



UFGD Universidade Federal
da Grande Dourados
Faculdade de Educação



ADRIANA DE FÁTIMA VILELA BISCARO

**CONTRIBUIÇÕES DO PIBID AOS LICENCIADOS EGRESSOS:
DESAFIOS PARA A POLÍTICA E PARA A GESTÃO EDUCACIONAL**

DOURADOS-MS

2023

ADRIANA DE FÁTIMA VILELA BISCARO

**CONTRIBUIÇÕES DO PIBID AOS LICENCIADOS EGRESSOS:
DESAFIOS PARA A POLÍTICA E PARA A GESTÃO EDUCACIONAL**

Tese apresentada à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - *Strico Sensu* – Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, na Área de Concentração História, Políticas e Gestão da Educação, Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice de Miranda Aranda.

**DOURADOS-MS
2023**

Ficha catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

<p>Biscaro, Adriana de Fátima Vilela</p> <p>Contribuições do PIBID aos licenciados egressos: desafios para a política e para a gestão educacional. / Adriana de Fátima Vilela Biscaro. – Dourados, 2023. 300fls.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice de Miranda Aranda</p> <p>Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), para a obtenção do título de Doutora em Educação.</p> <p>1. Educação - iniciação à docência. 2. Egressos. 3. Formação de professores. 4. Políticas Públicas Educacionais. 5. PIBID - Mato Grosso do Sul. I. Título.</p>
--

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Adriana de Fátima Vilela Biscaro

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID AOS LICENCIADOS EGRESSOS: DESAFIOS PARA A POLÍTICA E PARA A GESTÃO EDUCACIONAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice de Miranda Aranda

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Alice de Miranda Aranda
Universidade Federal da Grande Dourados
UFGD – Presidente da Banca

Assinatura: _____

Profa. Dra. Alessandra de Assis
Universidade Federal da Bahia
UFBA – Membro Externo

Assinatura: _____

Profa. Dra. Noêmia dos Santos Pereira Moura
Universidade Federal da Grande Dourados
UFGD/FCH - Membro Externo

Assinatura: _____

Profa. Dra. Aline Maira da Silva
Universidade Federal da Grande Dourados
UFGD - Membro Interno

Assinatura: _____

Profa. Dra. Giselle Cristina Real
Universidade Federal da Grande Dourados
UFGD - Membro Interno

Assinatura: _____

Dourados, MS, 13 de fevereiro de 2023.

*Ao meu querido pai, ao meu irmão e ao meu sogro (vivos em meu coração) que sempre
acreditaram e torceram por mim, saudades.
À minha família, que esteve sempre ao meu lado.
Ao meu amado esposo, Guilherme, pela força e incentivo nessa caminhada.
Aos meus filhos, Mariana e Gabriel, amor incondicional.*

AGRADECIMENTOS

“As coisas mais lindas não podem ser vistas ou tocadas, elas são sentidas dentro do coração. O que você fez por mim, é uma delas. E eu agradeço do fundo do meu coração”.

Gratidão...

A Deus e a minha mãezinha do Céu, Nossa Senhora Aparecida, pelo dom da vida, pelas bênçãos nessa caminhada do curso de Doutorado em Educação e por todas as minhas maiores riquezas, família, filhos e amigos.

A minha amada mãezinha Maria, por todas as orações feitas por mim e por sempre acreditar na minha capacidade. Aos meus irmãos e irmãs, a minha sogra, sobrinhos e sobrinhas, aos meus cunhados e cunhadas pela força e incentivo.

Ao meu amado esposo Guilherme e aos meus filhos, Mariana e Gabriel por sempre estarem ao meu lado, que me encorajaram e não me deixaram desistir, mesmo nos momentos mais difíceis da minha vida. Obrigada pelo incentivo, confiança e por compreender minhas ausências.

A minha querida amiga, professora e orientadora Dra. Maria Alice de Miranda Aranda, que enxergou em mim capacidades que eu nunca achei que teria, por sua generosidade, paciência, carinho e cuidado. Minha eterna admiração a você, seja no campo profissional como no pessoal, seja por trazer leveza para todas as pessoas que estão ao seu redor. Muito obrigada por tudo!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD, em especial às Professoras Dra. Aline Maira da Silva, Dra. Alessandra Cristina Furtado, Dra. Giselle Cristina Martins Real e ao Professor Fábio Perboni pelas significativas contribuições e conhecimentos para o meu processo formativo enquanto pesquisadora.

Às professoras Dra. Aline Maira da Silva, Dra. Giselle Cristina Martins Real, Dra. Noêmia dos Santos Pereira Moura e Dra. Alessandra Assis, pela leitura cuidadosa do texto de qualificação e pelas contribuições na minha pesquisa e pela honra de aceitarem fazer parte da banca de defesa dessa Tese.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa GEPGE pelas discussões teóricas e metodológicas e pela oportunidade de aprendizado e crescimento.

Às secretárias do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD, Valquíria Lopes Martinez e Eliza Sanches Silva por sempre estar dispostas a nos ajudar.

Aos amigos e amigas doutorandos da turma de 2019, em especial a Fabiany, Jullie e Milene, por dividirem comigo minhas angústias e alegrias.

A minha amiga de trabalho e de doutorado Sandra Regina de Souza por toda força e suporte nos momentos de angústia.

A minha amiga Andreia Sangalli, pela força, incentivo e pelas contribuições e discussões sobre o PIBID.

Aos atores do PIBID, nossos queridos professores egressos que aceitaram participar dessa pesquisa e tornou essa Tese possível. Meu eterno agradecimento!

Por fim, agradeço a Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologias (FACET) por ter concedido o afastamento para a materialização do curso de Doutorado em Educação.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte dessa caminhada. Muito obrigada!

*“Desistir...
eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me
levei realmente a sério;
é que tem mais chã nos meus
olhos do que o cansaço nas minhas pernas,
mais esperança nos meus passos,
do que tristeza nos meus ombros,
mais estradas no meu coração do
que medo na minha cabeça”*

Cora Coralina

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID AOS LICENCIADOS EGRESSOS: DESAFIOS PARA A POLÍTICA E PARA A GESTÃO EDUCACIONAL

RESUMO

Esta Tese de Doutorado tem como tema o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na perspectiva da política e da gestão educacional, e como objeto de pesquisa, as contribuições do Programa aos egressos de iniciação à docência do estado de Mato Grosso do Sul (MS). O objetivo da pesquisa é analisar o PIBID no estado de MS em relação às contribuições aos licenciados egressos para o ingresso e exercício da docência, na perspectiva da política e da gestão educacional. O tempo histórico da pesquisa contempla o período de 2013 a 2017, tendo em vista o lançamento e a vigência do Edital CAPES n.º 061/2013, que concedeu o maior número de bolsas de iniciação à docência já implementadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na história da política de formação de professores. O problema da pesquisa considerando o objeto, se desmembra nas seguintes questões: 1. A participação no PIBID colaborou para a inserção dos egressos de iniciação à docência como professores nas escolas da Rede Pública de ensino? 2. Quais foram as contribuições do PIBID na perspectiva dos licenciados egressos? 3. Quais foram os desafios e dificuldades encontrados pelos egressos para a inserção profissional? Por meio do método crítico do conhecimento adotou-se a metodologia de natureza quali-quantitativa mediante a pesquisa documental, exploratória, bibliográfica e de campo. Como procedimento de coleta de dados utilizou-se a análise documental da legislação do PIBID, em relação aos processos formais instituídos no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e da CAPES, Relatórios de Gestão da CAPES e das Instituições de Ensino Superior (IES) de MS e, questionários *on-line* aplicados aos sujeitos da pesquisa (egressos de iniciação à docência). A análise dos dados compete aos procedimentos da análise de conteúdo. A tese defendida é de que o PIBID no MS, na perspectiva da política e da gestão educacional, contribuiu significativamente para a formação dos licenciados egressos com fundamentos teóricos e práticos para melhor compreensão da docência, para a opção da carreira docente e para o seu ingresso no exercício da docência na rede básica de ensino, bem como, evidenciou potencialidades, desafios e perspectivas para uma contribuição significativa na qualidade da formação inicial, na valorização do magistério e na inserção à docência. Nesse sentido, a relevância dessa pesquisa justifica-se pela necessidade de estudar o PIBID em relação aos egressos, uma vez que é possível analisar as contribuições do Programa, com objetivo de conhecer como esses egressos se apropriaram dos conhecimentos e como o PIBID tem contribuído para a prática docente. Os resultados revelaram que apesar das dificuldades, fragilidades e incertezas do PIBID apontadas pelas IES de MS, o Programa tem cumprido o seu papel social na formação dos futuros professores, impactando as licenciaturas, a pós-graduação, a formação continuada e as escolas de educação básica com dinamismo, criatividade e construção de novos conhecimentos. Na perspectiva dos egressos, considerando as categorias temáticas e as dimensões analisadas, o PIBID vem atingindo os seus objetivos e tem contribuído significativamente para o incentivo à docência, para uma formação mais sólida pautada numa prática social e para o exercício da docência. Conclui-se também que, as formações e as vivências no PIBID foram importantes para os egressos, para a construção da sua identidade profissional e para superar os desafios e as dificuldades no início da carreira, possibilitando segurança e conhecimentos para a prática docente.

Palavras-Chave: Educação. Iniciação à docência. Egressos. Formação de professores. Políticas Públicas Educacionais. PIBID no Mato Grosso do Sul.

CONTRIBUTIONS OF PIBID TO THE GRADUATES: CHALLENGES FOR EDUCATIONAL POLICY AND MANAGEMENT

SUMMARY

This Doctoral Thesis brings as its theme the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) from the perspective of educational policy and management and as research object, the contributions of the Program to graduates of teaching initiation in the State of Mato Grosso do Sul (MS) – Brazil. The goal of this study is to analyze the PIBID in the State of MS regarding to its contributions to the graduates for exercising and teaching from the perspective of educational policy and management. The historical time of the research is from 2013 to 2017, in view of the launch and validity of the CAPES Announcement No. 061/2013, for granting the largest number of scholarships for teaching initiation implemented by CAPES in the history of teacher training policy. The research problem, taking into account the object, is broken down into the following questions: 1. Participation in PIBID contributed to the inclusion of graduates from initiation to teaching as teachers in public schools? 2. What were the contributions of PIBID from the perspective of the graduates? 3. What were the challenges and difficulties encountered by the graduates in their professional insertion? By the critical knowledge method, a quali-quantitative methodology was adopted by means of documentary, exploratory, bibliographic and field research. As a data collection procedure, we used the documental analysis of the PIBID legislation regarding the formal processes instituted in the scope of the Ministry of Education (MEC) and the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). Also, Management Reports from CAPES and Higher Education Institutions (IES) of MS, besides *on-line* questionnaires applied to the research subjects (egresses of initiation to teaching). The data analysis is based on the content analysis procedures. The thesis defended here is that the PIBID in MS, from the perspective of educational policy and management, contributed significantly to the training of graduates with theoretical and practical foundations for a better understanding of teaching. Besides, for the option of a teaching career and for their entry into the teaching profession in the public basic education, as well as highlighting its potentials, challenges and prospects for a significant contribution to the quality of initial training, the appreciation of teaching and insertion into the teaching profession. In this sense, the relevance of this research is justified by the need to study the PIBID in relation to its graduates, since it is possible to analyze the contributions of the Program, with the aim of knowing how these graduates appropriated the knowledge and how the PIBID has contributed to their teaching practice. The results showed that despite the difficulties, weaknesses and uncertainties from PIBID, as pointed out by the IES of MS, the Program has fulfilled its social role in training future teachers, impacting undergraduate courses, graduate studies, continuing education and basic education schools with dynamism, creativity and the construction of new knowledge. From the perspective of the graduates, considering the thematic categories and the dimensions analyzed, the PIBID has been reaching its objectives and has contributed significantly to the encouragement of teaching, to a more solid formation based on a social practice and to the exercise of teaching. It is also concluded that the training and experiences at PIBID were important for the graduates, for the construction of their professional identity and to overcome the challenges and difficulties at the beginning of their careers, providing confidence and knowledge for teaching practice.

Key-words: Education. Teaching Initiation. Graduates. Teacher Education. Public Educational Policies. PIBID in MS-Brazil.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANFOPE	Associação Nacional de Formação de Professores
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CA	Coordenador de Área
CAP	Comissão de Acompanhamento do PIBID
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CF/1988	Constituição Federal de 1988
CI	Coordenador Institucional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de educação
DEB	Diretoria de Educação Básica Presencial
DED	Diretoria de Educação à Distância
Enem	Exame Nacional de Ensino Médio
FACE	Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia
FAED	Faculdade de Educação
FCA	Faculdade de Ciências Agrárias
FCBA	Faculdade de Ciências Biológicas e Ambientais
FACET	Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia
FCH	Faculdade de Ciências Humanas
FCS	Faculdade de Ciências da Saúde
FALE	Faculdade de Comunicação, Artes e Letras
FADIR	Faculdade de Direito e Relações Internacionais
FAEN	Faculdade de Engenharias
FAIND	Faculdade Intercultural Indígena
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Forgrad	Fórum de Pró-Reitores de Graduação

FORPIBID-RP	Fórum dos Coordenadores Institucionais do PIBID e do PRP
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ID	Bolsistas de Iniciação à Docência
Ideb	Índice de Desenvolvimento da educação básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IFMS	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Life	Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
Obeduc	Observatório da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
Pibic	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (<i>Programme for International Student Assessment</i>)
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Programa Nacional de Pós-Graduação
PPGEdu	Programa de Pós-graduação em Educação
ProUni	Programa Universidade para todos
PRP	Programa de Residência Pedagógica
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SESu	Secretaria de Educação Superior
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Trabalhos com a temática “egressos do PIBID” disponíveis no Portal de Teses e Dissertações da CAPES (2010-2020)	37
Quadro 2 -	Trabalhos com a temática “egressos do PIBID” disponíveis no BDTD (2010-2020)	40
Quadro 3 -	Documentos legais que referenciam o PIBID (2007-2011)	83
Quadro 4 -	PIBID: recursos executados (2009-2011)	94
Quadro 5 -	PIBID: quantidade de bolsas concedidas de acordo com os Editais (2007-2011)	96
Quadro 6 -	PIBID: número de bolsistas por região e modalidades (2009-2012)	97
Quadro 7 -	PIBID: número de bolsistas do PIBID com os Editais CAPES/PIBID n.º 61 e 66/2013.....	109
Quadro 8 -	Comparação entre demanda estimada de professores do Ensino Médio em 2013 e concluintes das licenciaturas (2001 a 2013) por componente curricular	116
Quadro 9 -	PIBID: referências legais atuais do PIBID e do Programa Residência Pedagógica (2018)	136
Quadro 10 -	Abrangência do PIBID no MS (2014-2017)	147

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	PIBID: percentual de bolsas no País (2011)	94
Gráfico 2 -	PIBID: quantitativo de bolsas de iniciação à docência por área de conhecimento	115
Gráfico 3 -	Indicadores de Trajetória dos estudantes de licenciatura para o coorte de ingressantes de 2011-2020 - Brasil	117
Gráfico 4 -	Os 15 maiores cursos de graduação em licenciatura em porcentagem de matrículas - Brasil - 2020.....	118
Gráfico 5 -	Número de docentes da Educação Básica por faixa etária – Brasil 2021.....	119
Gráfico 6 -	Rotatividade de bolsistas do PIBID/UFGD (2014-2017)	158
Gráfico 7 -	PIBID UFGD/UEMS: motivos que levaram os egressos à participação no PIBID.....	197
Gráfico 8 -	Grau de relevância das contribuições do PIBID aos licenciados egressos.....	202
Gráfico 9 -	Grau de satisfação sobre as possibilidades de participação proporcionada pelo PIBID.....	211
Gráfico 10 -	Grau de importância das ações da Gestão do PIBID da UFGD e da UEMS.....	214
Gráfico 11 -	PIBID UFGD/UEMS: Rede de ensino em que atuam.....	229
Gráfico 12 -	PIBID UFGD/UEMS: Dificuldades encontradas na gestão de aula....	234

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Dinâmica do PIBID na sua estrutura organizacional.....	78
Figura 2 -	Distribuição dos Campus do PIBID no Brasil (2013-2014)	110
Figura 3 -	PIBID: abrangência do Programa no estado de MS (2013-2014)	146
Figura 4 -	Rede de relações das contribuições do PIBID na perspectiva dos egressos da UFGD e da UEMS (2014-2017)	250

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Distribuição de trabalhos com foco nos egressos do PIBID no Brasil (2010-2020)	35
Tabela 2 -	Distribuição dos trabalhos com foco nos egressos do PIBID segundo categorias temáticas (2010-2020)	36
Tabela 3 -	Demanda estimada de docentes e números de licenciandos por disciplina no Brasil (2004)	69
Tabela 4 -	Demandas para função docente no Brasil (2006)	70
Tabela 5 -	PIBID: quantitativo de IES e concessão de bolsas por regiões brasileiras (2013-2014)	110
Tabela 6 -	PIBID: concessão de bolsas por esfera administrativa e regiões brasileiras (2013-2014)	112
Tabela 7 -	PIBID: quantitativo de IES e escolas públicas no PIBID (2009-2013)	113
Tabela 8 -	Correlação entre quantidade de matrículas e concessão de bolsas do PIBID por área de conhecimento no Brasil (2013)	115
Tabela 9 -	Os 15 maiores cursos de graduação em licenciatura em número de matrículas - Brasil – 2020.....	118
Tabela 10 -	PIBID: quantitativo de bolsas concedidas à Iniciação à Docência (2007-2020)	141
Tabela 11 -	Quantidade de bolsas concedidas no Edital 061/2013 – PIBID/UFGD.....	154
Tabela 12	PIBID UFGD: quantitativo de bolsistas participantes do PIBID (Edital de 2007 a 2013)	154
Tabela 13	Matrículas ativas referente segundo semestre do período de 2010-2017.....	158
Tabela 14 -	Quantidade de bolsas concedidas no Edital 061/2013 – PIBID/UEMS.....	162
Tabela 15 -	PIBID/UEMS: evolução de concessão de bolsas (2009-2013	163
Tabela 16 -	PIBID UFGD/UEMS: quantidade de respostas por subprojetos (2014-2017)	193

Tabela 17 -	PIBID UFGD/UEMS: faixa etária dos egressos de iniciação à docência (2013-2017)	194
Tabela 18 -	PIBID UFGD/UEMS: formação dos egressos na educação Básica (2013-2017)	194
Tabela 19 -	PIBID UFGD/UEMS: ano de ingresso no PIBID dos licenciados egressos (2013-2017)	195
Tabela 20 -	PIBID UFGD/UEMS: tempo de participação como bolsistas de iniciação à docência (2013-2017)	195
Tabela 21 -	PIBID UFGD/UEMS: influência do PIBID na escolha profissional	200
Tabela 22	Grau de relevância das contribuições do PIBID aos egressos ID's...	203
Tabela 23 -	Grau de concordância dos licenciados egressos quanto à satisfação sobre as possibilidades de participação proporcionada pelo PIBID	214
Tabela 24 -	Grau de importância sobre o papel da gestão do PIBID.....	215
Tabela 25 -	Área de atuação dos professores egressos do PIBID (2014-2017)..	228
Tabela 26 -	PIBID UFGD/UEMS: vínculo empregatício dos egressos do PIBID (2013-2017)	220
Tabela 27 -	Número de concluintes – Licenciaturas.....	231

LISTA DE ANEXO

Anexo	Ofício da CAPES sobre informativo da prorrogação de bolsas do PIBID	288
-------	--	-----

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A -	Sistematização documental do PIBID.....	289
Apêndice B -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	290
Apêndice C -	Carta de apresentação aos Coordenadores Institucionais.....	291
Apêndice D -	Questionário para os licenciados egressos.....	292

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1	45
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O PIBID NA POLÍTICA EDUCACIONAL	45
1.1 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL	45
1.2 A CRIAÇÃO DA DIRETORIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA DIRETORIA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NA CAPES E OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES	62
1.3 A ORIGEM DO PIBID NA POLÍTICA EDUCACIONAL	67
CAPÍTULO 2	80
O PIBID E A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL	80
2.1 O PIBID NOS GOVERNOS LULA E DILMA: DA IMPLEMENTAÇÃO À AMPLIAÇÃO.....	81
2.1.1 As incertezas do PIBID a partir de 2015: momentos de crise e retrocesso	122
2.2 O PIBID NOS GOVERNOS TEMER E BOLSONARO: A CONTINUIDADE DESCONTÍNUA	128
CAPÍTULO 3	144
O PIBID NO MATO GROSSO DO SUL: ADESÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	144
3.1 O PIBID NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE MATO GROSSO DO SUL	145
3.1.1 O PIBID na Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD.....	150
3.1.2 O PIBID na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS	161
3.1.3 O PIBID na Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul – UFMS	167
3.2.4 O PIBID na Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.....	170
3.1.2 O PIBID no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – IFMS.....	172
3.2 CONTIBUIÇÕES DO PIBID NA PERSPECTIVA DAS IES DE MATO GROSSO DO SUL: RELATÓRIOS DE GESTÃO 2014-2017	175
3.2.1 Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores.....	176
3.2.2 Contribuições do PIBID para os cursos das licenciaturas	178
3.2.3 Contribuições do PIBID para a formação continuada	180
3.2.4 Contribuições do PIBID para a educação básica.....	181
3.3 LIMITES E CONTRADIÇÕES DO PIBID NAS IES DO MS.....	183
CAPÍTULO 4	187

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA PERSPECTIVA DOS EGRESSOS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA UFGD E DA UEMS	187
4.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA	187
4.1.1 Percurso metodológico para a análise dos dados.....	189
4.2 AS CONTRIBUIÇÕES E POSSIBILIDADES DO PIBID NA PERSPECTIVA DOS LICENCIADOS EGRESSOS DA UFGD E DA UEMS	192
4.2.1 Perfil dos licenciados egressos do PIBID.....	193
4.2.2 Motivações que levaram os egressos a participação no Programa.....	196
4.2.3 Influência do PIBID na escolha profissional	199
4.2.4 Relevância das contribuições do PIBID para a formação docente.....	202
4.2.4.1 <i>Contribuições do PIBID para a identidade docente</i>	204
4.2.4.2 <i>Contribuições para a relação entre a teoria e a prática</i>	206
4.2.4.4 <i>Contribuições do PIBID para a articulação entre universidade e a escola da educação básica</i>	209
4.2.5 A satisfação sobre as possibilidades de participação proporcionada pelo PIBID	211
4.2.6 O papel da Gestão do PIBID para o desenvolvimento das atividades pedagógicas....	214
4.2.6.1 <i>Importância da Coordenadoria de Gestão do PIBID</i>	216
4.2.6.2 <i>A importância dos coordenadores de área para a organização do Programa e para a formação dos egressos</i>	217
4.2.7 Concepção da docência	218
4.2.7.1 <i>Concepção da docência relacionada à prática pedagógica</i>	219
4.2.7.2 <i>A concepção da docência para o incentivo à inserção profissional</i>	223
4.2.7.3 <i>Concepção da docência em relação ao papel do professor</i>	224
4.4 CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES EGRESSOS ATUANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA UFGD E DA UEMS	227
4.3.1 A entrada na escola e o choque de realidade: dificuldades e desafios no início da carreira	233
4.3.2 Os conhecimentos do PIBID e a prática docente	239
4.3.2.1 <i>Influência do PIBID na prática atual dos professores egressos</i>	243
4.3.3 Contribuições do PIBID para a melhoria da qualidade do ensino na educação básica	245
4.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA PERSPECTIVA DOS EGRESSOS	249
CONSIDERAÇÕES FINAIS	254
REFERÊNCIAS	265
ANEXO	289
APÊNDICES	290

INTRODUÇÃO

A presente Tese de Doutorado tem como tema o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na perspectiva da política e da gestão educacional e como objeto de pesquisa, às contribuições do PIBID aos egressos de iniciação à docência do estado de Mato Grosso do Sul (MS), representados pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). O objetivo geral da pesquisa é analisar o PIBID no estado de MS em relação às contribuições aos licenciados egressos para o ingresso e o exercício da docência, na perspectiva da política e da gestão educacional.

A pesquisa é parte de um projeto maior, vinculado à Linha de Pesquisa “Políticas e Gestão da Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação¹ (PPGEdu), da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), intitulado “A gestão da educação básica com enfoque na política educacional: do nacional ao local”. O qual busca, entre outros objetivos, identificar e analisar a materialização, apreensão, ressignificação e os processos de gestão escolar na escola pública e instituições correlatas, dos programas e projetos institucionais sob orientação do Ministério da Educação (MEC) e de seus organismos, a exemplo, o PIBID, entendido como uma ação da política educacional de formação inicial de professores para a educação básica, instituído no âmbito do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), pelo Edital MEC/CAPES/FNDE n.º 01/2007, com objetivo primeiro de atender as áreas das licenciaturas que apresentavam déficit de professores no ensino médio (matemática, química, física e biologia).

A escolha do tema e do objeto de pesquisa nasceu da trajetória profissional da pesquisadora no exercício da docência tanto na educação básica quanto a superior, da experiência como formadora de professores e pela oportunidade de participação no PIBID como Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais no período de 2014 a fevereiro de 2018, período correspondente a vigência do Edital CAPES n.º 061/2013 que foi regido pela Portaria CAPES n.º 096/2013 e pela participação como coordenadora do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (Life) no período de 2015 a 2019.

¹ Para maiores informações sobre a história do programa de pós-graduação, consultar: REAL; Giselle Cristina Martins; MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. **A UFGD na memória científica**: contribuições do Programa de Pós-Graduação em Educação. Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2020, 364 p.

Nesse período, foi possível acompanhar o desenvolvimento dos subprojetos do PIBID, suas limitações e suas contribuições para a formação inicial dos licenciandos e continuada para os professores da educação básica de ensino, na perspectiva da política e da gestão educacional. A atuação na coordenação de Gestão do PIBID e do Life oportunizou um encontro com a área da educação, no sentido de promover discussões sobre os desafios das políticas públicas de formação docente, vislumbrando uma educação de qualidade social e que mobiliza a busca pelo conhecimento sobre as contribuições do PIBID nas perspectivas dos egressos de iniciação à docência.

Assim, a experiência pela qual se deixou tocar, neste encontro com a área da educação foi e continua sendo mobilizada por buscas, reflexões e questionamentos, visando uma melhoria na qualidade da educação. E isso, justifica a investigação a que se propôs para este momento.

Em relação ao referencial teórico, tentou-se buscar uma aproximação com o tema a partir de alguns autores que discutem a formação inicial de professores, como por exemplo: Alarcão e Roldão (2014), André (2018), Canário (1998), Flores (2015), Gatti (2013), Imbernón (2011), Marcelo Garcia (1999, 2009, 2010), Marcelo e Vaillant (2012, 2017), Nóvoa (2017, 2019), dentre outros.

A formação inicial dos professores no Brasil envolve diretamente os cursos de Licenciatura das Instituições de Ensino Superior, que são responsáveis pela formação para a educação básica. Vaillant e Marcelo (2012) citam três funções primordiais que a formação inicial de docentes como instituição deve cumprir: a preparação dos futuros docentes, de forma a assegurar um desempenho adequado em sala de aula; o controle da certificação ou permissão para o exercício da profissão e, a socialização e reprodução da cultura dominante. Para os autores, os “formadores de formadores” são os profissionais responsáveis a desenvolver um currículo que inclua componentes necessários que favoreça uma sólida formação inicial propiciando um “aprender a ensinar” aos futuros docentes (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 64).

A formação inicial dos professores é um processo pelo qual os licenciandos desenvolvem competências básicas e aprendem a interação entre teoria e prática e as relações inerentes entre educação, escola e a sociedade, devendo ser entendido como a primeira etapa de um longo percurso de formação. No entanto, a formação de professores tem sido um dos grandes desafios para as políticas educacionais. Nas últimas duas décadas, vários países têm intensificado esforços em desenvolver ações na área da educação, com objetivo de melhorar a formação dos professores em todos os níveis de escolaridade e de propiciar a estes profissionais, carreiras mais atrativas (GATTI, 2014).

Relatórios internacionais têm centrado a sua investigação no papel dos professores e na aprendizagem dos alunos. O Relatório elaborado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), de 2006, intitulado “Atrair, desenvolver e reter professores eficazes”, ressaltou a importância do papel do professor para a qualidade do ensino. Esse relatório reflete a preocupação a nível internacional em como atrair os professores para o exercício da docência, bem como, estabelece estratégias para a valorização docente e permanência dos professores no ensino.

No Brasil, segundo estudos de Gatti (2014a), ainda não se tem uma política educacional consistente para adequar o currículo à demanda do ensino, de forma a rever as estruturas dessa formação nos cursos de licenciatura. Gatti e Nunes (2009), em uma análise sobre os currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, constataram a ausência das instituições de ensino como espaço de formação dos licenciandos nas ementas dos currículos, o que leva a pensar em uma formação de caráter mais abstrato, distante da realidade do contexto escolar, onde os futuros professores irão atuar, após sua formação.

Nóvoa (2017, p. 1115) sugere a construção de um novo lugar institucional para a formação do professor, sendo esse interligado à universidade, que configure as realidades do campo docente. Segundo ele, “um lugar que se produz a formação de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público”. Para o autor, esse deveria ter um caráter “híbrido” de ligação e se relaciona com a articulação entre “universidade, as escolas e as políticas públicas”, como uma “casa comum da formação e da profissionalização”.

Pensar a formação docente dentro da profissão, como sugerido por Nóvoa, possibilita ao licenciando uma formação contextualizada na e para a prática educativa, de forma que se aprende a ensinar em diferentes momentos, situações e contextos, buscando integrar os problemas levantados nas escolas aos estudos, pesquisa e reflexões na universidade. Nessa casa comum (NÓVOA, 2017), a formação à docência permite uma ampla articulação dos sujeitos ali habitantes, professores da universidade, da educação básica e os licenciandos, numa relação dialógica e reflexiva entre a teoria e a prática, com aquisição de experiências formativas, valorizando os conhecimentos e experiências de todos os participantes. Esse tipo de formação permite ao licenciando adquirir autonomia e segurança, diminuindo o “choque de realidade”, dos licenciandos ao serem inseridos no contexto escolar.

A inserção profissional docente é considerada uma etapa do desenvolvimento profissional, que abrange os primeiros anos, em que ocorre a transição de aluno para professor (MARCELO, 2009), durante os quais os iniciantes adquirem conhecimento profissional, além

de manter um certo equilíbrio pessoal. Ainda, segundo Marcelo, a iniciação à docência é entendida como “uma parte do contínuo do processo de desenvolvimento profissional na medida em que se pretende, através de programas, que os professores adquiram conhecimentos, competências e atitudes adequadas para desenvolver um ensino de qualidade” (MARCELO, 2009, p. 112).

Huberman (2000), ao estudar o ciclo de vida dos professores, analisou o início de carreira como uma fase que abrange os primeiros dois a três anos e a considera como uma etapa de “sobrevivência e de descobertas”. No que diz respeito a descoberta, traduz como “choque do real”, compreendida como a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula. Por outro lado, a descoberta traduz o entusiasmo inicial, a experimentação por estar finalmente na posição de docente. Veenman (1984, *apud* GARCIA, 1999, p. 114), considera este período como um “choque de realidade”, de forma que o primeiro ano de docência se caracteriza por um período de intensa aprendizagem, “do tipo tentativa e erro, na maioria dos casos, e por um período de sobrevivências e predomínio do valor da praticidade”.

De fato, nos primeiros três anos de docência, os professores iniciantes ainda estão vivenciando um processo de descobertas e aprendizagem, e muitos, buscam estabelecer a sua identidade profissional e pessoal. No estabelecimento dessas identidades, os professores iniciantes precisam interiorizar, adaptar as novas formas de trabalho no contexto escolar e experimentar os conceitos teóricos metodológicos vivenciados na sua formação inicial. A busca de novos conhecimentos, deve se dar de forma mais interativa com os professores mais experientes no ambiente de trabalho, de forma que os professores iniciantes sejam capazes de refletir sobre a sua prática pedagógica.

Alarcão e Roldão (2014) corroboram com Huberman (2000) e Veenman (1984) e afirmam que o início da carreira, pode ser caracterizado como um tempo da ansiedade criada pelo desconhecido e marcado pela contradição, entre o que era esperado e o que era realidade, entre “um idealismo idílico construído na formação inicial e as dificuldades no cotidiano docente” (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014, p. 111). No entanto, também observam a necessidade e o sentido de responsabilidade para a sua competência profissional, ao estabelecer o seu conhecimento adquirido na sua formação inicial com alunos, uma relação de identidade profissional.

As autoras designam os primeiros anos de atividade profissional como um período de indução à docência e afirmam que se deve dar atenção a essa fase, por ser reconhecida como uma etapa diferenciada na carreira, marcada por momentos de fragilidades e incertezas. E, nos seus estudos, ressaltam que conforme a literatura internacional, vários países têm se organizado

para oferecer programas de indução à docência aos professores iniciantes, como forma de apoiá-los durante os primeiros anos do exercício da docência (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014).

Na análise dos autores Marcelo e Vaillant (2017), os programas de indução são fundamentais para proporcionar aos professores iniciantes aprimoramentos de habilidades, crescimento e desenvolvimento profissional. Garcia (1999) ressalta que estes programas de indução têm a finalidade de reduzir, a partir de estratégias, o choque de realidade vivenciado pelos iniciantes.

Os programas de indução e os programas de iniciação à docência possuem objetivos distintos. Os programas de iniciação à docência correspondem ao período em que o licenciando, ainda em formação, é inserido no contexto escolar, visando uma formação pautada na *práxis* pedagógica, como é o caso do PIBID. No que lhe concerne, os programas de indução, destinam-se a professores recém-formados, que já tenham concluído a sua formação profissional para a docência e se encontram no seu primeiro ano de atuação em sala de aula, conforme a pesquisa realizada por Alarcão e Roldão (2014) sobre o estudo do ano da indução.

No Brasil, o PIBID se apresenta como um Programa de iniciação à docência, que tem como um dos objetivos, além da formação sobre os conhecimentos que se julgam necessários ao professor iniciante, a inserção dos licenciandos, ainda em formação, no cotidiano escolar da rede pública de ensino, promovendo a interação entre educação superior e educação básica, a fim de incentivar a criação de estratégias, recursos, objetos educacionais e atividades pedagógicas para fortalecer a relação entre teoria e prática, que é outro objetivo central do Programa.

O PIBID é um programa de uma política pública de formação inicial de professores para a educação básica, destina bolsas para estudantes das licenciaturas, professores da educação básica que atuam como supervisores e coformadores dos licenciandos, para professores das Instituições de Ensino Superior (IES) que atuam como coordenadores de área (professores formadores) e para os coordenadores institucionais e de gestão educacional responsáveis pela organização, administração e implantação nas IES, visando uma formação docente desenvolvida a partir da realidade das escolas públicas.

O PIBID, embora tenha sido instituído em 2007, lançado inicialmente para as Instituições Federais, teve início somente em 2009 e foi consolidado por meio do Decreto n.º 7219, em 2010 e regulamentado pela Portaria CAPES n.º 096 de 2013 (BRASIL, 2013).

De 2009 a 2013, a CAPES estendeu o alcance do Programa para as demais instituições públicas, inclusive abrindo espaço para as instituições privadas. Com essas implementações,

todas as áreas das licenciaturas foram contempladas, inclusive, os povos indígenas, do campo, quilombolas e ribeirinhos.

No período de 2013 a 2017, o Programa foi implementado pelo Edital n.º 061/2013 e regido pela Portaria CAPES n.º 096/2013. De um total de 3.088 concessões de bolsas em dezembro de 2009, o Programa cresceu para 90.247 concessões de bolsas, em 2014. Segundo a CAPES, somente em 2015, foram investidos R\$506 milhões em bolsas (BRASIL, 2014). Foram selecionados no território brasileiro 313 projetos do PIBID e do PIBID Diversidade. A meta era alcançar, em 2013, o quantitativo de 75.000 concessões. Essa meta foi superada em mais de 15.000 bolsas, que foram concedidas a partir de 2014 (BRASIL, 2014).

Cabe salientar, que na região Centro-Oeste no ano de 2014, foram concedidas 8.894 bolsas, sendo, 2.694 concedidas para o estado de Mato Grosso do Sul (MS), *locus* desta pesquisa. As cinco IES participantes do PIBID no MS foram: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS). O estado foi contemplado com 2.178 bolsas de Iniciação à Docência (ID), 330 bolsas para Professores Supervisores, 165 bolsas para Coordenadores de Área (CA), 14 bolsas para Coordenador de Gestão de Processos Educacionais (CG) e sete bolsas para Coordenador Institucional²(CI). Essas cinco IES do MS abrangeram 31 campus, contemplando 104 subprojetos (BRASIL, 2014).

Tanto o PIBID Universal, como o PIBID Diversidade, aos poucos foram se consolidando como uma política de formação de professores, se destacando pela permanência dos licenciandos nos cursos das instituições superiores, pela sua interação entre a teoria e prática, pela atuação dos docentes supervisores como coformadores dos licenciandos, pela interlocução e aproximação entre as universidades e educação básica, no desenvolvimento de práticas formativas, na cooperação e colaboração com os demais Programas de formação de professores da CAPES (ASSIS; SILVA, 2018, p. 9).

Dada a expansão no quantitativo de bolsas de iniciação à docência e a atuação na formação inicial, é importante que o PIBID seja avaliado na perspectiva dos egressos, no sentido de analisar se as ações formativas desenvolvidas pelo Programa têm colaborado para a inserção como professores nas escolas públicas e para o fortalecimento da educação básica nas

² As IES, UFGD e UFMS tiveram dois Coordenadores Institucionais, considerando o PIBID Universal e o PIBID Diversidade.

escolas parceiras do PIBID. As respostas dos egressos³ são fundamentais, pois, a partir desse tipo de avaliação, é possível compreender como os programas ou políticas se articulam com a sociedade, além de permitir avaliar o alcance, efeitos e consequências do projeto ou da política pública (LORDELO; DAZZANI, 2012). Assim, é relevante mostrar como este Programa tem se destacado ao longo da sua trajetória e aos poucos foi se efetivando como uma política Pública de Formação Docente.

Um estudo feito pela Fundação Carlos Chagas, sob responsabilidade de Gatti, et al. (2014), sobre a avaliação do PIBID no período de 2009 a 2013 no Brasil, pautou-se em vários documentos normativos, teses e dissertações, publicações em eventos e livros organizados a partir de vivências do Programa, além de envolver os coordenadores institucionais, coordenadores de área, professores supervisores e os bolsistas de iniciação à docência, mostrou a sua valorização por todos os segmentos, sendo de grande efetividade no que se refere à formação inicial de professores. Embora a avaliação tenha sido feita por todos os segmentos, não foi avaliada a perspectiva dos licenciados egressos, em relação à sua atuação e inserção nas escolas de educação básica.

Frente ao exposto é que se constrói a problemática da pesquisa, a qual busca apreender as contribuições do PIBID para o ingresso e o exercício da docência dos seus egressos de iniciação à docência. Nesse sentido, o problema dessa pesquisa considerando como objeto, às contribuições do PIBID aos egressos de iniciação à docência do estado de Mato Grosso do Sul (MS), representados pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), se desmembra nas seguintes questões:

- 1) A participação no PIBID colaborou para a inserção dos egressos de iniciação à docência como professores nas escolas da Rede Pública de ensino?
- 2) Quais foram as contribuições do PIBID na perspectiva dos licenciados egressos?
- 3) Quais foram os desafios e dificuldades encontrados pelos egressos para o exercício profissional?

Parte-se da Tese de que o PIBID no MS, na perspectiva da política e da gestão educacional, contribuiu significativamente para a formação dos licenciados egressos com fundamentos teóricos e práticos para melhor compreensão da docência, para a opção da carreira docente e para o seu ingresso no exercício da docência na rede básica de ensino, bem como,

³ Entende-se por egresso, de acordo com o Dicionário Aurélio, “aquele que já não faz parte de um grupo”. Assim, o egresso do PIBID corresponde ao licenciando que tenha feito parte do Programa por algum tempo e já tenha concluído o curso de licenciatura.

evidenciou potencialidades, desafios e perspectivas para uma contribuição significativa na qualidade da formação inicial, na valorização do magistério e na inserção à docência.

O objetivo da pesquisa é:

Analisar o PIBID no estado de Mato Grosso do Sul em relação às contribuições aos egressos licenciados para o ingresso e exercício da docência, na perspectiva da política e da gestão educacional.

E elenca como objetivos específicos:

- 1) Caracterizar o contexto político e institucional do PIBID no Brasil no período de 2007 a 2018 e o contexto da sua implementação, identificando as contribuições, os limites e as contradições do Programa.
- 2) Contextualizar a implantação e a implementação do PIBID no estado de Mato Grosso do Sul.
- 3) Analisar se no período de 2013 a 2017 o PIBID influenciou na qualidade do processo de formação inicial dos seus egressos.
- 4) Analisar as contribuições do PIBID na perspectiva dos egressos representados pela UFGD e pela UEMS no período de 2013 a 2017.

A análise do PIBID como um Programa da Política Pública Educacional, a partir de uma gestão educacional efetivada e dos seus sujeitos resulta também na sua avaliação. Sousa (2006) assevera que estudos sobre a avaliação educacional vão além da medida da eficiência de um dado programa, mas como expressões da sua efetividade na produção de resultados. Nesse caso, é possível analisar por meio da pesquisa se o PIBID responde às necessidades sociais e educacionais dos seus beneficiários, no caso desta pesquisa, os egressos de iniciação à docência (VIEIRA, 2017).

Desta forma, considera-se o PIBID como uma política educacional brasileira, que tem como foco principal a valorização do magistério e melhoria na qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica, cuja implementação se dá através de uma gestão educacional, que tem, em termos de uma universidade, uma coordenação institucional, assessorada por uma equipe gestora e por coordenadores de área. E, em termos da escola de educação básica, um supervisor, representado por um professor efetivo (VIEIRA, p. 17, 2017).

Para Vieira (2007, apud Vieira 2017, p. 58), a gestão educacional envolve os processos “de organização e execução sobre determinado programa, projeto ou ação, cujas incumbências que cada sujeito envolvido tem, muitas delas se dão a partir de tarefas pré-determinadas por instâncias ou instituições gestoras em âmbito nacional, conforme preconizada pela legislação.”

Nesse contexto, a gestão educacional conforme a LDB, pode ser compreendida por meio das ações desenvolvidas pelos sistemas educacionais, das incumbências da União, dos estados e dos municípios, das diferentes formas de articulação entre as instâncias normativas, deliberativas e executivas do setor educacional (BRASIL, 1996).

Uma avaliação de uma política pública, de acordo com Mainardes (2009) busca uma análise da sua trajetória desde os seus antecedentes até os seus resultados e efeitos esperados. Assim, é possível conhecer inicialmente os aspectos positivos e as suas limitações, permitindo buscar soluções para o seu aperfeiçoamento, desde a sua implementação, com a finalidade de que os seus objetivos sejam alcançados, até a execução final da política ou do projeto em estudo.

Os programas são definidos como uma variedade de atividades educacionais que se distribuem de forma contínua, e “são institucionalizados na administração do Estado” (FERNANDES, 2011). Um programa pode conter vários projetos, com objetivos comuns. Entretanto, para a avaliação de um programa é necessário avaliar o conjunto de projetos que o compõem, com objetivo de determinar o valor das atividades que lhe são inerentes. Na perspectiva de Januzzi (2014), um programa pode ser definido como um “conjunto sistêmico de ações programadas e articuladas entre si, dentro de uma política, com objetivo de atender uma demanda pública específica, encampada na agenda de prioridades de políticas públicas do Estado ou governo” (JANUZZI, 2014, p. 35).

Nessas condições, é importante considerar a definição dos seguintes critérios para avaliação de um programa:

[...] os objetivos do programa; as necessidades dos principais destinatários do programa; os objetivos da medida de política a que o programa possa estar associado; e, as preferências daqueles que, de algum modo, possam ser afetados pela avaliação e/ou que tenham interesse nos seus resultados, os chamados *stakeholders* (FERNANDES, 2011, p. 190).

Ainda, segundo Fernandes (2011), com a avaliação de um Programa é possível responder a uma diversidade de questões relativas a problemas existentes ou emergentes, além de ajudar a aperfeiçoá-lo e monitorar o seu desempenho, avaliando a sua eficiência e eficácia, identificando problemas relacionados com a sua concretização, com os seus resultados e orientar a eventual necessidade de desenvolvimento de novos programas.

Nesse sentido, a relevância deste trabalho se justifica pela necessidade de análise do PIBID em relação aos egressos, visto que é possível analisar as contribuições do Programa, com objetivo de conhecer como estes egressos se apropriaram dos conhecimentos e como o PIBID tem contribuído para a prática docente.

Segundo Lordelo e Dazzani (2012), o estudo com egressos tem se mostrado um importante recurso metodológico, apesar de complexo e com muitas dificuldades, é um dos meios mais importante para entender a eficácia⁴e a efetividade de um programa:

[...] como, afinal, a vida, as práticas e os valores dos sujeitos foram realmente influenciados? O que mudou no modo de pensar, nos valores, na inserção social, na participação no universo do trabalho e da cultura que está diretamente associado à participação do sujeito naquele programa? (LORDELO; DAZZANI, 2012, p. 19).

Assim, o processo analítico do PIBID com os egressos articula-se com as ideias de Lordelo e Dazzani. Essas e outras indagações foram investigadas para compreender como o PIBID se articula com a sociedade, permitindo entender o seu alcance e efeitos da sua ação formativa.

As avaliações destinadas a analisar os programas, de acordo com Fernandes (2010) devem se orientar por princípios que lhe confirmam o rigor, utilidade, significado e relevância social. Isso significa que a avaliação como prática social não pode relacionar apenas às questões sociais, política e éticas, mas deve buscar também as questões relacionadas aos potenciais utilizadores e à participação dos intervenientes, que nesse caso, os licenciados egressos do PIBID.

Dessa forma, a pesquisa se orienta pela perspectiva do ciclo de política (*policy cycle*), a qual Palumbo (1998) a define em cinco etapas distintas, sendo cíclicas, porém, interdependentes: 1 – organização da agenda; 2 – formulação da política; 3 – implementações; 4 – avaliação e, 5 – término. Para o autor as políticas públicas correspondem a uma série de intenções, ações e comportamento de muitos participantes.

A primeira etapa, organização da agenda diz respeito ao conjunto de problemas ou temas entendidos como relevantes que são colocados na agenda governamental para a elaboração de políticas (PALUMBO, 1998; SECCHI, 2010). A segunda etapa consiste na formulação da política, ou seja, após definida a prioridade da política, uma decisão é tomada e são estabelecidas decisões sobre determinada questão, quanto a ação a ser empreendida.

Palumbo (1998) define a etapa da implementação da política como um processo pelo qual as políticas são traduzidas em programas e como eles são administrados e gerenciados. Nesta etapa, destinada às agências administrativas, as políticas podem ser modificadas de acordo com interesses e necessidades.

⁴ A eficácia é considerada como uma dimensão do processo de desenvolvimento e implementação de um programa, responde a questões sobre os acertos do programa na fase da elaboração e implementação (FARIA, 1996).

Desse modo, O PIBID, considerado como uma política pública de formação de professores envolve diferentes atores, como os próprios implementadores, que ditam as novas normativas para o Programa e os seus vários sujeitos participantes que são os seus beneficiários. E, como qualquer outra política pública, ao ser implementada, pode sofrer novas decisões, mudanças ou até mesmo ser destituída acerca de determinados aspectos da sua formulação inicial e das mudanças dos governos vigentes.

A etapa da avaliação “é uma atividade pós-decisória que visa determinar se um programa está alcançando as suas metas, o que o programa está realizando e quem beneficia com ele” (PALUMBO, 1998, p. 58). No caso dessa pesquisa, buscou-se conhecer como os egressos do PIBID se apropriaram das informações e conhecimentos oferecidos pelo programa, bem como se o fato da participação enquanto bolsistas influenciou para adentrarem nas escolas de educação básica.

Os aspectos metodológicos da Tese se inserem numa abordagem quali-quantitativa, a partir de uma pesquisa exploratória, envolvendo duas etapas. Na primeira etapa, buscou-se uma análise documental referente ao PIBID, que contempla a pesquisa dos processos formais instituídos no âmbito do MEC e da CAPES, no período de 2007 a 2018, bem como a leitura dos demais instrumentos normativos, entre eles, leis, decretos, portarias normativas, editais de seleção e relatórios de gestão da CAPES e das IES de MS.

A segunda etapa da pesquisa, se refere ao estudo de campo, que se delimitou pelo levantamento de dados com os licenciados egressos do PIBID, da UFGD e da UEMS, a partir de questionários *on-line*, com questões abertas e fechadas.

Segundo Neves (1996), a pesquisa qualitativa assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas (entrevista não estruturada, entrevista semiestruturada, observação participante, observação estruturada, grupo focal), que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Bodgan e Biklen (1994) orientam que este tipo de estudo, por ser de natureza mais aberta, revela maior preocupação pelo processo e significado e não somente por suas causas e efeitos. Ainda segundo os autores,

[...] os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar, ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

A pesquisa exploratória envolve levantamento bibliográfico e documental e procura buscar uma visão geral acerca de determinado fato. Em se “tratando de um objeto genérico, é necessário o seu esclarecimento e delimitação, o que exige revisão de literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos” (GIL, 2008, p. 27).

A pesquisa documental se constitui por uma “técnica de abordagem de dados qualitativos desvelando informações em determinado documento, sobre um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38). São considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informações. No caso dessa Tese, são considerados, os documentos oficiais do MEC, os Editais e Portarias da CAPES, os Relatórios de Gestão da CAPES, os Relatórios de Gestão das IES investigadas e os Planos de trabalhos dos subprojetos do PIBID.

O tempo histórico da pesquisa contempla o período de 2013 a 2017, tendo em vista o lançamento e vigência do Edital CAPES n.º 061/2013, que concedeu o maior número de bolsas de iniciação à docência, já implementada na história da política de formação de professores.

A pesquisa teve como *locus* o estado de Mato Grosso do Sul, representados pelos egressos do PIBID da UFGD e da UEMS. Embora os 48 subprojetos, distribuídos nas duas IES de MS, tenham sido convidados a participar da pesquisa, apenas 24 subprojetos responderam ao questionário, sendo 11 subprojetos da UFGD (Geografia, História, Biologia, Informática, Letras Português, Letras-Libras, Matemática, Pedagogia, Psicologia, Química e Teatro) e 13 da UEMS (Artes Cênicas e Dança, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Computação, Física, Geografia, História, Letras-Espanhol, Letras-Inglês, Letras-Português, Matemática, Pedagogia e Química). Os subprojetos abrangeram as cidades de Amambai, Bataguassu, Campo Grande, Cassilândia, Coxim, Dourados, Ivinhema, Jardim, Maracaju, Mundo Novo, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba e Rio Brillhante.

A pesquisa de campo foi realizada por meio de questionários com questões abertas e fechadas, utilizando a ferramenta *Google Forms*, com a finalidade de buscar informações que possibilitaram delinear o perfil e as contribuições do PIBID aos sujeitos da pesquisa. O processo de elaboração e aprimoramento do questionário está descrito no Capítulo 4.

O questionário é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões propostas aos respondentes (sujeitos da pesquisa) com objetivo de obter informações específicas de uma investigação. “Um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas” (GIL, 2008, p. 122). As respostas a essas questões deram embasamentos para descrever as características da amostra da pesquisa e para responder às questões da pesquisa.

Os participantes da pesquisa são os licenciados egressos do PIBID da UFGD e da UEMS, entendidos aqui como professores formados nas licenciaturas que participaram do PIBID no estado de Mato Grosso do Sul. Embora a pesquisa tenha como *locus* as IES do MS, no período de 2013 a 2017, a escolha pelos egressos da UFGD e da UEMS se deu pela representatividade do número de subprojetos desenvolvidos e pela facilidade de busca dos contatos desses sujeitos. Do total de 627 e-mails válidos encaminhados aos sujeitos da pesquisa, apenas 102 egressos responderam ao questionário, esse total de respondentes constituiu a amostra da pesquisa. O questionário foi disponibilizado entre os meses de agosto a dezembro de 2021.

A sistematização e a análise dos dados quali-qualitativos foram feitas a partir da técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016), que a define como:

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência essa que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 2016, p. 38).

Dessa forma, as “mensagens” deixadas nas respostas pelos egressos foram analisadas partindo das características do texto, seus antecedentes, a fim de produzir inferências, que é uma fase intermediária entre a descrição da mensagem e a sua interpretação.

Para a análise dos dados quantitativos foi utilizada a estatística descritiva com o auxílio do software IBM SPSS. O detalhamento da técnica utilizada para os procedimentos da análise de dados encontra-se no Capítulo 4.

A revisão dos estudos (abordados a seguir) oferece um panorama do conhecimento científico acumulado sobre o tema, o que contribuiu para ressaltar a relevância científica da pesquisa.

Compreender como o PIBID interferiu na vida dos seus egressos, considerando as diversas áreas de ensino envolvidas, pode contribuir significativamente para a área de formação de professores, visto que é possível ampliar as discussões sobre as práticas de educação nas licenciaturas e na formação de educadores

A relevância científica da pesquisa se insere no contexto da análise do PIBID em relação aos licenciados egressos de MS. O balanço da produção acadêmica empreendido no ano de 2020, iniciou-se a partir do levantamento das produções socializadas sobre a formação de professores em relação ao PIBID e mais especificamente sobre os egressos do PIBID no período de 2010 a 2020, no Portal de Teses e Dissertações da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira

de Teses e Dissertações (BDTD), nos Anais das reuniões nacionais da ANPEd e na base de dados da Biblioteca Científica Eletrônica Online (SciELO).

Embora o recorte temporal da pesquisa compreenda o período de 2013 a 2017, foi necessário buscar também as produções a partir do ano de 2010, visto que o PIBID iniciou as suas atividades em 2009, até uma fração de 2020, para se conhecer o que foi produzido após o ano de 2017. O levantamento e análises das produções permite obter um panorama do conhecimento científico acumulado sobre os impactos, limitações e indicar os efeitos do programa na formação inicial docente.

A pesquisa sobre as produções científicas socializadas no período de 2010 a 2020, foi realizada considerando como tema geral “formação inicial de professores”, combinado com os descritores “PIBID” e “egressos do PIBID”. Para a construção do *corpus* de análise foram selecionados os resumos das dissertações, das teses, dos artigos e dos trabalhos publicados na ANPEd. A análise de conteúdo dos resumos foi realizada com base numa tabela que continha as seguintes informações: título, autor, ano da defesa ou publicação, objetivos, metodologia e resultados, que permitiu estabelecer as categorias para a análise e foram fundamentadas pelos autores, Marcelo (2009), Pimenta (2005), Garcia (1999) e Nóvoa (1992) e (2017).

No banco de dados do Portal de Teses e Dissertações da CAPES, foram encontradas 506 produções com tema geral formação inicial de professores, combinada com o descritor “PIBID”, e 31 produções com o descritor “egressos do PIBID”. Na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) encontrou-se 243 produções referente ao descritor “PIBID” e apenas 20 produções com o descritor “egressos do PIBID”.

Embora o tema possa ter sido discutido em outros grupos de trabalho, as buscas realizadas no site na ANPEd correspondem às reuniões anuais realizadas de 2010 a 2020, cujo levantamento foi feito nos sites de cada uma das reuniões, especificamente no GT-5/ANPEd, grupo de trabalho voltado para as políticas públicas educacionais, e GT-8/ANPEd, grupo de trabalho voltado para a formação de professores. Foram encontradas 08 publicações com o descritor “PIBID” e 02 publicações com o descritor, “egressos do PIBID”.

Na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), as buscas foram feitas na seção de artigos, a partir do formulário de busca livre, com os mesmos descritores da pesquisa. Neste sentido, encontrou-se 58 publicações utilizando o descritor “PIBID” e duas com o descritor, “egressos do PIBID”. Estes dados são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1: Distribuição dos trabalhos com foco nos egressos do PIBID no Brasil (2010-2020)

Ano	Banco de dados CAPES		ANPEd		Banco de dados SciELO		Banco de dados BDTD	
	PIBID	Egressos do PIBID	PIBID	Egressos do PIBID	PIBID	Egressos do PIBID	PIBID	Egressos do PIBID
2010	1	-	-	-	-	-	-	-
2011	2	-	-	-	-	-	01	-
2012	16	-	-	-	02	-	06	-
2013	35	-	-	-	03	-	11	-
2014	54	1	*	*	5	-	19	1
2015	77	2	6	3	7	-	44	2
2016	108	8	*	*	7	-	43	4
2017	99	9	2	2	7	2	48	5
2018	72	6	*	*	14	-	33	2
2019	42	5	2	1	8	-	37	6
2020	-	-	*	*	5	-	1	-
Total	506	31	8	6	58	2	243	20

Fonte: Elaborado pela autora em relação aos trabalhos totais do Portal CAPES e Gt-05 e Gt08/ANPEd do site da SciELO e BDTD.

Nota: * As Reuniões Nacionais da ANPEd ocorrem a cada dois anos.

Com os dados da Tabela 1, nota-se que, a partir do ano de 2014 é que começam a ser publicadas as primeiras pesquisas em nível de pós-graduação *stricto sensu* voltadas ao tema “egressos do PIBID”. No entanto, a quantidade de trabalhos dedicados a este tema ainda é incipiente. Do total de 800 trabalhos, entre teses e dissertações encontrados nos bancos de dados da CAPES e BDTD, 51 voltaram-se para os egressos do PIBID, ou seja, apenas, 6,38%.

A ausência de publicações sobre egressos licenciados do PIBID entre os anos 2010 e 2013 pode ser explicada pelo fato de que a primeira edição do Programa deu-se em 2009, portanto, as primeiras avaliações sobre os licenciados egressos foram feitas a partir de 2013, devido ao tempo mínimo de formação das licenciaturas, no caso, de quatro anos.

As categorias temáticas encontradas nos trabalhos publicados com foco nos egressos do PIBID nos bancos de dados mencionados podem ser observadas na Tabela 2. Todos os trabalhos apresentavam como tema principal as contribuições do PIBID para a formação docente no início de carreira, o que permitiu, após leitura dos títulos, resumos e na maioria, o texto integral, fazer a separação dos trabalhos em cinco categorias temáticas, a saber: a preocupação com a profissionalização docente (oito), a identidade docente (seis), inserção à docência (sete), relação universidade x escola (uma), dificuldades e aprendizagens na carreira docente (uma).

Tabela 2: Distribuição dos trabalhos com foco nos egressos do PIBID segundo categorias temáticas (2010-2020)

Temáticas	Quantitativo de incidência de trabalhos
Identidade docente	6
Inserção à docência	8
Profissionalização	8
Universidade x Escola	1
Dificuldades e aprendizagens na carreira docente	1
Total	24

Fonte: Elaborado pela autora em relação aos trabalhos totais do Portal CAPES e da BDTD, Gt-05 e Gt08/ANPEd e do site da SciELO (2010-2020).

Na categoria temática identidade docente, priorizaram-se os trabalhos que buscaram as contribuições efetivas para os egressos que se definem como indivíduos sociais e constroem as suas identidades na medida em que interagem com os professores, colegas e com as próprias experiências educacionais. Na perspectiva de Pimenta (2005), a identidade profissional é construída.

[...] a partir de significações sociais; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir dos seus valores, do seu modo de situar-se no mundo, das suas angústias e anseios, do sentido que tem na vida de professor. (PIMENTA, 2005, p. 19).

Nessa direção, Marcelo (2009) considera a identidade profissional como uma construção que evolui ao longo de uma carreira e que se desenvolve tanto pessoal, como coletivamente. É a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros.

Os trabalhos que se inserem na categoria temática inserção à docência são aqueles que se reportam ao desafio dos professores iniciantes, ao vínculo docente e a sua permanência ou não na profissão. Essa fase inicial da carreira docente se configura como um período de tensões e aprendizagens, na qual os professores adquirem conhecimentos além de manter certo equilíbrio pessoal (GARCIA, 1999, p. 113).

A profissionalização docente foi uma das categorias temáticas mais discutidas nos trabalhos avaliados, destacam as contribuições do Programa para as práticas e experiências de inserção à docência. Garcia (1999, p. 122) apresenta estudos de Hegler e Dudley (1987), que apontam objetivos comuns aos programas de iniciação à docência, dentre os quais pode-se destacar: melhorar ação docente; aumentar as possibilidades de permanência dos professores principiantes; promover o bem-estar pessoal e profissional dos professores; satisfazer os requisitos formais relativos à iniciação e transmitir a cultura dos sistemas aos professores iniciantes. Garcia (1999), ainda ressalta que o principal propósito dos programas de iniciação é

a integração dos licenciandos no trabalho e ajudar a avançar no seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, constata-se que as IES que participam do PIBID têm auxiliado os egressos no seu desenvolvimento profissional.

