária, a seguridade trabalhista, a carreira, a imagem e o prestígio social etc.).
- Promover uma instituição educacional mais autônoma, mais responsável em sua gestão pedagógica, organizacional e do pessoal.

Assim, é muito preocupante os cortes que o programa sofreu nas suas últimas edições (2018 e 2020), mesmo porque, para a construção de uma nova socialização profissional, “[...] é preciso reconstruir a formação, as estruturas, os incentivos, as situações trabalhistas, as novas profissões educacionais etc.” (IMBERNÓN, 2016, p. 112).

Para Vaillant (2015), há um desânimo da parte dos professores sobre a profissão docente. A autora defende que para romper com esse desânimo e tornar a profissão mais atrativa é preciso “[...] contar com condições de trabalho adequadas e impulsionar uma cultura profissional que permita maiores níveis de satisfação por parte dos professores e alunos” (VAILLANT, 2015, p. 41). Acredita-se que as ações do PIBID, enquanto política de formação inicial, constituem-se como uma estratégia que impulsiona a valorização profissional devido a sua característica de aproximar os licenciandos da profissão ainda no curso de graduação (VAILLANT, 2015).

Vaillant (2015) defende que as políticas precisam ser pautas em acordos sobre critérios profissionais que buscam estratégias para um ensino de qualidade e um requisito para formar professores capazes de terem desempenhos profissionais de qualidade. A autora fala também da importância de políticas que alcance um público diverso de ingressantes nos cursos de licenciatura, a fim de transformar e reverter a ideia de que apenas pessoas de baixo nível cultural e econômico, e nesses casos, a maioria sendo mulheres, optem pela carreira docente. “É indispensável conseguir fazer com que a escolha pela profissão docente seja a primeira opção de carreira e considerar, particularmente, o perfil sociodemográfico dos professores e a melhora

das condições de trabalho e da estrutura de remuneração e incentivos” (VAILLANT, 2015, p. 43).

Em 2012, foi lançado o Edital CAPES nº 11/2012, que ampliou a proposta para instituições de ensino superior públicas filantrópicas, confessionais ou comunitárias que não participavam do PIBID, com possibilidade de alteração dos projetos vigentes das instituições já participantes (BRASIL, 2012).

Observa-se que, nos primeiros anos de sua implementação, os editais ampliavam as oportunidades de participação ao incluírem outras instituições que formam professores para atuar na educação básica. Essa ampliação se deu com a pretensão de atrair mais pessoas, conforme já exposto, para a carreira docente. De acordo com Gatti et al. (2009), há muitas pesquisas que tratam de fortes contradições sobre ser e estar professor, que se divergem entre satisfação, frustração, opção e necessidade. Para os autores (GATTI et al., 2009, p. 13), a escolha pela carreira docente não se dá, na maioria dos casos, por admiração pela profissão, “[...] e sim como uma alternativa profissional provisória, ou a única viável em determinado momento, o que pode redundar em descompromisso, contribuindo para uma imagem social de profissão secundária”.

De acordo com o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), citado por Gatti et al. (2009, alguns elementos são chaves para o aumento da atratividade pela carreira docente como a melhoria das condições de trabalho, melhores salários e oportunidades de emprego.

Vaillant (2015, p. 42) explica que “[...] é necessário converter a formação docente em uma carreira atraente para jovens com bons resultados na educação média, aumentando o nível acadêmico exigido”. Nesse sentido, reitera-se a importância de se investir em políticas de formação inicial como a do PIBID, que possam fortalecer e ampliar as oportunidades de bolsas para que um maior número de licenciandos se sintam mais preparados para os desafios da profissão docente.

Em 2013, surgiu a legalidade do programa, pela Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, que alterou a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) para incluir no artigo 62º o parágrafo 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).

Com a alteração da referida lei, ao incluir o parágrafo 5º, o PIBID passou a ser incorporado como uma política de formação docente, na busca, desde seu primeiro edital, da valorização do magistério, da elevação da qualidade da formação inicial, na inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas, do incentivo à formação de docentes e do protagonismo também das escolas na formação de professores, assim como da contribuição para a articulação entre teoria e prática que são necessárias para a formação docente.

A legislação citada compreende uma materialização legal das contribuições que o PIBID vem oportunizando desde o ano de sua criação para a formação inicial de professores. Um estudo realizado por Campelo (2019, p. 124) aponta que:

[...] nos contextos de influência, prática e de produção de texto – nos parece haver o consenso de que as faculdades e universidades podem contribuir para a formação profissional de professores a fim de ajudá-los a situar sua docência em relação aos contextos histórico, político e institucional em que trabalham, para aprender a aprender na e a partir de sua prática e a tomar decisões em sala de aula para adaptar o seu ensino às necessidades dos seus alunos e para serem participantes ativos na reinvenção da escola.

Nesse viés de colaboração entre os atores do PIBID, as ações realizadas por eles contribuem para que o contexto em que a política acontece se transforme e se ajuste à realidade, e, com isso, promova a identificação dos protagonistas com a docência.

Vaillant (2015, p. 41) explica que muitos autores consideram que a formação dentro da universidade propicia melhores resultados na formação docente. Há autores que afirmam haver um nível de formação universitária representativo de qualidade de ensino, “[...] mas que o que levará a qualidade do ensino e reforçará as competências profissionais em sala de aula será a articulação entre os âmbitos teoria-prática, que exige reduzir a distância entre os âmbitos e formação docente e as escolas”.

O percurso que o PIBID traçou da sua implementação até 2013 contribuiu para que fosse reconhecido enquanto uma política construída pelos atores que a constitui. Esta é uma condição fundamental, pois “[...] alguns autores defendem que a conexão entre escolas e formação melhora quando aquelas se convertem em um centro de inovação pedagógica” (VAILLANT, 2015, p. 41).

A pesquisa de Campelo (2019, p. 197) mostra que os participantes de sua investigação atribuem ao PIBID a escolha pela docência, “[...] comprometida com princípios democráticos, que valorizam as diversidades e que impulsionam a justiça social, através das crenças de que todo professor pode ensinar e de que todos os alunos podem aprender”.

No edital de 2012, foram disponibilizadas 19 mil bolsas de iniciação para licenciandos, supervisores e coordenadores. O Edital nº 061/2013 incluiu as instituições de ensino superior privadas que tinham vínculo com o Programa Universidade Para Todos (PROUNI). Outra mudança nesse cenário foi a ampliação do número de bolsas. De 19 mil bolsas do edital anterior, passou para 72 mil bolsas no Edital nº 061/2013, sendo destinadas 10 mil destas para alunos da rede privada que cursavam licenciaturas pelo PROUNI (BRASIL, 2013). Outra mudança que esse edital contemplou foi a duração da execução dos projetos. No edital de 2012, a duração era de um ano, podendo ser prorrogado por uma única vez por até 12 meses, a critério da CAPES. No Edital nº 061/2013, o prazo para execução do projeto foi de 48 meses, podendo ser prorrogado por uma única vez até 48 meses, atendendo aos requisitos e critérios da CAPES (BRASIL, 2013). Em 2013, incluiu-se o Edital nº 066/2013 PIBID-Diversidade para Instituições que atuavam com educação escolar indígena, quilombola e do campo (BRASIL, 2013). Quando o edital de 2013 foi lançado, o PIBID estava alicerçado num projeto político democrático e progressista, com objetivos de ofertar uma formação de qualidade social. Neste contexto político, Campelo (2019, p. 45) ressalta muitos aspectos do PIBID que contribuem para a formação docente:

[...] na parceria universidade e escola com efetivo relacionamento horizontal entre as partes; na valorização dos professores da escola básica como potentes co-formadores docentes; na aproximação entre as teorias educacionais e a prática docente; no alargamento de tempo dos licenciandos na escola; e na qualificação desse tempo com a ampliação, para os licenciandos, das possibilidades de atuação na docência em si-planejando, desenvolvendo e avaliando atividades de ensino/aprendizagem de modo cíclico como de fato será quando assumirem suas próprias turmas.

Como pode-se perceber, são muitas as contribuições que o PIBID oportuniza para a formação de professores. O Programa torna-se um projeto que corrobora princípios emancipatórios, considerando vários contextos de formação e valorizando o saber dos professores que estão nos espaços escolares como co-formadores. Conforme Campelo (2019, p. 45-46), o PIBID:

[...] almeja uma formação de professores que forme para a democracia e emancipação dos sujeitos, que considera a criticidade e a consciência social como integrantes do trabalho docente, que valoriza e se beneficia das diferenças. São também coerentes com uma formação docente que compreende o trabalho do professor como de alta complexidade intelectual e que tem como base um saber teórico-prático que se desenvolve em processos coletivos de reflexão-ação-reflexão.

Segundo Freire (2001), o viés progressista e democrático pode melhorar a qualidade da educação que está implicada na formação permanente dos educadores, baseada na análise da

prática. Lidar com a prática educativa é ter clareza política, é assumir o sentido da politicidade da educação, pois a prática é histórica e social. Como destaca Freire (2001, p. 40), “[...] ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tornamos parte”. Dessa forma, acredita-se que o PIBID oportuniza uma visão democrática que implica uma formação sobre a prática, na luta para aprender a docência a partir do contexto do qual o sujeito faz parte.

Em abril de 2016, a Portaria nº 46 aprovou o regulamento do PIBID, que fora revogada pela Portaria nº 84, de junho de 2016, em virtude de muitas manifestações públicas contrárias à Portaria nº 46, que direcionava para o lado oposto da proposta do PIBID (BRASIL, 2016). Com a revogação da Portaria nº 46, a Portaria nº 096/2013 voltou a vigorar.

Importante lembrar que, no período citado de 2016, estava em debate o *impeachment* da presidenta Dilma, e destaca-se o golpe de Estado Parlamentar que ocorreu, comprometendo o avanço de muitas políticas que estavam em andamento. Para muitos estudiosos sobre políticas públicas e sua relação com a democracia, o golpe de 2016 foi uma regressão bem arquitetada para tomar o poder, constituindo um ato não democrático. Uma contribuição de Avritzer (2018) aponta que a democracia no Brasil existe a partir de movimentos pendulares, defendendo que a institucionalização brasileira possui amplas entradas não eleitorais e contra as decisões da maioria da população frente aos resultados das urnas que dão acesso ao poder, movimentos pendulares que têm origem com as crises de 1954 e 1964.

No caso do Brasil, há momentos regressivos que marcam a história da democracia em nosso país, envolvendo ocasiões que estabelecem divisões políticas e crise econômica, crises que aconteceram em 1954 e 1964. De acordo com Avritzer (2018, p. 275), “[...] havia um conflito político de dimensões monumentais em torno dos governantes e seus projetos políticos. Essas divisões acentuavam a controvérsia em relação a projetos econômicos, em especial mais estatizante ou desenvolvimentista e um projeto um pouco mais liberal”. O autor afirma que, em ambos os casos, houve uma regressão democrática marcada pelo golpe de 1964, bem como na tentativa de tirar Vargas do poder.

Sobre o golpe de 1964, Azevedo (2001, p. 37) afirma que “[...] o golpe militar de 1964 vai estabelecer as condições políticas favoráveis para a sua plena implementação” de uma internacionalização do mercado interno. Por outro lado, a regressão democrática muda com a dinâmica após 1988, com eleições sem contestação nos anos que se seguiram, até que, em 2014, há questionamentos dos resultados das eleições pelo Partido Social Democrático Brasileiro (PSDB) (AVRITZER, 2018).

Ao discutir o planejamento educacional frente às fragilidades da democracia brasileira, Scaff, Oliveira e Lima (2018) afirmam que, no decorrer da história da democracia brasileira, o planejamento frente à educação está intrinsicamente relacionado às condições políticas-econômicas. Nesse sentido, os autores mostram que, no Brasil, a democracia é fragilizada por regras de golpe e autoritarismo, como pelo golpe de 1964, com a tomada do poder pelos militares, e pelo golpe de 2016, com o *impeachment* da presidenta legitimamente eleita, Dilma Rousseff, mostrando que os dois casos têm uma forte relação com o ódio à democracia (SCAFF; OLIVEIRA; LIMA, 2018).

O golpe de 2016 sinalizou medidas que comprometeram o andamento das ações do PIBID. De acordo com o Relatório de Gestão do Exercício de 2016, elaborado pela CAPES, houve um alinhamento entre as despesas e o orçamento disponibilizado para quitá-las. Nesse contexto, foi aprovada a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241, que limitou o crescimento de gastos públicos:

A medida interna que contribuiu para o ajuste foi a retirada das cotas de bolsas ociosas em setembro de 2016 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - 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. Por isso foi feita uma previsão de bolsas (48.324) 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 (BRASIL, 2017).

Em 2018, foi publicado o Edital nº 7/2018, com uma nova configuração sobre o público-alvo do programa. Seriam aceitos para participar do PIBID os discentes que estivessem cursando a primeira metade do curso de licenciatura (BRASIL, 2018). Nesse mesmo ano, foi lançado, pela Portaria GAB nº 45, o Programa de Residência Pedagógica, para os discentes que estivessem cursando a segunda metade da licenciatura (BRASIL, 2018).

Dados dos editais de 2018 mostram que, com o lançamento do Programa Residência Pedagógica, as cotas disponibilizadas para o PIBID diminuiriam quase pela metade. De acordo com o Ofício Circular nº 1/2018-CGVDEB, a CAPES esclareceu as dúvidas sobre a divulgação do resultado preliminar, que não contemplava todas as propostas de projetos submetidos.

A CAPES depende da análise dos recursos para realizar a distribuição definitiva das 45.000 cotas disponíveis no edital. Ressalta-se que as solicitações das IES totalizaram 66.456 cotas, o que supera em cerca de 48% o total disponibilizado, como já ocorreu em editais anteriores do Pibid com demanda superior às cotas disponíveis (BRASIL, 2018).

Em 2019, foi aprovada a Portaria GAB nº 259, de 17 de dezembro, que dispôs sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do PIBID e a atribuição ao coordenador institucional de articular nos projetos submetidos as orientações da BNCC (BRASIL, 2019). Essas articulações de diminuir bolsas e a obrigatoriedade de trazer a BNCC para os projetos institucionais que condicionam a aprovação relacionam-se a princípios neoliberais que estão presentes por trás de tais negociações. Também são entendidas como uma prática dominante, pois, sob o ponto de vista do pesquisador, ao impor que os projetos estejam articulados com a BNCC, estão tratando os atores apenas como implementadores eficientes de políticas, que seguem à risca ou que apenas reproduzem o que está determinado. Nesse processo, a autonomia docente é cerceada, e a prática torna-se apenas uma reprodução.

Zeichner (2003, p. 37) explica que “[...] a abordagem dominante consiste em treiná-los para que sejam implementadores eficientes de políticas desenvolvidas por outros, que nada têm a ver com a sala de aula”. O autor argumenta ainda que, em muitos projetos políticos organizados pelo governo na tentativa de reformas educacionais, “[...] a meta é ter professores-funcionários irreflexivos e obedientes, que implementem fielmente o currículo prescrito pelo Estado, empregando os métodos de ensino prescritos” (ZEICHNER, 2003, p. 37).

Para pensar os princípios neoliberais, trazem-se as contribuições de Shigunov Neto e Maciel (2004, p. 44), que explicam que “[...] o neoliberalismo é um projeto político, econômico e social, de caráter hegemônico que está fundamentado na subordinação absoluta da sociedade ao mercado livre e a não-intervenção estatal”. Nesse sentido, o projeto neoliberal busca desestatizar, desregulamentar e desuniversalizar, conforme argumentam os autores. Esse projeto não está preocupado com os princípios democráticos e progressistas. As propostas neoliberais, que vieram com tudo pós-golpe parlamentar, trouxeram consequências sociais como o agravamento das desigualdades sociais, da exclusão social, do aumento da pobreza e do desemprego, do crescimento da miséria e da fome (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2004).

A articulação do projeto neoliberal na educação tem sentido contrário aos princípios democráticos. A hegemonia neoliberal busca atrelar os interesses neoliberais para preparar para o mercado de trabalho, e a educação transmite os ideais neoliberais. “A educação é tida como um bem econômico, uma mercadoria, subordinadas às leis de mercado, ou seja, à lei da oferta e da demanda” (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2004, p. 45).

De acordo com Peroni (2012, p. 21), “[...] o neoliberalismo defende claramente o Estado mínimo e a privação de direitos, além de penalizar a democracia, por considerá-la prejudicial aos interesses do mercado”. Nesse sentido, a autora reverbera a Terceira Via, sendo

uma das estratégias do capital para superar a crise que diminui a taxa de lucros. Essa Terceira Via está entre a lógica neoliberal e a antiga social-democracia (PERONI, 2012).

O neoliberalismo propõe o Estado mínimo, privatizando e tendo o mercado como parâmetro para a gestão pública; a Terceira Via propõe reformar o Estado, argumentando que este é ineficiente; assim, a reforma do Estado terá como parâmetro de qualidade o mercado, por intermédio da administração gerencial, fortalecendo a lógica de mercado dentro da administração pública. Dessa maneira, tanto o neoliberalismo quanto a Terceira Via usam a gestão gerencial como parâmetro para a gestão pública (PERONI, 2012, p. 21-22).

Como fica a democracia na Terceira Via? Para Peroni (2012), a democracia é marcada pela participação da sociedade civil, assumindo a execução das tarefas em vez de participar nas decisões. “A democratização seria apenas para repassar tarefas que deveriam ser do Estado. A sociedade acaba se responsabilizando pela execução das políticas sociais em nome da democracia” (PERONI, 2012, p. 22).

Shigunov Neto e Maciel (2004) mostram que o discurso sobre a qualidade da educação dentro dos princípios neoliberais só será alcançado se não houver intervenção do Estado. Segundo eles, “[...] as propostas de qualidade da educação são uma tentativa de conscientizar a comunidade de que ela deve assumir as responsabilidades pela educação” (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2004, p. 47), ou seja, buscam tirar a responsabilidade do Estado e passa para a comunidade, sem oferecer condições mínimas para funcionamento.

Assim, relacionando com o objeto de pesquisa, tais ideias estão fortemente presentes nos retrocessos destacados na política analisada, evidenciando marcas neoliberais. Esses retrocessos, como já contextualizado, denunciam uma política de extrema direita que planeja uma oferta educacional que atenda aos anseios neoliberais. Todavia, compreende-se que a escola é uma instituição que deveria formar para a cidadania, para a democracia, para a emancipação e libertação das pessoas que, reconhecedoras dos seus direitos e deveres, lutam por justiça social.

Concorda-se com Zeichner (2003, p. 52) ao ressaltar que:

Na formação de professores e na educação em geral, devemos continuar lutando para nos aproximarmos mais de um mundo que aquilo que queremos para os nossos próprios filhos esteja ao alcance dos filhos de todos. Esse é o único tipo de mundo com o qual podemos ficar satisfeitos, e nada, nem mesmo coisas como o ensino reflexivo e a educação centrada no aluno, merece o nosso apoio, a não ser que ajude a nos acercar mais desse tipo de mundo.

No Edital nº 2/2020, houve um retrocesso significativo na estrutura do Programa, como: a diminuição de cotas das bolsas, que eram de 45.000 e passaram para 30.096 cotas;

redução do orçamento do Programa; e observância dos subprojetos do PIBID para atender às diretrizes da Política Nacional de Alfabetização.

Observa-se que, nas características apontadas nesse período, houve várias mudanças no processo de concessão de bolsas, que foram acontecendo de forma gradativa. Assim, a forma de atuar do governo transformou a estrutura do Programa, como evidenciado com as fortes valorizações antes de 2016 e o declínio contínuo após 2016, como cortes e alterações para aprovação dos projetos.

Em 2014, após sete anos do primeiro edital do PIBID, realizou-se um estudo avaliativo do PIBID por Gatti et al. (2014), que afirmaram que, no curto espaço de tempo, já era possível reconhecer o Programa como uma política pública de qualidade da formação docente. Por meio desse estudo, realizaram-se levantamentos e ouviram-se todos os perfis que fizeram parte do PIBID: discentes, supervisores, professores das escolas públicas, coordenadores institucionais. Também deu voz para que eles se posicionassem frente às ações do Programa. Em síntese, os autores observaram que:

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

Nesse sentido, os autores evidenciaram que todos os perfis observaram que as ações do PIBID foram favoráveis na construção formativa de todos os envolvidos e, como política pública de educação, o Programa:

Contribui para a valorização da profissão de professor. Constitui-se em rara política de atenção à formação inicial dos professores para a educação básica. É um programa que desacomoda as licenciaturas e mobiliza escolas. Por suas contribuições deve ser institucionalizada e tornada perene como política de Estado (GATTI et al., 2014, p. 106).

Todavia, é preciso observar que, como vive-se numa sociedade em transformação, o PIBID precisa ser repensado e reformulado para atender às necessidades que surgem, porém destaca-se que essas transformações não podem ser vistas ou entendidas a partir dos interesses

de cada governo. Nesse sentido, Gatti et al. (2014, p. 106-107) sugerem alguns pontos que precisam ter um olhar especial, como:

- Garantir a continuidade do programa como proposta permanente.
- Garantir a continuidade do programa nas IES já participantes.
- Ampliar o programa aumentando o número de instituições participantes, de escolas, de bolsas.
- Melhorar a gestão institucional, os procedimentos burocráticos; simplificar e agilizar a liberação de verbas.
- Simplificar o modelo de relatório e ter periodicidade menor (anual).
- Oferecer apoios administrativos ao programa.
- Disponibilizar recursos para aquisição de material permanente e aumentar verba de custeio.
- Oferecer auxílio-transporte aos estudantes-bolsistas.
- Aumentar o valor das bolsas, com reajustes periódicos.
- Prever bolsa para mais de um coordenador de área no mesmo campo disciplinar, proporcional ao número de Licenciandos Bolsistas e Professores Supervisores.
- Proporcionar maior intercâmbio e integração com outras IES e escolas com projetos na mesma área.
- Ter espaço físico na IES adequado ao desenvolvimento dos projetos do Pibid.
- Ter orientações e informações mais claras sobre a gestão do programa na instituição.
- Implementar projetos no início do ano letivo, facilitando a organização das atividades na escola.
- Avaliar e construir indicadores de avaliação do programa para orientar a gestão (administrativa e pedagógica).

Essas sugestões mostram a importância de estudos que avaliem periodicamente as políticas públicas. Sabe-se que o PIBID é uma política pública de formação inicial e continuada de professores em parceria com a CAPES, universidades e escolas da rede pública, construída pelos atores conjuntamente/coletivamente.

Nudzor (2010) explica que trabalhar com política implica teorias – explícitas ou não – e que tais políticas apontam para causas e efeitos entre as condições iniciais e as consequências futuras. Todavia, o autor evidencia que, na perspectiva da gestão de mudanças, a implementação de políticas não se configura com o alcance de seus resultados como um fim previamente pensado para que os outros alcancem. Ele deixa claro que a implementação de determinada política “[...] é um processo de interação, diálogo, *feedback*, modificação de objetivos, reciclagem de planos, tratamento de sentimentos e valores misturados, pragmatismo, micropolítica, frustração e confusão” (NUDZOR, 2010, p. 210).

O PIBID é uma política que se configura nos moldes de uma construção coletiva, constrói junto suas ações em prol dos objetivos lançados, principalmente quando se observa essa construção conjunta no período de 2009 a 2015. Nesse sentido, Ball e Maguire (2016) oportunizam a reflexão sobre a construção de uma política junto com os atores. No PIBID,

evidencia-se essa construção, pois os atores estão intimamente conectados, e, até meados de 2015, a política teve a participação de todos na construção de seus objetivos e estrutura.

Apesar das várias tentativas de pôr fim a essa política, precisa-se reafirmar a importância do Programa para a formação de professores. É um desafio constante resistir a essas tentativas, contudo, é necessário ater-se em prol de manter firme uma política formativa de qualidade e repensar alguns pontos que precisam ser reformulados, como apontaram alguns autores, em prol da construção coletiva dessa política pública.

3.4 Considerações reflexivas para um debate pertinente

Para refletir sobre as políticas públicas de formação e o papel do estado democrático por uma educação de qualidade, não se pode deixar de observar como a força do neoliberalismo está à frente dos interesses de um estado democrático, impossibilitando formar pessoas que possam lutar para a sua emancipação. No Brasil, os processos democráticos são conquistas de muitas lutas dos movimentos populares. Entretanto, golpes são repetidos no decorrer da história do nosso país. Isso decorre de interesses econômicos e de partidos que querem o poder a todo custo, que os faz questionar resultados de eleições democráticas, com manobras autoritárias. É um jogo de poder constante.

As políticas públicas, nesse cenário mercadológico, também estão nesse jogo, e cada vez mais, os interesses do capitalismo envolvam-se em torno da educação, fazendo as políticas públicas materializarem-se em ações voltadas para preparar através de um ensino-aprendizagem técnico, treinando habilidades e competências que serão úteis para mão de obra no mercado de trabalho. Nesse cenário socioeconômico, a escola deixa de se preocupar com a emancipação, com a cidadania ativa e com a justiça social e passa a atender os interesses do Estado-nação, voltados para alavancar a economia do país. Todavia, há políticas públicas que ainda resistem em manifestar e mantêm-se ativas dentro desses preceitos econômicos. O PIBID, por exemplo, é uma política de incentivo ao magistério e que busca valorizar a formação inicial do futuro professor no sentido de prepará-lo para enfrentar os desafios do exercício da docência. Porém, como já discutido, é uma política que sofreu e vem sofrendo ataques que fragilizam as ações e enfraquecem o Programa com a diminuição de recursos que são destinados.

O PIBID contribui de maneira significativa para a valorização da profissão docente. É visto como uma política de formação inicial que movimenta a estrutura das licenciaturas e mobiliza as escolas, observando ativamente a formação que os bolsistas de ID vão

experenciando quando se inserem no contexto de sua profissão. As ações dessa política, que tinha o caráter de construção conjunta com os atores, contribuem para tornar a escola básica um espaço de formação que amplia as experiências do licenciando e oportuniza aos professores experiências formativas que motivam a ter posturas reflexivas e autônomas frente às salas de aula.

Mediante a atual conjuntura política, após o golpe parlamentar, os estudos realizados para escrever esta seção indicam que não há interesse, por parte da extrema direita, de manter uma política que viabiliza a formação de um professor reflexivo, preocupado com a equidade, a justiça e a transformação social. Os retrocessos sofridos pelo Programa mostram uma direção contrária, que se aproxima da lógica neoliberal. Nessa lógica, as pessoas que estão à frente das políticas de formação desconsideram a realidade dos atores que constroem a política. Cortam recursos e impossibilitam que a política continue com bons resultados para a formação de professores e produzem justificativas para encerrar gradativamente as ações do Programa.

Diante do exposto, traz-se uma passagem de Freire (1992, n.p.) que fala muito sobre a atuação dos professores, de seu movimento de luta e resistência em prol de uma educação democrática, com políticas públicas pensadas para o bem comum:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

É importante frisar que todos os avanços educacionais e democráticos foram conseguidos com muita luta. Assim, não se pode deixar de lado tudo que se conquistou. Precisa-se ser resistência frente ao que se acredita.

4 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O PIBID?

A maior contribuição para os bolsistas foi o contato com a escola, que os levou a ressignificar os conhecimentos teóricos e a desenvolver um olhar investigativo sobre a prática.

Marli André

Como visto nos escritos anteriores, o PIBID é um programa que busca incentivar e valorizar o magistério e, como afirma André (2015), contribui para aproximar os licenciandos dos ambientes escolares e diminuir a distância entre universidade e escola. Nesse contexto, Gatti et al. (2014) levantam a importância dessa política ao afirmarem que é uma oportunidade única para os licenciandos exercerem atividades pedagógicas nas escolas públicas que promovem a integração entre a teoria e a prática e aproximando universidades e escolas para a melhoria da qualidade da educação.

A presente seção faz um estudo e mapeia as produções científicas publicadas em algumas bases de dados. Soares (2000), ao tratar sobre o estado do conhecimento, aponta que é de extrema importância realizar esse levantamento para dar continuidade no movimento de construção do conhecimento sobre determinado fenômeno. Nesse sentido, a autora considera as pesquisas de caráter bibliográfico, do tipo que se está propondo, a partir do estado da arte, como um meio para inventariar e sistematizar a produção científica sobre determinado tema, de modo que esse tipo de pesquisa possa “[...] conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema, sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas” (SOARES, 2000, p. 9).

Em 2021, realizou-se um balanço de produção na plataforma de busca de dados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Acesso livre). Consultaram-se, a partir de descritores, as dissertações e teses sobre as contribuições do PIBID para a formação de professores (VIEIRA; MELLO, 2021). Nesse estudo, evidencia-se que a maioria das pesquisas encontradas investigou as contribuições do PIBID enquanto política pública para aproximar os futuros professores do contexto escolar (VIEIRA; MELLO, 2021).

Com vistas a ampliar o levantamento realizado em 2021 no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, também se verificaram dados no Grupo de Trabalho (GT) 08 das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da revista científica que está ligada ao GT 08 desta Associação. Incluíram-se, na busca de dados, as revistas científicas dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Como se

encontrou apenas um trabalho sobre o PIBID em cada revista, no período de 2010-2021, decidiu-se por mencioná-los juntos com a discussão dos trabalhos encontrados no GT 08, grupo denominado “Formação de professores”, que concentra trabalhos numa perspectiva mais ampliada e plural sobre formação de professores para o desenvolvimento e aprofundamento de questões importantes sobre a profissão docente.

4.1 O PIBID nas dissertações e teses

Nesta seção, apresenta-se o levantamento do estado da arte sobre o PIBID e a formação inicial de professores. Freire (2017, p. 34) explica que “[...] a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado da estética. Decência e boniteza de mãos dadas”. Nesse sentido, o pesquisador comprometeu-se a pensar esse estudo, a aprofundar-se nos escritos de outros autores e a realizar sínteses crítico-reflexivas com ética e estética, com decência e boniteza, possibilitando também outros olhares frente à temática aqui exposta. Para o pesquisador, assim como para Freire (2017), pesquisa-se para constatar, intervir, educar e nos educar; pesquisa-se para conhecer o que ainda não se conhece e comunicar as descobertas.

Romanowski e Ens (2006, p. 36) explicam que os objetivos deste tipo de pesquisa favorecem a compreensão sobre como se dá a produção do conhecimento publicadas através de teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos científicos e publicações:

Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores.

Assim, nesse momento, a intenção é mapear e discutir as pesquisas publicadas através de teses e dissertações sobre a temática e assim dar continuidade aos estudos sobre esse fenômeno e/ou oportunizar “[...] a inserção de novas temáticas, novos lócus de pesquisa e sujeitos” (RIBEIRO, 2018, p. 1).

O resultado do mapeamento possibilita uma análise quanti-qualitativa da produção encontrada, no sentido de trazer dados numéricos, para posterior análise interpretativa-reflexiva em sua totalidade. A escolha pela abordagem quanti-qualitativa deu-se após algumas reflexões que Gamboa (2013, p. 89) oportuniza para que se pense a falsa dualidade entre quantidade-

qualidade, afirmando que é preciso superar essa ideia: “É necessário relativizar a dimensão técnica inserindo-a num todo maior que lhe dá sentido, tomando-a como parte constituída do processo de pesquisa”.

Assim, foi escolhida, para busca de dados, a plataforma do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (acesso livre). Delineiam-se os seguintes descritores que versam sobre o tema da nossa pesquisa: “PIBID e Formação”; “PIBID e Pedagogia”; “PIBID e Docência”; e “PIBID e Políticas”. Quando se realizou a busca na plataforma da CAPES, não foi possível acesso às dissertações e teses devido a erros no sistema, porém, realizaram-se buscas no *Google*, com o título e autoria dos trabalhos, e encontraram-se os trabalhos nos diretórios das instituições em que foram defendidos.

O recorte temporal escolhido foi de 2010 a 2021. Para melhor delineamento da pesquisa, explicitam-se, a seguir, os filtros específicos para o levantamento das dissertações e teses:

- Grau Acadêmico: mestrado e doutorado.
- Grande Área Conhecimento: ciências humanas.
- Área Conhecimento: educação.
- Área Avaliação: educação.
- Área Concentração: educação.

Os trabalhos foram escolhidos após leitura atenta dos resumos, observando a aproximação com esta pesquisa, por meio dos seus objetivos, procedimentos metodológicos e resultados obtidos. Organizaram-se os trabalhos selecionados por quadros.

Para o primeiro descritor, “PIBID e formação”, encontraram-se 26 trabalhos publicados, sendo vinte dissertações e seis teses. Após observar o título, as palavras-chave e os resumos, selecionaram-se nove pesquisas, sendo sete dissertações e duas teses, e organizaram-se os dados dos trabalhos conforme expõe o Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Pesquisas que discutem o PIBID e a formação

Ano	Grau	Autor(a)	Título
2013	Dissertação	Hardoim	PIBID e formação de professores na UFF: cultura, imagens e simbolismos.
2014	Dissertação	Oliveri	Políticas de formação de professores no Brasil: um estudo sobre o PIBID na região dos Inconfidentes-MG.
2016	Dissertação	Poletti	Políticas de formação docente: O PIBID como indutor de qualidade no curso de pedagogia da URI – campus de Frederico Westphalen.

2017	Dissertação	Santos	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, formação de professores e a constituição da identidade docente.
2019	Dissertação	Cornelo	O PIBID enquanto política pública para a formação de professores no curso de pedagogia – UNICENTRO/I: ações e efeitos.
2020	Dissertação	Silva	O papel indutor do PIBID na formação de professores reflexivos 2014-2016.
2021	Dissertação	Zwetsch	O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e as repercussões nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos egressos do subprojeto Pedagogia/PIBID/UFSM.
2017	Tese	Goes	O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – na avaliação dos licenciandos da Universidade Estadual de Ponta Grossa, egressos do programa.
2019	Tese	Skeika	Políticas públicas de formação de professores: uma análise a partir do contexto PIBID/UEPG.

Fonte: elaborado pelo autor com base em dados obtidos pelo Sistema de Informações da Capes (2022).

As pesquisas obtidas mostram aproximações em seus objetivos, metodologias de coletas de dados e apontam resultados satisfatórios sobre a importância do Programa e os desafios que os atores encontraram para o desenvolvimento dos subprojetos. Os objetivos gerais dos trabalhos evidenciam a investigação sobre o PIBID, observando questões ligadas à formação inicial, à formação da identidade docente, à política em si e às contribuições do Programa para a formação inicial dos professores. As metodologias encontradas nos resumos dizem respeito à pesquisa bibliográfica, ao levantamento e à análise documental e à aplicação de questionários e entrevistas com licenciandos em formação e egressos, supervisores e coordenadores do Programa. Todas as pesquisas selecionadas apontam que o PIBID é uma política que apresenta contribuições significativas para a formação inicial. Desse modo, apresentam-se, a seguir, algumas singularidades de cada pesquisa, de acordo com os resultados.

Hardoim (2013) afirma que os bolsistas de ID evidenciam alguns entrecruzamentos de caminhos e impasses entre a razão e a emoção e entre a vida e a norma, e que as contribuições do PIBID oportunizam uma aprendizagem efetiva para quem está na formação inicial. A pesquisa de Oliveri (2014) indica que o programa contribui com a construção e o fortalecimento das práticas pedagógicas, dos saberes e do desenvolvimento de habilidades, porém, apresenta falhas no sentido da execução, sugerindo a necessidade de repensar as ações e os projetos para seu devido aprimoramento.

Poleti (2016) explica que o PIBID, desde que iniciou suas ações, oportuniza a aproximação entre teoria e prática e entre universidades e escolas públicas. Evidencia que os atores protagonizam as ações em prol da qualidade da formação docente e que, na voz dos sujeitos da pesquisa, o Programa deve ser instituído como política de incentivo à formação docente.

Santos (2017) fala da importância da bolsa, que permite, ao bolsista de ID, mais tempo para se dedicar e se envolver nos estudos, bem como contribui para a permanência no curso. Afirma que as ações do PIBID fortalecem a docência no sentido de que os licenciandos têm oportunidade de conviver com os alunos da rede pública em seus contextos e de participarem dos momentos de planejamento, inteirando-se da realidade escolar ainda na graduação.

A pesquisa de Cornelo (2019) também aponta a importância das vivências que os bolsistas de ID adquirem no contexto escolar, estreitando laços entre a teoria e a prática. Explica que, apesar das muitas contribuições do PIBID para a formação docente, observou muitas fragilidades no sentido de demanda de tempo para a dedicação dos professores das instituições de ensino superior, bem como a situação precária das escolas onde os subprojetos são desenvolvidos.

Silva (2020) ressalta a importância da inserção do bolsista de ID no meio profissional e elenca alguns pontos positivos, como a promoção da diminuição do “choque de realidade”, a manutenção da permanência do aluno na graduação e a ressignificação da profissão. Porém, aponta algumas características frágeis do PIBID, como o baixo valor da bolsa, o distanciamento entre supervisor e coordenador, a falta de uma rotina de encontros formativos para reflexão e a baixa abrangência do programa. Por sua vez, Zwestsch (2021) evidencia a importância significativa do PIBID enquanto política de formação para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade.

No trabalho de Goes (2017), que trata da avaliação dos licenciandos sobre o PIBID, evidenciou-se a relevância que os egressos atribuem à inserção na escola ainda na graduação, implicando a compreensão da relação entre teoria e a prática, bem como uma motivação para a permanência no curso de licenciatura. A autora apontou algumas fragilidades, como baixo valor da bolsa e dificuldades de relação entre escolas e professores supervisores, e mencionou a falta de recursos e a pouca integração entre os subprojetos institucionais. Já a pesquisa de Skeika (2019) apresenta como resultados o fortalecimento de alguns pilares formativos dos participantes do PIBID: formação colaborativa, formação diferenciada, formação para a prática pedagógica, formação reflexiva e formação humana.

Para o descritor “PIBID e Pedagogia”, encontraram-se dez trabalhos publicados, sendo oito dissertações e duas teses. Após leitura minuciosa do título, das palavras-chave e do resumo, selecionaram-se três pesquisas, sendo duas dissertações e uma tese, as quais se aproximam da proposta desta pesquisa.

Quadro 3 – Pesquisas que discutem o PIBID e a Pedagogia

Ano	Grau	Autor(a)	Título
2014	Dissertação	Eufrázio	O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID): dimensões do desenvolvimento profissional de licenciandas do curso de pedagogia.
2015	Dissertação	Marques	A formação docente no cotidiano escolar através do PIBID: um estudo com licenciandas do PIBID Pedagogia FURG.
2019	Tese	Campelo	Entre transformadores e reformadores: o PIBID e as disputas por sentidos de docência e formação de professores.

Fonte: elaborado pelo autor com base em dados obtidos pelo Sistema de Informações da Capes (2022).

Os objetivos gerais dos trabalhos selecionados foram pensados no sentido de compreender as experiências vivenciadas pelas licenciandas no que diz respeito ao processo de desenvolvimento profissional (EUFRÁZIO, 2014), em relação a como as licenciandas se constituíram como docentes ao se inserirem no meio escolar (MARQUES, 2015), bem como analisar como se deu a criação do PIBID e sua incorporação como Política Nacional de Formação de Professores, compreender como o referido Programa passou da ampliação para o desmonte e mapear as concepções sobre a docência, as quais os discursos sobre o PIBID influenciaram ao longo da sua trajetória (CAMPELO, 2019).

A pesquisa de Eufrázio (2014) utilizou como instrumentos de coletas de dados a aplicação de questionário, análise documental e entrevista semiestruturada com sete licenciandas do curso de Pedagogia. Dentre os principais resultados apontados pela autora está o fato de o PIBID propiciar a identificação das licenciandas com a docência.

Marques (2015) fez uso de análise documental e entrevistas semiestruturadas com seis licenciandas do curso de Pedagogia. Os resultados da pesquisa evidenciaram que a constituição docente das licenciandas entrevistadas, a inserção no contexto escolar e os encontros de formação contribuíram para a formação de uma postura reflexiva e crítica sobre a prática e a profissão.

A pesquisa de Campelo (2019) utilizou como metodologia a análise documental, entrevistas e questionários com 51 atores do PIBID, sendo quatro deles em nível nacional e 47 em nível local. Como resultados, apresentou que, ao longo da sua trajetória, o PIBID tem se constituído como um campo de disputas em torno dos sentidos da docência e de formação entre progressistas (transformadores) e liberais (reformadores), fazendo com que o Programa sofresse mudanças radicais em sua essência. Como principal conclusão, a autora enaltece que o PIBID foi uma política pública brasileira que defendeu uma formação docente transformadora com vistas à emancipação dos profissionais da educação, à justiça social e à democracia e que, devido a esses motivos, foi atacado e desmantelado.

Sobre o terceiro descritor, “PIBID e docência”, encontraram-se três pesquisas, sendo uma dissertação e duas teses. Após leitura dos títulos, palavras-chaves e resumos, selecionaram-se dois trabalhos, sendo uma dissertação e uma tese, conforme expõe o Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 – Pesquisas que discutem o PIBID e a docência

Ano	Grau	Autor(a)	Título
2014	Dissertação	Oliveira	As ações do PIBID e a formação docente na perspectiva dos acadêmicos bolsistas da pedagogia/UCDB.
2015	Tese	Oliveira	Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência.

Fonte: elaborado pelo autor com base em dados obtidos pelo Sistema de Informações da Capes (2022).

O trabalho de Oliveira (2014) teve como objetivo investigar e analisar as ações do PIBID para a formação dos bolsistas do curso de Pedagogia. A coleta de dados deu-se por meio de entrevistas semiestruturadas e registros de observação. Participaram da pesquisa oito bolsistas de ID. De acordo com a autora, os resultados obtidos através das reflexões realizadas indicam a importância do PIBID para a formação inicial e que a inserção no espaço escolar contribui para a construção da identidade profissional dos licenciandos. A pesquisa revelou que a participação no PIBID é concebida pelos sujeitos participantes como uma co-formação na ID que contribui de forma prática na aprendizagem da profissão.

A pesquisa de Oliveira (2015) buscou compreender os processos de subjetivação presentes na experiência do processo de tornar-se professor(a) ao se inserir nas práticas de ID na graduação. A autora utilizou, como coleta de dados documentos, entrevistas, questionários e diários de campo produzidos por sujeitos participantes do PIBID de um curso de Pedagogia. Os resultados apresentados pela autora mostram que a formação compartilhada entre universidade e escola contribui na produção do modo de ser professor(a) e que a “[...] subjetividade docente é produzida por uma matriz de experiências colocada em operação nas práticas de iniciação à docência – expressas e movimentadas por essa docência virtuosa” (OLIVEIRA, 2015, p. 16).

Para o descritor “PIBID e políticas”, encontraram-se três dissertações e uma tese. Selecionaram-se, então, duas dissertações e uma tese para discussão, conforme demonstra o Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Pesquisas que discutem o PIBID e políticas

Ano	Grau	Autor(a)	Título
2012	Dissertação	Silva	Repercussões das atividades desenvolvidas pelos projetos institucionais da UFSM no âmbito do PIBID/ CAPES/MEC em escolas públicas de Educação Básica.
2015	Dissertação	Selmi	O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na UFRGS e sua contribuição na formação inicial de professores.
2015	Tese	Penteado	A profissionalidade docente para a educação básica de qualidade social: possibilidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Fonte: elaborado pelo autor com base em dados obtidos pelo Sistema de Informações da Capes (2022).

O objetivo do trabalho de Silva (2012) foi compreender as repercussões das atividades realizadas nos subprojetos, desenvolvidas no âmbito do PIBID/CAPES/UFSM. As fontes de coleta de dados foram sete membros de equipes gestoras, oito professoras bolsistas supervisoras e três outros sujeitos que eram, ao mesmo tempo, membros de equipes gestoras e bolsistas supervisores, bem como dois eventos institucionais e dez subprojetos PIBID/CAPES/UFMS. O estudo utilizou, como estratégias metodológicas, entrevistas, observações e roteiros de análise textual. Como resultados encontrados, a autora apontou que houve mudanças diferentes em cada escola, observando dois âmbitos. No primeiro, destacou que o envolvimento dos profissionais das escolas públicas da educação básica, na maior parte, foi superficial devido ao aumento de tarefas. Também destacou a criação de espaços nas escolas como forma de potencializar o tempo de desenvolvimento do subprojeto do PIBID nas escolas. Em segundo âmbito, a autora afirmou que, na organização escolar, as mudanças referem-se à utilização de novas metodologias de ensino e reformulação das práticas pedagógicas dos professores envolvidos com o subprojeto.

A pesquisa de Selmi (2015) objetivou analisar as contribuições do PIBID na formação dos licenciandos que participaram dos editais de 2007 e 2009. Utilizou, como coleta de dados, análise documental e questionários com 66 questões de identificação, mapeamento e questões específicas sobre a permanência dos licenciandos nos cursos. Os resultados obtidos na pesquisa mostraram que o PIBID contribuiu na formação inicial dos bolsistas de ID e evidenciaram os processos de constituição do perfil profissional, integrando diferentes saberes na profissionalização e no desenvolvimento profissional dos atores do Programa.

O trabalho desenvolvido por Penteado (2015) teve como finalidade analisar os traços constitutivos da profissionalidade docente para efetivação da qualidade social. Envolveu 242 sujeitos em níveis de coordenação de área, supervisão e bolsistas do PIBID. Como resultados, a autora pontuou que, para a profissionalidade docente efetivar-se, é preciso haver mais contato

dos envolvidos no cotidiano escolar para que os professores mais experientes consigam dialogar com os professores iniciantes e assim contribuir para as reflexões teóricas e práticas. A autora também enfatizou a importância das políticas da formação de professores em assegurar a valorização profissional, a promoção e a garantia do direito à educação de qualidade.

Todos os estudos selecionados possuem características que contribuem para pensarem-se alguns pontos da pesquisa realizada, principalmente por estar-se lidando com uma política de formação de professores iniciantes que contribui para firmar a profissionalidade docente e para a constituição de uma identidade docente que motiva uma interação entre universidade e escola e entre teoria e prática.

O estudo realizado oportunizou aprofundar os olhares sobre algumas direções importantes para as quais as pesquisas sobre a temática têm caminhado. Importante frisar que a maioria das pesquisas buscou discutir as contribuições do PIBID enquanto política de formação docente para aproximar os futuros professores do contexto escolar, com vistas a ações voltadas para reflexões teóricas e práticas. Outro ponto que chama à atenção é a importância de olhar para essa política num viés crítico-reflexivo, principalmente quando se pensa que o PIBID é um programa que já sofreu – e ainda sofre – muitas tentativas para encerrar suas ações.

4.2 Levantamento de dados na ANPED e nas revistas de pós-graduação em Educação da UFMT e da UNEMAT

Nesta seção, expõe-se o resultado de busca de dados na ANPED, que é uma associação sem fins lucrativos e econômicos que agrupa programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em educação, professores(as) e estudantes com vínculos aos programas de pós-graduação e demais pesquisadores(as) da área (ANPED, 2012). A ANPED objetiva “[...] o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social” (ANPED, 2012) e apresenta como principais objetivos a promoção do desenvolvimento do ensino e da pesquisa em educação para consolidar, aperfeiçoar e estimular experiências na área.

Assim, a ANPED realiza reuniões científicas, congressos e seminários para discussão e apresentação de resultados de pesquisas desenvolvidas ou em desenvolvimento nos programas de pós-graduação. Desta feita, a intenção foi apresentar trabalhos publicados pelos anais de evento da ANPED, sobre o PIBID, no Grupo de Trabalhos (GT) número 08 de formação de professores, no período de 2010 a 2021. As reuniões da ANPED acontecem com periodicidades

anuais e intercalam uma reunião nacional e outra regional. No ano em que ocorre a ANPED nacional, não ocorre a regional, e vice-versa. Nesse sentido, levantaram-se dados nos anais da ANPED da Região Centro-Oeste quando não ocorrera a ANPED nacional.

O GT 08 foi denominado, no começo da década de 1980, como GT Licenciaturas. Posteriormente, em 1993, passou a se chamar GT 08 – Formação de Professores. Em 2008, foi criada a Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (RBPFP), vinculada ao GT 08 da ANPED, em coedição com a Editora Autêntica e com periodicidade quadrimestral. Nesse sentido, realizou-se também a busca por trabalhos na Revista, tendo em vista sua relação com o GT 08. Organizaram-se os dados encontrados nas reuniões da ANPED – GT 08 de formação de professores no Quadro 6, para posterior discussão

Quadro 6 – Trabalhos publicados nas reuniões da ANPED – GT 08

Ano	Autor(a)	Título
2015	Alves	PIBID como território iniciático das aprendizagens experienciais.
2015	Deimling e Reali	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: possibilidades, limites e desafios para o estreitamento da relação universidade e escola.
2015	Melo e Ventorim	O PIBID na formação de professores de educação física: percepções sobre o início da docência.
2017	André	Inserção Profissional de egressos de Programas de Iniciação à Docência.
2017	Oliveira	A inserção profissional docente de um egresso do PIBID: o caso de uma professora de matemática.
2017	Campelo	Aprendizagem da docência no PIBID: a parceria universidade-escola básica e o desenvolvimento da postura investigativa.
2017	Paniago	Aprendizagem da docência no PIBID: possibilidade, tensões e fragilidades.
2017	Cunha e Marcatto	Vestígios de reflexão e autoria nos portfólios produzidos nas/pelas vivências do PIBID/UNIFEI.
2017	Assis	Contribuições do PIBID para a valorização dos professores: o que dizem as teses e dissertações?
2019	Oliveira	Egressos do PIBID: o caso de inserção profissional de uma professora de matemática.
2019	Nunez	Histórias de vida e experiências pedagógicas com o PIBID: uma abordagem da diversidade na formação docente.
2020	Mello	Ações do PIBID realizadas nos anos iniciais do ensino fundamental em interface com a pesquisa e a extensão.
2021	Santos	Inserção profissional de professores egressos do PIBID.

Fonte: elaborado pelo autor com base em dados obtidos na ANPED³.

O trabalho de Alves (2015) investigou a formação inicial, com base em relatos autobiográficos de narrativas de bolsistas do PIBID. Num primeiro momento, o autor realizou uma contextualização sobre os estudos metodológicos utilizados. Em seguida, discutiu, a partir de um aporte teórico consistente, a importância das políticas públicas de formação inicial. De

³ Dados obtidos a partir de busca por site de cada reunião da ANPED no período já mencionado, organizado em março de 2022.

acordo com Alves (2015), a forma como o PIBID se encontra no espaço-tempo a partir das experiências da docência é um elemento constituinte da iniciação à docência.

Deimling e Reali (2015) analisaram as influências do PIBID no estreitamento da relação universidade-escola. O trabalho expôs resultados de uma pesquisa de análise documental e pesquisa de campo com 18 professores e 48 bolsistas de ID, realizada em 2013. Inicialmente, as autoras apresentaram detalhes metodológicos e reflexões teóricas sobre a relação entre a universidade e as escolas. Concluíram que o PIBID contribuiu com a aproximação entre escola e universidade e desmistificaram a hierarquia existente de uma sobre a outra. Os resultados apontaram para uma “[...] perspectiva de formação recíproca, colaborativa e contínua que pode possibilitar, como consequência, intervenções na própria prática educativa” (DEIMLING; REALI, 2015, p. 13).

Melo e Ventrone (2015) analisaram como os bolsistas de ID do PIBID de Educação Física percebiam os processos de ID. A pesquisa realizada valeu-se de narrativas de bolsistas de ID, em 2014. As autoras discutiram sobre a formação inicial, explicaram sobre os caminhos metodológicos e apontaram as contribuições dos sujeitos pesquisados por categorias que se deram através das narrativas dos bolsistas de ID. Os resultados mostraram que é preciso reconhecer o campo de atuação como espaço contínuo de formação, bem como pensar a formação dentro da profissão docente. “É pensando na organização de uma política de iniciação à docência que constatamos a importância de que ainda durante a formação inicial o futuro professor produza saberes que o formem para as condições do trabalho docente” (MELO; VENTORIM, 2015, p. 17).

André (2017) publicizou resultados de um projeto que estudou programas e políticas que contribuem para a inserção de professores iniciantes na docência, trazendo análises de três programas: O PIBID; o Bolsa Alfabetização do Estado de São Paulo; e o Bolsa Formação-Aluno-Aprendizagem de um município paulista. Realizou análise de documentos legais, assim como grupos de discussão com 105 licenciandos, 26 docentes da universidade e 11 supervisores de escolas. De acordo com a autora, “[...] a grande maioria dos egressos concordou que a participação nos programas de iniciação à docência facilitou o início do trabalho docente, ratificando a contribuição dessas iniciativas na formação de professores da educação básica” (ANDRÉ, 2017, p. 14).

A pesquisa de Oliveira (2017) teve como foco a inserção dos egressos do PIBID na profissão docente e analisou as contribuições do Programa nos primeiros anos que os egressos se tornam professores em exercício. A pesquisa em desenvolvimento não tinha resultados para

serem apresentados. Assim, a autora delineou os caminhos metodológicos e apresentou contributos teóricos sobre a importância do Programa para a formação do professor principiante.

O trabalho de Campelo (2017) analisou a parceria entre universidade e escola, oportunizada pelo PIBID na formação inicial de pedagogas e pedagogos. A pesquisa teve como estratégias metodológicas a observação, análise documental e entrevistas e teve como sujeitos uma coordenadora da universidade, cinco professoras supervisoras e 14 bolsistas de ID. A autora delimitou a parte teórica, trazendo uma discussão sobre a autonomia e a criticidade na formação de professores. Além da discussão teórica, trouxe dados encontrados no estudo de caso que realizou com os sujeitos e fez um diálogo reflexivo sobre as contribuições coletadas.

Paniago (2017) investigou como o PIBID contribuiu para a aprendizagem da docência em um instituto federal nos cursos de Biologia e Química. A metodologia deu-se através de análise documental e narrativas de nove bolsistas de ID e três professores da instituição. Os contributos teóricos que a autora discutiu relacionam o desenvolvimento, a aprendizagem e os saberes da docência e apresentam dados coletados na pesquisa.

O trabalho de Cunha e Marcatto (2017) resumiu uma pesquisa de mestrado que investigou reflexões a partir de portfólios elaborados pelos bolsistas de ID de quatro subprojetos do PIBID da Universidade Federal de Itajubá. As autoras apresentaram aspectos que justificaram as análises dos portfólios, fundamentadas em bases teóricas.

Assis (2017) apresentou, em seu texto, uma análise de teses e dissertações produzidas entre 2010 e 2015, em que foram observadas as contribuições do PIBID para a formação docente. O estudo foi feito a partir de 104 dissertações em banco de dados de IES e outros órgãos. A autora contextualiza o cenário em que o PIBID foi criado e aponta dados sobre a distribuição do Programa em nível nacional. Para tanto, trouxe os dados quantitativos de pesquisas realizadas e, por fim, realizou uma discussão teórica sobre o PIBID e a ressignificação da formação e da prática docente. A autora considerou como resultados as contribuições do PIBID para a construção da identidade docente dos licenciandos a importância das vivências dos bolsistas de ID no contexto da profissão, na prática, e a busca contínua da inovação no ensino por meio das ações realizadas pelo PIBID nas escolas.