Em relação às categorias temáticas ação/reflexão e universidade-escola, os trabalhos procuraram evidenciar que a participação no PIBID foi fundamental para a inserção profissional, devido a configuração que tanto a teoria e a prática, quanto a pesquisa, foram se consolidando durante o processo formativo, explicitado pelo movimento ação/reflexão/ação, facilitado pela interação entre a universidade e a escola.

No que diz respeito às referências das teses e dissertações encontradas no banco de dados da CAPES ressalta-se que dos 31 trabalhos publicados, 11 não estavam disponíveis para consulta e após refinamento da pesquisa a partir da leitura dos títulos e resumos das publicações, foram excluídos seis trabalhos por não tratarem do objeto de estudo em pauta, embora, durante a busca com os descritores, tenham aparecido nas pesquisas, contudo, o teor desses trabalhos não sinalizavam para o objeto.

Visando facilitar a interpretação dos dados obtidos na pesquisa, optou-se por dividir o estudo em duas partes, sendo: contribuições do PIBID aos licenciados egressos, avaliados por subprojetos e contribuições do PIBID aos licenciados egressos, avaliados por um projeto institucional (que agrega os subprojetos das licenciaturas), conforme Quadro 1.

Quadro 1: Trabalhos com a temática “egressos do PIBID” disponíveis no Portal de Teses e Dissertações da CAPES (2010-2020)

Continua

Autor	Título	Natureza	Ano da publicação
Trabalhos que buscam registrar contribuições do PIBID para os egressos de determinado Subprojeto			
Danielli Ferreira Silva	Processo de iniciação à docência de professores de Matemática: olhares de egressos do PIBID/UFSCar	Dissertação	2014
Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves	Inserção profissional de egressos do PIBID: desafios e aprendizagens no início da docência	Tese	2016
Silvana Pucetti	A formação do professor de Matemática em interface com o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: as representações de licenciandos e supervisores	Tese	2016
Fernanda Figueira Marquezan	A espiral da aprendizagem docente: processos formativos de egressos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência	Tese	2016
Cintia Gonçalves Sombra	Egressos do PIBID/UECE dos subprojetos de Ciências Biológicas, Física e Química: onde atuam e o que pensam sobre a permanência na docência?	Dissertação	2016
Roberlúcia Rodrigues Alves	Professores iniciantes egressos do PIBID em ação: aproximações a sua prática profissional	Dissertação	2017
Jennifer Demari	A formação docente no PIBID/Química da UFRGS na perspectiva dos egressos do Programa	Dissertação	2017

Quadro 1: Trabalhos com a temática “egressos do PIBID” disponíveis no Portal de Teses e Dissertações da CAPES (2010-2020)

			Conclusão
Autor	Título	Natureza	Ano da publicação
Trabalhos que buscam registrar contribuições do PIBID para os egressos de determinado Subprojeto			
Marcus Eduardo Maciel Ribeiro	A formação de professores em comunidades de prática por meio da participação no PIBID de Química em instituições de ensino superior no Estado do Rio Grande do Sul	Tese	2017
Trabalhos que buscam registrar contribuições do PIBID para os egressos de um Programa Institucional			
Rafael Marques Gobbo	Um estudo sobre a iniciação profissional de bolsistas egressos do PIBID	Dissertação	2017
Graciete Tozetto Goes	O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – na avaliação dos licenciados da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Egressos do Programa	Tese	2017
Emília Fernandes de Oliveira Marcondes	Quem quer ser professor? Perspectiva dos bolsistas egressos UFRRJ sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência	Dissertação	2017
Adriana Castro Araújo	Avaliação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Ceará na perspectiva dos egressos	Dissertação	2015
Maiane Santos da Silva Santana	O PIBID e a iniciação profissional docente: um estudo com professores egressos do Programa	Dissertação	2015
Alinic Vieira Barros	Contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a formação inicial dos egressos das licenciaturas da Universidade Federal do ABC	Dissertação	2016

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Bando de Dados de Teses e Dissertações da CAPES

Quanto ao conteúdo das produções constantes no Quadro 1, os trabalhos pertencentes ao primeiro grupo são aqueles que buscam analisar as contribuições do PIBID aos licenciados egressos de determinado subprojeto, com destaque às áreas de matemática, química e pedagogia.

Os trabalhos de Silva (2014), Sombra (2016), Ribeiro (2016), Alves (2017), Marcondes (2017), Pucetti (2016), Marquezan (2016) e Gonçalves (2016) tratam de análises sobre o processo formativo do PIBID, em relação às principais perspectivas dos egressos de determinado subprojeto, apontando dificuldades e aprendizagens no início da carreira docente e a sua permanência como docente. Demari (2017), além das análises do processo formativo do PIBID verifica que 40% dos egressos do subprojeto de Química estão atuando na educação básica e que outros egressos deixaram de atuar na educação básica devido as precárias condições enfrentadas na realidade escolar.

Para Garcia (1999, p. 119), os programas de iniciação à docência “têm a finalidade específica de facilitar a adaptação e integração do novo professor na cultura escolar existente”. Isto significa oportunizar ao bolsista de iniciação à docência uma aproximação com o ambiente de trabalho, proporcionando experiências, trocas, vivências e reflexões que contribuem para a sua formação.

No segundo grupo do Quadro 1, estão os trabalhos sobre os egressos do PIBID com foco em um programa institucional, como campo empírico. Neste grupo destacam-se cinco dissertações de mestrado e uma tese de doutorado.

Os trabalhos de Gobbo (2017) e Barros (2016) tratam da análise das contribuições do Programa quanto à profissionalização dos egressos. Os estudos de Araújo (2015) consistem em avaliar a repercussão do programa na qualificação e formação de professores para a educação básica da rede pública, ancorando as análises não somente em opiniões, mas também nas vivências dos alunos.

Santana (2015) avaliou as contribuições do PIBID quanto à profissionalização docente, comparando um grupo de professoras que participou do Programa com um grupo de professores não participantes do Programa. E nas suas análises, verificou que o Programa repercutiu positivamente na profissionalidade das egressas, principalmente em relação às habilidades de gestão de classe e de planejamento, aspecto que foi avaliado como dificultador para as professoras não-egressas do Programa. No entanto, em relação ao conhecimento específico e avaliação, não houve muitos impactos significativos quanto à participação no Programa, pois, segundo a autora, o nível de contribuição que o PIBID proporciona é relativo à forma como os projetos são operacionalizados e desenvolvidos e ao tempo de permanência do bolsista no Programa.

Marcondes (2017) tratou da percepção dos bolsistas egressos do PIBID como possíveis motivadores das suas escolhas profissionais. Goes (2017) buscou avaliar o PIBID de modo a identificar possíveis influências na atuação profissional dos egressos. Para a autora, a avaliação dos efeitos do PIBID está relacionada a alterações “provocadas pelo programa e que, mais do que o próprio grupo-alvo, afetam as instituições ou organizações participantes, os agentes que implementam o programa ou o meio social em que este se realiza”. Para tanto, a sua pesquisa considerou os egressos do Programa para avaliar os seus resultados, no sentido da sua efetividade social e institucional. É importante destacar que esse trabalho, foi o único sobre os egressos do PIBID que teve como fundamentação teórica os referenciais de avaliação educacional e de programas.

No banco de dados da BDTD foram encontradas apenas 20 publicações com descritor “egresso do PIBID”, conforme dados da Tabela 1. O cruzamento com as listas de achados da CAPES mostrou que das 20 publicações encontradas na BDTD, apenas três são acrescentadas com novos títulos e oito foram excluídas por não tratar do objeto em pauta.

Quadro 2: Trabalhos com a temática “egressos do PIBID” disponíveis no BDTD (2010-2020)

Autor	Título	Natureza	Ano da publicação
Maria Mikaele da Silva Cavalcante	Permanecer ou evadir da docência? Estudo sobre perspectiva de professores iniciantes egressos do PIBID UECE	Mestrado	2018
Josias Ivanildo Flores de Carvalho	Formação inicial de professores de Geografia por meio do PIBID: trajetórias formativas	Mestrado	2019
Juliana Alves da Guarda	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: contribuições para a formação inicial e para a inserção na docência da educação básica	Mestrado	2019

Fonte: Dados elaborado pela autora.

Em relação ao conteúdo dos trabalhos, Cavalcante (2018) e Guarda (2019) discutem a permanência dos egressos na carreira docente, analisando a influência do PIBID na escolha pela docência. Carvalho (2019) busca compreender o papel do PIBID na formação inicial de professores de Geografia na contemporaneidade.

No banco de dados da SciELO, foram encontradas 58 publicações sobre o PIBID e apenas duas sobre os egressos do PIBID, conforme informado na Tabela 1. Contudo, com um novo refinamento, a partir da leitura dos títulos, de resumos e de trechos do texto completo, foi possível localizar mais duas publicações que tratam do objeto em pauta: “egressos do PIBID”, publicada em 2019.

As produções “Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do professor de Química”(OBARA; DIAS; PASSOS, 2017), “A bagagem do PIBID para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional” (OLIVEIRA, 2017), “O PIBID e a Inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas” (PANIAGO; SARMENTO; ROCHA, 2018) e Avaliação de PIBID por licenciandos egressos: um estudo de caso (GOES; BRANDALISE, 2019), contemplaram as áreas de Química, Letras/Português, um artigo conjugando os cursos de Matemática, Biologia e Química, e um projeto institucional, abrangendo vários subprojetos, respectivamente. Das quatro pesquisas, duas são da Região Sul e duas na Região Centro-Oeste. Os estudos se inserem numa abordagem qualitativa, a partir de um estudo de caso.

Os quatro artigos selecionados na pesquisa, abordam a identidade docente, que de acordo com Garcia (2009), equivale a construções que permeiam a vida profissional e passam pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais em que a profissão é desenvolvida numa dimensão espacial e temporal.

De forma geral, os estudos apontaram a contribuição do PIBID para a formação inicial e a atuação docente, construção da identidade docente, mas ressaltaram algumas fragilidades,

entre elas a ausência de estratégias pedagógicas dos formandos com alunos da educação básica.

No que lhe concerne, no sítio eletrônico da ANPED, que abriga os trabalhos científicos apresentados nas reuniões nacionais, observa-se uma escassez de pesquisas sobre o PIBID e, mais especificamente, sobre a investigação dos egressos do PIBID no período em pauta. As buscas foram feitas no GT-5/ANPED e GT-8/ANPED. Do total de seis trabalhos encontrados com o descritor “egressos do PIBID”, após leitura do resumo e partes do texto, três trabalhos foram excluídos; apesar de apresentarem contribuições do PIBID, não tratavam do tema em pauta. Ressalta-se que os mesmos trabalhos foram encontrados tanto no GT 05 como no GT 08.

Os trabalhos “Educação superior e educação básica: uma análise do perfil dos egressos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)” (BERKEMBROCK, 2015) e “A inserção profissional docente de um egresso do PIBID: o caso de uma professora de Matemática” (OLIVEIRA, 2017), referem-se a, pesquisas ainda em desenvolvimento e tratam da profissionalização docente dos egressos do PIBID. Berkembrock (2017), a partir de uma perspectiva de contexto pós-neoliberal, investiga qual a percepção dos egressos do PIBID da Universidade Comunitária do Meio Oeste Catarinense sobre a escola pública antes e depois do programa e como está sendo sua trajetória profissional desde então. Em suas primeiras impressões, aponta que o PIBID é favorável a extensão da Universidade Comunitária de inserir-se na comunidade em um contexto multidisciplinar, alocando um professor mais bem preparado para os desafios do cotidiano escolar.

Oliveira (2017) mostra como se processa a inserção profissional docente de uma professora de Matemática que passou pelo PIBID, um programa especialmente delineado para favorecer a iniciação à docência, a partir de um estudo de caso.

O artigo “Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência” (ANDRÉ, 2017) analisa as contribuições aos egressos em relação à inserção dos professores iniciantes na docência em três programas: o PIBID, em âmbito federal, a Bolsa Alfabetização, do governo do estado de São Paulo, e a Bolsa Formação-Aluno-Aprendizagem, de um município paulista. Apesar das diferenças de abrangências dos programas, ressalta que os aspectos valorizados pelos egressos foram comuns nos três programas: “conhecer a realidade escolar, articular teoria e prática, desenvolver novas metodologias de ensino e refletir, criar e trabalhar coletivamente” (ANDRÉ, 2017, p. 2).

Em relação às publicações sobre os egressos do PIBID no cenário nacional, a pesquisa aponta que embora todas as áreas das licenciaturas tenham sido contempladas nos editais da CAPES desde a implementação do PIBID, apenas oito delas avaliaram experiências dos

bolsistas egressos. Esses trabalhos foram analisados pelos subprojetos das áreas de Pedagogia, Ciências da Natureza, Matemática, Química, Física, Biologia, Geografia e Letras. Observa-se uma maior ocorrência na área da Pedagogia, com 16,67% e pesquisas combinadas com os subprojetos Física, Química, Biologia e Matemática, com 16,67%, das publicações. Essas ocorrências podem ser justificadas pelo fato de que o início das atividades do PIBID, deu-se com o lançamento do Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, voltado para as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio.

A produção do conhecimento sobre a avaliação do PIBID no Brasil em relação aos egressos, ainda é escassa. Do total dos achados em todas as bases de dados consultadas, 817 trabalhos referem-se ao PIBID e, apenas 61 direcionam discussões relativas aos egressos, ou seja, 7,47% das produções. Em relação às contribuições do PIBID aos egressos, avaliados por Programas Institucionais, encontrou-se apenas oito trabalhos nos bancos de dados consultados, sendo dois no Nordeste e dois no Sudeste e quatro no Sul. Os demais trabalhos socializados, voltaram-se para as contribuições do PIBID aos egressos de determinado subprojeto. Os estudos focaram nas políticas públicas de formação docente, no contexto histórico do PIBID, na formação docente e inserção profissional.

Com os resultados observou-se que no âmbito da produção científica, os estudos sobre os egressos do PIBID têm sido analisados em dois vieses: no contexto da política de formação docente e na avaliação de políticas e programas. Além disso, observou-se que todos os estudos se enquadram na abordagem qualitativa de pesquisa.

Embora exista um quantitativo de publicações em relação às ações formativas do PIBID em contexto geral, ainda há uma lacuna referente à escassez de trabalhos sobre a avaliação de políticas e programas voltados para os egressos do PIBID – inclusive, no Mato Grosso do Sul, não foi encontrada nenhuma pesquisa sobre o objeto em foco e também se observa que ainda não foi feito nenhum trabalho que avalie as contribuições do Programa para o fortalecimento da educação básica nas escolas parceiras do PIBID, o que denota relevância social para a pesquisa.

Foi possível observar, a similitude das contribuições do PIBID elencadas nos trabalhos: segurança dos iniciantes quanto à gestão da sala de aula, percepção da realidade da profissão, inserção profissional, profissionalização, aprendizagem da docência, aproximação ao contexto escolar, aproximação entre universidade e escola, motivação e valorização profissional, além de outros contributos proporcionados pelo Programa. Algumas dificuldades também foram elencadas pelos egressos no início da inserção à docência, mas estas foram aos poucos

superadas devido às aprendizagens geradas no processo de formação dos bolsistas dos subprojetos.

Acompanhar o desenvolvimento dos egressos permite levantar informações sobre em que medida o PIBID tem atingido o seu objetivo de incentivar e valorizar o magistério, além de fornecer informações essenciais aos implementadores de políticas educacionais, permitindo um desenho do programa mais consistente e uma gestão mais eficaz.

Como contribuição social, pretende-se por meio dos dados analisados e divulgados a partir da Tese, de artigos científicos publicados em revistas qualificadas e, em eventos internacionais, nacional, regionais e locais referentes à área da educação, cooperar com o fortalecimento das discussões sobre a formação de professores.

A Tese de Doutorado está estruturada em quatro capítulos, interligados e sequenciais, além da introdução e das considerações finais.

O primeiro capítulo, intitulado “Formação inicial de professores: O PIBID na política educacional”, apresenta uma discussão sobre as políticas de formação docente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para entender como o PIBID entrou na agenda e foi implantado no rol das políticas educacionais, a partir do ano de 2007. Abordar-se o contexto da criação do PIBID no Brasil, bem como os instrumentos legais que o constituiu, como Portarias, Editais e Decretos.

O segundo capítulo, “O PIBID e a iniciação à docência como uma política pública educacional”, visa contextualizar a implementação do PIBID na política educacional no Brasil, identificando suas contribuições, limites e contradições. Para tanto, foi necessário conceituá-lo dentro de uma perspectiva política, histórico-crítica que destaca as contradições nas relações e nos processos de sua implantação e implementação, destacando alguns cenários nacionais que contribuíram para a implementação do PIBID, bem como as influências internas e externas vinculadas ao Programa.

O terceiro capítulo, “O PIBID no Mato Grosso do Sul: adesão das Instituições de Ensino Superior”, contextualiza a implantação e implementação do PIBID no estado de Mato Grosso do Sul. A partir da análise documental dos projetos institucionais, dos planos de atividades dos subprojetos e dos Relatórios de Gestão das IES de MS, discute-se com maior profundidade o contexto institucional e histórico dessas instituições, busca-se compreender as contribuições mais relevantes do PIBID para a formação de professores da Educação Básica.

Finalmente, o quarto capítulo, “Contribuições do PIBID na perspectiva dos egressos de iniciação à docência da UFGD e da UEMS” apresenta os resultados das respostas dos questionários feitos pelos sujeitos da pesquisa, para analisar as contribuições do PIBID na

perspectiva dos licenciados egressos do MS, representados pela UFGD e pela UEMS no período de 2013 a 2017. Busca-se analisar a contribuição do PIBID para o processo de formação inicial docente dos seus egressos e para a inserção profissional na rede básica de ensino. Permite compreender também como os licenciados egressos se apropriaram dos conhecimentos adquiridos por meio do PIBID e como esses conhecimentos tem contribuído para a sua prática pedagógica como professores da educação básica de ensino.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o fortalecimento das discussões sobre as políticas de formação de professores, apontando os desafios para a gestão e para a política educacional, bem como para a legitimidade do lugar do PIBID nas Instituições de Ensino Superior e da Educação Básica.

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O PIBID NA POLÍTICA EDUCACIONAL

Este capítulo tem por objetivo caracterizar o contexto da criação do PIBID no Brasil e os instrumentos legais que o constituiu, como Portarias, Editais e Decretos. Para tanto, busca contextualizar as políticas de formação de professores desenvolvidas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei n.º 9394/1996), para finalmente entender como o PIBID entrou na agenda e como foi implantado nas políticas de formação docente e qual o seu papel frente a formação de professores.

Dessa forma, se estrutura em três seções, a primeira se inicia com uma breve contextualização de Estado e políticas sociais, para em seguida apresentar um recorte temporal sobre as políticas de formação de professores após a LDB até o ano de 2006. A segunda seção, discute o papel da CAPES na formação de professores da educação básica, para finalmente, na terceira seção, contextualizar a origem do PIBID na política educacional.

1.1 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Com a intenção de contextualizar as políticas de formação de professores a partir da LDB, há necessidade primeira de mencionar o papel do Estado na formulação das políticas públicas, em especial, das políticas educacionais.

Por ser um amplo campo de estudo, ainda não se tem uma única definição sobre o que de fato seja uma política pública. Souza (2006, p. 24) traz algumas concepções dos autores Mead (1995), Lyann (1980), Peter (1986) e de Dye (1984), os quais conceituam a política pública respectivamente como, “um campo dentro do estudo de análise do governo sobre questões públicas”, como um “conjunto de ações do governo”, como “atividades do governo sob influências da vida dos cidadãos, ou as escolhas, ou não de um governo”. No entanto, a autora cita Laswell, como a definição mais conhecida sobre políticas, ao responder às questões “quem ganha o quê, e que diferença faz” (SOUZA, 2006, p. 24).

Essas diferentes abordagens de políticas públicas, de acordo com Souza (2006), assumem uma visão holística, sob todos os aspectos, em que indivíduos, instituições, interações, ideologias e interesses são analisados, mesmo que haja diferenças sobre a importância relativa desses fatores.

Na definição de Palumbo (1989), as políticas públicas estão em constante movimento, à medida que são formuladas e reformadas, podendo ser inclusive, rejeitadas por outras. Para o autor, “política é um processo, ou uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes” e como política pública, compreende como uma “categoria analítica, utilizada por pesquisadores que estudam a atividade do governo, ao longo de um tempo e não algo que possa ser identificado, considerando-se um único evento ou uma única decisão”(Ibid., p. 35). Ainda segundo o autor, a política é o princípio orientador por trás de regulamentos, leis e programas e a sua manifestação visível é a estratégia adotada pelo governo para solucionar os problemas públicos.

Höfling (2001, p. 31) define as políticas públicas como o “Estado em ação”, ou seja, o “Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”. Por isso, as políticas públicas são de responsabilidade do Estado, quanto a sua implementação e manutenção. Para a autora é fundamental a distinção entre Estado e governo. A autora define Estado “como o conjunto de instituições permanente [...], que possibilitam a ação do governo” e por governo, “o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade [...] configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período” (HÖFLING, 2001, p. 31).

Nesse sentido, depreende-se da definição da autora que as políticas públicas determinam interesses e prioridades do Estado, traduzidos em regulamentos, leis, planos, programas, decisões e ações do governo. Dentre as políticas públicas, encontram-se as políticas sociais, que se referem a “ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado” (HÖFLING, 2001, p. 31), abrangendo as políticas educacionais que também são de responsabilidade do Estado.

As políticas sociais se inserem desde o século XIX nos movimentos populares voltados aos conflitos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais, assim, referem-se as ações que determinam o padrão de proteção social. Implementadas pelo Estado, são usualmente entendidas como as políticas de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento, políticas essas voltadas para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (HÖFLING, 2001, p.31).

Desse modo, as ações realizadas pelo Estado para a educação podem ser descritas como uma política social, que apesar de ser de responsabilidade do Estado, sofrem influência de outros organismos que interferem na esfera política e na vida social, em geral.

Pode-se dizer, que uma política pública é considerada como as ações ou inações do Estado, com a finalidade de contribuir para que os direitos dos cidadãos sejam devidamente garantidos. É o que se pretende realizar através de uma ação governamental.

Dessa forma, o Estado é reconhecido como um local de debate, embates em torno de interesses, preferências e resolução de problemas. Embora seja materializada através dos governos, a política pública envolve diferentes atores e níveis de decisão. Por isso, busca ao mesmo tempo “colocar o governo em ação e/ou analisar esta ação, e quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações” (SOUZA, 2006, p. 26). Ainda segundo Souza, as políticas públicas após delineadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas ou projetos e, quando postas em ação, são implementadas, acompanhadas e avaliadas.

Para Afonso (2001, p. 17), o Estado pode ser entendido como uma organização política que “a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, aí exercendo, entre outras, as funções de regulação, coerção e controle social”, essas funções sofrem mudanças e configurações específicas para consolidar o processo do sistema capitalista.

Molina e Rodrigues (2020, p. 42) buscam uma concepção de Estado em duas vertentes: “Estado liberal”, o qual é compreendido como uma entidade neutra, que atende aos interesses públicos essenciais e a outra, “Marxista de Estado”, que possui uma visão não neutra e atende aos interesses da classe dominante para a reprodução do capital, não se aplicando de forma justa e igualitária.

Consoante a essas ideias, Höfling (2001), também discute a concepção de Estado trazendo dois autores que se inscrevem respectivamente na tradição marxista e na neoliberal: Claus Offe⁵ e Milton Friedman⁶. Em relação à vertente marxista, Offe analisa o Estado a partir de uma perspectiva de classe, “atuando como regulador das relações sociais”, entre os

⁵Claus Offe (1940-), sociólogo político alemão, nasceu em Berlim e faz parte da segunda geração da Escola de Frankfurt. Influenciado por uma tendência marxista e pela teoria discursiva de Jürgen Habermas, ampliou de modo considerável a perspectiva política de se compreender o Estado e a economia contemporânea, além de se dedicar aos estudos sobre as relações entre democracia e capitalismo (SENKO, 2012).

⁶Milton Friedman (1912-2006) foi um economista americano, que se tornou o principal representante da Escola de Chicago durante a última metade do século XX. Em 1976, recebeu o Prêmio Nobel por suas significativas contribuições em vários ramos da teoria econômica. Friedman assessorou os governos de Nixon (EUA, 1969-1974); Margaret Thatcher (Grã-Bretanha, 1979-1990) e Ronald Reagan (EUA, 1981-1989). Os dois últimos abriram a fase do neoliberalismo e construíram as bases para o Conselho de Washington, no qual se determinou medidas neoliberais para a economia mundial (MOTTA, 2015).

proprietários de capital e proprietários da força de trabalho, isto é, a serviço das relações capitalistas e não especificamente a serviço dos interesses do capital. Para Offe, “a política social é a forma pela qual o Estado tenta resolver o problema da transformação duradoura de trabalho não assalariado”. O Estado contemporâneo além de “qualificar a mão-de-obra para o mercado através de políticas e programas sociais, procura manter sob controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo” (HÖFLING, 2001, p. 33), ou seja, utiliza-se da educação para manter o controle social e atender às exigências do mercado para possibilitar a formação às novas exigências da acumulação do capital. Dessa forma, as políticas educacionais podem ser compreendidas como um instrumento de controle social ligado aos setores de produção (MOLINA; RODRIGUES, 2020).

Para a vertente neoliberal, na concepção de Friedman, o Estado e o governo retomam as teses do liberalismo, “menos Estado e mais mercado”, defendem a iniciativa individual com base na atividade econômica justificando o mercado como regulador da riqueza e da renda. O neoliberalismo defende que o crescimento econômico e o desenvolvimento social do país devem acontecer com a mínima interferência do Estado na economia.

Os neoliberais creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas sociais os maiores entraves e responsáveis pela crise que perpassa a sociedade (AZEVEDO, 1997). A autora ressalta que a intervenção estatal afeta o equilíbrio da ordem, tanto no plano econômico como no social e moral, na medida em que tende a desrespeitar os princípios da liberdade e da individualidade. O livre mercado é apontado como solução das relações dentre indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade (HÖFLING, 2010). Dessa forma, postulam para as políticas educacionais ações descentralizadoras do Estado, articuladas com a iniciativa privada.

Cumprido, entretanto, ressaltar que a educação é considerada para os neoliberais um dos fatores mais importantes para a redução das desigualdades, desse modo, a abordagem neoliberal não questiona a responsabilidade do governo em garantir o acesso de todos ao nível básico de ensino (AZEVEDO, 1997, p.15), devendo os poderes públicos transferirem ou dividir as suas responsabilidades com o setor privado. No entanto, no neoliberalismo a educação está a serviço da reestruturação do capital, que visa, entre outros objetivos, atender às exigências do mercado e possibilitar a mão de obra qualificada para acumulação do capital.

Afonso (2003, p. 35) considera a redefinição do papel do Estado como eixo e condicionantes dos processos de globalização na configuração das políticas educacionais contemporâneas. Para o autor, a globalização e as novas organizações internacionais e os processos de transnacionalização do capitalismo levam a uma redução da autonomia do Estado-

nação⁷, diminuindo a sua centralidade, responsabilidade e visibilidade nas questões sociais. Nesse contexto, as parcerias entre instituições constituem um eixo fundamental na elaboração e implementação de políticas públicas e educacionais.

Para Gramsci (2020, p. 258), o Estado não pode ser entendido apenas na sua complexidade como um aparelho governamental (Executivo, Legislativo, Judiciário e o Exército), mas deve ser compreendido também como um “aparelho privado de hegemonia ou sociedade civil”, pois há um conjunto de organizações que dão forma ao Estado e cumpre um papel importante na constituição da hegemonia da classe dominante, a exemplo, os organismos internacionais, a escola, a igreja, dentre outros. Assim, tanto a sociedade civil como a sociedade política relacionam-se dialeticamente com a estrutura econômica, num contexto amplo, com o Estado. Esta é uma crítica do autor que mostra um “Estado que não intervém que está a reboque dos acontecimentos” (GRAMSCI, 2020, p. 258) e acrescenta que o Estado deve ser concebido como “educador na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização” (Ibid., p. 28).

O conceito de Estado Ampliado, que define o Estado democrático contemporâneo é considerado por Gramsci como a “sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia coraçada de coerção” (GRAMSCI, 2020, p. 248), dessa forma, o Estado é a constituição da sociedade política que corresponde à “função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade, e àquela de domínio direto ou de comando, que se expressa no Estado e no governo jurídico” (GRAMSCI, 2010, p. 98). E a sociedade civil, é constituída por um conjunto de organismos comumente chamados privados ou não estatal, ou seja, o conjunto de instituições/organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão de ideologias, por meio do sistema escolar, igrejas, partidos políticos, sindicatos, entre outros. A hegemonia pode ser entendida como um “complexo processo de relações sociais vinculados ao exercício do poder numa sociedade de classe que expressa a partir de uma prática política” (SOUZA, 2014, p. 80).

Nesse ponto, o Estado constitui-se num equilíbrio entre a sociedade civil e a sociedade política, portanto, mantém os elementos coercitivos do Estado, mas “agrega o consenso, para indicar que a hegemonia que uma classe exerce sobre toda a sociedade, por meio do Estado, não resulta apenas do poder coercitivo, mas também da persuasão”(JACOMINI, 2020, p. 5).

A compreensão desses conceitos é fundamental para analisar em que medida os organismos multilaterais internacionais se constituem em representantes dos interesses do

⁷ A articulação entre o Estado e a nação tem sido frequentemente designada pela expressão Estado-nação, reforçando assim a ideia de uma organização tendencialmente isomórfica de território, etnia, governo e identidade nacional (AFONSO, 2001).

capital, exercendo o papel de aparelhos privados de hegemonia que atuam na sociedade civil como organizadores e ditadores de diretrizes para as políticas públicas, em especial, para as políticas educacionais.

A partir da década de 1990, o Brasil adotou as políticas econômicas e sociais articuladas aos interesses dos organismos multilaterais internacionais. Os organismos internacionais que mais atuam nas políticas sociais, especialmente na educação, são o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas para a Educação⁸ (UNESCO), a Comissão Econômica para a América Latina⁹ (CEPAL), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento¹⁰ (PNUD) e a organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico¹¹ (OCDE).

Esses organismos atuam através de conferências e reuniões internacionais, tais como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) realizada em Jomteim (Tailândia), Conferência da Cúpula de Nova Délhi, Índia (1993), Cúpula Mundial de Educação para Todos – Dakar (UNESCO, 2000), dentre outras (LIBÂNEO, 2016). Essas conferências influenciaram diretamente as políticas educacionais no Brasil, a exemplo na época, o Plano Decenal de Educação para Todos (PDEpT) em 1993.

Rosa e Santos (2015), ao analisarem parte do documento produzido pelo Banco Mundial (BM) no ano de 2010, intitulado “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos”, chamam a atenção da comunidade acadêmica sobre as estratégias

⁸ O Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) foi criado no dia 11 de dezembro de 1946, por decisão unânime da Assembleia Geral da ONU, para fornecer assistência emergencial a milhões de crianças no período pós-guerra na Europa, no Oriente Médio e na China. O Unicef recebeu da Assembleia Geral da ONU o mandato de defender e proteger os direitos de crianças e adolescentes, ajudar a atender suas necessidades básicas e criar oportunidades para que alcancem seu pleno potencial, é guiado pela Convenção sobre os Direitos da Criança e é o principal defensor global de meninas e meninos. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/>. Acesso em: out/2021.

⁹ A CEPAL é uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas e sua sede está em Santiago do Chile. Foi fundada para contribuir ao desenvolvimento econômico da América Latina, coordenar as ações encaminhadas à sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países entre si e com as outras nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho foi ampliado aos países do Caribe e se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/cepal>. Acesso em: out/2021.

¹⁰ O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento executa diversos projetos em diferentes áreas. Com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento humano, o combate à pobreza e o crescimento do país nas áreas prioritárias, o PNUD Brasil tem a constante missão de buscar alinhar seus serviços às necessidades de um país dinâmico, multifacetado e diversificado. Os projetos são realizados em parceria com o Governo Brasileiro, instituições financeiras internacionais, setor privado e sociedade civil. Disponível em: <https://www.br.undp.org/>. Acesso em out/2021.

¹¹ A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) constitui foro composto por 35 países, dedicado à promoção de padrões convergentes em vários temas, como questões econômicas, financeiras, comerciais, sociais e ambientais. Suas reuniões e debates permitem troca de experiências e coordenação de políticas em áreas diversas da atuação governamental. O MEC mantém parceria com a OCDE para a promoção de políticas públicas voltadas à melhoria da educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20746-organizacao-para-a-cooperacao-e-desenvolvimento-economico-ocde>. Acesso em: out/2021.

estabelecidas pelo documento para a formação de professores segundo critérios internacionais, e ressaltam que essas estratégias se voltam para a formação e para a precarização do trabalho docente. Para as autoras, as orientações do BM se consolidam em programas de formação inicial e continuada estritamente técnicos e a formação em serviço buscando consolidar o trabalho de um novo professor, a exemplo, no Brasil, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O debate internacional sobre o direito à educação, de acordo com Akkari (2017) corresponde a um movimento que teve início com a globalização, em que as políticas públicas deixam de ser responsabilidades exclusivas dos Estados Nações e passam a ser objetos de influências internacionais. Assim, os organismos internacionais com objetivos lucrativos regulam as políticas públicas nos países em desenvolvimento, principalmente as políticas na área da educação. Neste ponto, Libâneo (2016, p. 42), ressalta que:

A internacionalização das políticas educacionais é um movimento inserido no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento. Essas recomendações incluem formas de regulação das políticas em decorrência de acordos de cooperação, principalmente nas áreas da saúde e da educação.

Estes organismos disseminaram um conjunto de ideias, orientações e propostas para a reforma educativa e econômica direcionadas aos países da América Latina e Caribe (MAZZEU, sd; GOMIDE, 2010). Os documentos originários dessas conferências, assinados pelos representantes dos países-membros e as orientações políticas e técnicas do Banco Mundial, vêm a servir de referência para a implementação das políticas educacionais no Brasil (LIBÂNEO, 2016).

Segundo Afonso (2001, p. 24), atualmente, todos os países se confrontam a emergência de novas organizações e instâncias de regulação supranacional que

[...] ditam os parâmetros para a reforma do Estado nas suas funções de aparelho político-administrativo e de controle social, ou que induzem em muitos e diferentes países a adoção de medidas ditas modernizadoras que levam o Estado a assumir também, de forma mais explícita, uma função de mediação, de adequação às prioridades externamente definidas ou, mesmo, de promoção das agendas que se circunscrevem a ditames mais ou menos ortodoxos da fase atual de transnacionalização do capitalismo e de globalização hegemônica.

Destarte, as políticas públicas educacionais no Brasil, são diretamente influenciadas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais “com base numa agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc.” (LIBÂNEO, 2006,

p. 43), visando adequar a educação ao modelo neoliberal numa perspectiva global para o aumento do capital. Estes organismos privados de hegemonia difundem diretrizes para as políticas educacionais com vistas a atender aos interesses do mercado de trabalho, contribuindo para uma formação voltada para o capital.

Portanto, foi a partir da década de 1990, que no Brasil, configurou-se um conjunto de diretrizes e de políticas públicas voltadas para a educação, oriundas das determinações das agendas do capital internacional para a educação, mas especificamente, com a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtein, na Tailândia, que teve como objetivo primeiro, satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Assim, para o Brasil, coube a proposição de políticas e programas que elevassem a qualidade de ensino útil voltada a inserção da população ao mercado de trabalho.

Desde então, o Brasil, tem passado por várias mudanças no cenário educacional, tendo como base a promulgação da Lei n.º 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cujas diretrizes são fundamentadas na Constituição Federal de 1988 (CF/88).

Para Brzezinski (2010), o cenário da tramitação da LDB/1996 revelou um campo de disputa ideológica entre o público e o privado, de um lado defendia-se uma escola pública, laica, gratuita e de qualidade social para todos e, do outro lado, uma escola de ensino privado, “que não encontravam obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação preceituado na Constituição de 1988” (BRZEZINSKI, 2010, p. 190).

Ainda segundo a autora, cabe ressaltar que os diversos desdobramentos da LDB e as mudanças decorrentes realizaram-se como “parte do processo de hegemonia do Estado avaliador e regulador”, ao ser negado pelo Executivo Federal qualquer possibilidade de criação de um Fórum Nacional para colaborar na formulação de políticas nacionais da educação. Brzezinski (2010) retoma que esta decisão se tratou da Lei n.º 9.131, de 24 e novembro de 1995, que alterou os dispositivos da lei n.º 4.024/1961 ao prever no parágrafo 1 do artigo 6.º:

Art. 6.º O Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem.

§ 1.º No desempenho das suas funções, o Ministério da Educação e do Desporto contará com a colaboração do Conselho Nacional de Educação e das Câmaras que o compõem. (BRASIL, 1995, *apud* BRZEZINSKI, 2010).

Assim, a LDB/1996 foi promulgada em meio a um cenário de discussões, mudanças de paradigmas, debates e proposições (BORGES, 2013) e ocorreu após oito anos de discussão no Congresso Nacional. Embora não se tratasse de uma iniciativa do governo Fernando Henrique

Cardoso (1995-2002), a atuação do MEC foi decisiva para a sua aprovação, representou o marco da institucionalização das políticas educacionais brasileiras que foram planejadas, implementadas e implantadas pelo Ministério da Educação e pelos governos posteriores. As decisões políticas sobre a formação docente transformaram este tema essencial, surgindo assim, muitas propostas e novas discussões no campo da formação de professores.

A partir das necessidades levantadas pelas redes educacionais, de pesquisas, seminários e debates quanto à formação docente para a educação básica, o Ministério da Educação (MEC) assumiu um papel proativo na formação de professores da educação básica, concebendo-a como um processo contínuo, que começa na formação inicial e prossegue ao longo da vida profissional e com isto, implantou novas políticas de formação docente (BARRETO, 2015).

Dessa forma, o marco regulatório decisivo para a formação docente nas últimas décadas tem sido a LDB/1996 (BRASIL, 1996), que determina no artigo 62:

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima, para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

E no seu artigo 63, dispõe sobre a disponibilização das Instituições de Ensino Superior (IES) para os cursos de formação.

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.

A partir deste artigo, as IES tiveram a oportunidade de organizar os cursos de formação de professores de acordo com os seus projetos institucionais, para as Licenciaturas de graduação plena. A LDB fixou um prazo de dez anos para que os sistemas de ensino fizessem as devidas adequações à nova norma. Gatti e Barreto (2009) relatam que esse prazo foi importante para formação dos professores em nível superior, pois a maioria dos professores do ensino fundamental possuíam formação no magistério em nível médio e muitos outros, eram leigos, sem formação no ensino médio.

Após a LDB, muitas Leis e Decretos foram instituídos para estabelecer novas diretrizes para a formação de professores, valorização do magistério e melhoria na qualidade da educação

básica, estabelecendo políticas de formação de professores que buscavam orientar e definir ações sobre a profissionalização docente.

No entanto, era necessário garantir recursos financeiros para o desenvolvimento das ações destinadas à formação e valorização dos professores da educação básica (OLIVEIRA; LEIRO, 2019). Dessa forma, no mesmo ano da promulgação da LDB, foi aprovada a Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro, instituída pela Emenda Constitucional¹² (EC) n.º 14/1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Essa política diz respeito aos mecanismos formais de valorização dos profissionais da educação, que conforme o artigo 7, determinou que 60% da arrecadação de impostos destinados para a educação, fossem destinados para a remuneração dos profissionais do magistério e parte desse percentual, poderia ser, nos primeiros cinco anos da Lei, para a formação de professores leigos e os outros 40% destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996a).

Reis, André e Passos (2020) ressaltam que o Fundef, posteriormente ampliado para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação¹³ (Fundeb) toca na questão da valorização docente, mas não deixa claro os mecanismos efetivos para a valorização do professor, apesar de mostrar relevância no artigo 40, ao dispor que os “Estados, o Distrito Federal e municípios deverão implantar planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação básica” e no parágrafo único, a “capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas a melhoria da educação básica” (BRASIL, 1996 a).

Contudo, o Fundef destinava recursos apenas ao ensino fundamental, o Ensino Médio e o Ensino Infantil ainda careciam de investimentos destinados à formação profissional nestas etapas (OLIVEIRA; LEIRO, 2019), sendo necessário estabelecer novas diretrizes para garantir um mínimo de recursos para atender estes níveis de formação.

O estabelecimento dessas novas diretrizes ficaram sob a responsabilidade do Conselho Nacional de Educação (CNE), conforme disposto no artigo 5.º do Decreto n.º 3.276 de 6 de

¹² Uma emenda constitucional é uma modificação da constituição de um Estado, resultando em mudanças pontuais do texto constitucional, as quais são restritas a determinadas matérias, não podendo, apenas, ter como objeto a abolição das chamadas cláusulas pétreas. A aprovação de uma emenda geralmente passa por exigências superiores às necessárias para a aprovação de uma lei ordinária, com mecanismos que vão da ampla maioria (três quintos no mínimo) no parlamento até a aprovação da mudança nos Estados (quando se tratar de uma federação). Em alguns casos, passa pela revisão do Poder Judiciário (Suprema Corte ou Supremo Tribunal de Justiça) ou por consulta popular plebiscito ou referendo.

¹³ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), provém da Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006 e da medida provisória n.º 339, de 28 de dezembro de 2006, convertida na Lei n.º 11.494 de 20 de junho de 2007.

dezembro de 1999, que “dispõe sobre a formação e nível superior de professores para atuar na educação básica”, determinando que “o Conselho Nacional de Educação, mediante proposta do Ministro de Estado da Educação, definirá as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica” (BRASIL, 1999a).

Incumbidos desta responsabilidade e considerando a flexibilidade no nível de formação proposto pela LDB, foi publicada em abril de 1999, a Resolução¹⁴ CNE/CEB n.º 2, de 19 de abril de 1999, que instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1999).

Como desdobramento da LDB/1996 para atender o artigo 9.º, inciso I, que destinava a “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”, e o artigo 87.º que instituiu a “Década da Educação”, foi instituído em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) regido pela Lei n.º 10.172 de 09/01/2001, com duração de dez anos, identificando a necessidade para a melhoria da qualidade do ensino.

Os principais objetivos do PNE (2001–2010) fundamentaram em: elevação global do nível de escolaridade da população; melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis e redução das desigualdades sociais e regionais e a democratização da gestão do ensino público. Estabelecendo também uma política de valorização dos profissionais da educação tanto para a formação inicial como para a formação continuada, garantindo “condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério” (BRASIL, 2001, p. 7).

De forma geral, o Plano Nacional de Educação definiu: as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação, as diretrizes e as metas para cada nível de ensino e para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, nos próximos dez anos, e teve como foco a construção de políticas e programas que objetivaram a melhoria da educação. Embora, “não tenha vindo acompanhado de instrumentos que permitissem pôr em prática o que foi estabelecido nas suas metas” (ZANFERARI, ALMEIDA, 2017, p. 3).

Brito (2015) ressalta que foi determinado também pela LDB que as metas e diretrizes do PNE deveriam estar em sintonia com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, firmada em 1990, em Jomteim, na Tailândia.

14 A Resolução é um ato legislativo de efeito interno e conteúdo concreto, que regula matérias privadas da Casa Legislativa. Essas são de caráter político, processual, legislativo ou administrativo. Não está sujeita à promulgação e nem ao controle preventivo da constitucionalidade, com exceção aos casos que aprovem acordos internacionais.

Na época, foram tramitados dois projetos alternativos no Congresso, um com propostas assumidas pela sociedade civil e movimentos ligados à educação e, por outro lado, as propostas do governo federal. O texto final aprovado em 2001, “apesar de incorporar algumas metas do plano defendido pela sociedade civil, acabou consagrando a maior parte do texto enviado pelo Executivo”, além, de vetos para a sustentação financeira das metas, como a previsão de que os gastos em educação se elevassem a 7% do produto interno bruto (PIB), sendo que a proposta do projeto da sociedade civil seria de um investimento de 10% do PIB (BRITO, 2015, p. 21; ARANDA, MATIAS, 2018).

De acordo Reis, André e Passos (2020), a qualidade do ensino proposta pelo PNE, só seria possível mediante a valorização do magistério, que pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, sendo simultaneamente, a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e, a formação continuada. As autoras argumentam a partir de várias entidades representativas da comunidade educacional, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e outras instituições, dificuldades para a implementação de ações de valorização do magistério, evidenciando a falta de preparo para a formação inicial, não contemplando as características no contexto do século XXI, como capacidade de orientar e mediar o ensino para o aprendizado do aluno. Ressaltam também que, “não é apenas a melhor formação que proporcionará um novo profissional, mas as condições institucionais de trabalho e todos os elementos que podem afetar a qualidade do processo educativo” (p. 40).

No final da década de 1990 e início do século XXI, o país passava por uma considerável desigualdade social e altos índices de analfabetismo e poucas pessoas tinham acesso às universidades. Face a esses problemas, as metas do PNE demonstravam que a educação precisava se desenvolver de qualquer forma. Zanferari, Almeida (2017, p. 4) ressaltam que as ações e as metas do PNE tinham como objetivo possibilitar a democratização do acesso ao ensino superior, o que levou a “aproximação da educação ao mercado de trabalho, produção de capital intelectual, incentivo para o desenvolvimento de universidades particulares e o ensino à distância”. No entanto, segundo os estudos realizados por Brito (2015), embora o PNE tenha sido considerado uma importante ação nas políticas educacionais, “não gerou grande inflexão na educação brasileira, nem contribuiu para a definição de uma política de Estado” (BRITO, 2015, p. 21), ainda que, tenha inspirado o “desenho de alguns programas e determinado algumas opções de ação política”.

Com intuito de normatizar a formação inicial docente, em 2001, após grandes discussões na comunidade educacional a partir de audiências públicas regionais e nacionais, o Ministério da Educação (MEC) aprovou junto ao Conselho Nacional de Educação, o Parecer CNE/CP n.º 009/2001, que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica ao nível superior para os cursos de Licenciaturas na modalidade de graduação plena.

Essa proposta foi fruto de um longo processo de discussões, reflexões e confrontos entre diferentes concepções sobre a formação de professores e as suas práticas. Teve como fundamento os “diagnósticos dos problemas detectados na formação de professores, para a sua organização no tempo e no espaço e para a estrutura dos cursos” (BRASIL, 2001a, p. 6).

E, em 18 de fevereiro de 2002, foi homologada a Resolução CNE/CP n.º 1, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, ao nível superior, para o curso de licenciatura, de graduação plena.

O artigo 1.º desta Resolução, dispõe que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2002).

Essas diretrizes foram instituídas devido à preocupação com o desenvolvimento das competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. As suas orientações foram direcionadas para professores que atuassem na educação básica de ensino em diferentes níveis. Teve como princípios norteadores para a formação docente, além da concepção do curso, a coerência entre a formação das competências necessárias à atuação profissional e a prática esperada para o futuro professor. No artigo 3.º, inciso I, estabeleceu que a formação de professores para as diferentes etapas e modalidades da educação básica deveria ter a “competência como concepção nuclear na orientação dos cursos” e ressaltou, inciso III, a pesquisa com foco no processo de ensino e aprendizagem para compreensão da construção de conhecimentos (BRASIL, 2002, p. 2).

Destacou que a aprendizagem deveria ser orientada pelo princípio da ação-reflexão-ação e a resolução de situações-problemas, como uma das estratégias didáticas. No artigo 6.º reafirmou a importância do conhecimento pedagógico, da dimensão cultural, profissional, social, política e econômica da educação e as suas competências para atuação profissional (BRASIL, 2002).

As diretrizes também apontavam que a prática não poderia ficar reduzida a um espaço isolado, e que “deveria estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (art. 12, inciso 2.º). Assinalou também, os eixos articuladores para a construção da matriz curricular, conforme disposto no artigo 11.

- I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas (BRASIL, 2002, p.5).

E no artigo 14, foi mencionada a “flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos nela mencionados” (BRASIL, 2002, p. 6). Gatti e Barreto (2009) consideraram esta resolução como um guia básico para os cursos de formação de professores, devendo as demais tornar as diretrizes curriculares específicas de cada área como referência. De forma geral, a DCN estabeleceu como princípios: competências e habilidades, pesquisa voltada ao ensino, resolução de problemas, e a ênfase numa prática técnica instrumental.

Na sequência das normatizações das políticas de formação de professores, em 2005, no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, a partir do Parecer CNE/CP n.º 5/2005. No entanto, de acordo com Reis, André e Passos (2020, p. 42), este Parecer suscitou debates específicos em torno do curso, especialmente em relação às habilitações oferecidas, por contrariar o exposto na LDB 9.394/1996, na questão da formação de especialistas, que também poderia ocorrer no curso de Pedagogia. Essas discussões foram fundamentais para que o CNE revisasse o artigo 14, do Parecer CNE/CP n.º 5/2005 e elaborasse o Parecer CNE/CP n.º 3/2006 (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2019).

Dessa forma, o Conselho Nacional de Educação (CNE) constituiu a Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura”. O artigo 2.º, dispõe sobre as diretrizes à formação inicial para o exercício da docência, na educação infantil, nos anos iniciais do Ensino fundamental e Ensino Médio e também nos cursos do magistério e educação profissional, na gestão escolar e demais áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006). Com esta Resolução, a Pedagogia passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de professores, como explicitados no parágrafo único do artigo 4.º.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I. planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II. planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III. produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares

Apesar da importância dada às Diretrizes Curriculares Nacionais em relação à formação docente, Gatti e Barreto (2009) alertaram para a impossibilidade do desenvolvimento curricular desse curso, que ainda não era identificado como padrão na grande maioria, especialmente para os cursos de licenciatura em período noturno, onde se encontra a maioria dos alunos, podendo comprometer a qualidade da formação desses. Para as autoras, esse fato, poderia sinalizar uma precarização na formação para a prática docente, uma vez que possibilitaria um distanciamento entre a formação inicial e a realidade vivenciada nos contextos escolares.

Na análise de Reis, André e Passos (2020), os formuladores de políticas ignoram as causas reais que permeiam o campo educacional e em especial, as práticas e intenções pedagógicas dos cursos de formação de professores. “É uma verdadeira manifestação de como o mundo oficial atribui padrões para o mundo real (mundo vivido)” (BRZEZINSKI, 1999, p. 80).

No ano de 2006, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), como um sistema interligado por várias instituições de ensino superior público, que passou a oferecer cursos direcionados à população com dificuldade de acesso à formação superior.

A UAB foi criada pelo Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006, para o desenvolvimento da modalidade de educação à distância (EaD), com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de ensino superior no Brasil, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica, cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica.

A UAB visa incentivar a colaboração entre a União e os entes federativos, estimulando a criação de centros de formação permanente por meio de polos de apoio presencial em localidades estratégicas (BRASIL, 2006b). Com a oferta dos cursos por meio da UAB, o governo federal, em regime de colaboração com os estados, municípios e em parceria com as universidades públicas, avançou no atendimento desta demanda, como exigido pela LDB (BRASIL, 2006b).

A LDB passou a considerar a educação a distância (EaD) como modalidade de educação formal em todos os níveis de ensino, o que favoreceu a expansão da formação docente exigida,

conforme artigo 80: “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

Assim, ressalta no artigo 1.º, da Lei n.º 5800, de 8 de junho de 2006, que:

Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País (BRASIL, 2006b).

Em relação aos cursos ofertados, a principal proposta da UAB foi apoiar a Política Nacional de Formação de Professores, sendo as vagas prioritariamente destinadas à formação inicial e continuada de professores para a educação básica, com objetivo de preencher a lacuna nessa formação, tal como disposto no seu primeiro objetivo “oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica” (BRASIL, 2006b). Com este objetivo, ficou claro a preocupação do Estado em resolver o problema da falta de professores com formação superior, além de promover cursos de formação continuada com a finalidade de melhoria da qualidade da educação, com recursos da Educação à Distância (EaD).

O sistema UAB, ainda que esteja presente em várias gestões governamentais, se constitui como um programa de governo e foi criado para atender a formação de professores direcionada à educação básica, visando atender às metas dos Planos Nacionais (PNE, 2001 e PNE, 2014), que estabelecem a ampliação “do número de professores que possuem formação em nível superior e o número de professores que ministram aulas na área da sua formação” (ARRUDA, 2018, p. 826).

Cumprido ressaltar, que embora a UAB tenha logrado êxito nas instituições públicas, foi no setor privado que obteve uma maior abrangência. De acordo com Gatti (2014a), no período de 2001 a 2011, houve um crescimento de matrículas nos cursos de licenciatura para o regime à distância. As licenciaturas detiveram, nesse período, 78% das matrículas em cursos à distância nas instituições privadas. Importante observar, que em 2001, apenas as instituições públicas ofereciam cursos de licenciaturas para formação de professores no regime à distância, e em 2002, somavam-se 84% de matrículas em EaD nessas instituições e 16% nas instituições privadas (GATTI, 2014a). Ressalta a autora, que a inversão nesses dados, está associada às políticas que favoreceram a expansão da EaD, no caso, a instituição da UAB.

Conforme os dados do Censo da educação Superior (BRASIL, 2020), 33,6% das matrículas nos cursos de licenciaturas EaD, estão em instituições públicas e 66,4% em IES

privadas. Esse aumento exponencial de oferta de cursos de licenciaturas nessa modalidade afeta a qualidade da formação desses professores, pois, de acordo com Gatti (2014a, p. 37) há muitos indícios de que a oferta de cursos de licenciatura à distância tenha ocorrido sem que houvesse desenvolvido um projeto político-pedagógico de formação de professores mais consistente no âmbito da sua articulação nacional e local e sem o funcionamento adequado das suas estruturas operacionais básicas.

A EaD foi uma porta aberta para os cursos de formação de professores, tanto nas instituições públicas, como nas privadas. No entanto, a sua expansão nas instituições privadas abriu espaço para uma exploração comercial, precarizando a formação desses professores, oferecendo uma formação deficiente, que ao invés de contribuir para a falta de professores “bem formados” pode torná-la mais “frágil e desestabilizar uma larga experiência acumulada de formação através dessa modalidade” (GATTI, 2014a, p. 37). Melhorar a qualificação da formação dos professores da educação básica, que optam pela modalidade da educação à distância, é um dos desafios que a política e gestão educacional deve assumir como princípio fundamental para melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos na educação básica.

Em 2006, também foi aprovada a Lei n.º 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que “autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica”. As bolsas de estudo e de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores foram fomentadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), (art. 1.º). Podendo ser contemplados, professores em formação inicial e continuada, ambos da educação básica e também professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada para a educação básica, e para o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), (art. 1.º, inciso I, II e III), (BRASIL, 2006a).

Assim, o MEC, a partir da Secretaria de Educação a Distância (SEED), desenvolveu alguns programas e projetos de formação, adotando a educação a distância (EaD) “como estratégia para alcançar um maior número de professores nas diversas regiões do País, incluindo as mais desiguais, remotas e com elevado número de professores em serviço sem titulação” (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018, p. 53).

1.2 A CRIAÇÃO DA DIRETORIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA DIRETORIA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NA CAPES E OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

O segundo mandato do Governo de Luiz Inácio da Silva (2007–2010) foi marcado por uma expansão de investimentos nas áreas da Educação e da Assistência Social, com substanciais avanços nos indicadores sociais (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018). Como parte das políticas educacionais, o governo lançou o Decreto n.º 6.094 de 24 de abril e 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em regime de colaboração entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, famílias e da comunidade, com objetivo da melhoria da qualidade da educação básica e redução de desigualdades relativas às oportunidades educacionais, ou seja, o direito a aprender, com foco na educação básica e para subsidiar maior investimento na educação básica, profissional e superior.

A integração dos entes federados ao Plano foi estabelecida através da assinatura de termo de adesão, e essa parceria foi traduzida “em compromisso” assumido com a implementação das 28 diretrizes estabelecidas. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação constituiu em uma das etapas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e propôs diretrizes, estabelecendo metas para melhoria da qualidade da educação básica. O PDE conta com mais de 40 ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação nos seus diversos níveis e modalidades, trata-se de um plano de governo que visa operacionalizar uma política de Estado, o PNE (BRASIL, 2007b).

O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas (2007), manifesta a posição do Governo Federal em relação à formação e à valorização do magistério ao afirmar que esta questão é urgente e estratégica e conclama resposta nacional;

O PDE promove o desdobramento de iniciativas fulcrais levadas a termo recentemente, quais sejam: a distinção dada aos profissionais da educação, única categoria profissional com piso salarial nacional constitucionalmente assegurado, e o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica (a Universidade Aberta do Brasil – UAB – e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID) (HADDAD, 2008, p. 9).

Por consequência, o Decreto n.º 6.094/2007 estabelece, em relação à formação de professores, entre várias diretrizes importantes, “a instituição [...] **de programa próprio ou em regime de colaboração para a formação inicial e continuada de profissionais da educação**”, a implantação de “planos de carreira, cargos e salários para os profissionais da

educação” e a valorização “do mérito do trabalhador da educação [...]” (art. 2.º, incisos XII, XIII e XIV, (BRASIL, 2007b, grifo nosso).

Conforme o artigo 3.º desse Decreto, a qualidade da educação básica seria aferida com base no Índice de Desenvolvimento da educação Básica (Ideb), Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). E ressaltou que o Ideb seria o indicador para verificação e cumprimento das metas fixadas no termo de adesão ao compromisso (BRASIL, 2007b).

Com essas avaliações de larga escala, o PDE propôs metas para uma organização voltada na eficiência e eficácia dos sistemas educativos, sendo definido como uma ferramenta gerencial fundamentada na melhoria da qualidade dos processos educativos. No entanto, o PDE congrega uma gestão gerencialista, de cunho neoliberal e apresenta características relacionadas “ao novo gerencialismo, voltado para a construção de mecanismos de responsabilização, *accountability*, tendo em vista a busca por maior eficiência nos procedimentos finais, bem como melhor aproveitamento de recursos” (MARIANO; SILVA, 2018, p.135)

Camini (2010) observa que os movimentos iniciais que deram origem ao Plano revelaram a participação de alguns atores, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), por meio da presença dos seus representantes em debates e na realização de pesquisas para elaboração das diretrizes do Plano de Metas, Compromisso Todos pela Educação. Outros sujeitos foram aos poucos sendo incorporados no decorrer da formulação e execução da política, como, por exemplo: a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o Conselho Nacional dos Secretários de educação (Consed), as igrejas, e entre outros.

No mesmo dia do lançamento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o MEC lançou o Decreto n.º 6.096 de 24 de abril de 2007, referente ao Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais¹⁵ (Reuni), cujo objetivo era

¹⁵ O Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) apresenta no seu art. 2º, as diretrizes do Programa que são fundadas em: I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada; V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. Disponível em:

criar condições para a ampliação do acesso e permanência no ensino superior, ao nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007c).

Oliveira e Leiro (2019) destacam que em 2007, foram aprovadas duas Leis importantes para o fortalecimento das políticas de formação de professores para a educação básica. A primeira, foi a Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, que ampliou o Fundef para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), estendo os fundos previstos para a Educação Infantil e Ensino Médio (BRASIL, 2007).

De acordo com esta Lei, no artigo 22, ficou destinado que até 60% dos recursos anuais do Fundo seriam “destinados à remuneração [...] dos profissionais do magistério da educação básica [...]”, além dos docentes, inclui-se também “[...]a direção ou administração escolar, e o pessoal do planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica” (inc. II).

A segunda Lei aprovada foi a Lei n.º 11.502¹⁶, de 11 de julho de 2007, a qual modificou as competências e a estrutura da CAPES, para que a sua atuação fosse estendida também para ações voltadas à educação básica. Conferiu à CAPES, além do suporte ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e ao desenvolvimento científico e tecnológico do País, já da sua responsabilidade - as atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino, com recursos que advinham do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), como descritos no art. 2. Destacou nos incisos I e II deste artigo, que a formação inicial seria preferencialmente para o ensino presencial, e a formação continuada deveria utilizar, especialmente, recursos da educação à distância (EaD) (BRASIL, 2007a).

Para responder às novas atribuições da CAPES, foram criadas, no mesmo ano (2007), duas diretorias: a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) e a Diretoria de Educação à Distância (DED). Contudo, em 2012, com o Decreto n.º 7.692, de 2 de março, foi alterado o nome da Diretoria de Educação Básica Presencial, para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mantendo-se a sigla DEB, já consolidada na CAPES e nas instituições

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6096-24-abril-2007-553447-publicacaooriginal-71369-pe.html>. Acesso em: 20 de jul. de 2021.

¹⁶ A Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007, modifica as competências e a estrutura da CAPES, de que trata a Lei n.º 8.405, de 9 de janeiro de 1992 e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsa de estudos e de pesquisa a participantes de programa de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11502.htm. Acesso em 08 de jul. de 2021.

parceiras. “A mudança não alterou o trabalho da DEB, mas revelou de modo mais claro o foco da sua missão: promover ações voltadas para a valorização do magistério por meio da formação de professores” (BRASIL, 2013). Essa mudança foi essencial para adequação à estrutura da CAPES, devido ao acentuado crescimento na demanda e no desenvolvimento de programas de formação docente e de internacionalização do ensino superior.