Em seu estudo, Oliveira (2019) trouxe resultados de uma pesquisa que realizou com uma professora de matemática que passou pelo PIBID, sobre o início de sua carreira profissional. O estudo realizado foi do tipo etnográfico, por meio de entrevistas e observação participante. De acordo com a autora, a passagem da professora pelo PIBID “[...] contribuiu

para amenizar o ‘choque com a realidade’, favorecendo um reconhecimento do contexto profissional” (OLIVEIRA, 2019, p. 6, grifo da autora) e oportunizou maior segurança no exercício da docência, aumentando o leque de possibilidades de estratégias de ensino.

O trabalho de Nunez (2019) é um recorte de sua dissertação de mestrado, que investigou as experiências (auto)formativas que foram construídas pelos supervisores a partir da participação no subprojeto do PIBID. A metodologia baseou-se em estudos (auto)biográficos. De acordo com a autora, o estudo realizado na perspectiva da diversidade elucidou como a formação oferecida influencia práticas pedagógicas e formativas permeadas pela diversidade presentes na escola. Entre os resultados, Nunez (2019, p. 6) apontou a “[...] centralidade da formação docente atravessada por saberes, práticas e experiências compartilhadas de empoderamento e de valorização das identidades culturais que permeiam os espaços escolares, contrapondo-se ao ponto de vista de pedagogias hegemônicas”.

Mello (2020) mostrou resultados da pesquisa-ação realizada nas escolas da rede pública estadual e municipal que aderiram ao PIBID no município de Juara, considerando os baixos índices de alfabetização. O trabalho contou com a contribuição de duas professoras pesquisadoras da linha de pesquisa de formação de professores, coordenadoras de área dos subprojetos do PIBID Pedagogia/UNEMAT, do campus de Juara, além de seis supervisores e 48 bolsistas de ID. De acordo com a autora, “[...] os resultados da pesquisa ação realizada em interface com o ensino e a extensão, favoreceu a formação inicial dos ID’s, ao inseri-los no contexto da sala de aula e envolve-los em momentos de planejamentos” (MELLO, 2020, p. 3) que passaram a experienciar “[...] situações de intervenções didáticas, com estratégias voltadas para a leitura, a produção textual oral e escrita, a interpretação, a estruturação linguística, ou seja, aos direitos de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental” (MELLO, 2020, p. 3).

O trabalho de Santos (2021) buscou conhecer alguns desafios que os professores principiantes egressos do PIBID enfrentaram durante seus primeiros anos como docentes. Teve como base de dados um questionário eletrônico respondido por 103 egressos do PIBID. Os resultados apresentados mostraram “[...] que a maioria dos pesquisados está atuando ou já atuou na docência, e majoritariamente reconhecem a relevância do PIBID para sua formação e para a construção da identidade profissional e afirmação da escola pelo magistério” (SANTOS, 2021, p. 1).

Os trabalhos encontrados e expostos anteriormente, publicados nas reuniões nacionais e na Região Centro-Oeste, têm em comum o objeto de pesquisa PIBID e evidenciam

singularidades em cada um. Todos apresentam o PIBID e sua contribuição para a formação inicial de professores, bem como a inserção dos egressos do Programa durante os primeiros anos no exercício da profissão. O trabalho de Mello (2020) não é resultado de pesquisa de pós-graduação, porém, traz considerações importantes para esta pesquisa, considerando que a pesquisa-ação foi realizada com sujeitos atuantes nas escolas públicas, estaduais e municipais de Juara, no estado do Mato Grosso, a partir do desenvolvimento do subprojeto do PIBID da UNEMAT, campus de Juara, *lócus* escolhido para realização da presente pesquisa de campo.

Assim, conforme já explicado, realizou-se também uma busca na RBFPF. Ao olhar os volumes e números no período de 2010-2021 e buscar entre os títulos dos artigos científicos publicados sobre o PIBID, encontraram-se seis trabalhos, conforme mostra o Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 – Trabalhos publicados na RBFPF – ANPED GT 08

Ano	Autor(a)	Título
2011	Soczek	PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares.
2012	Canan	PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores.
2014	Bruno	Pesquisa e formação inicial de professores: o PIBID do Instituto de Artes da UNESP.
2016	Campelo e Cruz	Parceria universidade-escola básica e a aprendizagem da docência: contribuições da relação entre os professores supervisores do PIBID e os licenciandos bolsistas.
2017	Araújo, Batista e Maia	Contribuições do Programa Institucional de bolsas de iniciação à docência – PIBID na carreira de professores experientes.
2019	Andrade	Estratégias formativas do Programa PIBID no estado de São Paulo: os subprojetos de pedagogia em questão.

Fonte: elaborado pelo autor com base em artigos científicos publicados na RBFPF (2022).

O trabalho de Soczek (2011) trouxe resultados de uma pesquisa sobre formação de professores através de um diálogo sobre PIBID e a formação de professores, considerando a atuação do autor como supervisor de um subprojeto do Programa no Estado do Paraná. Ele abordou importantes considerações sobre o PIBID enquanto ações que contribuem no incentivo à formação-pesquisa.

Soczek (2011) realizou algumas reflexões sobre rupturas que o PIBID apresenta, principalmente quando oportuniza aos licenciandos vivenciarem a profissão durante o curso de formação inicial. O autor apresentou limites e possibilidades que o Programa oferece aos atores a partir de trocas de experiências de um evento que participou sobre o PIBID e o relatório de gestão 2009-2011 da CAPES. Para concluir, destacou os avanços que o Programa trouxe para a formação de professores, como tempo para reflexão sobre a prática, o resgate do professor pesquisador, entre outros.

O texto de Canan (2012) publiciza resultados parciais de sua pesquisa que objetivou compreender o PIBID e sua contribuição para a valorização e qualificação dos licenciandos que querem ser professores. Utilizou como metodologia a análise documental, o estudo bibliográfico e a dinâmica do grupo focal, com bolsistas de ID dos cursos de Pedagogia, Ciências Biológicas, Matemática e Letras da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Porém, como se trata de uma pesquisa em andamento, a autora trouxe relatos apenas dos bolsistas de ID do curso de Pedagogia. Num primeiro momento, ela explorou questões inerentes à Política Nacional de Formação de Professores de 2009 e sua relação com o PIBID e discutiu questões legais, partindo de seu estudo da LDBEN 9.394/96 e alguns mecanismos que estão por trás dos dispositivos desta lei que compete sobre a formação docente.

Após a discussão teórica, Canan (2012), explorou alguns dados da pesquisa do grupo focal. Nos relatos, é possível perceber muitas contribuições do PIBID, dentre elas: ações formativas que intensificam reflexões entre teoria e prática; identificação com a profissão; contato com a realidade; construção da autonomia; momentos de construção de planejamento; maior compreensão das leituras que realizam na universidade;; melhor contribuição aos debates e seminários; e maior comprometimento com o curso.

O trabalho de Bruno (2014) expôs considerações pertinentes sobre um subprojeto do PIBID da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e apresentou experiências de bolsistas de ID dos cursos de Licenciatura de Artes Visuais, Teatro e Educação Musical. O trabalho abordou o PIBID como oportunidade de formação que alia ensino e pesquisa. A autora contextualizou o PIBID na UNESP, evidenciou características e resultados que o Programa teve durante a execução de suas ações, e, por último, trouxe considerações teóricas sobre a importância da pesquisa na formação docente.

O artigo de Campelo e Cruz (2016) analisou as ações desenvolvidas no PIBID, com foco no trabalho das supervisoras. A metodologia adotada foi do tipo estudo de caso. As autoras iniciaram trazendo aspectos teóricos e metodológicos. Num segundo momento, apresentaram dados e relatos dos participantes da pesquisa por meio de um diálogo sobre a aprendizagem da docência através dos momentos formativos em que relacionaram as supervisoras com os bolsistas de ID e as contribuições marcantes entre a teoria e prática. Segundo as autoras, as contribuições das supervisoras são materializadas quando compartilham com os bolsistas de ID, nos chamados terceiros espaços (ZEICHNER, 2010), os saberes da docência que têm construídos sobre a prática (CAMPELO; CRUZ, 2016). Uma das contribuições do PIBID apontada é a forma como os licenciandos conseguem dialogar sobre o trabalho docente com a

supervisão de professores com mais experiências, sendo uma aprendizagem potencializada que favorece a compreensão da relação entre a teoria e a prática.

O texto de Araújo, Batista e Maia (2017) é um recorte de uma pesquisa que busca compreender em que medida o professor supervisor do PIBID beneficia-se do Programa, considerando sua própria prática pedagógica, e reflete sobre as transformações que ocorrem em seu fazer profissional. A pesquisa foi realizada em três Programas de Pós-Graduação em Educação, por meio de entrevistas a noventa professores supervisores. Os resultados apresentados no texto são de trinta sujeitos do estado de Minas Gerais. As autoras contextualizaram o cenário da temática formação de professores e o desenvolvimento profissional docente, bem como apresentaram o PIBID e sua importância para a formação de professores. Logo em seguida, exploraram algumas contribuições teóricas sobre a formação de professores e trouxeram dados e relatos dos sujeitos entrevistados.

O artigo publicado por Andrade (2019) objetivou identificar estratégias formativas empreendidas por IES do estado de São Paulo nos subprojetos do PIBID, considerando como objeto de análise as produções disponíveis na *Web*. Andrade (2019) realizou uma breve introdução, contextualizando o cenário do PIBID, e apresentou as questões que sua pesquisa buscou responder. Posteriormente, abordou alguns princípios do PIBID, seguiu com a discussão teórica sobre a formação docente e, por fim, apresentou a metodologia adotada na pesquisa e os dados levantados. De acordo com a autora, a pesquisa foi realizada a partir de instituições de São Paulo, que participaram do PIBID entre 2009 e 2012, sendo identificadas 25 IES. Mostrou ainda que foram encontrados na *Web*: um artigo, 11 resumos, três subprojetos e um trabalho de conclusão de curso. Foram estabelecidas como categorias de análise a concepção teórica, bibliografia e orientação metodológica. Após a análise, evidenciou que, nas 16 produções, as experiências do PIBID trazem uma forte aproximação com a perspectiva da pedagogia crítica. Ao final, a autora explicou que fora levantado um número reduzido de trabalhos publicados na *web* e ressaltou a importância de um espaço das IES, de divulgação do trabalho que vem sendo desenvolvido sobre o PIBID para partilhar práticas, ideias e assim compartilhar com um número maior de interessados o que vem sendo realizado no Programa para qualificar a formação inicial do professor (ANDRADE, 2019).

Sobre os trabalhos encontrados, é importante salientar que todos apresentam aproximações e objetivos diferentes entre si. Pode-se observar algumas ideias que auxiliam a olhar para a pesquisa desenvolvida e trazem um aporte teórico que contribui para pensar-se a

discussão que será realizada na seção de análise deste estudo, ao apresentarem-se os dados sistematizados da pesquisa.

Ao olhar-se para os trabalhos publicados nas reuniões da ANPED no GT 08 de formação e na RBPFP, observam-se poucas produções publicadas sobre o PIBID. Todavia, as pesquisas encontradas contribuirão para refletir-se sobre algumas direções que podem ser trilhadas.

Nas revistas científicas da Pós-Graduação em Educação da UFMT e da UNEMAT, encontrou-se apenas um trabalho em cada uma ao pesquisar-se, entre os títulos dos artigos, a palavra PIBID ou alguma referência ao Programa, no período de 2010-2021. Na UFMT, foi publicado o trabalho intitulado *O PIBID de Educação Física da UEM-PR: uma reflexão com a prática escolar*, de Cerine da Cruz, Magalhães e Camargo (2020), que objetivou analisar a prática escolar na proposta do PIBID de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, no estado do Paraná (PR), entre 2014-2017, através da pesquisa documental que analisou planos de aula elaborados pelos bolsistas de ID para a turma do oitavo ano em uma escola pública estadual de Maringá, PR.

Na revista científica da Pós-Graduação da UNEMAT, foi publicado o artigo *Programa de Iniciação à Docência: o desenvolvimento profissional de estudantes de pedagogia em aulas de matemática*, de Ciríaco e Soares (2015). O trabalho analisou as contribuições do PIBID para o desenvolvimento profissional em aulas de matemática no ensino fundamental. É uma pesquisa vinculada à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CIRÍACO; SOARES, 2015).

As poucas produções ou a falta de publicações pelos pesquisadores do estado de Mato Grosso possibilitam pensar sobre quais as possíveis causas de não se encontrarem pesquisas ou trabalhos que tratam sobre o PIBID. Observou-se uma amplitude de trabalhos publicados sobre outras temáticas na revista e acredita-se que as pesquisas que foram realizadas sobre o PIBID na UFMT e na UNEMAT estão publicadas em outras bases de dados.

5 O PIBID EM AÇÃO: DADOS E REFLEXÕES

Pesquisas sobre a formação de professores, para além de gerar conhecimento na área, são importantes na medida em que podem (ou deveriam) subsidiar políticas públicas para este fim.

Tatiane da Silva Campelo

Campelo (2019) foi trazido para introduzir esta seção em consideração aos estudos que desenvolve sobre o PIBID enquanto uma política pública de formação de professores e que encarnou como campo de disputas em torno de sentidos da docência. Assim, como segue-se uma linha democrática, faz-se necessário entender e interpretar os números que se apresentam no decorrer da trajetória do PIBID enquanto uma política que tem sofrido várias tentativas de encerramento, como será discutido nesta seção.

Diante do exposto, constrói-se este capítulo, observando dados publicados pela CAPES através de editais e relatórios do PIBID. Observaram-se esses documentos para compreender o contexto do programa em nível nacional, bem como em nível estadual, a fim de verificar a situação do programa na UNEMAT, em nível estadual e, em especial, no Campus Universitário de Juara. Foram consultados todos os editais de 2007 até 2020, observando quantidade de bolsas, números de instituições participantes e quantitativo de projetos aprovados por ano. Após apresentação desses dados, apontaram-se algumas reflexões acerca dos dados levantados.

Também aqui são abordadas as ações que a UNEMAT desenvolveu por meio do PIBID. Foca-se o Campus Universitário de Juara por ser o local de formação dos egressos do PIBID, sujeitos desta pesquisa. Encerra-se esta seção com o levantamento dos projetos interinstitucionais do PIBID desenvolvidos pela UNEMAT, e incluem-se os subprojetos que o campus universitário de Juara desenvolveu em suas várias edições.

5.1 Dados e reflexões sobre o PIBID no período de 2007 a 2020

Nesta seção, apresentam-se dados sobre o PIBID no período de 2007 a 2020, como quantidade de bolsas, número de instituições participantes e quantitativo de projetos aprovados e desenvolvidos. Entende-se ser importante apresentar esse panorama para conhecer-se, sistematizar-se e mapear-se o alcance do Programa em rede nacional, observando os avanços e retrocessos que o PIBID sofreu desde a sua constituição.

Os dados apresentados foram encontrados em relatórios e estudos publicados pela CAPES, instituição que foi criada pelo Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951, pelo professor Anísio Teixeira. Em 2007, esta coordenadoria recebeu a atribuição de atuar na formação de professores da educação básica, especificamente, induzir e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica (CAPES, 2021).

O PIBID teve seu primeiro edital lançado em dezembro de 2007. De acordo com o resultado divulgado nos termos da Chamada Pública MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, foram analisados e aprovados 23 projetos até 30 de agosto de 2008. Numa segunda chamada, foram aprovados mais 14 projetos até 19 de dezembro de 2008. Em 27 de janeiro de 2009, há mais três projetos aprovados, e, numa quarta chamada, somam-se mais três em 20 de fevereiro de 2009. No total, são 43 projetos de instituições de ensino superior.

Conforme o relatório de gestão 2009-2011 da Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), em 2007 e 2008, havia 3.088 bolsas, sendo 2.306 para bolsistas de ID, 43 para coordenadores institucionais, 216 para coordenadores de área e 503 para supervisores (CAPES, 2012). Em 2009, quando efetivamente começou a ser implementado o edital de 2007, aconteceu um avanço importante na estrutura do Programa. Nessa ocasião, foram aprovadas 10.606 bolsas, ampliando significativamente a oferta.

No ano de 2010, o Programa contemplou as áreas comunitárias e a diversidade. Foram ofertadas 3.020 bolsas para as áreas comunitárias e 1.782 para o PIBID-Diversidade, totalizando 15.408 bolsas em 2010. Em 2011, o número de bolsas ofertadas ampliou para 26.918, sem considerar o edital de 2007. De acordo com o relatório, ao todo, foram disponibilizadas 30.006 bolsas, sendo 24.175 para bolsistas de ID, 246 para coordenadores institucionais, 1.672 para coordenadores de área, 102 para coordenadores de gestão e 3.811 para supervisores.

O relatório destaca a distribuição de bolsas por regiões. A Região Nordeste foi a que mais teve instituições selecionadas para desenvolverem seus projetos, com 31% dos projetos. Além disso, foram selecionadas 29% das instituições na Região Sudeste, 22% na Região Sul, 12% na Região Norte e 6% na Região Centro-Oeste.

Na Região Centro-Oeste, foram dez instituições de ensino superior participantes, com 39 campus desenvolvendo os subprojetos. No Mato Grosso, contou-se com duas instituições de ensino superior, com 11 campus desenvolvendo os subprojetos. As licenciaturas com maior número de bolsas foram as de Matemática, com 3.620 bolsas; Pedagogia, com 3.080 bolsas; Ciências Biológicas, com 2.716 bolsas; e Química, com 2.688 bolsas.

Em 2012, o Edital nº 11 ampliou o número de bolsas, oferecendo mais 19 mil, subindo para 45.918 bolsas. Porém, de acordo com o relatório, ao final do processo, foram aprovadas 49.321 bolsas, sendo 40.012 para bolsistas de ID, 6.173 para supervisores e 3.046 para coordenadores de área.

Outro dado que é interessante observar é o número de instituições de ensino superior participantes desde 2009. Até 2009, a adesão foi de 43 instituições, número que aumentou em 2011, alcançando 146 instituições, e, em 2012, subindo novamente para 196. Houve participação de 266 escolas públicas até 2009, 1.938 escolas até 2011 e 4.160 escolas em 2012 (CAPES, 2012).

Observa-se até aqui um movimento significativo de adesão do PIBID pelas instituições participantes. Em 2013, a aprovação da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 ([BRASIL, 2013](#)), alterou o artigo 62, parágrafo 5º da LDBEN 9.394/96, com uma redação de incentivo pela União, Distrito Federal, estados e municípios à formação dos profissionais do magistério pelo PIBID.

De acordo com dados do Relatório da DEB de 2009-2013, em 2013, foram lançados dois editais: o de nº 61, de 02 de agosto de 2013; e o de nº 66, de 06 de setembro de 2013. O primeiro edital foi para chamamento de instituições de ensino superior, públicas e privadas, sem fins lucrativos; e o segundo edital era voltado para cursos de licenciatura da diversidade (CAPES, 2013).

Em 2012, havia um total de 49.321 bolsas. Esse número quase dobrou de 2013 a 2014, passando para 90.254 bolsas distribuídas entre os cursos de licenciaturas. No relatório consta que foram selecionados 284 projetos institucionais para o edital 061 e 29 projetos para o edital PIBID-Diversidade, somando 313 projetos. Destes, há 2.997 subprojetos, tendo o PIBID Edital 061/2013, 87.060 bolsas; e o PIBID-Diversidade, 3.194. No relatório, consta que a Região Nordeste continua sendo a região com maior número de bolsas, somando 2.819 bolsas (CAPES, 2013). Observa-se até aqui um avanço significativo dos investimentos no PIBID, tanto pela adesão de novas Instituições, públicas e privadas, sem fins lucrativos, como pelas Instituições que atendem os cursos da diversidade. Dessa forma, ao refletir-se sobre os números apresentados até aqui, é possível afirmar que o Programa ampliou gradualmente o quantitativo de bolsas e expandiu para que outras licenciaturas, além daquelas previstas no primeiro edital de 2007, submetessem seus projetos até meados de 2014.

Também houve a expansão de instituições que estariam aptas à participação. Em 2007, era apenas instituições federais de ensino superior. Em 2009, o edital contemplou as instituições

estaduais. Em 2010, foi oportunizado às Instituições públicas municipais, comunitárias, confessionais e filantrópicas, sem fins lucrativos, e, em novo edital, a ampliação para o PIBID-Diversidade. Desta feita, a edição de 2013 contemplou ainda todas as instituições públicas e comunitárias e as instituições privadas com bolsistas do PROUNI.

Observa-se a ampliação da duração do projeto e da bolsa de ID até o edital de 2013. No edital de 2007, o projeto tinha a duração de 24 meses. Conforme foram se desenvolvendo e amadurecendo as ações e os diálogos sobre a importância do Programa na formação do licenciando, o Programa foi reorganizado e passou a ter duração de 48 meses. Porém, em 2016, como já exposto, houve muitas tentativas de diminuir para 24 meses devido ao corte orçamentário e a outras questões externas.

O amadurecimento do diálogo entre a CAPES e os demais atores do projeto constatou que o PIBID contribui de maneira significativa para a aproximação entre universidade e escola, como confirmado nos inúmeros relatos de experiências em eventos e documentos que a universidade encaminhava para a CAPES, com sugestões e críticas construtivas em prol da qualidade da política pública do PIBID. Essas constatações contribuíram fortemente para que o PIBID pudesse consolidar e ampliar seu número de bolsas, constituindo uma ação coletiva, com decisões tomadas a partir de diálogos com todos os atores do programa (BALL; MAGUIRE, 2016).

Até este momento, o PIBID foi uma política pensada e elaborada pelos professores, atores que dialogaram com as ideias para melhorar as ações do Programa. Para Ball e Maguire (2016), uma política educacional precisa ser feita pelos e para os professores, que são atores, sujeitos e objetos da política educacional, respeitando a especificidade de cada contexto e as experiências dos professores. Nesse sentido, o Programa possibilitou a expansão do número de bolsas, com vistas a viabilizar a interlocução para que as ações fossem fortalecidas em prol de uma formação inicial de qualidade que certamente contribuiria para melhorar a oferta de uma educação de qualidade social com profissionais mais preparados. Contudo, o ano de 2015 foi marcado por inseguranças devido ao corte orçamentário de recursos destinado à DEB. Em 2015, o PIBID tinha uma previsão orçamentária para 50.261 bolsas, e a execução no presente ano foi de 81.993, 63% a mais que o previsto. Porém, se observar-se o quantitativo de 2014 para 2015, percebe-se uma queda de quase dez mil bolsas (CAPES, 2016).

O Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID), através do Informe nº 009/2015, publicou que, após reunião na CAPES, com a DEB, o corte orçamentário para o PIBID continuaria. Em reunião, a Diretoria explicou que os cortes de bolsas

eram inevitáveis, tendo em vista a redução de 274 milhões, que correspondiam a 45% dos recursos destinados ao PIBID (FORPIBID, 2015). Nessa reunião, foram explicadas as medidas que seriam adotadas pela CAPES por meio de duas ações: excluir os bolsistas que estavam há mais de 48 meses no Programa e desligar os bolsistas com duas bolsas ativas na União. Na ocasião, foram apresentadas outras possibilidades para novos cortes de bolsas:

A solução mais efetiva, segundo a CAPES, é desligar os Bolsistas ID que completarem 24 meses a partir de março de 2016 (segundo dados da equipe técnica isso resultaria numa redução mês a mês dos gastos, conseguindo manter o Programa até dezembro de 2016). Outras alternativas de menor efetividade seria reduzir os meses de pagamentos das bolsas de 12 para 10 meses (suspensão das bolsas nos "meses de férias" acadêmicas/escolares); ajustar os subprojetos com valores máximos dispostos na portaria 096/2013, com 10 bolsas de iniciação à docência para 01 bolsa de supervisor, e 20 bolsistas para 01 coordenador de área; cortar as bolsas de coordenadores, em especial os de gestão. Em resumo, foi assumida como meta da CAPES reduzir o Programa de 82.000 para 48.000 bolsas (FORPIBID, 2015).

O ano de 2015 foi marcado por muitos atrasos de bolsas e pelo anúncio de cortes de bolsas do Programa. A reunião citada materializou dois ofícios expedidos pela CAPES: o Ofício Circular da CAPES, nº 018/2015, de 15 de dezembro de 2015, que reduz em 50% o número de bolsas em 2016; e o Ofício Circular da CAPES, nº 2/2016, que informava que as bolsas que tivessem completado 24 meses em fevereiro não seriam prorrogadas devido à dotação orçamentária disponível (FORPIBID, 2016).

Houve, então, organizado pelo FORPIBID, vários manifestos contrários aos cortes e uma movimentação intensa com reuniões em defesa do PIBID. De acordo com o informe nº 04/2016 do FORPIBID, no dia 01 de março ocorreu uma reunião, e a sessão foi aberta pelo Secretário Executivo do MEC, que anunciou a garantia das 90 mil bolsas para o PIBID. Nessa ocasião, o diretório do FORPIBID explicitou algumas divergências entre a postura do MEC e da CAPES:

Mesmo após as declarações sobre a importância do Programa e manutenção das bolsas, na prática, o sistema de gerenciamento de bolsas (SAC) permanece fechado desde dezembro de 2015 impedindo a inserção de novos professores, o que leva as IES a contar com o trabalho voluntário de profissionais comprometidos com o Pibid para não interromper as atividades formativas dos licenciandos. Também foi suspensa a possibilidade de substituição de estudantes. Sobretudo, há ambiguidades na avaliação que o MEC faz do Programa, colocadas como justificativa para "redesenhar" o Pibid e para lançar novos editais. É necessário que as informações veiculadas sejam esclarecidas pelo MEC e que ações efetivas ponham fim à instabilidade que, lamentavelmente, foi imposta ao Pibid e está sendo sentida no cotidiano do trabalho nas IES, no âmbito das licenciaturas e nas escolas (FORPIBID, 2016).

De acordo com o relatório de gestão de 2016, o PIBID teve o apoio médio mensal de 73.300 bolsas, superando em 51,68% das bolsas previstas ao Programa em 2016. Importante ressaltar que, em 2016, houve a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional – PEC 241 – que limitou os gastos públicos. Isso fez com que as bolsas que somavam 90 mil fossem reduzidas para 73 mil (CAPES, 2017).

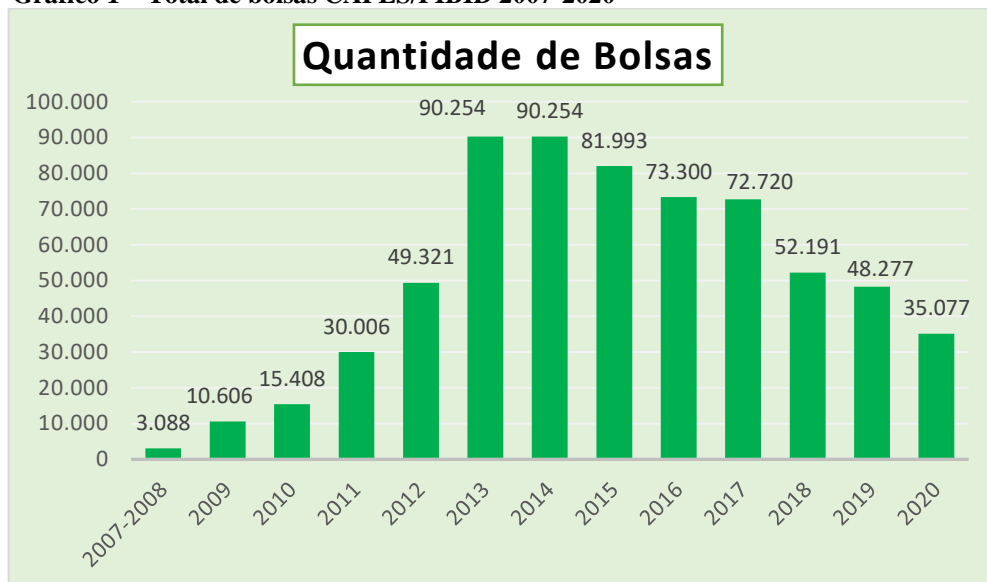
Em 2017, o programa contou com 72.720 bolsas para o desenvolvimento de projetos em 36 áreas de licenciatura, aproximando 279 instituições de ensino superior e 5.578 escolas da educação básica (CAPES, 2018). Em 2017, houve o lançamento do Programa Residência Pedagógica. De acordo com o objetivo nº 1.008 do Relatório de Gestão de 2018, “[...] 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” (CAPES, 2019, p. 90).