As atribuições da DEB são definidas no art. 24 do Decreto n.º 7.692/2012, que compete:

- I - fomentar a articulação e o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da educação básica e de educação superior, inclusive da pós-graduação, para a implementação da política nacional de formação de professores de Magistério da Educação Básica;
- II - subsidiar a formulação de políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- III - apoiar a formação de professores da Educação Básica, mediante concessão de bolsas e auxílios para o desenvolvimento de estudos, pesquisas, projetos inovadores, conteúdos curriculares e de material didático;
- IV - apoiar a formação de professores da Educação Básica mediante programas de estímulo ao ingresso na carreira do magistério; e
- V – fomentar o uso de tecnologias de informação e da comunicação nos processos de formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2012).

Os princípios estruturantes da formação de professores induzida e fomentada pela DEB teve como destaque: “conexões entre teoria e prática; integração entre instituições formadoras, escolas e programas de pós-graduação; equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética, e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2013, p. 5).

A nova diretoria da DEB propôs o desenvolvimento de ações para a formação de professores, tendo como fundamento os seguintes princípios de trabalho “excelência e equidade na formação de professores, [...] e integração entre programas de pós-graduação, cursos de formação docentes e a educação básica” (BRASIL, 2013, p. 13), respeitando a autonomia das instituições e das redes de ensino para a formação de professores.

Em dezembro de 2007, foi publicado o Decreto n.º 6.316, que regularizava a atuação da CAPES. Dentre as suas finalidades, além de formular as políticas públicas à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior, competia a CAPES, o objetivo de induzir e fomentar exclusivamente, mediante convênios com instituições superiores, a formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica e especialmente, “fomentar programas de formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica com vistas à construção de um sistema nacional de formação de professores” (BRASIL, 2007g).

Com base na concepção de que a formação inicial começa na qualidade da educação, a DEB fomentou três Programas importantes voltados para a valorização do professor e para a

qualidade da educação básica. O primeiro, foi o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), que se destinou a professores que já atuam na rede pública, porém, sem a formação superior exigida pela LDB.

O segundo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com alcance aos estudantes das licenciaturas – professores ainda em formação e o terceiro, o Programa de Consolidação das Licenciaturas¹⁷ (Prodocência), que buscou promover a melhoria e a inovação nas licenciaturas, inclusive incentivando a atualização dos professores que formam professores.

O Parfor foi lançado em 28 de maio de 2009, como uma ação emergencial destinada à formação de professores em serviço. Teve como finalidade atender às disposições da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação, instituída pelo Decreto n.º 6.755/2009, cujas diretrizes estão ancoradas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, criado pelo Decreto n.º 6.094/2007 como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2013).

O Parfor compreende um conjunto de ações do MEC, em parceria com as Instituições Públicas de Ensino Superior e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), visando assegurar a formação exigida na LDB para todos os professores que atuam na educação básica.

Dentre os programas das políticas de formação docente, daremos destaque a seguir ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), tema dessa Tese. O PIBID tem como princípios, de acordo com Nóvoa, a formação de professores referenciada no trabalho, na escola e na vivência de contexto escolar, na relação teoria e prática, nos saberes prévios sobre a docência e representações sociais, e saberes da pesquisa e experiência acadêmica na formação de professores (BRASIL, 2013).

¹⁷ O Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) visa ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de professores, com prioridade para a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciaturas das instituições federais e estaduais de educação superior. Criado em 2006, o Prodocência financia projetos voltados para a formação e o exercício profissional dos futuros docentes, além de implementar ações definidas nas diretrizes curriculares da formação de professores para a educação básica. Os objetivos do programa são: contribuir para a elevação da qualidade da educação superior, formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino no país, dinamizar os cursos de licenciatura das instituições federais de educação superior, propiciar formação acadêmica, científica e técnica dos docentes e apoiar a implementação das novas diretrizes curriculares da formação de professores da educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prodocencia>. Acesso em set./2021.

1.3 A ORIGEM DO PIBID NA POLÍTICA EDUCACIONAL

A preocupação com a formação de professores sempre foi pauta de discussão nas políticas educacionais. Gatti (2013) observa que esta preocupação vem sendo debatida desde as primeiras décadas do século XX, quando Fernando de Azevedo afirmava que:

A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas, a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. [...]. A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos [...] uma vida sentimental comum e um espírito comum nas aspirações e nos ideais (AZEVEDO et al., 2010, p. 59-60).

Como se observa, desde 1932, já se pensava numa formação universitária para todos os professores da educação básica, de modo a se buscar uma identidade profissional para os professores em nível superior (GATTI, 2013). Contudo, a formação de professores pouco se avançou, ainda hoje, envolve contradições e retrocessos. Para Gatti (2014), as políticas de formação docente nem sempre foram as preocupações prioritárias dos governos no Brasil, nem mesmo das Instituições de Ensino Superior. “A formação docente tem sido feita de modo fragmentado, sem um perfil profissional que traduza claramente que se trata de formação para a docência na educação básica” (GATTI, 2014, p. 201).

Estudos sobre as políticas de formação de professores têm sido socializados no campo da educação, muitos deles, apontando as fragilidades e contradições na formação docente, como exemplo, os estudos de Gatti (2014), ao comparar os resultados do estudo da arte realizado por André et al. (1999), e outros autores que discutem o tema, bem como, das instituições como, a ANFOPE (2004, 2010) e os estudos encomendados pelo GT/08 de Formação de Professores da ANPEd, sobre as reflexões acadêmicas e as políticas para a formação docente.

A autora verificou que havia muitos problemas não resolvidos sobre a formação de professores, tais como: falta de licenciandos nos cursos de licenciaturas; ausência de uma política nacional para melhor qualificação da formação inicial; pouca discussão sobre os resultados de pesquisa sobre formação inicial nas instituições; diretrizes curriculares nacionais com foco disciplinar, com vaga referência à formação de professores; estruturas curriculares fragmentadas, sem disciplinas articuladoras; estágios curriculares sem projetos e apoios institucionais; expansão de ofertas de cursos à distância; pouca preparo dos docentes para atuar

na formação de professores e a necessidade de considerar as características sócio educacionais e culturais dos estudantes que procuram os cursos de licenciaturas.

Da análise dos problemas citados pela autora, destaca-se a falta de licenciandos nos cursos de licenciaturas e a ausência de uma política nacional para melhor qualificação da formação inicial. Atualmente, há pouca atratividade para a carreira docente, principalmente para as áreas das licenciaturas específicas, como, matemática, química e física. De acordo com Gatti (2014), o número de matriculados nestas áreas vem caindo ao longo dos anos e 70% dos matriculados, não finalizam o curso. Para a autora há a necessidade de uma política de ação dirigida aos cursos de licenciatura destinada à valorização do magistério.

As políticas educacionais implementadas, como visto anteriormente, apesar de criar uma estrutura normativa, ainda não conseguiram solucionar os problemas da escassez e evasão, tanto dos professores da educação básica, quanto dos alunos dos cursos de Licenciatura (LIMA, 2017). Este problema vem sendo veemente discutido desde a década de 1990.

Em 1996, um estudo realizado pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, fruto da parceria entre a Secretaria de Educação Superior – SESu/MEC, a Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e o Fórum de Pró-Reitores de Graduação (Forgrad) apontou índices preocupantes de evasão de estudantes de licenciaturas nas áreas de Química (75%), Física (65%) e Matemática (56%). Dentre as análises da comissão, destaca-se alguns dos problemas curriculares, que são agravados devido às metodologias tradicionais, ancoradas na “transmissão e na repetição, ou na atuação de docentes pouco comprometidos, tanto com o ensino, como com projetos de atualização dos conteúdos necessários para a formação docente” (MEC, SESU, ANDIFES, ABRUEM, 1996, p. 138).

Segundo a Comissão Especial, a evasão é percebida já no primeiro semestre dos cursos de Licenciatura, quando os estudantes começam a desistir dos cursos, devido à precária formação escolar. Outro fator importante destacado pela Comissão Especial refere-se à falta de incentivo financeiro, pois, uma “parcela significativa desses estudantes faz parte da classe economicamente desfavorecida, em termos de renda familiar ou pessoal” (MEC; SESU; ANDIFES; ABRUEM, 1996, p. 139). Adachi (2009), ao citar Lima e Machado (2014, p. 127) corrobora com a discussão ao ressaltar que a evasão pode-se dar por uma série de fatores, como, por exemplo, “baixo prestígio da profissão, dificuldades financeiras dos estudantes para permanecerem no *campus*, qualidade pedagógica, pouca atratividade nos cursos”, dentre outros fatores.

A partir dessa investigação, a Comissão apontou alguns encaminhamentos para continuidade dos estudos sobre a diplomação e evasão nos cursos de graduação e para melhoria dos índices de desempenho das instituições de ensino superior. Dentre muitas propostas sugeridas, destaca-se: realização de pesquisas com egressos para aferir o grau de satisfação profissional recebida; realização de pesquisas com os evadidos, buscando identificar as razões que os levaram a abandonar o curso; oferecer atividades de apoio pedagógico a estudante com dificuldades de desempenho; melhorar a formação pedagógica dos docentes universitários; **estabelecimento de sistemas de bolsas para as atividades de ensino; criar ou ampliar programas de bolsas acadêmicas** (MEC; SESU; ANDIFES; ABRUEM, 1996, p. 138, grifos nosso).

A falta de professores também foi relatada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2004, a partir de um estudo intitulado “Estatística dos Professores no Brasil”. A pesquisa revelou que no ano de 2002, os cursos de Licenciatura foram os cursos com menor procura em relação aos demais cursos ofertados e com maior número de vagas não preenchidas, 6% das vagas das instituições públicas e 41% da rede privada não foram preenchidas (BRASIL, MEC/INEP, 2004).

Outro ponto destacado pelo estudo foi a distribuição dos concluintes nos diferentes cursos de licenciaturas comparados com a demanda¹⁸ de professores nas suas respectivas áreas. A Tabela 3 mostra que as áreas mais críticas, onde o número de licenciados está abaixo das demandas, são a química e a física. Deve-se prever, também, que mesmo após formados, nem todos os concluintes seguirão a carreira de professor (MEC/Inep, 2004).

Tabela 3: Demanda estimada de docentes e números de licenciandos por disciplina no Brasil (2004)

Disciplina	Demanda Estimada para 2002			Número de Licenciandos	
	Ensino Médio	Ensino Fundamental II	Total	1990-2001	2002-2010 ⁽¹⁾
Língua Portuguesa	47.027	95.152	142.149	52.823	221.981
Matemática	35.270	71.364	106.634	55.334	162.741
Biologia	23.514		55.231	53.294	126.488
Física	23.514	95.152 ⁽²⁾	55.231	7.216	14.247
Química	23514		55.231	13.559	25.397

¹⁸ Para o cálculo da demanda de docentes para o Ensino Médio, foi considerado uma relação de 37 alunos por turma (média nacional) e uma jornada de 20 horas, assim distribuídas: Língua Portuguesa, 4 horas; Matemática, 3 horas; Biologia, Física e Química, Geografia e História, 2 horas; Língua Estrangeira, Educação Física e Educação Artística, 1 hora. Para as turmas do Ensino Fundamental II, considerou-se a jornada de 20 horas, assim distribuídas: Língua Portuguesa e Ciências, 4 horas; Matemática, 3 horas; História, Geografia, Língua Estrangeira e Educação Física, 2 horas; Educação Artística, 1 h.

Tabela 3: Demanda estimada de docentes e números de licenciandos por disciplina no Brasil (2004)

Disciplina	Demanda Estimada para 2002			Número de Licenciandos	
	Ensino Médio	Ensino Fundamental II	Total	1990-2001	2002-2010 ⁽¹⁾
Língua Estrangeira	11.757	47.576	59.333	38.410	219.617
Educação Física	11.757	47.576	59.333	76.666	84.916
Educação Artística	11.757	23.788	35.545	31.464	12.400
História	23.514	47.576	71.089	74.666	102.602
Geografia	23.514	47.576	71.089	53.509	89.121

Fonte: MEC/Inep – Relatório da Estatística dos Professores no Brasil (2004, p.11).

Notas: (1) Dados Estimado; (2) Ciências.

Importa destacar neste relatório, a estimativa feita de professores para o ano de 2006, observando o incremento de matrículas nos níveis de ensino, foi constatado a necessidade de mais de 107 mil funções docentes para a Ensino Infantil, 98 mil para a Ensino Fundamental II e, 125 mil novos professores para o Ensino Médio. Segundo o Inep, a Tabela 4 foi construída considerando as metas de expansão do PNE e considerando a relação aluno/professor vigente em 2002. Os dados ilustram que mesmo considerando os novos licenciandos na década (Tabela 3), estimam-se graves problemas nas áreas de física e química para atender o Ensino Médio (MEC/INEP, 2007, p. 12).

Tabela 4: Demandas para função docente no Brasil (2006)

Níveis e modalidades de ensino	Ano				
	2002 ⁽¹⁾	2003	2004	2005	2006
Educação Infantil (até 3 anos)					
Matriculas no Setor público	717.307	755.678	1.207.745	1.728.881	2.668.968
Funções Docentes no Setor Público	38.750	40.823	65.244	93.451	145.262
Educação Infantil (4 a 6 anos)					
Matriculas no Setor público	3.706.894	3.838.087	3.989.839	4.175.139	4.400.470
Funções Docentes no Setor Público	172.714	178.827	185.897	194.531	205.030
Ensino Fundamental I					
Matriculas no Setor público	17.689.243	17.034.625	16.266.723	15.285.364	13.745.598
Funções Docentes no Setor Público	701.308	675.355	644.911	606.004	544.958
Ensino Fundamental II					
Matriculas no Setor público	14.226.342	14.489.864	14.866.202	15.429.827	16.376.152
Funções Docentes no Setor Público	646.299	658.271	675.368	700.973	746.6964

Tabela 4: Demandas para função docente no Brasil (2006)

Níveis e modalidades de ensino	Ano					Conclusão
	2002 ⁽¹⁾	2003	2004	2005	2006	
Ensino Médio						
Matriculas no Setor público	7.587.684	7.864.600	8.585.991	9.302.083	10.274.160	
Funções Docentes no Setor Público	352.785	365.660	399.201	432.495	477.691	

Fonte: MEC/Inep – Relatório da Estatística dos Professores no Brasil (2004, p. 12)

Notas: (1) Dados Censo Escolar 2002.

Outro dado importante que foi analisado, refere-se à idade dos professores que se encontram em exercício. Conforme o estudo, 32,6% dos professores do Ensino Médio (153 mil) têm, em média, mais de 45 anos e que num futuro próximo, esses docentes poderiam se aposentar, acentuando-se a preocupação em formar novos professores, para não haver falta de docentes em sala de aula.

Gatti et al. (2010, p. 7) salienta que a falta de professores é uma questão importante e que é crucial buscar os fatores que interferem nesse processo, principalmente na educação básica.

Diante desse cenário, em que a docência vem deixando de ser uma opção profissional procurada pelos jovens, é necessário considerar o problema e discutir que fatores interferem nesse posicionamento, ou seja, porque tem decrescido a demanda pelas carreiras docentes, especialmente na educação básica. A questão é importante porque o desenvolvimento social e econômico depende da qualidade da escolarização básica, mais ainda na emergência da chamada sociedade do conhecimento. Depende, portanto, dos professores no seu trabalho com as crianças e jovens nas escolas.

A falta de professores bem formados nos diferentes níveis de ensino, somada à escassez de professores para algumas áreas específicas e a falta de procura, por jovens, pela profissão docente, é um grande desafio para política e gestão educacional e tem intensificado discussões, de modo a buscar soluções emergenciais para este problema.

Os estudos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), publicados em 2006, com o título “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” teve como objetivo geral “fornecer aos formuladores de políticas informações e análises para ajuda-los na elaboração e na implementação de políticas para professores que resultem em ensino e aprendizagem de qualidade no nível da escola” (OCDE, 2006, p. 235) e apontaram dificuldades de vários países em atrair profissionais qualificados, seja para novos postos, ou para substituir os professores que vão se aposentar na próxima década.

Concorda-se com a OCDE (2006) ao afirmar que sem estratégias por meio de políticas públicas há riscos de que a profissão docente entre em declínio a longo prazo. Medidas urgentes devem ser tomadas para sanar a deficiência da escassez de professores, pois, caso a diminuição da procura pelos cursos de Licenciatura se acentue no Brasil e com a expansão das matrículas que estão sendo projetadas para todos os níveis de ensino, num futuro próximo, o sistema educacional terá grandes problemas estruturais e conseqüentemente influenciará mais ainda, na qualidade da educação.

Outro estudo de grande importância foi realizado pela Comissão Especial do Conselho Nacional de Educação, em articulação com Câmara de Educação Básica (CEB), em 2007, intitulado “Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais”, cujo objetivo foi estudar e elaborar medidas para melhorar o déficit do Ensino Médio. Este assunto foi debatido com representantes de várias instituições:

Secretaria da Educação Básica (SEB/MEC), do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), do Fórum dos Pró-reitores de Graduação (Forgrad), da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), do Fórum Nacional dos Diretores de Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas (Forumdir) e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) (MEC/CNE/CEB, 2007, p. 1).

O relatório resultou de uma série de levantamentos e debates realizados no âmbito da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e foi iniciado tendo como base o documento da Secretaria de Educação Básica, do Ministro da Educação (DEB/MEC), denominado “Plano Emergencial para Enfrentar a Carência de Professores no Ensino Médio: Chamada Nacional”, de abril de 2005 (MEC/CNE/CEB, 2007, p. 1).

Nesse relatório ficou evidente que nos últimos dez anos, nada havia mudado. Ainda era preocupante a realidade do magistério, cada vez menos os estudantes estavam dispostos a seguir a carreira docente, e uma das principais justificativas se refere à desvalorização da carreira, somada aos baixos salários dos professores. O documento ainda detalhou um estudo da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da UNESCO, o qual demonstrou que o Brasil, em 2007, foi um dos países que pagava os piores salários para o professor em início de carreira no mundo, ocupando a posição 36, dos 38 países analisados (MEC/CNE/CEB, 2007, p. 9).

Uma análise importante destacada nesse estudo, foi a constatação da insuficiência de vagas ofertadas pelas universidades para os cursos de Licenciatura e somada aos os índices de evasão, a ampliação do Ensino Médio devido ao advento do Fundeb e aos 60% dos professores que estavam próximos a se aposentar, o resultado poderia ser de um “Apagão do Ensino

Médio”, caso medidas urgentes não fossem tomadas pelo governo federal, em regime de colaboração com os estados (MEC/CNE/CEB, 2007, p. 12).

Como possíveis soluções para enfrentar a crise nas Licenciaturas, o relatório apresentou algumas propostas de solução estrutural e emergencial para o problema do déficit docente. Em relação à solução estrutural, destacou-se:

Criação de bolsas de incentivo à docência. De imediato, o MEC deverá implantar um programa de bolsas de incentivo à docência para os alunos desses cursos, nos mesmos moldes da iniciação científica, que tanto vem contribuindo para o desenvolvimento científico e tecnológico do país. Essa atitude significa valorizar o futuro professor e despertar a motivação das universidades pela educação básica, e também aumentaria a demanda pelos cursos de Licenciatura, com impacto direto na qualidade discente (MEC/CNE/CEB, 2007, p. 12, grifos nosso).

E como soluções emergenciais, destacou-se:

Aproveitamento emergencial de alunos de licenciaturas como docentes. Aproveitar a participação de alunos de graduação para ensinar nas escolas públicas, nas disciplinas com déficit docente. Isto representaria um pacto provisório entre o Executivo estadual e os órgãos de controle para a superação de um déficit que é real e tende a agravar-se, pois não é possível formar professores de uma hora para outra. [...]. **Os graduandos receberiam bolsas de iniciação à docência, semelhantes às de Iniciação Científica.** Além disso, a atividade poderia valer créditos (carga horária cursada) e ser reconhecida com extensão universitária [...] (MEC/CNE/CEB, 2007, p. 12, grifos nosso).

Tanto na solução estrutural como a emergencial recomendavam-se bolsas de iniciação à docência. Ao propor estas bolsas como solução estrutural, já se pensava numa proposta de valorização e incentivo ao magistério, preocupando-se com a “qualidade” da formação inicial. A solução emergencial, “buscava responder de maneira emergencial à falta de professores, portanto, diz respeito a quantidade” (VILAS BOAS, 2018, p. 87).

Contudo, a proposta de solução estrutural foi a que possuía elementos comuns com as do PIBID, preocupava-se com a valorização e incentivo à docência, diferentemente da solução emergencial, cuja proposta foi inserir os licenciandos para atuar na sala de aula, sem uma supervisão e sem o devido preparo para a sua função docente.

Diante das propostas sugeridas pelo relatório, várias estratégias foram lançadas, tendo como sustentação o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007) (Decreto nº 6.091/2007) e os objetivos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), aprovado pelo Decreto n.º 6.096/2007.

O PDE propôs uma organização em quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. No que diz respeito à educação básica, teve como principal ação a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. O esboço inicial apresentado pelo Ministro da Educação, constituía-se de programas destinados à

educação básica, compreendendo as suas etapas e modalidades – à educação superior (CAMINI, 2010). Em relação ao ensino superior, o Reuni, dentre os seus objetivos, contou com a ampliação do acesso e a permanência no ensino superior, a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação, ocupação de vagas ociosas e com o aumento de vagas de ingresso.

A primeira proposta do PIBID foi anunciada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007, pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, no seu segundo mandato (2007-2012), com o principal objetivo de melhorar a qualidade da educação básica brasileira, uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Foi nesse cenário de grandes debates, discussões de medidas estruturais e emergenciais para redução do quadro de escassez de professores do ensino médio e com indução de políticas focalizadas na redução de evasão e ampliação de vagas de ingresso, que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) entrou na agenda da política de formação de professores. Foi construído, com a finalidade de incentivar a docência e contribuir para o aperfeiçoamento da formação de professores, para atuar nas escolas de educação básica de ensino, além de contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Nesse contexto, várias estratégias foram lançadas tendo como suporte legal as metas do Plano de Desenvolvimento Educacional.

O PDE assumiu o compromisso definitivo e determinante da União com a formação de professores para a educação básica, destacando a UAB e o PIBID para que estabelecessem relações permanentes entre o ensino superior e a educação básica, ambos fomentados e coordenados pela CAPES (HADDAD, 2007, p. 9). Segundo o PDE, o PIBID tem como fomento as bolsas de iniciação à docência aos licenciandos dos cursos presenciais. De início, o PIBID destacou como áreas prioritárias as licenciaturas de física, química, biologia e matemática, por serem áreas com baixa procura por essas licenciaturas e com alto índice de evasão, desta forma, com menor número de professores com formação específica, conforme apresentado nas pesquisas.

Nessa direção, o MEC conferiu à CAPES a responsabilidade da implementação das “soluções estruturais” para a formação e valorização do professor. Com isto, foi criada a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), a qual ficou responsável em induzir e fomentar a formação inicial e continuada dos professores da educação básica e estimular a valorização docente em todos os níveis de modalidade de ensino.

Em janeiro de 2009, foi publicado o Decreto n.º 6.755, que, além de instituir a Política Nacional de Formação de Professores, disciplinou a atuação da CAPES no fomento dos

programas de formação inicial e continuada. Ressalta-se que a CAPES manteve o compromisso com a Pós-Graduação, mas incorporou-se a perspectiva da formação de profissionais para a educação básica. Esta Política tem por finalidade “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 artigo 3.º que compete aos objetivos dessa Política de Formação de Professores (Decreto n.º 6.755) abrange ações de diferentes dimensões:

- I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
- 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;
- VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;
- VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;
- VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;
- IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e
- X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (BRASIL, 2009).

O cumprimento desses objetivos foi estabelecido por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da educação (art. 4).

Em relação ao fomento para os Programas de Iniciação à docência, o art. 10 dispõe que:

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.

O PIBID, o Parfor e o Prodocência são os principais Programas de formação de professores fomentados pela CAPES. Outros Programas também são fomentados pela CAPES, como: o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores Life¹⁹, Programa Novos Talentos²⁰, Programa Observatório da Educação²¹ (Obeduc) e, recentemente, o Programa de Residência Pedagógica²². Estes Programas também são voltados para a valorização do magistério e a intersecção da Universidade com a educação básica.

O PIBID, cujo nome foi inspirado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), apresenta-se como um programa de iniciação à docência que tem como um dos objetivos, além da formação sobre os conhecimentos que se julgam necessários ao professor iniciante, a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar, de modo a proporcionar uma formação de professores pautada na experiência e na vivência do seu futuro campo de trabalho.

Os princípios fundamentais que sustentam o Programa, estão ancorados na concepção de Nóvoa (2009), de que a formação de professores deve ser construída na profissão, ou seja, na educação básica. Nesse sentido, a CAPES tomou quatro fundamentos principais da teoria proposta por Nóvoa:

- a) formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
- b) formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
- c) formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação
- d) formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (NÓVOA, 2009, *apud* BRASIL, 2013).

¹⁹ O Programa Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores – Life, tem como objetivo oferecer aos professores a oportunidade de uma formação com tecnologias, em um ambiente que promova o diálogo interdisciplinar, a inovação didático-pedagógica e o domínio de equipamentos e das novas linguagens presentes na sociedade contemporânea. Constituem de um espaço de uso comum das licenciaturas nas dependências das IES. (BRASIL, 2013).

²⁰ Programa Novos Talentos – este programa visa promover a inclusão social e o desenvolvimento da cultura científica nas escolas de educação básica da rede pública por meio de atividades extracurriculares. de aprimorar e atualizar os professores e os estudantes. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34685-novos-talentos>. Acesso em 09 de jul. 2021.

²¹ O Programa Observatório da Educação consiste em uma proposta de incentivo à articulação entre programas da pós-graduação, graduação e educação básica, estimulando a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados em nível de mestrado e doutorado. Conta com a parceria da CAPES, Inep e a SECADI (BRASIL, 2013).

²² De acordo com a Portaria CAPES/MEC nº 259, de 17 de dezembro de 2019, O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (RP) são iniciativas que integram a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, visando intensificar a formação prática nos cursos de licenciatura e promover a integração entre a educação básica e a educação superior (Art. 1º). O Programa Residência Pedagógica, tem por finalidade promover a experiência de regência em sala de aula aos discentes da segunda metade dos cursos de licenciatura, em escolas públicas de educação básica, acompanhados pelo professor da escola (Art. 3º) (BRASIL, 2019).

Com este propósito fica claro que a concepção pedagógica do PIBID possibilita interações de diferentes sujeitos envolvidos com a formação de professores que atuarão na educação básica, buscando uma formação de qualidade social. Esses princípios são pautados em pressupostos teórico-metodológicos que articulam a relação entre teoria e prática, universidade e escola, e formadores e formandos (BRASIL, 2013).

Assim, partindo desses princípios pedagógicos, bem como dos sujeitos envolvidos com a formação de professores, a CAPES apresenta uma estrutura metodológica que considera como eixo orientador da formação de professores, a interação entre o “contexto e vivências relacionados aos conhecimentos teórico-práticos, saberes prévios à docência e representações sociais e os saberes da pesquisa e experiências acadêmicas da formação de professores”, que se articulam e se colaboram para a “construção de uma nova cultura educacional” (BRASIL, 2013, p. 29).

Com essa articulação, o PIBID impõe-se uma mudança na concepção sobre a relação teoria e prática, dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva (NÓVOA, 1992, 1995; SCHÖN, 1992), na qual os sujeitos deixam de ser meros espectadores para ser protagonistas da sua própria formação, “assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico” (NÓVOA, 1995, p. 14), possibilitando a escolha das estratégias e planos de ação e a definição de referenciais teórico-metodológicos para dar suporte a uma rede formativa (BRASIL, 2013).

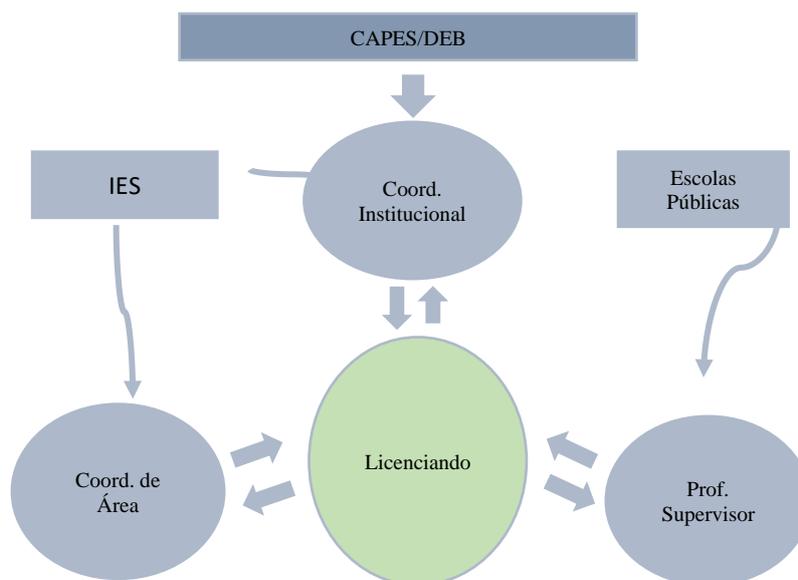
Essa rede de colaboradores que se forma a partir do PIBID, possibilita que as concepções dos licenciandos sejam afetadas e “igualmente sejam tensionados os paradigmas dos formadores [professores da educação básica e do ensino superior]”, com o objetivo que se estabeleça “um movimento e uma crise nesses paradigmas, de modo a fazer com que a sua própria prática seja questionada, ressignificada e compreendida” (BRASIL, 2013, p. 30).

Para Nóvoa (1995, p. 14), os espaços de formação mútua, “redes de (auto)formação”, se dão a partir das trocas de experiências e a partilha dos saberes, no caso do PIBID, o professor supervisor é chamado a desenvolver o papel simultaneamente de “formador e de formando”.

Os integrantes do PIBID são formados pelos bolsistas de iniciação à docência (ID), os estudantes, selecionados a partir de editais próprios das IES, matriculados em cursos de licenciatura, com dedicação de carga horária mínima de 30 horas mensais ao PIBID. Coordenador Institucional (CI), docente responsável pela coordenação do projeto no âmbito da IES e interlocutor da CAPES, de modo a garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência prevista no projeto institucional. Os Coordenadores de Área (CA), docentes das IES responsáveis pela coordenação, organização, planejamento e desenvolvimento dos subprojetos, nas áreas de conhecimento que participam

do programa, além da articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam atividades e pelos Professores Supervisores (PS), os professores das escolas públicas onde acontece as atividades teórico-práticas para acompanharem os bolsistas de iniciação à docência. A Figura 1 apresenta a dinâmica do PIBID segundo os princípios da DEB.

Figura 1: Dinâmica do PIBID na sua estrutura organizacional



Fonte: Relatório de Gestão (2009-2011) PIBID/CAPES.

Percebe-se nessa dinâmica, a importância dada ao licenciando, ao ser considerado o protagonista da formação no PIBID, o sujeito que articula com todos os espaços e pessoas envolvidas no Programa, capaz de estabelecer relações de formação teórico-práticas, planejamento e pesquisa com os coordenadores de área, participe de vivências formativas na escola de educação básica sob orientação e supervisão dos professores supervisores. As interações entre universidade e escolas públicas geram um movimento dinâmico de formação recíproca e de constante crescimento profissional, de forma que tanto a escola, como a universidade aprendem e ensinam simultaneamente, numa relação dialógica entre teoria e prática.

Conforme o ciclo de políticas proposto por Palumbo (1998), cujo estágio primeiro é a agenda, o capítulo buscou demonstrar como o PIBID foi inserido na agenda na política educacional, contextualizando a sua criação no Brasil, a partir dos documentos legais que o constituiu. Intentou-se compreender as principais políticas de formação docente a partir da LDB/1996 e ao historiar esta política, foi possível observar que apesar das sucessivas mudanças nas políticas educacionais, ainda não houve um avanço significativo que possa estabelecer um

padrão consistente de preparação docente para “fazer face aos problemas enfrentados pela educação em nosso país” (SAVIANI, 2009).

O PIBID é uma ação de uma política educacional emergencial que ao entrar na agenda da política de formação de professores, dispôs como objetivo primeiro, sanar a deficiência da escassez e a evasão de professores. E para compreender a sua estrutura pedagógica e política é necessário conceituá-lo dentro de um contexto histórico-social, desde a sua implantação até a sua implementação. Nesse sentido, o capítulo seguinte, busca apresentar e conceituar o Programa em duas fases segundo a sua configuração em determinado tempo histórico, político e social.

CAPÍTULO 2

O PIBID E A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

Este capítulo visa contextualizar a implementação do PIBID na política educacional no Brasil, identificando as suas contribuições, limites e contradições. Para tanto, foi necessário conceituá-lo dentro de uma perspectiva política, histórico-crítica que destaca as contradições nas relações e nos processos da sua implantação e implementação, destacando alguns cenários nacionais que contribuíram para a implementação do PIBID, bem como as influências internas e externas vinculadas ao Programa.

A implementação de uma política pública, de acordo com Palumbo (1986) é o “processo pelo qual às políticas são traduzidas em programas e como eles são administrados e gerenciados”. Essa fase caracteriza-se pela sua execução e também por novas decisões e redefinições acerca de determinados aspectos da formulação inicial.

Para descrição da implementação do PIBID buscou-se uma análise documental da sua legislação, em relação aos processos formais instituídos no âmbito MEC e da CAPES a partir dos documentos normativos, como, Editais, Portaria, Decretos e os Relatórios de Gestão da CAPES. A análise desses documentos permitiu verificar como o PIBID foi se aprimorando e gradualmente foi se idealizando nas políticas de formação docente, para contemplar todas as áreas das licenciaturas, a ampliação às instituições de ensino superior e do ensino básico e a tornar mais explícita a sua fundamentação. Essa análise, também permitiu verificar que o PIBID passou por duas fases no seu processo de implementação, destacando projetos distintos de educação, devido às disputas instauradas na agenda neoliberal.

A primeira fase do Programa ocorreu no período de 2007 a 2017, que correspondeu aos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011- agosto/2016). Essa fase foi caracterizada por uma indução e fomento crescente do Programa, tendo em vista a abrangência e a vigência dos Editais lançados nesse período sem interrupção, os quais foram construídos a partir do diálogo com a participação dos coordenadores institucionais em colaboração direta com a DEB/CAPES, configurando-se numa gestão democrática participativa. Embora o governo de Dilma tenha passado pelo processo de *impeachment* em agosto de 2016, considera-se nessa primeira fase, a implementação do PIBID em 2007 até a vigência do Edital CAPES nº 061/2013, pois, até esse Edital temos um projeto de educação, o qual defendemos.

A segunda fase do Programa se inicia a partir do ano de 2018, que corresponde aos governos de Michel Temer (31/8/2016 - 2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019 - 2022). Nessa fase percebe-se uma desregulamentação do projeto de educação de qualidade pretendida socialmente referenciado²³ dos governos anteriores. O projeto de educação a partir de 2016, com o *impeachment* da Presidente Dilma, de acordo com Saviani (2020), ficou subordinado aos mecanismos de mercado, que na conjuntura da crise política brasileira resultou num verdadeiro desmonte da educação nacional. O PIBID ficou condicionado às novas diretrizes e normativas impostas pelo CNE e pelo MEC, modificando a sua estrutura, bem como a sua concepção de educação.

2.1 O PIBID NOS GOVERNOS LULA E DILMA: DA IMPLEMENTAÇÃO À AMPLIAÇÃO

Os governos de Lula e Dilma podem ser caracterizados como pós-neoliberais, devido aos elementos centrais de ruptura ocorridos com o modelo neoliberal, priorizando como principais categorias, “as políticas sociais [...]; o papel do Estado como indutor do crescimento econômico e da distribuição de renda, em vez do Estado mínimo e da centralidade do mercado” (SADER, 2013, p.139).

No campo educacional, o governo de Lula instituiu um programa que associava a educação à luta contra a pobreza. Para ele era necessário construir “Uma escola do tamanho do Brasil”. Esse programa tinha como objetivo “instituir no país um espaço público promotor de justiça social, direitos cidadãos, participação e igualdade” (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 254). Os autores ainda ressaltam que,

[...] após mais de uma década de reformas neoliberais, na sequência de mais de vinte anos de ditadura militar, muitos eram os anseios por justiça social e democracia. A educação, considerada pela esquerda como um direito social indispensável ao gozo de outros direitos, estava no centro do debate. [...]. A educação não era apenas reconhecida como uma política pública fundamental para a construção da democracia, um discurso que o governo de Fernando Henrique Cardoso afirmava defender, porém, no marco de um intenso programa de ajuste estrutural, privatizações e alta concentração de renda (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 254).

²³ Para maiores informações sobre a educação de qualidade socialmente referenciada ver: ARANDA, Maria Alice de Miranda; LIMA, Franciele Ribeiro. O Plano Nacional de Educação e a Busca pela Qualidade Socialmente Referenciada. Educação e Políticas em Debate, v. 3, 2014. p. 291-313

Nessa perspectiva, a educação como política social passou por modificações significativas tanto em relação à universalização da educação básica e a sua melhoria, como ao acesso e democratização da educação superior.

Na educação básica destaca-se a Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006, que criou o Fundeb, o qual representou uma importante ampliação por estabelecer e compreender o financiamento das três etapas constitutivas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Outro destaque importante nas políticas educacionais, resultante dessa ampliação, foi a institucionalização da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) – Lei n.º 11.738/2008 e a Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009, que estabeleceu a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica para as pessoas entre quatro e dezessete anos (GENTILI; OLIVEIRA, 2013).

No ensino superior, os governos buscaram desenvolver políticas de ampliação de acesso, com destaque, a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni) – Lei n.º 11.096/2005, que concedeu bolsas de estudos integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior; a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) – Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, que apresentou como principal objetivo, ampliar o acesso e a permanência nas universidades federais. O Reuni integra uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), regulamentado pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e contempla o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos e o combate à evasão (GENTILI; OLIVEIRA, 2013).

O PIBID faz parte de uma das ações do PDE (2007), que tem como princípio a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. É um programa de política pública de governo, que iniciou na segunda gestão do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), como um projeto de educação de qualidade socialmente referenciada, fundamentado na Constituição Federal Brasileira de 1988, a qual garante os direitos sociais, para todos os sujeitos e reafirma os direitos sociais, civis e políticos de todos os cidadãos e cidadãs brasileiras.

O PIBID é um Programa de formação inicial destinado aos bolsistas de iniciação à docência, os licenciandos, que estão em formação nas Universidades para compor o quadro docente da educação básica, depois da sua formação, ao se tornarem egressos do Programa.

O exame dos documentos de natureza teórica, nesta primeira fase (2007-2017) foi realizado com suporte na análise documental dos referenciais legais, que orientaram o PIBID nesse período e estão detalhados no Quadro 3. Na análise das fontes utilizadas (Editais, e demais documentos normativos do PIBID) foram explorados os seguintes aspectos: objetivos, princípios

do Programa, as instituições contempladas, níveis de modalidades priorizados e a estrutura geral do PIBID.

Quadro 3: Documentos legais do PIBID (2007-2017)

Documento Normativo	Especificação
Portaria MEC n.º 38 de 12 de dezembro de 2007	Dispõe sobre o programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no âmbito do MEC, CAPES e FNDE
Edital MEC/CAPES/FNDE n.º 01/2007	Chamada pública para as Instituições federais de ensino superior e centros federais de educação tecnológica que possuam cursos de licenciatura com avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes
Portaria MEC n.º 122, de 16 de setembro de 2009	Dispõe sobre o PIBID no âmbito da CAPES
Edital CAPES n.º 02/2009	Amplia o PIBID às instituições Estaduais de Ensino Superior
Portaria n.º 1.243, de 30 de dezembro de 2009	Reajusta os valores das bolsas de participantes de programas de formação inicial e continuada de professores
Edital CAPES n.º 18/2010	Chamada pública para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos
(*) Edital Conjunto n.º 2/2010 CAPES/Secad	Chamada pública para instituições que trabalham nos programas de formação de professores ProInd e Procampo
Edital n.º 1/2011	Chamada pública para instituições públicas em geral – IPES,
Portaria n.º 72, de 09/04/2010	Estende o PIBID às públicas municipais e às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos
Decreto n.º 7.219, de 24 de julho de 2010	Dispõe sobre Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.
Edital n.º 11/2012 CAPES, de 20 de março de 2012	Voltou-se para a ampliação do PIBID para instituições de Ensino Superior e para IES novas que queiram implementar o PIBID em sua instituição
Edital n.º 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013	Destinado a todas as instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni
(*) Edital n.º 66/2013 CAPES, de 06 de setembro de 2013	Destinado às instituições que trabalham com educação escolar indígena, do campo e quilombolas - PIBID-Diversidade
Portaria CAPES n.º 96 de 18 de julho de 2013.	Regulamentação do PIBID
Portaria CAPES n.º 46 de 11 de abril de 2016	Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Fonte: Elaborada pela autora, conforme Referências legais sobre o PIBID.

Nota: (*) O Edital CAPES n.º 066/2013 não faz parte do corpus dessa pesquisa.

O primeiro documento normativo da implantação do PIBID, foi a Portaria MEC n.º 38, de 12 de dezembro de 2007, estabelecendo as normas legais para o Programa, o qual dispõe no art. 1.º a instituição do PIBID:

Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública (BRASIL, 2007f).

E estabeleceu 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, 2007f, p. 1, grifos nosso).

Ao confrontar os objetivos do PIBID com o Decreto nº 6.755/2009, através do qual fica instituída a Política Nacional de Formação de Professores, evidencia-se um importante marco no processo de reconstrução da profissão docente (CANAN, 2012). A autora [Canan] ressalta que Anísio Teixeira, no período em que esteve à frente do Inep, já sonhava com a concretização de uma Política Nacional que orientasse a formação dos professores.

Segundo Filho, Santos e Gouvêa (2008, p. 36-37), esta política que Anísio tinha como propósito, se dava por três tipos de iniciativa, “uma política editorial, que incluía publicação de livros; escolas experimentais, vinculadas aos Centros Regionais de Pesquisa e os cursos de formação de professores e especialistas”. Essas escolas experimentais vinculadas aos centros, se configuravam duplamente como escolas de experimentação e como espaços de formação de professores. Canan (2012) ressalta que se essas ações fossem continuadas desde aquela época, teríamos um avanço no campo de formação de professores – que hoje, “constituem-se problemas ainda não resolvidos e são tão atuais que fundamentam, de certa forma, a criação da política nacional apresentada aos educadores por força de Decreto presencial, em 2009” (CANAN, 2012, p.33).

A Portaria MEC n.º 38, estabelecia o atendimento prioritário para a formação de professores para atuar nas áreas do conhecimento e níveis de ensino, a saber: para o ensino médio, deveria abranger os cursos das licenciaturas de física, química, matemática e biologia; para os anos finais do ensino fundamental, as licenciaturas de matemática e ciências e de forma complementar, as licenciaturas de letras (português), educação musical e artística e demais licenciaturas.

A chamada pública para apresentação das propostas de projetos de iniciação à docência foi feita com o Edital MEC/CAPES/FNDE²⁴ n.º 01/2007, o qual destinava às Instituições Federais de Ensino Superior e Centros Federais de Educação Tecnológica que possuíam cursos

²⁴ Esse Edital foi elaborado em consonância com o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), na Lei nº 8.405²⁴, de 9 de janeiro de 1992, com a redação dada pela Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, na Lei nº 11.272²⁴, de 6 de fevereiro de 2006 e no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

de licenciatura com avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior²⁵ (Sinaes) (BRASIL, 2007e).

Os objetivos do PIBID neste Edital foram coesos com os objetivos da Portaria n.º 38, mas os amplia, acrescentando quatro novos objetivos:

- f) estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública;
- g) fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem;
- h) valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica; (BRASIL, 2007f, p. 2)

A inclusão desses objetivos enfatiza a importância da aproximação da universidade com a educação básica no processo de formação docente, pois, enquanto os licenciandos são inseridos no cotidiano escolar, as Instituições de Ensino Superior podem se abrir à possibilidade de uma maior participação na realidade das escolas.

Mas, também chama atenção, como adverte Falcão e Farias (2017), ao analisar o objetivo (g), sobre a ideia de inovação. Para as autoras, a indicação de algo novo relacionado à educação, adquire significados diferentes conforme o tempo e o contexto, e que o termo “inovação” nem sempre resulta em mudanças.

Não basta anunciar a inovação como propósito de um programa para que alterações substanciais aconteçam, especialmente no caso da profissão e formação de professores, porquanto é preciso que valores, atitudes e modos de pensar a profissão sejam afetados (FALCÃO; FARIAS, 2017, p. 170).

Esse objetivo reafirma a importância de se pensar como trabalhar com uma prática pedagógica inovadora (FALCÃO; FARIAS, 2017), mas é necessário buscar em como pensar esta prática de forma reflexiva, como adverte Nóvoa (2007, p.16), “não é a prática que é formadora, mas sim, a reflexão sobre a prática”.

Ainda, consoante ao Edital, cabia as IES celebrar convênios ou acordos de cooperação com as redes de educação básica dos Municípios, Estados ou Distrito Federal, prevendo a participação dos bolsistas nas atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas nas escolas públicas (BRASIL, 2007f).

²⁵ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) – foi criado pela Lei n.º 10.681, de 14 de abril de 2004, é formado pelos eixos: avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos, principalmente o ensino, pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinaes>. Acesso em 21 de jul. de 2021.

As atividades do Programa deveriam ser realizadas nas escolas com o seguinte perfil: “parte do **estágio** de iniciação à docência nas escolas com baixos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e em escolas com baixas médias no Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) (art. 3.º)” (BRASIL, 2007f, grifo nosso).

Nesse artigo é mencionado a atividade no contexto escolar como “estágio”, contudo, apesar de as interfaces do PIBID e do estágio curricular estarem relacionadas com a inserção à docência, o PIBID foi construído como uma atividade distinta do estágio, que possui uma legislação própria e tem por fundamento a inserção do bolsista de iniciação à docência no contexto escolar para vivenciar a cultura organizacional da escola e a realidade educacional da educação básica, de forma geral, aproximar o bolsista de iniciação à docência do seu futuro ambiente de trabalho.

Pimenta e Lima (2019) asseveram que embora o PIBID e os estágios supervisionados transitam nos mesmos espaços institucionais, ambos possuem objetivos distintos. Enquanto, o PIBID contribui para a inserção dos licenciandos bolsistas na cultura escolar do magistério por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente, o estágio supervisionado “contribui para a desconstrução de mitos e preconceitos ao possibilitar que os estudantes tenham o seu olhar instrumentalizado com teorias que lhes permitem uma análise crítica fundamentada das situações do ensino em seus contextos” (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 11).

Com o Edital n.º 01 de 2007, foram contempladas 3.088 bolsas, a nível nacional, sendo, 43 bolsas para coordenação institucional, 216 bolsas para coordenador de área, 506 para professor supervisor e 2.326 para iniciação à docência.

Importante ressaltar, que embora o Edital tenha sido lançado em dezembro de 2007, as atividades do Programa somente tiveram início em 2009 devido aos entraves burocráticos ocorridos na formulação do Programa (VILAS BOAS, 2019). O primeiro referia-se ao valor da bolsa de iniciação à docência, que era equivalente ao da bolsa de iniciação científica, R\$300,00, diferente do valor previsto no desenho original do Programa, R\$350,00. O segundo, referia-se a dotação orçamentária consignada a CAPES, que não permitia a concessão de bolsas para supervisores, coordenadores institucionais e de área e, não havia previsão de verba de custeio. Essas bolsas seriam pagas pelo FNDE. Para resolução desses entraves, Vilas Boas (2019, p. 106) ressalta que:

[...] a equipe gestora buscou soluções jurídicas e publicou novos documentos normativos, entre eles a Resolução²⁶ n.º 22, de 27 de abril de 2009 e a Portaria n.º 16,

²⁶ A Resolução CD/FNDE n.º 22, de 24 de abril de 2009 delega competência à CAPES para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

de 23 de dezembro de 2009. Além disso, a equipe conseguiu alterar o descritivo da Ação Orçamentária 009U - Concessão de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID que não previa o repasse de verba de custeio para os projetos. A negociação foi feita junto à Secretaria de Orçamento Federal (SOF) do Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão (MPOG).

Dessa forma, as primeiras bolsas pagas aos licenciandos ocorreram em fevereiro de 2009. Em maio, para as demais modalidades, e o recurso de custeio ocorreu a partir de outubro de 2009 (VILAS BOAS, 2019). Um aspecto importante que deve ser observado na implementação de políticas públicas é a sua vinculação ao orçamento público, pois, a sua execução só será satisfatória se houver recurso financeiro adequado.

As bolsas de iniciação à docência foram fomentadas pela CAPES, em cotas institucionais com validade de 12 meses e correspondiam ao valor de R\$350,00 (trezentos e cinquenta reais). As bolsas para os professores coordenadores de área e para os professores supervisores foram concedidas pelo FNDE, nos valores R\$1.200,00 (um mil e duzentos reais) e R\$600,00 (seiscentos reais) respectivamente.

Além das bolsas, o Programa concedeu uma verba de custeio destinada às despesas para a execução do projeto, no valor de R\$15.000,00 (quinze mil reais) por ano, por subprojeto aprovado no Projeto Institucional, para custear despesas como: passagens e diárias no país, aquisição de material de consumo e serviços de terceiros.

Ainda em 2009, foi lançado a Portaria MEC n.º 122, de 16 de setembro, que dispõe sobre o PIBID e o Edital CAPES/DEB n.º 02, de 25 de setembro de 2009, ampliando o PIBID a instituições públicas estaduais que participavam de programas estratégicos do MEC, como o Enade e os de valorização do magistério, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o Prolind e o Procampo e formação de docentes para comunidades quilombolas (BRASIL, 2009b, p. 2).

A Portaria MEC n.º 122 trouxe algumas modificações nos objetivos do PIBID. Além dos já citados na Portaria MEC n.º 38 de 2007, acrescentou no parágrafo 1.º, os incisos IV, V e VI e modificou o inciso I da Portaria MEC n.º 38, ao incluir a formação de professores para toda a educação básica.

I. Incentivar a formação de professores **para a educação básica**, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública.

[...]

IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

V. proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando

em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como: Provinha²⁷ Brasil, Prova Brasil, SAEB²⁸, ENEM²⁹, entre outras;
VI. incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros professores (BRASIL, 2009b, p. 47, grifos nosso).

Ao inserir o inciso V nos objetivos do PIBID, tendo como foco as avaliações nacionais, como a “Provinha Brasil, Prova Brasil, Saeb, Enem, entre outras”, observa-se que há uma preocupação do governo com os resultados dos alunos nas avaliações externas, evidenciando, conforme apontado por Falcão e Farias (2017), o entendimento de que a melhoria da qualidade da formação docente está diretamente associada a melhoria da qualidade do ensino reduzida a noção de desempenho, com isso, o Estado se isenta do compromisso de garantir a universalização do Programa passando exclusivamente, ao processo de regulação e controle dos resultados. Como consequência, observa-se maior controle do trabalho docente, atribuindo-se ao professor uma responsabilidade pelos resultados a serem alcançados (FALCÃO; FARIAS, 2017), desconsiderando outros fatores inerentes a qualidade da educação, como, por exemplo, a valorização docente e as melhores condições de salários.

A importância de tornar a escola como espaço de formação para os futuros professores e o destaque do papel do professor supervisor é reconhecido no inciso VI. Sobre este tipo de formação, Imbernón (2011, p. 17) afirma que “a aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida”. Para o autor, a prática educativa precisa de uma formação que parta de situações problemáticas num determinado contexto social, dessa forma, o currículo

²⁷ A Provinha Brasil, é uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Composta pelos testes de Língua Portuguesa e de Matemática, a Provinha Brasil permite aos professores e gestores obter mais informações que auxiliem o monitoramento e a avaliação dos processos de desenvolvimento da alfabetização e do letramento inicial e das habilidades iniciais em matemática, Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>. Acesso em 09 de jul. 2021.

²⁸ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Os testes são aplicados a cada dois anos na rede pública de ensino e em uma amostra da rede privada. O Saeb permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências. As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o IDEB. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em 09 de jul. de 2021.

²⁹ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Em 2009, o exame aperfeiçoou sua metodologia e passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior. Desde 2020, o participante pode escolher entre fazer o exame impresso ou o Enem Digital. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em 9 de jul. de 2021

de formação deve constituir-se na *práxis*, de tal modo, o PIBID proporciona essa formação ao inserir o licenciando no contexto escolar, para experimentar uma prática reflexiva.

A Portaria MEC nº 122 ampliou o alcance do Programa para toda a educação básica, inclusive, a educação de jovens e adultos, as comunidades indígenas e os remanescentes quilombolas. Com essa implementação, o PIBID passa a atender tanto as escolas que tenham obtido Ideb abaixo da média nacional, como também, aquelas com experiências bem-sucedidas de ensino e aprendizagem, a “fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de **contribuir para a elevação do Ideb**, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (BRASIL, 2009b, grifos nosso). Importante observar, que ao ampliar o Programa para toda a educação básica, a política passa a atribuir ao PIBID uma solução para questões estruturais, como condições socioeconômicas dos alunos e desequilíbrio salarial dos professores frente a outras profissões de nível superior.

Concorda-se com a CAPES, ao reconhecer que o licenciando deve apreciar diferentes realidades da educação básica, pois, esta experiência possibilita maior articulação e reflexão sobre a prática pedagógica. Por outro lado, o artigo impõe como objetivo, a contribuição para elevação do Ideb nas escolas onde o PIBID desenvolve os seus projetos. Gimenez (2017), nos lembra que de alguma forma, o PIBID possui o mesmo projeto de educação e sociedade que as políticas de responsabilização vêm progressivamente instituindo para a educação básica e superior. O PIBID por ser um programa de formação inicial não pode assumir esta responsabilidade, visto, que o programa é excludente, atingindo parte mínima dos licenciandos, e “não é institucionalizado junto às redes municipais e estaduais de educação” (GIMENEZ, 2017, p.128).

Além disso, os resultados das avaliações em larga escala que compõem o índice do Ideb e do Enem refletem o nível socioeconômico dos alunos e das escolas, originados a partir do modo de produção capitalista da sociedade vigente e que não é alterado por políticas educacionais focalizadas. Com essa estratégia, a CAPES utiliza de um programa temporário para tentar solucionar um problema permanente, desse modo, “busca utilizar o PIBID como solução prática das escolas, excluindo toda a contextualização da formação de professores” (SANTOS; CRUZ, 2017, p. 8879).

Em relação à verba de custeio destinada exclusivamente ao pagamento de despesas essenciais à execução do projeto institucional, tais como: concessão de passagens e diárias no país, aquisição de material de consumo, serviços de terceiros – pessoa física e jurídica, foi concedido o valor de R\$750,00 (setecentos e cinquenta reais) por aluno bolsista, limitado ao

montante de R\$15.000,00 (quinze mil reais) por subprojeto a ser concedido a cada 12 meses. Para os projetos que envolviam atividades ou alunos de comunidades indígenas, dos remanescentes quilombolas e de escolas de educação básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a verba de custeio, por subprojeto poderia ser acrescida do percentual de 40% (quarenta por cento), limitado ao montante de R\$21.000,00 (vinte e um mil reais), a ser concedido a cada período de 12 (doze) meses (BRASIL, 2009b).

A vigência desse Edital foi de 24 meses. O acompanhamento das avaliações dos projetos foi feito a partir dos Relatórios Parciais que deveriam ser encaminhados a CAPES/DEB a cada 6 meses após o início do projeto e o Relatório Final, elaborado e encaminhado a CAPES/DEB até 2 (dois) meses após o encerramento da vigência do instrumento de convênio ou equivalente. O Edital também exigiu uma contrapartida das Instituições Estaduais e Federais, de no mínimo 15% do orçamento do projeto. As Instituições poderiam firmar acordo de cooperação com a Secretaria de Educação, de modo a agregar ao projeto outras atividades curriculares e extracurriculares. Foram concedidas 10.606 bolsas, sendo 8.882 de iniciação à docência, 51 bolsas para coordenador institucional, 506 bolsas para professor coordenador de área e 1.167 bolsas para professor supervisor.

Em 2010, com a Portaria CAPES n.º 72, de 9 de abril, o Programa foi estendido às Instituições Públicas Municipais e às Comunitárias, Confessionais e Filantrópicas sem fins lucrativos. Assim, além do ensino fundamental e médio já atendidos pelo PIBID, esta Portaria ampliou o atendimento para as licenciaturas em Letras, Língua Estrangeira, formação de professores para a educação infantil e demais licenciaturas, desde que justificada a sua necessidade social no local ou região (BRASIL, 2010, p. 2).

Ao estender o alcance do PIBID para outras instituições, percebe-se que o Programa avançou ao viabilizar um número maior de licenciandos, oportunizando-os a vivenciar a *práxis* pedagógica. Uma observação importante destacada nesta Portaria no art. 4.º, refere-se a exigência da realização periódica de seminários de Iniciação à Docência, prevendo a participação dos bolsistas e coordenadores, para apresentar os resultados alcançados, dando visibilidade ao Programa, com o intuito de realizar uma avaliação do impacto na rede pública de educação básica e nos cursos de formação de professores da própria Instituição.

Com a Portaria CAPES n.º 72, foi lançado o Edital n.º 018/2010/CAPES/PIBID para atender as Instituições Públicas Municipais e Comunitárias de Educação Superior, as Universidades e Centros Universitários Filantrópicos, Confessionais e Comunitárias. Esse Edital ampliou as áreas de conhecimento atendidas pelo PIBID, como as licenciaturas com denominação especial que atendiam a projetos interdisciplinares e a licenciatura em Pedagogia.

Ressalta-se que os objetivos do PIBID permaneceram inalterados, salvo, apenas uma pequena mudança no inciso I, modificando o verbo “incentivar” pelo verbo “apoiar”. Desta forma, dando uma nova redação a este inciso, “incentivar a formação de professores para a educação básica, **apoiando os estudantes que optam pela carreira docente [...]**” (BRASIL, 2010a, grifos nosso).

Outra mudança foi em relação ao valor das bolsas concedidas pela CAPES. A Portaria³⁰ MEC n.º 1.243, de 30 de dezembro de 2009, reajustou os valores concedidos. A bolsa de iniciação à docência passou de R\$350,00 (trezentos e cinquenta reais) para o valor de R\$400,00 (quatrocentos reais). A bolsa para coordenação institucional, passou de R\$1200,00 (um mil e duzentos reais) para o valor de R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais); a bolsa de coordenação de área passou de R\$1.200,00 (um mil e duzentos reais) para R\$1.400,00 (um mil quatrocentos reais), e a bolsa para professor supervisor, de R\$600,00 (seiscentos reais) para R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais). Esses reajustes foram previstos no artigo 2.º da Lei 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, com base no artigo 7.º da mesma Lei referente ao pagamento de bolsas a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores.

Na análise crítica de Silva e Lima (2020), a concessão de bolsas pelo Programa representa uma gestão gerencialista, pois, além de refletir a desoneração do Estado no investimento na educação em nível superior, tendo a bolsa de estudo como incentivo dos estudantes e dos professores supervisores, o programa cumpre a lógica da gestão eficiente dos recursos.

O bolsista de iniciação à docência se responsabiliza pela qualidade da educação assumindo atribuições que são próprias dos professores regentes, os supervisores assumem mais trabalho e formação continuada em serviço para terem direito ao complemento financeiro, a escola reestrutura os seus projetos pedagógicos de modo acolher as propostas dos subprojetos que, por sua vez, devem atender à proposta de Metas ‘Compromisso Todos pela Educação’ (SILVA; LIMA, 2015, p. 187).

Nessa mesma direção, para Matheus (2011, p. 369) as bolsas têm caráter assistencialista e de dependência e apoiado em Freitas (2007), afirma que:

Enquanto bolsas para estudantes configuram-se uma remuneração cuja função é permitir dedicação aos estudos – não sendo necessário, nesta situação, dividir o tempo com outra forma de trabalho – para professores em serviço, seja na educação básica ou superior, a concessão de bolsas opera de forma compensatória frente às novas demandas que são colocadas, “alterando radicalmente a concepção e o caráter do trabalho docente” (FREITAS, 2007 p. 1209 *apud* Matheus, 2011, p. 369).

³⁰ A Portaria MEC n.º 1.243 de 30 de dezembro de 2009, reajusta os valores previstos no art. 2º da lei 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, com base no art. 7º da mesma lei referentes ao pagamento de bolsas a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores, conforme disposto nos incisos I e II do art. 1º. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=219873>. Acesso em 26 de jul. de 2021.

Concorda-se com os autores que o Programa cumpre uma gestão gerencialista, ao ofertar bolsas de incentivo aos estudantes e aos professores, e que a concessão de bolsas denota uma concepção assistencialista e compensatória, com objetivo de formar professores para o novo mundo do trabalho, no sistema capitalista vigente. No entanto, verifica-se uma contradição do Programa, pois, enquanto proporciona a permanência de estudantes de baixa renda nos cursos de licenciatura, o valor da bolsa por ser baixo, em relação ao salário mínimo, não garante a permanência dos estudantes no ensino superior, e nem mesmo há garantia de que após formado irão atuar como professores da rede básica de ensino.