De acordo com dados do referido relatório e através do edital CAPES nº 7/2018, os novos projetos institucionais teriam vigência até janeiro de 2020, sendo implementados em agosto de 2018, contemplando 277 instituições de ensino, sendo 91 instituições de ensino superior, somando o total de 52.191 bolsas. Destas, 44.716 foram destinadas aos estudantes de licenciatura (CAPES, 2019).

Em 2019, foram destinadas, ao Programa, 48.277 bolsas, sendo 41.007 para alunos de licenciatura, 5.307 para supervisores, 1.698 para coordenadores de área e 265 para coordenadores institucionais. De acordo com o relatório de gestão da CAPES, para 2020, a previsão de bolsas foi de até 30.096 cotas, priorizando as seguintes áreas: matemática, ciências, língua portuguesa e alfabetização, selecionando 250 IES para início das atividades em abril de 2020 (CAPES, 2020).

No relatório de 2020 de gestão da CAPES, consta que, através do Edital PIBID nº 2/2020, foram disponibilizadas 30.096 bolsas, considerando as áreas prioritárias: alfabetização, biologia, ciências, física, língua portuguesa, matemática e química (CAPES, 2021). Foram concedidas o total de 35.007 bolsas, sendo 29.856 para licenciandos, 3.729 para supervisores, 1.177 para coordenadores de área e 245 para coordenadores institucionais (CAPES, 2021).

Essa falta de diálogo que ocorreu após o golpe parlamentar ocasionou muita insatisfação entre os atores do Programa. Organizou-se um gráfico para mostrar a queda do número de bolsas que ocorreu após 2016. Para isso, o Gráfico 1, a seguir, mostra dados do número de bolsas de 2007 a 2020.

Gráfico 1 – Total de bolsas CAPES/PIBID 2007-2020

Fonte: elaborado pelo autor com base nos relatórios de gestão da DEB/ CAPES⁴.

O Gráfico 1 materializa o desmonte do governo para encerrar o Programa, principalmente após 2015, com as quedas constantes. Até certo momento, as ações do PIBID foram priorizadas, mas, quando se tem o golpe e o governo da extrema direita assume o poder, os recursos destinados ao programa vão sendo gradativamente diminuídos. Essas ações de cortes e atrasos de bolsas, congelamento dos valores das bolsas, alterações na estrutura do programa, duração de bolsas, falta de diálogo com os atores do programa, caminha em direção contrária aos objetivos do Programa, tendo em vista que a ideia é motivar e valorizar o magistério, oportunizando condições para que os licenciandos que querem ser professores conheçam de perto a realidade e passem a conviver com os profissionais que atuam nas escolas.

Essas tentativas de descaracterizar o Programa corroboram ao seu encerramento. Diante desse cenário, remete-se às afirmações de Saviani (2008, p. 7), que, ao discutir sobre políticas educacionais, explica que existem duas características estruturais que atravessam as ações do Estado:

A primeira limitação materializa-se na tradicional escassez dos recursos financeiros destinados à educação; a segunda corporifica-se na sequência interminável de

⁴ Dados organizados a partir dos relatórios de gestão da DEB/CAPES, acessados em março de 2022.

reformas, cada qual começando da estaca zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente (SAVIANI, 2008, p. 7).

Saviani (2008) denuncia a falta de recursos para a educação e afirma que, a cada nova gestão governamental, apresentam-se novas propostas de Políticas Públicas para a Educação, imprimindo a marca do governo, desfazendo o que estava em curso e propondo novas ações, iniciando do zero. Essa característica oportuniza refletir sobre o que aconteceu após o golpe parlamentar em 2016.

Shigunov Neto e Maciel (2004, p. 69) corroboram ao trazer a discussão sobre o neoliberalismo presente no projeto de educação através da LDBEN nº 9.394/96. Os autores apontam que o governo elabora suas propostas, que, “[...] inspiradas no modelo educacional neoliberal visam impor rigorosas exigências ao sistema público de ensino, sem, no entanto, realizar os investimentos necessários para que o mesmo possa responder à altura de tais cobranças” (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2004, p. 69).

Shigunov Neto e Maciel (2004, p. 74) apontam que o Estado precisa oportunizar condições de formação completa, eficaz e de qualidade às professoras e aos professores, que possibilite enfrentar os desafios da sociedade que está em constante transformações. “Acreditamos que somente a formação inicial e continuada pautada na articulação entre o conhecimento, a pesquisa e a prática proporcionarão as condições necessárias para o desenvolvimento da educação nacional”. Nesse sentido, investir na formação inicial e ampliar as oportunidades de participação dos licenciandos é uma forma de articular conhecimento, pesquisa e prática, a fim de oportunizar uma formação inicial pautada na reflexão, na práxis. O que se vê e avalia é que o PIBID teve uma larga escala de expansão e que, com a mudança governamental de um governo de extrema direita, realizaram-se cortes orçamentários que desmotivam a participação de todos os atores e comprometem a sua continuidade.

De acordo com Mizukami (2013, p. 23), ser professor é uma profissão complexa e precisa ser aprendida. Aprender a ser professor e desenvolver-se como professor são processos lentos que se “[...] iniciam antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes por diferentes experiências profissionais e de vida”.

Mizukami (2013) explica que a escola é um lugar de aprendizagem da profissão da docência. Segundo o autor, nesse sentido, dar continuidade às ações do PIBID e investir na expansão do Programa deveria ser uma ação contínua a fim de fomentar a qualidade da formação inicial e valorizar a profissão docente.

Na próxima subseção, apresentar-se-á a organização e os dados sobre o PIBID na UNEMAT.

5.2 Dados e reflexões sobre o PIBID na UNEMAT

A UNEMAT oferta sete cursos de licenciatura na modalidade contínua, organizados nos seguintes campus: Ciências Biológicas – Alta Floresta, Cáceres, Nova Xavantina, Tangará da Serra; Educação Física – Cáceres e Diamantino; Geografia – Cáceres e Sinop; História – Cáceres; Letras – Alto Araguaia, Cáceres, Pontes e Lacerda, Sinop, Tangará da Serra; Matemática – Barra do Bugres, Cáceres, Sinop; e Pedagogia – Cáceres, Juara, Sinop.

Para garantir o nível de qualidade do ensino superior, a pró-reitoria implementa algumas políticas de graduação de capacitação que atendem aos parâmetros nacionais e estaduais. Uma dessas políticas que se destaca é o PIBID.

A UNEMAT inscreveu seu primeiro projeto em 2009, e, em 2010, teve 90 bolsas aprovadas. Esse número foi expandido para 1.249 bolsas durante o período de 2010-2014, conforme dados do Relatório de Gestão da UNEMAT (2014).

No Edital nº. 002/2014-UNEMAT/PROEG-PIBID, o curso de Pedagogia da UNEMAT, em 2014, foi contemplado com 164 bolsas, sendo 15 bolsas para o campus de Cáceres, 15 bolsas para o campus de Luciana, 64 bolsas para o campus de Juara e 80 bolsas para Sinop. Em 2015, o número de bolsas manteve-se. Em 2016, foram aprovadas 925 bolsas. No ano seguinte, o número de bolsas manteve-se. Em 2018, o número reduziu para 681 bolsas (UNEMAT, 2018). Assim, o número de bolsas da instituição responde ao que foi deliberado em nível nacional. Observa-se um período de forte expansão e, após 2016, o número diminuiu consideravelmente. Não foi possível acessar o quantitativo de bolsas dos anos de 2019, 2020, 2021 e 2022 devido ao relatório de gestão realizado por quadriênio não ter encerrado.

Mesmo com a redução do número de bolsas no período informado, o PIBID, na UNEMAT, a partir do que consta no Relatório de Gestão da UNEMAT (2015-2018), realizou diversas ações de parceria com as escolas e promoveu eventos para publicizar os feitos do Programa na instituição. “Durante o período de gestão houve a realização de Seminários locais e Institucional do PIBID e a realização de parcerias com 155 escolas municipais, estaduais e indígenas para o desenvolvimento do PIBID” (UNEMAT, 2018, p. 27).

No período de 2015-2018, realizaram-se algumas jornadas científicas, consideradas os maiores eventos da instituição, tendo a participação do Congresso de Iniciação Científica

(CONIC), do Seminário de Extensão (SEMEX), do Seminário do PIBID e do Seminário do Programa de Formação de Células Cooperativas (FOCCO).

Dados do relatório mostram que, em 2015, realizou-se a *6ª Jornada Científica em Cáceres*, com 1.114 inscritos no evento e 577 trabalhos publicados. Na ocasião, aconteceu o *III⁵ Seminário do PIBID* em que os trabalhos publicados somam 99 oriundos do PIBID (UNEMAT, 2018).

A *7ª Jornada Científica* aconteceu em 2016, também na cidade de Cáceres. Teve a participação de 1.272 inscritos e 728 trabalhos publicados. Na ocasião, aconteceu o *IV Seminário do PIBID*, sendo que, dos 728 trabalhos, 129 são PIBID.

A *8ª Jornada Científica*, realizada em 2017 na cidade de Cuiabá, reuniu 1.273 inscritos e contou com 772 trabalhos publicados. O *V Seminário do PIBID* teve a submissão de 192 trabalhos publicados no evento.

Outras ações são evidenciadas no Relatório de Gestão (2015-2018) no que se refere ao PIBID:

- ✓ Também em 2017 o PIBID confeccionou diversos livros temáticos feitos nas Escolas pelos alunos e equipes dos subprojetos, ao todo foram 48 livros ou livretos, incluindo em língua inglesa de um subprojeto de inglês.
- ✓ Captação de recursos externos de R\$ 8.331 milhões (R\$ 5.472.540,00 – Edital 7/2018 CAPES/PIBID e R\$ 2.858.940,00 – Edital 6/2018 – CAPES - RP).
- ✓ A Gestão 2015-2018 também promoveu a ampliação do número e de modalidades de Bolsas de Iniciação à Docência, estabelecendo parceria com 112 escolas (PIBID/RP) e atendendo mais de 30 mil alunos da Educação Básica (UNEMAT, 2018, p. 26-27).

Em 2017, foi publicada a coleção *PIBID: Saberes & Práticas: Práticas & Saberes* (NASCIMENTO; ANTUNES, 2017), em dois volumes que se intitulam *PIBID: Novas Perspectivas à formação docente nas Ciências Naturais e Exatas* e *PIBID: Docência crítica e prática compartilhada nas áreas de Linguagens, Educação e Tecnologia*, ambos organizados por Renata Cristina de L. C. B. Nascimento e Franciano Antunes.

Os dois volumes tratam de um conjunto de artigos que consideram “[...] as múltiplas questões que perpassam os mais diversos campos da educação tendo como referência o professor em constante diálogo com seus pares” (NASCIMENTO; ANTUNES, 2017, p. 9). Os organizadores explicam que é a partir

[...] desse diálogo constante entre os envolvidos de forma direta e indireta com o PIBID foi possível reunir ideias, resultados de experiências, que eduzam o

⁵ Buscaram-se dados do I e II Seminário do PIBID e não se encontram informações. Não está disponível dados do VI Seminário do PIBID que aconteceu junto à 9ª Jornada Científica da UNEMAT.

questionamento e posicionamentos distintos, e, desse modo, oportunizando o aprofundamento do debate referente a qualidade da educação em nosso país (NASCIMENTO; ANTUNES, 2017, p. 9).

O volume *PIBID: Novas Perspectivas à formação docente nas Ciências Naturais e Exatas* traz discussões sobre o desenvolvimento de atividades realizadas dentro da universidade, como nas escolas da Educação Básica, que apontam para a importância desses dois espaços de formação e a necessidade de uma forte relação entre a educação básica e o ensino superior, aproximando os dois espaços de formação docente (NASCIMENTO; ANTUNES, 2017). Nesse volume, 16 artigos apresentam discussões sobre temáticas diferenciadas, com relatos de experiências em variados cursos de licenciatura. Entre as temáticas, os artigos abordam experiências da EJA; práticas do PIBID de Biologia; um estudo de caso na EJA com alunos deficientes visuais nas aulas de ciências; experiências no subprojeto de Matemática de Barra do Bugres; a importância do PIBID na formação de professores de Química; as contribuições do PIBID na formação a partir das produções monográficas do curso de Educação Física; o PIBID e o ensino experimental em física no ensino médio; como o PIBID influenciou os “Pibidianos” de Biologia para a atuação profissional; as interações dos “Pibidianos” com a comunidade escolar; as atividades lúdicas como metodologia no ensino de Química a partir do PIBID, entre outras temáticas. Ressalta-se que os artigos publicizam experiências, como contribuições do programa para a formação dos licenciandos que participaram do PIBID (NASCIMENTO; ANTUNES, 2017).

Por sua vez, os artigos do volume *PIBID: Docência crítica e prática compartilhada nas áreas de Linguagem, Educação e Tecnologia* oferecem ao leitor várias discussões sobre a linguagem e a tecnologia nas práticas sociais que se relacionam com a formação de professores, apresentando narrativas experienciadas pelos atores do PIBID (NASCIMENTO; ANTUNES, 2017). Compõem o volume 21 artigos organizados com contribuições sobre assuntos como: a formação de professores e o PIBID; o processo em que o PIBID foi institucionalizado; o PIBID e o currículo; o PIBID no ensino de Língua Portuguesa; o PIBID e um relato sobre o uso da música como recurso didático; relatos de como o programa se institucionalizou e as experiências construídas; questões metodológicas para o ensino de geografia, entre outros escritos que apresentam narrativas dos atores do PIBID nos subprojetos das licenciaturas que foram desenvolvidos em parcerias com as escolas (NASCIMENTO; ANTUNES, 2017).

Nascimento e Antunes (2017) explicam que a coletânea busca socializar os vários trabalhos desenvolvidos pelo PIBID na UNEMAT.

[...] tem como questão central problematizar, os sentidos, significados e intencionalidades que vêm se materializando na formação inicial docente por meio do estreitamento da relação entre a Universidade e a Educação Básica, pois, pensar e criar estratégias para uma boa educação é obrigação de todo cidadão, em especial dos professores, independente da esfera de atuação (NASCIMENTO; ANTUNES, 2017, p. 10).

Essas produções organizadas e publicadas são, ao nosso olhar, importantes para a divulgação dos trabalhos desenvolvidos no decorrer do PIBID e contribuem para a formação do futuro professor. Na próxima seção, apresentam-se dados sobre o PIBID do curso de Pedagogia da UNEMAT de Juara.

5.3 O PIBID/Pedagogia/UNEMAT no Campus Universitário de Juara

Atualmente o Campus Universitário de Juara oferece os cursos de Administração e Pedagogia. O campus desenvolve vários projetos e corrobora com o fortalecimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na promoção de formação de pedagogos. Para atender as necessidades do Vale do Arinos a Universidade oferta uma formação pautada na perspectiva reflexiva e na criação de alternativas para os desafios que a realidade exige (UNEMAT, 2013).

De acordo com o Projeto Pedagógico, o curso de Pedagogia do Campus Universitário de Juara tem como objetivo formar professores, de maneira que, durante a graduação, o licenciando possa experimentar a interlocução entre a universidade e os diferentes espaços escolares e não escolares, com vistas à consolidação uma formação voltada para a ação-reflexão-ação, pautada pela solidariedade social, cooperação, reciprocidade e democracia, ou seja, uma formação que contribua para a oferta de uma educação de qualidade social (UNEMAT, 2013). Para tanto, realiza ações através de pesquisas, programas e projetos que contribuem para a formação inicial do pedagogo, de modo que aproxima o futuro professor da profissão por meio da inserção do licenciando em contextos escolares. Um desses programas que a instituição desenvolve, em acordo com a proposta nacional, é o PIBID, tendo sua primeira inscrição de subprojetos ao projeto institucional da UNEMAT em 2012.

De acordo com o Edital nº 015/2012-UNEMAT/PROEG-PIBID, a instituição distribuiu, entre os campi, 176 bolsas de ID. Porém, através do Edital Complementar nº 001, o número de bolsas foi retificado e passou a ter 186 bolsas de ID. Para o campus universitário de Juara, foram disponibilizadas 15 bolsas, sendo o subprojeto de Pedagogia coordenado pela professora Ana Paula Kuhn (UNEMAT, 2012).

Em 2014, através do Edital nº 002/2014 - UNEMAT/PROEG-PIBID, a UNEMAT tornou pública a seleção de 890 bolsistas de ID. O campus universitário de Juara foi contemplado com 64 bolsas sob a coordenação das professoras Albina Pereira de Pinho Silva, Lori Hack de Jesus e Lisanil da Conceição Patrocínio Pereira, tendo como período de vigência das bolsas de março de 2014 a fevereiro de 2018 (UNEMAT, 2014).

Através do Edital nº 001/2018 - UNEMAT/PROEG/APE-PIBID, uma nova seleção foi aberta. Assim, disponibilizou-se para a UNEMAT o total de 585 bolsas de ID. Para o campus universitário de Juara foram disponibilizadas 48 bolsas de ID sob a coordenação das professoras Angela Rita Christofolo de Mello e Cleuza Regina Balan Taborda. As bolsas tinham como período de vigência o período entre agosto de 2018 e janeiro de 2020. Observa-se que o número de bolsas disponíveis diminuiu consideravelmente (UNEMAT, 2018).

Em 2020, o número de bolsas fora reduzido novamente. Através do Edital nº 001/2020 - UNEMAT/PROEG/APE, a UNEMAT distribuiu 360 bolsas pelos campi. O curso de Pedagogia continuou com dois subprojetos, tendo dois núcleos. O núcleo I foi contemplado com 16 bolsas, e o núcleo II, com 16 bolsas de ID, coordenado pelas professoras Angela Rita Christofolo de Mello e Cleuza Regina Balan Taborda (UNEMAT, 2020). Observa-se que, a partir de 2018, o número de bolsas da UNEMAT e, conseqüentemente, do campus universitário de Juara, diminuiu consideravelmente, seguindo o contexto nacional, que se traduz em um retrocesso para a formação inicial de professores.

Como os professores entrevistados foram bolsistas no Edital nº 002/2014-UNEMAT/PROEG-PIBID, entende-se ser importante expor como foi a seleção dos bolsistas. De acordo com o edital, foram requisitos para a seleção:

a. ser brasileiro ou possuir visto permanente no país; b. estar regularmente matriculado no Curso de Licenciatura participante do PIBID/UNEMAT, conforme quadro de vagas do item 3 deste edital; c. não possuir vínculo empregatício superior a meio período; d. estar apto a iniciar as atividades relativas ao projeto imediatamente após aprovação; e. não estar vinculado a nenhum programa de bolsas interno ou externo à Universidade. f. ter disponibilidade de 20 horas semanais para disponibilidade nas atividades do PIBID (UNEMAT, 2014).

O edital também previu critérios por meio dos quais os candidatos seriam avaliados pela banca composta pelo coordenador do subprojeto, quais sejam:

a) apreciação da Carta de Intenção, justificando o interesse do licenciando em atuar futuramente na educação básica; b) entrevista; c) análise do Currículo Lattes, conforme os requisitos previstos no anexo II deste edital; • Será atribuída pontuação de 0 (zero) a 10 (dez) aos itens a) e b), e de 0 (zero) a 20 (vinte) ao item c). • Será

eliminado o candidato que obtiver nota menor que 6 (seis) nos itens a) e b). • A pontuação final do candidato será a soma dos itens a), b), c) (UNEMAT, 2014).

A bolsa, com valor de R\$ 400,00, concedida pela CAPES, ficou ativa durante a vigência do projeto em que o bolsista atuou. Com carga horária de 20 horas semanais, as atividades exercidas pelo bolsista não geraram nenhum tipo de vínculo empregatício (UNEMAT, 2014). Considera-se importante também apresentar as atribuições do bolsista, conforme o edital de 2014:

a) dedicar, no período de vigência da bolsa, 20 (vinte) horas semanais às atividades do PIBID, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares; b) executar o plano de atividades aprovado; c) manter atitudes de solidariedade e respeito a toda a comunidade escolar e atuar de forma responsável em relação ao meio ambiente; d) assinar Termo de Compromisso, cumprindo as metas estabelecidas pela IES e devolver à CAPES eventuais benefícios recebidos indevidamente; e) apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seus trabalhos, divulgando-os na instituição onde estuda e na escola onde exerce as atividades, em eventos de iniciação à docência promovidos pela Instituição e em ambiente virtual do PIBID organizado pela CAPES. f) apresentar relatórios (parciais ou gerais) sempre que lhe for solicitado, cumprindo os prazos previstos. g) prestar conta, no prazo máximo de 10 (dez) dias, ao utilizar recursos de custeio do PIBID/UNEMAT/CAPES, juntamente com os devidos comprovantes (UNEMAT, 2014).

Na próxima seção, apresentam-se os resultados da pesquisa de campo com os professores egressos do PIBID, do curso de Pedagogia/UNEMAT do campus universitário de Juara, edital de 2014.

6 O PIBID DO CURSO DE PEDAGOGIA/UNEMAT/JUARA

“O PIBID foi pra mim um grande divisor de águas na decisão de falar: eu quero atuar na educação, e eu quero atuar nos anos iniciais”.

Professora 02

Inicia-se esta seção com um excerto de uma das professoras entrevistadas, egressa do PIBID/2014. Ela afirmou que o Programa foi uma oportunidade para reafirmar ou reavaliar se a docência era realmente o que ela queria como profissão, sendo um “divisor de águas” para se afirmar na docência.

Esta seção apresenta as narrativas de professoras egressas e de um professor egresso do subprojeto do curso de Pedagogia do Campus Universitário de Juara, ofertado pela UNEMAT em 2014. Ao considerar-se a importância das discussões sobre formação de professores no contexto do PIBID para melhorar a qualidade da educação básica, a pesquisa realizada pautou-se em compreender como as ações do PIBID, enquanto política de formação inicial, implementadas por meio do projeto de 2014, do curso de Pedagogia ofertado na UNEMAT, campus de Juara, contribuíram com a atuação docente dos professores em atenção às vivências que tiveram no decorrer da formação inicial enquanto bolsistas de iniciação à docência (ID). Nesse contexto, retomam-se as questões problematizadoras que nos impulsionaram a realizar esta pesquisa: como essa política de formação inicial é vista pelos professores entrevistados, considerando as vivências que tiveram durante a participação no projeto, bem como as principais percepções e contribuições que o programa oportunizou para a formação das pedagogas e pedagogos que participaram enquanto bolsistas de ID e como essas contribuições se firmaram enquanto prática no exercício da docência?

Buscou-se, a partir do resultado do edital do subprojeto do PIBID do campus universitário de Juara/UNEMAT/2014, encontrar as egressas e os egressos, e assim encaminhar o formulário de caracterização do perfil traçado para realizar as entrevistas. Todavia, surgiram dificuldades de encontrar as egressas e os egressos, tendo em vista que não se tinha o contato e que a maioria não respondeu ao e-mail que solicitava a participação voluntária.

Dos 64 bolsistas do edital de 2014, conseguiu-se que apenas vinte professores egressos deste edital, sendo 16 do sexo feminino e 4 do sexo masculino, respondessem ao formulário de caracterização do perfil. Após análise minuciosa dos dados obtidos através do formulário, entrou-se em contato com sete professoras egressas do edital de 2014 e um professor, que apresentavam o perfil buscado. Destes, apenas cinco professoras egressas e um professor

egresso aceitaram participar da etapa de entrevistas, realizadas por meio da ferramenta digital *Google Meet*.

Os outros sujeitos, a maioria do sexo feminino, que responderam ao formulário, não tinham o perfil desejado para a pesquisa devido a não terem experiência na docência ou atuarem até o momento na educação infantil, ou, ainda, porque seguiram na profissão como profissionais técnicos do desenvolvimento infantil.

As narrativas das entrevistas foram organizadas e sistematizadas a partir de eixos estruturantes, quais foram: “PIBID e a formação inicial”, “PIBID e a política de formação”, “PIBID e as estratégias formativas”, “PIBID e os desafios da inserção profissional” e “PIBID e práticas pedagógicas”. Estes foram analisados pelo paradigma interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008).

6.1 O PIBID e a formação inicial: o que significa o PIBID para mim?

O primeiro eixo estruturante manifestou-se no movimento de interpretar as narrativas dos professores egressos sobre os significados do PIBID para a sua formação enquanto docente. Concorda-se com Soczek (2011) sobre a afirmativa de que o PIBID viabiliza um maior contato do licenciando com a escola ao criar um espaço de aproximação entre as instituições (escola e universidade). Pensar o Programa fortalece a esperança por uma formação de professores de qualidade social, pois o PIBID, nas palavras de Soczek (2011, p. 64),

[...] significa, literalmente, a inserção de “sangue novo” pela promoção do trabalho em equipe, contribuindo para o crescimento pessoal e profissional pelo repensar a prática escolar, superando uma tendência de reprodução de práticas consolidadas de forma acrítica. Também as IES saem ganhando, ao serem convidadas a pensar seus processos de formação.

Assim, entende-se que a parceria entre as duas instituições de ensino ligadas por uma política de formação de professores é um forte indício para promoção de uma educação de qualidade social ao entregar para a comunidade um profissional formado e melhor preparado para lidar com os desafios da profissão docente. Nesse sentido, ao inserir os licenciandos nos contextos escolares, é oportunizado ao futuro professor conhecer a realidade escolar e se firmar na profissão docente. A seguir a fala da Professora 01 evidencia o quão importante foi o PIBID para o processo de sua formação:

“Nossa, o PIBID significou muito, o PIBID me preparou para estar aqui hoje, para que eu fosse uma boa profissional. Eu tenho orgulho do meu trabalho, eu tenho orgulho de dizer que eu fui Pibidiana. [...]. Porque, quando a gente entra como bolsista, vamos ganhando aprendizagem, vamos nos preparando melhor para a profissão, a gente sente mais tranquilidade” (Professora 01).

A Professora 01 fala com orgulho da sua atuação enquanto docente e ressalta que a segurança que sente foi propiciada por sua participação no PIBID. Entende-se que a escola tem um papel importante na formação do futuro professor, no sentido de tornar-se protagonista nos processos de formação. Canan (2012, p. 34) explica que o PIBID é uma política que viabiliza a integração entre a universidade e as instituições da educação básica, em que “[...] os professores mais experientes passam a atuar como co-formadores desses futuros docentes, na expectativa de que se elevem os índices da Educação Básica encontrados hoje no Brasil”.

O PIBID é uma política de formação inicial que permite ao licenciando transitar pelos espaços acadêmicos e pelos espaços escolares para o trabalho de autoconhecimento e de autoconstrução. Em relação à importância desse tipo de política, Nóvoa (2017, p. 1121) ressalta que:

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão desde o primeiro dia de aulas na universidade, que também ajudam a combater os fenômenos de evasão e, mais tarde, de “desmoralização” e de “mal-estar” dos professores.

Desta feita, pode-se afirmar que o PIBID colabora com esse processo. Isso fica evidenciado nos relatos das Professoras 02 e 03, a seguir:

“[...] dentro do PIBID pude ter a certeza de que queria lecionar, que eu queria ser professora, que eu queria contribuir com a educação, e também acredito que hoje, tendo todas as experiências que tive na minha trajetória acadêmica, na minha trajetória profissional, de repente, se não tivesse oportunizado a mim fazer parte de um programa tão importante como o PIBID, talvez eu não estaria desempenhando os papéis na educação que eu desempenho hoje” (Professora 02).