Ainda, em 2010, a CAPES lançou o Edital Conjunto n.º 002/2010/CAPES/SECAD-MEC – PIBID Diversidade, para instituições que trabalham nos programas de formação de professores Prolind e Procampo. O objetivo dessa chamada foi a seleção de projetos institucionais com vistas à concessão de bolsas de iniciação à docência para alunos regularmente matriculados nos cursos de Licenciatura para Educação do Campo e para a Educação Indígena, aprovados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) no âmbito dos programas Procampo e Prolind e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo PIBID e demais despesas a ele vinculadas, conforme Decreto³¹ n.º 7219, de 9 de abril de 2010 (BRASIL, 2010b, p. 1).

A implementação do Decreto n.º 7.219, substituiu as Portarias anteriores que regulamentavam o PIBID e sinalizou a preocupação do Ministério da Educação com a sua institucionalização, consolidação e a sua continuidade na agenda das políticas educacionais (BRASIL, 2013).

O Decreto n.º 7.219, dispõe no seu artigo, 6.º, que:

O PIBID atenderá à formação em nível superior de docentes para atuar nos níveis infantil, fundamental e médio da educação básica, bem como na educação de pessoas com deficiência, jovens e adultos, comunidades quilombolas, indígenas e educação no campo (BRASIL, 2010d).

Este artigo deixa claro quais níveis de ensino o PIBID poderá atuar, essa consideração torna-se relevante ao prever que o licenciando poderá ter contato com outras modalidades de ensino, propiciando conhecer realidades distintas no campo da educação. Contudo, Santos e Cruz (2017) salientam que é necessário o acompanhamento das pesquisas para analisar como se dá a iniciação à docência nessas modalidades, uma vez que não basta somente a implantação de metodologias, mas é preciso uma compreensão da dinâmica do processo educativo.

³¹ O Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010 dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em 26 de jul. de 2021.

Em relação aos objetivos do Programa, o Decreto nº 7.219 promoveu pequenas alterações, deu destaque ao inciso II “contribuir para a valorização do magistério” e acrescentou o Inciso VI “contribuir para a articulação entre a teoria e prática necessária à formação dos docentes [...]” (BRASIL, 2010d). E, por fim, foi excluído o inciso IV da Portaria nº 72, que tratava das recomendações para desenvolvimento de atividades em escolas participantes das avaliações nacionais.

Somente no final do ano de 2010, foram aprovadas as normas gerais sobre o PIBID, com o lançamento da Portaria CAPES nº 260, de 30 de dezembro de 2010, fundamentada no Decreto MEC nº 7.219, que institui o Programa, prevalecendo a continuidade de uma política pública educacional voltada para a valorização do magistério e para a qualidade da educação básica. Com esta institucionalização, esperava-se que o PIBID fosse uma política de Estado voltada para formação de professores, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), que fortaleceu e valorizou a ciência nas universidades. Entretanto, como veremos mais adiante, a partir do ano de 2015, fatores políticos e econômicos influenciaram a expansão e permanência do Programa nos moldes iniciais.

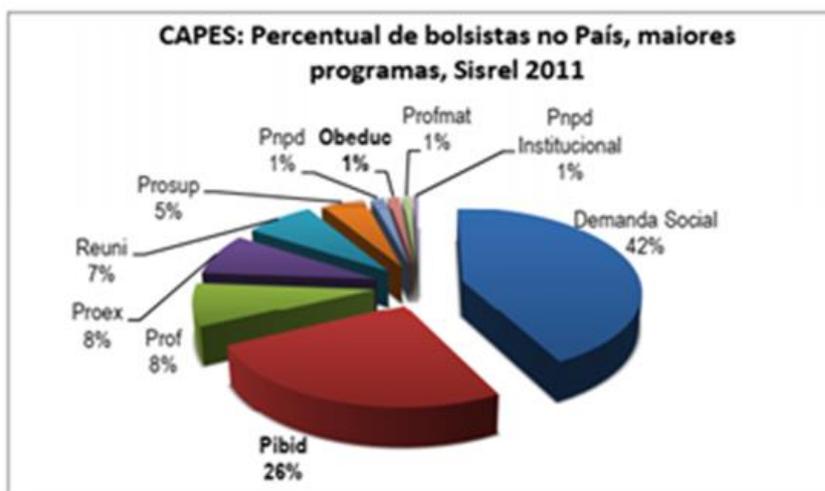
Importante destacar, que a Portaria CAPES nº 260, além de apresentar as normas específicas do PIBID, desde o cadastramento do Programa Institucional até a prestação de contas que as instituições devem fazer ao final de cada ciclo, apresentou em sua estrutura, a figura do Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais, que tem como atribuição o apoio ao Coordenador Institucional no desenvolvimento do Projeto na sua instituição.

Em 2011, o governo de Dilma Rousseff, deu continuidade à agenda implementada pelo Presidente Lula, “investindo em políticas e em programas que visavam à manutenção dos resultados obtidos desde 2003”. Para o seu governo, a qualidade da educação passava pela valorização da formação inicial e continuada, e pela remuneração digna do professor (OLIVEIRA; SOUZA; PERUCCI, 2018, p. 62).

Dessa forma, em janeiro, um novo Edital foi lançado pela CAPES, o Edital CAPES/DEB nº 001/2011, com chamada às instituições públicas de Ensino Superior, e se diferenciou dos anteriores, por acrescentar além das bolsas já financiadas, a bolsa para Coordenador de Gestão de Processos Educacionais (CG), no valor de R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais). Observa-se também, um aumento no valor da verba de custeio a ser concedida, por subprojeto, a cada doze meses, passa a ser de R\$30.000,00 (trinta mil reais), tendo como base de cálculo o valor de R\$750,00 (setecentos e cinquenta reais) por licenciando (BRASIL, 2010c). Esse Edital teve vigência de 24 meses.

De acordo com o Relatório da CAPES (2009-2011), o PIBID já era o segundo maior Programa de bolsas da CAPES, naquele momento (2011), participando com 26% das concessões de bolsas, e para a DEB, a tendência seria de um amplo crescimento do Programa (BRASIL, 2011). O Gráfico 1, ilustra os dados extraídos do Sistema de Extração Dinâmica de Dados (SisReal) em 2011.

Gráfico 1: Percentual de bolsas no País (2011)



Fonte: Relatório de Gestão PIBID/CAPES (2009-2011)

O PIBID concedeu 31.252 bolsas, sendo o segundo maior Programa em concessão de bolsas, ficando abaixo somente do Programa de Demanda Social (51.800). Foram investidos R\$239.038.820,14 (duzentos e trinta e nove milhões, trinta e oito mil, oitocentos e vinte reais e quatorze centavos) nos três primeiros anos do desenvolvimento do PIBID, conforme ilustra o Quadro 4.

Quadro 4: PIBID: recursos executados (2009-2011)

Ano	Executado
2009	20.041.950,00
2010	80.398.941,22
2011	138.597.928,92
Total	239.038.820,14

Fonte: Relatório DEB/CAPES (2009-2011), (BRASIL, 2011)

Conforme o Relatório de Gestão da CAPES/DEB - 2009-2011 (BRASIL, 2011, p. 34), os dados quantitativos indicam um avanço no desenvolvimento do Programa, impactando nos cursos de formação de professores, na autoestima dos seus agentes e sugerem que a sua

“consolidação se configura como uma ação do Ministério da Educação verdadeiramente estruturante para a valorização do magistério da educação básica”.

Cabe salientar, que apesar da sua abrangência e crescente fomento, o PIBID ainda não pode ser considerado uma medida estruturante para a valorização do magistério, conforme afirmado no Relatório de Gestão da CAPES/DEB, pois, o percentual de professores supervisores da rede de educação básica participantes do Programa além de ser restrito, é temporário. A bolsa concedida a esses professores (supervisores), não resolve o problema do salário, desvalorizado em relação às outras profissões. O PIBID, apenas concede uma bolsa de R\$750,00 para os docentes participantes do Programa, como se observa, não modifica a estrutura salarial, apenas complementa o salário temporariamente. Dessa forma, não pode ser considerado uma “medida estruturante para a valorização do magistério da educação básica”, pois, o grande problema está nos baixos salários dos docentes em comparação com as outras profissões.

Ainda segundo o Relatório da CAPES/DEB - 2009-2011, (BRASIL, 2011) nos três anos de desenvolvimento, o PIBID demonstrou um crescimento importante no seu *status*, pois ao se comparar com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), esse só foi alcançado em 20 anos de atuação. Vilas Boas (2018) ressalta que em 2013, 25 anos após a criação do Pibic, este, atingiu o total de 24.295 bolsas concedidas. O PIBID, em apenas três anos de atuação, contemplou 30.006 concessões de bolsas. Essa ausência de cotas de bolsa para o Pibic pode ser justificada pela desvalorização da pesquisa no Brasil por parte dos governos, nos últimos anos.

Em 2012, a CAPES lançou o Edital CAPES n.º 11, de março de 2012, com proposta de ampliação do PIBID, para as IES que já possuíam projetos aprovados pelos Editais CAPES/DEB n.º 02/2009, 18/2010 e 01/2011 e para as IES novas que desejassem implementação na sua instituição. O prazo de execução dos projetos aprovados por este Edital foi de até um ano, com vigência final, para 31 de julho de 2013, com a possibilidade de prorrogação por até 12 meses, a critério da CAPES.

A proposta de implementação da CAPES era para uma ampliação de 45.000 bolsas, porém, após o processo seletivo, houve um número maior de solicitações que o esperado, alcançando 49.231 bolsas. Com essa implementação, o PIBID se mostrou como uma política de formação docente que vinha aos poucos se consolidando nas Instituições de Ensino Superior. Nesse Edital, observa-se um crescimento de 34,24% no número de IES participantes do PIBID, passando de 146 em 2011, para 195 em 2012.

Foram concedidas 40.012 bolsas de iniciação à docência, 6.173 bolsas para professores supervisores e 3.046 bolsas para Coordenadores nas IES. Ressalta-se que no período de 2009 a 2013, foram investidos em bolsas e custeio, um montante de R\$746.024.031,51 (setecentos e quarenta e seis milhões, vinte e quatro mil, trinta e um reais e cinquenta e um centavos) (BRASIL, 2013, p. 34). Como se observa, o Programa apresentou um custo muito alto em comparação aos outros programas da CAPES.

A evolução do quantitativo de bolsas concedidas pela CAPES para o PIBID no Brasil, no período de 2007 a 2012, pode ser observada no Quadro 5.

Quadro 5: PIBID: quantidade de bolsas concedidas de acordo com os Editais (2007-2012)

Categories	2007 (IFES)	2009 (IFES)	2010 Comunitárias	2011 IPES	2012 IES	Acumulado com Edital 2007	Acumulado sem Edital 2007
ID ⁽¹⁾	2.326	8.882	2.441	10.526	18.221	42.396	40.070
Coord. ⁽²⁾	259	557	165	1.039	1.241	3.261	3.002
Supervisor	503	1.167	414	1.727	2.941	6.752	6.249
Total	3.088	10.606	3.020	13.292	22.403	52.409	49.321

Fonte: Relatório DEB/CAPES (2009 -2013), (BRASIL, 2013).

Notas: (1) Iniciação à Docência; (2) Coordenador – institucional e de área.

No ano de 2011 encerraram-se as concessões referentes ao edital de 2007.

Em relação à distribuição de bolsas por unidade federativa, observa-se que a região Nordeste foi a região com maior número de concessão de bolsa, conforme Quadro 6. Esse quantitativo de bolsas, pode ser justificado pela quantidade de IES participantes do Programa com característica de abrangência em multicampi, no caso da região Nordeste, participaram 44 IES, distribuídas em 198 campus. Mesmo com esta justificativa, para a DEB, esta condição não é comum nos programas educacionais, “haja vista que as regiões Sul e Sudeste costumam ter maior número de participantes nos programas de educação, inclusive os financiados pela CAPES” (BRASIL, 2011, p. 8).

Vilas Boas (2018) e Santos e Azevedo (2009) observam que o Programa Nacional de Pós-Graduação (PNPG) apontou o problema de assimetria regional como algo que merece atenção, a fim de se buscar um equilíbrio na distribuição de recursos para diminuir as desigualdades educacionais entre regiões. Contudo, o PIBID tem um papel importante ao conceder mais bolsas para a Região Nordeste do que para outras regiões, a fim de reduzir as desigualdades educacionais (VILAS BOAS, 2018).

Quadro 6: PIBID: número de bolsistas por região e modalidades (2009-2012)

Região	Bolsistas ID	Coordenadores e Supervisores	Total
Norte	4.408	1.000	5.408
Nordeste	11.789	2.489	14.278
Centro-Oeste	3.565	906	4.471
Sudeste	10.931	2.569	13.500
Sul	9.399	2.265	11.664
Total	40.092	9.229	49.321

Fonte: Relatório de Gestão da DEB/CAPES (BRASIL, 2013).

A quantidade de bolsas concedidas para a região Nordeste também pode ser justificada, pelas demandas de formação de professores em áreas específicas, que de acordo com pesquisas realizadas no XXI Encontro Nacional de Pró-Reitores de Graduação, conforme apontado por Goes (2017), foi mostrado que as regiões Norte e Nordeste são as regiões de maior demanda por professores para os anos finais do Ensino Básico e Ensino Médio.

[...] no XXI Encontro Nacional de Pró-Reitores de Graduação, foi apresentado dados de 2005 sobre as demandas de professores das diferentes áreas e em todas as regiões do país. As regiões Norte e Nordeste eram aquelas com maiores demandas de professores para os anos finais da EB e Ensino Médio, pois o atendimento da demanda nessas regiões correspondia a 31%, apenas. Enquanto as regiões Sul e Sudeste atendiam em torno de 60% da demanda de professores; e a região centro-oeste, 46%. Demonstrou, também, que na maioria das áreas das licenciaturas houve aumento do número de formados; no entanto, boa parte não ingressa na carreira docente (GOES, 2017, p. 63).

Neste mesmo período, é possível observar o aumento de escolas parceiras beneficiadas com as ações dos bolsistas de iniciação à docência. Em 2009, o Programa iniciou as suas atividades com 266 escolas públicas, em 2012, foram beneficiadas 4.160 escolas públicas com ações formativas do PIBID.

Das 195 IES participantes do PIBID nos quatro primeiros anos de implementação, 91 são Federais, 36 Estaduais, 55 Comunitárias e 13 Municipais. Em relação ao quantitativo de bolsas concedidas por área de conhecimento, as seis áreas com maior concentração de bolsas foram: matemática (3.620); pedagogia (3.080); ciências biológicas (2.716); química (2.688); língua/literatura (2.499) e, física (2.291). Importante destacar que o primeiro edital foi exclusivamente para atender as áreas prioritárias (matemática, física, química e biologia), justificando uma maior concentração de bolsas concedidas para estas áreas (BRASIL, 2013).

Outro edital de impacto para a política de formação inicial foi o lançamento do Programa Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (Life) no segundo semestre de 2012, sob o Edital CAPES n.º 35/2012, de 16 de julho de 2012 – com chamada para participação no

âmbito da CAPES, regido pela Portaria CAPES n.º 104, de 13 de julho de 2012. O Edital apresentou como objetivo, a seleção de propostas para criação de laboratórios interdisciplinares de formação de educadores, para uso comum nas IES, destinados a promover a interação entre diferentes cursos de formação de professores, de modo a incentivar o desenvolvimento de metodologias voltadas para a inovação das práticas pedagógicas; a elaboração de materiais didáticos de caráter interdisciplinar; o uso de tecnologias da informação e comunicação (TICs) e a articulação entre os programas da CAPES relacionados à Educação Básica (BRASIL, 2013c).

Segundo o Relatório de Gestão da CAPES/Life (BRASIL, 2013c) foram aprovados 74 projetos dos 103 submetidos a CAPES, sendo: oito na região Norte, 19 no Nordeste, sete no Centro-Oeste, 25 no Sudeste e 15 na região Sul. Os projetos institucionais aprovados envolveram 186 subprojetos, sendo 161 destinados à criação de laboratórios e 25 à reestruturação (BRASIL, 2013c).

Em 2013, foi lançado o Edital CAPES n.º 067, de 23 de setembro de 2013, para as IES com projetos vigentes que apresentassem proposta para novos *campus*. O Life passou a conceder também recursos de custeio com a finalidade de viabilizar o funcionamento e a manutenção dos laboratórios (BRASIL, 2013b).

Com os editais de 2012 e 2013 foram implantados 254 laboratórios nas IES. No Nordeste foram implantados 30% dos Lifes. Os demais distribuíram-se em: 13% no Norte, 11% no Centro-Oeste, 20% no Sudeste e 20% no Sul. Vale destacar que no estado de Mato Grosso do Sul, apenas duas IES participaram do Programa, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), com um Life e a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), com dois Lifes.

Contudo, segundo o Relatório da CAPES/Life (BRASIL, 2013c), o ano de 2013 foi marcado por diversas incertezas durante a execução das Ações 20RO³² e 20RJ³³, caracterizado por disponibilidade orçamentária e ausência de cotas financeiras. O que significa que as ações 20RO e 20RJ, utilizadas para fomentar na CAPES os programas da DEB e da DED, não puderam ser executadas na íntegra e alguns programas das referidas diretorias não foram lançados ou tiveram reduzidas as suas abrangências.

³²A ação 20RO corresponde a concessão de Bolsas de apoio à Educação Básica, como as bolsas do PIBID, Parfor, Observatório da Educação e Projetos Especiais.

³³A ação 20RJ Apoio à Capacitação e Formação Inicial e Continuada de Professores, Profissionais, Funcionários e Gestores para a Educação Básica. Por meio da Ação 20RJ são financiadas as atividades vinculadas aos programas que, em conjunto com as bolsas pagas na Ação 20RO, viabilizam o dia-a-dia dos projetos fomentados pela DEB

Por conseguinte, alguns programas importantes, como o PIBID, Parfor, Programa Residência Docente e o Life deixaram de ser expandidos em 2013, em função das incertezas orçamentárias.

Como exemplo citamos o PIBID, que deveria ter passado de 49.321 bolsistas para 75.000 já em 2013, e o Programa Residência Docente, que foi implementado inicialmente no Colégio Pedro II e que deveria ser expandido para os 17 Colégios de Integração. A não expansão também alcançou o Parfor cuja modalidade voltada à educação infantil foi adiada. Em situação crítica ficou o LIFE, que teve todo o recurso de capital recolhido pela SPO/MEC e o edital do programa que já tinha selecionado e divulgado o resultado do processo seletivo não pode ser implementado em 2013. Apesar de todos os problemas enfrentados, pode-se considerar que a DEB teve uma boa execução orçamentária em 2013 (BRASIL, 2013c).

Em 2013, a DEB buscou fortalecer os seus principais programas, com o propósito de organizá-los a partir de eixos comuns, de forma que o conjunto concretizasse numa política de Estado voltada à formação inicial e continuada. Nesse sentido, buscou uma integração do PIBID com os demais programas da DEB, de tal modo, que cada um fosse cuidando de um eixo. O PIBID e o Programa Residência Pedagógica com a formação inicial e o Parfor com a formação continuada dos professores em serviço.

A avaliação do PIBID feita pela DEB/CAPES referente ao período de 2009-2013, apontou que mesmo com pouco tempo de implantação do programa, os relatórios das instituições participantes do PIBID mostraram impactos significativos, como: integração entre teoria e prática e aproximação entre universidades e escolas públicas de educação básica; formação mais contextualizada e comprometida com o alcance de resultados educacionais; reconhecimento de um novo *status* para as licenciaturas na comunidade acadêmica e elevação da autoestima dos futuros professores e dos docentes envolvidos nos programas; melhoria no desempenho escolar dos alunos envolvidos; articulação entre ensino, pesquisa e extensão; aumento da produção de jogos didáticos, apostilas, objetos de aprendizagem e outros produtos educacionais; inserção de novas linguagens e tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores; participação crescente de bolsistas de iniciação em eventos científicos e acadêmicos no país e no exterior (BRASIL, 2013).

De tal modo, a avaliação externa do PIBID em 2014, feita pela Fundação Carlos Chagas (FCC), sob responsabilidade de Gatti, et al. (2014) mostrou a valorização do PIBID por todos os segmentos, no que se refere à formação inicial de professores. A metodologia do trabalho envolveu além do levantamento dos estudos sobre o PIBID a partir das buscas nos periódicos nacionais e nas produções em pós-graduação das teses e dissertações registradas no Banco de Teses da CAPES no ano de 2012, a participação de todos os sujeitos do Programa por meio de

questionário disponibilizados no sistema *Google-Drive*. Participaram 332 coordenadores institucionais deste estudo, 1.486 coordenadores de área, 2.074 Professores supervisores e 16.223 licenciandos de iniciação à docência. A pesquisa contou com abrangência nacional, visando identificar as ações e as análises descritas na literatura em âmbito nacional para compreender de que modo o PIBID vem sendo discutido.

Conforme o levantamento feito pelos autores, os estudos buscaram mostrar as contribuições do PIBID para uma formação voltada para a reflexão e problematização de situações reais relacionadas à atividade docente; construção dos saberes docentes; movimento de mudanças na escola, especialmente em relação à inserção de novas metodologias de ensino e reformulação das práticas pedagógicas dos professores.

De forma geral, “as pesquisas enfatizaram os aspectos positivos do programa e mostraram ações compartilhadas e os movimentos das instituições e dos sujeitos na direção da formação qualificada dos professores” (GATTI et al., 2014, p. 17). Após a análise e consolidação das respostas de cada grupo respondente, foi possível concluir pelos pesquisadores que:

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

Apesar do caráter favorável do Programa, o estudo apontou necessidades de aprimoramento, propondo, portanto, algumas sugestões:

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. 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. Ter orientações e informações mais claras sobre a gestão do programa na instituição. (GATTI et al., 2014, p. 106 – 107).

Os problemas ou críticas levantadas na pesquisa traduzem situações específicas de contextos e nas IES, sendo apontados:

Não valorização acadêmica nas avaliações oficiais (especial da Capes) das atividades desenvolvidas pelos professores no PIBID. Encontram-se, em alguns projetos, formas pouco efetivas e distantes da própria proposta do PIBID (falta de atuação efetiva na escola e nas salas de aula). Necessidade de maior envolvimento dos docentes da IES com o programa na escola. Falta de maiores esclarecimentos quanto ao desenvolvimento do programa na escola, para todos os envolvidos. Problemas de adaptação das escolas parceiras com a universidade credenciada pelo programa. Problemas com a própria burocracia interna à IES. Falta de clareza de comunicação na IES sobre procedimentos ou critérios de distribuição de verbas, o que pode prejudicar o desenvolvimento de projetos. O modelo de relatório apontado como excessivamente técnico, muito burocrático. Número excessivo de bolsistas e supervisores por coordenador de área, prejudicando o trabalho (GATTI *et al.*, 2014, p. 107).

No entanto, mesmo com as avaliações positivas do PIBID nos primeiros anos da sua implementação, observada nos Relatórios de Gestão da CAPES e da FCC, ainda era necessário uniformizar algumas concepções sobre a formação inicial, com o propósito de aperfeiçoar a gestão do programa em torno de um único regulamento para os projetos com vigência a partir de 2014.

Para a construção da redação do novo regulamento foi realizada uma consulta pública com todas as instituições que possuíam o PIBID, as quais se manifestaram com sugestões, críticas e apontamentos de melhorias do documento. Destarte, as instituições parceiras do Programa organizaram um grande movimento interno, a partir de seminários, reuniões e encontros de discussão na busca de melhoramento do Programa. As sínteses dessas ações foram encaminhadas para a Coordenação Nacional do PIBID na CAPES, a qual realizou um estudo sobre a melhoria do programa, lançando uma nova matriz reguladora do PIBID – a Portaria CAPES/MEC n.º 096/2013 (SILVEIRA, 2017).

Importante ressaltar que no período de 2009 a 2013, foram promovidos três grandes encontros com os coordenadores institucionais, em Brasília, com objetivo de proporcionar trocas de experiências entre as instituições participantes do Programa, avaliar os resultados alcançados e discutir propostas para melhoria a gestão do Programa.

O III Encontro de Coordenadores do PIBID, realizado em 14 de maio de 2013, com a participação de cerca de 250 coordenadores institucionais, teve como tema: “PIBID: investindo na ética, na excelência e na equidade da Formação de Professores no País”. O objetivo do evento foi a troca de experiências entre as IES e a promoção de diálogo com a CAPES, com vistas a institucionalização do PIBID como uma política pública prioritária de formação de professores.

Na ocasião, os coordenadores institucionais tiveram a oportunidade de discutir e auxiliar na construção da nova minuta da Portaria que regulamentaria o PIBID, a partir de 2013.

Nesse encontro, dentre os aspectos debatidos sobre o PIBID, destaca-se a proposta da criação do Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID). O Fórum apresentou como objetivo, unir os coordenadores institucionais em torno das questões de interesse institucional de modo a “auxiliar na consolidação do programa, na proposição de estratégias de melhoria da política pública e em sua institucionalização nas IES e em todo o País” (BRASIL, 2013, p. 73).

Por conseguinte, no IV Encontro Nacional das Licenciaturas e III Seminário Nacional do PIBID, em 2014, na cidade de Uberlândia (MG), foi criado o Fórum Nacional do PIBID (FORPIBID), composto por representantes das cinco regiões do país, escolhidos em sessão plenária. Assis e Silva (2018, p.10) salientam que o “FORPIBID funciona como um porta-voz dos membros envolvidos, buscando sistematizar informações e apresentar posições das IES frente a CAPES e outros interlocutores, contribuindo para a manutenção do PIBID”.

As atividades desenvolvidas pelo FORPIBID, inclui entre outras:

[...] reuniões virtuais com os coordenadores dos Programas PIBID e PIBID Diversidade, encontros regionais e nacionais, mobilizações em defesa da educação públicas e da valorização dos profissionais da educação; audiências na câmara e no senado federal; visita nos gabinetes dos deputados e senadores; reunião com a CAPES, SECADI e MEC (ASSIS; SILVA, 2018, p. 11).

O FORPIBID assumiu um papel importante na defesa e manutenção do PIBID e do PIBID Diversidade e mais recentemente, com o Programa Residência Pedagógica e é o principal interlocutor com a CAPES e o MEC.

A Portaria CAPES/MEC n.º 096/2013, em substituição à Portaria n.º 260/2010, trouxe algumas alterações em decorrência da avaliação do programa, feito pela CAPES com a participação das IES e dos subprojetos, com objetivo de construir um novo regulamento do Programa, ressaltando os aspectos pedagógicos do PIBID para prepará-lo para a expansão no final do ano de 2013 e também voltou-se para a institucionalização do PIBID nas IES, “de modo a garantir a manutenção e excelência nas ações desenvolvidas pelos projetos apoiados pela CAPES” (BRASIL, 2013d).

Essa Portaria, deu ênfase à perspectiva pedagógica da formação inicial dos professores e convocou as IES a elaborarem os seus projetos, primando pela formação pedagógica e pela diversificação das práticas formativas para a profissionalização dos futuros professores. Dessa forma, este regulamento foi se implementando ao longo de 2013 e efetivamente consolidado em 2014 (BRASIL, 2013d).

A Portaria também tratou de questões operacionais do ponto de vista de uma organização interna, de modo a aperfeiçoar a gestão do Programa em torno de um único regulamento para os projetos com vigência a partir de 2014. Com isto, todos os projetos com vigência de 2009 a 2012 foram encerrados em 2013, conforme orientações da CAPES.

Os objetivos propostos foram normatizados anteriormente pelo Decreto 7.219, de 24 de junho de 2010, que substituiu as demais Portarias que regulamentavam o PIBID.

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem;
- V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando os seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010d).

A Portaria CAPES n.º 096/2013, além de manter os objetivos anteriores do PIBID, acrescentou um objetivo ao Programa, conforme artigo 4º da referida Portaria, “VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” (BRASIL, 2013d).

Em se tratando do incentivo e valorização do magistério (inciso I e II), estas questões são discussões que vêm ganhando espaço no campo das políticas públicas de formação de professores e há urgências em implementar ações e esforços nesse campo. Para Gatti e Barreto (2009, p. 246), a valorização do profissional docente passa pela própria formação e pelas condições de carreira e salários, a existência de concursos para ingresso na carreira, pelas condições de trabalhos nas escolas, pelas políticas que visem contribuir para o desenvolvimento da profissionalidade e da profissionalização dos professores.

Imbernón (2011) corrobora com Gatti e Barreto, ao afirmar que a formação docente não pode ser vista apenas como desenvolvimento pedagógico, teórico e cognitivo, mas é incrementada por uma situação profissional que envolve outros fatores, dentre eles, salários, a valorização, a demanda do mercado, promoção, as hierarquias, a carreira docente e a formação permanente.

Essa luta pela valorização do magistério ainda é contínua e necessária. É importante que haja novas discussões sobre as políticas atuais de formação docente. No entanto, cabe ressaltar que apenas com as ações de um Programa, como o PIBID, não é possível promover a valorização do magistério, uma vez que o Programa é seletivo, abrangendo uma pequena parcela dos licenciandos (5,38%, em 2013) e como bem analisado por Gatti e Barreto e Imbernón, a valorização do magistério passa por outros fatores além de ações pedagógicas.

No que diz respeito à melhoria da qualidade da formação inicial nos cursos de licenciatura, a fim de promover a integração entre educação superior e educação básica (inciso III) é notório que a prática vivenciada no contexto escolar possibilita trocas de experiências e saberes entre a universidade e a escola de educação básica, contribui para uma análise reflexiva da prática docente e conseqüentemente, para a formação acadêmica.

A mediação entre universidade e escola é evidenciada no processo de formação dos futuros professores, pois enquanto os licenciandos são inseridos no cotidiano escolar, as Instituições de Ensino Superior podem se abrir à possibilidade de uma maior participação na realidade das escolas.

Gatti, Barreto e André (2011) reconhecem a importância do PIBID ao promover a mediação entre a universidade e a escola:

Ressalte-se a importância que se tem assumido, ao propiciar a aproximação universidade-escola com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do MEC, ao lado de iniciativas estaduais [...], que criam possibilidades de integração de experiências e conhecimentos da escola com os conhecimentos acadêmicos, pela natureza das suas propostas (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 259-260).

Para Scaff, Aranda e Freitas (2012, p. 37), “o estreitamento da relação entre Universidade e escolas de educação básica é uma das ênfases da atual política educacional brasileira”. Essa relação entre as instituições permite um diálogo que pode contribuir com a melhoria da qualidade da educação, e o PIBID possibilita este diálogo.

Da mesma forma, parte-se da análise do inciso VI, no que se refere a contribuição para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Os incisos IV e VII dizem respeito à promoção à inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de educação, para poderem apropriar-se dos elementos inerentes à profissão docente, tanto na sala de aula, como em outros espaços da escola. Justifica-se pela necessidade de uma formação inicial de qualidade social, oportunizando aos licenciandos vivenciar a articulação entre a teoria e prática já nos anos iniciais da licenciatura, incentivando

o ofício à docência e o conhecimento da realidade do contexto escolar. Essa inserção na escola reforça uma concepção de formação que tem como base fundamental o cotidiano da escola e a experiência compartilhada durante o processo de ensino e aprendizagem.

Para Nóvoa (2019, p. 7), a formação do professor do século XXI deve se dar no lugar da profissão, sendo importante compreender a interação entre os espaços – escolares, universitários e profissionais. À Universidade atribui-se o conhecimento científico, a pesquisa e o pensamento crítico, a escola enquanto espaço de formação – atribui-se uma ligação prática, a realidade do contexto escolar e finalmente, a profissão, onde se encontra o potencial formador. Dessa forma, a partir deste entrelaçamento, universidade, escola e profissão é possível que haja uma formação profissional, ou seja, “a formação para uma profissão”. Para o autor, a ligação entre a formação e a profissão é central para construir programas de formação.

De tal modo, o PIBID tem o papel fundamental para esse entrelaçamento – universidade, escola e profissão. A universidade, enquanto formadora, “casa comum da formação e da profissão”, mas sempre com uma ligação “orgânica aos professores e às escolas da rede”.

É importante destacar aqui, o papel do professor supervisor, conforme o inciso V, deve atuar como coformador dos futuros docentes, tornando as escolas parceiras como protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério. Essa ação permite ao professor supervisor um constante revisitar da sua prática, atitude essencial à formação continuada.

Biscaro e Aranda (2019) ressaltam que o acompanhamento feito pelo professor supervisor não diz respeito à fiscalização do desempenho dos bolsistas, mas vem ao encontro da ideia defendida por Tardif (2000, p. 125), sobre a formação de novos professores: “[...], se quero saber como realizar um trabalho qualquer, o procedimento mais normal consiste em aprendê-lo com aqueles que efetuam este trabalho”.

Nessa perspectiva, Nóvoa (2009, p. 30) nos lembra que “é na escola e no diálogo com outros professores que se aprende a profissão”. Esse contato com a realidade da escola possibilitada pelo PIBID reforça a concepção de formação, ao tomar como base as experiências dos professores supervisores, permitindo um aprender com orientação e o envolvimento com diferentes dimensões do trabalho docente.

Um dos destaques da Portaria CAPES n.º 096/2013, foi a preocupação quanto à forma de ensino dos licenciandos, destacando no artigo 6.º diferentes características e dimensões da iniciação à docência que o Projeto Institucional, bem como os subprojetos devem cumprir para alcançar os objetivos do Programa, tais como: estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares; desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo; planejamento e execução de atividades nos espaços formativos; participação nas

atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola; análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto; leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais; cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didáticas; elaboração de ações no espaço escolar; sistematização e registro das atividades em portfólio; desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares (BRASIL, 2013d, p. 2).

Essas dimensões foram essenciais para que as Instituições, bem como, os subprojetos ordenassem as suas ações e estratégias de desenvolvimento dos projetos, de modo a manter uma equidade e ainda respeitando a autonomia dos projetos propostos. Todas essas ações formativas visam o trabalho colaborativo entre os professores supervisores (escola), coordenadores de área (universidade) e licenciandos.

Outro ponto importante destacado neste documento, diz respeito ao desenvolvimento do Programa, ao pronunciar no artigo 7º, que o projeto deve ser desenvolvido por meio da articulação entre as IES e as escolas de educação básica, devendo contemplar: “a inserção dos estudantes na rede pública de ensino, contexto educacional da região onde será desenvolvido, atividades de socialização dos impactos e resultados, [...]”, reafirmando a importância da imersão dos licenciandos no contexto escolar, a fim de propiciar um contato direto com as atividades pedagógicas da escola, possibilitando vivenciar experiências com os professores supervisores e os desafios da profissão.

Esse documento, também destacou a importância da inclusão nos projetos, da ampliação e o aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos centrais na formação dos professores, bem como, questões socioambientais, éticas e a diversidade como princípios de equidade social, devendo perpassar transversalmente em todos os subprojetos (BRASIL, 2013d).

Em relação à distribuição das bolsas, a Portaria estabeleceu a concessão de uma bolsa para coordenador institucional; bolsa para coordenador de gestão até o limite de três, quando a IES tiver até 400 bolsistas de iniciação à docência, e até quatro, quando a IES tiver mais de 400 bolsistas de iniciação à docência, ou mais campi; bolsa para coordenador de área e supervisor, concedida conforme o número de bolsistas, sendo no mínimo 5 e no máximo 20 por coordenador e no mínimo 5 e no máximo 10, por supervisor (art. 31, incisos I e II).

A duração das bolsas teve variação conforme a sua modalidade, bolsas de iniciação à docência, duração de 24 meses; bolsa de coordenação e supervisão, duração de 48 meses,

podendo ser prorrogável por igual período (artigo 28). Ressalta no parágrafo 1º desde mesmo artigo, que independente do prazo de duração, as bolsas teriam vigência apenas durante a execução do projeto.

Uma das exigências dessa Portaria foi a elaboração do Regimento Interno para as Instituições aprovadas e a formação da Comissão de Acompanhamento do PIBID (CAP), que deveria ser constituída por diferentes segmentos de bolsistas, bem como, os membros externos do Programa, conforme os termos estabelecidos no Regimento Interno do PIBID (art. 62), sendo o coordenador institucional, o presidente desta comissão. Competia à CAP, o assessoramento à coordenação institucional naquilo que fosse necessário para o bom funcionamento do programa, tanto pedagógico, quanto administrativo (BRASIL, 2013d).

O monitoramento e avaliação do PIBID, coube a CAPES, mediante análise de relatórios parciais enviados pelas IES, contendo as ações e atividades realizadas anualmente e relatório final, até 60 dias, após a vigência do termo de concessão. Cumpre ressaltar, que as IES, em especial a UFGD, não receberam nenhuma comunicação sobre a aprovação ou rejeição da prestação de contas no período de 2014 a 2017.

Essa Portaria consolidou as normas relativas do PIBID, atendendo às alterações introduzidas na LDB, pela Lei n.º 12.796/2013, dando uma nova redação ao artigo 62, que estabeleceu no parágrafo 5.º:

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 bolsas de iniciação à docência** a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013a, grifo nosso).

Com esta alteração esperava-se que o PIBID se materializasse como uma política de Estado, para poder estar sempre nas agendas das discussões das políticas de formação de professores. No entanto, Barreto (2015) ressalta que essa normativa sugere uma readaptação nos cursos de licenciatura, visto que não há recursos suficientes disponibilizados pelo FNDE, que contemplam fundamentalmente o setor público, nesse sentido, não há possibilidade de dar conta das demandas formativas de todos os licenciandos.

Outro espaço importante do PIBID foi a sua inclusão na Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que trata da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), a qual é destaque na terceira estratégia da meta 15, ao dispor sobre a ampliação de “programas permanentes de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica” (BRASIL, 2014).

Pelo estabelecido da meta 15, percebe-se uma nova esperança para a consolidação do PIBID como uma Política de Estado, uma vez que esta meta tem como fundamento a garantia de igualdade de formação e a expansão de bolsas a todos os estudantes de licenciaturas, as quais apenas alguns professores e estudantes possuem acesso.

Com a Portaria CAPES n.º 096/2013, a DEB/CAPES lançou dois novos Editais: o Edital CAPES n.º 061, de 2 de agosto de 2013 e o Edital CAPES n.º 066, de 6 de setembro de 2013. O primeiro Edital foi universal para convocar as instituições a apresentarem as suas propostas e diferenciou-se dos demais por sua abrangência e alcance das instituições de ensino superior públicas e privadas sem fins lucrativos, e ainda, alunos ProUni, das instituições privadas. O objetivo do Edital n.º 066, de 6 de setembro de 2013, foi convocar as instituições que possuíam cursos de licenciatura Intercultural Indígena e do Campo. Os Editais foram publicados separadamente, devido às especificidades destes cursos, bem como, às características dos projetos a serem apoiados pelo PIBID Diversidade. O Programa também englobava a formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas, por meio do PIBID Diversidade.

Com o Edital n.º 061/2013, iniciou-se um novo processo de seleção na CAPES, assim, as propostas submetidas não se tratavam de continuidade dos projetos em andamento, ou seja, as propostas seriam submetidas a todos os trâmites da seleção. Com essa ação, todas as IES teriam um único projeto aprovado por Instituição.

Foram apoiadas 29 áreas das licenciaturas nesse Edital. Dentre elas, destacam-se: Artes Plástica e Visuais, Biologia, Ciências, Ciências Agrárias, Ciências Sociais, Dança, Educação Especial, Educação Física, Enfermagem, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Informática, Interdisciplinar, Letras - Alemão, Letras – Espanhol, Letras – Português, Letras – Inglês, Letras – Italiano, Letras – Libras, Matemática, Música, Pedagogia, Química e Teatro.

Como exigência do Edital, as propostas deveriam explicitar o contexto educacional da região onde o projeto seria desenvolvido; as escolas da rede pública de Educação Básica; as ações/estratégias para inserção dos bolsistas nas escolas; as estratégias para que os bolsistas aperfeiçoassem o domínio da língua portuguesa; as formas de seleção, o acompanhamento e a avaliação dos bolsistas de supervisão e de iniciação à docência; a forma de acompanhamento dos egressos; atividades de socialização dos resultados do programa, os resultados e os impactos de projetos anteriores, no caso de propostas de instituições que já participaram do PIBID.

Os recursos destinados a esse Edital foram disponibilizados pela conta da Dotação Orçamentária consignada no Orçamento Geral da CAPES, prevista no Programa³⁴ 2030-Educação Básica, por meio das Ações 20RO – Concessão de Bolsas de Apoio à Educação Básica e 20RJ – Apoio à Capacitação e Formação Inicial e Continuada de Professores, Profissionais, Funcionários e Gestores para a Educação Básica (BRASIL, 2013e)

A implementação das bolsas foi feita considerando a data de início das atividades e obedecendo às normas do programa descritas na Portaria CAPES n.º 096/2013. Os projetos aprovados iniciaram as suas atividades em 14 de março de 2014. A vigência do projeto foi de 48 (quarenta e oito) meses (BRASIL, 2013e).

Em 2014, as bolsas foram implementadas alcançando o número de 90.254 concessões, distribuídas em 2.997 subprojetos e 855 campuses. Das 311 Instituições de Ensino Superior (IES) parceiras, 102 são federais, 41 estaduais, 18 municipais e 150 são comunitárias ou privadas. A região Norte foi contemplada com um total de 28 IES (9%); a região Nordeste, 61, (28%); a região Centro-Oeste, 23, (7%); a região Sudeste, 131, (42%) e a região Sul, 68, (22%) (CAPES, 2013).

O Quadro 7, apresenta o número de bolsista a partir dos Editais n.º 061, de 2 de agosto de 2013 e n.º 066, de 6 de setembro de 2013.

Quadro 7: PIBID: número de bolsistas do PIBID com os Editais CAPES/PIBID n.º 61 e 66/2013

Modalidades de bolsa	PIBID	PIBID Diversidade	Total
Coordenador Institucional	284	29	313
Coordenador de Área	4.790	134	4924
Professor Supervisor	11.354	363	11.717
Bolsista de Iniciação à Docência (ID)	70.192	2.653	72.845
Coordenador de Gestão	440	15	455
Total	87.060	3.194	90.254

Fonte: Dados elaborados a partir do relatório de Gestão CAPES 2009-2013 (BRASIL, 2013).

O PIBID esteve presente em todos os estados brasileiros. O crescimento do Programa e a sua abrangência nacional, considerando a sua implementação conforme os Editais n.º 061/2013 e n.º 066/2013, bem como sua distribuição no Brasil é apresentado na Figura 2.

³⁴ O Programa Escolas 2030 é um programa global de pesquisa-ação que busca avaliar, desenvolver e disseminar boas práticas para a educação de qualidade de crianças e jovens, tendo como referência, o objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS4).

Participaram do Programa, 284 instituições, distribuídas em 855 campus, abrangendo 2.997 subprojetos nas regiões brasileiras.

Figura 2: Distribuição dos Campus do PIBID no Brasil (2013-2014)



Fonte: Relatório DEB/CAPES 2009 -2013 (BRASIL, 2013, p. 47).

A Tabela 5 mostra que a região Nordeste novamente foi a região com maior número de concessão de bolsas, 28.019 bolsas distribuídas em 56 IES, seguida da região Sudeste, com 25.381 bolsas para 114 IES. Em média, foram concedidas 321 bolsas por IES nas regiões brasileiras.

Tabela 5: PIBID: quantitativo de IES e concessão de bolsas por regiões brasileiras (2013-2014)

Regiões	Número de IES	Campi	Subprojetos	Concessão de bolsas	Média bolsistas/IES
Norte	27	95	300	9.103	337
Nordeste	56	232	780	28.019	500
Centro-Oeste	21	110	381	8.894	423
Sudeste	114	243	849	25.381	223
Sul	66	175	687	18.857	288
Total	284	855	2.997	90.254	321

Fonte: Dados organizados pela autora a partir do Relatório de Gestão PIBID/CAPES (BRASIL, 2013).

Cada região possui a sua especificidade e características próprias, proporcionando maior ou menor quantidade de IES que compõe o Programa. A Região Nordeste possui nove estados, todos participantes do Programa e com a predominância da estrutura multi-campi. O Centro-Oeste é a quinta região com menor número de bolsas concedidas, com a participação de 23 IES parceiras do Programa.

No estado de Mato Grosso do Sul foram concedidas 2.694 bolsas, distribuídas em 31 campi para os 104 subprojetos nas cinco IES participantes do PIBID. Os três estados da federação com maior número de bolsas concedidas, foram o estado de Minas Gerais (10.381), seguido do estado de São Paulo (9.409) e o estado do Rio Grande do Sul (7.427).

Segundo o Relatório de Gestão da CAPES - 2009-2013 (BRASIL, 2013), o PIBID continuou sendo o segundo maior programa de bolsas da CAPES em 2013, com a participação de 62.070 bolsistas, perdendo apenas para o Programa de Demanda Social. O Parfor e o Observatório da Educação aparecem entre os 12 menores, com 13.683 e 3.319 bolsas, respectivamente. Assim, a CAPES considera o PIBID como um Programa de potencial impacto de mudança na formação de professores (BRASIL, 2013).

Embora, a concessão de bolsas do PIBID seja significativa em relação aos demais programas instituídos na CAPES, a sua abrangência em nível nacional é restrita, considerando o quantitativo de licenciandos matriculados nas licenciaturas no Brasil. Em 2013, com Edital CAPES nº 061/2013, o qual obteve o maior número de concessão de bolsas de iniciação à docência (72.845), o PIBID conseguiu atingir 5,38% dos licenciandos, num universo de 1.353.614 licenciandos matriculados.

Como se observa, não é possível “promover a melhoria da educação” em âmbito nacional, apenas com a iniciativa do PIBID. A melhoria da qualidade da educação básica vai muito além da promoção e desenvolvimento de um Programa. Ao se pensar na formação de professores, deve-se direcionar o olhar para todos os professores em formação, na sua totalidade e não apenas na sua singularidade, ou seja, nos licenciandos do PIBID. Como não é possível promover o Programa para o alcance de todos os licenciandos, em relação à concessão de bolsas, dado o universo de matriculados nos cursos de licenciatura, é preciso investir em políticas voltadas para o fortalecimento da educação e da valorização do magistério.

Sobre esta questão, concorda-se com Pimenta e Lima (2019, p. 12), que ao excluir a maioria dos licenciandos devido à limitação de bolsas, o Programa contribui para aprofundar o distanciamento dos alunos em formação, “criando diferentes grupos de licenciandos em uma mesma turma e instituição”.

As autoras ainda fazem uma crítica ao Programa, ao afirmarem que:

O PIBID não se enraíza nos cursos de licenciaturas na perspectiva de fortalecer seu projeto político-pedagógico em seu todo; ao contrário, cria castas ou grupos diferenciados de licenciandos em uma mesma instituição, favorecendo entre eles a competitividade tão própria das políticas neoliberais, oposta à natureza do trabalho pedagógico educativo dos professores e das escolas (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 14).

A crítica das autoras não é sobre a qualidade do Programa, muito pelo contrário, para elas, o Programa deveria ser parte obrigatória/curricular da formação docente de todos os licenciandos. Importante ressaltar que essa diferenciação de grupos não ocorre somente com os estudantes bolsistas, mas também entre os professores supervisores e os professores das universidades, uma vez que todos estão em formação.

Em relação à concessão das bolsas por esfera administrativa e região, a Tabela 6 mostra que do total de 90.254 bolsas concedidas, 81,96% foram para instituições públicas, ou seja, 73.976 bolsas e 18,04% para instituições privadas, 16.278 bolsas. A região nordeste foi contemplada com o maior número de bolsas, 28.019, 97,67% para instituições públicas e 2,33% para instituições privadas. A região Sul possui maior percentual em concessão de bolsas para as instituições privadas, devido à inclusão dos bolsistas Prouni, no PIBID, 38,54%, ou seja, 7.267 bolsas e 64,46% para instituições públicas, 11.590 das 18.857 bolsas concedidas. Como se observa, ainda que o Programa tenha ampliado para as instituições privadas, o maior volume de concessão de bolsas é destinado às instituições públicas.

Tabela 6: PIBID: concessão e bolsas por esfera administrativa e regiões brasileiras (2013-2014)

Esfera administrativa	CO	NE	N	SE	S	Total
Privada	898	653	207	7.253	7.267	16.278
Pública	7.996	27.366	8.896	18.128	11.590	73.976
Total	8.894	28.019	9.103	25.381	18.857	90.254

Fonte: Dados organizados pela autora de acordo com o Relatório de Gestão DEB/CAPES 2009-2013 (BRASIL, 2013).

Até o final do ano de 2014, 53% das Instituições participantes do PIBID eram públicas e 47% eram privadas (40% sem fins lucrativos e 7% com fins lucrativos). Conforme os dados do Censo³⁵ (2013), 87,4% das instituições são privadas e 12,6% são públicas e grande maioria das matrículas nos cursos de licenciatura, concentram-se nas instituições privadas.

³⁵ Censo 2013, disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf. Acesso em 10 de abr. de 2022.

Ainda que o Programa se preocupe em atender também a formação de professores no setor privado, ao abrir espaço para esta esfera, ele fragmenta-se, deixando de ampliar o seu alcance na esfera pública (SANTOS; CRUZ, 2017).

No Mato Grosso do Sul, apenas uma instituição privada participou do Programa, a Universidade Católica Dom Bosco (UCBD), as demais participantes, foram duas Federais, uma Estadual e um Instituto Federal.

O número de escolas beneficiadas pelas ações do PIBID desenvolvidas pelos bolsistas nesse Edital, somou-se a um total de 5.398 escolas. A Tabela 7 ilustra a evolução da abrangência das ações do PIBID nas escolas públicas, desde a sua implementação em 2009, até o Edital n.º 061/2013.

Tabela 7: Quantitativo de IES e Escolas Públicas no PIBID (2009-2013)

Instituição	Edital 2009	Edital 2011	Edital 2012	Edital 2013
IES	43	146	195	284
Escolas	266	1938	4160	5.398

Fonte: Elaborado pela autora conforme o Relatório de Gestão da CAPES (2009-2013).

Pode-se observar que em relação aos anos de 2009 a 2013, houve um aumento de aproximadamente 2000% de abrangência nas escolas públicas, em apenas cinco anos de atuação do PIBID. Isso significa, que as ações do Programa têm contribuído para a diversificação das atividades didáticas pedagógicas nas escolas parceiras, propiciando um envolvimento e rendimento no ensino-aprendizagem dos alunos beneficiados com essas ações e promovendo um ensino-aprendizagem mais consistente.

No entanto, apesar do quantitativo de escolas beneficiadas com as ações do Programa, ter aumentado, este total representa apenas 3,62% das escolas públicas no Brasil³⁶. Como se observa e já discutido, não é possível aferir sobre a qualidade da educação, dado o número limitado de escolas participantes. Por outro lado, a qualidade da educação não pode ser aferida somente com a inclusão de um Programa, pois, pensar na qualidade da educação envolve um leque de problemas que as políticas educacionais ainda não conseguiram resolver, como, por exemplo, investimento substanciais em outros aspectos relacionados aos problemas que sobre ela incidem, como a Educação Superior, o estágio curricular e as condições de trabalho, de

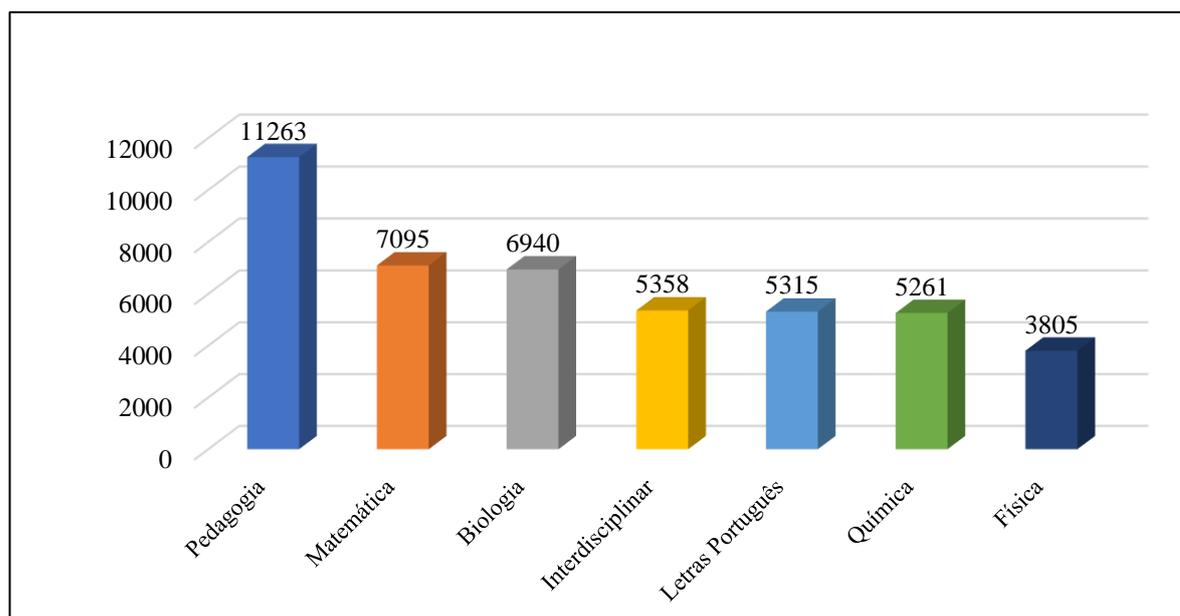
³⁶ De acordo com o Censo (2014) foram registradas 188,7 mil escolas de educação básica (municipais e estaduais no Brasil).

salários e carreira dos professores, dentre outros fatores, que são inerentes a valorização do magistério e conseqüentemente a melhoria da qualidade da educação.

Portanto, mesmo que PIBID seja um Programa que tenha como um dos objetivos “a promoção da melhoria da qualidade da educação”, ainda não consegue mudar a estrutura da sociedade, pois não há mudanças no pensamento hegemônico em relação à política de formação inicial, quanto à sua institucionalização. Importante observar se de fato o Programa cumpre com o proposto, pois, como pode haver a promoção da melhoria da qualidade da educação básica, se ainda não há uma política de valorização docente e das licenciaturas?

Em relação à concessão de bolsas para as áreas prioritárias, observa-se no Gráfico 2, que embora as áreas de Matemática, Biologia, Química e Física estejam entre as sete áreas com maior número de concessão de bolsas no Programa, a área da Pedagogia, o subprojeto Interdisciplinar e o de Letras, possuem maior aporte de bolsas em relação às áreas prioritárias. O maior número de concessão de bolsas na área de Pedagogia pode ser justificado por ser o terceiro curso de nível superior mais ofertado no país (BRASIL, CENSO, 2019), bem como, pela demanda de professores atuantes no Ensino Infantil e Fundamental I.

Por outro lado, as áreas voltadas para o letramento e que dão suporte para o cálculo do índice do Ideb, possuem a maior quantidade de concessão de bolsas (Pedagogia, Matemática e Letras). Embora as outras áreas apresentem um quantitativo significativo de concessão de bolsas, ainda é menor em relação as que fazem referência com a avaliação em larga escala. Com isso, o PIBID se mostra como uma forma de gestão de concepção gerencialista, marcado por um caráter compensatório com significativa importância para os interesses produtivos.

Gráfico 2: PIBID: quantitativo de bolsas de iniciação à docência por área de conhecimento

Fonte: Relatório de Gestão DEB/CAPES 2009-2013 (BRASIL, 2013).

A área da física é a mais carente de docentes qualificados no Brasil (PINTO, 2014) e conforme observado no Gráfico 2, foi a área (prioritária) com o menor número de concessão de bolsas em comparação com as demais áreas. No entanto, a sua participação no PIBID em relação ao universo de licenciandos matriculados no ano de 2013 no Brasil (BRASIL, CENSO, 2013) foi superior as demais áreas, ou seja, 15% do total de matriculados no Brasil no curso de licenciatura em física, participaram do PIBID, conforme dados da Tabela 8.

Tabela 8: Correlação entre quantidade de matrículas e concessão de bolsas do PIBID por área de conhecimento no Brasil (2013)

Área de conhecimento	Matrículas em 2013	Quantidade de concessão de bolsas do PIBID (Edital 2013)	% de Participação no PIBID
Pedagogia	614.835	11.263	1,83%
Matemática	80.891	7.095	8,77%
Biologia	86.280	6.940	8,04%
Letras Português	78.800	5.315	6,74%
Química	35.229	5.261	14,93%
Física	24.661	3.805	15,45%

Fonte: Organizado pela autora de acordo com o Microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2013).

Outra observação importante refere-se aos dados do Censo Escolar de 2013, “Perfil da docência no Ensino Médio Regular”. Conforme o Quadro 8, ainda havia a necessidade de aproximadamente 33,6 mil professores exclusivos de matemática, 26,8 mil professores para área da química e da física, com jornada de 40 horas para atender o Ensino Médio no ano de 2013.

Quadro 8: Comparação entre demanda estimada de professores do Ensino Médio em 2013 e concluintes das licenciaturas (2001 a 2013) por componente curricular

Área do conhecimento	Componente Curricular	Demanda estimada de docentes para o ano de 2013	Concluintes no período de 2001 a 2013	Razão concluintes/demanda
Linguagens	Língua Portuguesa	33.560	293.200	8,74
	Educação Artística	16.780	65.400	3,90
	Educação Física	8.390	277.600	33,09
Matemática	Matemática	33.560	141.400	4,21
Ciência da Natureza	Física	26.848	23.400	0,87
	Química	26.848	46.300	1,72
	Biologia	26.848	190.300	7,98
Ciências Humanas	História	16.780	159.900	9,53
	Geografia	16.780	115.500	6,88
	Filosofia	16.780	34.100	2,03
	Sociologia	16.780	29.900	1,78
Parte diversificada	Língua estrangeira	16.780	193.500	11,53

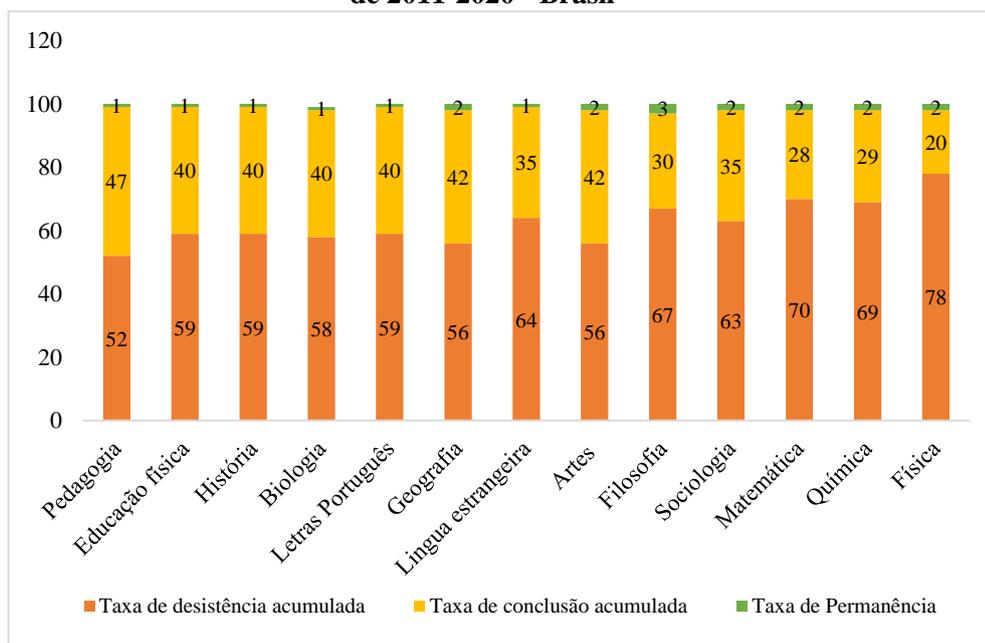
Fonte: Censo 2013 – Brasil (2015).

Notas: (1) Considerou-se a jornada de trabalho de 40h semanais.

Como se observa e já constatado por Pinto (2014), não há um problema generalizado por falta de professores formados, aptos a lecionar nas áreas de formação no Brasil, no período analisado. Os dados apontam que se as demandas de professores para o ano de 2013 fossem preenchidas teríamos um excedente de professores. O grande problema está na área de física, por ser a área mais carente de matrículas na licenciatura e de professores aptos a atuar nessa área (PINTO, 2014).

Outro dado importante e que impõe desafios para a política e gestão educacional é a porcentagem de desistência de acadêmicos nos cursos de licenciatura no Brasil, conforme é mostrado no Gráfico 3. Ao analisar o *coorte* de ingressantes no período de 2011-2020, se observa uma grande desistência dos estudantes nos cursos de Licenciaturas no Brasil.

Gráfico 3: Indicadores de Trajetória dos estudantes de licenciatura para o coorte de ingressantes de 2011-2020 - Brasil



Fonte: MEC/Inep, Censo da Educação Superior (2020).