“O PIBID foi a etapa mais importante para mim porque, como eu tinha muito medo de sala de aula, a primeira vez que eu entrei na sala de aula como pibidiana eu não conseguia conversar com o aluno. A professora orientou como eu deveria trabalhar com os alunos e eu tremia, eu não conseguia conversar com o aluno, eu tremia, tinha muito medo, aí, assim, se não fosse o PIBID, talvez eu não tivesse entrado, eu não teria exercido essa profissão, eu teria ficado fora da sala de aula por medo” (Professora 03).

A narrativa da Professora 02 mostra que o PIBID foi uma experiência formativa que evidenciou/fortificou o desejo e a vontade pela profissão, mostrando caminhos possíveis e contribuindo com experiências que se movimentam num processo de amadurecimento para a identificação com a profissão. Já a narrativa da Professora 03 mostra certa tensão ao ser inserida no espaço escolar devido ao medo que ela construiu sobre a docência. Todavia, destacou que, se não fosse o PIBID, não estaria exercendo a profissão, tendo em vista a falta de experiência sobre a prática pedagógica. Assim, entende-se que o PIBID corrobora para que os licenciandos percam o medo e se preparem melhor para a docência, fortificando a sua escolha e, ao mesmo tempo, “quebrando” o “choque de realidade” que os professores têm nos primeiros anos de experiência na docência.

Nóvoa (2017) explica que é preciso estar preparado para responder e decidir sobre situações que acontecem na prática escolar de modo imprevisível. Nesse sentido, evidencia a importância de maior ligação entre universidade e escola. Por isso, a necessidade de uma formação que possibilite a construção de uma posição que firme a profissão, como o próprio autor menciona, “aprender a sentir como professor” (NÓVOA, 2017, p. 1123).

As contribuições do Professor 04, a seguir, denotam que o PIBID pode ser considerado um forte indicador de aproximação de diálogo com a prática pedagógica que vai sendo construída. Com isso, o PIBID marca a trajetória profissional do professor na prática ao trazer, para os momentos formativos experienciados, reflexões constantes sobre a prática. Para ele, o PIBID:

“[...] ampliou minha visão para aprender a analisar o que eu estou fazendo e mudar minha metodologia [...] o PIBID me ajudou nisso, a aprender diferentes metodologias, a reavaliar a minha prática para ver o que estava dando certo e o que não estava dando certo, e recalcular a rota, porque às vezes a gente faz um planejamento, achamos que vai sair tudo como nós planejamos, e na execução e na prática, acaba acontecendo de uma forma diferente. Então, o PIBID ajudou muito a refletir sobre a prática e ver o que estava dando certo e o que precisava melhorar” (Professor 04).

A aproximação, o “recalcular a rota”, a reflexão constante sobre a prática, colabora no sentido da construção de um espaço formativo propiciado pelos projetos implementados por meio do PIBID, com a presença da universidade, das escolas e dos professores, que oportunizam ao licenciando transitar por esses espaços e conviver com profissionais que serão seus colegas de profissão. Nesses espaços, há conexões com a prática, que, conforme defende

Nóvoa (2017, p. 1123), criam “[...] vínculos e cruzamentos sem os quais ninguém se tornará professor”. Desse modo, a afirmativa do Professor 04 remete às afirmações de Freire (2017, p. 39) ao considerar que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática:

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Freire (2017, p. 40) complementa, afirmando que “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo que confunda com a prática.” Assim, pensar o PIBID enquanto um programa de formação inicial que realiza ações de reflexões sobre a prática, como o relato do Professor 04 aponta, evidencia o quão importante é essa política para a formação de professores, pois direciona os futuros professores a pensar sobre suas práticas e a refletir sobre os acertos e equívocos da prática ainda no período da graduação. Pode-se afirmar que é uma ação integradora na formação e contínua no decorrer do desenvolvimento profissional após a formação inicial.

Tardif e Lessard (2014, p. 17) explicam que o trabalho docente é complexo e não pode ser visto como uma atividade profissional secundária, pelo contrário, contribui para compreensão das transformações sociais. Desta feita, “[...] longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho”. Isso posto, compreende-se que todo programa que contribui para pensar e levar os licenciandos aos contextos escolares faz-se importante no sentido de fomentar a qualidade da formação docente ofertada para a sociedade em geral.

Concorda-se com a ideia defendida por Campelo e Cruz (2016, p. 98) ao ponderarem que o PIBID é uma “[...] oportunidade de pensar e fazer a docência com professores da escola básica em contexto real de trabalho e a imersão precoce (e em ciclo contínuo) dos licenciandos na escola”. Como afirmado, a profissão docente é complexa e precisa de investimentos pesados para formar um profissional competente.

André (2016, p. 32) afirma que a formação docente se baseia num constante processo crítico-reflexivo para aprimorar o desenvolvimento profissional, pois, assim como defende a:

[...] formação de um professor que seja capaz de se debruçar sobre o seu trabalho profissional, compreender o que está acontecendo, problematizar aquela situação, buscar elementos para entendê-la melhor, dar inteligibilidade àquela situação, avaliar o que está bom, o que precisa melhorar, tomar a decisão de incorporar essas constatações feitas em um trabalho de reestruturação de sua prática.

As afirmativas da Professora 04 mostram que o PIBID oferece essa formação e torna-se uma experiência valiosa para que construam conhecimentos sobre a prática. Nesse contexto, a afirmação da Professora 06, a seguir, vai ao encontro das narrativas dos Professores 04 e 05, que citam a prática como principal contribuição para a formação.

“[...] o PIBID proporcionou [...] aprender mesmo na prática, colocar em prática tudo aquilo que a gente lia, observava, analisava. Então, nos proporcionou praticar, ‘pra’ gente não ir tão perdido quando [...] terminasse a faculdade e fosse atuar, então ele proporcionou [...] ter uma prática muito maior, trabalhar em cima do que às vezes a gente não conseguia trabalhar dentro de uma sala de aula da universidade [...]” (Professora 06).

A fala da professora marca a importância do PIBID aliado à prática articulada aos conhecimentos e aprendizagens que são construídos na universidade. Isso fica evidenciado nos escritos de Araújo, Batista e Maia (2017, p. 145), quando afirmam que as ações do PIBID colaboram para que os licenciandos relacionem “[...] a teoria acadêmica e a prática pedagógica em *lócus*, conhecendo a dinâmica da escola, suas demandas, sua realidade e com possibilidades reais de se apropriarem dos processos pedagógicos que nela se desenvolvem”. Todavia, Imbernón (2011), ao tratar da formação inicial, explica que é preciso haver certos cuidados para não exagerar na importância da prática para se desenvolver profissionalmente. Nesse sentido, o autor pondera algumas considerações pertinentes sobre a prática na formação inicial:

As práticas nas instituições educativas devem favorecer uma visão integral dessas relações e devem levar necessariamente a analisar a estreita relação dialética entre teoria e prática educativa.
As práticas devem ser o eixo central sobre o qual gire a formação do conhecimento profissional básico do professor.
As práticas devem servir de estímulos às propostas teórico-práticas formais, de maneira a permitir que os alunos interpretem, reinterpretem e sistematizem sua experiência passada e presente, tanto intuitiva como empírica (IMBERNÓN, 2011, p. 66-67).

Considera-se, assim, que a escolha pela profissão docente é um indicador apresentado nos relatos dos entrevistados sobre o que o PIBID representou para suas formações, bem como a importância que dão ao vivenciarem na prática aquilo que estão aprendendo na universidade,

fortalecendo a formação que receberam e preparando-se para os desafios e enfrentamentos que se apresentam no exercício da profissão.

6.2 O PIBID enquanto política de formação inicial: “o PIBID deveria e deve continuar fazendo parte do chão da universidade”⁶

O título pensado para esse eixo estruturante dá-se pela caracterização do PIBID enquanto uma política de formação inicial que foi dialogada com os professores que contribuíram com a pesquisa. Ocorre também pela curiosidade de saber dos egressos, em relação a se acompanham o cenário político do programa que eles fizeram parte durante a graduação.

O excerto destacado é de uma das professoras entrevistadas e reitera a importância dessa política para a qualidade da formação de professores. A fala dessa professora destaca o que essa política representou e representa para a sua formação e para o magistério:

“[...] quando eu soube dessa questão do possível encerramento, eu fiquei muito triste [...]. O PIBID é um forte aliado, é a partir dele que a gente consegue rever certas práticas, não só isso que quero fazer, mas aquilo também, olha isso eu fazia diferente, isso eu acho que poderia ser diferente, então, “o PIBID deveria e deve continuar fazendo parte do chão da universidade [...]” (Professora 06).

A Professora 06 mostra, a princípio, um sentimento construído sobre o debate que teve em 2018, em que o PIBID permaneceu devido aos movimentos de resistências organizados pelos atores do Programa para que as ações fossem continuadas. Todavia, como exposto nas seções anteriores, foram sendo retirados orçamentos que resultaram na progressiva queda do número de bolsas ofertadas aos diferentes perfis do Programa.

A narrativa da Professora 02, a seguir, traz uma reflexão crítica sobre os momentos de resistência que o Programa vem passando. Antes de explicar seu ponto de vista sobre o PIBID, a egressa contextualiza, afirmando que o PIBID é uma das ações que fazem valer o tripé ensino, pesquisa e extensão, e explica tal afirmativa:

“[...] Porque, quando a gente vivencia a graduação, a gente fica muito numa caixinha, como se ficasse só na teoria das situações, o que acontece nas formações, seja de licenciatura, bacharelado, tudo mais... Porém, quando a gente adentra ao PIBID, conhece o programa, realmente se dedica a entender como esse programa,

⁶ Contribuição da Professora 06 sobre a continuidade das ações do PIBID, observando a importância que essa política representa para a formação docente (entrevista realizada em fevereiro de 2022).

a universidade e a escola se conversam, a gente vê realmente o ensino e a pesquisa, por exemplo” (Professora 02).

Esse tripé, constituído como eixo principal da universidade, está definido na Constituição Federal de 1988, no artigo 207, que determina: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988). Nesse sentido, compreende-se que o PIBID consegue dar conta desse tripé devido à estrutura em que foi pensado. Ou seja, trata-se do ensino que os licenciandos aprendem na universidade e conseguem observar na prática, a pesquisa que realizam nos espaços acadêmicos e escolares e a extensão que os faz ir até aos ambientes escolares para aprenderem na prática o exercício da docência.

Outro ponto que a Professora 02 apresenta em seu relato refere-se ao contexto político em que se vive atualmente:

“Eu acho que a gente vem de um contexto político de muitos ataques à educação, de muitas fake news, por exemplo, em relação à educação, e quem sofre com isso não são só os educadores: são as crianças, a educação pública brasileira. E quando a gente percebe que tem um governo que ataca uma política pública que é referência, porque o PIBID é referência, então a gente percebe o quanto nosso país está desandando em relação a isso” (Professora 02).

Esse posicionamento da Professora 02 é impactante devido ao seu olhar crítico ao afirmar que, se as ações de um programa que vem trazendo resultados positivos se encerrarem, prejudicará toda uma estrutura organizada para melhorar a qualidade da educação básica, tendo em vista que o PIBID objetiva contribuir com a formação do magistério, oportunizando aos professores uma melhor preparação. Esse posicionamento possibilita pensar nas discussões que Zeichner (2013) concerne às políticas de formação de professores. O autor chama a atenção para pensar em alternativas para solucionar problemas da formação que são fortificadas pelas ideias do neoliberalismo e sugere uma agenda de transformação para a formação docente, na qual seria necessário:

- (a) compartilhar mais responsabilidades entre universidades, escolas e comunidades locais para formar professores;
- (b) aproximar o processo de aprender a ensinar dos tipos de ambientes para os quais os indivíduos estão sendo preparados para lecionar, ao mesmo tempo em que se formam professores com conhecimento de conteúdo e profissional, necessários e bem informados sobre os compromissos com as comunidades em que trabalham;

- (c) preparar professores capazes de desenvolver práticas de ensino que ajudarão a fornecer oportunidades para que os alunos interajam com o conhecimento de forma autêntica e desenvolvam a compreensão; e
- (d) fortalecer os sistemas alternativos de responsabilização para os programas de formação de professores para além de sua capacidade de melhorar os resultados dos alunos nos testes padronizados (ZEICHNER, 2013, p. 89).

As ações sugeridas na agenda, por Zeichner (2013), dialogam com a narrativa da professora entrevistada e com a importância que o programa fez e faz na sua formação. A Professora 02 concluiu sua fala do PIBID enquanto política de formação inicial e destacou a sua indignação com o que tem acontecido com a educação em nosso país e com o PIBID:

“[...] então esse trabalho que o PIBID vem tendo e essa resistência que aconteceu e que ainda tem que acontecer por muito tempo faz com que a gente acredite ainda mais em defender o programa, em defender os ideais que o programa traz, falar ‘não, olha, eu fui do PIBID, isso fez diferença na minha vida, fez diferença na vida daquelas crianças que estavam sendo atendidas’, e é isso, resistir, é o que tem para ser feito, chega a dar até raiva de falar, mas é preciso” (Professora 02).

Freire (2001, p. 25), ao discutir sobre política e educação, expõe que:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação.

Assim, entende-se que o relato que a Professora 02 apresenta desde o início de sua fala, posicionando-se com olhar crítico e reflexivo, evidencia que sua formação é baseada num pensamento progressista. Ela assume sua posição enquanto um ato político ao defender o PIBID e sua importância para a formação de professores.

Pensando a formação de professores e defendendo a continuidade das ações do PIBID, o relato do Professor 04, a seguir, traz uma comparação do PIBID em relação ao estágio. Em sua fala, evidencia-se a diferença que o PIBID tem do estágio, defendendo que a aprendizagem propiciada pelo PIBID é mais valiosa devido à forma e à continuidade que o licenciando se insere no espaço escolar.

“[...] era uma preocupação muito grande, porque eles trazem os alunos para dentro da sala de aula, e é diferente do estágio porque, o estágio você vai ali na escola, você fica uma semana, você vivencia a experiência por uma semana e depois vai e escreve sobre isso. Agora, quando você faz o PIBID, que você está na escola no dia a dia, você realmente conhece na prática como funciona, quais são

as dificuldades, quais são as metodologias, então é muito importante que continue ocorrendo e valorizem isso” (Professor 04).

De acordo com Pimenta e Lima (2005/2006), o estágio, quando trabalhado de maneira técnica, imitando modelos observados, não valoriza a formação intelectual do futuro professor. Nesse sentido, as autoras afirmam que “[...] a atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, ao como fazer, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas” (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 09). Por sua característica pontual e burocrática, o estágio limita-se a uma atividade técnica que tende a ser uma atividade que não valoriza ou não reconhece que o conhecimento docente é um processo, uma construção. As autoras argumentam ainda que as modalidades de estágios presentes nos cursos de licenciaturas, na maioria dos casos, vão até as escolas para captar falhas e problemas, realizando críticas sem conhecimento aprofundado do contexto que se dá na prática da profissão docente. Essas críticas geraram e geram “[...] conflitos e situações de distanciamento entre a universidade e as escolas, que justamente passaram a se recusar a receber estagiários; o que por vezes leva a situações extremas de secretarias de educação obrigarem suas escolas a receberem estagiários” (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 10).

Essas questões distanciam e criam barreiras entre as instituições. Para Pimenta e Lima (2005/2006), é preciso repensar a forma como os estágios são organizados no sentido de construir coletivamente soluções dialogadas entre as duas Instituições. Todavia, é importante ressaltar que o estágio é uma exigência legal, um requisito obrigatório para a formação de professores. Diante desse quadro, é importante lembrar que os objetivos do PIBID já orientam essa prática. Nesse sentido, pode-se afirmar que o PIBID não é estágio, pois os bolsistas de ID inserem-se nos contextos escolares e compartilham os espaços que lhes permitem construir conhecimentos docentes na coletividade, por meio de diálogos e processos formativos de troca.

Outro fator que aparece na fala de uma das professoras entrevistadas diz respeito à concepção atribuída pela escola ao bolsista de ID no contexto escolar, conforme segue:

“Eu a vejo as ações do PIBID como muito importantes [...] acredito que, tanto na gestão dessa política, desse Programa, partindo da universidade para a compreensão desse programa, a importância dele, como também o objetivo dele, tem que ficar claro para as escolas para que eles possam realmente contribuir com a formação do professor, e não ver esses acadêmicos como ajudantes, fazer algo que não tem quem faça” (Professora 05).

A Professora 05 relata que o programa é importante para a formação, mas é preciso que a escola, em diálogo com a universidade, entenda que as duas instituições são formadoras dos licenciandos que fazem o PIBID e de fato assumam suas responsabilidades na formação dos futuros professores. Assim, é preciso que os coordenadores dos projetos se atentem sobre a interpretação que a escola pode ter sobre as ações atribuídas aos bolsistas de ID. As instituições escolares precisam entender que o projeto é uma parceria na qual elas precisam assumir a função de co-formadoras desses bolsistas para não se equivocar sobre os objetivos do Programa.

Entende-se ser imprescindível que a escola assuma a função de co-formadora e que a universidade precisa alinhar esse papel com diálogos e discussões sobre a importância do Programa na formação inicial dos bolsistas de ID, pois, se os professores e/ou a gestão não entenderem a parceria firmada, poderão levantar obstáculos que comprometerão a qualidade das ações do Programa. Nesse sentido, concorda-se com Nóvoa (2019, p. 6) quando ele pondera que “[...] não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”. Todavia, por muito tempo, a visão que se construiu no imaginário é de uma certa oposição entre a universidade e as escolas, na qual:

Às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas esquecemo-nos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que *verdadeiramente* nos faria professores. Mas esquecemo-nos de que esta prática é frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação de novos profissionais (NÓVOA, 2019, p. 7).

Sabe-se que, se a escola e a universidade alinharem o diálogo, possibilitarão o que Nóvoa (2019, p. 07) propõe sobre a criação de um novo ambiente educativo, com “[...] uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento” e o entendimento de que é preciso reconstruir esses ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão.

Nesse sentido, a Professora 05 pondera que:

“[...] toda a política que dá a oportunidade de fazer a formação relacionando a prática docente eu acho que é importante e não deve acabar. Só deve corrigir alguns pontos se tiver algumas deficiências, mas acabar não [...]. Então, qualquer Programa que propicie essa vivência no espaço escolar, eu acho que é muito importante” (Professora 05).

Os professores entrevistados defenderam que toda política que contribui para que os licenciandos vivenciem o lugar da profissão constitui um forte indicador de qualidade. Porém, entende-se que o PIBID, como qualquer outra política, precisa ser constantemente avaliada e reformulada para que seus objetivos sejam cada vez mais alinhados às ações que são realizadas na prática. Dada a sua importância, o PIBID é uma política que precisa ser constantemente repensada por todos os seus atores, pelos diferentes perfis, ou seja, pelas pessoas que fazem essa política acontecer.

Todos os entrevistados apontaram perspectivas de que entendem o PIBID como um forte indicador de qualidade para a formação inicial. Entretanto, apontaram interpretações diferentes que se somam e articulam ideias que corroboram para pensar o PIBID a partir das subjetividades vivenciadas na educação básica. Eles reconheceram a importância das experiências vivenciadas na iniciação à docência nos cursos de licenciaturas.

6.3 Estratégias formativas do PIBID: os lugares de formação e percepções sobre a teoria e a prática

Freire (2017) afirma que é preciso uma reflexão crítica sobre a prática para superar-se a curiosidade ingênua. O autor aponta que, ao dialogar sobre como construir conhecimento, é preciso criticar a extensão e envolver-se com tal conhecimento, sendo que o conhecimento construído acerca da teoria precisa ser exemplo concreto. Assim, é preciso vivenciar, ter experiências práticas para trabalhar os conhecimentos teóricos com propriedade.

Como professor, num curso de formação docente não posso esgotar minha “prática” discursando sobre a “Teoria” da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria (FREIRE, 2017, p. 47, grifo do autor).

Nesse sentido, é preciso pensar a teoria a partir de vivências práticas que tal conhecimento pressupõe. O PIBID, ao oportunizar os momentos formativos em que os bolsistas de ID conseguem vivenciar, nas práticas escolares, aquilo que estão estudando na universidade, consagra-se enquanto um programa que forma professores reflexivos, que dialogam sobre os dois campos – tão necessários para uma atuação docente profissional.

Como defendem Campelo e Cruz (2016, p. 98), “[...] a formação inicial docente precisa ser desenvolvida com base em uma concepção que considere a indissociável relação entre teoria e prática. Acredita-se que modelos formativos que privilegiem a parceria

universidade-escola básica são potentes para isso”. Assim, buscou-se, junto aos entrevistados, compreender como aconteciam os momentos formativos que debatiam os conhecimentos teóricos e práticos durante a participação no PIBID. A Professora 01 relatou que:

“Havia sim, momentos de formação na universidade, e havia também formação na escola onde eu atuava, com as supervisoras do PIBID. Elas explicavam para gente a realidade, nós produzíamos os materiais para sanar as dificuldades dos alunos e íamos para a sala de aula tranquilas e um pouco mais preparadas, e aí tirávamos de letra [...]” (Professora 01).

Por sua vez, a Professora 02 cita teóricos que foram estudados durante a graduação e que fizeram parte da formação nos debates oportunizados pelas formações realizadas pelas coordenadoras de área do PIBID.

“[...] Quando você aprende as teorias de Paulo Freire, as teorias de Maurice Tardif, que fala muito dessa questão do perfil profissional, em como se identificar, como se construir, a gente percebe que quando vai para o PIBID, como eu disse, tem as formações, e essas formações acontecem tanto na teoria, e depois a gente verifica ela na prática, ou tenta articular da melhor forma possível, é onde a gente entende essa ponte e esse abismo que existe entre o Ensino Superior e a Educação Básica. Porém, eu acredito que o PIBID é um dos programas que possa fazer com que esse abismo seja cada vez menor em relação a essa questão Ensino Superior e Educação Básica, esse equilíbrio maior entre um e outro, porque a gente está se formando, se graduando, se preparando, e ao mesmo tempo trazendo para a comunidade escolar aquilo que a gente aprende dentro da universidade e trazendo para nosso perfil profissional aquilo que a gente está aprendendo na escola [...]” (Professora 02).

A Professora 02 traz o debate sobre o distanciamento existente entre a teoria e a prática. De acordo com Pimenta (1997), a construção de um perfil profissional ocorre a partir de significações sociais da profissão, e essa construção se materializa por meio do:

[...] confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor (PIMENTA, 1997, p. 07).

As afirmações de Pimenta (1997) estão em consonância com um dos objetivos do PIBID, que preza por “[...] contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura”. Como exposto anteriormente, a formação inicial precisa oportunizar experiências formativas

que relacionem a teoria e a prática (IMBERNÓN, 2016), como demonstra o excerto a seguir, que traz a fala da Professora 06, que mostra como isso acontecia nos momentos formativos do PIBID.

“Nós tínhamos momentos formativos dentro do PIBID, então uma vez a cada 15 dias, a gente tinha esse encontro do PIBID, então nesse encontro, além das leituras, dos estudos que eram feitos, nós também trocávamos saberes com os colegas que estavam ali atuando, então nós trazíamos algo novo que a gente aprendeu ou desafio, algo que a gente não conseguia fazer “olha isso não deu certo, olha eu vi que aconteceu isso, como eu poderia enfrentar isso se eu fosse o regente da sala, o que eu poderia fazer”, então a gente trazia isso nos momentos de formação [...]” (Professora 06).

Essas atividades propiciavam o debate sobre a teoria e planejamento de ações e intervenções para a prática pedagógica. Como acredita-se que a formação acompanha os processos de transformação e constitui-se com a maturidade e constante atualização do professor, entende-se que ela nunca estará definitivamente pronta. Desta feita, considera-se que o desenvolvimento profissional docente é um contínuo e dá-se pelas vias das reflexões entre teoria e prática. Como destaca Luckesi (2003, p. 28, grifo do autor):

[...] Formar o educador, a meu ver, seria criar condições para que o sujeito se prepare filosófica, científica, técnica e afetivamente para o tipo de ação que vai exercer. Para tanto, serão necessárias não só aprendizagens cognitivas sobre os diversos campos de conhecimento que o auxiliem no desempenho do seu papel, mas – especialmente – o desenvolvimento de uma atitude, dialeticamente crítica, sobre o mundo e sua prática educacional. O educador nunca estará definitivamente ‘pronto’, formado, pois que a sua preparação, a sua maturação se faz no dia a dia, na mediação teórica sobre a sua prática. A sua constante atualização se fará pela reflexão diurna sobre os dados de sua prática. Os âmbitos de conhecimentos que lhe servem de base não deverão ser facetas estanques e isoladas de tratamento do seu objeto de ação: a educação. Mas serão, sim, formas de ver e compreender, globalmente, na totalidade, o seu objeto de ação.

O PIBID oportuniza a aproximação entre os pares e entre os profissionais mais experientes e incentiva a produção de artigos científicos e relatos de experiências por meio da participação em eventos. Assim, os resultados de seus trabalhos são divulgados em um processo de amadurecimento teórico-prático reflexivo que também amplia a capacidade de produção escrita dos bolsistas de ID:

“[...] tínhamos momentos de estudos, que aconteciam com o objetivo de produzir algum artigo para publicação, mas sempre tinha uma carga horária na sala e uma carga horária para planejamento e para produção de material para ser usado pelos professores. [...]” (Professora 05).

O próximo relato traz reflexões que marcaram a formação sobre a importância de aliar teoria e prática no fazer pedagógico:

“A gente escuta, muitas vezes, na teoria tudo é muito fácil, muito bonito, mas, na prática, não é bem assim, então eu acredito que a academia, a universidade precisa aliar cada vez mais, e o PIBID é uma das ferramentas que eles têm para poder conciliar a prática e a teoria. E então, eu acredito que foi o mais marcante, que foi me ensinar a trazer a teoria para minha prática, ver o que se encaixaria, ver o que precisaria mudar, e sempre em busca de novas teorias, porque a gente, na verdade, e não pode se prender numa que deu certo, numa metodologia, e ficar apenas naquela [...]” (Professor 04).

Compreende-se que a teoria e prática são indissociáveis. A fala do Professor 04 aponta a importância da reflexão formativa do Programa num movimento constante de observar na prática as teorias estudadas e vice-versa, num processo constante de reflexão.

Os relatos dos professores enaltecem a importância do PIBID enquanto política de ID. Como elucida Luckesi (2003, p. 31) ao discutir a didática e como a teoria e a prática aparecem nos currículos dos cursos de formação inicial:

Mesmo existindo nos currículos disciplinas que discutam os fundamentos da prática educacional, na maior parte das vezes, para não dizer sempre, façam situadas como conteúdos a serem aprendidos isoladamente e não como posicionamentos a serem levados em consideração na prática diuturna do educador. Neste contexto, a fundamentação teórica permanece como uma abstração estanque diante de possíveis técnicas de execução.

O PIBID permite romper com a realidade contextualizada pelo autor mediante a aproximação que os bolsistas de ID têm com a prática e as reflexões formativas que constroem no decorrer das ações que o programa orienta. Assim, acredita-se que esse Programa, como denotam os relatos dos egressos, bolsistas de ID, tem rompido com essa oposição e zelado pela formação ao considerar os espaços da universidade e escola fundamentais para a formação, com vistas à superação da dicotomia recorrente entre teoria e prática. Isso porque os projetos implementados por meio do PIBID planejam ações de intervenções pautadas na realidade observada no interior das escolas, as quais permitem reflexões, muitas vezes pontuais, porém, diretamente voltadas às práticas pedagógicas fundamentadas em contributos teóricos estudados nos cursos de licenciaturas e nos encontros formativos do PIBID.

6.4 O PIBID e o reconhecimento da profissão docente

Os relatos dos professores egressos do PIBID revelaram outro aspecto que se considera relevante: trouxeram reflexões pertinentes sobre a constituição da identidade docente. A maioria dos professores entrevistados afirmou que as atividades de ID permitiram que eles se reconhecessem como futuros profissionais da educação.

“Quando eu comecei na Pedagogia, que eu comecei a fazer o estágio, eu já não me identifiquei com os alunos maiores, como os alunos do 5º ano em diante. Meu forte são os anos iniciais e a educação infantil. Aí logo eu comecei a ser bolsista, depois que eu fui ‘pra’ escola que eu comecei a produzir materiais, que a gente começou a fazer formação na escola, na universidade, depois de seis meses eu já estava empolgadíssima querendo ser professora, querendo entrar em sala de aula” (Professora 01).

De acordo com Gatti et al. (2014, p. 62), o PIBID traz aos bolsistas de ID a “[...] oportunidade de entender e viver a escola, o entusiasmo de outros ‘pibidianos’, a existência de projetos com significados faz com que eles se voltem para a docência e atribuam valor à atividade de ensino na educação básica”. É um Programa com um papel significativo que reforça a escolha pela docência. Ou seja, ajuda o licenciando a construir a sua identidade docente, a reconhecer-se e a firmar-se na profissão.

O processo de escolha do curso da graduação no relato da Professora 02, a seguir, mostra que a falta de opções de outros cursos que a universidade ofertava e a situação financeira fez com que cursasse Pedagogia.

“Quando eu iniciei a graduação, tem sempre aquela pergunta, por que você escolheu Pedagogia? Aqui na nossa cidade até então a gente tinha só um curso, que era Pedagogia, então, eu não tinha nenhuma outra oportunidade, nenhuma condição financeira para buscar outro curso, ‘então, eu vou fazer Pedagogia e depois eu vejo no que dá, se eu vou querer ou não atuar’” (Professora 02).

No entanto, a professora confere ao PIBID a responsabilidade por despertar nela o desejo em querer ser professora e atuar nos anos iniciais:

“[...] até então tinha zero intenção de ser professora, achava que eu não ia ter paciência [...] só que aí veio o PIBID, e quando eu conheci o PIBID, eu ‘[...] agora eu vou ser professora, agora eu quero ser professora, eu vou tentar, se eu passar no concurso, vou para os anos iniciais’, porque lá no PIBID eu também gostei dos anos iniciais, desse processo, de 3º ano ‘pra’ frente, o segundo ciclo, então eu falei:

‘é esse perfil profissional que quero pra mim’, então apareceu a oportunidade. Sabe quando você junta o útil ao agradável? Então... foi isso que aconteceu” (Professora 02).

O PIBID oportunizou para a Professora 02 firmar o gosto pela profissão. Pimenta (2012) explica que os saberes da experiência são importantes para a escolha da profissão, mas somente estes não bastam para a construção da identidade docente. A autora explica que o desafio para os cursos de formação inicial “é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ‘ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor’. Isto é, de construir a sua identidade de professor” (PIMENTA, 2012, p. 21, grifo da autora).

O relato da Professora 03, a seguir, mostra como foi a descoberta da capacidade de se ver como professora, considerando que, antes do PIBID, o sentimento de insegurança permanecia, e foi através de uma experiência exitosa que o gosto pela profissão foi motivado.

“Quando entrei no PIBID, estava no segundo semestre da faculdade. No terceiro semestre, quando eu consegui alfabetizar o aluno lá na escola, como ‘Pibidiana’, aí eu falei: ‘eu consigo, quero ser professora, e é isso que eu vou ser’. Aí eu até mudei o diálogo na sala de aula na UNEMAT porque a gente sempre tinha aquelas conversas nas aulas de Psicologia, a professora perguntava quem queria ser professora, aí no primeiro, no segundo semestre eu ainda falava que eu não ia ser professora porque eu achava que não ia dar conta [...] e aí, quando eu consegui alfabetizar aquele menino, aí realmente eu tive coragem e falei que ia ser professora [...]” (Professora 03).

Nóvoa (2013, p. 16) explica que o processo de reconhecimento da profissão enquanto constituição identitária é um lugar de lutas e conflitos, construído de variadas maneiras, ou seja, “[...] a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. O autor ainda remete aos processos identitários a maneira como cada um se sente e se vê como professor.

A Professora 03 mostra, em seu relato, que o PIBID contribuiu ao possibilitar o contato com o contexto escolar e trazer vários sentidos que impactaram de forma promissora, dando-a confiança, segurança e firmando-a com sentimento de coragem ao conseguir alfabetizar um aluno num determinado espaço de tempo.

O próximo relato mostra que o interesse pela profissão docente foi despertado de diferentes maneiras:

“[...] eu não almejava ser professora. Há algum tempo, quando eu não tinha formação de Pedagogia, eu não era licenciada, eu tinha feito bacharelado em Ciências Contábeis, eu sempre buscava concurso ‘pra’ técnica. Eu tive uma experiência na secretaria da escola, então eu gostava também dessa parte burocrática, de mexer com documentação escolar, só que aí eu tive oportunidade de fazer Pedagogia, gostei do curso, um curso maravilhoso, qualquer pessoa, independentemente de ser professora, é um curso muito bom de formação humana, e eu fui seguindo esse caminho, terminei Pedagogia, coleí grau em fevereiro e em maio passei no concurso. Eu gosto de ser professora [...]” (Professora 05).

O relato anterior, embora não mencione de forma direta as experiências vivenciadas enquanto bolsista de ID, denotam, como afirma Nóvoa (2013), que, por ser um processo complexo, a construção da identidade docente passa por motivações que cada sujeito experiencia em sua história pessoal e profissional. Segundo o autor, a constituição da identidade docente “[...] é um processo que necessita de ‘tempo’. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (NÓVOA, 2013, p. 16, grifo do autor).

A narrativa da Professora 05 elucida que, por mais que tenha tido a formação de um curso da área de exatas, teve experiências burocráticas em realidades escolares e atribui ao curso de Pedagogia a formação humana que despertou sua vontade de tornar-se professora.

A constituição da identidade docente não é um processo linear, pelo contrário, é permeado por conflitos e resistências. Mesmo porque, como pontua Nóvoa (2013, p. 17, grifo do autor), “[...] é impossível separar o ‘eu’ profissional do ‘eu’ pessoal”. Nesse sentido:

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ofício. [...] Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. (NÓVOA, 2013, p. 17).

A construção do processo de identidade docente apresentada nas narrativas das professoras entrevistadas que foram bolsistas de ID foi influenciado significativamente pelo PIBID. Evidencia-se também que, para alguns professores, outras experiências pessoais se fundem com as ações do PIBID, que, somadas, os motivaram a se afirmarem na docência como profissão.

6.5 As práticas pedagógicas experienciadas no PIBID

Um dos objetivos do PIBID é a inserção dos licenciandos nos contextos escolares para que tenham oportunidades de criar e participar de experiências metodológicas e práticas pedagógicas em busca de superar problemas no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, mediante os objetivos da pesquisa e as questões problemas que orientaram a investigação e em concordância a estes, destacam-se as práticas pedagógicas experienciadas no PIBID para discutir as aprendizagens que os professores, que foram bolsistas de ID, levam consigo do que viveram durante a participação no Programa.

De acordo com Zabala (1998, p. 13), “[...] a melhoria de nossa atividade profissional, como todas as demais, passa pela análise do que fazemos, de nossa prática e do contraste com outras práticas”. Portanto, acredita-se ser fundamental essa análise ao observar a perspectiva crítica reflexiva que investiga a própria prática, compartilha os erros e acertos numa troca dialógica entre os pares.

Candau (2003, p. 24) explica que “[...] a reflexão didática parte do compromisso com a transformação social, com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente [...]. Ensaia. Analisa. Experimenta. Rompe com uma prática profissional individualista”.

Considera-se que o ensino é uma atividade complexa da prática social. Então, atenta-se que a profissão docente impõe saberes específicos para uma boa atuação em sala. De acordo com Pimenta e Lima (2004, p. 15), “[...] ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares”. Assim como apontam as autoras, entende-se que a prática é intencionada pela teoria e que as experiências formativas que o PIBID oportuniza ampliam o campo de aprendizagens sobre o ato de ensinar. Nesse contexto, a Professora 01 expõe: *“Eu trabalhei com uma professora, eu me orgulho em dizer que eu trabalhei com ela porque, pensa numa professora maravilhosa, carinhosa, dedicada com os alunos, ela sempre tinha um plano B, sempre, sempre tinha um plano B”* (Professora 01).

A seguir, o relato da Professora 01 acrescenta as reflexões experienciadas na prática sobre o ato de ensinar ao trazer momentos específicos que marcaram as formações do PIBID, carregadas de significados particulares.

“Na escola, eu era mil e uma função, todo professor me queria, foi na alfabetização, 5º ano, 4º ano, participei do clube da leitura, na tomada da leitura, inclusive trabalhei um ano como bolsista. No ano seguinte eu já consegui trabalho como auxiliar de turma, exatamente por causa da bolsa [...]. Na alfabetização, eu observei que o professor trabalha muito com o concreto, ali eles vão aprender, por exemplo, o alfabeto. Aí o professor trabalha mais com o concreto, por exemplo, eu faço uma imagem de uma abelha, aí ele vai relacionar a letrinha A com a abelha, o B, por exemplo com a bola, entendeu? Então, com os alunos da alfabetização, é importante trabalhar bastante com o concreto porque eles assimilam melhor os conteúdos ministrados pelo professor porque está mais próximo da realidade das crianças [...]” (Professora 01).

A contribuição da professora permite diferentes leituras sobre as contribuições do Programa para a aprendizagem da docência. Entende-se que nenhuma prática pedagógica é neutra. O relato da Professora 01 demonstra seu esforço para a aprendizagem na alfabetização, detalhando a importância da realidade concreta para a aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, Ferreiro (2011, p. 38) explica que “[...] a língua escrita é um objeto de uso social, com uma existência social (e não apenas escolar). Quando as crianças vivem em um ambiente urbano, encontram escritas por toda parte (letreros da rua, vasilhames comerciais, propagandas, anúncios de tevê etc.)”. A autora pondera ainda que, no meio social em que a criança vive, não há uma ordem preestabelecida que as letras aparecem, como a escola tende a ensinar, seguindo a apresentação das letras pela ordem alfabética.

Essa forma de aproximar a aprendizagem do sistema da escrita alfabética dos contextos sociais que a criança vive é discutida por Soares (2020) ao propor estudos aprofundados sobre os processos de alfabetização e letramento. Destaca-se a diferença dos dois processos a fim de contextualizar a prática que a professora menciona. Entende-se alfabetização e letramento como processos diferentes.

“Alfabetização e letramento” são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2020, p. 27, grifo da autora).

As práticas de alfabetização que contemplem também o processo de letramento levam em consideração a realidade sociocultural da criança e buscam inserir práticas sociais e pessoais no ensino da língua escrita. A criança traz em si inúmeras experiências dos contextos que frequenta, e a escola precisa considerar tais experiências para tornar a aprendizagem da língua

escrita significativa. Algumas práticas pedagógicas também podem ser observadas no próximo relato, como a utilização da ludicidade na alfabetização:

“[...] aprendi no PIBID. Acabou que, no mesmo período em que eu fazia o PIBID, eu participei do PACTO, que era uma formação voltada para a alfabetização. Eu aprendi muito a usar a ludicidade, trazer o lúdico para a sala de aula, para que as crianças não tivessem receio de aprender, porque, quando você está em sala de aula, tem muitas crianças que têm aquele bloqueio, que fala que não sabe, então, através do PIBID, eu comecei a inserir a ludicidade nas minhas práticas, e as crianças aprenderam brincando. Elas acham que estão só brincando, e quando elas percebem, elas estão sendo alfabetizadas, tanto na matemática quanto na língua portuguesa, então, é uma das práticas que eu adotei para minha vida desde então” (Professor 04).

O Professor 04 cita o Pacto⁷, um programa de formação continuada, firmado por meio de um compromisso entre os governos Federal, Estaduais e Municipais, que buscavam formar professores alfabetizadores com estratégias teóricas e práticas voltadas para os princípios do letramento. Esse programa tinha como finalidade alfabetizar plenamente as crianças até a idade de oito anos. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), promoveu um movimento teórico prático reflexivo que trouxe grandes contribuições para a formação continuada dos professores alfabetizadores. Uma dessas contribuições foi o uso de jogos e brincadeiras, com destaque para a importância do lúdico como ferramentas que as professoras e professores podem usar no processo de alfabetização.

Oliveira (2016, p. 96) explica que a atividade lúdica “[...] constitui-se como um instrumento didático que facilita e motiva a construção do conhecimento significativo e auxilia no desenvolvimento de habilidades e no pensamento da criança”. Assim, o relato do Professor 02 mostra como o uso desse recurso é significativo para a aprendizagem na alfabetização, considerando que o trabalho é mediado de acordo com a necessidade que a turma precisa superar.

Oliveira (2016, p. 96) complementa que as atividades lúdicas vão ao encontro das “[...] necessidades dos estudantes de modo que eles possam aprender, a partir de jogos e brincadeiras, a leitura, a escrita e a ampliar suas referências culturais”. Nesse sentido, um planejamento sistematizado, com ações e materiais previamente pensados a partir dos objetivos e conteúdo que o professor queira trabalhar, fará a diferença.

⁷ Outras informações podem ser consultadas no site <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa>. Acesso em: 05 maio 2022.

A Professora 02 traz algumas aprendizagens que considera parte da sua vida profissional, que já foram citadas pelos outros professores, como a questão da ludicidade através dos jogos e brincadeiras, e apresenta outras aprendizagens, como os aspectos éticos, as relações interpessoais e a autonomia docente, como se pode observar a seguir:

“[...] eu acredito que foi a questão do profissionalismo, da ética, que o PIBID também traz dentro das formações, você ter um trabalho, ter um local de trabalho, no qual você desempenha seu papel, não só como professor, mas como cidadão [...]. Aprendi a questão das relações pessoais, que vai além do perfil profissional, que vai além da sua atuação em sala de aula, é a sua convivência com os professores, sua convivência com os alunos [...]. Uma outra questão que eu também aprendi no PIBID é a questão da autonomia docente, de você ter o privilégio de você preparar sua aula com aquilo que você acredita, aquilo que você identificou nos seus alunos, nesse momento meus alunos ainda não aprenderam ainda a adição, então eu vou focar na adição juntamente com outras disciplinas, a questão da interdisciplinaridade, aprendi muito com o PIBID, você pode trabalhar ângulos dentro de aulas de educação física, você pode trabalhar história e geografia lado a lado, eu aprendi muito a questão da interdisciplinaridade” (Professora 02).

Por meio de seu relato, a Professora 02 deixa transparecer as concepções de Freire sobre a educação e as questões éticas. Para o autor, é impossível pensar os seres humanos e a educação distanciada da ética, portanto, “[...] a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza” (FREIRE, 2017, p. 34).

Quando se pensa na questão interpessoal que a ideia de coletividade e a prática educativa requerem, pensa-se em valores como respeito, ética, disponibilidade em ouvir o outro e assim poder construir uma rede dialógica que se faz pertinente para reflexão crítica da atividade docente.

Viver a abertura respeitosa aos outros, e de quando em vez de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da ‘abertura’, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas (FREIRE, 2017, p. 133, grifo do autor).

Esse outro lado que se faz presente na fala da Professora 02 é bastante forte, considerando os contextos do trabalho docente. Precisa-se estar aberto a ouvir o outro, a aprender com o outro, numa relação dialógica de respeito e de contribuição mútua. Ainda, o relato da Professora 02 evidencia a importância da autonomia sobre a escolha dos caminhos que se faz na prática. E como se está falando sobre a importância dessa construção coletiva,

apoiar-se em Contreras (2012) para discutir a autonomia. O autor explica que a autonomia profissional não pode se dar a partir do isolamento, do individualismo, mas sim, deve ser “[...] entendida como exercício, como construção, deve se desenvolver em relação ao encargo de uma tarefa moral, da qual se é publicamente responsável, e que deve ser socialmente participada” (CONTRERAS, 2012, p. 219).

A Professora 02 afirma que é um privilégio ter autonomia para planejar suas aulas a partir de suas convicções. Porém, considera-se que não é privilégio, pois a autonomia tem a ver com a história de vida de cada um, da formação, das experiências adquiridas antes e no decorrer do desenvolvimento profissional de cada professor. Importante frisar que a autonomia docente não pode ficar condicionada à sala de aula do professor; precisa ser ampliada, ultrapassar os limites e se construir no encontro, no entendimento e no diálogo. “Uma autonomia madura requer um processo de reflexão crítica no qual as práticas, valores e instituições sejam problematizados” (CONTRERAS, 2012, p. 222).

A Professora 02 também explica que uma das aprendizagens que mais marcou sua passagem pelo programa foi a prática interdisciplinar de uma professora que realizava todo um contexto para apresentar os conteúdos e contextualizava com um diálogo de um conteúdo específico com outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, o próximo relato também menciona o trabalho interdisciplinar:

“[...] uma das coisas que eu lembro sobre o PIBID, que eu trabalhava de forma interdisciplinar, tentando trazer textos em que eu pudesse trabalhar conceitos, tanto na área de linguagem como da matemática e tentando assim trabalhar de forma que trouxessem discussões significativas, que eu fizesse o elo entre a teoria e prática no dia a dia das crianças para que elas pudessem compreender e tivesse significado para elas” (Professora 05).

Apoiar-se em Fazenda (2008) para debater as questões sobre a interdisciplinaridade. A autora afirma que o conceito de interdisciplinaridade vai além da junção de disciplinas: é uma forma de agir com ousadia e de busca pelo conhecimento a partir do lugar de formação. Ela explica que a interdisciplinaridade escolar é sempre educativa. Assim, pondera que, “[...] na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração” (FAZENDA, 2008, p. 21).

Pensar a interdisciplinaridade na formação de professores pressupõe o abandono de velhas posições acadêmicas que, ao olhar de Fazenda (2008), são restritivas, primitivas e

impedem a aberturas de novos olhares. “Necessitamos, para isso, exercitar nossa vontade para um olhar mais comprometido e atento às práticas pedagógicas rotineiras menos pretensiosas e arrogantes em que a educação se exerce com competência” (FAZENDA, 1998, p. 13).

Os caminhos que as professoras narraram, que aprenderam no PIBID sobre o trabalho interdisciplinar, mostram possibilidades de construção de conhecimento, tornando-o mais significativo, pois o conteúdo de determinada disciplina é respeitado. Contudo, abre-se um leque de possibilidades e diálogos com outras áreas do conhecimento, e isso faz com que a compreensão pelos alunos seja de fato uma aprendizagem mais consolidada e mais próxima de sua realidade.

Fazenda (1998, p. 13) explica que “[...] um olhar interdisciplinarmente atento recupera a magia das práticas, a essência de seus movimentos, mas, sobretudo, induz-nos a outras superações, ou mesmo reformulações”. Dessa forma, teorizar e praticar educação corresponde ao pensamento de uma ação ambígua. De acordo com a autora, essa ambiguidade refere-se ao enfrentamento do caos e à busca da ordem, de uma nova organização: “Navegar na ambiguidade exige aceitar a loucura que a atividade interdisciplinar desperta e a lucidez que ela exige” (FAZENDA, 1998, p. 13). Acredita-se que esses dois lados seriam um processo de reconstrução em vias de mãos duplas. Seria o enfrentamento de uma situação disciplinar rígida para passagem de uma nova força, a ideia de trabalhar as competências da interdisciplinaridade, de buscar um diálogo entre os conhecimentos das variadas áreas.

Para a formação de professores, um estudo realizado por Gatti (2010, p. 1375) aponta para uma verdadeira revolução na estrutura institucional e nos currículos de formação, considerando que a fragmentação é clara. A autora explica que a formação de professores “[...] não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil”.

Gatti (2010) evidencia que a identidade docente marcada pela tradição disciplinar e orientativa da formação dos futuros professores leva às instituições de formação, universidades e escolas, a se oporem ao pensamento da interdisciplinaridade para o currículo. Ela afirma:

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (GATTI, 2010, p. 1375).

O relato que segue mostra o amadurecimento que a Professora 06 teve durante sua participação no PIBID. Evidencia também que o conhecimento empírico construído sobre questões práticas da alfabetização foi substituído com reflexões teóricas e práticas vivenciadas enquanto bolsista de ID.

“Eu trabalhei poucos meses, atuei poucos meses em uma sala de reforço, articulação, e a forma da professora trabalhar naquela sala com as crianças me chamou a atenção porque iam crianças para aquela sala com desafios de aprendizagem, e a gente trabalha muito com material, com o que ela pode tocar, ver, com o visual. [...] Eu tenho o lado que eu trago para fazer e o lado que eu procuro não fazer porque eu via que não funcionava, então eu consegui também observar isso durante minha trajetória no PIBID. Eu tive essa oportunidade de vivenciar os dois lados, o lado que deu certo e o lado que não deu certo, e aí a gente tenta colocar na balança e trazer ‘pra’ dentro da formação e também ‘pra’ dentro da atuação” (Professora 06).

Pimenta e Lima (2004, p. 43) afirmam que a aproximação dos licenciandos nos contextos da profissão possibilita “[...] que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional”. Desse modo, outro dado que pode ser percebido no relato da Professora 06 está em “colocar na balança” as experiências que deram certo e as que não deram certo para sua formação, numa tentativa de construir novos caminhos e não persistir no erro. Isso está relacionado aos conceitos de reflexão sobre a prática que resulta na práxis. Nesse sentido, quando se coloca o professor protagonista nos processos de mudanças e inovações, propicia-se, como apontam Pimenta e Lima (2004), a supervalorização do professor como indivíduo.

Entende-se que a formação do professor, a partir da reflexão da sua ação, torna-se indispensável para buscar superar as dificuldades de atuação na sala de aula. Essa constatação está presente no relato da Professora 06 quando mudou a sua perspectiva em relação à compreensão que tinha sobre ensinar a ler e escrever. Nesse sentido, Ghedin (2005, p. 141) aponta que:

Conhecer é desvendar, na intimidade do real, a intimidade de nosso próprio ser, que cresce justamente porque a nossa ignorância vai se dissipando diante das perguntas e respostas construídas por nós, enquanto sujeitos entregues ao conhecimento, como dependência da compreensão de nosso ser no mundo.

Assim, é válido constatar que o conhecimento da prática está atrelado ao movimento que se constitui enquanto um processo formativo na construção da identidade de cada sujeito. Para Alarcão (2004, p. 41), esse perfil formativo baseia-se na:

[...] consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevisas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva.

Segundo Alarcão (2004), pensar a reflexão sobre o ensino é a primeira estratégia para romper com a rotina que impera na prática, possibilitando uma análise aprofundada sobre os erros e acertos de cada situação e reforçando a importância da autonomia do professor, em constante movimento e transformação.

Como pode-se perceber nos relatos apresentados, cada entrevistado apontou diferentes aprendizagens que marcaram a participação no PIBID. Uns evidenciaram mais sobre conhecimentos práticos da alfabetização, outros ressaltaram a prática da interdisciplinaridade, e o último relato mencionou a mudança de postura numa posição reflexiva sobre a forma de ensinar.

6.6 O PIBID e os desafios da inserção profissional: as primeiras experiências como professora/professor

Nesta seção, destacam-se as primeiras experiências que os professores tiveram na inserção profissional e os principais desafios nesse processo de transição de licenciando para o exercício efetivo da docência. Assim, o relato a seguir mostra que a primeira experiência foi impactante e desafiadora. A Professora 02 explica que, quando chegou na escola, o ano letivo já havia iniciado e foi bem recepcionada pela equipe gestora e pelos outros profissionais. No entanto, teve contratempos com a aceitação dos alunos:

“[...] ao entrar na sala, eu percebi muita resistência dos meus alunos, dos pequeninhos, que eram do 3º ano, por parte deles em relação a mim, então era tratada com agressividade, más respostas, falavam que não iam fazer, que não me queriam como professora, que eu tinha, assim, começou com essas frases. [...] Aí, mais uma vez, eu trago o PIBID, pelas questões da dinâmica, pelas rodas de conversas, diálogos, então eu busquei chegar até esses alunos para entender o que estava acontecendo [...]. O problema maior foi com as crianças, devido a algumas falas que foram proferidas a elas e depois elas proferiram a mim, então foi essa a maior resistência” (Professora 02).

Diante do enfrentamento que teve, a Professora 02 trouxe o que aprendeu no PIBID para conseguir contornar a situação; recorreu a momentos interativos que envolveu dinâmicas e diálogos. Mariani (2016) explica que a docência é uma profissão que apresenta condições e situações que não podem ser previstas na formação inicial, por isso, exige uma formação baseada na autonomia, na reflexão, com vistas a preparar o futuro professor para os desafios que aparecem no caminho da docência, no processo de ensino e aprendizagem. Para o autor:

[...] os programas de formação inicial e seus currículos, precisam ser construídos a partir de uma superação de pretensões, certamente ingênua e ilusória, de que é possível proporcionar aos futuros professores uma formação que contemple todos os conhecimentos e destrezas que a profissão exige. Trata-se antes de assumir a provisoriedade do conhecimento, a necessidade de aprendizagens permanentes que se estenderão nas etapas seguintes da inserção profissional e do desenvolvimento ao longo da carreira (MARIANI, 2016, p. 50).

A forma como a professora enfrentou a situação com os alunos não estava prescrita, mas, como afirmou, a postura e as estratégias que aprendeu enquanto bolsista de ID contribuíram para que compreendesse a situação e agisse para contorna-la, lançando mão do diálogo e de dinâmicas que lhes permitiram realizar o seu trabalho.

O próximo relato marca uma posição, conferindo à professora iniciante um local de trabalho distante da cidade e numa turma que apresentava muitas dificuldades de aprendizagem. Essas condições, somadas à sua falta de experiência, marcaram o início da profissão da docente. Todavia, sua participação no PIBID contribuiu para que ela construísse um caminho pedagógico que colaborasse para desenvolver a aprendizagem dos alunos:

“[...] a escola é muito distante da cidade [...]. Eu consegui desenvolver, aí já fui planejando, fui pra sala de aula, mas vou confessar que eu fiquei nervosa, porque, assim, é minha primeira turma, eu não estou mais lá como estagiária, como Pibidiana. A turma é minha, eu sou responsável por aquela turma, foi um frio na barriga, mas foi muito bom, me apaixonei, eu tive muita sorte, porque era turma muito maravilhosa para trabalhar, eram umas crianças muito educadas, não brigavam, não falavam palavrões. Eu tive muita dificuldade com eles porque estavam atrasados no desenvolvimento, porque as professoras anteriores, que eles tiveram, teve uma que nem era formada em Pedagogia, ela não tinha formação. Eles estavam bem atrasados: dos 25 alunos, só 5 sabiam ler, isso no 3º ano. Aí eu peguei tudo que eu aprendi na escola quando fiz o PIBID [...], eles conseguiram desenvolver a leitura e saíram todos pro 4º ano super bem, tinha algumas falhas assim, do ponto, da vírgula, mas, em comparação ao que eu peguei, consegui desenvolver um bom trabalho, e aí a gente vê o trabalho do PIBID e como ele contribuiu para isso” (Professora 03).