Embora todas as áreas das licenciaturas apresentem taxas elevadas de desistência acumulada, as áreas prioritárias são as que mais chamam atenção. Na área de matemática, 70% dos matriculados em 2011, desistiram do curso e apenas 28% concluíram o curso até o ano de 2020. Na área de física, a situação é um pouco mais crítica, pois, apenas 20% concluíram o curso, enquanto 78% desistiram do curso, conforme os dados do MEC/Inep (2020). As áreas prioritárias (química, matemática e física) são as que mais necessitam de melhor formação básica (ensino médio) para se manterem na universidade. E, o que se observa é que muitos acadêmicos desistem dos cursos de licenciatura devido à precária formação escolar básica aliada a desvalorização da carreira docente e aos baixos salários dos professores, optando, dessa forma, por outra profissão (MEC/CNE/CEB, 2007; Gatti et al., 2010; Adachi, 2009).

Em relação ao número de matrículas no ano de 2020, observa-se novamente que as áreas de física e química continuam sendo as áreas com menor procura por matrículas. Do total de 1,6 milhões de matrículas nas licenciaturas no Brasil, em 2020, essas áreas corresponderam a aproximadamente 2% do total de matrículas, enquanto a pedagogia representou quase 50% do total de matriculados, conforme Tabela 9.

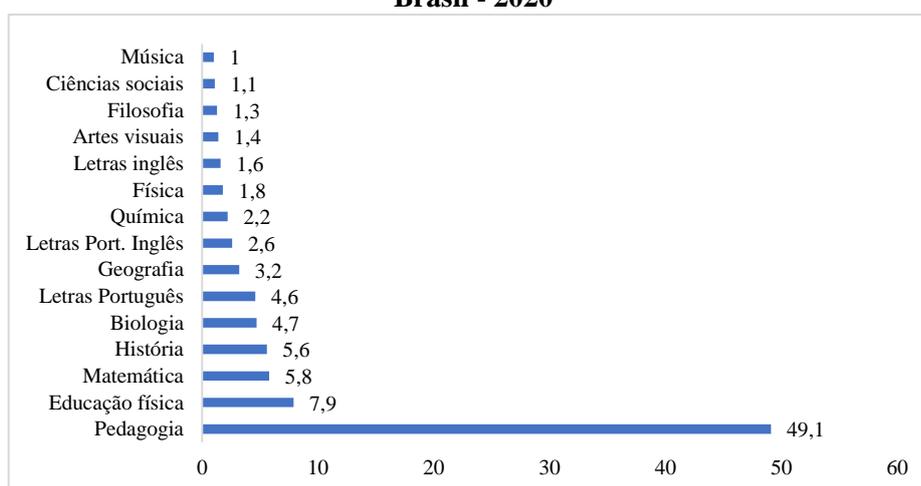
Tabela 9: Os 15 maiores cursos de graduação em licenciatura em número de matrículas - Brasil - 2020

Posição	Cursos de Licenciatura	Matrículas	Percentual	Percentual acumulado
1	Pedagogia	816.314	49,1	49,1
2	Educação física	132.190	7,9	57
3	Matemática	96.144	5,8	62,8
4	História	92.761	5,6	68,4
5	Biologia	77.654	4,7	73,1
6	Letras Português	76.965	4,6	77,7
7	Geografia	53.510	3,2	80,9
8	Letras Port. Inglês	42.428	2,6	83,5
9	Química	37.090	2,2	85,7
10	Física	29.903	1,8	87,5
11	Letras inglês	27.167	1,6	89,1
12	Artes visuais	23.922	1,4	90,5
13	Filosofia	21.785	1,3	91,8
14	Ciências sociais	17.711	1,1	92,9
15	Música	15.808	1	93,9

Fonte: MEC/Inep, Censo da Educação Superior (2020).

Para melhor visualização da análise do quantitativo de matrículas no ano de 2020 é apresentado o Gráfico 4.

Gráfico 4: Os 15 maiores cursos de graduação em licenciatura em porcentagem de matrículas - Brasil - 2020

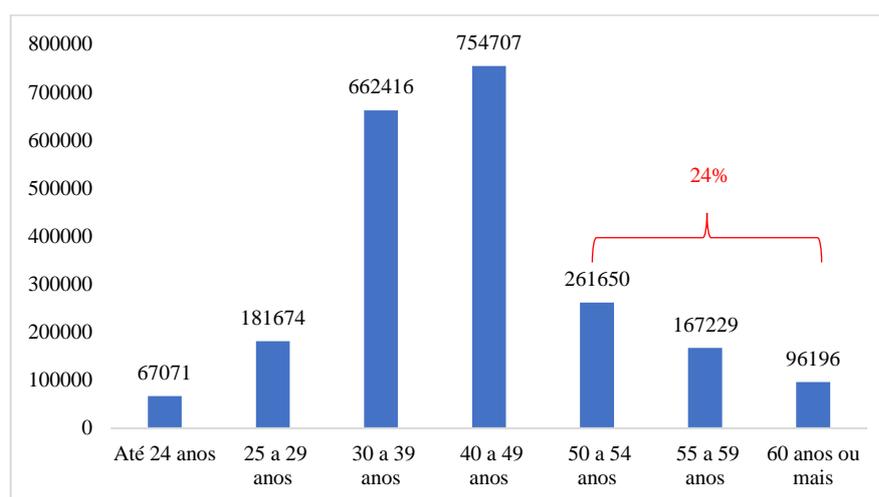


Fonte: MEC/Inep, Censo da Educação Superior (2020).

Outro ponto importante que fomenta a discussão sobre a carência de matrículas nas áreas prioritárias e conseqüentemente na valorização profissional docente é a questão da quantidade de docentes que estão prestes a se aposentar. Conforme os dados do Censo da Educação Básica de 2021, 24% dos professores atuantes na educação básica, correspondem a faixa etária acima

de 50 anos, indicando, que em um futuro próximo haverá uma quantidade significativa de professores que estarão se aposentando e, conseqüentemente, caso não haja nenhuma estratégia para a valorização docente, estaremos com grandes problemas no futuro, desafios que a política e gestão educacional precisa superar (Gráfico 5).

Gráfico 5: Número de docentes da Educação Básica por faixa etária – Brasil 2021



Fonte: MEC/Inep, Censo da Educação Superior (2020).

Como se vê, há um grande desafio para a política e gestão educacional e que não compete ao PIBID a sua solução. Além da indução de programas de incentivo à formação inicial e à atratividade da carreira docente, é necessário que o governo amplie as bolsas para a maioria dos estudantes, para poderem concluir os cursos de licenciaturas, com o compromisso de atuar nas escolas de educação básica. No entanto, cabe ressaltar que nada será resolvido se não houver indução de políticas públicas de formação docente que se voltem para a valorização profissional em sua plenitude, ou seja, planos e carreiras, condições de trabalho (infraestrutura das escolas, materiais didáticos, serviços de apoio, formação continuada e outros) e regime de contratação e valorização de salário digno e compatível a profissão e em concorrência com outros cursos de formação.

A remuneração inicial de qualquer profissão é um fator importante na escolha da carreira. Pinto (2009), em uma pesquisa sobre a remuneração adequada do professor, afirma que o salário inicial da carreira de professores é o mais desvalorizado em comparação com outras carreiras. Dessa forma, admite-se que a profissão docente sofre um grande desprestígio em relação as demais profissões. É preciso estabelecer uma política de valorização para oferecer condições de trabalho satisfatório e remuneração salarial digna a profissão docente. Como bem analisado por Carissimi e Trojan (2011, p. 61) é preciso “investigar como a questão da

remuneração, em decorrência da valorização salarial, é tratada enquanto política, já que a melhoria das condições de trabalho docente perpassa por essas medidas”.

Conquanto, embora o Programa tenha apresentado uma fragilidade e limitação em relação ao quantitativo de concessões de bolsas para os licenciandos, ele colocou-se como um resultado da ação intencional por parte do Estado, no período analisado, cujo propósito foi intervir sobre uma das dimensões do problema da qualidade da educação básica, a que diz respeito à melhoria da formação inicial de professores.

Na sequência das normatizações das políticas de formação de professores, em 2015, foi aprovada a Resolução do Conselho Nacional de Educação³⁷ (CNE), n.º 2 de 1 de julho de 2015, que trata das Diretrizes Nacionais para a formação inicial ao nível superior e para a formação continuada. Essa Resolução, aumenta consideravelmente a carga horária dos cursos de Licenciatura, que passa de 2.800 horas para, no mínimo, 3.200 horas, priorizando as atividades práticas para o exercício da docência. E de acordo com parágrafo 3.º, é enunciado, que a formação deverá ser garantida, “efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessárias à docência” (BRASIL, 2015, p. 11). Na Resolução é afirmada que a formação dos profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada

pela concepção de educação como um processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão [...] (BRASIL, 2015, p. 6)

Algumas semelhanças com a Portaria CAPES n.º 096/2013 são observadas na referida Resolução, a exemplo, no Capítulo I, no artigo 3.º da Resolução, ao dispor no parágrafo 6º, que o “projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica [...]”. Da mesma forma,

³⁷ A Resolução CNE n.º 2, de 1 de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial ao nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 9 de ago. de 2021.

Importante ressaltar que essa Resolução, apesar de grande importância por estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente, foi revogada em 2019 e, substituída pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica” (BRASIL, 2019).

observa-se a similitude nos incisos II, III e IV do artigo 3.º, parágrafo 6.º da Resolução, com o artigo 7.º da Portaria CAPES nº 96/2013,

- II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos” (BRASIL, CNE, 2015, p. 5).

Outra semelhança está nos conhecimentos e dimensões da iniciação à docência que o egresso deve possuir. Nas DCN, nos artigos 7.º e 8.º do Capítulo III, se observa uma grande similaridade com o artigo 6º, da Portaria CAPES nº 096, tais como: “estudo do contexto educacional [...]; desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo [...]; planejamento e execução de atividades em espaços formativos [...], dentre outros. [...]”.

Essas similitudes são de grande importância para o contexto histórico do PIBID, pois, as suas dimensões e características foram referenciadas e reconhecidas “para orientar as diretrizes nacionais para a formação inicial e continuada, num instrumento normativo legal mais amplo, cujo propósito é orientar todos os cursos de licenciatura do país” (VILAS BOAS, 2018, p. 120).

A DCN tinha como objetivo que o egresso de iniciação à docência pudesse adquirir várias dimensões na formação que contemplassem a ética, a pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, fundamentados em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, relevância social e sensibilidade afetiva e estética. Esperava-se, que com estas diretrizes, os cursos de licenciaturas pudessem reestruturar os seus projetos pedagógicos, aliando a formação docente num contexto da *práxis* pedagógica e uma formação na profissão, como sugerido por Nóvoa e, que o PIBID fosse incorporado na estrutura das IES, a exemplo do Programa de Bolsas de Licenciaturas - Prolicen³⁸.

O PIBID, nessa primeira fase, ultrapassou os modelos de formação que foram instituídos pelo MEC, abriu espaço para uma formação centrada na própria profissão, na interação entre teoria e prática, na interação universidade e escola e na formação continuada, seja dos professores supervisores, como dos professores da universidade e na formação de um professor, como um educador reflexivo.

Em termos de gestão da DEB, reafirmam-se os princípios na formação docente: “conexão entre teoria e prática, integração entre instituições formadoras, escolas e programas

³⁸O Programa de Bolsas de Licenciaturas - PROLICEN – foi um programa de Formação de Professores do SESu/MEC, visava a valorização das Licenciaturas e a interação da Universidade com a rede pública de ensino. Foi extinto em 1996, mas devido aos avanços e dos problemas concernentes às licenciaturas, muitas Universidades decidiram institucionalizar o Programa, remanejando bolsas das instituições para o mesmo.

de pós-graduação, equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética, articulação entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2013). Essa fase foi caracterizada por uma gestão democrática, pautada em princípios de participação, diálogo e parceria entre a CAPES e as IES.

Pode-se observar que o PIBID foi gradualmente reconhecido e referenciado em âmbitos importantes dentro do Ministério da Educação, nas Instituições de Ensino Superior e Educação Básica, na LDB, no PNE, dando subsídios, inclusive, para compor as diretrizes que visam à formulação dos cursos de licenciaturas e consolidando estratégias no PNE. O Programa conquistou espaços, nunca alcançados por nenhum outro programa de formação da CAPES/MEC.

No entanto, embora o PIBID tenha se articulado para se consolidar como uma política de Estado, com ampliação de recursos financeiros, com abrangência nas Instituições de Ensino Superior e de educação básica e com alcance em todas as áreas das licenciaturas, apresentado uma forte articulação nas políticas de formação docente, ainda não se consolidou como uma política de Estado, pois, segundo a Portaria CAPES n.º 096/2013, o Programa fica “condicionado à disponibilidade orçamentária e financeira da CAPES”. Dessa forma, sendo apenas implementado como um programa de governo, demonstrando uma fragilidade na permanência e manutenção de bolsas, conforme assegurado nos documentos analisados, o que será discutido na próxima seção. E de acordo com Vieira (2017), para que o PIBID se torne parte de uma política de Estado é necessário que se tenha uma sustentação social, institucional, política e financeira, para que ele poder se fortalecer nos espaços educacionais.

2.1.1 As incertezas do PIBID a partir de 2015: momentos de crise e retrocesso

A crise³⁹ econômica brasileira que assolou o país a partir do final do ano de 2014, repercutiu em todos os setores, entre eles na educação. Somente na área da educação, o MEC sofreu um corte no orçamento de R\$10,5 bilhões, previsto para o ano de 2015, ano em que a presidente Dilma Rousseff adotou o lema “Pátria Educadora”, no seu segundo mandato.

³⁹ A recente crise econômica no Brasil, também referida como a grande recessão brasileira, teve início em meados de 2014. A economia brasileira, após um período de expansão (2004-2013), em que a taxa de crescimento média foi de 4% a.a., acompanhado por um processo de melhoria na distribuição de renda e na pobreza, contraiu abruptamente a partir de 2014, sofrendo uma forte e prolongada recessão em 2016, com taxa de crescimento do PIB média negativa em 3,7%, acompanhado de uma piora em vários indicadores sociais (PAULA; PIRES, 2017, p. 125).

Nessa direção, o PIBID também passou por alguns momentos de instabilidade. Desde o ano de 2013, a DEB já vinha sinalizando incertezas caracterizadas por indisponibilidade financeira e ausências de cotas, fazendo com que alguns programas da DEB e da DED não pudessem ser executados na íntegra.

Embora o PIBID tenha sido avaliado positivamente nos primeiros anos da sua implantação e implementação, em 2015, o Programa não se manteve estável. O ano de 2015 foi marcado pela crise política-administrativa que refletiu em todas as áreas e em especial nos programas de formação de professores, devido ao processo de restrição orçamentária dos recursos destinados à Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB).

No cenário do Ministério da Educação, somente no ano de 2015, quatro Ministros da Educação⁴⁰ passaram pelo MEC (Cid Gomes, Luiz Claudio Costa, Renato Janine Ribeiro e Aloizio Mercadante). Essas alterações no comando do Ministério da Educação refletem diretamente nas diretrizes da Política de Formação de Professores para a Educação Básica, causando mudanças nas ações, já implementadas nos programas em vigência.

A mudança no comando do MEC, também afetou a equipe gestora da DEB/CAPES, que antes era dirigida pela Professora Carmem Moreira de Castro Neves, Diretora de Educação Básica Presencial, (2011 a 08/2015), pelo Professor, Hélder Eterno da Silveira, Coordenador-Geral de Desenvolvimento de Conteúdo Curricular e de Modelos Experimentais (CGV/DEB/CAPES), (2011 a 09/2015) e pelo Professor Jorge Almeida Guimarães, Presidente da CAPES (2004 a 05/2015). Essa troca de gestores, afetou a visão e o entendimento do PIBID, prejudicando a sua continuidade nos moldes iniciais e o alcance das metas anteriormente pactuadas.

Importante destacar que a partir da mudança da gestão da DEB, todo trabalho que vinha sendo desenvolvido democraticamente e com a participação dos coordenadores institucionais, visando o aperfeiçoamento do PIBID, acabou sendo interrompido. As instituições ficaram sem interlocução com a DEB, prejudicando o fluxo de comunicação e possíveis respostas diante do momento de incertezas do Programa.

As primeiras ameaças de corte orçamentário do PIBID, surgiram em dezembro de 2014, com o atraso no pagamento das bolsas e no início do ano de 2015, quando muitas das Instituições do Ensino Superior que participavam do Programa, não receberam a segunda parcela do valor de custeio, destinado às atividades referente ao ano de 2014. Para os anos de

⁴⁰ Cid Fomes (02/01/2015 a 19/03/2015); Luiz Cláudio Costa (Ministro interino, 18/03/2015 a 06/04/2015); Renato Janine Ribeiro (06/04/2015 a 04/10/2015); Aloizio Mercadante (05/10/2015 a 11/05/2016) Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros>. Acesso em 19 de abr. de 2022.

2015 e 2016, não foi disponibilizado nenhum recurso financeiro para as atividades do Programa, comprometendo o desenvolvimento das atividades oriundas dos subprojetos. As cotas de bolsas tiveram cortes ao longo dos anos de 2015 e 2016.

As bolsas que se encontravam suspensas no Sistema de inscrição, para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (SICAPES-PIBID), aguardando novos editais de seleção interna nas IES, foram cortadas do sistema, sem aviso da CAPES. Esses cortes sem prévia comunicação afetou todos os segmentos do PIBID, bolsistas de iniciação à docência, coordenadores de área, coordenadores de gestão e professores supervisores (PIBID/UFGD, 2016).

Diante desse cenário, surgiram os primeiros rumores de que o PIBID sofreria mais cortes orçamentários, comprometendo a concessão de bolsas e conseqüentemente a continuidade do Programa, em razão da crise econômica, política e institucional no Brasil.

Contudo, mesmo a CAPES não tendo emitido nenhum documento oficial sobre cortes orçamentários, as universidades, em 2015, iniciaram um grande movimento liderado pelo FORPIBID, com as entidades educacionais, bolsistas e parlamentares, em defesa do Programa.

As manifestações do PIBID ocorridas em todo o país, tiveram um grande impacto, visto que a CAPES imediatamente emitiu uma nota em 24 de junho de 2015, esclarecendo que:

[...] nenhum bolsista do PIBID que se encontra no sistema de pagamento da CAPES terá sua bolsa descontinuada. Ressalta-se ainda que todos os comunicados desta instituição são divulgados pela Direção do órgão, não sendo autorizado o envio de mensagem de caráter oficial por servidores. A CAPES informa ainda que está se adequando ao limite orçamentário que lhe foi estabelecido, em permanente diálogo com o Ministério da Educação, de forma a garantir a manutenção dos programas e ações estruturantes e essenciais. Ressaltamos novamente que não haverá interrupção de programas em funcionamento (PORTAL DA CAPES, <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/assuntos/noticias/comunicado-CAPES-2>).

No entanto, embora essa informação tenha amenizado e confortado os bolsistas do Programa, quanto a sua permanência e manutenção, não prevaleceu por muito tempo, e novas ameaças orçamentárias foram divulgadas, desta vez em documentos normativos da CAPES.

O primeiro Ofício Circular n.º 2/2016 – CGV/DEB/CAPES, de 18 de fevereiro de 2016, trouxe instabilidade e incertezas quanto a continuidade do Programa.

Visando adequar o PIBID à dotação orçamentária disponível para o programa em 2016, informamos que as bolsas de iniciação à docência que completam 24 meses não serão prorrogadas. 1. As IES deverão observar a proporcionalidade e os limites estabelecidos na Portaria CAPES n.º 96, de 18 de julho de 2013, no art. 11 e na seção II, quanto à concessão de bolsas de coordenação de área e de gestão e de supervisão. 2. Por fim, esclarecemos que, por tratar-se de adequação orçamentária dos projetos, as cotas de bolsas finalizadas serão suprimidas (ANEXO).

Com esse documento, as bolsas que completaram 24 meses no Programa foram automaticamente canceladas, causando eliminação das cotas de bolsas aprovadas pela Instituição. Desta forma, os bolsistas excluídos não foram substituídos, ocasionando a dispensa dos formadores (coordenadores de área e professores supervisores). Com esta estratégia, 3.000 escolas públicas seriam desligadas do Programa. O que se observa com essas ações, é que quando o governo deixa de pagar as bolsas, em especial para os licenciandos do PIBID, ele afirma o seu descompromisso com a educação, com uma formação de qualidade social que já estava em curso, comprometendo a formação destes futuros professores (FORPIBID, 2017).

A partir da publicação desse documento, retomaram-se as manifestações pela continuidade e permanência do Programa. Foram realizadas diversas ações, entre elas, uma audiência pública na Comissão de Educação, Esporte, Cultura do Senado, no dia 24 de fevereiro de 2016, com a presença de 14 senadores, 10 deputados, gestores do Programa, além de um público de 240 pessoas, que deslocaram de todas as regiões do País. Nessa audiência, os manifestantes receberam apoio unânime dos debatedores e parlamentares para a manutenção e fortalecimento do Programa. Na ocasião, foi entregue um abaixo-assinado com mais de 100.000 assinaturas de todo o País, em defesa do Programa.

As mobilizações também tiveram grande impacto nas redes sociais, com a criação de páginas no Facebook; como fica PIBID e FORPIBID Brasil, com articulações com as *hashtags*: #ficaPIBID; #somostodosPIBID; #Projetoemcortes; #Projetoeminterrupções, além das manifestações nas ruas em todas as regiões brasileiras. O FORPIBID teve um papel fundamental nas discussões e interlocuções frente a CAPES e outros interlocutores, buscando mobilizar as autoridades acerca da manutenção, continuidade e qualidade do Programa.

Cabe destacar, que essas mobilizações foram consideradas importantes espaços de formação política para os bolsistas e demais participantes dos movimentos. Como bem nos lembra Freire na Pedagogia do Oprimido, a consciência de uma transformação da realidade e de educação só se obtém por meio da *práxis* revolucionária. Para Freire (2013, p. 169) “não há revolução com verbalismos, nem tão pouco ativismo, mas com *práxis*, com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas”.

Essa revolução proposta por Freire refere-se à revolução educativa e cultural, e implica na compreensão de que o educador é aquele que aprende enquanto ensina, que se auto afirma liberto, pois, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2013, 0. 71). Nesse viés, os movimentos de permanência e manutenção realizados pelo PIBID ao promover a formação política aos seus participantes, exerceram a *práxis* educativa, resgatando o direito a palavra, revolucionando e rompendo as estruturas de

uma sociedade injusta e desigual, numa ação transformadora, transformando a história um devir constante.

Contudo, mesmo diante das manifestações, em abril de 2016, a CAPES tornou público a Portaria CAPES n.º 46, revogando a Portaria CAPES n.º 096/2013, dando ao Programa novas orientações.

Assim, pode-se dizer que as ações empreendidas pela sociedade civil, aqui entendida como o FORPIBID, as Universidades, bolsistas e os seus familiares, amigos e as escolas parceiras do PIBID, demarcaram uma concepção forte na luta pela permanência e manutenção do Programa. No entanto, foi delimitada pela distância dos entendimentos e desarticulação entre essa sociedade e a sociedade política, entendida aqui, como o MEC e a CAPES.

Para Gramsci (2020, p. 266), embora o Estado seja formado pela sociedade civil e a sociedade política, quando há uma separação ou distanciamento entre elas, é colocado “um novo problema da hegemonia, isto é, a base histórica do Estado se deslocou”, favorecendo uma forma extrema de sociedade política: “ou para lutar contra o novo e conservar o que oscila, fortalecendo-o coercivamente, ou como expressão do novo para esmagar as resistências que encontra ao desenvolver-se”. Desse modo, essa Portaria representou uma correlação de forças entre a sociedade civil, a qual reivindicava a permanência dos Editais em vigor e a sociedade política, preocupada em implementar um novo modelo do Programa.

Vale destacar que esta Portaria não contou com a colaboração do grupo de trabalho, composto pelos coordenadores institucionais do PIBID e PIBID Diversidade, causando surpresa e indignação aos integrantes do Programa, visto que esta medida era contrária aos diálogos que vinham sendo estabelecidos. Uma ação totalmente autoritária, causando insegurança e quebra do princípio de uma gestão democrática, que o PIBID vinha estabelecendo desde a sua criação, em 2007.

A Portaria CAPES n.º 46/2016, estabelecia um novo regulamento do PIBID, principalmente em relação aos seus objetivos, ao tentar uni-lo a outros programas, como, o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Programa Mais Educação (PME), o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) e o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). Este novo regulamento tinha a intenção de melhorar os índices das avaliações nacionais e promover a alfabetização. Tratava de uma reorganização do PIBID em três eixos estruturantes: “alfabetização e numeramento; letramento; e áreas de conhecimento do ensino médio” (BRASIL, 2016).

Muitos pontos foram criticados nessa nova Portaria, desqualificando o Programa, uma vez que, este novo regulamento, caracteriza-se mais como um programa de reforço escolar e

não como um programa de formação inicial. Esse novo instrumento normativo apresentou uma série de mudanças, alterando profundamente o seu desenho pedagógico de como foi pensado e elaborado. Segundo o FORPIBID, esta Portaria encerrava todo o ciclo de formação, pois o documento não tratava apenas de simples ajustes, mas do desmonte de um desenho pedagógico dinâmico, complexo e efetivo.

Contudo, diante das críticas e da insatisfação dos atores do PIBID, novas manifestações foram a público, solicitando a revogação dessa Portaria e a continuidade do Programa conforme a Portaria CAPES n.º 096/2013.

Barros (2020), em entrevista com Nilson Cardoso (Presidente do FORPIBID-RP⁴¹) relembra que neste período de lutas em favor do PIBID, foi estabelecido o apoio de diversos parlamentares, com destaque, o Deputado Chico Lopes (PCdoB/CE) e a Senadora Fátima Bezerra (PT/RN), que colocaram em tramitação um projeto de Lei n.º 5.180/2016, que dispõe sobre o PIBID, o qual buscava institucionalizar o PIBID como uma política de Estado e uma frente parlamentar mista em prol do PIBID. Todavia, mesmo com o apoio empreendido pelos parlamentares em tornar o Programa como uma ação permanente, o projeto foi retirado de pauta em junho de 2017, sem maiores desdobramentos.

A bandeira de luta pelo PIBID foi levantada e proclamada por várias vozes (FORPIBID, ANPED, ENDIPE, ANFOPE e outras entidades educacionais, e os parlamentares), ao anseio coletivo: #ficaPIBID.

E, em 14 de junho de 2016, já no governo de Michel Temer, a CAPES publicou no Diário Oficial da União, a Portaria n.º 84, revogando a Portaria CAPES n.º 46, de 11 de abril de 2016. Vale destacar que esta Portaria evidenciou um dos maiores retrocessos do Programa, além dos cortes até o ano de 2017.

Com essa revogação, os projetos do PIBID seguiram novamente regidos pela Portaria CAPES n.º 096/2013. Assim, o Edital CAPES n.º 061/2013 e o Edital CAPES n.º 066/2013, permaneceram em vigor, visto que a sua vigência se daria até fevereiro de 2018, ainda que, pudesse ser prorrogado por mais quatro anos. Mesmo com a permanência dos Editais, nos anos de 2016 e 2017, o Programa não se manteve estável, continuando sob risco de encerramento, que será discutido na sua segunda fase de implementação.

⁴¹ A partir do ano de 2018, com a implantação do Programa Residência Pedagógica, o FORPIBID passa a dar suporte ao Programa Residência Pedagógica e, sua nomenclatura passa a ser FORPIBID-RP.

2.2 O PIBID NOS GOVERNOS TEMER E BOLSONARO: A CONTINUIDADE DESCONTÍNUA

A famosa frase do sociólogo e educador, Darcy Ribeiro, “A crise da educação no Brasil não é uma crise: é um projeto”, sintetiza a segunda fase do PIBID, a qual denominamos como: o PIBID nos governos Temer e Bolsonaro: a continuidade descontínua. Essa frase exprime a situação de desmonte da educação e levanta reflexões sobre a situação precária de investimentos e valorização da educação pública no país.

Entende-se nessa Tese, a continuidade descontínua, como um processo que envolve mudanças, interrupção, variações, um conjunto de alterações de formatação de programas e projetos, em determinado tempo. A descontinuidade das políticas ou programas educacionais afetam a todos que estão envolvidos em determinado processo histórico, político e social, como no caso do PIBID. Cada mudança de governo, representa um recomeçar, negando-se a história construída na escola, nos espaços de formação, nas interações entre universidade e a escola, nas ações e práticas empreendidas pelos subprojetos e nos saberes dos professores.

Os programas do governo no sistema de produção capitalista, sempre sofreram e sofrerão contingenciamentos, no entanto, este processo de descontinuidade não permite a consolidação de uma política, tão pouco de um programa educacional e tem se dado pela correlação de forças políticas entre diferentes ideologias de poder. A descontinuidade revela o descompromisso dos governantes com a educação, é um “eterno recomeçar, como se o passado pudesse ser anulado, repetição constante do ‘novo’ para manter a eternidade das relações de poder” (COLLARES; MOYSES; GERALDI, 1999, p. 216).

Nesse sentido, pode-se observar que a descontinuidade do PIBID se efetivou a partir da diminuição progressiva do quantitativo de concessão de bolsas, pelo não reajuste nos valores das bolsas para os licenciandos, pelo não repasse dos recursos financeiros aos Projetos Institucionais, pela inserção de licenciandos sem bolsas no Programa e por contemplar as instituições privadas a participação no PIBID, ao invés de promover ou implementar novas instituições públicas. Essa descontinuidade contínua é percebida com mais intensidade logo após o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, quando o governo de Michel Temer (2016-2018) retoma as linhas do governo do projeto político neoliberal desenvolvido no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), interrompido pela vitória do presidente Luís Inácio da Silva (AGUIAR, 2019).

Aguiar (2019) localiza como medida central no governo de Temer (2016-2018), a aprovação da Emenda Constitucional⁴² n.º 95/2016. Na área da educação, no que tange a formação de professores, destaca a aprovação da Base Nacional Comum Curricular⁴³ (BNCC) da educação básica (BRASIL, 2017), que na sua elaboração, manteve o elo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do governo FHC e a Reforma do Ensino Médio, Lei⁴⁴ n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (AGUIAR, 2019; MILITÃO, 2021).

Com a aprovação da Emenda Constitucional n.º 241, renomeada no Senado Federal como Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n.º 55/2016, que instituiu o Novo Regime Fiscal⁴⁵ no Brasil para os próximos vinte anos, as despesas federais só poderão aumentar conforme a inflação acumulada, e o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) (AMARAL, 2016; AGUIAR, 2019).

Essa PEC atingiu todas as esferas da administração pública e impactou fortemente nas políticas educacionais, sobretudo as decorrentes da aprovação do PNE 2014–2024, que ficou inviabilizado o cumprimento das suas 20 metas estabelecidas, as quais necessitam de maiores investimentos, “comprometendo direitos sociais garantidos pela Constituição de 1988” (AMARAL, 2016; 2017, AGUIAR, 2019, p. 17; MILITÃO, 2021).

No cenário do Ministério da Educação, José Mendonça Bezerra Filho (Deputado Federal dos Democratas, DEM/PE) é nomeado como novo Ministro (12/05/2016 a 06/04/2018), cujas iniciativas de gestão romperam “com a perspectiva então vigente de participação de setores da sociedade na definição dos principais programas ministeriais, tônica da ação governamental nos períodos de gestão dos presidentes Lula da Silva e Dilma Rousseff” (AGUIAR, 2019, p. 4), que retomaram os projetos à época do governo de Fernando Henrique

⁴² A Emenda Constitucional n.º 95/2016 altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 7 de jul. de 2022.

⁴³ O comitê para elaboração da BNCC foi coordenado pela secretária executiva Maria Helena Guimarães de Castro, que ocupou esse mesmo cargo na gestão do ministro Paulo Renato, no governo FHC, quando os PCNs foram implementados (AGUIAR, 2019, p. 7).

⁴⁴ A Lei n.º. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em 24 de abr. de 2022.

⁴⁵ O Novo Regime Fiscal (NRF), válido para a União, significa, na prática, “congelar”, nos valores de 2016, as despesas primárias do Poder Executivo, do Poder Judiciário, do Poder Legislativo, do Tribunal de Contas da União (TCU), do Ministério Público Federal (MPF) e da Defensoria Pública da União (DPU) pelo longo prazo de 20 anos, uma vez que os valores somente poderão sofrer reajustes até os percentuais referentes à inflação do ano anterior, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (AMARAL, 2016).

Cardoso (FCH). Com ele, a presidência da CAPES também sofre novas alterações, sendo nomeado, o professor Abílio Afonso Baeta Neves (2016-2019). Além de Abílio Neves, Maria Helena Guimarães de Castro (2016-2018) é nomeada secretária executiva do Ministério da Educação e Cultura. Importante destacar, que o Professor Abílio foi presidente da CAPES no governo de FCH e Maria Helena Guimarães Castro foi presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) de 1995 a 2001, também no governo de FHC e atualmente é Presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Segundo Oliveira, Souza e Perucci (2018), as novas configurações para o sistema educacional impostas pelo governo do Presidente Temer, impactaram diretamente nas políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, devido aos cortes orçamentários revistos e concluídos até o momento.

A crise econômica e política vivida no Brasil, depois da ascensão do governo Temer (2016), pelo “golpe jurídico, político e midiático” (SAVIANI, 2016, s/p), tem colocado vários programas de formação de professores em risco, em especial, PIBID. A educação de fato, nunca entrou na pauta dos principais problemas nacionais. A cada novo governo, apresenta-se como uma promessa de projeto, mas, ainda não recebeu a devida importância e relevância para a construção de uma nação, que se quer soberana, democrática e justa.

Melo e Souza (2017) reforçam que após o impeachment da Presidenta Dilma, várias consequências contra a educação públicas já começaram a ser observadas:

[...] a destituição de equipes e a iminente extinção de secretarias no Ministério da Educação, bem como a realocação ou extinção de recursos de ações pontuais; a recusa no recebimento para audiências dos setores historicamente posicionados em defesa da educação pública; destituição e esvaziamento do Conselho Nacional da Educação e, praticamente, a destruição do Fórum Nacional da Educação – que, dentre as suas competências legais, está a coordenação da Conferência Nacional da Educação de 2018, bem como das suas etapas estaduais e municipais, além de outros espaços colegiados democráticos em toda a nação. Uma profusão de mudanças nos marcos legais das políticas educacionais e do seu orçamento está se constituindo, no sentido de tornar irreversível a curto e longo prazo o avanço da privatização da educação pública no Brasil (MELO; SOUZA, 2017, p. 27).

Moura, Biscaro e Sangalli (2018) ressaltam que em 2016 já haviam sido instaurados no Brasil retrocessos no campo da educação, como, por exemplo, a PEC n.º 55/2016, a Reforma trabalhista já em vigência (Lei n.º 13.476/2017); a Reforma da Previdência em tramitação; a inviabilização das metas do Plano Nacional da Educação, decorrentes da PEC n.º 55/2016; a precarização e privatização da educação pública; a Reforma do Ensino Médio; a imposição da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica; o PIBID em novos moldes (até

então nunca interrompido frente aos constantes Editais), seguido (e quase substituído) pela Residência Pedagógica.

Ademais, cabe destacar que em maio de 2016, foram revogados o Decreto n.º 6.755/2009, que Instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e disciplinou a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e o Decreto n.º 7.415/2010 que Instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, que dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profucionário, substituídos pelo Decreto n.º 8.752/2016, que dispõe sobre a Política Nacional dos Profissionais da Educação Básica.

Esse novo Decreto regulamenta as metas 15 e 16 do PNE (Lei n.º 13.005), bem como o artigo 61 a 67 da Lei n.º 9.394/96. A Meta 15 do PNE (2014-2024) estabelece que todos os professores da educação básica devem possuir formação ao nível superior nos cursos de Licenciatura específica para a sua atuação, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios,

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014).

Para alcançar o objetivo dessa Meta foram estabelecidas algumas estratégias, dentre elas a de n.º 11, que impõe: “implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação [...] construída em regime de colaboração entre os entes federados” (BRASIL, 2014). Como se observa, a proposta do PNE para o prazo estabelecido de um ano para a instituição de uma política nacional de formação de profissionais da educação, expirou em 2015, sem que esta fosse concretizada.

Em relação ao Parfor, embora, tenha sido instituído pelo Decreto n.º 6.755/2009, ele permanece na Política Pública de educação para a formação inicial de professores, reafirmando o propósito da Constituição Federal de 1988 em “garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino” (BRASIL, 1988 *apud* CARDOSO; SANTOS; SANTOS, 2017).

Outro fato importante que merece ser observado nesse Decreto, diz respeito ao papel da CAPES, conforme disposto no art. 16, que ela “fomentará a pesquisa aplicada nas licenciaturas

e nos programas de pós-graduação, destinada à investigação dos processos de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento da didática específica” (BRASIL, 2016). Nesse sentido, o Decreto reduz drasticamente o papel antes imposto pela CAPES, a qual disciplinava a sua atuação no fomento a programas de formação inicial e continuada. Dessa forma, os programas instituídos na DEB voltarão a alçada das secretarias do MEC, e à CAPES, caberá o fomento à pesquisa aplicada as licenciaturas e nos programas de pós-graduação.

Conforme o Relatório de gestão da CAPES (2016), ao longo do ano fiscal de 2016, o processo de compatibilização orçamentária da CAPES, decorreu de fatores internos e externos. No contexto externo, com a aprovação da PEC 241, foi necessário efetuar um ajuste entre as despesas e o orçamento por diretoria. No que lhe concerne, no contexto interno, à medida que contribuiu para o ajuste, foi a retirada das cotas de bolsas do PIBID, em setembro de 2016, fazendo com que as cotas de bolsas passassem de 90.000 para 73.000 bolsas (BRASIL, RELATÓRIO/CAPES, 2016, p. 100).

Ainda, na luta pela permanência dos Editais n.º 061/2013 e n.º. 066/2013, o FORPIBID, lançou em 7 de fevereiro de 2018, o Informe n.º 3/2018, comunicando a sua inconformidade com a decisão da não prorrogação dos Editais acima citados, anunciado pelo Diretor da DEB/CAPES, que comunicou às Universidades que o Programa teria vigência até o dia 28 de fevereiro, e que o último pagamento das bolsas, seria realizado em março de 2018. O comunicado do FORPIBID ressaltava que:

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

Os Editais CAPES n.º 061 e 066/2013 foram encerrados, indicando uma posição compatível com a sociedade política que o produz, lembrando que “os homens [os seres humanos] fazem a sua própria história, mas não a fazem arbitrariamente, nas condições

escolhidas por eles, mas sim, nas condições diretamente determinadas ou herdadas do passado” (MARX, 1976, p. 17, apud ARANDA, 2004, p. 21).

Conquanto, além da situação econômica e política que figura o país, é preciso que a sociedade política (MEC e CAPES), esteja atenta a outros fatores imprescindíveis à qualidade e valorização da formação inicial docente, a fim de garantir uma educação básica de qualidade social. Pode-se observar que o Decreto n.º 7.219, não foi concretizado, considerando os fatores aqui expostos e também ao observar o artigo 4.º do referido Decreto: “o PIBID cumprirá os seus objetivos mediante a concessão de bolsa de iniciação à docência a alunos de cursos de licenciaturas [...]”, comprometendo todo o trabalho que já vinha sendo desenvolvido junto ao processo formativo dos licenciandos pibidianos.

No final do ano de 2017, o Ministério da Educação criou o Programa de Residência Pedagógica, com o intuito de substituir o PIBID, com argumento de uma suposta “modernização” com a proposição de outro programa. Assim, tal como o PIBID, o Programa Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo substituir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura. Conforme o MEC, o principal objetivo do Programa Residência Pedagógica é a melhoria da qualidade da formação inicial e uma melhor avaliação dos futuros professores, que contarão com acompanhamento periódico.

Embora o FORPIBID não tenha conseguido a prorrogação dos Editais vigentes à época, a permanência do PIBID, mesmo que em outros moldes, pode ser considerada uma das maiores conquistas desse Fórum. A ideia da coexistência dos dois Programas, PIBID e Residência Pedagógica, um atingindo os licenciandos no início do curso e outro destinado aos estágios supervisionados, contemplando estudantes no final dos cursos das licenciaturas, ganhou força e prevaleceu o movimento orquestrado na defesa do PIBID (BARROS, 2020, p. 154).

Tanto o PIBID como o PIBID Diversidade continuaram com foco na iniciação à docência, no sentido de induzir a prática como componente curricular, com a vivência no ambiente escolar, porém, com ajustes, atendendo o ingresso do licenciando no Programa Residência Pedagógica, que se vincula ao Estágio Curricular Supervisionado, durante o processo formativo dos licenciandos (FORPIBID, 2018). No entanto, a partir de 2018, o PIBID ficou condicionado às novas diretrizes e normativas impostas pelo CNE e pelo MEC, modificando a sua estrutura, bem como a sua concepção de educação.

Dando continuidade à agenda neoliberal do governo Temer, em outubro de 2018, foi eleito o seu sucessor, o Presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). No seu governo

passaram pela pasta da educação, quatro Ministros⁴⁶, Ricardo Vélez Rodrigues (01/01/2019 a 09/04/2019), Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub (09/04/2019 a 19/06/2020), Milton Ribeiro (16/07/2020 a 28/03/2022) e, Victor Godoy Veiga (29/03/2022 a 31/12/2022).

Nos governos de Temer e Bolsonaro, se observa a implantação de novas políticas educacionais com grande repercussão nos sistemas de ensino e com forte viés privatista, favorecendo interesses do mercado, tais como, as aprovações da Base Nacional Comum Curricular do Educação Infantil e do Ensino Fundamental e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Para Aguiar (2019, p. 16), essa nova gestão ancora-se nas reformas educacionais de concepção gerencialista, de tal modo que “a ênfase se situa na padronização dos currículos escolares e nos processos formativos assentados nos princípios da flexibilização, da eficiência, da eficácia, da meritocracia e da gestão de resultados”.

O Ministério da Educação também homologou o Parecer CNE/CP n° 22/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019) e posteriormente, a Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Este documento, de acordo com Coimbra (2020) foi aprovado e publicitado sem considerar as críticas das entidades nacionais (ANPEd, ANFOPE, Anpae, Fórum em Defesa da Escola Pública e outras entidades), sem estabelecer diálogos com as universidades e as associações científicas do campo educacional, “numa prática impositiva e autoritária, cada vez mais comum, nos últimos quatro anos” (ANPEd, 2020) e sem considerar o contexto histórico, político e social da luta na formação de professores.

Coimbra (2020) situa o Parecer CNE/CP n° 22/2019, como o quarto modelo de formação⁴⁷, o “modelo anacrônico”, o qual, segundo a autora, utiliza “conceitos e ideias de uma época passada para formar sujeitos de outro tempo histórico, com referência em outras realidades que não a nossa” (COIMBRA, 2020, p. 624). Para a autora, o documento não considera as lutas históricas pela valorização da profissão docente e se contrapõe a Resolução CNE/CP n° 02/2015, a qual definia à docência como um “processo pedagógico comprometido

⁴⁶ Além dos quatro ministros mencionados, destaca-se também Carlos Alberto Decotelli, nomeado para assumir a pasta da educação em 25 de junho de 2020, mas, renunciou seu cargo cinco dias antes de assumir a pasta, devido a uma série de denúncias sobre falsas informações em seu currículo.

⁴⁷ Coimbra (2020), contextualiza a formação de professores em três modelos: o modelo conteudista, criado em 1939, pelo Decreto n°. 1190, o modelo de transição, instituído a partir de 2002, com a Resolução CNE/CP n°. 1/2002 e o modelo de resistência, em 2015, com a Resolução CNE/CP n°. 02/2015.

com valores éticos, políticos e estéticos e na compreensão de que a docência se materializa nessa *práxis*, na busca coerente entre o que pensamos e o que fazemos”.

O documento cita o PIBID como “uma das experiências mais exitosas que contribuiu para a formação inicial docente” (BRASIL, 2019, p. 11), tratado apenas em um único parágrafo, de forma superficial, sem dar a sua devida importância e relevância para a formação inicial docente. Diferentemente, na Resolução CNE/CP nº 2/2015, as dimensões e características do PIBID foram referenciadas e reconhecidas para orientar as diretrizes nacionais para a formação inicial e continuada. E o Programa Residência Pedagógica, apesar de recente e que integra a Política de Formação Docente, nem se quer foi citado.

Na análise de Pires e Cardoso (2020, p. 78), esse documento preconiza uma “racionalidade neoliberal”, que idealiza as diretrizes curriculares conforme as competências, “um currículo que produz subjetividade docentes e discentes alinhadas às regras do mercado”. Para Coimbra (2020, p. 642), o Parecer CNE/CP nº 22/2019 desconsidera o projeto de formação e valorização docente que vinha sendo construído no Brasil, desde o final da década de 1970 e que foi materializado na Resolução CNE/CP nº 02/2015, a partir de um “projeto construído coletivamente com entidades existentes desde as décadas de 1980 e 1990, tais como a ANFOPE, Anpae e Fóruns criados desde a aprovação da LDB, bem como outros documentos produzidos para a Educação Básica ao longo da nossa história”. Essas novas diretrizes para a formação docente, impõe novos desafios para a política e gestão educacional e nos faz refletir sobre “qual o perfil dos futuros professores para a educação básica, visando uma formação de qualidade social?”

A partir dessas observações é que se constrói a análise documental que contextualiza a segunda fase do PIBID, “a continuidade descontínua”, realizada com base nos documentos normativos, conforme Quadro 9 e que apresenta as mudanças nos rumos da educação, ou seja, um novo projeto de educação, a educação mercadológica.

**Quadro 9: PIBID: referencias legais do PIBID e do Programa Residência Pedagógica
(2016-2019)**

Documento Normativo	A que se destina
Portaria CAPES n.º38	Institui o Programa Residência Pedagógica
Editais n.º 6/2018	Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica
Edital n.º 07/2018	Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do PIBID
Portaria CAPES n.º 45	Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).
Portaria n.º 259 de 17 de dezembro de 2019	Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

Fonte: Elaborado pela autora, conforme normativas da CAPES.

Com a Portaria CAPES n.º 38, que instituiu o Programa Residência Pedagógica, foram lançados os Editais n.º 6/2018, para chamada pública para o Programa de Residência Pedagógica, cujo público alvo, são os licenciandos na segunda metade dos cursos de licenciatura, e o Edital n.º 07/2018, para chamada pública para o PIBID, para os licenciandos da primeira metade dos cursos de licenciatura.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) foi oficialmente lançado em 28 de fevereiro de 2018, com a “finalidade de apoiar as IES na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciaturas, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2018b, p. 1).

Os objetivos do Programa Residência Pedagógica são estabelecidos no art. 2.º, da Portaria CAPES n.º 38 e no Edital CAPES n.º 06/2018, ao dispor:

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

Importante ressaltar que esses documentos (Portaria CAPES n.º 38 e no Edital CAPES n.º 06/2018) foram elaborados de acordo com a Resolução CNE/CP n.º 02/2015, vigente à época, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial ao nível superior

e para a formação continuada. Embora, naquele momento, essa Resolução estava em contestação no âmbito do MEC, sido implementada pelo Parecer CNE/CP n.º 22/2019 (FARIAS; CAVALCANTE; GONÇALVES, 2020).

Ainda que, esses documentos tenham sido elaborados conforme a Resolução CNE/CP n.º 02/2015, a qual foi fundamentada na *práxis* educativa, o primeiro objetivo do PRP, “[...] que fortaleçam o **campo da prática** e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente [...]” (BRASIL, 2018, grifos nosso), contradiz a Resolução, pois a prática mencionada trata-se da ‘prática’ como indutora de currículos tecnicistas, que incidem na formação de professores como meros executores e receptores de projetos e programas elaborados de forma autoritária e sem qualquer forma de reflexão, que permita uma ação transformadora.

Observa-se que os Editais acima citados, incidem diretamente nos currículos dos cursos de licenciaturas, ao promoverem um alinhamento com a BNCC, modificando inclusive a autonomia das universidades, e reforçam o discurso de que é preciso aumentar a perspectiva prática no campo da formação, sobre o ser e o fazer docente. Os programas, ao promoverem o alinhamento com a BNCC, tem como finalidade induzir uma formação aos licenciandos pautadas no desenvolvimento de habilidades, nas competências e nos conteúdos previstos na BNCC e que farão parte da avaliação externa.

Segundo a Portaria, as bolsas para o PRP são concedidas para: residente – discentes matriculados nos cursos de licenciaturas, que tenham cursado no mínimo 50% do curso, ou que estejam cursando a partir do 5.º período; coordenador Institucional – docente responsável pelo PRP; docente orientador – docente que irá orientar o estágio dos residentes, estabelecendo a relação entre teoria e prática e, o receptor – professor da educação básica que irá acompanhar as atividades nas escolas. O PRP é desenvolvido em regime de colaboração com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, por meio de um acordo de Cooperação Técnica, firmado com o governo federal, por intermédio da CAPES (BRASIL, 2018).

De tal modo, como a Portaria CAPES n.º 46, de 2016, revogada, devido a várias manifestações, a Portaria CAPES n.º 38, de 2018, foi construída sem consulta prévia com as IES, com os professores e alunos a fim de instituir uma reformulação no estágio supervisionado.

Cornelo (2019) observa que embora o Programa Residência Pedagógica se mostre como um aperfeiçoamento do estágio supervisionado, enquanto Programa, é limitado com o seu público alvo, ou seja, só é efetiva a partir do 2.º ano dos cursos de licenciatura e com cotas limitadas de bolsas.

O Edital CAPES n.º 7, destinado à chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do PIBID, marcou um novo modelo do Programa, comprometendo um trabalho que já vinha sendo desenvolvido desde a criação do PIBID. E trouxe mudanças cruciais para o Programa, expressando intencionalidades de reestruturação proposta pelo MEC/CAPES.

Para mostrar que esse Edital foi alinhado a outro tipo de projeto de educação, a mercadológica, foi necessário fazer um comparativo com o Edital CAPES n.º 061/2013, que se refere a primeira fase do Programa. Os principais impactos nesse novo modelo, podem ser destacados como: bolsistas de iniciação à docência; possibilidade de participação de discentes, concessão de bolsa; estrutura do projeto; relação entre o número de licenciandos e professores supervisores; composição das licenciaturas participantes; fomento das bolsas; o financiamento do programa; a forma de seleção das escolas parceiras e a vigência do projeto.

Em relação aos bolsistas de iniciação à docência – a exigência no Edital n.º 07/2018, previa apenas a participação dos licenciandos que estivessem na primeira metade do curso, ou seja, os licenciandos que não tenham concluído mais do que 50% da carga horária do curso. O Edital não deixou claro, qual o motivo da exclusão dos licenciandos na segunda metade do curso, uma vez, que o PIBID proporciona a interação com o contexto escolar em qualquer fase da graduação. Diferentemente, no Edital CAPES n.º 061/2013, não havia distinção do tempo para participar do Programa. Todos os licenciandos eram convidados a participar, de acordo com o número de vagas estabelecidas por cada subprojeto das IES. O bolsista tinha a oportunidade de vivenciar o contexto escolar durante todo o processo da sua formação inicial.

Essa mudança no Edital induz um tipo de formação rápida, barata e ineficiente. Pois, ao diminuir o tempo de permanência no Programa, reduzem-se os gastos financeiros por bolsistas e confirma uma formação aligeirada, diferentemente daquela que foi proposta na primeira fase do Programa. Com esta nova configuração, o Programa compromete um dos principais objetivos o qual foi proposto, a antecipação do tempo que os licenciandos passavam nas escolas para vivenciar as experiências nas escolas – o seu futuro campo de trabalho (CAMPELO, 2019).

Sobre a possibilidade de participação no programa, sem bolsa, o Edital n.º 7/2018, prevê a inclusão de até seis discentes “voluntários”, incentivando as IES a completar o número de 30 discentes em cada “núcleo”, entendido como subprojeto. Na verdade, esta era uma condição explícita para a aprovação do projeto, pois, cada “núcleo”, ao apresentar a sua proposta deveria contemplar o número de 30 licenciandos, sendo 24 bolsistas e 6 não bolsistas, “voluntários”, que teriam as mesmas atribuições dos bolsistas. A inclusão dos participantes voluntários representa uma forma de redução de custos e mais do que isso, reafirma a ideia de que o trabalho

voluntário na educação pode resolver “as demandas da educação básica através de ações de voluntárias” (CAMPELO, 2019, p.139), ações essas típicas do neoliberalismo.

Há de se ressaltar, que esse critério imposto pelo Edital, contradiz o artigo 4.º do Decreto n.º 7.219, de 2010, que institui o PIBID no âmbito da CAPES, ao dispor que “O PIBID cumprirá os seus objetivos mediante a concessão de bolsa de iniciação à docência a alunos de cursos de licenciatura [...], (BRASIL, 2010). Podendo, inclusive, pôr em dúvida a própria a nomenclatura do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, conforme observado por Cornelo (2019).

Em relação à estrutura do projeto, no Edital CAPES n.º 061/2013, cada projeto era composto por um ou mais subprojetos, definidos na área de conhecimentos dos cursos de licenciaturas e formado por no mínimo cinco estudantes de licenciatura, um professor coordenador de área e um professor supervisor. No que lhe concerne, no Edital nº 7/2018, cada projeto foi composto por um núcleo de iniciação à docência, um formador (coordenador de área), três professores supervisores e no máximo 30 discentes, sendo 24 bolsistas e seis não bolsistas. Percebe-se que para o supervisor, há um aumento em média de oito a dez bolsistas para acompanhamento, nos editais anteriores, não passava de 6 bolsistas, por supervisor.

Com essa distribuição, vê-se uma sobrecarga de trabalho para os professores supervisores, podendo comprometer tanto a formação dos licenciandos, como a sua própria formação continuada. Zeichner (2013) corrobora com esta discussão ao tratar do papel do “professor tutor” de estagiários, pois, quando estes são inseridos no contexto escolar nas salas de aula, por períodos variados de tempo, durante as práticas educativas, os professores tutores, que podemos aqui ser considerados como os “professores supervisores”, além de fazer o seu trabalho de formação do professor iniciante, precisa atender plenamente as suas responsabilidades na sala de aula, e quando são remunerados por este trabalho, a remuneração é inferior ao salário mínimo, caso similar ao do PIBID.

No que tange a participação das licenciaturas, observa-se que no Edital n.º 061/2013, 29 áreas das licenciaturas foram apoiadas pelo PIBID, incluindo Ensino Religioso, Psicologia e os subprojetos Interdisciplinares, ou seja, o Programa abrangeu todas as áreas das licenciaturas. No entanto, no Edital n.º 07/2018, apenas as áreas das licenciaturas, Artes, Biologia, Ciências, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Sociologia ou, ainda, cursos de Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo, foram contempladas no Programa. Como se observa, nesse Edital, perdemos flexibilidade de organização e de atendimento às diversas áreas de formação de professores.

Em relação ao fomento do Programa e à concessão de bolsas, no Edital n.º 061/2013, foram concedidas cerca de **72 mil bolsas** de iniciação à docência e o Projeto Institucional foi contemplado com uma verba de custeio no valor de R\$750, 00 (setecentos e cinquenta reais), por bolsistas por ano, para cobrir as despesas com custeios do Projeto. Já o Edital n.º 7/2018 limitou a concessão de **45 mil bolsas** para a iniciação à docência, e não teve previsão de verba de custeio para manutenção do Programa e para o desenvolvimento das atividades nas escolas parceiras.

A verba de custeio para os Projetos Institucionais é de grande importância, uma vez que impacta nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelos subprojetos nas escolas, no fomento para participação de eventos na área da educação para os bolsistas, na publicação de artigos em periódicos, nas viagens pedagógicas promovidas pelos subprojetos e demais atividades a fim de buscar uma formação mais completa.

Por fim, a forma de seleção das escolas parceiras e a vigência do projeto - para estas questões, pode-se ater aos outros editais, não somente no Edital CAPES n.º 061/2013. Nesse sentido, todos os outros editais lançados pela CAPES/DEB davam autonomia para as IES, na escolha das escolas parceiras, de forma que fossem contempladas tanto escolas com Ideb abaixo da média nacional e naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de “apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do Ideb, compreendendo-o nos seus aspectos descritivos, limites e possibilidades” (BRASIL, 2013).

O Edital n.º 7/2018 exigia-se que o PIBID fosse realizado em regime de colaboração, efetivado por meio de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado entre a CAPES, as secretarias de educação e as IES. E as futuras escolas parceiras do PIBID, deveriam ser indicadas pelas secretarias de educação, com isso, as IES perderam autonomia para escolha das escolas, ocasionado, conseqüentemente, ruptura em trabalhos que já estavam sendo desenvolvidos em algumas escolas pelo Programa.

Essa mudança nos critérios de seleção das escolas pode afetar significativamente as relações entre universidade-escola, professores da educação básica e professores da universidade, desvinculando uma relação de integridade e de confiança, que foi, ao longo do tempo, muito bem construída pelo PIBID. Campelo (2019) observa que esta mudança no PIBID não permite, que tanto as universidades, como as escolas se aproximem por afinamento das propostas.

Com isso, a escola, – *locus* privilegiado da formação docente, passa a ser vista como um lugar de aplicação de práticas pedagógicas e de propostas alheias a elas nas suas formulações,

pois, uma vez subordinada às secretarias de educação, perde a sua autonomia, tornando-se incapaz de escolher relacionamentos e parcerias (CAMPELO, 2019). Dessa forma, ao se pensar a escola como *locus* de execução de práticas descontextualizada com uma formação teórica, embasada na transformação emancipatória, vê-se um grande retrocesso do PIBID.

Tanto o PIBID quanto o PRP, foram regulamentados pela Portaria CAPES n.º 45/2018, Esta Portaria dá entre outras definições a complementação dos dois Programas, conforme artigo 9.º, que estabelece os requisitos mínimos para recebimento de bolsa de residente e de iniciação à docência.

III - Para o residente, ter cursado o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período e comprometer-se a realizar 440 horas de atividades na residência pedagógica;

IV - Para o bolsista de iniciação à docência, estar na primeira metade do curso de licenciatura, conforme definido pela IES, e possuir pelo menos 32 (trinta e duas horas) mensais para dedicação às atividades do PIBID (BRASIL, 2018).

Em 2019, O PIBID e o PRP foram regidos pela Portaria n.º 259 de 17 de dezembro de 2019, cujo artigo 1.º dispõe que ambos os Programas integram a política Nacional de Formação de Professores do MEC, “visando intensificar a formação prática nos cursos de licenciatura e promover a integração entre a educação básica e a educação superior” (BRASIL, 2019). No entanto, reafirma-se que a “formação prática” mencionada no documento citado, difere da *práxis* educativa, que de acordo com Freire (2013) é fundamentada no caráter político, na criatividade, no diálogo, na reflexão e na conscientização dos homens e na reflexão de uma ação crítica sobre o mundo real com vistas à sua transformação.

Outro fato importante que consolidou o enfraquecimento do Programa nestes últimos anos, foi a diminuição de cotas de bolsas de iniciação à docência, desde o Edital de 2018, conforme pode ser observado na Tabela 10.

Tabela 10: PIBID: quantitativo de bolsas concedidas à Iniciação à Docência (2007-2020)

Editais	2007	2009	2010	2011	2012	2013	2018	2020
Bolsas de ID	2.326	8.882	2.441	10.526	18.221	72.845	44.716	30.096

Fonte: Dados organizados pela autora, conforme o relatório de Gestão da CAPES (2013, 2018 e 2019).

Observa-se que o PIBID vem passando por um processo de enfraquecimento desde o ano de 2015, com as ameaças de cortes orçamentários e de continuidade do Programa, marcado pela tramitação de mandatos de governos e pela construção do golpe de Estado. Em 2018, uma nova estrutura do Programa é apresentada e fundamentada num novo projeto de educação, e

com a redução significativa do quantitativo de bolsas, quase 40% do total em comparação com o ano de 2013.

Após o processo seletivo do Edital n.º 07/2018, das 53.289 cotas solicitadas pelas IES públicas e privadas, 45.000 cotas foram aprovadas. No estado de Mato Grosso do Sul, das 1.509 cotas aprovadas, 383 foram concedidas para a UFGD, 450 para UFMS, 495 para UEMS, 24 para IFMS, 112 para UCDB e 45 para o Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN).

A partir do ano de 2018, o PIBID se reconfigurou para atender as diretrizes das reformas educacionais de 2017 e à nova agenda política e econômica neoliberal, instituída no Brasil, após o *impeachment* da Presidenta Dilma, em 2016. Entretanto, apesar de muitos recuos desta Política de Formação de Professores, da sua fragmentação ao longo dos anos e de muita resistência, o PIBID permanece com o PRP, oferecendo uma formação inicial pautada no incentivo e na valorização docente.

O PIBID tem como principal dimensão, a formação no contexto escolar, como proposto por Nóvoa, “formar-se na profissão”. Essa dimensão do Programa possibilita aos licenciados uma compreensão dos limites, saberes, conflitos e contradições existentes na escola, além das experiências práticas, vivenciadas sob acompanhamento do supervisor, concedendo uma ocasião privilegiada no processo de aprender a ensinar.

Importante ressaltar, que mesmo o PIBID tendo alcançado espaços necessários nas políticas de formação de professores, a exemplo da LDB, do PNE (meta 15), da Resolução do Conselho Nacional de Educação n.º 02 de 2015, o Programa, no final dos anos de 2021 e de 2022, viveu um momento de incertezas e de descréditos ao governo vigente, ao atrasar o pagamento das bolsas dos participantes do Programa, sem prévias justificativas.

Num momento, onde a pauta de discussão deveria ser a ampliação de bolsas, valorização de magistério, a fim de se buscar uma formação de qualidade socialmente referenciada, a sociedade civil vestiu-se novamente, a discutir e lutar por garantia de pagamento de bolsas em atrasos e pela própria manutenção do Programa.

A este respeito, busca-se nessa reflexão a expressão utilizada por Brzezinski (1999), a qual cita aos embates entre os atores de dois mundos conflitantes “o mundo real, dos educadores e o oficial, o mundo do sistema educativo”. O governo, ao instituir a preocupação com a formação de professores nos seus documentos oficiais (mundo oficial), age de forma dialética no cotidiano, deixando de ampliar as bolsas e garantir a manutenção do Programa, afetando diretamente a própria valorização do magistério.

Neste capítulo foi possível apresentar a implementação do PIBID na política de formação de professores no Brasil. Apesar do recorte temporal da pesquisa abranger o período de 2014 a 2017, foi necessário apresentar a contextualização do PIBID, desde a sua implantação, em 2007, até o ano de 2018, apresentando as suas possibilidades para a formação docente, bem como, seus dilemas e contradições, para mostrar que o Programa, embora ainda esteja atuante, configurou-se em dois projetos de educação.

A primeira fase do Programa materializou-se no auge da política desenvolvimentista, de cunho neoliberal no governo de Lula em 2007, e com continuidade no governo de Dilma (2011-2016). Essa fase foi marcada por uma indução e fomento crescente e com participação ativa dos coordenadores institucionais em colaboração direta com a DEB/CAPES. Foram realizados encontros nacionais com os coordenadores institucionais e com a CAPES, para discussão dos resultados e para aprimoramento dos editais. A gestão da DEB/CAPES, culminou-se numa gestão democrática participativa, a Portaria CAPES nº 096/2013, foi resultado dessa parceria dialogada.

Ao comparar a primeira com a segunda fase do Programa, além das incongruências já destacadas, se observa, que a concepção de educação na primeira fase, foi voltada para uma formação docente que se configurou em uma *práxis* pedagógica, como uma ação-reflexão-ação, verdadeiramente transformadora, ou seja, as ações formativas convergiam a partir de uma formação emancipadora.

Ao contrário, na segunda fase, vê-se uma concepção de educação voltada ao tecnicismo, tal como, a que foi configurada no governo de FHC. É a partir dessa concepção de educação que foram elaborados os documentos que orientam as diretrizes para a formação docente, a partir do ano de 2016 e conseqüentemente para o PIBID e o PRP, a partir de 2018, com o Edital CAPES nº7/2018. Dessa forma, as ações se voltam para a desvalorização e precarização do trabalho docente.

Demonstrou-se, que desde o ano de 2015, o Programa vivencia um momento de resistência e luta pela sua manutenção e valorização, consolidado como um Programa de governo a partir de uma política regulatória, marcada pela descontinuidade, afetando todos os sujeitos participantes, com reduzidas articulações sociais e grande concentração de poder do Estado.

Nesse sentido, dando continuidade ao processo de implementação do PIBID como uma política pública, o capítulo seguinte busca contextualizar a implantação e implementação do Programa no estado de Mato Grosso do Sul.

CAPÍTULO 3

O PIBID NO MATO GROSSO DO SUL: ADESÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Este capítulo visa contextualizar a implantação e a implementação do PIBID nas IES do estado de Mato Grosso do Sul, buscando compreender as contribuições mais relevantes nos Relatórios de Gestão das IES, para a formação de professores da educação básica. A análise documental foi realizada a partir dos Relatórios de Gestão⁴⁸, dos Projetos Institucionais e dos Planos de Trabalho dos subprojetos, em especial da UFGD e da UEMS. Intentou-se buscar nesses documentos as metas e objetivos traçados pelos Projetos Institucionais, as principais contribuições para a formação docente, os principais produtos educacionais desenvolvidos pelos subprojetos e as dificuldades encontradas na execução das ações para o alcance dos objetivos do PIBID.

O Relatório de Gestão das IES constitui-se de um documento referente à consolidação das atividades de acompanhamento e avaliação das ações dos subprojetos do PIBID. O Relatório Parcial é encaminhado anualmente a CAPES/DEB e ao término do Projeto, é encaminhado o Relatório Final. Nesse documento são apresentados os dados das instituições, da equipe, das escolas parceiras e os seus respectivos Ideb, a relação das atividades desenvolvidas e os resultados alcançados, conforme cada etapa de desenvolvimento das ações; a descrição da produção educacional gerada pelos subprojetos, tais como: produções didáticas pedagógicas, produções bibliográficas, produções artístico-culturais, produções desportivas e lúdicas e outras.

Além de contextualizar os impactos das ações e as atividades do projeto, seja na formação de professores, nas licenciaturas envolvidas, na educação básica, na pós-graduação e nas escolas participantes do Projeto, o Relatório também enfatiza as dificuldades encontradas durante o desenvolvimento das atividades e as respectivas justificativas para as atividades previstas e não realizadas.

No que lhe concerne, o Projeto Institucional constitui de um documento cujo objetivo é apresentar o contexto educacional e social da região onde será desenvolvido o PIBID. Apresenta as ações/estratégias para o desenvolvimento das atividades realizadas pelos subprojetos com

⁴⁸ Os Relatórios de Gestão das IES foram disponibilizados pela CAPES para o desenvolvimento da pesquisa de modo a cumprir os objetivos propostos, utilizados com responsabilidade e ética acadêmico-científica.

vistas à inserção dos bolsistas nas escolas, as estratégias para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala, de modo a promover a capacidade comunicativa do licenciando, a forma de seleção, acompanhamento e avaliação dos bolsistas de supervisão e de iniciação à docência; a sistematização de registro e acompanhamento dos bolsistas egressos e as atividades para socialização dos impactos e resultados do projeto.

A partir das análises desses documentos, o Capítulo que segue, organiza-se em três seções. A primeira, busca contextualizar as cinco Instituições de Ensino Superior de MS, a implantação, e a implementação do PIBID. A seção seguinte, apresenta uma análise dos Relatórios de Gestão das IES para mostrar as principais contribuições para a formação docente. E, finalmente, a terceira seção, traz uma discussão das contradições observadas na implementação do Programa no MS, em especial na UFGD e na UEMS.

3.1 O PIBID NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE MATO GROSSO DO SUL

O Estado de Mato Grosso do Sul faz parte da região Centro-Oeste, constituído por 79 municípios. Segundo os dados do IBGE (2019), o estado possui uma população estimada de 2.809.394 habitantes, apresentando uma densidade demográfica de 6,86 hab./km².

A população sul-mato-grossense é bem diversificada e oriunda de migrações dos estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Paraná e São Paulo e imigrantes de países como Alemanha, Espanha, Itália, Japão, Portugal, Síria e Líbano. O Mato Grosso do Sul é o segundo estado brasileiro em número de habitantes indígenas, composto por onze etnias: Terena, Kinikinau, Kaiowa, Guarani, Kadiwéu, Ofaié, Guató, Chamacoco, Ayoreo, Atikum e Camba (CHAMORRO; COMBÈS, 2015, p. 20).

Em relação à educação, conforme os dados do IBGE (2020), o estado apresentou um Ideb em 2019 nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 5,5, ocupando a classificação de 12.º lugar no Brasil, 4,6 nos anos finais do Ensino Fundamental, ficando em 10.º lugar. No ano de 2019, a meta do Ideb no estado (5,3) foi superada, alcançando um Ideb de 5,5. Ainda, segundo o IBGE (2020) foram matriculadas 392.015 crianças no Ensino Fundamental e observou-se uma redução de 3,09% em relação ao ano de 2018. No Ensino Médio foram matriculados 104.878 estudantes, nesse mesmo ano. O número de docentes registrados no ano de 2020 foi de

21.192 para o Ensino Fundamental e de 8.062, para o Ensino Médio. Computou-se, no ano de 2020, 1.138 escolas de Ensino Fundamental e 421 escolas de Ensino Médio.

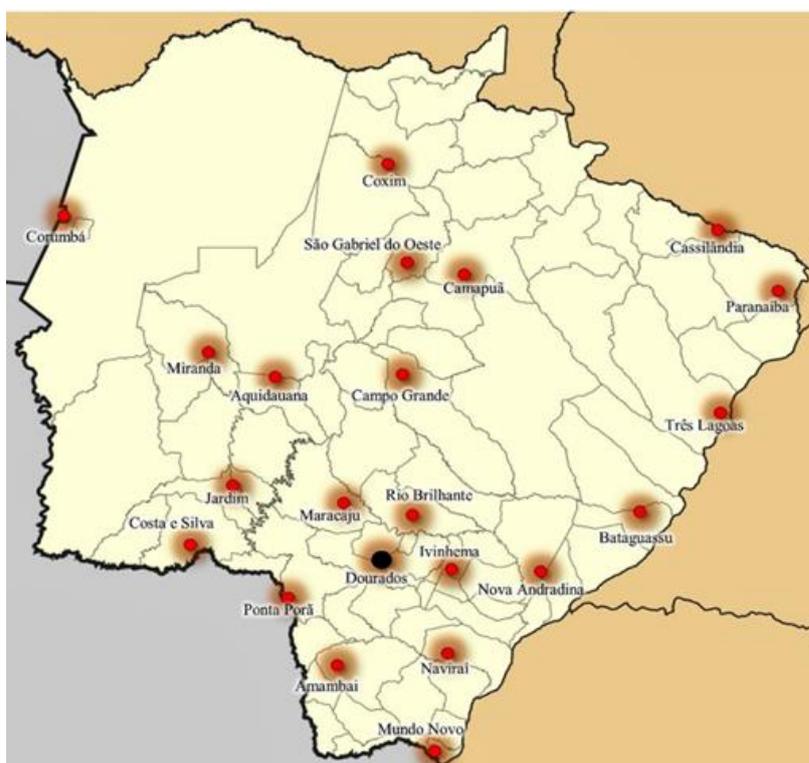
O estado de Mato Grosso do Sul possui uma grande diversidade de instituições de ensino superior. Segundo o Censo (2019), o estado possui 35 IES, sendo, três federais (UFGD, UFMS e IFMS), uma estadual (UEMS) e 31 privadas, sendo uma confessional, comunitária e filantrópica, a UCDB.

A UFGD e a UFMS foram as primeiras Instituições de Ensino Superior a aderirem ao PIBID, no estado de Mato Grosso do Sul, com o Edital MEC/CAPES/FNDE n.º 01/2007, iniciando as suas atividades, em 2009, conforme a implantação da CAPES.

A UEMS aderiu ao Programa com Edital CAPES n.º 02/2009, o qual ampliou a participação às Instituições Estaduais. A UCDB aderiu ao PIBID, com o Edital CAPES n.º 11/2012, de 20 de março de 2012 e, o IFMS iniciou as atividades do Programa no ano de 2014, com o Edital CAPES n.º 061 de 2013.

O PIBID esteve presente em 22 municípios do estado de Mato Grosso do Sul, conforme Figura 3 e Quadro 10. As cinco IES participantes do Programa foram distribuídas em 30 campus, abrangendo 84 subprojetos e 152 escolas de educação básica.

Figura 3 - PIBID: abrangência do Programa no estado de MS (2013-2014)



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Mato_Grosso_do_Sul (adaptado pela autora).

Quadro 10: Abrangência do PIBID no MS (2014-2017)

Municípios	Instituições	Subprojetos
Amambai	UEMS	Ciências Sociais, História, Interdisciplinar
Aquidauana	UFMS	Biologia, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia
Bataguassu	UFGD	Pedagogia (EaD)
	UEMS	Matemática (EaD)
Camapuã	UFMS	Letras Espanhol (EaD), Pedagogia (EaD)
Campo Grande	UCDB	Educação Física, Pedagogia, Ciências, História, Letras Português
	UFMS	Biologia, Filosofia, Física, História, Letras Espanhol, Matemática, Música, Pedagogia, Química
	UEMS	Dança, Geografia, Interdisciplinar, Letras Espanhol, Letras Inglês, Pedagogia.
Cassilândia	UEMS	Interdisciplinar, Letras Inglês, Matemática
Corumbá	UFMS	Educação Física, Geografia, Interdisciplinar, Letras Espanhol, Matemática, Pedagogia
Costa e Silva	UFMS	Matemática (EaD, Bela Vista), Matemática (EaD, área rural), Pedagogia (EaD, Bela Vista)
Coxim	IFMS	Química
	UEMS	Biologia
Dourados	UEMS	Biologia, Física, Interdisciplinar, Letras Espanhol, Letras Inglês, Matemática, Pedagogia, Química
	UFGD	Biologia, Ciências Sociais, Educação Física, Geografia, História, Letras Libras, Letras Português, Matemática, Pedagogia, Psicologia, Química, Teatro
Ivinhema	UEMS	Biologia
Jardim	UEMS	Geografia, Interdisciplinar, Letras Inglês
Maracaju	UEMS	Pedagogia
Miranda	UFMS	Matemática (EaD)
	UFGD	Informática (EaD)
Mundo Novo	UEMS	Biologia
Naviraí	UFMS	Ciências Sociais, Pedagogia, Química
Nova Andradina	UEMS	Informática, Matemática
Paranaíba	UEMS	Ciências Sociais, Interdisciplinar, Pedagogia
	UFMS	Matemática,
Ponta Porã	UFMS	Matemática
Rio Brilhante	UFGD	Letras Libras (EaD)
São Gabriel do Oeste	UFMS	Letras Espanhol (Ead), Matemática (EaD), Pedagogia (EaD)
Três Lagoas	UFMS	Biologia, Geografia, História, Matemática, Pedagogia

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com dados dos Relatórios de Gestão das IES (2014)

Atualmente, além das cinco instituições, o PIBID se faz presente na Universidade da Grande Dourados (UNIGRAN), instituição privada com fins lucrativos que aderiu ao Programa a partir do Edital CAPES n.º 07/2018.

Os planos de trabalhos dos subprojetos, elaborados conforme o Projeto Institucional do PIBID da UFGD e da UEMS, foram estruturados a partir das ações/atividades, conforme as demandas formativas para os bolsistas e o contexto educacional das escolas parceiras, com as suas respectivas descrições. Essas ações foram divididas por etapas, conforme proposto pelo

Manual de orientações para Execução de Despesas do PIBID (CAPES, 2014) fundamentadas nas dimensões e características da iniciação à docência prevista na Portaria CAPES n.º 096/2013. As IES tiveram autonomia para a sua organização, uma vez que essas etapas eram interdependentes e não seguiam, necessariamente, uma ordem cronológica. Cada etapa foi composta por um conjunto de atividades/ações, que foram realizadas durante a execução dos subprojetos nas escolas parceiras.

A primeira etapa, organização e preparação – teve por objetivo a preparação das atividades do projeto nas instituições, a apresentação dos bolsistas nas escolas parceiras e o estudo do contexto educacional. Essas ações, foram fundamentais para que os subprojetos pudessem organizar as suas equipes a partir de editais de seleção próprio das IES, e planejar as atividades de acordo com a realidade de cada escola parceira e as suas relações com os subprojetos, para sistematizar o trabalho do semestre vindouro. Da mesma forma, os licenciandos bolsistas tiveram a oportunidade de conhecer o espaço escolar, os professores supervisores e a comunidade escolar, bem como, a partir de leituras, conhecer o Projeto Político-Pedagógico, o Regimento Escolar e o Plano de Ensino da área de conhecimento do subprojeto a ele vinculado.

A segunda etapa – formação da equipe/planejamento, envolveu as atividades voltadas para a discussão e reflexão sobre a prática docente, seu objetivo foi atuar na formação dos bolsistas para promover a vivência nas escolas da rede básica de ensino. Dessa forma, as ações empreendidas nessa etapa, foram fundamentadas na capacitação dos licenciandos bolsistas, buscando problematizar e contextualizar subsídios teóricos-metodológicos para o desenvolvimento das ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas. As reuniões de planejamento foram essenciais para a organização das ações/atividades dos subprojetos, para discussão e reflexão sobre as necessidades formativas emergentes dos pibidianos, das escolas e para a adequação do cronograma de ações dos subprojetos ao cronograma letivo das IES e das escolas parceiras.

A terceira etapa referiu-se à execução das atividades formativas e didático-pedagógicas nas escolas – teve como objetivo primeiro, a execução das ações dos licenciandos bolsistas nas escolas, onde os subprojetos foram desenvolvidos. Segundo o Manual de orientações para Execução de Despesas do PIBID, as propostas executadas pelos bolsistas deveriam ter intencionalidade formativa de acordo com o “planejamento e a sequência lógica das atividades de modo a conduzir os bolsistas numa linha crescente em direção à autonomia e à tomada de decisão que exigem conhecimentos teóricos e instrumentais”. Desse modo, as ações deveriam

ter coerência e uma lógica de acordo com a sua formação, possibilitando ao licenciando o conhecimento de desafios e adversidades que fazem parte do universo da docência.

A quarta etapa destinou-se às atividades formativas didático-pedagógicas em campo – teve como proposta incentivar os licenciandos, supervisores e coordenadores de área a visitarem outros espaços educativos, com a finalidade de realizar atividades pedagógicas, preferencialmente com os alunos da educação básica. Essas atividades possibilitaram a ampliação dos conhecimentos teóricos, culturais e práticos dos pibidianos e dos professores supervisores voltados à docência e à sociedade.

No que lhe concerne, a quinta etapa, o acompanhamento do projeto – envolveu as atividades que constituíram na análise e acompanhamento das ações desenvolvidas pelos subprojetos. A partir das análises, os subprojetos tiveram a oportunidade de efetuar eventuais ajustes nas atividades, quando necessário, bem como, buscaram-se subsídios para o norteamento de outras ações.

Finalmente, a sexta etapa, teve como objetivo a socialização dos resultados, com o intuito de publicitar as ações desenvolvidas pelos subprojetos, “bem como manter um diálogo permanente entre os bolsistas do PIBID e a comunidade acadêmica e escolar”.

Cumprir informar que as discussões sobre os Relatórios de Gestão das IES foram pautadas na sexta etapa, que permitiu buscar uma análise documental desde a implantação e a implementação do Programa nas IES do MS, bem como os seus resultados, as suas dificuldades e as contradições inerentes do Programa.

Com essas ações, pode-se observar que tanto o PIBID da UFGD como da UEMS vem desenvolvendo um conjunto de estratégias visando a integração e inserção dos bolsistas do Programa nas escolas de educação básica. Essas ações permitiram o desenvolvimento de várias atividades formativas que visavam ao mesmo tempo, buscar e levar experiências inovadoras de ensino e aprendizagem a partir de um diálogo entre os futuros professores, os professores supervisores e os professores coordenadores de área, ou seja, foi possível estabelecer uma relação formativa entre a universidade e a escola, compreendendo a escola como espaço privilegiado de formação docente, numa percepção de trabalho colaborativo, interdisciplinar e de constantes práticas pedagógicas inovadoras.

3.1.1 O PIBID na Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

A Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) foi criada em 29 de julho de 2005, pela Lei nº 11.153, que dispõe do desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), cujo vínculo teve início em 1971. Os art. 2º e 3º da referida Lei, dispõem que:

Art. 2º A UFGD terá por objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária.

Art. 3º A estrutura organizacional e a forma de funcionamento da UFGD, observado o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, serão definidas nos termos desta Lei, do seu Estatuto e das demais normas pertinentes (BRASIL, 2005).

Com o desmembramento da UFMS, a UFGD possuía 12 cursos de graduação e 03 programas de pós-graduação (03 mestrados e 01 doutorado). Em 2006, foram criados 07 novos cursos de graduação e com o Programa REUNI, mais 09 cursos foram instalados, totalizando 28 cursos de graduação na modalidade presencial e 02 na modalidade à distância. (PDI/UFGD, 2013). A expansão dos cursos na UFGD também ocorreu na pós-graduação, atualmente, a universidade conta com 39 cursos *stricto sensu*, sendo 09, ao nível de doutorados e 21 mestrados e, 09 cursos *lato sensu*, sendo 01 MBA (Mestre em Agronegócio).

Evidencia-se, portanto, que essa ampliação resultou em maior oportunidade de estudos para a população, proporcionando maior empregabilidade e crescimento da renda, e também impulsiona a capacidade “da Região na atração de investimentos privados que exigem valor agregado na força de trabalho local e regional, bem como favorece o conjunto das instituições públicas e privadas, com a presença de pessoal qualificado” (PDI/UFGD, 2013).

Atualmente, a UFGD possui doze Faculdades: Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia (FACE); Faculdade de Ciências Agrárias (FCA); Faculdade de Ciências Biológicas e Ambientais (FCBA); Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia (FACET); Faculdade de Ciências Humanas (FCH); Faculdade de Ciências da Saúde (FCS); Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FALE); Faculdade de Direito e Relações Internacionais (FADIR); Faculdade de Educação (FAED); Faculdade de Engenharias (FAEN), Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) e a Faculdade de Educação à Distância (EaD).

Dos 41 Cursos de Graduação ofertados na UFGD, 36 são de ensino presencial e cinco na modalidade à distância. Desse total, 12 são de Licenciatura (formação de docentes para atuar na educação básica) em regime presencial, a saber: Artes Cênicas, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia,

Psicologia, Física e Química e três são de Licenciatura na modalidade à distância: Pedagogia, Computação e Libras.

A UFGD abrange cerca de 30 municípios situados no entorno da cidade de Dourados. Atualmente, atende 7.265 acadêmicos de ensino presencial, 615 graduação à distância e 1.613 acadêmicos na pós-graduação. Em relação à força de trabalho, dispõe de 606 docentes efetivos, 73 docentes substitutos e visitantes, 946 técnicos (UFGD e HU) e 608 funcionários terceirizados.

A UFGD participa em fomentos de bolsas para incentivo aos acadêmicos, tanto na pesquisa, ensino e extensão. Segundo os dados da Coordenadoria de Planejamento (COPLAN, 2018) da UFGD, foram disponibilizadas 179 bolsas de ensino, sendo 10 bolsas Prolicen, 15 Life, 20 PEG, 132 Monitoria e 02 Monitoria Indígena, além das bolsas de fomento externo, 60 bolsas PRP e 385 bolsas PIBID - CAPES. Para o fomento de iniciação científica foram disponibilizadas 239 bolsas Pibic, e fomento externo 107 bolsas Pibic-CNPQ. Para a extensão, disponibilizou-se 130 bolsas. E finalmente, 1.256 bolsas para a assistência estudantil.

A missão da UFGD consiste em “gerar, sistematizar e socializar conhecimentos, saberes e valores, por meio do ensino, pesquisa e extensão de excelência, formando, profissionais e cidadãos capazes de transformar a sociedade no sentido de promover justiça social” (PDI/UFGD, 2013). Desta forma, a UFGD tem o compromisso de formar com excelência pessoas para o desenvolvimento econômico, social, cultural, científico e tecnológico, regional e nacional, além de contribuir para o desenvolvimento de atividades que promovam a difusão do conhecimento, garantindo o compromisso social, com a ética e com o meio ambiente.

Em relação ao ensino, a formação inicial do futuro professor, a UFGD vem contribuindo para a ampliação da produção acadêmica e para a formação de profissionais qualificados para atuação na educação básica, de modo a atuar com qualidade social no Estado de Mato Grosso do Sul e, particularmente, na região da Grande Dourados (ARANDA, 2011).

A implantação e implementação do PIBID⁴⁹ na UFGD deu-se com o Edital MEC/CAPES/FNDE, de 12 de dezembro de 2007, com o Projeto intitulado “Iniciação à Docência: articulação entre UFGD e escolas públicas de Ensino Médio”. O Projeto Institucional ancorado, em seis subprojetos, executou os Planos de Trabalhos aprovados pela CAPES, com a participação de seis cursos de licenciatura (Matemática, Ciências Biológicas, Letras, História,

⁴⁹ Para mais informações sobre a implantação do PIBID na UFGD, ver: ARANDA, Maria Alice de Miranda. O PIBID na UFGD. **Educação e Fronteiras**, Dourados, MS, v.3, n.6, p. 57-79, jul./dez.2010.

Pedagogia e Geografia). Com este edital, a UFGD se fez presente em cinco escolas públicas de ensino médio da cidade de Dourados.

Cabe ressaltar, que naquele momento, os cursos de Química e Física na UFGD ainda estavam em processo de criação, logo, optou-se por outras licenciaturas, colocadas como secundárias no Edital, acrescentando os subprojetos: História, Geografia, Letras e Pedagogia. O subprojeto de Pedagogia foi contemplado na temática da gestão, devido à articulação da gestão e à docência, entre as demais licenciaturas (VIEIRA, 2017, p. 42).

Participaram, um coordenador institucional desse Edital, seis coordenadores de área, 54 bolsistas de iniciação à docência e seis professores supervisores. Conforme os Relatórios de Gestão da UFGD, as primeiras avaliações do PIBID na UFGD mostraram uma aceitação tanto no âmbito das escolas parceiras, quanto das licenciaturas participantes e ressaltou o apoio e a mobilização interna na UFGD, no sentido de aprimorar, ampliar e estruturar o Projeto Institucional. O Programa, segundo os Relatórios de Gestão da UFGD, mostrou-se relevante para a formação docente, embora tenha apontado desafios que passaram também pela necessidade de apoiar materialmente os alunos das escolas públicas, observando a necessidade de maior aproximação com a administração estadual.

No âmbito das escolas públicas os desafios são ainda maiores porque a constante ampliação da rede não tem sido acompanhada pela melhoria das condições de trabalho dos seus docentes, dentre outras dificuldades. Acredita-se que as ações do PIBID – a começar pela melhor formação dos acadêmicos bolsistas – necessitam ser somadas a um conjunto de outras ações e, ainda assim, não se pode esperar melhorias imediatas para o conjunto das licenciaturas e das escolas atendidas. Do ponto de vista interno, o Programa PIBID tem provocado impactos importantes tanto pedagógicos quanto organizacionais, a exemplo da criação dos laboratórios de ensino, uma antiga reivindicação dos professores das licenciaturas. (RELATÓRIO DE GESTÃO da UFGD, 2009).

Em 2009, a UFGD participou do Edital n.º 02/2009/MEC/CAPES/FNDE – (vigência 2010/2012), com novo projeto, intitulado “A UFGD e as escolas públicas de ensino médio e fundamental”, ampliando o número de licenciaturas, a saber: Artes Cênicas, Ciências Sociais, Psicologia, Educação Física e Química, totalizando 11 licenciaturas participantes do Projeto e atendendo naquele momento, sete escolas parceiras. Importante observar que, de certa forma, o PIBID cresceu com a UFGD, pois, à medida que mais licenciaturas eram criadas, a demanda por subprojetos para o PIBID também crescia.

O Edital conjunto n.º 002/2010/CAPES/SECAD-MEC – PIBID Diversidade, foi lançado para atender as instituições que trabalham nos programas de formação de professores

Prolind e Procampo. A UFGD também participou desse Edital sendo contemplada, porém, é importante observar que esse edital não faz parte do objeto desta pesquisa.

Com a implementação do Edital CAPES n.º 001/2011, a UFGD passa a acumular o quantitativo de 168 bolsistas, sendo: um coordenador institucional, um coordenador de gestão de processos educacionais, 11 coordenadores de área, 22 professores supervisores e 133 bolsistas de iniciação à docência, todos os bolsistas foram selecionados conforme normas específicas nos editais.

As sete escolas parceiras foram selecionadas a partir dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), conforme critérios estabelecidos pela Portaria n.º 72 de abril de 2010. Com essa ampliação, cada escola parceira recebeu até quatro subprojetos do PIBID.

Conforme o Relatório de Gestão do PIBID/UFGD (2011, p. 3), a proposta do Programa permitiu repensar sobre a relevância social do profissional da educação básica

[...] articulando internamente com as ações de pesquisa e extensão já desenvolvidas pelas universidades. De outra sorte, o PIBID possibilita a articulação sistemática, ampliada e complementada por outras ações, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação básica. Resulta disso que, de fato, o projeto é de reconhecida importância na UFGD.

No início de 2013, foi realizado um evento interno do PIBID/UFGD, que oportunizou a socialização entre as ações desenvolvidas no âmbito dos subprojetos. O evento foi organizado pela equipe de gestão e contou com a participação dos coordenadores de área, dos supervisores e dos bolsistas de iniciação à docência. No primeiro semestre desse mesmo ano, parte dos bolsistas do PIBID/UFGD, participou do encontro estadual do PIBID, realizado em Campo Grande.

Em 2013, sob uma nova coordenação institucional do PIBID, a UFGD foi contemplada com o Edital PIBID/CAPES n.º 061/2013, com vigência de 2014 até fevereiro de 2018. O PIBID da UFGD, foi beneficiado com 14 subprojetos, sendo 11 licenciaturas presenciais e três licenciaturas na modalidade de educação à distância (UAB), abrangendo os municípios de Rio Brillhante, Miranda e Bataguassu.

Com esse Edital, o PIBID/UFGD passa a ter um quantitativo de 439 bolsistas, sendo, 350 bolsistas de iniciação à docência, um coordenador institucional, três coordenadores de gestão, 28 coordenadores de área e 57 professores supervisores, conforme Tabela 11. O número de escolas atendidas pelo PIBID, também é ampliado, passando a beneficiar 23 escolas parceiras, municipais e estaduais.

Tabela 11: Quantidade de bolsas concedidas no Edital n.º 061/2013 – PIBID/UFGD

Licenciatura	Bolsa ID	Bolsa Superv.	Bolsa Coord.	Total
Artes Cênicas	24	04	02	30
Ciências Biológicas	24	04	02	30
Ciências Sociais	24	04	02	30
Educação Física	30	05	02	37
Geografia	24	04	02	30
História	24	04	02	30
Informática	24	04	02	30
Letras Português	30	05	02	37
Letras Libras	24	04	02	30
Matemática	24	04	02	30
Pedagogia	24	04	02	30
Pedagogia EaD	14	02	02	18
Psicologia	30	04	02	36
Química	30	05	02	37
Total	350	57	28	435

Fonte: Dados organizados pela autora, Relatório de Gestão PIBID/UFGD (2014).

As cotas de bolsas foram distribuídas de forma que todas as licenciaturas fossem contempladas para atender o maior número de bolsistas de iniciação à docência em cada subprojeto. As ações empreendidas pelos subprojetos foram delineadas conforme as metas estabelecidas pelo Projeto Institucional. A composição dos subprojetos variava de 24 e 30 bolsistas de iniciação à docência, exceto, para a licenciatura de Pedagogia EaD, que ficou com 14 bolsas de iniciação à docência, dois coordenadores de área e dois professores supervisores.

A Tabela 12 apresenta a evolução de concessão de bolsas para o PIBID/UFGD desde a sua implementação em 2009, com o Edital de 2007, até o início de 2014 com o Edital n.º 061/2013.

Tabela 12: PIBID UFGD: quantitativo de bolsistas participantes do PIBID (Edital de 2007 a 2013)

Edital	CI	CG	CA	ID	Prof. supervisor	Escolas Parceiras
2007*	01	-	06	54	06	05
2009**	01	-	11	75	13	06
2011	01	01	11	133	22	09
2013***	01	03	28	350	57	23

*Vigência do Edital 2008/2009. **Vigência do Edital 2010/2012. ***Vigência do Edital 2014/2017.

Fonte: Dados organizados pela autora de acordo com os Editais CAPES/PIBID.

Como se observa, com a implementação do Edital CAPES n.º 061/2013, o PIBID/UFGD consolida-se e amplia consideravelmente as áreas das licenciaturas e o quantitativo de bolsas para iniciação à docência, abrindo espaço para maior abrangência das ações nas escolas parcerias do Programa.

Segundo os Relatórios de Gestão do PIBID/UFGD, o PIBID tem proporcionado maior abertura e diálogo com as Secretarias Estaduais e Municipais e com a realidade das escolas parceiras, sendo possível identificar as reais condições nos processos de ensino/aprendizagem que essas escolas enfrentam e sugerindo ações de intervenção para melhorá-las. Igualmente, o Programa tem proporcionado importantes impactos no âmbito interno das licenciaturas, particularmente na qualificação das condições de oferecimento das disciplinas na área de ensino e do estágio.

A partir de 2014, o PIBID da UFGD foi vinculado a Pró-reitora de Ensino de Graduação (PROGRAD) e para legitimar a sua atuação, foi composta a Comissão de Acompanhamento do PIBID (CAP), formada pelo coordenador institucional, pelos coordenadores de gestão, um titular e um suplente dos demais segmentos, eleitos pelos bolsistas e um representante da Pró-reitora de Ensino de Graduação. Com isso, ocorreu a elaboração e posteriormente, a aprovação do Regimento Interno do PIBID e do Regulamento da CAP/UFGD no Conselho Universitário (COUNI). O PIBID entrava para o cronograma e na política da UFGD.

Além da criação da CAP e do Regimento Interno do PIBID, outra conquista observada, foi a criação do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (Life), fomentado pela CAPES em 2012 e articulado com o PIBID. O Life é um espaço equipado com computadores e outros materiais destinados às formações, pesquisas, reuniões e estudos para os participantes do PIBID e demais acadêmicos das licenciaturas. Visa ampliar o alcance das ações desenvolvidas e potencializar os resultados já alcançados pelo PIBID/UFGD, no contexto da relação entre a educação superior e a educação básica.

Dentre os compromissos firmados com a CAPES, a contrapartida da UFGD foi consolidada na oferta de quinze bolsas para estudantes participantes do Programa, no valor de R\$400,00 (quatrocentos reais); na cedência de duas salas, que durante o período de 2014 a 2018, comportaram a secretaria do PIBID e do Life, com a lotação de duas servidoras técnicas para atuar em ambos os espaços, no fornecimento de carro, combustível e motoristas para transporte dos coordenadores de área que coordenavam os subprojetos nas escolas dos municípios de Bataguassu, Miranda e Rio Brilhante. Além disso, a Reitoria, por meio da Prograd e das Faculdades, deu suporte às atividades desenvolvidas pelo PIBID, seja na cedência temporária de outros espaços, como anfiteatros, laboratórios e salas nas faculdades, seja na destinação de diárias e passagens em algumas ocasiões para a coordenação do Programa.

Cabe ressaltar, que em relação à contrapartida das bolsas da UFGD, atualmente e sem interrupção são concedidas aos estudantes bolsistas do Life, destinadas a atividades coletivas

de formação com o PIBID preparadas no laboratório, tendo como referência, uma vivência de formação interdisciplinar e na maioria das vezes, transdisciplinar.

O Relatório de Gestão do PIBID/UFGD (2014) apontou que os objetivos do PIBID estavam sendo alcançados enquanto se observava a elevação da qualidade da formação inicial dos cursos de licenciatura, além de uma maior integração com a educação básica. E que a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas proporcionou experiências, trocas, vivências e reflexões que contribuem para a sua formação.

O PIBID/UFGD desenvolveu um conjunto de ações e estratégias visando à integração e a inserção dos bolsistas de iniciação à docência, nas escolas de educação básica parceiras do Programa. O principal objetivo foi garantir maior integração entre as áreas dos subprojetos, visando à interação entre os atores e as instituições envolvidas. Dessa forma, a sua proposta vem ao encontro do diálogo e práticas pedagógicas e de gestão de ensino, entre o coordenador institucional, os coordenadores de gestão, coordenadores de área e discentes das licenciaturas da UFGD, além das escolas, através dos seus supervisores e dos estudantes da educação básica, atendidos pelo Programa.

O PIBID/UFGD promoveu alguns eventos no ano de 2015, para divulgação das suas atividades à comunidade douradense, entre elas, destacam-se: “O PIBID vai à praça”, momento em que os subprojetos do PIBID/UFGD, tiveram a oportunidade de apresentar à comunidade os trabalhos desenvolvidos nas escolas parceiras, demonstrando a integração entre a UFGD e as escolas de educação básica de Dourados e demais municípios atendidos.

O “Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão (ENEPEX 2015)”, também foi objeto de divulgação do PIBID. Esse evento foi promovido pela UFGD e pela UEMS, oportunizou a integração dos bolsistas de iniciação à docência entre as duas instituições e possibilitou a divulgação das ações desenvolvidas pelos subprojetos através das apresentações de relatos de experiências, oficinas e minicursos. Foi realizado, o “Seminário da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, promovido pelo PIBID em parceria com a Pró-reitora de Ensino de Graduação da UFGD, com a participação de mais de 200 profissionais da educação.

No entanto, apesar do trabalho desenvolvido pelo Programa, é importante registrar que o PIBID passou por momentos de incertezas e fragilidades, decorrentes da conjuntura política, social e econômica que assolou o País, conforme discutido no Capítulo 2. Assim, muitas dificuldades foram registradas durante o desenvolvimento do Projeto no âmbito da UFGD e das escolas parceiras, como apontado no Relatório de Gestão da UFGD de 2015.

A necessidade das mobilizações ocorridas pela permanência e fortalecimento do programa; cortes de parte das bolsas; não repasse do custeio as IES, dificultou a realização de algumas atividades; participação restrita em eventos, vivências, atividades culturais e outras atividades que estavam programadas e não puderam ser realizadas (RELATÓRIO DE GESTÃO PIBID/UFGD, 2015).

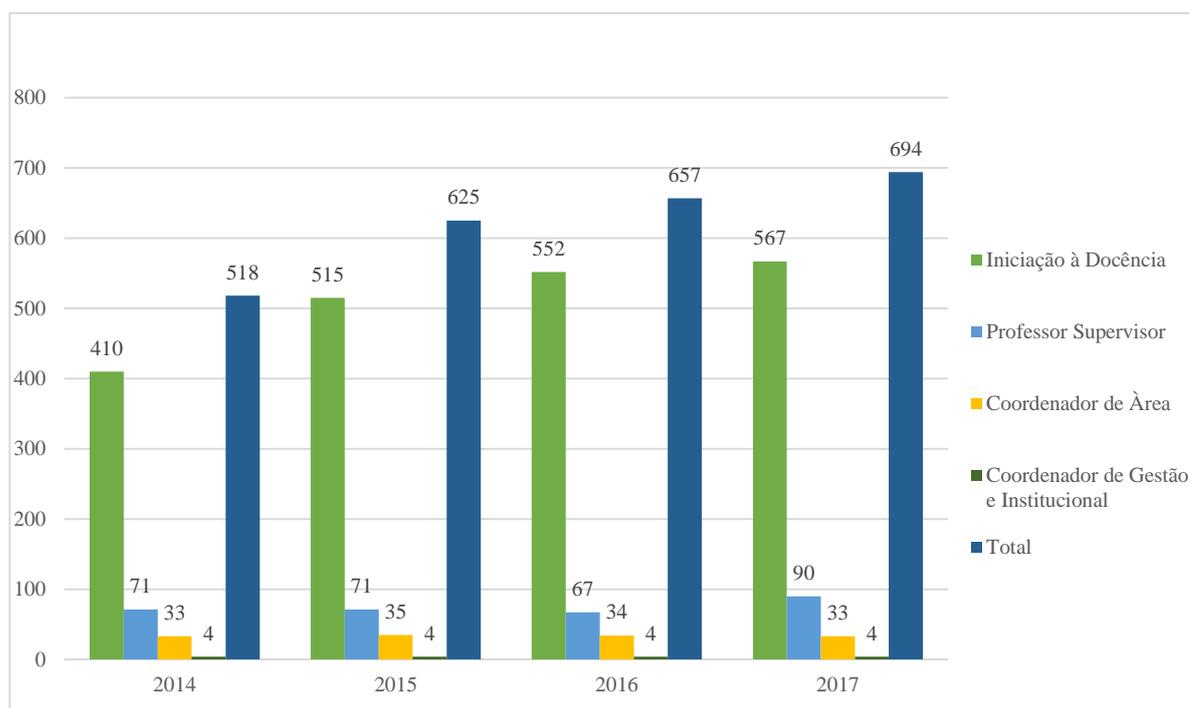
O PIBID da UFGD recebeu a segunda parcela do valor do custeio para desenvolvimento das atividades referente ao ano de 2014, somente no início de 2015, dessa forma, foi necessário reavaliar as ações, participação em eventos, vivências e demais atividades, para manter a qualidade das ações desenvolvidas nas escolas parceiras. Em relação às bolsas, houve cortes nos anos de 2015 e 2016. Os cortes eram feitos sem aviso, as bolsas que se encontravam suspensas ou cotas que estavam em aberto aguardando fechamento de editais de seleção eram excluídas sem justificativa da CAPES. Em termos quantitativos, o PIBID/UFGD perdeu 22 bolsas, sendo uma bolsa de coordenador de área e 21 bolsas de iniciação à docência.

Apesar das limitações e dificuldades enfrentadas pelo PIBID nacional e em especial na UFGD, no ano de 2016, o Programa apresentou resultados significativos, conseguindo atingir os objetivos para o qual se propôs, apresentou ampla aceitação tanto no âmbito das escolas parceiras quanto nas licenciaturas, contou com o apoio e com a mobilização interna na UFGD, no sentido de aprimorar e estruturar o Projeto Institucional.

Em 2017, a gestão do PIBID/UFGD avaliou a quantidade de bolsistas atuantes nas escolas, com isto, foi possível readequar a quantidade de subprojetos, abrindo novos espaços para outras escolas parceira, beneficiando desse modo, 40 escolas nesse ano.

Em relação ao quantitativo de cotas de bolsas do PIBID na UFGD, a Portaria CAPES nº 096/2013, encerrou-se com 412 bolsistas, sendo 01 coordenador institucional, 03 coordenadores de Gestão de Processos Educacionais, 27 coordenadores de área, 324 bolsistas de iniciação à docência e 57 professores supervisores, atendendo 40 escolas parceiras, 19 escolas municipais e 21 escolas estaduais, beneficiando cerca de 8.900 alunos da educação básica.

Ainda pautados na importância do PIBID/UFGD para a formação docente, o Gráfico 6, apresenta o movimento de bolsistas por CPF (ativos e excluídos), no período de 2014 a 2017, constantes no sistema SAC/CAPES. Percebe-se que o Programa oportunizou a formação em média de 624 bolsistas por ano, sendo: 511 bolsistas ID, 75 professores supervisores e 34 professores coordenadores de área (MOURA, et. al, 2018).

Gráfico 6: Rotatividade de bolsistas do PIBID/UFGD (2014-2017)

Fonte: Sistema SAC/CAPES (2014, 2015, 2016, 2017), (MOURA, et. al, 2018)

Esses números expressam o quanto o PIBID/UFGD aproximou a universidade das escolas de educação básica e conseqüentemente, a importância do Programa para a formação inicial, social, política e cultural dos seus participantes.

Conforme o número de matrículas ativas no segundo semestre do período de 2014 a 2017, nos cursos de licenciatura (PROGRAD/UFGD), pode-se observar que o PIBID/UFGD conseguiu beneficiar um quantitativo significativo de licenciandos, conforme dados da Tabela 13.

Tabela 13: Matrículas ativas referente segundo semestre do período de 2010-2017

Ano	Matrículas ativas	Bolsistas PIBID	% Participação
2014	1.383	410	30%
2015	1.352	515	38%
2016	1.196	552	46%
2017	1.260	567	45%

Fonte: Organizados de acordo com dados da Prograd/UFGD

Aproximadamente 40% dos alunos matriculados nos cursos de Licenciatura da UFGD tiveram a oportunidade de participar do PIBID no período de 2014 a 2017. A maior participação foi no ano de 2016, com 46% dos licenciandos matriculados. Esse quantitativo, apesar de

pequeno, é significativo face ao alcance do Programa ao nível nacional. O ideal seria a conquista da abrangência de caráter universal, para todos os licenciandos. Mas, essa conquista depende de embates políticos, sociais e econômicos, como analisa Saviani (2009, p. 32, *apud* Vieira, 2017).

No Brasil, a história das políticas educacionais, revela que ao longo do tempo, as medidas tomadas priorizam e servem, sobretudo, a propósitos econômicos em detrimento de outros setores da sociedade. A luta dos educadores por uma educação pública de qualidade, que começou na década de 1920, permanece [...] como ‘forma de resistência às políticas e reformas em curso e na reivindicação por melhores condições de ensino e de trabalho para os profissionais da educação’ (SAVIANI, 2009, p. 32, grifo do autor).

No que diz respeito às produções educacionais geradas a partir do desenvolvimento das ações empreendidas pelos subprojetos, pôde-se destacar nos Relatórios de Gestão (2014, 2015, 2016, 2017): análise de livros didáticos; atividades formativas com uso de mídias; atualização de blogs, confecção de banners; aula experimental; oficinas temáticas e minicursos; caderno de campo; desenvolvimento de materiais pedagógicos para o ensino de matemática; projetos de ações pedagógicas; exibição de documentários; jogos didáticos; mídia instrumental em slides; monitorias; painel de cartas; portfólios; festival declamando (atividade exclusiva do subprojeto letras); gincanas; projetos educacionais; projeto trilha do conhecimento; recreio interativo; registros fotográficos; reuniões de estudo e planejamentos; elaboração da Revista Ditadura 1964; viagem de estudos, adaptação de peças teatrais e confecção de figurinos; apresentações teatrais; exposição artístico-educacional; arte em grafite; exposição de painéis das etnias indígenas de MS; feira de ciências; produção artística; rádio escolar; gincana de matemática; recreio dirigido; dentre outros produtos.

O PIBID/UFGD foi objeto de estudo de todos os subprojetos, dessa forma, as produções acadêmicas científicas foram destacadas a partir de projetos de extensão, de pesquisas, de iniciação científica (Pibic), das publicações⁵⁰ nas modalidades de resumos expandidos, pôsteres, comunicações orais, de artigos em periódicos, livros, capítulos de livros, além dos Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC) das licenciaturas e pesquisas ao nível de mestrado e doutorado. Cabe ressaltar, que além dessas produções acadêmicas científicas, o PIBID/UFGD publicou dois livros ao término do Edital CAPES n.º 061/2013, o livro “PIBID na UFGD: relatos de experiências pedagógicas (2014 -2018)” e, o livro “PIBID na UFGD: reflexões acerca

⁵⁰ O PIBID/UFGD participou, em 2016, do Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), realizado em Curitiba-PR. Nessa ocasião os bolsistas ID’s, supervisores e coordenadores, apresentaram trabalhos sobre relatos de experiências vivenciadas no Programa. Esses trabalhos podem ser consultados no site do evento, disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/enalic-seminarionacionalpibid2016/anais>.

da gestão (2014-2018)”. Ambos, com o objetivo registrar as realizações alcançadas na caminhada didático pedagógica dos sujeitos envolvidos no PIBID, ora dos pibidianos, ora da gestão do Programa.

Cumprе ressaltar, que em 2017, o PIBID/UFGD em parceria com o PIBID/UEMS realizou o “Seminário do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UFGD/UEMS (2014-2018), com o principal objetivo, analisar e refletir sobre as atividades e ações desenvolvidas no âmbito do Programa da UFGD e da UEMS, buscando avaliar as contribuições para a formação inicial do licenciando e continuado dos professores. Na ocasião, o evento contou com a participação do Presidente do FORPIBID – Prof. Dr. Nilson Sousa Cardoso e da Profª. Dra. Alessandra Assis. Além dos grupos de trabalho (GT’s), palestras e mesas de discussão, foram apresentados os trabalhos⁵¹ realizados pelos bolsistas, tanto em formato de pôsteres, como de comunicações orais.

Segundo as informações contidas nos Relatórios de Gestão, pode-se dizer que o PIBID/UFGD tem cumprido o seu papel social no sentido de fortalecimento das licenciaturas, na formação inicial dos bolsistas e na formação continuada dos professores supervisores e demais professores participantes do Programa.

O Programa contribuiu na constituição da identidade dos futuros professores e procurou fortalecer a identidade dos professores supervisores. Desta forma, a Coordenação Institucional do PIBID da UFGD encaminhou e orientou as ações desenvolvidas, inclusive ao que tange aos produtos decorrentes de participações de bolsistas em eventos da educação, tanto local, como regional e nacional. Decorrentes das ações e atividades registradas fica explícita a amplitude e importância do PIBID, não descartando os momentos difíceis enfrentados decorrentes da conjuntura política, social e econômica que assolou o país. (RELATORIO DE GESTÃO DO PIBID/UFGD, 2017, p. 183-184).

Cumprе observar, que conforme o informado nos Relatórios de Gestão do PIBID/UFGD, o Programa impactou as licenciaturas da UFGD e as escolas públicas com dinamismo, criatividade e construção de novos conhecimentos, a cada vez que a Universidade foi a escola e a escola veio à Universidade.

⁵¹ Os trabalhos apresentados no Seminário do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UFGD/UEMS (2014-2018) podem ser consultados no site do evento, disponível em: <https://seminariopibidufgduems.webnode.page/anais-do-seminario/>.

3.1.2 O PIBID na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) foi criada em 1979, com sede em Dourados, pela Constituição Estadual. A sua implantação ocorreu somente no ano de 1994, após a publicação da Lei Estadual de Mato Grosso do Sul n.º 1.461, de 20 de dezembro de 1993, do Parecer do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul CEE/MS n.º 08, de 9 de fevereiro de 1994, do parecer CEE/MS n.º 215 e da Deliberação CEE/MS n.º 4.787, ambos de 20 de agosto de 1997. É uma instituição mantida pelo Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, com autonomia didático-científica, administrativa, financeira, disciplinar e patrimonial, nos termos das legislações em vigor, e rege-se por seu Estatuto, oficializado por meio do Decreto Estadual n.º 9.337, de 14 de janeiro de 1999 (PDI/UEMS, 2018, p. 18).

A UEMS possui quinze Unidades Universitárias, abrangendo as cidades de Aquidauana, Amambai, Cassilândia, Campo Grande, Coxim, Glória de Dourados, Ivinhema, Jardim, Maracaju, Mundo Novo, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba e Ponta Porã.

Tendo como eixo principal a sua missão institucional, a UEMS priorizou a democratização do acesso à educação superior pública, interiorizando as suas Unidades Universitárias para mais próximo das demandas, fortalecendo assim a educação básica pela interferência direta no atendimento às necessidades regionais, principalmente de formação de professores, com a finalidade maior de equalizar a oferta da educação superior no Estado em oportunidades e qualidade. (PDI/UEMS, 2014 - 2018, p. 19).

A Universidade conta com 61 cursos de graduação, desse total, 31 são de licenciaturas, 26 bacharelados e quatro tecnológicos. Segundo os dados do PDI (2014), a Universidade possuía um total de 8.224 alunos regularmente matriculados, incluindo alunos dos cursos na modalidade à distância.

A UEMS busca estabelecer os seus objetivos e as suas metas coerentes com as premissas e definições da LDB, com vistas ao fortalecimento da prática universitária no Brasil e de formação de professores para a educação básica. Nessa perspectiva, desenvolve as principais ações da política do Governo Federal, sendo parceira nos projetos do MEC, tais como: PIBID, Prodocência, Observatório da Educação, Parfor, PET, PROEXT, UAB, dentre outros.

O PIBID/UEMS iniciou-se com o Edital CAPES n.º 02 de 2009, com aprovação do Projeto institucional intitulado “Iniciação à docência: fortalecendo compromisso entre universidade e escolas de educação básica”. Esse edital foi voltado para os cursos das licenciaturas com oferta na sede da cidade de Dourados (MS). Na ocasião, foram aprovados seis subprojetos, contemplando 128 bolsas de iniciação à docência, 14 bolsas para professores

supervisores e seis bolsas para coordenador de área. O Projeto foi vinculado a Pró-reitora de Ensino (PROE) e conforme o artigo 5.º do regimento Interno do PIBID da UEMS, desenvolve ações que integram o ensino, a extensão e a pesquisa em conjunto com a educação básica e outros espaços educativos, tendo como foco central, o ensino.

Em 2011, com o Edital CAPES n.º 01/2011, foi aprovado o Projeto Institucional, intitulado “A construção da Identidade Profissional: formação compartilhada entre Universidade e a Escola de Educação Básica”. Esse Projeto abrangeu 14 cursos de licenciatura distribuídos em 10 campus universitários no interior do MS. Foram aprovados 108 bolsas para iniciação à docência, 14 bolsas de supervisão e 14 bolsas para coordenador de área.

O Edital da CAPES n.º 11/2012 possibilitou a ampliação dos dois projetos vigentes na UEMS, desta forma, foi possível contemplar todos os cursos de licenciatura.

Nos Projetos Institucionais dos anos 2009 e 2011, a UEMS destacou como resultados: avanços nas aprendizagens dos bolsistas por meio de espaços de estudos e reuniões sistematizadas com os professores coordenadores e os supervisores; troca de experiência entre universidade e escola, articulação entre teoria e prática. Essa troca de experiência também foi evidenciada no desempenho dos alunos das escolas parceiras em atividades de leitura e produção textual. O PIBID possibilitou maior tempo e espaço ao coordenador de área no sentido de conhecer a realidade da educação básica para poder propor estratégias fundamentadas na teoria, mas que pudessem ser colocadas em prática.

E, em 2013, ao ser contemplado com o Edital CAPES n.º 061, de 13 de julho de 2013, o PIBID/UEMS obteve um aumento de 96,6% no quantitativo de bolsas. O Projeto Institucional contou com 34 subprojetos, sendo 27 nas áreas específicas de cada licenciatura e 7 subprojetos interdisciplinares, distribuídos em 12 campus da UEMS, conforme Tabela 14.

Tabela 14: Quantidade de bolsas concedidas no Edital 061/2013 – PIBID/UEMS

Licenciatura	Campus	Bolsa ID	Bolsa Superv.	Bolsa Coord.	Continua
					Total
Biologia	Coxim	24	4	2	30
Biologia	Dourados	24	4	2	30
Biologia	Ivinhema	24	4	2	30
Biologia	Mundo Novo	24	4	2	30
Ciências Sociais	Amambai	12	2	1	15
Ciências Sociais	Paranaíba	24	4	2	30
Dança	Campo Grande	24	4	2	30
Física	Dourados	12	2	1	15
Geografia	Campo Grande	24	4	2	30
Geografia	Jardim	24	4	2	30
História	Amambai	24	4	2	30
Informática	Nova Andradina	12	2	1	15
Interdisciplinar (Ciências Sociais e História)	Amambai	24	4	2	30

Tabela 14: Quantidade de bolsas concedidas no Edital 061/2013 – PIBID/UEMS

Licenciatura	Campus	Bolsa ID	Bolsa Superv.	Bolsa Coord.	Conclusão
					Total
Interdisciplinar (Dança, Geografia, Letras-Espanhol, Letras Inglês Pedagogia e Teatro)	Campo Grande	24	4	2	30
Interdisciplinar (Letras, Inglês e Matemática)	Cassilândia	12	2	1	15
Interdisciplinar (Biologia, Física, Letras-Espanhol, Inglês, Pedagogia e Química)	Dourados	24	4	2	30
Interdisciplinar (Geografia, Letras e Inglês)	Jardim	12	2	1	15
Interdisciplinar (Informática e Matemática)	Nova Andradina	12	2	1	15
Interdisciplinar (Ciências Sociais e Pedagogia)	Paranaíba	12	2	1	15
Letras-Espanhol	Campo Grande	24	4	2	30
Letras-Espanhol	Dourados	24	4	2	30
Letras-Inglês	Campo Grande	24	4	2	30
Letras-Inglês	Cassilândia	24	4	2	30
Letras-Inglês	Dourados	24	4	2	30
Letras-Inglês	Jardim	24	4	2	30
Matemática	Cassilândia	24	4	2	30
Matemática	Dourados	24	4	2	30
Matemática	Nova Andradina	24	4	2	30
Pedagogia	Campo Grande	24	4	2	30
Pedagogia	Dourados	24	4	2	30
Pedagogia	Maracaju	12	2	1	15
Pedagogia	Paranaíba	24	4	2	30
Química	Dourados	12	2	1	15
Química	Naviraí	12	2	1	15
Total	-	696	116	58	870

Fonte: Dados organizados pela autora, Relatório de Gestão PIBID/UEMS (2014)

As ações/atividades desenvolvidas pelos subprojetos, foram realizadas conforme as metas e objetivos estabelecidos no Projeto Institucional. A composição dos subprojetos variava de 12 e 24 bolsistas de iniciação à docência, de um a dois coordenadores de área e, de dois a quatro professores supervisores.

Além das bolsas concedidas conforme a Tabela 14, contemplou-se também, 04 bolsas para coordenação de Gestão de Processos Educacionais e 01 bolsa para Coordenação institucional, totalizando 875 bolsas.

Pode-se observar na Tabela 15, a evolução das concessões de bolsas no Projeto desde a sua implantação até a implementação com este novo Edital.

Tabela 15: PIBID UEMS: evolução de concessão de bolsas (2009 – 2013)

Edital	CI	CG	CA	ID	Prof. Sup.	n. de subprojetos
2009	1	-	6	128	14	6
2011	1	1	14	108	14	14
2013	1	4	58	696	116	34

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com o Relatório de Gestão UEMS (2016).

Com a ampliação das bolsas, o Programa conseguiu abranger 69 escolas, sendo 14 municipais e 55 escolas estaduais. Foram beneficiados 18.156 alunos da educação básica, com as ações do Programa. As ações empreendidas pelos bolsistas nas turmas de educação básica permitiram a inclusão de novos conhecimentos e novas práticas pedagógicas, com objetivo de atuar na formação cidadã dos alunos (RELATÓRIO GESTÃO PIBID/UEMS, 2014).

O PIBID da UEMS elencou cinco metas fundamentais que objetivaram a vivência da prática docente a partir de uma reflexão teórico-prática, por meio da realização de um trabalho de inserção no ambiente escolar.

Meta 1: A inserção dos bolsistas na escola de EB e a sua integração com as ações desenvolvidas no ambiente escolar.

Meta 2: A formação compartilhada entre a universidade e a escola de educação básica: planejamento, desenvolvimento e avaliação de ações de iniciação à docência na escola.

Meta 3: O aprofundamento da formação docente: reflexões sobre as ações de iniciação à docência e estudos de aprofundamento realizados na universidade.

Meta 4: A sistematização do acompanhamento e avaliação dos bolsistas, supervisores e coordenadores

Meta 5: A divulgação e socialização das ações e resultados do PIBID (PROJETO PIBID/UEMS, 2013).

Com essas metas, percebe-se que o PIBID da UEMS vem proporcionando uma formação inicial aos bolsistas pautada na vivência do contexto escolar, a partir de uma reflexão sobre a prática docente, a fim de se buscar uma identidade profissional. Nesse sentido, o Projeto assumiu como objetivos: inserir alunos bolsistas no ambiente escolar; propiciar a aproximação das escolas de Educação Básica com a Universidade; incentivar a docência e o desenvolvimento profissional dos alunos bolsistas; estimular a formação de grupos de estudos entre os alunos bolsistas; pesquisar e desenvolver recursos didáticos para desenvolver atividades, incorporando novos instrumentos que enriqueçam o processo ensino-aprendizagem; promover atividades de complementação curricular; incentivar a divulgação das atividades desenvolvidas em congressos, simpósios e eventos científicos das áreas específicas ou em eventos de áreas afins à educação, além dos seminários nacionais e internos de avaliação das ações do PIBID (RELATÓRIO DE GESTÃO PIBID/UEMS, 2016).

A avaliação das atividades e das ações desenvolvidas pelo PIBID/UEMS foram feitas pela Comissão de Acompanhamento do PIBID (CAP), a qual possuía, entre outras competências, assessorar à coordenação institucional no que for necessário para o bom funcionamento do Programa, tanto pedagógico quanto administrativo (RELATÓRIO DE GESTÃO PIBID/UEMS, 2015).

Segundo o Relatório de Gestão da UEMS (2016), embora as atividades planejadas pelos subprojetos tenham sido realizadas satisfatoriamente, ocorreram algumas dificuldades, principalmente em relação à falta de recurso financeiro. Foram necessárias algumas adequações no cronograma e na carga-horária de algumas ações, e a diminuição de atividades realizadas em algumas escolas. Muitas dessas ações, foram realizadas com materiais acessíveis nas escolas e nos laboratórios da UEMS.

A participação dos professores supervisores, nas reuniões de formação nos grupos de estudos dos subprojetos, também foi declarado como dificuldade no Programa, uma vez, que a maioria dos professores supervisores possuem uma carga horária de quarenta ou mais horas semanais, dificultando estabelecer um horário comum a todos os participantes, comprometendo a formação coletiva dos professores supervisores com os licenciandos bolsistas.

Outro fator destacado, devido à instabilidade do Programa, foi a rotatividade de bolsistas. Somente no ano de 2017, o Projeto perdeu 63 cotas de bolsas de ID, devido à necessidade dos ajustes financeiros permeados pela CAPES (RELATÓRIO DE GESTÃO PIBID/UEMS, 2017). Muitos desses, buscaram outras modalidades de bolsas para garantir a continuidade na sua formação. Fato que se confirma também no caso do PIBID/UFMG.