Nóvoa (2006), ao tratar sobre os desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo, em uma palestra realizada em 2006, em São Paulo, foi muito enfático ao afirmar que se cuida dos jovens professores da pior forma possível. Segundo ele, os professores que estão iniciando a vida profissional vão para as piores escolas, atribuem-lhes os piores horários e pegam as piores turmas para lecionar, sem nenhum suporte para apoiá-los. Nesse sentido, a entrada na carreira docente é marcada por duas condições: a primeira, da capacidade do professor principiante em saber lidar com a organização e a gestão da turma; a segunda, de realizar conexões significativas com o conhecimento e com o currículo, bem como a forma que é influenciado pela cultura da sala de aula e da sala de professores (DAY, 2001).

Quando o professor consegue superar os problemas que enfrentam nesse início de carreira, essas experiências marcam seu desenvolvimento profissional, e quando obtém resultados positivos na aprendizagem de seus alunos, é possível uma reflexão que reforça os sentimentos de compromisso com a profissão (ANDRÉ, 2018). As afirmações de Day (2001) e de André (2018) são evidenciadas no relato da Professora 03, que conseguiu superar as situações adversas que teve no primeiro ano da docência, recorrendo as experiências que vivenciou enquanto bolsista de ID.

Os próximos relatos mostram sentimentos de insatisfação com a forma de auxílio que receberam e recebem da equipe gestora da escola. O primeiro relato denuncia enfrentamentos que a professora sofreu como a falta de acesso ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, a falta de apoio da coordenação e da gestão. Por outro lado, afirmou ter superado as adversidades com uma prática docente que favoreceu a aprendizagem dos alunos.

Já se discutiu anteriormente sobre alguns desafios e enfrentamentos que condicionam a iniciação na profissão. Pode-se afirmar que o relato da professora a seguir mostra que ela sentiu falta de apoio e isolou-se dos demais, porém, isso não a impediu de realizar um bom trabalho em sala. A professora assumiu o concurso com o ano letivo em andamento, e, nesse caso, não teve muita opção de escolha. A turma estava indisciplinada, e a professora anterior, que era temporária, não deixou nenhuma anotação sobre o desenvolvimento do trabalho que havia feito até aquele momento na turma, dificultando o início do trabalho da professora entrevistada. Outro ponto que ela menciona foi a falta de apoio que teve com a equipe gestora:

“[...] quando vi que não adiantava buscar na gestão [...] me isolei sem solicitar [...] qualquer problema que acontece na sua turma é porque você não tem domínio ou você tem falta de experiência, só que acontecia isso em turmas de pessoas que eram bem experientes, e eu via um tratamento diferenciado, quando a turma de

alguém, a gestão falava assim: ‘Nossa! Coitado de fulano! Aquela criança tal fez tal coisa’ [...]. Quando era na minha situação, quando eu estava no lugar daquele professor, era diferente, eu não era coitada [...] entendia que poderia ser julgada como se não tivesse domínio, não tivesse experiência” (Professora 05).

Diante dessas afirmações, ressalta-se a importância de todos (gestão, coordenação e família) no envolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Monteiro (2020) afirma que a iniciação na profissão é marcada pelo desenvolvimento efetivo sobre o ato de ensinar. Todos os relatos evidenciam que as ações de ensinar são as experiências que mais marcaram o início da carreira dos professores. Nesse contexto:

A professora iniciante tem que tomar decisões de diferentes naturezas, que agora passam por sua responsabilidade. Nesse momento, o desafio maior está em compreender a natureza organizativa da escola; seu funcionamento prático, bem como o lugar do aluno são essenciais para que os iniciantes se sintam minimamente amparados para iniciar sua experiência profissional (MONTEIRO, 2020, p. 15).

Assim, quando os professores estão iniciando na profissão, faz-se importante o apoio de todos nesse processo para se desenvolverem profissionalmente, num espaço colaborativo entre os pares, equipe gestora e comunidade em geral. Considera-se que as dificuldades que marcaram as condições de trabalho no início da docência provocaram consequências no desenvolvimento profissional dos iniciantes e influenciaram na continuidade de se firmarem na profissão, por isso, estes precisam de amparo e assistência.

O próximo relato mostra que o maior desafio enfrentado pela professora é a falta de apoio da gestão, coordenação e família no auxílio ao professor que recebe alunos com dificuldade de aprendizagem, principalmente no processo de alfabetização.

“[...] Então, às vezes o professor se depara com crianças que não têm apoio familiar, com criança que vem para uma turma, por exemplo, de 3º ano, que não conhece as vogais, não conhece o alfabeto, não foi alfabetizada. [...] o grande desafio é esse [...] a gente tem criança que tem algum transtorno escolar, a gente tem criança com desafio de aprendizagem e aí essas questões implicam muito no processo de ensino e aprendizagem, e o professor precisa ter o apoio da equipe escolar e da família [...] Então, a gente se depara em sala de aula com esses desafios, onde o professor não consegue desenvolver, não consegue evoluir porque não tem esse apoio, é tudo uma questão de processo e uma questão de trabalho em equipe” (Professora 06).

Os relatos mostram que a dificuldade maior está em saber como alfabetizar os alunos e a preocupação com as mudanças políticas que reduziram em um ano, a idade para consolidar

os processos de alfabetização. Outra preocupação apontada no último relato está na quantidade de atividades burocráticas que o sistema educacional vem implantando.

As contribuições das professoras evidenciaram as ações do PIBID. Elas destacaram que, nos encontros formativos, buscavam estudar teoricamente as várias formas de alfabetizar para então colocá-las em prática na sala de aula. Desta feita, mais uma vez, ressaltam-se as ações desenvolvidas no âmbito do projeto investigado nesta pesquisa, que direcionaram e construíram caminhos que foram consolidados na caminhada formativa e na prática que inseriu as professoras e o professor no efetivo exercício da docência.

6.7 A relevância do PIBID: questões a serem pensadas

Compreende-se o PIBID como uma das políticas públicas que se constitui com a participação de todos os atores. Entretanto, o recorte da pesquisa em tela ateu-se ao perfil dos bolsistas de ID. Nesse sentido, sistematizam-se as narrativas dos professores que expressaram os aspectos favoráveis vivenciados enquanto bolsistas de ID, bem como os aspectos que, na compreensão deles, precisam ser repensados.

O primeiro relato mostra que, mais do que o valor financeiro que o bolsista de ID recebe, o conhecimento que adquire nos espaços escolares é muito mais significativo pelas experiências voltadas à aprendizagem da docência. No relato a seguir, a Professora 01 ainda faz um convite para quem quer ser professor e se preparar para encarar a profissão “de cabeça erguida”.

“[...] olha, quando a gente tem paixão pela profissão, quando a gente aprender a pegar gosto pela profissão, a bolsa, o financeiro é importante, mas o aprendizado que a gente ganha é muito mais importante que propriamente o financeiro, que é o valor da bolsa. [...] bora ser bolsista do PIBID, fazer parte, é importante, vai te dar bagagem, você vai para a sala de aula de maneira tranquila, de cabeça erguida, porque você ganha aprendizado, é importantíssimo para nossa profissão, eu acredito que quem está fazendo Pedagogia quer ser professor [...] então, bora ser Pibidiano, bora ganhar aprendizagem para encarar a profissão de cabeça erguida, preparados para o mundo que aí nos espera” (Professora 01).

Aprender a ser professor é uma das essências do Programa. Pimenta e Lima (2004, p. 102) afirmam que “[...] os conhecimentos e as atividades que constituem a base formativa dos futuros professores têm por finalidade permitir que estes se apropriem de instrumentos teóricos e metodológicos para a compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das políticas

educacionais”. Nesse sentido, frequentar as escolas e conviver com professores que serão colegas da profissão possibilita a reflexão da práxis. Os debates promovidos nos encontros formativos dos subprojetos do PIBID diminuíram, segundo os professores entrevistados, a distância entre os discursos teóricos e a realidade escolar.

Roldão (2007, p. 102) ressalta que a aprendizagem da docência se aprende e é exercida na prática, “[...] mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores – ou, desejavelmente, tudo isto numa prática colectiva de mútua supervisão e construção de saber inter pares”.

O próximo relato evidencia a importância que o Programa tem para a formação inicial e aponta que a ampliação das vagas para licenciandos, supervisores e coordenadores é um dos pontos que precisam ser repensados. Como se pode observar, a professora é pontual na sua fala e faz uma crítica sobre a redução do financiamento destinado ao programa.

“Eu acredito que, quanto mais o PIBID estiver dentro das escolas, literalmente dentro das escolas, porque a gente sabe que tem a questão de poucas vagas, por exemplo, de poucas bolsas, a questão até do financiamento do programa. Eu acredito que essas coisas podem ser melhoradas, a questão do financiamento, da quantidade de vagas, quantidade de coordenadores, de supervisores, essas questões podem ser melhoradas. Claro que se nós tivermos um governo que estiver disposto a isso, que infelizmente não está sendo o caso, mas se o programa um dia voltar a viver a democracia na prática, onde as políticas são discutidas, são elaboradas em conjunto com a comunidade, de repente esse seja um dos aspectos que sejam levantados, a questão da quantidade de vagas, a questão do fomento, de onde vem esses recursos, dos valores de bolsas, tanto dos estudantes, quanto para os coordenadores, tanto para os supervisores” (Professora 02).

As observações da Professora 02 vão ao encontro das afirmações de Campelo (2019, p. 202), ao defender que são necessários mais investimentos em políticas públicas de formação docente, isto é, as “[...] políticas públicas para a formação de professores precisam ser encaradas como investimento e não como gasto”. A autora ainda expõe que são necessárias políticas de Estado, e não de governo, “[...] políticas públicas desvinculadas a interesses meramente pessoais, políticas públicas que não se desmantelem quando mandatos acabam, políticas públicas a serviço das pessoas e não do mercado ou do capital” (2019, p. 202).

Pensar numa proposta democrática é desenvolver políticas públicas que considerem as especificidades e as necessidades locais, e, quando se pensa na formação de professores, faz-se necessário dialogar com eles para verificar as suas reais necessidades. A autora ainda pontua que “[...] isto significa entender política não como uma escolha puramente racional baseada na

conveniência, mas como uma luta sobre as ideias, os ideais, os objetivos competitivos, valores e noções sobre o que constitui interesse público e privado” (CAMPELO, 2019, p. 202). Todavia, assim como muitos aspectos foram destacados como favoráveis ao PIBID, os professores entrevistados também apontaram alguns aspectos que, em suas compreensões, merecem ser repensados. Um destes aspectos refere-se à aceitação dos professores supervisores da sua condição enquanto co-formadores dos licenciandos, bem como da gestão escolar da presença dos bolsistas de ID nos espaços escolares.

Outro aspecto mencionado pelos entrevistados refere-se a uma maior aproximação dos coordenadores de áreas nas escolas, contribuindo com formações e diálogos para todos os professores, até mesmo para explicar melhor sobre as atribuições dos bolsistas de ID, do programa em si, nas escolas, pois outro aspecto destacado pelos entrevistados diz respeito a falta de entendimento da escola sobre o PIBID.

“[...] olha, seria interessante a vinda mais frequente dos professores da UNEMAT nas escolas também, porque querendo ou não, a escola recebe os acadêmicos, que faz parte do PIBID, eles ficam ali com o professor, com o supervisor da escola, mas acaba não acontecendo essa troca com a escola toda, porque eu acredito que é um projeto que deveria contribuir com todas as turmas, então seria interessante eles conciliarem algum momento de formação, eles participarem junto com a formação da escola, trazendo outras metodologias, porque querendo ou não, quando você está na sala de aula, você está fora, você não tem tanto tempo de estudar igual quando você estava na universidade [...]” (Professor 04).

O próximo relato evidencia um ponto negativo do Programa no que concerne à receptividade de alguns professores, considerando uma hierarquia criada entre ambos. A professora relata que, durante sua experiência no PIBID, esteve com um professor que não aceitava as ideias elaboradas por ela e se fechava, não aceitando a proposição.

Uma coisa que poderia mudar para melhorar o PIBID seria a questão dos professores nas escolas [...] porque eu tive um professor que a gente vinha com ideia da universidade, que a gente tinha lido em algum livro, ideias que a gente tinha até na sala de aula estudando [...] a gente ia com a ideia ‘pra’ ele e ele não aceitava, ele falava: ‘eu sou formado, você está estudando ainda’. Então ele era muito fechado pra isso [...] (Professora 03).

Evidenciou-se anteriormente a importância de a escola assumir sua responsabilidade enquanto co-formadora dos futuros professores (NÓVOA, 2017). O que a Professora 03 aponta é preocupante, uma vez que faltou diálogo da parte do professor em ouvir e adequar a ideia que a bolsista de ID trouxe em seu planejamento e assim contribuir com sua formação, com trocas

e reflexões que vêm do meio acadêmico em consonância com as experiências do cotidiano escolar.

Anteriormente, uma professora relatou que não teve oportunidade de acompanhar algumas turmas e que a escola direcionava as turmas que receberiam o bolsista de ID. No relato que segue, essa mesma professora entende que a escola tenta adequar o apoio que recebe conforme suas necessidades, mas é preciso tomar alguns cuidados, pois, de acordo com o relato da professora, é preciso considerar também que tem um sujeito em formação e que algumas escolhas podem implicar no desenvolvimento profissional do futuro professor, como aponta: *“[...] se a gente for ver em relação à formação daquele profissional, daí já não é interessante, porque a vivência que eu poderia ter [...] fica prejudicada por conta de atender uma necessidade da escola e não uma necessidade formativa”* (Professora 05).

Na contribuição a seguir, a Professora 06 fala da importância de um subprojeto do PIBID que tem como foco central a alfabetização.

“Então eu penso que o PIBID deveria, se tivesse oportunidade de focar mais na área de alfabetização, nesse ciclo de alfabetização, e oportunizar aos acadêmicos a fazer esse rodízio dentro da alfabetização, pra eles viverem a alfabetização real, não só aquela alfabetização que a gente conhece no papel, aquilo que a gente lê, que a gente aprende que deve ser, porque no papel a gente vê que é uma coisa, a realidade é outra. Então eu penso que o PIBID deveria repensar nisso, nessa questão da alfabetização, por conta dos desafios” (Professora 06).

A fala da Professora 06 nos remete a um dos subprojetos desenvolvidos do campus universitário de Juara, que, desde a edição de 2018, apresenta como foco o trabalho dos bolsistas de ID nas salas de alfabetização. Este subprojeto⁸ busca oportunizar aos bolsistas de ID maior aprofundamento teórico, conceitual e metodológico ao articular as práticas docentes com a aproximação, a observação e a realização de intervenções, sempre orientadas pela coordenadora de área e acompanhadas pelos supervisores nos três primeiros anos do ensino fundamental. Dentre as ações formativas no referido subprojeto, estão a realização de leituras, fichamentos e debates da bibliografia básica da alfabetização, bem como:

[...] participação na elaboração e no desenvolvimento de planos de intervenções docentes; da participação em reuniões para socializar, avaliar e planejar novas ações interventivas; da elaboração de relatórios semanais e semestrais das atividades realizadas; da apresentação das experiências vivenciadas, os IDs aperfeiçoarão o domínio da Língua Portuguesa, em atenção ao trabalho vinculado aos eixos da alfabetização: leitura/interpretação, escrita, produção escrita e oralidade. Estas ações

⁸ Informação encontrada no *site* <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=pibid&m=subprojetos&c=pedagogia-juara-nucleo-i>. Acesso em: 14 maio 2022.

promoverão a capacidade comunicativa do licenciando e contribuirão para a sua formação como um todo, de forma mais específica para a construção de conhecimentos inerentes ao trabalho do alfabetizador (UNEMAT, 2020).

Como ressaltado nas contribuições da professora que foi bolsista de ID, dada a sua importância para a área da alfabetização, seria fundamental a ampliação do número de bolsas com vistas a incluir todos que queiram participar do projeto.

As contribuições das professoras e do professor mostram aspectos importantíssimos que precisam ser repensados com muito cuidado, com o intuito de melhorar ainda mais as ações do Programa a fim de preparar o futuro professor para iniciar a sua vida profissional com mais segurança. Como observa-se, foram sugeridos: maior ampliação do número de bolsas; aumento do valor financeiro da bolsa; melhor entendimento da proposta do PIBID pelos supervisores e equipes gestoras das escolas; oportunidade de experienciar turmas e diferentes práticas durante a participação no PIBID; e maior foco das ações nas turmas de alfabetização.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ateve-se ao objetivo de compreender como as ações do PIBID, enquanto política de formação inicial, implementadas por meio da edição do PIBID de 2014, no curso de Pedagogia, ofertado na UNEMAT, campus de Juara, contribuíram com a atuação docente dos professores em atenção às vivências que tiveram no decorrer da formação inicial enquanto bolsistas de iniciação à docência.

As questões que direcionaram a pesquisa, como já mencionadas durante o desenvolvimento, buscaram respostas às inquietações que seguem: como a política de formação inicial (PIBID) é vista pelos professores entrevistados, considerando as vivências que tiveram durante a participação no projeto, bem como quais são as principais percepções e contribuições que o Programa oportunizou para a formação dos pedagogos que participaram enquanto bolsistas de ID e como essas contribuições se firmaram enquanto prática no exercício da docência?

Debruçou-se ainda em estudar fontes teóricas que discutem a formação docente, voltando os olhares para a formação inicial. Ainda, como o objeto da pesquisa recai sobre uma política educacional de formação inicial, ao contextualizá-lo, trazem-se, para o debate, dados e reflexões sobre o PIBID em nível nacional e local.

O PIBID, criado em 2007, desde seu primeiro edital, apresenta como objetivo incentivar a formação de professores na busca por valorizar o magistério através de suas ações por meio do incentivo à formação de professores para a educação básica. Discute-se que o processo de se tornar e se reconhecer na profissão é complexo e que o PIBID contribui para intensificar e preparar melhor o futuro professor, como visto nos contributos teóricos e nas narrativas das professoras e do professor egressos do Programa.

A pesquisa foi realizada com cinco professoras e um professor que atuavam ou atuaram nos anos iniciais do ensino fundamental, egressos do subprojeto PIBID/Pedagogia da UNEMAT, do campus de Juara, edital de 2014. Os dados e análises mostraram que os entrevistados depositaram no PIBID a afirmação pela escolha da docência, considerando as vivências que tiveram durante a participação no Programa.

Essa política destacou-se, além de outras contribuições, como um indicador para se firmarem na profissão docente, pois oportunizou experienciarem de perto a realidade escolar, de vivenciarem na prática o que estudaram na universidade, o que fortaleceu a formação que receberam e os preparou para os desafios da profissão.

Os entrevistados demonstraram que acreditam muito no potencial dessa política e destacaram a estrutura do Programa, pensada para aproximar a universidade da realidade escolar, propiciar a reflexão e a articulação entre teoria e prática. As professoras e o professor egressos do PIBID mencionaram que é importante refletir continuamente os resultados da política para manter o que vem sendo colhido e redirecionar/repensar as ações que não tiveram resultados promissores na tentativa de alinhar tais ações entre os atores que fazem a política acontecer.

Não se pode deixar de mencionar as informações levantadas na quinta seção, que permitiram analisar o Programa desde 2007 até 2020. Observou-se que, até meados de 2015, como mostrou o gráfico da seção, os números de bolsas e os cursos de licenciaturas aptos a participarem do Programa foram ampliados. Após 2015, esse número reduziu consideravelmente. Em 2016, como mencionado, houve o golpe parlamentar, e o governo de extrema direita assumiu o país. Com os cortes orçamentários, os recursos destinados ao Programa diminuíram consideravelmente.

Houve cortes e atrasos de bolsas, bem como congelamentos dos seus valores, alterações na estrutura do Programa, na duração de bolsas e falta de diálogos com os atores. Essas condições, como afirmou uma das entrevistadas, de certa forma, desmobilizaram a continuidade de muitas ações do PIBID, o que foi lamentável, pois, além dos licenciandos, os alunos da educação básica também foram prejudicados com os cortes que reduziram os investimentos em uma política de formação inicial de professores, a qual tem apresentado resultados promissores.

Outro aspecto a ser destacado é a contribuição do PIBID para a formação, na concepção dos egressos entrevistados, ofertada nos encontros formativos. Nesses encontros, universidade e escola unem-se para refletir sobre a teoria e a prática e sobre os problemas de aprendizagem dos estudantes, e propõem estratégias didáticas a fim de superá-los.

Os professores também inferiram, em suas falas, que o PIBID afastou o medo que tinham da docência, que foi graças à participação no Programa, ao vivenciarem de perto a docência, que começaram a construir o processo identitário da profissão docente. Sobre as práticas que aprenderam e marcaram a formação dos entrevistados, várias experiências destacaram-se nos relatos. A maioria apontou para práticas na alfabetização, outras aprendizagens voltadas para a prática interdisciplinar, o uso de atividades lúdicas, dos jogos, das dinâmicas e do material concreto.

Aspectos como a ética, a autonomia docente e o profissionalismo também se destacaram nas contribuições dos entrevistados. Eles mencionam que, no início da carreira, tiveram suas práticas baseadas nas experiências vividas no PIBID, o que facilitou para sobreviverem aos enfrentamentos dos anos iniciais na docência, como reforçaram os autores estudados.

Alguns enfrentamentos marcaram o início da carreira das professoras e do professor ao assumirem as primeiras turmas no efetivo exercício. Apontaram que assumiram turmas indisciplinadas, escolas longe de casa, alunos que rejeitaram a entrada da nova professora, problemas referentes à relação interpessoal com a gestão, turmas com muitas dificuldades de aprendizagem, com alunos ainda não alfabetizados nos anos finais do ensino fundamental I, dentre outros. Nesse sentido, a maioria buscou as experiências vividas no PIBID para superar esses enfrentamentos. Day (2001) fala sobre esses desafios e afirma que saber lidar com essas condições de organizar a turma e conseguir conectar conhecimentos do currículo para a aprendizagem é fundamental para permanecer na profissão. André (2018) explica que os resultados positivos na aprendizagem dos alunos reforçam o sentimento de permanência na profissão, pois resultam do trabalho desenvolvido pelo professor que está iniciando na profissão, marcando seu desenvolvimento profissional.

Saber lidar com os desafios dos primeiros anos da docência é de suma importância, pois, como exposto na seção sobre as dimensões da formação docente, os autores consideram os primeiros anos os mais difíceis, e em alguns casos, a consequência é a desistência da profissão. Como evidenciaram os relatos, investir em políticas como o PIBID contribui para melhorar as condições e a formação dos professores por aproximar universidade e escola e possibilitar reflexões entre teoria e prática nos momentos formativos que serão de grande proveito para os desafios dos primeiros anos da docência. Todavia, o próprio Programa apresenta alguns enfrentamentos em seu desenvolvimento. Apresentam-se, na voz dos egressos, as contribuições que marcaram a formação através do PIBID. No entanto, ao serem questionados sobre como eles viam as ações e como podiam ser melhoradas, houve contribuições singulares das professoras e do professor.

O valor financeiro da bolsa, apesar de estar congelado, aparece de maneira muito breve na fala dos entrevistados, mas é possível observar que a ampliação do número de vagas de todos os atores na execução do projeto é pauta de uma das reivindicações. Uma das professoras entrevistadas afirmou que o conhecimento que adquiriu enquanto bolsista de ID supera o valor

da bolsa que recebeu, pois construiu uma aprendizagem significativa para a sua vida profissional.

Identificaram-se outros problemas mais pontuais do Programa, como a falta de receptividade e diálogo do professor que recebe o bolsista de ID, maior contato do coordenador do projeto na escola para fazer trocas com os professores que recebem os bolsistas, o alinhamento dos objetivos do PIBID para toda a comunidade e o supervisor entender que, dentre as suas principais funções, está a de co-formação dos bolsistas de ID.

Também foi apresentada uma estratégia no que tange à organização e distribuição dos bolsistas. Uma professora afirmou que seria interessante o bolsista ter oportunidade de experienciar várias turmas e observar metodologias e práticas diferentes, que, na sua época, não fora possível. Certamente, é de grande crescimento oportunizar aos bolsistas de ID um rodízio ao menos nas turmas de alfabetização, uma vez que a alfabetização é um trabalho complexo e carece de atenção.

Essas preocupações são válidas e precisam ser consideradas, pois, como afirmam Ball e Maguire (2016), as políticas públicas de educação são constituídas pelos atores que fazem acontecer. Saviani (2008) explica que não se pode zerar as ações de uma política; é preciso rever o que não está dando certo de forma contínua para redirecionar as ações em prol de melhorar e gerar resultados positivos.

Entende-se que o PIBID contribuiu de maneira diferente ao estágio no incentivo ao magistério e valorizou a formação inicial do professor no sentido de preparar para os possíveis desafios encontrados no exercício da profissão. Como mostra-se, é uma política que sofreu e vem sofrendo ataques que fragilizam as ações com a diminuição dos recursos destinados às universidades. Os retrocessos que essa política vive mostram uma direção contrária à proposta inicial, que primava a formação de um professor reflexivo, com experiências formativas que incentivavam a autonomia frente à sala de aula ao ofertar uma educação voltada para a equidade e para justiça social.

Assim, como afirma Campelo (2019), acredita-se que sejam necessárias políticas públicas sem interesses pessoais, que estejam a serviço das pessoas e não do mercado, como as que seguem a lógica neoliberal ou que acabam junto com os mandatos. A autora afirma que o PIBID chegou perto, apesar das limitações e problemas que vem enfrentando por ser uma política baseada no respeito às especificidades locais, desenvolvida pelos e para os professores, na luta por ideias e ideais em prol do interesse comum.

Pesquisar o PIBID e as contribuições do Programa na formação de professores do curso de Pedagogia da UNEMAT, campus de Juara e refletir sobre os dados encontrados permitiu compreender como essa política foi e é importante para os licenciandos em formação. Todavia, os dados levantados sobre o PIBID em nível nacional e local denotaram que a política perdeu forças com o desmonte do governo federal.

Em síntese, a pesquisa evidenciou, a partir das narrativas das professoras e do professor, que a formação propiciada pelo PIBID, do curso de Pedagogia, campus de Juara, contribuiu para diminuir o distanciamento entre a universidade e a escola. As professoras e o professor afirmaram que, ao se formarem e se inserirem na profissão, conseguiram lidar bem como os desafios postos enquanto professores iniciantes. As professoras e o professor levantaram questões políticas que foram discutidas no decorrer das seções desta pesquisa. O estudo apontou várias contribuições que o PIBID trouxe para a formação dos professores e apresentou aspectos que favorecem a continuidade desta política de formação inicial que também muito contribui para a formação continuada dos professores. O PIBID consolidou-se enquanto um espaço democrático de aprendizagem ao mobilizar vários atores nos contextos universitários e escolares para dar sentido e significado a partir das ações formativas que discutiram conhecimentos teórico e prático junto aos seus diferentes perfis.

A pesquisa trouxe a importância de uma política pública de formação inicial que, conforme apontado no estudo, sofre ataques constantes. Dois dias antes da defesa desta dissertação, mais precisamente em 7 de dezembro de 2022, foi lançada a notícia de cortes de pagamento de mais de 200 mil bolsas de pesquisas, comprometendo a continuidade das pesquisas em andamento.