Em relação aos egressos do PIBID/UEMS, o Relatório de Gestão (2017) destacou que 37% ainda não estão exercendo a profissão, devido à falta de concursos ou por falta de oportunidade; 15,2% estão atuando em outras áreas; 37% continuam em estudos e 8,7% afirmaram não tem interesse pela docência. Importante ressaltar que esses dados se referem ao ano de 2017, e que nos anos seguintes o estado de MS, deflagrou editais para seleção de professores. No entanto, a porcentagem de egressos que estão atuando em outras áreas ou que não optaram pela docência é representativo, ou seja, aproximadamente 24%. Esse aspecto é importante, pois, pode estar relacionado a falta da atratividade na carreira docente, a desvalorização do magistério e as representações sociais da profissão, associadas ao *status* e as condições de salário.

Assim, como é compreendido por Nóvoa (2017), a desvalorização profissional docente dá-se por distintas formas, como: baixos salários e difíceis condições nas escolas, bem como a sobrecarga do trabalho docente devido à burocratização e maiores controles e, ainda ressalta o autor, que as possibilidades de atribuir funções docentes a pessoas que tenham “notório saber” de uma dada matéria, é outro fator que contribui para a desvalorização da profissão.

Nesse sentido, concorda-se com Pinto (2014), que para reverter esse quadro, não há outra saída, que não seja traçar uma estratégia de valorização dos professores, com salários atraentes para estimular os melhores alunos do ensino médio a optar pela carreira docente.

Em relação às ações empreendidas pelos subprojetos, o PIBID/UEMS tem contribuído para a antecipação do vínculo entre os futuros professores e as escolas de educação básica, além disso

[...] tem contribuído para a formação inicial e continuada de professores para a educação básica, valorizando o contexto da escola pública como espaço de produção teórica, de trabalho intelectual e de desenvolvimento da competência de professores atuantes no ensino. No domínio educacional, o PIBID tem possibilitado a integração entre a educação superior e a educação básica e estabelecido a elevação da qualidade do ensino nas escolas (RELATÓRIO DE GESTÃO PIBID/UEMS, 2017, p. 286).

De tal modo, essas ações permitiram a realização de várias atividades pedagógicas nas escolas, tendo como resultado os seguintes produtos educacionais: projetos educacionais; preparação de aulas e estratégias didáticas; produção de roteiros experimentais; apresentação de cursos e oficinas; organização de eventos; mapas conceituais; atividade de cunho pedagógico, político e cultural; cartazes e álbum de fotografias; mapas conceituais; relatórios e sínteses de aula; confecção e banners; desenvolvimento de atividades com jogos e textos; produção de roteiros experimentais; criação de blogs; procedimentos experimentais e realização de aulas práticas; projeto de iniciação à docência; reuniões de estudo de aprofundamento teórico; produção de objetos de aprendizagens; produções artísticas culturais; documentários, dentre outras atividades desenvolvidas pelos subprojetos.

As produções acadêmicas científicas foram destacadas a partir das publicações de artigos, nas modalidades de resumos, comunicações orais, apresentações em eventos científicos locais, regionais ou nacionais, publicações em revistas indexadas, trabalhos de conclusão de cursos, dissertações de mestrado e publicação de livros do PIBID/UEMS.

O Projeto tem proporcionado aos bolsistas, dentre muitas outras oportunidades de formação inicial, a troca de experiências no âmbito escolar e acadêmico, maior reflexão sobre as ações e concepções acerca dos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais para o exercício à docência.

O PIBID/UEMS mostrou que está cumprindo sua finalidade, que é a formação dos futuros professores e a valorização do magistério, por estabelecer uma relação dialógica entre a universidade e a escola e proporcionar a formação no contexto escolar. Para além dessas contribuições, considerando as

dimensões territoriais de Mato Grosso do Sul, bem como a diversidade de discentes nas licenciaturas da UEMS, vale a pena ressaltar a permanência dos jovens indígenas nos cursos de Ciências Sociais e História na Unidade de Amambai, já que o Programa vem diminuindo a evasão e ampliando os espaços que esses universitários ocupam no cotidiano da universidade. Da mesma forma, tem ensejado maior autonomia por parte

dos bolsistas e se constituído em espaço para o qual convergem reflexões didático-pedagógicas, do qual surgem produções bibliográficas e relações entre a graduação e a pós-graduação, na universidade, e desta com a escola. Tem sido avaliado como importante instrumento para concretização da interdisciplinaridade e práticas pedagógicas alternativas no ensino-aprendizagem. Os bolsistas indígenas, a partir do PIBID, já iniciam suas carreiras docentes na escola da aldeia, enquanto professores substitutos. Um deles foi aprovado no mestrado em Antropologia, na UFGD (RELATÓRIO DE GESTÃO PIBID/UEMS, 2016, p. 283).

Percebe-se a relevância do Programa nos projetos interdisciplinares, como exemplo a presença das etnias guarani e kaiowá na universidade, “a partir dessa política, aponta para a necessidade da continuidade de políticas públicas específicas, assim como metodologias e compreensões epistemológicas que atendam a esse público” (RELATÓRIO DE GESTÃO PIBID/UEMS, 2017, p. 287), para atender e criar condições de valorização das diferentes etnias no estado de MS e no Brasil.

No que diz respeito a pós-graduação, muitos egressos optaram pelos *cursos lato sensu* e *stricto sensu* estimulados pelas intervenções realizadas no PIBID. Conforme o Relatório de Gestão (2017), 37% dos egressos continuam os seus estudos, demonstrando interesse em aperfeiçoar-se na área escolhida.

De forma geral, o PIBID/UEMS tem pautado as suas ações na formação inicial dos licenciandos para antecipar o vínculo nas escolas de educação básica, criando oportunidades para que os licenciandos bolsistas vivenciem experiências significativas no âmbito da docência.

3.1.3 O PIBID na Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul – UFMS

A UFMS é a maior universidade do estado de Mato Grosso do Sul. Possui cursos de graduação e de pós-graduação, presenciais e à distância. Abrange 25 unidades acadêmicas setoriais, dezesseis na Cidade de Campo Grande e nove Campus nos municípios de Aquidauana, Chapadão do Sul, Corumbá, Campus do Pantanal, Coxim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas.

A missão, a visão e os valores da UFMS são pautados nos princípios que norteiam a Instituição e indicam como a Universidade deseja se posicionar no mundo a ser reconhecida. Busca um ensino de qualidade socialmente referenciada, inclusiva, atuando no ensino, pesquisa, extensão, empreendedorismo e inovação, com a missão de formar profissionais que atendam aos anseios da sociedade brasileira. Os valores são pautados na “ética, respeito, transparência,

efetividade, interdisciplinaridade, profissionalismo, sustentabilidade e na independência” (PDI, UFMS, 2020, p. 13).

De forma geral, a missão e a visão da Instituição são definidas como:

Missão: desenvolver e socializar o conhecimento, formando profissionais qualificados para a transformação da sociedade e o crescimento sustentável do país. Visão: ser uma universidade reconhecida nacional e internacionalmente por sua excelência no ensino, pesquisa, extensão e inovação (PDI, UFMS, 2020, p. 12).

Em relação ao ensino, a sua atuação, abrange as seguintes áreas de conhecimento: ciências exatas e da terra, ciências biológicas, ciências da saúde, ciências agrárias, ciências sociais aplicadas, ciências humanas, engenharias, linguística, letras e artes.

As primeiras discussões para a implantação do PIBID na UFMS aconteceram em 2008 com a participação do primeiro Edital MEC/CAPES/FNDE PIBID de 2007. O Projeto Institucional aprovado e implementado em 2009, com vigência de 01/03/2009 a 28/02/2011, contou com 07 subprojetos, sendo 01 (um) de Física, 01(um) de Química, 04 (quatro) de Matemática e 01 (um) de Ciências Biológicas, abrangendo as cidades de Campo Grande, Corumbá, Três lagoas, Paranaíba e Aquidauana. Foram aprovados 47 bolsas de Iniciação à Docência, 07(sete) bolsas de Coordenador de Área, 12 bolsas de supervisão e 01 (uma) bolsa para Coordenador Institucional. Nesse Edital, o PIBID abrangeu 12 escolas parceiras.

Segundo o Projeto Institucional (2008), a UFMS desenvolveu um trabalho de formação aos licenciandos junto às escolas de educação básica fundamentado em cinco eixos: complementação das atividades docentes desenvolvidas nas escolas conveniadas; desenvolvimento de ações de suporte ao ensino nas escolas conveniadas; formulação de propostas pedagógicas, metodológicas e didáticas com objetivo de atenuar os problemas detectados para o processo de ensino e aprendizagem; complementação na formação científica dos acadêmicos da UFMS envolvidos no projeto e reflexão sobre a realidade escolar e as formas de superação das dificuldades encontradas. Com esses eixos, foi possível organizar as ações em três grandes categorias: complementação da atividade docente; ações de suporte à atividade docente e ações de disseminação de resultados (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID/UFMS, 2008).

Com o Edital CAPES/DEB n.º 02/2009, o PIBID/UFMS ampliou para 15 subprojetos, abrindo espaço para os cursos ofertados na modalidade EaD. Em 2011, a UFMS deu continuidade ao Projeto já consolidado na instituição, ampliando para 21 subprojetos, 101 bolsistas de ID, 13 coordenadores de área, 13 supervisores, 13 escolas parceiras e acrescentou a figura do Coordenador de Gestão de Processos Educacionais.

A partir do Edital CAPES n.º 061/2013, o PIBID/UFMS passou a ser contemplado com 702 bolsas de iniciação à docência, 56 bolsas para Coordenação de área, 01 (uma) para Coordenador Institucional, 04 (quatro) para Coordenação de Gestão e 98 para professores supervisores.

Conforme o Relatório de Gestão da UFMS (2014), os 42 subprojetos foram distribuídos em 30 escolas, sendo, cinco da rede municipal e 25 na rede estadual, beneficiando 5.498 alunos com as ações do PIBID realizadas pelos bolsistas de iniciação à docência. A gestão do PIBID relatou, que os acadêmicos participantes do projeto, apresentaram um amadurecimento em direção a uma postura profissional, no relacionamento com a escola de educação básica.

Em 2015, novas escolas foram inseridas nas ações do PIBID, totalizando 39 escolas parceiras, 13 municipais e 26 estaduais. Com as ações dos subprojetos, foi possível o desenvolvimento de produções didáticos-pedagógicas, tais como: apresentações em multimídia; apostilas; artigos científicos; construções de blogs; estudo dirigido; filmes; jogos pedagógicos; livros; planos de aula; portfólios; roteiro experimental; dentre outros (RELATÓRIO DE GESTÃO, PIBID/UFMS, 2015, 2016, 2017).

As dificuldades encontradas pelo PIBID/UFMS para o desenvolvimento das ações observadas nos Relatórios de Gestão (2015; 2016; 2017) foram categorizadas em quatro grupos: 1) uso limitado de verbas para as diárias e as passagens – por compor no seu Projeto cursos na modalidade EaD, exigia-se do coordenador de área o seu deslocamento aos polos nos quais eram desenvolvidos os subprojetos; 2) falta de docente e de alunos para compor os grupos dos subprojetos – alguns subprojetos não conseguiram completar a quantidade de cotas para compor os grupos, por desinteresse do Programa e, em alguns casos, não havia docentes capacitados para a orientação do PIBID; 3) instabilidade induzida pela própria CAPES – os cortes orçamentários ocorridos ao longo do ano de 2016 desestimularam CA, os bolsistas de ID e os professores supervisores para o desenvolvimento das ações e para a permanência nos subprojetos; 4) o não repasse do recurso financeiro em 2014 às IES inviabilizou o desenvolvimento de muitas ações do Programa e, o recurso disponibilizado em 2016, foi insuficiente para dar continuidade ao desenvolvimento das ações e para a realização do Seminário Integrador do PIBID.

Cumpramos ressaltar que devido ao valor da bolsa paga aos licenciandos ser muito abaixo do salário mínimo e até mesmo do valor da bolsa de estágio pago pelas prefeituras, muitos estudantes se viam obrigados a buscar outra forma de remuneração para se manterem na universidade, o que comprova indícios de que os alunos das licenciaturas são atraídos para o potencial da remuneração. Este fato aconteceu não somente na UFMS, mas nas outras

instituições, como no caso da UFGD e da UEMS. Neste sentido, observa-se a necessidade de implementação de políticas voltadas à valorização do magistério, para de fato buscar medidas mais estruturantes para a ampliação da atratividade da carreira docente.

3.2.4 O PIBID na Universidade Católica Dom Bosco – UCDB⁵²

A Universidade Católica Dom Bosco é uma Instituição de Ensino superior de caráter privado, confessional, comunitário e filantrópico, mantida pela Missão Salesiana⁵³ de Mato Grosso (MSMT). Foi fundada em 1961, na cidade de Campo Grande, como o primeiro centro de educação superior de Mato Grosso, a Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras (FADAFI), com os cursos de Pedagogia e Letras.

A UCDB tem como missão “promover, por meio de atividades de ensino, pesquisa, extensão e pastoral, a formação integral fundamentada nos princípios cristãos, éticos e salesianos, de pessoas comprometidas com a sociedade e com a sustentabilidade” (CPA/UCDB, 2018). Os seus valores são fundamentados na razão, religião, cordialidade, amor, carinho e caridade. Tem como visão, a expectativa de estar entre as 100 melhores universidades em âmbito nacional até o ano de 2022, por meio de processos de excelência na formação humana.

Atualmente, a UCDB, disponibiliza os cursos de graduação em bacharelado, licenciatura e cursos tecnológicos. A educação à distância também é destaque na universidade, abrange, 21 cursos. A primeira turma de pós-graduação, *stricto sensu*, ao nível de mestrado em Educação foi em 1994, posteriormente, em 2010, deu início ao primeiro doutorado, também em Educação. Na atualidade, a Universidade conta com 16 cursos de pós-graduação *Lato Sensu* (especialização) e seis cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado).

A UCDB desenvolve vários programas de pesquisa, ensino, extensão e inovação, a exemplo, Pibic, PIBID, Residência Pedagógica, dentre outros.

O PIBID foi implantado na UCDB em 2012, com o Edital CAPES n.º 11/2012. Segundo o Projeto Institucional do PIBID/UCDB (2013), a sua participação contribuiu para fortalecer a vocação da instituição na promoção de uma educação superior de qualidade, possibilitando

⁵² As informações sobre a UCDB foram localizadas no site da instituição, pois, não foi possível ter acesso ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Fonte: <https://site.ucdb.br/>.

⁵³ A Congregação Salesiana é uma sociedade de religiosos católicos, “Salesianos de Dom Bosco”, fundada em Turim, na Itália, em meados do século XIX e difundida em todo o mundo, por Dom Bosco que, decidido a dedicar sua vida aos jovens pobres e necessitados, adiantou-se aos tempos e criou o Sistema Preventivo, um processo educativo que ainda hoje é considerado moderno e atual (CPA/UCDB, 2018).

melhorias na formação docente e na diminuição da evasão nas licenciaturas, uma vez, que ao conceder as bolsas aos licenciandos possibilitou a permanência dos acadêmicos nos cursos.

Com o Edital CAPES n.º 061/2013, foram concedidas 105 bolsas de iniciação à docência, sete para coordenação de área, 14 para professores supervisores e uma para coordenador institucional. Os seis subprojetos aprovados (biologia, educação física, filosofia, história, letras português e pedagogia) foram distribuídos em cinco escolas de educação básica, todos da rede estadual. Foram beneficiados 523 alunos das escolas parceiras com as ações do PIBID.

O Projeto Institucional PIBID/UCDB (2013) elencou três objetivos para a sua consolidação: 1) promover a reflexão crítica entre os acadêmicos e professores das licenciaturas sobre os aspectos fundamentais do processo de formação docente; 2) contribuir para a formação docente, por meio da inserção dos acadêmicos no contexto escolar e 3) qualificar o processo de formação docente dos acadêmicos e professores das escolas, por meio da reflexão na e sobre a prática e, para a construção e desenvolvimento de propostas pedagógicas inovadoras a partir de casos vivenciados nas escolas. O projeto apresentou como concepção metodológica, o trabalho participativo, o qual buscou uma articulação entre a UCDB e as escolas de educação básica a fim de construir um processo coletivo na formação dos futuros professores (RELATÓRIO DE GESTÃO PIBID/UCDB, 2014).

Com as ações empreendidas pelos subprojetos, desenvolveu-se os seguintes produtos didáticos-pedagógicos: caracterização do contexto educacional; grupos de estudos integrados; oficinas de materiais didáticos; participação na elaboração do planejamento do trabalho da escola; projetos de ensino interdisciplinares; programas de vivências; jornal do PIBID; oficinas temáticas; formação contínua e análise de casos didático-pedagógicos; elaboração de matérias didáticos, monitorias, entre outros.

As produções educacionais foram destacadas como: blogs; confecção de cartazes, painéis e jornais; materiais didáticos-pedagógicos; preparação de minicursos e oficinas; regências de aulas práticas em laboratórios; atividades educativas em espaços culturais; criação de rádio escola; exposição artístico-educacional; materiais para recreação; gincanas escolares e desenvolvimento de brinquedos brinquedotecas (RELATÓRIO DE GESTÃO PIBID/UCDB, 2014, 2015, 2016, 2017).

O PIBID/UCDB foi objeto de pesquisa que resultou em Trabalhos de Conclusão de Cursos, trabalhos de iniciação científica (Pibic), dissertações de mestrado, resumos e artigos completos apresentados em eventos científicos da área da Educação.

Em relação à pós-graduação, o Relatório de Gestão (2014) registrou que:

[...] a articulação do PIBID com o Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da UCDB, por meio da coordenação institucional e de gestão, bem como da assessoria, composta de professores vinculados ao PPGE, instigou a inserção da temática PIBID como tema para os estudos e reflexões no âmbito do Programa, resultando em pesquisa e produção acadêmica na forma de Dissertação, bem como, a apresentação oral de trabalhos em eventos científicos nacionais. Assim, pode-se dizer que percorreu-se uma via de mão dupla na qual tanto o PIBID/UCDB como o PPGE/UCDB foram beneficiados, na medida em que ambos puderam estudar e refletir sobre as possibilidades do Programa de Iniciação à Docência contribuir efetivamente para a formação dos professores (RELATÓRIO DE GESTÃO PIBID/UCDB, 2014, P. 29)

No ano de 2016, o PIBID/UCDB perdeu 22 cotas de bolsa de iniciação à docência e cinco de supervisor. Foi registrado um total de 85 concessões para ID, nove de professor supervisor e sete para coordenador de área.

Dentre as principais dificuldades relatadas pela gestão do Programa, destacam-se: rotatividade de bolsistas, devido à opção por vaga no mercado de trabalho, desistência de bolsistas nos subprojetos; instabilidade do Programa junto a CAPES e o não repasse do recurso financeiro para a instituição.

Conforme os critérios de participação do bolsista de iniciação à docência, exigia-se do estudante a dedicação de oito horas semanais às atividades do projeto, elaboração de portfólios com registro das atividades desenvolvidas e apresentação de resultados em eventos promovidos pelo Projeto Institucional e outros eventos na área da educação, além das reuniões de formação teórico-prática com os professores coordenadores de área e professores supervisores. Tais atribuições associadas às atividades acadêmicas, atrelada ao baixo valor da bolsa de iniciação à docência, podem indicar dificuldades para a permanência do bolsista no projeto, ocasionando a procura por outro tipo de trabalho no mercado e conseqüentemente a rotatividade de bolsistas.

Segundo os Relatórios de Gestão, o PIBID/UCDB foi gradualmente se consolidando na instituição. O Projeto proporcionou uma melhor formação aos licenciandos, aos professores supervisores, bem como, aos professores coordenadores de área, uma vez que as licenciaturas vêm refletindo sobre os seus projetos pedagógicos.

3.1.2 O PIBID no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – IFMS

O processo de implantação do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) iniciou-se no ano de 2007, com a criação da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul, com sede

em Campo Grande e a Escola Agropecuária Federal de Nova Andradina. Em 2009, foram criadas outras cinco unidades nas regiões de Aquidauana, Corumbá, Coxim, Ponta Porã e Três Lagoas. O campus de Nova Andradina foi o primeiro a entrar em funcionamento (PDI, 2019-2023).

O IFMS tem como visão: “ser reconhecido como uma instituição de ensino de excelência, ciência e tecnologia no estado de Mato Grosso do Sul”, seus valores são fundamentos em: “inovação, ética, compromisso com o desenvolvimento local e regional, transparência e compromisso social” e, como missão o Instituto espera:

promover a educação de excelência por meio do ensino, pesquisa e extensão nas diversas áreas do conhecimento técnico e tecnológico, formando profissional humanista e inovador, com vistas a induzir o desenvolvimento econômico e social local, regional e nacional (PDI – 2109-2023, p. 30).

A fim de atender às demandas produtivas do estado e contribuir com o desenvolvimento social e econômico, o IFMS atua em 10 campus instalados nas cidades de Aquidauana, Campo Grande, Corumbá, Coxim, Dourados, Jardim, Naviraí, Nova Andradina, Ponta Porã e Três Lagoas.

O IFMS é uma instituição de educação superior, básica e profissional, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, seja, presencial ou a distância. De acordo com a legislação, a instituição deve garantir o mínimo de 50% das vagas para educação profissional técnica de nível médio e 20% para a educação superior destinadas aos cursos de licenciatura, para as áreas de Ciências e Matemática e para educação profissional.

No ano de 2018, foram ofertados para o ensino superior, por área de conhecimento, os cursos de: Ciências Agrárias (agronomia e engenharia de pesca); Ciências sociais e Aplicadas (arquitetura e urbanismo); Engenharias (engenharia civil e engenharia de controle de automação) e Ciências Exatas e da Terra (licenciatura em Computação e em Química). A instituição também tem destaque na oferta de cursos de pós-graduação na modalidade *lato sensu* (especialização), possui cursos em Gestão de Organizações e docência para educação profissional, científica e tecnológica. Na modalidade *stricto sensu* (mestrado profissional) na área de educação profissional e tecnológica.

A implantação do PIBID no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul iniciou-se em 2013 com o Edital CAPES n.º 061/2013, com a implementação das bolsas em 2014, contemplando um único subprojeto, o de química. Foram concedidas 25 bolsas para a iniciação à docência,

três para os professores supervisores e uma bolsa para coordenador de área, abrangendo cinco escolas estaduais e beneficiando, 616 alunos da educação básica.

O Projeto Institucional apresentou como principais ações: estudo transdisciplinar e de aprofundamento dos conteúdos de química com utilização de novas tecnologias; confecção e aplicação de jogos didáticos; aprendizagem de conceitos por meio de trilhas interpretativas; superação dos obstáculos epistemológicos no ensino de química, modelagem e construção de modelos para o ensino de química.

Com essas ações foi possível gerar os seguintes produtos educacionais: modelagem no ensino de química – animação em *stop motion* para o ensino de funções orgânicas; modelagem matemática como ferramenta pedagógica no desenvolvimento de software para o ensino de química; desenvolvimento de ferramentas pedagógicas; utilização de sequências didáticas; impressão em 3D do modelo didático para a representação de estruturas que contemplam as diferentes hibridações; jogos pedagógicos; práticas alternativas para o ensino de química; química no cotidiano; dentre outras.

De acordo com o Relatório de Gestão do PIBID/IFMS (2016), com apenas dois anos de execução do Projeto na instituição, foi possível observar que os egressos que tiveram experiência com o PIBID, estão, na sua maioria, trabalhando nas escolas da região e outros já se inseriram no Programa de Pós-Graduação. Embora, é importante ressaltar que os dados aqui divulgados dos relatórios não tratam de dados objetivos.

O PIBID também foi objeto de pesquisa nas licenciaturas e na Pós-Graduação resultando em dissertações de mestrado, resumos de trabalhos, comunicações orais em eventos científicos regionais e nacionais na área da Educação.

Em relação aos impactos promovidos a partir do desenvolvimento das ações do subprojeto de química na formação inicial dos licenciandos, de acordo com o Relatório de Gestão do PIBID/IFMS (2017) observou-se: a inserção de 17 novos professores na rede municipal, estadual e particular, em oito municípios de MS e de MT; criação de uma cultura científica nas escolas; desenvolvimento de sequências didáticas inovadoras, inclusive, uma delas com registro de patente “dispositivo didático para o ensino de estequiometria”; ingresso em programas de pós-graduação *strictu sensu* (RELATÓRIO DE GESTÃO PIBID/IFMS, 2017, p. 22).

A falta de recursos financeiros foi a principal dificuldade apontada pelo Projeto. Algumas ações previstas foram readequadas e outras, substituídas por novas ações que não exigiam recursos financeiros, e outras, canceladas.

Segundo o Relatório de Gestão do PIBID/IFMS (2017), o Programa, apesar de abranger apenas o curso de química, vem conseguindo modificar alguns aspectos pedagógicos e metodológicos tradicionais, formando professores mais reflexivos com sua prática. Os impactos do Programa podem ser sentidos tanto nas escolas de educação básica ao promover uma cultura científica na região devido as ações inovadoras desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência, como na formação desses, ao incentiva-los a participação nos Programas de Pós-Graduação.

Para a gestão do Projeto, o PIBID é de fundamental importância para a licenciatura de química, pois, “trata-se de um Programa claramente transformador, com perspectiva de total transformação da cultura pedagógica e científica na região” (RELATÓRIO DE GESTÃO PIBID/IFMS, 2017, p. 22).

3.2 CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA PERSPECTIVA DAS IES DE MATO GROSSO DO SUL: RELATÓRIOS DE GESTÃO 2014-2017

Ao considerar o professor como protagonista da educação e com o poder de transformação na vida do educando, é fundamental considerar que programas e projetos orientados para a sua formação contribua de forma significativa e reflexiva em todos os âmbitos da educação, e o PIBID como uma ação de uma política de formação docente, tem esse papel.

Para discutir as principais contribuições proporcionadas aos sujeitos participantes do PIBID no âmbito de MS, no período de 2014 a 2017, descritas nos Relatórios de Gestão das IES, foi necessário separar as contribuições em algumas temáticas, como: para a formação inicial, para a formação continuada, para os cursos de licenciaturas, para os alunos e as escolas de educação básica.

Cumpra observar que os Relatórios de Gestão foram elaborados e escritos pelos próprios envolvidos e, possui um viés de análise, em que são ressaltados os aspectos positivos e as contribuições relatadas são evidenciadas dentro de uma lógica subjetiva.

3.2.1 Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores

O PIBID, ao promover a prática do licenciando na condição de futuro professor com o seu campo de atuação profissional, revela um potencial formativo diferenciado, e que foi observado nos apontamentos dos Relatórios de Gestão das IES.

À aproximação do licenciando à realidade escolar, promovida pela interação dos bolsistas com os alunos da educação básica, permitindo uma formação na realidade da escola, que possui uma cultura própria e que não é imune ao passado, com propriedade, criatividade, diversidades e incertezas, foi um dos aspectos mais evidentes nos Relatórios de Gestão das IES de MS. Sobre essa questão Roldão (2007) sugere que a formação só será eficaz se for desenvolvida no ambiente de trabalho. A esse respeito, a autora advoga que:

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

Assim, como proposto por Roldão (2007), o PIBID no estado do MS favorece a imersão dos bolsistas no contexto escolar, possibilitando o desenvolvimento de uma formação crítico reflexiva proposta pelos seus vários subprojetos. As atividades práticas aliadas a teoria, nas quais a interdisciplinaridade e a criatividade são motivadas pelas universidades e executadas nas escolas, é o diferencial do PIBID, caracterizando-o como uma política educacional.

Para Nóvoa (2017, p. 1116), o lugar da formação deve ser um “lugar híbrido” de vínculo entre as distintas realidades, “um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas”. De tal modo, que a formação inicial possa ocorrer em momentos de alternância, ou seja, com suporte teórico das disciplinas seguidos de momentos de trabalho e vivências nas escolas, “durante os quais se levanta novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa”. É nessa perspectiva que se defende a escola como um ambiente de formação, na qual o licenciando tem a oportunidade, enquanto sujeito em processo formativo, de vivenciar a realidade do seu futuro campo de trabalho em diferentes contextos que propiciem reflexões e promovam orientações para a sua formação.

Nesse sentido, segundo os Relatórios de Gestão das IES (UFGD, UEMS, UFMS, IFMS e UCDB) no período de 2014 a 2017, o Programa possibilitou aos licenciandos bolsistas - a melhoria na desenvoltura e do desenvolvimento dos saberes docentes; uma análise crítica da

realidade do cotidiano das escolas; a produção de materiais didáticos a serem utilizados pelos professores em outros períodos letivos; construção do senso coletivo, autocrítica e concepções de ensino enquanto processo; visualização do espaço escolar e do futuro campo de atuação, como também a superação de dificuldades no entendimento de disciplinas que teorizam sobre a prática docente; valorização dos momentos lúdicos no processo de ensino e aprendizagem; ampliação do domínio da leitura e da produção e escrita; contato com metodologias modernas de ensino e com a epistemologia de cada área; inserção em atividades de pesquisa e de extensão; transformação das representações sobre a carreira profissional docente, ampliando a sua percepção sobre a identidade do curso de licenciatura; contribuição para a superação de dificuldades de falar em público e se comunicar com as pessoas; melhoria na atuação em sala de aula, em especial a capacidade de dividir o conhecimento de forma eficaz; conscientização da importância da pesquisa para a atuação em sala de aula, contribuindo para a perspectiva de formação de um professor pesquisador; possibilidade de articulação entre a teoria e prática vivenciada nos diferentes níveis de ensino, vivência e ações didático pedagógico na inclusão de crianças com deficiência no ensino regular; ampliação da percepção da importância do planejamento de ensino e da necessidade de uma sólida fundamentação teórica para o exercício da prática docente e, o entendimento da escola pública no seu contexto histórico, econômico e social, nas suas contradições e nas relações de poder.

Essas contribuições reafirmam quais foram reveladas na avaliação do PIBID realizada pela FCC em 2013, tais como: contato com as escolas, o seu contexto já no início do curso; aproximação entre a teoria e prática; busca por soluções, planejamento e desenvolvimento de atividades de ensino e construção de diferentes materiais didáticos; estímulo ao espírito investigativo; valorização da docência e, formação mais qualificada (GATTI et. al, 2013). O que comprova que o PIBID tem oportunizado uma formação significativa não somente do estado de Mato Grosso do Sul, mas, em âmbito nacional.

Todas as contribuições vêm ao encontro das teorias de Tardif (2002), sobre os saberes docentes e formação profissional. Para o autor, o saber dos professores é um saber social, onde o conhecimento é partilhado por um grupo de professores, de tal modo, como é o PIBID, a relação entre os professores mais experientes (supervisores e coordenadores de área) partilhada com os licenciandos. Esses saberes envolvem um processo de construção ao longo prazo de uma carreira profissional na qual “o professor aprende progressivamente a dominar o seu ambiente de trabalho em que se insere e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante da sua consciência prática” e, está ligado ao “serviço do trabalho”, ou seja, as relações dos professores com os saberes não são apenas cognitivas, “mas mediadas pelo

trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (TARDIF, 2002, p. 13-14-17).

Outra contribuição de grande importância para a formação dos bolsistas refere-se à conscientização da pesquisa para atuação na sala de aula, contribuindo para a perspectiva de um professor pesquisador, que tenha a pesquisa como prática do trabalho docente.

Cabe ressaltar que as ações/atividades/formações promovidas pelo PIBID nas IES do MS, conforme analisadas nos respectivos Relatórios, vem ao encontro dos objetivos proposto pelo Programa, no que diz respeito a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas, oportunizando-os a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador, por meio da apropriação da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente e a contribuição para a articulação entre a teoria e a prática.

Como se observa, o processo de formação constituído pelo PIBID no MS, no período analisado, foi fundamentado para a *práxis* pedagógica, entendido, conforme analisa Gadotti (2004), como dialógico e reflexivo. De tal forma, que todos os sujeitos envolvidos estão sempre em formação, alguns mais experientes, enquanto outros são iniciantes, num movimento contínuo e reflexivo, pois todos precisam se comprometer, se inserir para diagnosticar, planejar, interferir e avaliar.

3.2.2 Contribuições do PIBID para os cursos das licenciaturas

As ações realizadas pelos subprojetos têm se mostradas satisfatórias na valorização dos cursos de licenciaturas e na formação de todos os sujeitos participantes do Projeto envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, nos diversos níveis e segmentos, conforme relatado nos Relatórios de Gestão. A relevância do Programa é vista como um incremento na formação docente, enquanto ele tem contribuído para dialogar com as disciplinas de estágio supervisionado e de práticas de ensino. “As aulas de Práticas de Ensino foram muitas vezes adaptadas aos novos contextos trazidos pelos alunos pibidianos, levando os elementos teóricos contidos nos temas a proximidades com a escola real” (RELATÓRIO DE GESTÃO, PIBID/UFGD, 2017).

As ações do Programa voltadas para o trabalho coletivo e colaborativo entre os professores dos cursos de licenciaturas favorece o desenvolvimento de práticas interdisciplinares e a melhoria da formação inicial. Essas interações dos diferentes cursos de licenciatura, possibilitam a troca de experiências e a criação de vínculos entre eles, melhor

qualificação para o trabalho docente dos alunos de graduação bolsistas do PIBID, trazendo impactos positivos para o curso na medida em há uma maior procura e interesse de alunos pela docência. Esses aspectos positivos, reafirmam outros objetivos do Programa, como, por exemplo, o incentivo a formação docente, a contribuição para a valorização do magistério e a melhoria da qualidade da formação inicial dos bolsistas.

No entanto, mesmo inferindo sobre esses aspectos positivos, é importante observar que como as cotas de bolsas são limitadas nos subprojetos, muitos estudantes não tem a oportunidade de participar do Programa, impondo uma formação com grupos distintos de licenciandos, bem como professores supervisores e professores das universidades, assim como analisado por Pimenta e Lima (2019).

Embora a evasão nos cursos de licenciatura possa ser percebida por vários motivos, dificultando a trajetória dos graduandos nos cursos de graduação, tais como, divisão entre o horário acadêmico e o de trabalho; condições financeiras; problemas familiares, desinteresse pelo curso; mercado de trabalho; desprestígio da profissão, dentre outros fatores, os Relatórios de Gestão das IES apontaram que a evasão nos cursos de licenciatura diminuiu a partir das práticas do PIBID, ou seja, o Programa além de garantir uma formação mais completa a seus participantes, tem contribuído para o desenvolvimento de responsabilidade, de preocupação com a educação básica, no rendimento das atividades acadêmicas e principalmente na motivação e interesse em seguir a carreira de professor.

Entretanto, ressalta-se que a quantidade de licenciandos participantes do PIBID nos cursos de graduação é muito pequena, pois cada subprojeto possui no máximo 30 bolsistas. Isso significa que apesar de o Programa ser reconhecido nos cursos de licenciatura, a sua contribuição para a diminuição da evasão não pode ser afirmada em contexto geral, devido a sua limitação de cotas de bolsas.

Outro fator importante apontado pelo Relatório de Gestão da UFMS (2017) foi em relação à revisão do Projeto Pedagógico dos cursos de licenciatura, com impactos nas discussões sobre os objetivos dos cursos e o perfil do egresso, em reuniões do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e a formação de grupos de estudo e pesquisa nos cursos, denotando autonomia dos pibidianos para a produção científica.

A interação entre a teoria e a prática fundamentada nas reflexões das ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas foram essenciais tanto para a aquisição de novos conhecimentos para os bolsistas como para re(pensar) as práticas pedagógicas dos professores supervisores e, conseqüentemente, tornaram-se objeto de pesquisa para todos os subprojetos. Nesse sentido, muitos trabalhos foram apresentados e publicados em eventos científicos na área da educação,

sobre as experiências formativas do PIBID. Outras reflexões foram fundamentadas em Trabalhos de Conclusão de Cursos realizados nas licenciaturas, e observou-se um número satisfatório de pesquisas voltadas para o mestrado e doutorado nos Programas de Pós-Graduação das IES.

3.2.3 Contribuições do PIBID para a formação continuada

Para além da formação inicial, o PIBID tem se mostrado satisfatório na formação continuada tanto para os professores supervisores, como para os professores coordenadores de área. Para os professores supervisores, os encontros formativos têm possibilitado problematizações e reflexões significativas acerca das relações entre ensinar e aprender, permitindo uma (re)conexão com os conhecimentos construídos na formação profissional e não postos em prática em virtude das demandas e rotinas escolares, mas pouco produtivas no ponto de vista dos processos de ensino-aprendizagem.

Na perspectiva de Nóvoa (2019), a formação continuada representa a forma de ressignificar os saberes teóricos ou científicos no espaço da profissão. Para o autor, a complexidade da formação permite encontrar saídas para os dilemas dos professores a partir das experiências compartilhadas, não dispensando nenhuma contribuição, sobretudo da universidade, mas é na escola que ela se define, se enriquece para firmar a sua função no desenvolvimento profissional do docente. Desse modo, os encontros de formação propiciado pelo PIBID tem oportunizado uma formação diferenciada, articulando as aprendizagens em três níveis de compreensão sobre o ser professor: licenciandos, professores da escola e formadores da universidade.

Os professores coordenadores de área tendem a assumir a formação continuada dos profissionais da educação básica, buscando diminuir o distanciamento entre o ensino superior e a educação básica a partir das ações e formações coletivas fomentadas pelos subprojetos. As reflexões promovidas nos encontros levam ao replanejamento das atividades pedagógicas e a novas intervenções. A metodologia com base na ação-reflexão-ação produz uma interação entre os sujeitos envolvidos nesse processo, que juntos buscam novas alternativas para os problemas adjacentes no contexto escolar, com suporte às novas tecnologias a fim de se buscar melhores resultados, tanto quanto ao ensino-aprendizagem dos alunos, como para a melhoria dos impactos nos índices de desempenho das escolas.

Na análise de Gatti et. al (2014) sobre a avaliação do PIBID em âmbito nacional, as contribuições do PIBID para os professores supervisores das escolas, evidenciaram relevância na formação continuada qualificada, possibilitando a busca de novos conhecimentos, permitindo uma aproximação com meio acadêmico e uma reflexão sobre a prática e o questionamento construtivo em ações compartilhadas. A participação no Programa proporcionou o favorecimento de estratégias de ensino diversificado, uso de laboratórios e outros espaços, mudanças em perspectivas profissionais e melhoria do seu desempenho e, valorização e reconhecimento do professor e o seu trabalho na escola.

Para o professor coordenador de área, bem como para os coordenadores de gestão e institucional, o PIBID permite um (re)visitar na sua prática docente, uma vez que possui o contato direto com o contexto escolar, além de estar propiciando pesquisas voltadas ao ensino, ao universo escolar, à formação e atuação docente e as políticas educacionais.

Gatti et. al (2014) ratificam nos seus estudos, que para os professores coordenadores de área, o PIBID contribuiu para aproximação com a realidade da escola, buscando novas visões sobre o ensino e a prática docente. Para os professores das IES, o Programa proporcionou atualização nos aspectos pedagógicos das disciplinas e novas tecnologias, buscando soluções às recorrências escolares e mudança de postura em relação a interesse, participação e novas perspectivas sobre a relação teoria e prática. O questionamento construtivo sobre a qualidade das práticas formativas no âmbito das IES, também foi uma contribuição do PIBID, pois permitiu favorecer compreensões sobre a educação, escola e práticas educativas.

3.2.4 Contribuições do PIBID para a educação básica

As ações do PIBID têm contribuído para a diversificação de prática nas escolas de educação básica e isso propicia um envolvimento e crescimento do rendimento dos alunos beneficiados com as ações do Programa. A diversidade de temas transversais, tais como, ética, saúde, pluralidade cultural e gênero tem se mostrada extremamente necessária, pois, são questões que fazem parte do cotidiano e que estão distantes nas disciplinas das escolas. O desenvolvimento de projetos pedagógicos inovadores, que visam aprimoramento da leitura e da escrita de todos os envolvidos, incluindo os próprios professores, também é evidenciado nas contribuições do Programa.

A presença do PIBID nas escolas tem sido reconhecida como satisfatória por parte dos gestores das escolas parceiras, os quais relaciona o crescimento da média do Ideb, do Enem e

da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) à presença do Programa nas suas escolas. O rendimento escolar dos alunos beneficiados pelo PIBID é considerado um impacto positivo, não apenas nas disciplinas contempladas pelo Programa, mas mesmo em outras, uma vez que a atuação do PIBID se reflete na escola na totalidade.

A participação dos alunos nas atividades que envolveram o uso de recursos tecnológicos também tem sido enfatizado como algo de grande valia e impactante, pois, além de corroborar para o processo ensino-aprendizagem também tem se mostrado um eficiente recurso que propicia, para além do envolvimento dos alunos da educação básica, a própria aprendizagem dos professores nas escolas e mesmo na universidade, evidenciando, assim, uma via de mão dupla em que todos os envolvidos estão, o tempo todo, aprendendo uns com os outros (RELATÓRIO DE GESTÃO PIBI/UEMS, 2017).

Vale destacar que as escolas do Ensino Médio⁵⁴ parceiras do PIBID (Escola Estadual Presidente Vargas, Escola Estadual Antônia da Silveira Capilé, Escola Estadual Ramona da Silva Pedroso, Escola Estadual Prof. Celso Muller do Amaral, Escola Estadual Rita Angelina Barbosa Silveira, Escola Estadual Alcício Araújo, Escola Estadual Floriana Lopes, Escola Estadual Maria da Glória Muzzi Ferreira, Escola Estadual Vilmar Vieira de Matos, Escola Estadual Pres. Tancredo Neves, Escola Estadual Vicente Azambuja e a Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira) estão entre as melhores escolas no Enem no município de Dourados – MS. Em 2019, a média de nota do Enem na cidade de Dourados – MS foi de 568,56, sendo que a média da nota do estado de Mato Grosso do Sul, foi de 545,95 e no Brasil, 559,21.

Embora, como já discutido no Capítulo 2, é importante ressaltar que o PIBID e demais programas educacionais apenas contribuem para a melhoria do rendimento acadêmico e consequentemente com a melhoria da qualidade do ensino. Ele, sozinho, não consegue resolver os problemas adjacentes no contexto escolar, inclusive, em relação ao ensino e aprendizagem frente ao rendimento acadêmico dos alunos. Esses resultados refletem num trabalho de responsabilidade com os professores das escolas, em parceria com o PIBID, e uma gestão participativa, que busca por resultados satisfatórios, visando melhoria da qualidade social no ensino e aprendizagem desses alunos.

Em relação aos resultados do OBMEP⁵⁵, os alunos das escolas parceiras têm se destacado nas olimpíadas, o que confirma que as ações do Programa, vinculada ao trabalho participativo das escolas, tem contribuído para o melhor rendimento dos alunos. Nos anos de

⁵⁴ Dados obtidos no site <https://www.qedu.org.br/cidade/8-dourados/enem?edition=2019&educationNetworkType=2>. Acesso em 28 de jun. de 2022.

⁵⁵ O resultado da pesquisa da OBMEP pode ser consultado no site: <http://www.obmep.org.br/premiados.htm>. Acesso em: 28 de jun. de 2022.

2014 a 2017 foram verificados vários certificados de “menção honrosa”, medalhas de bronze, prata e ouro. Inclusive, no ano de 2016, a Escola Estadual Presidente Vargas (Dourados) foi premiada com um Kit construído de material didático e destacou-se com maior quantidade de certificados de “Menção honrosa”. E, no ano de 2017, essa mesma escola, além das medalhas de prata e dos certificados de “Menção honrosa” foi premiada com um troféu.

Para além dessas contribuições, destaca-se também o fortalecimento da relação universidade e escola, possibilidades de realização de novas práticas no cotidiano escolar e o fortalecimento da motivação discente para os estudos. Ainda, conforme os Relatórios de Gestão das IES de MS, foi possível observar o desenvolvimento de novas formas de estudo, como, por exemplo, uso de laboratórios, atividades interdisciplinares, leitura e outras atividades inovadoras. Possibilitou também a culminância de várias atividades: realização de feiras, eventos culturais, apresentação do declamando, apresentação de jogos e outras atividades para possibilitar maior interação dos alunos das escolas com os pibidianos. A presença dos licenciandos no contexto escolar renova a motivação dos professores e alunos da educação básica. O PIBID “fortalece e valoriza o magistério e o trabalho do professor na escola” (GATTI et al, 2014, p. 106).

De forma geral, pode-se observar que o PIBID no MS tem cumprido o seu papel social frente aos objetivos a que se propôs. A sua contribuição é observada em todos os aspectos em que foram analisados nos Relatórios de Gestão. Apesar das dificuldades apresentadas pelos Projetos Institucionais, principalmente devido à necessidade de adequação orçamentária da CAPES e com ajuste das atividades/ações, o Programa tem conseguido atingir os objetivos ao qual foi proposto, tanto na formação inicial dos licenciandos bolsistas como na formação continuada para os professores supervisores e coordenadores de área, bem como para o aprendizado dos alunos das escolas de educação básica.

3.3 LIMITES E CONTRADIÇÕES DO PIBID NAS IES DO MS

Os dados dos Relatórios de Gestão do PIBID das IES de MS demonstram que além de impactos quantitativos, a exemplo do aumento de concessão de bolsas (Edital n.º 61/2013), a ampliação do Programa nas licenciaturas e a abrangência nas escolas de educação básica, tem contribuído qualitativamente para o fortalecimento do Programa nas IES e confere a sua importância na formação inicial dos estudantes nas Licenciaturas, enquanto promove uma

formação orientada por uma *práxis* pedagógica, numa perspectiva crítica e reflexiva sobre a escola de educação básica.

Entretanto, ainda que as avaliações descritas pelos Relatórios das IES sejam significativas na formação inicial, é preciso olhar para além do consenso sobre as possibilidades e contribuições do Programa, para mostrar as suas limitações e contradição na implementação do PIBID nas instituições parceiras no estado de MS.

A primeira deu-se no âmbito da organização da implantação e implementação nos limites do Programa nas licenciaturas, principalmente pela disputa dos editais pelos professores dos cursos, em virtude do valor agregado a bolsa de incentivo. Embora, os editais deixassem claro o perfil dos professores coordenadores de área, bem como os coordenadores de gestão, que poderiam exercer tal função, as disputas se davam entre os campos da área específica e da área pedagógica.

Em muitos momentos, percebeu-se a falta de integração dos docentes dos cursos de Licenciatura não participantes do PIBID, no reconhecimento do Programa como recurso complementar na formação dos licenciandos. Isso foi perceptível, principalmente em reuniões, fóruns e seminários, em que se propunha ampliar os debates sobre as licenciaturas e havia pouca participação dos professores das licenciaturas que não estavam diretamente envolvidos no Programa, e até muitas vezes, um certo tipo de sabotagem, quando não havia liberação dos pibidianos e demais estudantes para a participação nesses momentos, fragilizando a articulação interna dos cursos e a própria formação inicial e continuada.

Em relação ao Edital CAPES n.º 061/2013, cabe ressaltar que ele atendeu de forma precária as especificidades de cursos de Licenciatura em EaD, principalmente pela falta de recursos para mobilidade dos coordenadores de área e dos pibidianos em vivências. Outra observação importante em relação aos editais, foi a sua forma de seleção, a qual possui um processo baseado na meritocracia, ou seja, devido à quantidade de cotas de bolsa por subprojeto ser limitada, eram estabelecidos alguns critérios de seleção e classificação que determinava a participação dos estudantes no Programa, entre eles, o índice de desempenho acadêmico (Ida), visto que o coeficiente de rendimento acadêmico deveria ser compatível com os objetivos do PIBID, não podendo apresentar baixo rendimento conforme as concepções que regem o curso de licenciatura no qual o acadêmico está matriculado.

Dessa forma, percebe-se que o critério para seleção de bolsistas está mais delimitado aos interesses neoliberais, delineado pela meritocracia, do que pelo viés social. Outro ponto que merece destaque, diz respeito a sua abrangência ao nível nacional, pois um Programa que defende a valorização dos professores e da sua formação, é restrito no seu alcance, atende menos

de 6% dos licenciandos no país, não valoriza a maioria das pessoas envolvidas no processo de formação docente.

Ainda em relação à bolsa de incentivo, destaca-se também, os licenciandos, pois, devido ao baixo valor agregado à bolsa, muitos pibidianos se viam obrigados a buscar outras formas de trabalho para se manterem nos cursos, dificultando dessa forma, a sua plena participação no Programa e gerando uma rotatividade de bolsistas nos subprojetos, além da não concorrência nos editais para seleção de novos bolsistas. Importante destacar que os editais das IES se viam obrigados a estabelecer o não acúmulo da bolsa PIBID com as outras modalidades, a critério da CAPES, com exceção às bolsas permanência e bolsas de alimentação.

A bolsa de iniciação à docência possui um valor de R\$400,00 desde o edital de 2009, atualmente este valor torna-se defasado em relação ao salário mínimo vigente, correspondendo a 33%. Dessa forma, com este valor, muitos licenciandos buscavam outras formas de trabalho para aumentar a sua renda, principalmente para os que estudavam no período noturno, ocasionando assim, a desistência ou a constante rotatividade de bolsistas nos subprojetos.

No âmbito das escolas, alguns pontos foram destacados nas disputas pelo Programa. O primeiro, se deu em relação às disputas pelas bolsas dos professores supervisores, devido ao valor agregado temporariamente como complemento ao baixo salário recebido. Do total de 29.254 professores atuantes no estado de MS, apenas 330 participaram do Programa, ou seja, menos de 2% do total, gerando dessa forma, uma possível fragmentação da categoria diante da desigualdade de oportunidade, tanto dos aspectos da formação continuada como em relação às condições compensatórias para suprir os baixos salários com a adesão da bolsa.

E, de outro lado, algumas escolas que não eram contempladas pelo PIBID, se recusavam a receber os licenciandos para realizarem o estágio supervisionado, gerando dessa forma, uma situação desconfortável para a relação entre a universidade e a escola, dificuldades que persistiram com os campos de estágios para as escolas não contempladas.

Ainda, no âmbito das escolas, ressalta-se algumas ações inadequadas por parte dos gestores, como, por exemplo, a não disponibilidade de acesso aos laboratórios, a resistência de alguns professores não envolvidos no Programa para desenvolvimento de ações didáticos-pedagógicas, o uso de bolsistas para substituir professores faltosos e em muitas ocasiões o auxílio do bolsista para com o supervisor. Essas últimas questões trazem a reflexão sobre a precariedade da escola pública associada ao trabalho docente em detrimento à formação inicial do bolsista frente aos objetivos do Programa. Pois, muitos gestores viam no PIBID, a possibilidade de utilizar os bolsistas como mão-de-obra barata ao auxiliar o professor supervisor e também em momentos de substituição de professores faltosos.

Zeichner (2013) alerta para a análise sobre a capacidade das redes de educação básica, carentes de recursos financeiros e de apoio do Estado, assumirem a responsabilidade de um sistema de formação de professores, sediado nas escolas sem haver uma injeção de recursos financeiros para este fim.

No âmbito dos subprojetos, havia uma grande dificuldade em estabelecer horários para os professores supervisores disponíveis para as reuniões de formação e planejamento das atividades com os bolsistas nas escolas, uma vez que, a maioria dos professores supervisores possuíam uma carga horária maior que 40 horas semanais.

Outro ponto que merece destaque refere-se ao papel transformador do PIBID, o qual foi referenciado nos Relatórios de Gestão das IES de MS, enquanto os pibidianos foram comparados com os demais estudantes das licenciaturas, destacados de forma diferenciada na sua postura, autonomia e articulação formativa entre a relação teoria e prática, dentre outras. Essas comparações trazem como reflexão como os currículos das licenciaturas estão estruturados e organizados para a formação inicial desses futuros professores, de modo que seja necessário a implementação de um Programa, como o PIBID, para atuar de forma significativa na formação desses sujeitos no ensino superior. O que implica refletir se de fato as licenciaturas estão promovendo uma sólida formação, ou seja, uma formação adequada aos futuros docentes. É possível o PIBID ser inserido no currículo das licenciaturas, dado que ele tem um papel de complemento na formação e destinado apenas para uma parcela dos licenciandos? Como as políticas educacionais podem resolver esses problemas?

Essas foram algumas das incongruências mais evidentes na implementação do Programa. Porém, mesmo com essas contradições, o Programa foi aos poucos se adequando a realidade das escolas e consolidando-se nas IES.

Dando continuidade ao processo do estudo da análise das contribuições do PIBID no MS, o capítulo seguinte se propõe a analisar as contribuições na perspectiva dos licenciados egressos representados pela UFGD e pela UEMS no período de 2013 a 2017.

CAPÍTULO 4

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA PERSPECTIVA DOS EGRESSOS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA UFGD E DA UEMS

Este capítulo tem por objetivo analisar as contribuições do PIBID na perspectiva dos licenciados egressos representados pela UFGD e pela UEMS no período de 2013 a 2017. Para essa avaliação buscou-se responder às questões que fundamentam esta pesquisa: a participação no PIBID colaborou para a opção e inserção dos egressos de iniciação à docência como professores nas escolas da rede pública de ensino no estado de Mato Grosso do Sul? Quais foram as contribuições do PIBID na perspectiva dos licenciados egressos? Quais foram os desafios e dificuldades encontradas pelos egressos para o exercício profissional?

O Capítulo se estrutura em quatro seções. A primeira inicia com a apresentação dos sujeitos da pesquisa, e em seguida, demonstra a técnica utilizada para a análise dos dados. A segunda seção apresenta a discussão sobre a análise das contribuições e possibilidades propiciada pelo PIBID da UFGD e da UEMS para os licenciados egressos, independentes da sua atuação como professores na rede básica de ensino. A terceira seção busca compreender as contribuições do PIBID na perspectiva dos professores egressos do PIBID da UFGD e da UEMS que já estão atuando na rede básica de ensino. E, finalmente, a quarta seção, traz uma análise das contribuições do PIBID para esses sujeitos.

4.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são os licenciados egressos do PIBID da UFGD e da UEMS, entendidos aqui como professores formados nas licenciaturas que participaram do PIBID no estado de Mato Grosso do Sul no período de 2013 a 2017. Para a identificação desses sujeitos foi feita uma busca no sistema de registro do SAC/CAPES (Relatório de Pagamento de Bolsa, 2013-2017), possibilitando identificar o tempo de permanência no Programa, visto que esses relatórios são inseridos mensalmente pela CAPES no sistema.

De posse da lista dos possíveis sujeitos da pesquisa, o passo seguinte foi encontrar o contato desses egressos nos bancos de dados do PIBID da UFGD e da UEMS. No entanto, buscar esses egressos, não foi uma tarefa fácil, visto, que muitos já não encontravam disponíveis

nos bancos de dados da UFGD e da UEMS e outros, os contatos não estavam atualizados. Para localizar os endereços de e-mails foi preciso entrar em contato com os coordenadores de gestão e com os coordenadores de área dos subprojetos da UFGD e da UEMS.

O questionário mostrou-se o documento mais adequado para ser utilizado para a coleta de dados, sendo elaborado no *Google Forms*, contendo questões abertas e fechadas (Apêndice D). Importante destacar que a versão preliminar do questionário foi submetida à validação de conteúdo e também à validação semântica (pré-teste). Participaram da validação semântica, três professores coordenadores de área, egressos de iniciação à docência e professores supervisores. E na validação de conteúdo, o instrumento foi submetido à apreciação de professores doutores da área da Educação, para prever os problemas e/ou as dúvidas que poderiam surgir durante a aplicação do questionário. De acordo com Gil (2008), a finalidade dessa fase é evidenciar possíveis falhas na redação do questionário, tais como: complexidade das questões, imprecisão na redação, desnecessidade das questões, constrangimentos ao informante, exaustão, e outros detalhes que podem ser sanados nesta fase.

O questionário foi dividido em quatro blocos temáticos, onde buscou-se informações sobre a identificação dos licenciados egressos, incluindo idade, gênero e tempo de participação no Programa. E também, informações sobre a participação no Programa, como por exemplo: se está atuando como professor, tipo de vínculo empregatício; sobre a gestão, organização e sobre as contribuições do Programa na formação docente. E, ao finalizar o questionário, havia um espaço para que os egressos relatassem as suas impressões sobre o Programa.

Foram encaminhados 539 e-mails aos egressos da UEMS, sendo que desse total, apenas 402 foram válidos. Na UFGD, dos 297 e-mails enviados, apenas 225 foram válidos. Ressalta-se que do total de e-mails válidos (627), considerando as duas instituições, 102 egressos responderam ao questionário, que constituiu a amostra da pesquisa. Entendida, aqui, como um conjunto de elementos passíveis de serem mensurados, com respeito às variáveis que se pretende levantar. O questionário foi disponibilizado entre os meses de agosto a dezembro de 2021.

Os participantes da pesquisa aderiram voluntariamente à investigação, que foi devidamente explicada tanto quanto a sua natureza como sobre seu objetivo. A identidade dos sujeitos da pesquisa foi preservada, não sendo citados os nomes dos participantes, conforme o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (Apêndice B). Na análise dos dados, optou-se por utilizar apenas a referência do egresso (a) em relação ao subprojeto, por exemplo: Biologia (UEMS), Biologia (UFGD) de modo a preservar o nome dos participantes.

4.1.1 Percurso metodológico para a análise dos dados

Os dados coletados por meio do questionário foram tabulados e organizados em planilhas eletrônicas. Para análise foi utilizada a abordagem quali-quantitativa, sob a técnica da “análise de conteúdo”, utilizando a análise temática ou categorial, proposta por Bardin (2016). Essa técnica consiste na explicação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão desse conteúdo, tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas. O ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, podendo se manifestar de várias formas, como, “verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental, ou diretamente provocada” (FRANCO, 2003, p. 21) e deve estar necessariamente articulada às condições contextuais dos seus produtores.

A mensagem permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação, que se constitui em; “uma fonte ou emissão; um processo codificador, que resulta numa mensagem; um receptor e processo decodificador” (FRANCO, 2003, p. 27).

A intenção da análise de conteúdo é produzir inferência sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação, que recorre a indicadores (quantitativos ou não). A inferência é a fase intermediária que permite a passagem explícita e controlada das fases da descrição e da interpretação da mensagem (BARDIN, 2016).

Para Franco (2003, p. 33) produzir inferência em análise de conteúdo pressupõe

[...] a comparação dos dados, obtido mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Situação concreta que se expressa a partir das condições da práxis dos seus produtores e receptores, acrescida do momento histórico/social da produção e/ou recepção.

A análise de conteúdo consiste em três etapas; pré-análise; a exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise é a fase da organização da pesquisa, visa sistematizar os dados brutos, a partir dos primeiros contatos com os materiais, buscando a seleção do *corpus*⁵⁶ que será analisado. Para Bardin (2016), essa fase possui três funções: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

⁵⁶ *Corpus* é o conjunto de documentos selecionados para serem submetidos aos procedimentos analíticos, conforme os objetivos da pesquisa, pode ser escolhido a priori ou depois do início da pesquisa, e também pode ser composto por um único documento. Para essa pesquisa o *corpus* da pesquisa foi constituído pelas respostas do questionário enviado aos egressos de iniciação à docência do PIBID.

A escolha dos documentos procura determinar o universo dos documentos adequados para fornecer informações sobre o objeto de pesquisa, que consiste no *corpus* da análise, podendo ser uma entrevista, respostas de questionários, editoriais, notícias e outros. Essa fase inclui uma leitura flutuante que consiste no primeiro contato com os documentos, “deixando-se evadir por impressões, emoções, conhecimentos e orientações visando a conhecer o texto” (BARDIN, 2016, p. 126).

Nessa pesquisa, o *corpus* da análise consiste nas respostas dos questionários dos egressos do PIBID de iniciação à docência. Inicialmente, foi feita uma organização das respostas abertas e fechadas em uma planilha do Excel, contendo todas as informações dos participantes, ou seja, os dados brutos. Com a leitura flutuante foi possível identificar possíveis equívocos de preenchimento e respostas ausentes e/ou incompletas, sendo essas não consideradas válidas para a análise.

Em relação à referência dos índices e a elaboração dos indicadores, para Bardin (2016), o índice é a menção explícita de um tema numa mensagem. Quanto mais é frequentemente mencionado, mais importante será para a investigação. É importante que cada unidade do *corpus* tenha um número de referência (referenciação do documento) para facilitar a sua identificação no conjunto de dados. O indicador será a frequência observada, podendo ser relativa ou absoluta, relativo a outros temas.

A fase da exploração do material consiste na análise propriamente dita, refere-se à aplicação sistemáticas das decisões da fase anterior. Consiste em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas (BARDIN, 2016). E finalmente, a fase dos resultados obtidos e a interpretação diz respeito em como os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos. Os dados analisados podem ser representados por quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos e com esses dados pode-se então propor inferências e interpretações em relação aos objetivos propostos e a outros dados teóricos.

Uma importante observação na análise de conteúdo é a definição das categorias. Para Franco (2003, p. 63), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registros) com características comuns.