Retoma-se a epígrafe inicial da dissertação: “Ninguém está preparado ou nasce pronto para ser professor. Isso significa dizer que o professor vai se construindo, experimentando, fazendo-se aos poucos na prática social” (FREIRE, 2001). O PIBID tem um pouco – ou muito – disso. Nessa política, tem-se a oportunidade de aprender um pouco da profissão ainda no processo, bem como de contemplar-se e reconhecer-se nela. Dessa forma, destaca-se, mais uma vez, sua importância no processo de formação de professores. É na prática e nas vivências no espaço profissional que o professor vai se construindo, e, como visto, aprender a ser professor é um movimento que não acaba junto com a graduação, tendo em vista que essa aprendizagem perdura durante todo o desenvolvimento deste profissional.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. A redefinição do papel do estado e as políticas educativas: elementos para pensar a transição. **Sociologia, problemas e práticas**, [s. l.], n. 37, p. 37-48, 2001.
- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas e gestão da educação: resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social. **RBP AE**, [s. l.], v. 36, n. 2, p. 403 - 428, maio/ago. 2020.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- ALVES, Francisco Cleiton. PIBID como território iniciático das aprendizagens experienciais. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3595.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.
- ANDRADE, Maria de Fátima Ramos. Estratégias formativas do Programa PIBID no estado de São Paulo: os subprojetos de pedagogia em questão. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [s. l.], v. 11, n. 20, p. 45-64, 12 jul. 2019. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/190/189>. Acesso em: 18 mar. 2022.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; GATTI, Bernadete Angelina. Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil: origens e evolução. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO-ALEMÃO DE PESQUISA QUALITATIVA E INTERPRETAÇÃO DE DADOS*, 1., 2008, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2008. p. 1-13.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In: ANDRÉ, Marli. Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2016.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência. **38ª Reunião Nacional da ANPED** – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt08i_textomarlyandre.pdf. Acesso em: mar. 2022.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.
- ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Estatuto da Associação**. Porto de Galinhas: 2012. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/estatuto_anped_com_registro.pdf. Acesso em: mar. 2022.
- ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. BATISTA, Valdete Alves. MAIA, Vera Madalena da Rocha. Contribuições do programa institucional de bolsas de iniciação à docência – PIBID na

carreira de professores experientes. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 9, n. 16, p. 143-162, 30 jun. 2017. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/167/156>>. Acesso em: mar. 2022.

ASSIS, Alessandra Santos de. Contribuições do PIBID para a valorização dos professores: o que dizem as teses e dissertações? **38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA**. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_1256.pdf>. Acesso em: mar. 2022.

AVELAR, Marina. BALL, Steph. Mapeando nova filantropia e o estado heterárquico: A mobilização para os padrões nacionais de aprendizagem no Brasil. **Revista Internacional de Desenvolvimento Educacional**. Vol. 64, 2019, p. 65-73.

AVRITZER, Leonardo. O pêndulo da democracia no Brasil: uma análise da crise de 2013-2018. **Novo estudo, CEBRAP**. São Paulo, v. 37, n.02, 273-289, 2018.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. O estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica. In: Ferreira, Naura Syria Carapeto, Aguiar, Márcia Angela da S. (org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p.17-42.

BALL, Stephen John. MAGUIRE, Meg. BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: editora UDPG, 2016.

BAZZO, Vera. SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro...retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038/pdf>>. Acesso em 13 fev. 2022.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal: Porto Editora, 2010.

BORGES, Maria Célia. **Políticas Educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo: Paulus, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em 23 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em 22 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Brasília, 2010. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em 13 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 72, de 09 de abril de 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: <https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-72-2010_221571.html>. Acesso em 14 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 7.219, de 24 de julho de 2010**. Brasília: 2010 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. **Edital nº 001/2011/CAPES**. Brasília, 2011. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-001-pibid-2011-pdf>>. Acesso em 15 abr. 2022.

BRASIL. **Edital nº 011 /2012/CAPES**. Brasília, 2012. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-011-pibid-2012-pdf>>. Acesso em 15 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Brasília: 2013. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375>>. Acesso em 15 abr. 2022.

BRASIL. **Edital nº 061/2013**. Brasília: 2013. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-061-2013-pibid-retificado-pdf>>. Acesso em 15 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Brasília: 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-018/2016/Decreto/D8752.htm#art19>. Acesso em 12 fev. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 45, de 12 de março de 2018**. Brasília: 2018. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-045-2018-03-12.pdf>>. Acesso em 15 abr. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 259, de 17 dezembro de 2019**. Brasília: 2019. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-capes-259-2019-12-17.pdf>>. Acesso em 15 abr. 2022.

BRASIL. **Edital nº 2/2020**. Brasília: 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>>. Acesso em 16 abr. 2022.
BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. Pesquisa e formação inicial de professores: o PIBID do Instituto de Artes da UNESP. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 6, n. 10, p. 45-58, 30 jun. 2014. Disponível em:

<<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/85/74>> Acesso em: mar. 2022.

CABRAL, Giovanna Rodrigues. Programa de formação continuada de professores: Pró-Letramento em ação. 2010. 130f. **Dissertação de Mestrado em Educação** – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis.

CAMPELO, Tatiane da Silva. CRUZ, Gisele Barreto da. Parceria universidade–escola básica e a aprendizagem da docência: contribuições da relação entre os professores supervisores do PIBID e os licenciandos Bolsistas. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 8, n. 15, p. 95-108, 31 dez. 2016. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/143/131>> . Acesso em: mar. 2022.

CAMPELO, Tatiane da Silva. Aprendizagem da docência no PIBID: a parceria universidade-escola básica e o desenvolvimento da postura investigativa. **38ª Reunião Nacional da ANPEd** – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_53.pdf>. Acesso em: mar. 2022.

CAMPELO, Tatiane da Silva. **Entre transformadores e reformadores: o PIBID e as disputas por sentidos de docência e formação de professores**. Tese de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, p. 01-248, 2019. Disponível em: <<https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2019/tTalita%20da%20Silva%20Campelo.pdf>>. Acesso em: fev. 2022.

CANAN, Silvia Regina. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 24-43, jan./jul. 2012. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/54/44>>. Acesso em: mar. 2022.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 22. ed. Petrópolis: editora vozes, 2003.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Editais e seleção PIBID**, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/CAPES/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>>. Acesso em fev. 2022.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <<https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: abril 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. DEB. Diretoria de Educação Básica Presencial. PIBID. **Relatório de gestão 2009-2011**. Brasília: 2012. Disponível em: <https://www2.unesp.br/Home/prograd/pibid/deb_pibid_relatorio-2009_2011.pdf>. Acesso em mar. 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. DEB. Diretoria de Educação Básica Presencial. PIBID. **Relatório de gestão 2009-2013**. Brasília: 2013. Disponível em: <<https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/1892014-relatorio-parfor-pdf>>. Acesso em: mar. 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. DEB. Diretoria de Educação Básica Presencial. PIBID. **Relatório de Gestão DEB 2009 – 2014**, volume II. Brasília: 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/20150818_DEBrelatoriodegestaovol2comanexos.pdf>. Acesso em: mar. 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. DEB. Diretoria de Educação Básica Presencial. PIBID. **Relatório de Gestão do Exercício de 2016**. Brasília: 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/Relatorio_de_Gestao_CAPES_2016.pdf>. Acesso em: mar. 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. DEB. Diretoria de Educação Básica Presencial. PIBID. **Relatório de Gestão do Exercício de 2017**. Brasília: 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/18092018_Relatorio_de_Gesto_CAPES_2017.pdf>. Acesso em: mar. 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. DEB. Diretoria de Educação Básica Presencial. PIBID. **Relatório de Gestão de 2018**. Brasília: 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/30042019relatoriodegestaoCAPES2018.pdf>>. Acesso em mar. 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. DEB. Diretoria de Educação Básica Presencial. PIBID. **Relatório de Gestão de 2019**. Brasília: 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/01072020_RELATORIO_GESTAO_PDF_F.pdf>. Acesso em mar. 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. DEB. Diretoria de Educação Básica Presencial. PIBID. **Relatório de Gestão de 2020**. Brasília: 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/05072021_RelatoriodeGestao2020.pdf>. Acesso em: mar. 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **História e Missão**. Atualizado em 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/CAPES/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao#:~:text=Assim%2C%20a%20CAPES%20surgiu%20a,do%20governo%20e%20entidades%20privadas>>. Acesso em: mar. 2022.

CERINE DA CRUZ, Bruno Nicolau. MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira. CAMARGO, Gabriel Ferezin. O PIBID de Educação Física da UEM-PR: uma reflexão com a prática escolar. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 29, n. jan/dez, 2020. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8447>>. Acesso em: mar. 2022.

CIRÍACO, Klinger Teodoro. SOARES, Rosiclér Gomes. Programa de Iniciação à Docência: o desenvolvimento profissional de estudantes de pedagogia em aulas de matemática. **Revista**

da Faculdade De Educação, (Univ. do Estado de Mato Grosso), vol. 23, ano 13, n.1, p. 151-173, jan./ jun. 2015. Disponível em: <<https://periodicos2.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/1093/1187>> Acesso em: mar. 2022.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORNELO, Camila Santos. **O PIBID enquanto política pública para a formação de professores no curso de Pedagogia – UNICENTRO/I**: ações e efeitos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2019. Disponível em: <<http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1478/2/DISSERTACAO%20-%20CAMILA%20SANTOS%20CORNELO.pdf>>. Acesso em: fev. 2022.

CUNHA, Cibele Faria. MARCATTO, Flávia Sueli Fabiani. Vestígios de reflexão e autoria nos portfólios produzidos nas/pelas vivências do PIBID/UNIFEI. **38ª Reunião Nacional da ANPEd** – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017GT08929.pdf> Acesso em: mar. 2022.

CUNHA, Maria Isabel de. Formação de professores: espaços e processos em tensão. In: GATTI, Bernadete Angelina (et al.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto, Portugal: Porto editora, 2001.

DEIMLING, Natália Neves Macedo. REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: possibilidades, limites e desafios para o estreitamento da relação universidade e escola. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-3755.pdf>>. Acesso em: mar. 2022.

EUFRÁZIO, Vanessa Lopes. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**: dimensões do desenvolvimento profissional de licenciandas do curso de pedagogia. 2014. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2014. Disponível em: <<https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/6592>>. Acesso em: fev. 2022.

FAZENDA, Ivani. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas - SP: Papyrus, 1998.

FAZENDA, Ivani. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, agosto/2002, p. 257-272.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Trabalho escolar e produção do conhecimento. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre. MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **Desatando os nós da formação docente**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FONTANA, Maire Josiane; FÁVERO, Altair Alberto. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. **Revista de Educação do Ideal (REI)**, Vol. 8, nº 17, 2013.

FORPIBID. Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID. **Informe nº 09/2015**. 2015. Disponível em: <<https://www2.unesp.br/portal#!/prograd/pibid18080/forpibid/>>. Acesso em mar. 2022.

FORPIBID. Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID. **Informe nº 04/2016**. 2016. Disponível em: <<https://www2.unesp.br/portal#!/prograd/pibid18080/forpibid/>>. Acesso em mar. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55. ed. São Paulo: Paz e terra, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produção do conhecimento em educação num contexto de estado de exceção e interdição dos direitos. **HOLOS**, Ano 34, Vol. 05, 2018.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: FILHO, José Camilo dos Santos; GAMBOA, Silvio Sánchez. (Organizadores) **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**, de.8. ed. São Paulo, Cortez, 2013.

GARCIA, Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto-Portugal: Porto editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil Contemporâneo. In: **Cadernos de Pesquisa** n.113, jul/2001.

GATTI, Bernadete Angelina. (et al.). **Atratividade da carreira docente no Brasil**. Relatório preliminar de pesquisa. São Paulo: Fundação Vitor Civita, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>>. Acesso em 08 fev. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli.; GIMENES, Nelson; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: compreender e revolucionar. In: GATTI, Bernadete Angelina (et al). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

GATTI, Bernadete Angelina. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, Marli. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 6 d. São Paulo: Atlas, 2008.

GOES, Graciete Tozetto. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID - na avaliação dos licenciados da Universidade Estadual de Ponta Grossa, egressos do programa**. 2017, 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2017. Disponível em:

<<https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2418/1/Graciete%20Tozetto%20Goes.pdf>>.

Acesso em: fev. 2022.

GONÇALVES, José Alberto Mendonça. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António. **Vida de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto editora, 2013.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selam Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

HARDOIM, Roberta Lopes Alfradique. Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, dezembro de 2013. **Pibid e formação de professores na UFF: cultura, imagens e simbolismos**. Orientadora: Iduina Mont'Alverne Braun Chaves. Dissertação (Mestrado em Educação). Disponível em: <https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viwTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=721275>. Acesso em: fev. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

IZA, Dijanes Fernanda Vedovatto. BENITES, Larissa Cerignoni. SANCHES NETO, Luiz. CYRINO, Marina. ANANIAS, Elisângela Venâncio. ARNOSTI, Rebeca Possobom. SOUZA NETO, Samuel de. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v.8, n.2, p. 273-292, 2014.

LIMA, Licínio Carlos. Cidadania e educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 23, 2005, 71-90.

LIMA, Licínio Carlos. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”**. São Paulo: cortez editora, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 22. ed. Petrópolis: editora vozes, 2003.

MAINARDES, Jefferson. Entrevista com o professor Stephen J. Ball. **Olh@res**. Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171, nov. 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARIANI, Fábio. **Os processos formativos de licenciandos em física do IFMT: narrativas sobre o ser professor e a ação de ensinar**. Orientadora: Filomena Maria de Arruda Monteiro. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2016.

MARQUES, Liane Orcelli. **A formação docente no cotidiano escolar através do PIBID: um estudo com licenciandas do PIBID Pedagogia FURG**. 114f. 2015. Orientadora: Dr^a. Suzane da Rocha Vieira Gonçalves. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande/RS, 2015. Disponível em: <<https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010839.pdf>>. Acesso em: fev. 2022.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de. Ações do PIBID realizadas nos anos iniciais do ensino fundamental em interface com a pesquisa e a extensão. **XV Reunião Regional da ANPED Centro-Oeste (ANPED-CO)** – 16 a 19 de novembro de 2020 – Uberlândia/MG. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/24/7294-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em: mar. 2022.

MELLO, Ângela R. C. de, & TABORDA, C. R. B. (2020). Os subprojetos do PIBID, institucionalizados na UNEMAT, campus de Juara, curso de Pedagogia, em interface com a pesquisa e a extensão. **Geografia: Ambiente, Educação E Sociedades**, vol. 3, n. 1, p. 103-112, 2020.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de. Políticas Públicas e Educação Básica. **RELVA**, Juara/MT/Brasil, v. 2, n. 2, p. 74-84, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/884/872>>. Acesso em 08 fev. 2022.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de. Os organismos internacionais e a constituição e sistematização conceitual da educação de adultos. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n.3, p. 91-105, setembro/dezembro 2016.

MELO, Tatiana Moraes Queiroz de. VENTORIM, Silvana. O PIBID na formação de professores de educação física: percepções sobre o início da docência. **37ª Reunião Nacional**

da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Acesso em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4197.pdf>>. Acesso em: mar. 2022.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernadete Angelina, SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. PAGOTTO, Maria Dalva Silva. NICOLETTI, Maria da Graça. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António. **Vida de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto editora, 2013.

MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. Entre experiências e saberes: narrativas de professoras em exercício nos anos iniciais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 2 p. 01-21, abr./jun. 2020.

NASCIMENTO, Renata Cristina de Lacerda Cintra Batista; ANTUNES, Franciano. PIBID: docência crítica e prática compartilhada nas áreas de linguagens, educação e tecnologia. Cáceres: Editora Unemat, 2017.

SHIGUNOV NETO, Alexandre. MACIEL, Lizete Shizue Bomura. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura. NETO, Alexandre Shigunov. **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: cortez, 2004.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes. BORGES, Maria Célia. a BNC-FORMAÇÃO e a formação continuada de professores. **RPGE–Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188-204, jan./abr. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13875/10353>>. Acesso em: 13 fev. 2022.

NÓVOA, António. **Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, António. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Nada substitui o bom professor. **Palestra proferida no Sindicato dos Professores de São Paulo**, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2022.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. IN: NÓVOA, António. **Vida de professores**. 2. ed. Porto – Portugal: editora Porto, 2013.

NÓVOA, António. Firmar a posição como Professor, afirmar a profissão Docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Colaboração de Yara Alvim. Salvador – BA: SEC/IAT, 2022.

NUDZOR, Pius Hope. Reconceptualizando o paradoxo na implementação de políticas: uma abordagem pós-moderna. **Revista Teias**. v. 11, n. 22, p. 209-224, maio/agosto, 2010.

NUNEZ, Joana Maria Leoncio. Histórias de vida e experiências pedagógicas com o PIBID: uma abordagem da diversidade na formação docente. **39ª Reunião Nacional da ANPED** – 20 a 24 de outubro de 2019 – Universidade Federal Fluminense – Niterói/RJ. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_38_7>. Acesso em: mar. 2022.

OLIVEIRA, Evelyn Aline da Costa de. **As ações do PIBID e a formação docente na perspectiva dos acadêmicos bolsistas da Pedagogia/ UCDB**. Campo Grande - MS, 2014. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco.

OLIVEIRA, Sandra de. **Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência**. 2015. 253f. Tese (Doutorado em Educação). Orientadora: Profª Dra. Elí Henn Fabris. Universidade do Vale dos Sinos. São Leopoldo, 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4836>>. Acesso em: fev. 2022.

OLIVEIRA, Fernanda Lahtermaher. A inserção profissional docente de um egresso do PIBID: o caso de uma professora de matemática. **38ª Reunião Nacional da ANPED** – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/poster_38anped_2017_GT08_398.pdf>. Acesso em: mar. 2022.

OLIVEIRA, Fernanda Lahtermaher. Egressos do PIBID: o caso de inserção profissional de uma professora de matemática. **39ª Reunião Nacional da ANPED** – 20 a 24 de outubro de 2019 – Universidade Federal Fluminense – Niterói/RJ. Disponível em: <http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4725-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em: mar. 2022.

OLIVEIRA, Marineiva Moro Campos de. **Concepções e fundamentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores na perspectiva de uma alfabetização emancipatória em Xaxim/SC**. 2016. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão, PR, 2016.

OLIVERI, Andressa Maris Rezende. Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto-MG. 2014. **Políticas de formação de professores no Brasil: um estudo sobre o PIBID na região dos Inconfidentes-MG**. Orientador Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino. Dissertação (Mestrado em Educação). Disponível em: <<https://www.editora.ufop.br/index.php/editora/catalog/view/126/101/331-1>>. Acesso em: fev. 2022.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira. Aprendizagem da docência no PIBID: possibilidade, tensões e fragilidades. **38ª Reunião Nacional da ANPED** – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_70.pdf>. Acesso em: mar. 2022.

PENIN, Sônia Teresinha de Souza. A Formação de Professores e a Responsabilidade das Universidades. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 317-332, 2001.

PENTEADO, Adriane de Lima. **A profissionalidade docente para a Educação Básica de qualidade social**: possibilidades do programa institucional de bolsa de iniciação à docência. Defesa: 2015, 174 f. Tese (Doutorado em Educação) pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**- Vol. III- Setembro de 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005; 2006.

POLETTI, Giovanessa Lucia. **Políticas de Formação Docente**: o PIBID como indutor de qualidade no curso de pedagogia da URI - campus de Frederico Westphalen. Defesa: 2016, 107 f. Dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Frederico Westphalen, 2016.

RIBEIRO, Tatiane Rosa Carvalho. Produção científica da linha de pesquisa: formação de professores, políticas e práticas pedagógicas do mestrado em educação da UNEMAT/Cáceres. Anais Vol. 3 (2018): **Encontro Cacerense de Economia Solidária**, Cáceres/MT, Brasil, 16-19 Abril 2018, Núcleo Unemat-Unitrabalho, Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT - Unemat Editora.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin, ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

SANTOS, Marília Rita dos. **Programa institucional de bolsas de iniciação à docência, formação de professores e a constituição da identidade docente**. 2017. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7475>>. Acesso em: fev. 2022.

SANTOS, Lorene dos. Inserção profissional de professores egressos do PIBID. **40ª Reunião Nacional da ANPEd** – Set.-Out. 2021. UFPA, Pará. Disponível em: < http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_32_18.>. Acesso em: mar. 2022.

SANT'ANNA, Paulo Afranio. MARQUES, Luiz Otávio Costa. PIBID Diversidade e a formação de educadores do campo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 725-744, jul./set. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**. PUC-Campinas, n. 24, p. 7-16, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=p>>. Acesso em: 08 fev. 2022.

SCAFF, Elisangela Alves da Silva. OLIVEIRA, Marli dos Santos de. LIMA, Simone Estigarribia. O planejamento educacional frente às fragilidades da democracia brasileira. **Educação temática digital**. Campinas-SP, v. 20, n. 4, p. 905-923, 2018.

SCHEIBE, Leda. O conselho técnico-científico da Educação Básica da CAPES e a formação docente. **Caderno de Pesquisa**. v. 41, n. 144, set./dez., p. 812-825, 2011.

SELMÍ, Gabriela da Fontoura Rodrigues. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na UFRGS e sua contribuição na formação inicial de professores**. 128f. 2015. Orientadora Flávia Maria Teixeira dos Santos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2015. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/131917/000981916.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: fev. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: editora UNESP, 2003.

SILVA, Andréia Aurélio da. **Repercussões das atividades desenvolvidas pelos projetos institucionais da UFSM no âmbito do PIBID/ CAPES/MEC em escolas públicas de Educação Básica**. 376f. 2012. Orientador Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2012. Disponível em: < <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7039>>. Acesso em: fev. 2022.

SILVA, Lais Fernanda da. **O papel indutor do PIBID na formação de professores reflexivos 2014-2016**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13693>> Acesso em: fev. 2022.

SILVA, Daniela Oliveira Vidal da. NUNES, Cláudio Pinto. Políticas públicas como instrumento de valorização docente no Brasil. **RIAAE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1131-1156, maio 2021. Disponível em:< <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14575/>

10971.> Acesso em 10 fev. 2022.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARTD, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre> Editora da UFRGS, 2009.

SKEIKA, Tatiane. **Políticas públicas de formação de professores**: uma análise a partir do contexto PIBID/UEPG. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3023>>. Acesso em: fev. 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização**. Brasília: MEC/INEP, Comped, 2000.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: editora contexto, 2020.

SOCZEK, Daniel. PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 57-69, ago./dez. 2011. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/46/36>>. Acesso em: mar. 2022.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 08 fev. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. LESSARD Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis -RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 73, dezembro/2000.

UNEMAT. Universidade do Estado do Mato Grosso. **Edital Nº. 015/ 2012-UNEMAT/PROEG-PIBID**. 2012. Disponível em: < http://portal.unemat.br/media/oldfiles/proeg/docs/2012_1/Edital_n_015_2012_UNEMAT_PIBID_Bolsita_Aluno_Lic.Regular.pdf>. Acesso em: abril 2022.

UNEMAT. Universidade do Estado do Mato Grosso. **Resolução nº 036/2013 – AD REFERENDUN do CONEPE**, 2013.

UNEMAT. Universidade do Estado do Mato Grosso. **Relatório de Gestão 10/2010-12/2014**. Cáceres-MT: editora Unemat, 2014.

UNEMAT. Universidade do Estado do Mato Grosso. **Edital Nº. 002/2014-UNEMAT/PROEG - PIBID**. 2014. Disponível em: < <http://portal.unemat.br/media/>

oldfiles/proeg/docs/2014/edital_002_2014_unemat_pibid_unificado.pdf>. Acesso em: abril 2022.

UNEMAT. Universidade do Estado do Mato Grosso. **Edital N° 001/2018 - UNEMAT/PROEG/APE – PIBID**. 2018. Disponível em: < <http://portal.unemat.br/media/files/PIBID/2018/Edital%20PIBID%20001-2018.pdf>>. Acesso em: abril 2022.

UNEMAT. Universidade do Estado do Mato Grosso. **Edital N° 001/2020 - UNEMAT/PROEG/APE**. 2020. Disponível em: < <http://portal.unemat.br/media/files/PROEG/Bolsas/2020/PIBID/Editais/ID/EDITAL%20N%C2%BA%20001-2020%20-%20ID%20-%20PIBID.pdf>>. Acesso em: abril 2022.

UNEMAT. Universidade do Estado do Mato Grosso. **PIBID - Pedagogia, núcleo I de Juara**. Disponível em: < <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=pibid&m=subprojetos&c=pedagogia-juara-nucleo-i>>. Acesso em maio 2022.

UNEMAT. Universidade do Estado do Mato Grosso. **Relatório de Gestão Janeiro/2015 a dezembro/2018**. Cáceres-MT: editora Unemat, 2018.

VAILLANT, DENISE. Para uma mudança radical na formação inicial de professores. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da., GATTI, Bernadete Angelina, MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. PAGOTTO, Maria Dalva Silva. SPAZZIANI, Maria de Lourdes. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: editora UNESP, 2015.

VAITSMAN, Jeni. RIBEIRO, José Mendes. LOBATO, Lenaura de Vasconcelos Costa. Análise de políticas, políticas de saúde e a saúde coletiva. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 589-611, 2013.

VIEIRA, Odair Alves; MELLO, Ângela Rita Christofolo de. Balanço de Produção sobre as Contribuições do PIBID para a Formação de Professores Alfabetizadores. In: ANAIS PRINCIPAIS DO SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, 29., 2021, Cuiabá. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021, p. 1746-1759.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. São Paulo: editora UNESP, 2003.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

ZEICHNER, Kenneth. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países do mundo**. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

ZWETSCH, Andriele dos Santos. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e as repercussões nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos egressos do**

subprojeto Pedagogia/PIBID/UFMS. 2021. 138 f. Orientadora: Prof^a Dra. Rosane Carneiro Sarturi. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2021. Disponível em: < <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/23615>>. Acesso em: fev. 2022.

APÊNDICE A - Questionário para mapear os sujeitos da pesquisa⁹

1. Qual seu nome?
2. Telefone para contato:
3. E-mail:
4. Qual curso de licenciatura tem formação?
5. Em qual instituição se formou?
6. Em que ano se formou?
7. Fez parte do PIBID durante a graduação?
8. Durante quanto tempo fez parte do PIBID?
9. Quais turmas acompanhou enquanto bolsista de Iniciação à Docência?
10. Após o término da graduação, quais turmas do ensino fundamental atuou enquanto professor titular?
11. Sobre alfabetização e letramento que memórias da prática pedagógica tem do tempo em que atuou como ID do PIBID e que está presente em sua prática de alguma forma?
12. Sobre alfabetização e letramento que memórias da prática pedagógica tem do tempo em que atuou como ID do PIBID?

⁹ Esse questionário foi encaminhado via *Google Forms* para as escolas com o intuito de delimitarem-se os sujeitos da pesquisa. No formulário *on-line*, foi inserido o termo livre de consentimento.

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada com os professoras e professores egressos dos subprojetos do PIBID do curso de Pedagogia da UNEMAT, campus de Juara¹⁰

1. Qual seu nome e há quanto tempo está formado(a)?
2. Atua ou atuou como professor(a) alfabetizador(a) há quanto tempo?
3. Quando e por quanto tempo foi bolsista de Iniciação à Docência do subprojeto do PIBID do curso de Pedagogia da UNEMAT de Juara?
4. Qual o foco principal do(s) subprojeto(s) que foi bolsista de ID do PIBID?
5. Comente suas lembranças vivenciadas enquanto bolsista de Iniciação à Docência do PIBID.
6. O que de mais significativo você vivenciou nesse processo?
7. Como você avalia a relação entre a universidade e a(s) escola(s) parceira(s) do PIBID?
8. O PIBID contribuiu para sua formação e para a construção da sua identidade enquanto professora alfabetizadora? Comente.
9. Ao refletir sobre suas vivências enquanto bolsista de ID no PIBID e suas experiências enquanto professor (a) alfabetizador (a), quais sugestões apontaria para o PIBID?
10. Poderia deixar uma mensagem, alguma coisa que gostaria de expressar sobre suas vivências enquanto bolsista de ID e professor alfabetizador?

¹⁰ Roteiro da entrevista semiestruturada realizada com os professores alfabetizadores egressos do PIBID do curso de Pedagogia de Juara-MT. Inicialmente, pediu-se a permissão para gravação da entrevista e leu-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A ordem das questões deu-se de acordo com os direcionamentos dos relatos que os egressos foram narrando.