O critério da categorização pode ser semântico, ou seja, visa o conhecimento das variáveis conforme os seus significados, sintático (os verbos, os adjetivos), léxico, cuja classificação de palavras se dá segundo o seu sentido e, expressivos que classificam as diversas

perturbações da linguagem (BARDIN, 2016). A definição das categorias exige do pesquisador muitas idas e vindas no material de análise até que se ter uma versão final mais completa e satisfatória.

O critério para a definição da unidade de registro classificada na pesquisa foi o “tema”, definido como uma “afirmação acerca de um assunto” (BERELSON apud BARDIN, 2016, p. 135). Ao analisar o *corpus* da pesquisa, definida como as respostas dos questionários, foi possível estabelecer os temas, agrupados em categorias, a fim de buscar respostas para as questões da pesquisa.

O *corpus* da pesquisa foi organizado em planilhas do Excel, a partir da aba “Tabela Dinâmica”, que permite resumir e analisar os dados, possibilitando fazer comparações, padrões e tendências das informações. A análise dos dados numa abordagem quali-quantitativa foi realizada após a leitura atenta às respostas dos questionários, questões fechadas e abertas.

Com essa leitura foi possível dividir a análise das respostas dos egressos em duas etapas, a fim de estabelecer as categorias a partir dos dados empíricos coletados. Essa estratégia, além de possibilitar a apresentação dos resultados da análise do PIBID na perspectiva dos egressos de forma geral, apresentou a análise do Programa na perspectiva dos egressos que já estão atuando como professores na educação básica. Cumpre observar que o interesse nesse estudo é de equiparar as duas instituições e não de compará-las, desse modo, não foi realizada nenhuma comparação nas respostas entre as universidades, por entender, que as respostas se convergem ao mesmo objetivo, ou seja, para o processo formativo desses sujeitos.

Na primeira etapa da análise, participaram todos os respondentes, independente do seu tempo de atuação no PIBID e da sua atuação como professor. Nessa etapa, foi analisada e discutida a dimensão, “*As contribuições e possibilidades do PIBID na perspectiva dos licenciados egressos da UFGD e da UEMS*” - para conhecer o perfil desses egressos, bem como quais foram as impressões e contribuições do Programa para a sua formação. Nessa dimensão procurou-se responder a seguinte questão da pesquisa: quais foram as contribuições do PIBID na perspectiva dos licenciados egressos?

A segunda etapa da análise teve como dimensão, “*A avaliação das contribuições do PIBID na perspectiva dos licenciados egressos do PIBID (atuantes na educação básica) da UFGD e da UEMS*”. O seu objetivo foi compreender a análise das contribuições do PIBID na perspectiva dos licenciados egressos que já estão atuando como professores na educação básica. Ocupou-se em responder as seguintes questões: a) a participação no PIBID colaborou para a opção e inserção à docência como professores nas escolas da rede pública de ensino no estado

de MS? b) quais foram os desafios e dificuldades encontrados pelos egressos para o exercício profissional?

Diante do volume dos dados coletados, no caso, das respostas dos questionários, optou-se por selecionar aquelas que se direcionavam de forma mais clara com o objetivo da pesquisa, que expressavam com mais clareza as contribuições do PIBID para a formação docente e para a inserção profissional.

Para a codificação do material, processo pelo qual os dados (respostas dos questionários) foram transformados sistematicamente e agregados, foi utilizado o *software Atlas.ti*⁵⁷, que auxiliou na organização e no tratamento das informações, possibilitando o desenvolvimento das categorias e a elaboração dos diagramas conceituais. Além disso, o *Atlas.ti*, facilitou a organização dos memorandos, ou seja, das anotações do pesquisador, ao longo da análise dos dados

Dessa forma, os dados analisados, bem como as categorias de análise para essa discussão, foram constituídos a partir das respostas dos questionários dos sujeitos da pesquisa.

4.2 AS CONTRIBUIÇÕES E POSSIBILIDADES DO PIBID NA PERSPECTIVA DOS LICENCIADOS EGRESSOS DA UFGD E DA UEMS

Essa dimensão tem por objetivo analisar e discutir as contribuições proporcionadas pelo Programa para a formação dos egressos, independente da sua atuação ou não como professores da rede básica de ensino. Ocupou-se em responder a seguinte questão: quais foram as contribuições do PIBID na perspectiva dos licenciados egressos? Para dar conta desse questionamento foram estabelecidos sete eixos centrais consoantes as perguntas do questionário: o perfil dos egressos, os motivos que os levaram a participar do Programa; a influência do Programa quanto à escolha profissional; a relevância sobre as contribuições do PIBID para a formação docente; a satisfação sobre as possibilidades de participação proporcionada pelo PIBID, o papel da gestão do PIBID para desenvolvimento das atividades pedagógicas e a concepção da docência.

⁵⁷ O software de análise de dados qualitativos *Atlas.ti*, é o recurso utilizado para o suporte do processo de coleta e análise de dados qualitativos desenvolvido em 1989 por Thomas Muhr, na Alemanha. Dentre as suas diversas funcionalidades, está a possibilidade de construir estados da arte, análise multimídia de imagens, áudios e vídeos, tratamento estatístico de dados, análise de surveys, codificação de base de dados e, a sistematização de todas as etapas da Análise de Conteúdo (JÚNIOR; LEÃO, 2018).

4.2.1 Perfil dos licenciados egressos do PIBID

Os sujeitos participantes desse grupo são constituídos de todos os respondentes do questionário, independente do seu tempo de participação no Programa e se estão ou não atuando como professores na educação básica.

Dos 102 respondentes do questionário, 69,6% são egressos da UEMS (71 participantes) e 30,4% são da UFGD (31 participantes). A pesquisa abrangeu diferentes áreas das licenciaturas, conforme é apresentado na Tabela 16. Observa-se que apenas os subprojetos de Filosofia, interdisciplinar e Música não responderam ao questionário. Contudo, foi possível ter aproximadamente 86% da representação dos subprojetos de MS.

Tabela 16: PIBID UFGD/UEMS: quantidade de respostas por subprojetos (2013-2017)

Subprojetos/IES	Frequência	
	UEMS	UFGD
Artes Cênicas e Dança/Teatro	1	2
Biologia	7	-
Ciências Biológicas	3	-
Ciências Sociais	2	-
Computação Licenciatura	1	3
Física	4	-
Geografia	5	2
História	2	3
Letras – Espanhol	7	-
Letras – Inglês	7	-
Letras Libras	-	1
Letras – Português	3	4
Letras Português-Inglês	1	-
Matemática	7	4
Pedagogia	15	2
Psicologia	-	6
Química	6	4
TOTAL	71	31

Fonte: Elaborado pela autora com base na coleta de dados.

A maioria dos egressos de iniciação à docência que respondeu ao questionário era mulheres, 72,5% (74 respondentes) e 27,5% homens (28 respondentes), o que pode ser justificado pela prevalência de mulheres nos cursos de licenciatura, conforme apontado nos dados nacionais sobre a procura das licenciaturas e de docentes na educação básica (GATTI, ANDRÉ, 2013). Em relação à faixa etária, a maior parte dos sujeitos da pesquisa tinha entre 26 a 30 anos, conforme mostra a Tabela 17.

Tabela 17: PIBID/UFGD/UEMS: faixa etária dos egressos de iniciação à docência (2013-2017)

Faixa etária	Feminino	Masculino	Total Geral
20 a 25 anos	17	4	21
26 a 30 anos	28	13	41
31 a 35 anos	12	6	18
36 a 40 anos	7	2	9
41 anos ou mais	10	3	13
Total Geral	74	28	102

Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados.

Atualmente, grande parte dos egressos reside nas cidades de Dourados - MS (35,29%) e em Campo Grande (21,57%), os demais residem nas outras cidades de MS e em outros estados, como Mato Grosso, São Paulo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais.

Em relação à formação na educação básica, observou-se que a maioria dos egressos, estudou em escolas públicas (75%), ao passo, que 6%, estudaram em escolas privadas, conforme mostra a Tabela 18. Pode-se inferir que esses egressos não eram provenientes de classe socioeconômica mais abastada, visto que a maioria estudou em escolas públicas.

Tabela 18 :PIBID UFGD/UEMS: formação dos egressos na educação Básica (2013-2017)

Rede de ensino	Frequência	Porcentagem
A maior parte em escolas privadas	6	5,88%
A maior parte em escolas públicas	13	12,75%
Somente em escolas privadas	6	5,88%
Somente em escolas públicas	77	75,49%
Total Geral	102	100,00%

Fonte: Dados elaborados pela autora com base na coleta de dados.

Com relação ao ano de conclusão nos cursos de licenciaturas, a pesquisa revelou que dos 102 participantes, 10 concluíram a graduação no ano de 2014; 12 no ano de 2015; 17 em 2016; 22 no ano de 2017; 18 no ano de 2018; 6 no ano de 2019 e 17 em, 2020.

O ano de ingresso no PIBID também foi um dado avaliado na pesquisa, visto que o Edital CAPES n.º 061/2013 apresentou a maior quantidade de concessão de bolsas de iniciação à docência em comparação com os editais anteriores. E, como se observa na Tabela 19, a maioria dos egressos iniciou as atividades no Programa no ano de 2014, 35, 29%.

Tabela 19: PIBID UFGD/UEMS: ano de ingresso no PIBID dos licenciados egressos (2013-2017)

Ano de Ingresso no PIBID	Quantidade de Licenciando ID	Porcentagem
2013	18	17,65%
2014	36	35,29%
2015	17	16,67%
2016	14	13,73%
2017	17	16,67%
Total	102	100

Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados.

O tempo de permanência no Programa é um dado importante, pois, nesse Edital não havia uma limitação de tempo para a participação do bolsista. Diferentemente da forma como ocorre atualmente, o licenciando só pode participar do Programa se estiver cursando a primeira metade do curso, ou seja, que não tenha concluído mais do que 50% da carga horária do curso e com permanência de vigência dos editais de até 18 meses.

Tabela 20: PIBID UFGD/UEMS: tempo de participação como bolsistas de iniciação à docência (2013-2017)

Tempo de participação no PIBID	Frequência	Porcentagem
Até seis meses	1	0,98%
até um ano	22	21,56%
entre um ano e um ano e meio	12	11,76%
um ano e meio a dois anos	29	28,43%
mais de dois anos	38	37,25%
Total Geral	102	100,00%

Fonte: Dados organizados pela autora com base na coleta de dados.

Da análise da Tabela 20, verifica-se que a maioria dos egressos permaneceu por mais de dois anos no Programa, 37, 25% (38 respondentes). O tempo de permanência variou entre o mínimo de até seis meses e no máximo, mais de dois anos. Entende-se que o tempo de permanência no PIBID é um fator importante, tanto para a formação desses sujeitos, quanto para a escolha da profissão, como pode ser constatado pelo egresso do curso de Química da UEMS. “Através do PIBID pude conhecer a vivência do ambiente escolar, ainda no meu primeiro semestre do curso de Química-UEMS, e tive a certeza de que aquela seria a minha profissão. Me dediquei e estive no projeto até o fim e, que triste fim” (QUÍMICA, UEMS, 2021).

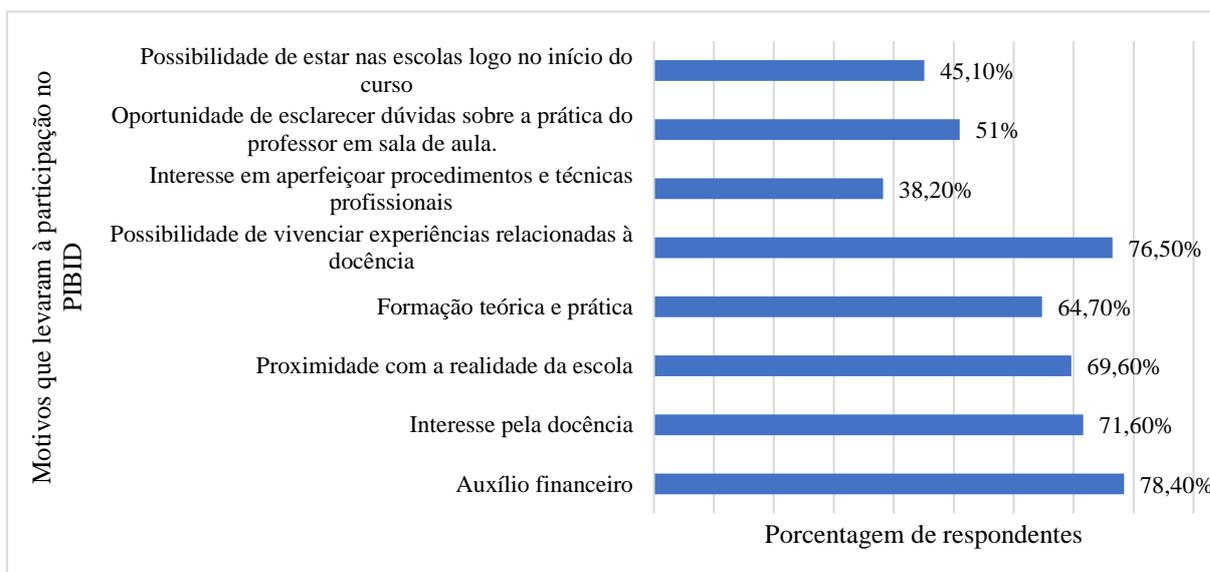
As ações do Programa foram desenvolvidas tanto em escolas municipais como em escolas estaduais. No entanto, foi a rede estadual que obteve a maior participação no Programa, 71,79%, enquanto, 30,30% na rede municipal de ensino.

Em relação à conclusão de curso de pós-graduação *lato sensu* (especialização), segundo a pesquisa, foi possível observar que 28% dos egressos (29 respondentes) já concluíram o curso de especialização, 15% (15 respondentes) estão com o curso em andamento e 32% (33 respondentes) não cursou a pós-graduação. Quanto ao curso de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado), 16% (16 respondentes) estão cursando mestrado e 4% (quatro respondentes) já concluíram o curso de mestrado. E outros, 5% (cinco respondentes) estão cursando doutorado. O que indica que o Programa também pode contribuir para o incentivo a formação contínua ao nível de pós-graduação.

4.2.2 Motivações que levaram os egressos a participação no Programa

Nessa subseção passa-se a analisar alguns aspectos relevantes para a compreensão das contribuições do PIBID na perspectiva dos egressos. No entanto, cumpre ressaltar que esses aspectos foram analisados e discutidos independentemente do subprojeto e da instituição que os respondentes participaram, pois, conforme delimitado anteriormente, o objetivo dessa análise não é fazer comparações entre as IES e sim, buscar uma equiparação entre elas.

Em relação às motivações de participação no Programa, os respondentes poderiam assinalar mais de um motivo no questionário. Assim, as respostas foram assinaladas quanto aos seguintes aspectos: auxílio financeiro (bolsa); interesse pela docência; proximidade com a realidade da escola; formação teórica e prática; possibilidade de vivenciar experiências relativas à docência; interesse de aperfeiçoar procedimentos e técnicas profissionais; oportunidade de esclarecer dúvidas sobre a prática do professor e, possibilidade de estar nas escolas logo no início do curso. Estes dados podem ser melhor visualizados no Gráfico 7.

Gráfico 7: PIBID UFGD/UEMS: motivos que levaram os egressos à participação no PIBID

Fonte: Dados elaborados pela autora conforme as respostas dos egressos.

O auxílio financeiro foi o aspecto mais indicado pelos egressos (78,4%). Para muitos licenciandos, a bolsa é um fator decisivo para a permanência no curso. Conforme os dados da pesquisa, 75% dos egressos são oriundos de escolas públicas e muitos deles necessitam trabalhar para manter-se na universidade. Dessa forma, a bolsa do PIBID, significa uma oportunidade e incentivo para a sua manutenção no curso de graduação, fato que pode ser comprovado pelos egressos dos subprojetos de Artes Cênica e Dança e Ciências Sociais da UEMS: “Claramente foi muito importante o valor da bolsa, considerando o curso e a minha realidade” (ARTES CÊNICA e DANÇA, UEMS, 2021). E ainda: “Entrar no PIBID proporcionou-me além da experiência na docência, também uma renda que ajudou na minha estadia na universidade” (CIÊNCIAS SOCIAIS, UEMS, 2021).

Outros aspectos de grande relevância que motivaram os egressos a participação no Programa estão relacionados à possibilidade de vivenciar experiências relacionadas à docência (76,5%), o interesse pela docência (71,6%) e a proximidade com a realidade da escola (69,6%). Sobre esses aspectos os egressos relataram que: “A aproximação com a escola e a educação básica que o PIBID me proporcionou foi de extrema importância para eu me situar como licenciando. Possibilitou-me enxergar a realidade parcial da profissão, que já de antemão havia escolhido” (QUÍMICA, UEMS, 2021). Ponto complementado por outra egressa: “O PIBID abriu os meus olhos para a realidade do professor da educação básica, mostrou-me além da parte pedagógica, a parte burocrática da profissão e quando comecei a minha carreira, já me sentia preparada” (LETRAS, UFGD, 2021).

Também relevante as manifestações que seguem de que: “Nós temos o contato com a teoria em sala de aula durante a nossa formação enquanto professoras e professores, trazendo algumas vivências, mas ainda não são as nossas” (ARTES CÊNCIA E DANÇA, UEMS, 2021) e “Pude ter contato com salas de aulas diferentes e perfis diferentes de alunos. Ensinei muitas coisas, mas também aprendi demais com os alunos” (PSICOLOGIA, UFGD, 2021).

Estes aspectos vêm ao encontro a um dos objetivos do PIBID “inserir os licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de educação [...]” (BRASIL, 2013), possibilitando a aproximação com o seu futuro campo de trabalho. André (2012, p.127) ressalta que

Os programas que se desenvolvem em parceria entre universidades e escola devem ser valorizados e ampliados para diferentes regiões do país porque constituem excelentes alternativas para superar o distanciamento que historicamente se observa entre os aspectos da formação e do exercício profissional. Além disso, auxiliam os estudantes a se identificarem com a profissão e favorecerem a inserção na docência.

O PIBID ao destacar os seus objetivos, busca superar esse distanciamento histórico, propondo uma formação articulada com as experiências reais do seu futuro campo de trabalho (GOES, 2017). De tal modo, como o PIBID, os demais programas e projetos que propiciem esse tipo de formação devem ser valorizados e ampliados para todas as regiões e com maior abrangência nas licenciaturas. Vários autores, dentre eles, Canário (2002), Cunha (2013, 2015), Gatti e Nunes (2009), Nóvoa (2009), Tardif (2012) criticam esse distanciamento entre os cursos de formação de professores e o seu futuro campo de atuação e defendem que formação dos futuros professores deveria acontecer desde o início com a articulação com as reais situações de trabalho, ou seja, “precisa se articular com os sistemas escolares e os seus professores, reconhecendo neles parceiros fundamentais para levar a cabo a formação de novos docentes” (CUNHA, 2013, p. 92).

Os aspectos, oportunidade de esclarecer dúvidas sobre a prática docente (51%) e a formação teórica e prática (64,7%) foram considerados relevantes na opinião dos egressos. Ambos aspectos estão também relacionados com os objetivos do PIBID, “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2013) e nas suas dimensões, e podem ser contextualizados a partir dos estudos de Imbernón (2011, p.17), ao afirmar que o conhecimento adquirido pelo professor é um processo amplo e não linear, ou seja, a aquisição do conhecimento do professor deve ocorrer de forma mais interativa possível, refletindo sobre as práticas reais.

Depreende da afirmação do autor, a importância da escola de educação básica como *locus* de formação do professor, um lugar privilegiado de aprendizagem de ser professor e que parta de situações problemáticas em determinado contexto prático. Para Canário (1998, p. 9), a escola como *locus* de formação não deve ser confundida como único local onde os professores só aprendem a sua profissão, mas como um percurso pessoal e profissional de cada professor, no qual se articulam, de maneira indissociável, “dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender”.

Nesse sentido, para Canário (1998, p. 23), a melhor estratégia para conseguir a articulação dessas dimensões é a formação centrada na escola, entendida como uma modalidade que “deve permitir que os próprios professores disponham de um conhecimento aprofundado e concreto sobre a sua organização [...]”.

O PIBID, ao inserir o licenciando ainda em formação no contexto de trabalho, como ambiente formativo e de formação, promove a articulação das dimensões “pessoais, profissionais e organizacionais”, conforme citadas por Canário (1998, p. 23), busca esclarecer dúvidas sobre a prática docente e propiciar uma formação pedagógica e didática pautada na participação e na reflexão, de forma que aprendam e se adaptam para poder conviver com as mudanças e as incertezas adjacentes ao contexto escolar.

Embora os aspectos, possibilidade de estar nas escolas no início do curso (45,1%) e interesse em aperfeiçoar procedimentos e técnicas profissionais (38,2%), não tenham sido considerados grandes motivadores para a participação no Programa na perspectiva dos egressos, são questões que estão intimamente ligadas aos itens anteriores, como, a proximidade com a realidade da escola. Pois, por meio do PIBID, os licenciandos podem participar desde os primeiros anos de graduação de experiências formativas e de aprendizagens da docência, nas escolas públicas de educação básica, e podem ser somadas desde a questões administrativas, de gestão, de questões socioculturais dos alunos e do contexto escolar às práticas pedagógicas de ensino em sala de aula, e conseqüentemente, já influi no aperfeiçoamento de procedimentos e técnicas profissionais.

4.2.3 Influência do PIBID na escolha profissional

A influência do PIBID na escolha profissional após os egressos terem vivenciado a experiência como bolsistas, também foi objeto de análise para a pesquisa. Cumpre observar que

um dos objetivos do Programa se refere ao incentivo da formação de docentes para a educação básica, dessa forma, 88,19% (90 respondentes) afirmaram que as experiências como bolsistas despertaram o interesse pela docência, enquanto, 7,84% disseram não ter nenhuma influência quanto a sua escolha profissional, conforme dados apresentados na tabela 21.

Tabela 21: PIBID UFGD/UEMS: influência do PIBID na escolha profissional

Influência do PIBID	Frequência	Porcentagem
Sim. A experiência como bolsista despertou meu interesse pela docência	59	57,86%
Gostei da experiência, a docência é uma possibilidade na escolha da minha profissão	30	29,41%
Sempre quis ser professor, o PIBID apenas confirmou meu desejo	1	0,98%
Não quero ser professor	4	3,92%
Não teve influência	8	7,84%
Total Geral	102	100,00%

Fonte: Dados elaborados pela autora com base na coleta de dados.

Os dados permitem inferir que o licenciando ao ingressar no Programa, possibilitado pela interação com o seu futuro campo de atuação, reafirma a sua escolha profissional e o PIBID cumpre com um dos seus objetivos que é o incentivo a formação docente, conforme destacado pelos egressos: “O PIBID proporcionou-me a começar a ter maturidade como professora antes mesmo de terminar a faculdade e também ajudou-me a ter certeza de que era isso o que queria” (ARTES CÊNICAS e DANÇA, UEMS, 2021) e, “Participar do PIBID fez-me ver que eu havia realmente encontrado algo que eu amava fazer e que eu era realmente boa” (LETRAS-ESPANHOL, UEMS, 2021).

Também importante a afirmação que segue:

Olha, quando iniciei o PIBID, eu tinha 17 anos, estava recém-formado do ensino médio, não tinha noção mental ainda do que representava uma licenciatura. Mesmo trabalhando em uma escala de 6/1, tendo uma folga semanal e com vínculo empregatício em um supermercado, eu tive a oportunidade de ingressar em um programa institucional de grande abrangência e com bolsa (me ajudou muito a me manter morando sozinho em minhas despesas). **Foi a partir dali que me descobri como professor, o que eu queria para a vida.** Não demorou muito, saí do meu emprego e comecei a me dedicar exclusivamente nos projetos de pesquisa, ensino e extensão da UEMS. **Então, realmente, posso dizer que esse programa abriu portas em minha vida.** Muito satisfeito e feliz por ter sido bolsista PIBID UEMS no curso de Ciências Biológicas (CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, UEMS, 2021, grifos nosso).

O relato do egresso de Ciências Biológicas da UEMS mostra que além do interesse pela docência, a bolsa oportunizada pelo Programa contribuiu para a sua manutenção no curso de licenciatura. Importante ressaltar que a possibilidade de conhecer de perto a realidade da escola de educação básica no início da graduação, reforça nos licenciandos o interesse pela docência,

aspecto apontado nos estudos de Gatti et. al (2014) referente ao estudo avaliativo sobre o PIBID nas cinco regiões do Brasil e reafirmados com os depoimentos dos egressos.

Foi por meio do PIBID que me encontrei como professor, várias vezes pensei em desistir do curso durante a graduação, pois, antes do PIBID tinha dúvidas a respeito da minha formação e a carreira profissional, se era realmente o que eu queria. Mas, o PIBID me deu outro horizonte, outra forma de pensar a educação (PEDAGOGIA, UEMS, 2021).

Uma das características do PIBID é a formação pautada na diversidade por meio das vivências nos espaços escolares, ou seja, aprender na escola e com a escola, com os professores e alunos. Esse tipo de formação articula saberes e valores necessários à prática docente e busca estratégias de ensino que atenda à realidade dos alunos. Esse aspecto é confirmado com o relato que segue: “No começo eu não pretendia continuar na docência, porém ao ingressar no PIBID a minha visão de sala de aula mudou. As dinâmicas nos aproximavam da realidade e sendo assim mostrava-me que seria interessante trabalhar nessa área” (MATEMÁTICA, UEMS, 2021). Aspecto também ratificado por outro relato.

O PIBID me fez ver que ser professora era a profissão que eu queria seguir. Pude aprender que muitos alunos precisavam de mais estímulos que outros para se desenvolver e que temos que usar várias estratégias para passar os conteúdos e atividades, pois cada um aprende e se desenvolve de um jeito (LETRAS-ESPANHOL, UEMS, 2021).

Estudos alinhados a esta pesquisa sobre egressos do Programa (ARAÚJO, 2016; SOMBRA, 2016; GOBBO, 2017; RIBEIRO, 2017, GOES, 2017), também revelaram que o PIBID despertou nos licenciandos o interesse pela carreira docente e, outros, que já possuíam a escolha pela profissão, reafirmaram a sua escolha ao ser possibilitados pela oportunidade de conhecer e vivenciar o ambiente escolar desde o início da sua formação. Gobbo (2017) ressalta que as experiências no PIBID estimularam ou reforçaram os egressos a escolha profissional e que essas experiências podem contribuir para a sua permanência na carreira docente.

No entanto, a pesquisa de Marcondes (2017), cujo objetivo foi conhecer a percepção dos egressos do PIBID da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRRJ) sobre possíveis resultados na escolha profissional, apontou que para os professores egressos entrevistados, o PIBID apresentou ter pouca influência nas suas escolhas e na sua formação. Em vista disso, os seus dados parecem indicar que variáveis relacionadas aos projetos institucionais, aos contextos nos quais são desenvolvidos e/ou às características dos egressos, afetam a avaliação sobre a influência da participação no PIBID sobre a escolha profissional. Na análise da autora, esse

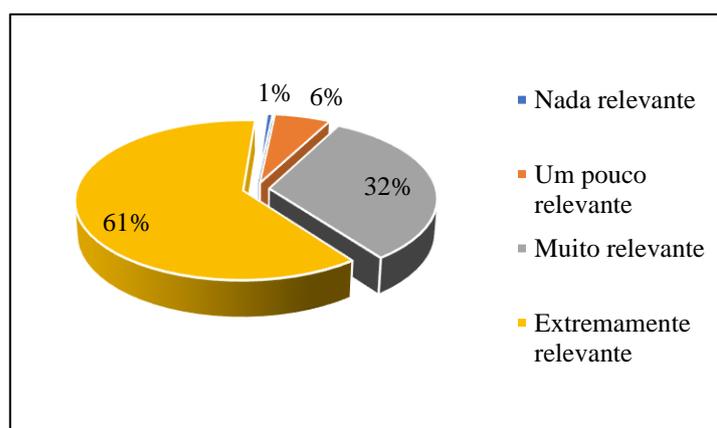
resultado é insatisfatório para um programa como o PIBID, cujas pretensões e dimensão funcionou mais como um incremento aos cursos de licenciatura.

Embora a valorização do magistério seja um problema grave que as políticas públicas educacionais ainda não conseguiu resolver, traduzida pelo baixo *status* social, salários inadequados em comparação as demais profissões (PINTO, 2014), cargas horárias excessivas de trabalho, planos de carreira, entre outros fatores, o Programa, ao inserir o licenciando no seu futuro ambiente de trabalho, tem favorecido a sua identificação com a profissão e propiciado o seu interesse pela docência.

4.2.4 Relevância das contribuições do PIBID para a formação docente

As contribuições do PIBID para a formação docente foi um dos aspectos considerado como muito relevante na opinião dos egressos. Pela incidência das respostas a essa questão, observou-se que 93% dos participantes da pesquisa consideraram muito relevante para a sua formação, enquanto, 6% acharam ser pouco relevante e 1%, nada relevante, conforme mostra o Gráfico 8.

Gráfico 8: Grau de relevância das contribuições do PIBID aos licenciados egressos



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com a coleta de dados.

Para discutir o grau de concordância dos licenciados egressos sobre os aspectos em relação à relevância das contribuições do PIBID, utilizou-se a Escala do tipo Likert⁵⁸, com o

⁵⁸ Para maiores detalhes da Escala tipo Likert ver: Vieira e Dalmoro (2008).

auxílio do *software* SPSS⁵⁹ para análise dos dados, distribuída em quatro níveis, sendo: nível 1, nada relevante ; nível 2, um pouco relevante; nível 3, muito relevante e nível 4, extremamente relevante. Foram estabelecidos 17 aspectos, conforme os objetivos propostos pelo PIBID, listadas na Tabela 22.

Tabela 22: PIBID UFGD/UEMS: Grau de relevância das contribuições aos egressos

Itens avaliados	Nada relevante	Pouco relevante	Muito relevante	Extr. relevante	Freq. moda
Construção de uma identidade profissional	0(0%)	7(6,9%)	30(29,4%)	65(63,7%)	4
Processo de escolha da profissão a seguir	2(2%)	11(10,8%)	35(34,3%)	54(52,9%)	4
Conscientização sobre problemas atuais do sistema educacional	0(0%)	1(1%)	34(33,3%)	67(65,7%)	4
Desenvolvimento de autonomia e segurança	0(0%)	9(8,8%)	27(26,5%)	66(64,7%)	3
Formação docente a partir de experiências reflexivas	0(0%)	3(2,9%)	30(29,4%)	69(67,6%)	4
Conhecimento sobre a organização e o planejamento das ações pedagógicas.	0(0%)	3(2,9%)	31(30,4%)	68(66,7%)	4
Inserção à cultura escolar	0(0%)	2(2%)	30(29,4%)	70(68,6%)	4
Articulação entre a teoria e a prática escolar	0(0%)	1(1%)	26(25,5%)	75(73,5%)	4
Contato com diversos saberes acadêmicos sobre a Educação	1(1%)	3(2,9%)	36(35,3%)	62(60,8)	4
Formação significativa da docência	1(1%)	1(1%)	31(30,4%)	69(67,6%)	4
Articulação com o ensino, pesquisa e extensão	1(1%)	10(9,8%)	35(34,3%)	56(54,9%)	4
Análise crítica e reflexão das ações pedagógicas vivenciadas no contexto escolar	0(0%)	1(1%)	29(28,4%)	72(70,6%)	4
Problematização da realidade escolar, buscando novas alternativas de aprendizagem.	0(0%)	0(0%)	23(22,5%)	79(77,5%)	4
Conhecimento de tecnologias educacionais.	3(2,9%)	16(15,7%)	43(42,2%)	40(39,2%)	4
Participação em eventos da área de Educação	1(1%)	8(7,8%)	32(31,4%)	61(59,8%)	4
Elaboração de produções científicas	1(1%)	17(16,7%)	40(39,2%)	44(43,1%)	4
Formação teórica consistente	0(0%)	12(11,8%)	44(43,1%)	46(45,1%)	4

Fonte: Elaborada pela autora de acordo com a coleta de dados.

Da análise da Tabela 22, pode-se observar que a frequência modal foi igual a quatro em todos os aspectos apresentados, indicando, uma avaliação significativa na opinião dos egressos sobre as contribuições do PIBID para a formação inicial, sendo todas de grande relevância. Foi possível separar os aspectos observados pelos egressos em três categorias: a) *contribuições para a identidade docente*; b) *contribuições para a relação entre a teórica e a prática*, e c)

⁵⁹ O software IBM SPSS oferece uma análise estatística avançada, uma ampla biblioteca de algoritmos, análise de textos e é de acesso livre e acessível aos usuários.

contribuições para a interação entre universidade e a escola de educação básica, sendo apresentados, discutidos e fundamentados nos estudos de Castro e Falcão (2022), Hobold e André (2018), Marcelo (2009), Pimenta (2012), Cunha (2013), dentre outros.

4.2.4.1 Contribuições do PIBID para a identidade docente

A inserção à cultura escolar (98%), a formação significativa da docência (98%), a construção de uma identidade profissional (93%), o desenvolvimento da autonomia e da segurança (91%) e o processo de escolha da profissão a seguir (87,2%), foram os aspectos avaliados como muito relevantes em relação às contribuições do PIBID na formação desses egressos, que juntos favorecem a constituição da identidade docente.

A formação da identidade docente é um processo contínuo, que corresponde, dentre outros aspectos, a “elementos de uma história de vida, de formação e de uma prática profissional” (CASTRO, FALCÃO, 2022, p. 20), ou seja, a identidade profissional compreende aos conhecimentos apreendidos ao longo da vida, por meio de experiências familiares e escolares, a partir de um dado contexto histórico e, dessa maneira, perpassa por todo o processo formativo, desde a escolarização, enquanto aluno da escola de educação básica, na formação inicial, nos processos formativos relacionadas a experiências de trabalho até as vivências no campo de atuação profissional. Para Hobold e André (2018, p. 14), a “identidade pode ser considerada um arcabouço pessoal, ou seja, são as experiências acumuladas que os sujeitos, aos poucos vão se constituindo por meio das relações sociais, entre o eu e o outro”.

A identidade profissional docente se evolui ao longo da carreira e pode ser influenciada pela vivência da escola, pelas reformas educacionais e pelos contextos políticos que podem incluir “o compromisso pessoal, a disposição de aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade pessoal” (SLOAN, 2006, *apud* MARCELO, 2009, p. 112).

Ressalta-se a importância da constituição da identidade profissional para o exercício da docência, ao perceber um sentimento de autonomia, de segurança e de uma formação significativa da docência, possibilitada pela interação entre a universidade e a escola de educação básica e por um reconhecimento e identificação com a sua categoria profissional, além de experienciar os desafios, conquistas e a sua função na sociedade do conhecimento. Marcelo (2009, p. 112) destaca que:

É preciso entender o conceito de identidade como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto [...].

É por meio desse fenômeno relacional que o PIBID e a escola com os seus vários sujeitos (professores, gestão escolar, família, alunos e outros) ao inserir o licenciando no contexto educacional propicia um conhecimento e uma forma de pensar para o futuro docente sobre o ser professor. É nesse espaço formativo que o licenciando vai se constituindo e (re)afirmando a partir das experiências com os supervisores e demais professores as especificidades dos conhecimentos profissionais da docência.

Marcelo (2009, p. 112-113), ainda complementa, que uma das características da identidade profissional docente pode ser entendida como:

[...] um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida. Desse ponto de vista, a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?”, mas sim a resposta à pergunta “o que quero vir a ser?” [...] A identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos.

Dessa maneira, pode-se considerar que as vivências e as experiências proporcionadas pelo PIBID aos licenciandos são constituidoras de identidade profissional e também pessoal, pois, as relações dialógicas vivenciadas no contexto escolar como espaço de formação, durante o desenvolvimento das ações dos subprojetos, desde a elaboração dos planejamentos, da realização das práticas pedagógicas, da reflexão sobre as ações empreendidas, das interações com os estudantes, com a gestão escolar, com a família, e demais contextos, são elementos que fundamentam e constituem a formação da identidade profissional dos futuros professores.

Para Marquezan (2016), a identidade profissional não se adquire de forma definitiva e externa, mas é produzida por meio da interrelação entre as dimensões pessoais e coletivas e sofre mudanças, transformações num processo de (des)construção e (re)construção permanente, pois, a cada nova fase e contexto do processo formativo irão redefinir a identidade desse profissional. Nesse sentido, a aprendizagem propiciada pelo PIBID não é uma formação linear e estratégica, mas é produzida a partir de como a docência é percebida, vivenciada e compreendida pelos licenciandos, ou seja, a aprendizagem docente se faz na prática na sala de aula, a partir de um processo de reflexão e nas relações estabelecidas com os alunos, professores supervisores e demais sujeitos da escola.

Nessa mesma direção, Gobbo (2017) avalia que as experiências de inserção à docência dos egressos do PIBID puderam não só contribuir para o aprendizado de situações profissionais como também para sentir-se professores ao identificarem com a profissão ainda durante o período de formação. Para o autor, o Programa possibilitou vivências desenvolvidas ao longo de uma trajetória de formação, o que antecipou o processo de identidade profissional e da consolidação da carreira.

Obara, Broietti e Passos (2017), ao analisar a contribuição do PIBID para a construção da identidade docente dos egressos da licenciatura de Química, apontam que para esses egressos a concepção da docência como profissão, manifestou-se durante a participação enquanto bolsistas no PIBID, deflagrando o processo de construção de uma identidade docente. E que a identidade, a reflexão e o interesse pela docência foram os aspectos mais relevantes na opinião desses egressos sobre a sua participação no Programa.

4.2.4.2 Contribuições para a relação entre a teoria e a prática

Nessa categoria, os egressos avaliaram que as contribuições do PIBID foram relevantes para os seguintes aspectos: para a formação docente a partir de experiências reflexivas (97%), para o contato com diversos saberes acadêmicos sobre a Educação (96,1%), para a articulação com o ensino, pesquisa e extensão (89,2%), para o conhecimento de tecnologias educacionais (81,4%), para a análise crítica e reflexão das ações pedagógicas vivenciadas no contexto escolar (99%), para a problematização da realidade escolar buscando novas alternativas de aprendizagem (100%), para a articulação entre a teoria e a prática escolar (99%) e para a formação teórica consistente (88,2%).

Esses aspectos configuram uma perspectiva teórica para a prática docente, que foram de grande relevância para a formação dos futuros professores, conforme relatados pelos egressos: “Teoria e prática estavam sempre relacionadas no nosso dia a dia do PIBID, buscar novas maneiras de ensinar, analisar os resultados, fazer a divulgação, foi gratificante” (QUÍMICA, UEMS, 2021) e ainda, “O PIBID permitiu unir a teoria com a prática e, desse modo, possibilitou uma atuação mais segura e com maior qualidade” (PEDAGOGIA, UEMS, 2021).

O relato a seguir mostra que as experiências do PIBID advindas da articulação entre a teoria e a prática foram fundamentais para a compreensão da prática pedagógica.

O PIBID me proporcionou uma maior compreensão/reflexão da prática pedagógica, os desafios a serem superados, as conquistas alcançadas na educação, a elaboração, o desenvolvimento, a aplicação de atividades para diferentes turmas além da organização da escola em si, desde horários de lanche a procedimentos de atendimento aos pais (PEDAGOGIA, UFGD, 2021).

Situação que é complementada pelo egresso do curso de História da UFGD.

Pude entrar em contato com a profissão antes de me formar, ter um olhar mais crítico e amplo sobre o que é ser um profissional da educação. Tive subsídios (teóricos e metodológicos) para entrar em sala de aula sem comprometer o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Passei a compreender os alunos e nas complexas relações existentes antes das aulas (HISTÓRIA, UFGD).

A articulação entre a teoria e a prática, como um dos objetivos centrais do PIBID, se relacionam dialeticamente, constituindo a *práxis*, entendida como uma atividade humana transformadora da realidade social, “prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente” (VÁZQUES, 2011, p. 117).

Ao analisar as respostas dos egressos nessa categoria, percebe-se que o Programa cumpre dois importantes objetivos, conforme a Portaria CAPES n.º 096/2013, o objetivo VI que busca “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciaturas” e o objetivo VII – “contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” (BRASIL, 2013).

E, ao mesmo tempo, endossa o desenho do Programa, o qual é fundamentado pelas mediações teoria e prática, universidade e escola, e formadores e formandos, que tem como embasamento teórico, conforme o Relatório de Gestão da CAPES (2013), os autores, Schön (2000) que discute a formação do profissional reflexivo; o artigo de Nunes (2006), que trata da prática docente e a obra de Pimenta (1999) que trata dos saberes pedagógicos e a atividade docente. Para esses autores,

[...] o Programa considera como eixo orientador da formação e interação profícua de diferentes saberes sobre a docência: conhecimentos prévios e representações sociais – manifestados principalmente pelos alunos das licenciaturas, o contexto, vivências e conhecimentos teórico-práticos dos professores em exercício na educação básica; e, por fim, os saberes da pesquisa e da experiência acadêmica dos formadores de professores, lotados nas instituições de ensino superior. Essa interação enriquece o processo formativo da docência com a finalidade de aperfeiçoar os elementos teórico-práticos para o magistério e possibilitar que o trabalho dos futuros professores seja mobilizado pela ação-reflexão-ação (SCHÖN, 2000; NUNES, 2006; PIMENTA, 1999, *apud* BRASIL, 2013, p. 29-30)

Como se observa, o Programa tenta superar um dos grandes entraves na formação docente, o distanciamento entre o que é estudado nos cursos de licenciatura e a realidade vivenciada nas escolas de educação básica, representados pela dicotomia entre a teoria e a prática no processo de formação inicial, e ainda possibilita a articulação entre os saberes teóricos e práticos sobre a docência numa perspectiva de relação mútua, entre a universidade e a escola e tem contribuído para a aproximação de diferentes realidades e tempos entre a universidade e a escola de educação básica.

Ao propiciar uma formação docente valorizando a experiência dos professores supervisores e a reflexão sobre as ações e sobre tais experiências, o Programa possibilita uma formação profissional baseada na epistemologia assentada na reflexão na ação, conforme proposta por D. Schön, ou seja, na valorização da prática profissional como um momento de construção do conhecimento, através da reflexão, análise, problematização e o reconhecimento do trabalho docente como fonte de saberes e da complexidade da docência.

Ao possibilitar a reflexão na ação, os professores criam novas soluções e caminhos, configurando um conhecimento prático reflexivo. No entanto, algumas vezes, esses conhecimentos práticos não dão conta de novas situações, sendo necessário a busca de uma análise, uma contextualização, uma problematização da realidade escolar buscando novas alternativas de aprendizagem e uma apropriação de teorias sobre o problema, ou seja, uma reflexão sobre a reflexão na ação (PIMENTA, 2012; CUNHA, 2013).

A formação docente, baseada na epistemologia da reflexão na ação, permite uma perspectiva de articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, a partir de uma formação teórica mais consistente, para uma interação profícua de diferentes saberes e para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais da educação, possibilitando ao professor, ser pesquisador da sua própria prática docente e refletir sobre as práticas, por meio do diálogo com os seus pares na realidade profissional, na perspectiva de que a teoria é indissociável da prática e ambas contribuem para a formação dos futuros professores.

É com essa concepção teórica que o PIBID se faz como formador desses licenciandos, busca uma formação numa perspectiva multidimensional e multicultural de tal forma que a prática pedagógica traduz em comportamentos, atitudes e ações concretas coerentes aos seus objetivos formativos. A relação professor-aluno, o contexto escolar e a articulação universidade e escola assumem uma perspectiva político-social, uma reflexão crítica que se concretiza no cotidiano, na prática pedagógica de tal forma que forneça aos professores em formação e aos professores supervisores elementos para um pensamento autônomo.

4.2.4.4 Contribuições do PIBID para a articulação entre universidade e a escola da educação básica

Os aspectos relacionados ao grau de relevância sobre as contribuições do PIBID para a articulação entre a universidade e a escola de educação básica foram analisados pelos egressos, e 99% dos respondentes, avaliaram que o Programa possibilitou uma conscientização sobre problemas atuais do sistema educacional, 97% consideraram relevante o conhecimento sobre a organização e o planejamento das ações pedagógicas, 96% acreditam que o contato com diversos saberes acadêmicos sobre a educação foi muito relevante para a sua formação, 91,2% avaliaram que o Programa proporcionou a participação em eventos da área de educação e 82,3% a elaboração de produções científicas.

Ao aproximar a universidade da realidade da escola de educação básica, o Programa cumpre com outro objetivo importante para a formação inicial e a sua contribuição em termos de ensino, pesquisa e extensão são incontáveis. Com esta aproximação, os bolsistas de iniciação à docência puderam vivenciar as experiências nos espaços de formação necessários para a apropriação dos conhecimentos sobre a rotina e o cotidiano das escolas, sobre as relações de aprendizagens, dos espaços e das relações de poder, sobre os problemas atuais do sistema educacional e sobre o ser e fazer docente, conforme apontado nos depoimentos dos egressos: “A importância do PIBID para a minha formação docente foi muito benéfica, no sentido de aliar conhecimentos práticos do conteúdo teórico que recebia na universidade, além de constituir uma rica concepção da docência” (LETRAS-PORTUGUÊS, UFGD, 2021), também foi enfatizado que “O PIBID foi fundamental na minha formação como professora da educação infantil. No projeto encontramos as dificuldades e anseios dos que já estão no campo, assim já sabemos os caminhos que iremos percorrer mais à frente” (PEDAGOGIA, UEMS, 2021).

Ressalta a egressa de Pedagogia que o Programa possibilitou uma formação mais completa, tal que: “A experiência do PIBID me orientou durante toda a minha formação acadêmica, onde buscamos experiências práticas, no qual durante as aulas não temos contato. E foi através deste programa que hoje, consigo desenvolver minhas atividades pedagógicas” (PEDAGOGIA, UEMS, 2021).

Percebe-se nos relatos, que a distância entre o ensino superior e a educação básica foi aos poucos sendo diminuída enquanto as ações e intervenções produzidas pelos subprojetos por cada grupo de pibidianos foram realizadas. As escolas ao acolher o PIBID como um apoio e na perspectiva de atender os anseios da educação básica, percebem a interlocução como uma ponte para a formação contínua dos professores e sentem essa aproximação positiva da universidade

enquanto parceira para o diálogo e para a prática didático-pedagógica, conforme observado por Moura, et al (2020, p. 137).

O fosso que separa a universidade e a escola de educação básica tem diminuído a cada intervenção dos pibidianos nas escolas parceiras e a cada reunião de formação/planejamento na universidade. A cada dia praticam-se mais esses lugares. A universidade vai para a escola e a escola vem para a universidade. O movimento de ir e vir tende a se intensificar.

A escola ao abrir as portas para a universidade, se sentiu responsável e coformadora dos futuros professores e, ao mesmo tempo, em formação, pois, as reflexões produzidas a cada nova ação desenvolvida pelos subprojetos, levava ao replanejamento das atividades e de novas intervenções, num movimento de formação mútua.

A aproximação da universidade com a escola de educação básica, segundo os relatos dos egressos, é vista de forma significativa e efetiva, confirmando as discussões sobre a avaliação do PIBID mencionado por Gatti et al. (2014, p. 60).

Os licenciandos valorizam essa aproximação como algo social e educacionalmente relevante, como se o PIBID fosse uma porta que permitiu/obrigou as instituições de ensino superior, suas licenciaturas e professores a interagir com a rede escolar pública. Apontam ganhos com essa interface construída para ambos os lados. As IES aprendendo com as escolas, as escolas aprendendo com as IES. A contribuição das IES, com seus conhecimentos e possibilidades criativas, podendo levar algo diferente para as salas de aula, e as escolas oferecendo sua experiência no trato cotidiano com as vivências e aprendizagens dos alunos.

Outra importante contribuição do Programa em relação à mediação universidade e escola refere-se ao conhecimento sobre a organização, a gestão escolar e o planejamento das ações pedagógicas, conforme apontado na análise dos egressos, onde 97% avaliaram como muito relevante para a sua formação. Esse aspecto pode ser observado nos resultados dos produtos das ações realizadas e nos momentos de formação dos subprojetos, como foi destacado nos Relatórios de Gestão das IES, no Capítulo 3, como exemplo, a produção e aplicação de material didático, as aulas experimentais, as sequências didáticas, as feiras culturais, as exposições, o festival de teatro, o declamando, dentre outros produtos.

Os encontros de formação, os planejamentos e, as ações e reflexões, foram realizados por todos os participantes de cada subprojeto, professores da universidade, professores supervisores e alunos das licenciaturas. Esses encontros propiciaram o contato com os saberes da docência, que conforme apontado por 96% egressos, foram muito relevantes para a sua formação. Esses saberes de acordo com Pimenta (2012) referem-se aos saberes da experiência, saberes científicos e pedagógicos, que contribuem para o (re)pensar sobre os saberes

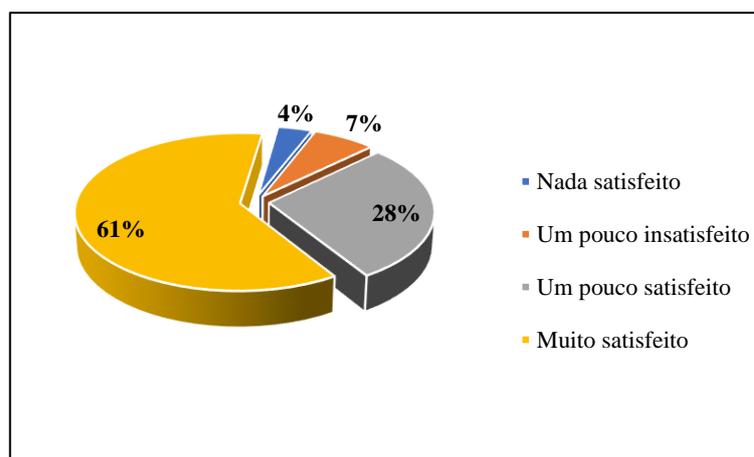
pedagógicos a partir da prática social da educação. Outro aspecto importante apontado por 91,2% dos egressos, diz respeito a participação em eventos na área da educação e a elaboração de produções científicas (82,3%).

Tanto o PIBID da UFGD como o da UEMS possibilitou a participação dos licenciandos bolsistas em eventos científicos locais, regionais e nacionais, com a apresentação de trabalhos oriundos das reflexões sobre as ações dos subprojetos, bem como para troca de experiências com outros sujeitos do Programa, para buscar e complementar novos conhecimentos sobre a prática pedagógica, fundamentais para a sua formação.

4.2.5 A satisfação sobre as possibilidades de participação proporcionada pelo PIBID

Em relação ao grau de satisfação das possibilidades proporcionadas pelo PIBID aos egressos, o Gráfico 9 mostra que 89% dos egressos estão satisfeitos com as possibilidades proporcionadas pelo Programa, 11% estão pouco satisfeitos e, 4% dizem estarem, nada satisfeitos.

Gráfico 9: Grau de satisfação sobre as possibilidades de participação proporcionada pelo PIBID UFGD/UEMS



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com a coleta de dados.

Para a análise do grau de concordância quanto à satisfação em relação às possibilidades de participação que o PIBID proporcionou aos licenciandos egressos, foi estabelecido quatro níveis de satisfação, conforme a Escala do tipo Likert: nível 1, nada satisfeito; nível 2, um pouco

insatisfeito; nível 3, um pouco satisfeito e nível 4, muito satisfeito. As 12 hipóteses para a análise do grau de concordância estão listadas na Tabela 23.

Tabela 23: Grau de concordância dos licenciados egressos quanto à satisfação sobre as possibilidades de participação proporcionada pelo PIBID UFGD/UEMS

Aspectos avaliados	Nada satisfeito	Um pouco insatisfeito	Um pouco satisfeito	Muito satisfeito	Freq. Modal
Minicursos e oficinas pedagógicas	8(7,8%)	8(7,8%)	35(34,3%)	51(50%)	4
Atividades na escola no início do curso	3(2,9%)	3(2,9%)	25(24,5%)	71(69,6%)	4
Análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados aos subprojetos e currículos educacionais da educação básica.	2(2%)	3(2,9%)	28(27,5%)	69(67,6%)	4
Planejamento e execução de atividades nos espaços formativos desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade.	2(2%)	3(2,9%)	33(32,4%)	64(62,7%)	4
Discussões com o grupo do subprojeto	2(2%)	5(4,9%)	38(37,3%)	57(55,9%)	4
Desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo/colaborativo e interdisciplinar	2(2%)	6(5,9%)	25(24,5%)	69(67,6%)	4
Estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares	3(2,9%)	4(3,9%)	34(33,3%)	61(59,8%)	4
Participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola	10(9,8%)	16(15,7%)	23(22,5%)	53(52%)	4
Análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores da educação básica.	6(5,9%)	8(7,8%)	27(26,5%)	61(59,8%)	4
Desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo uso de tecnologias e diferentes recursos didáticos.	1(1%)	10(9,8%)	26(25,5%)	65(63,7%)	4
Sistematização e registro das atividades em portfólio	4(3,9%)	12(11,8%)	31(30,4%)	55(53,9%)	4
Desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares.	2(2%)	6(5,9%)	22(21,6%)	72(70,6%)	4

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados da pesquisa.

Da análise da Tabela 23, se observa que, conforme as respostas dos egressos, o PIBID proporcionou muitas possibilidades para que o bolsista licenciando pudesse ter uma formação diferenciada e mais completa. Isso reafirma que um dos pontos relevantes do Programa é a sua capacidade de vivências formativas em contextos variados, por se constituir como espaço de reflexão, onde o bolsista de iniciação à docência é instigado a desenvolver uma postura autônoma e investigativa, tal como é afirmado pelo egresso: “No PIBID aprendi a planejar com foco na criança, a fazer diferentes planos para que diferentes crianças possam se identificar e aprender, a respeitar o tempo e necessidades da criança” (PEDAGOGIA, UEMS, 2021).

Afirmação complementada pelo egresso do curso de Teatro da UFGD ao relatar que: “Tive a oportunidade de desenvolver métodos estruturados na graduação e colocá-los em prática, além da possibilidade de vivenciar a realidade escolar no seu contexto atual, ajudando no desenvolvimento de projetos de ensino/pesquisa” (TEATRO, UFGD, 2021).

Outros relatos ainda enfatizaram que: “O Projeto possibilita a convivência entre os diversos atores da educação, favorece o estabelecimento de boas relações, criando vínculos entre os envolvidos” (HISTÓRIA, UEMS, 2021) e “O PIBID proporcionou-me a oportunidade de vivenciar a realidade de uma escola, não somente dando aulas, mas também participando do projeto que a minha turma participou, juntamente ao supervisor” (LETRAS-ESPANHOL, UEMS, 2021).

A egressa de Pedagogia complementa que “O PIBID possibilitou-me ter o contato com a docência logo no primeiro ano da faculdade. Conheci todos os setores de uma escola, várias turmas. Desenvolvi vários projetos que contribuíram muito para a minha formação” (PEDAGOGIA, UEMS, 2021).

Outros relatos também são destacados em relação à oportunidade de participação em eventos. “O PIBID propiciou-me engrandecer como pessoa, pesquisadora e professora. Em todos os sentidos sou grata, pela oportunidade de produzir sempre artigos sobre os projetos do PIBID que foram apresentados em eventos nacionais e publicados” (GEOGRAFIA, UEMS, 2021).

Da análise dos relatos, se observa que as práticas vivenciadas no PIBID desde o início do curso possibilitou um repertório de informações e habilidades compostos pela pluralidade de conhecimentos, teóricos e práticos advindos da realização e participação de minicursos e oficinas, pela análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados aos subprojetos e dos currículos educacionais da educação básica; pelo planejamento e execução de atividades nos espaços formativos desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade; pelo desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo/colaborativo e interdisciplinar; pelo desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares e pelas ações e reflexões com os subprojetos.

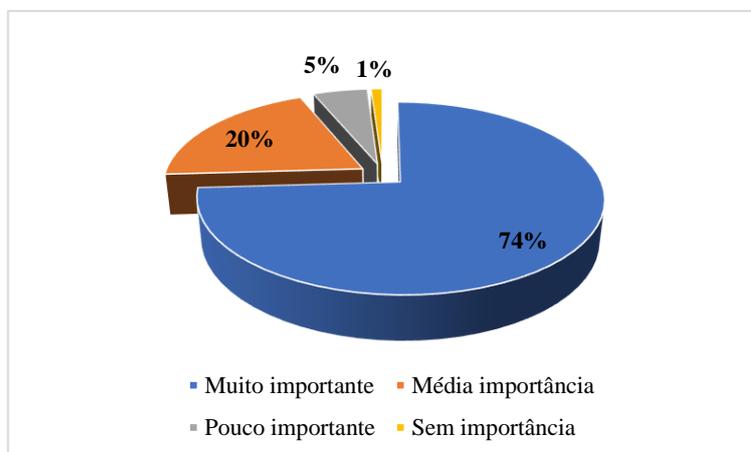
Essas contribuições do PIBID, demarcam a sua função social, ao possibilitar uma formação de qualidade social, pois defende a compreensão de educação, de ensino e de formação como uma prática social e ato político produzido no âmbito das universidades e das escolas de educação básica.

Ao longo do processo formativo, os licenciandos tiveram a possibilidade de conviver com outros professores e vivenciar situações que podem determinar a sua atuação e trajetória profissional, tendo em vista o impacto que as experiências formativas com a realidade da escola e com as discussões nos subprojetos tem na construção de modelos e concepções do que seja o professor.

4.2.6 O papel da Gestão do PIBID para o desenvolvimento das atividades pedagógicas

Os egressos também foram questionados quanto a gestão e organização do PIBID em relação às ações que foram essenciais para o desenvolvimento do subprojeto o qual participaram. O Gráfico 10 mostra que 94% dos participantes consideraram importante o papel da gestão do PIBID, 5% disseram ser pouco importante e 1%, sem importância.

Gráfico 10: Grau de importância das ações da Gestão do PIBID da UFGD e da UEMS



Fonte: Elaborado pela autora de acordo com a coleta de dados.

Os aspectos analisados em relação ao grau de concordância dos egressos sobre a importância do papel da Gestão do PIBID foram organizados em quatro níveis na Escala Likert, sendo: nível 1, sem importância; nível 2, pouco importante; nível 3, média importância e nível 4, muito importante, considerando a frequência absoluta e relativa em relação ao grau de concordância dos egressos, conforme pode ser observado na Tabela 24.

Tabela 24: Grau de importância sobre o papel da Gestão do PIBID

Itens avaliados	Sem Importância	Pouco Importante	Média Importância	Muito Importante	Freq. Modal
Divulgação do Projeto Institucional do PIBID da sua Instituição	0(0%)	4(3,9%)	11(10,8%)	87(85,3%)	4
Divulgação do Regimento do PIBID da sua Instituição	0(0%)	10(9,8%)	23(22,5%)	69(67,6%)	4
Administração e atuação da Coordenação Institucional e Coordenação e Gestão Educacional	1(1%)	3(2,9%)	29(28,4%)	69(67,6%)	4
Atuação do(a) Coordenador (a) de Área do subprojeto que fez parte	0(0%)	6(5,9%)	15(14,7%)	81(79,4%)	4
Apoio da Coordenação Institucional e de Gestão para desenvolvimento das atividades do subprojeto.	0(0%)	6(5,9%)	21(20,6%)	75(73,5%)	4
Administração dos recursos financeiros para desenvolvimento de atividades e participação e incentivo à eventos científicos.	2(2%)	4(3,9%)	23(22,5%)	73(71,6%)	4
Aquisição de materiais e equipamentos para desenvolvimento das atividades do PIBID.	1(1%)	7(6,9%)	27(26,5%)	67(65,7%)	4
Atuação do Supervisor	1(1%)	6(5,9%)	17(16,7%)	78(76,5%)	4
A relação do(a) Coordenador (a) de Área com os acadêmicos participantes do PIBID.	1(1%)	5(4,9%)	18(16,7%)	78(76,5%)	4
A distribuição da carga horária para desenvolvimento das atividades teóricas e práticas no PIBID.	1(1%)	4(3,9%)	21(20,6%)	76(74,5%)	4
Frequência de orientação do Coordenador de Área aos bolsistas.	2(2%)	5(4,9%)	23(22,5%)	72(70,6%)	4
Relação do Coordenador de Área com o supervisor	2(2%)	5(4,9%)	22(21,6%)	73(71,6%)	4
Relação do coordenador de área com a escola (direção, coordenação, professores e alunos).	3(2,9%)	5(4,9%)	19(18,6%)	75(73,5%)	4

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados da pesquisa.

A frequência modal das respostas dos egressos foi igual a quatro em todos os aspectos avaliados, indicando, uma avaliação muito significativa na perspectiva dos egressos quanto ao papel da gestão do PIBID nas duas instituições. Consoantes as respostas dos egressos, foi possível separar os aspectos relacionados na Tabela 24 em duas categorias: a importância da coordenação de gestão para os egressos e a importância dos coordenadores de área para a organização do Programa e para a formação dos egressos.

4.2.6.1 Importância da Coordenadoria de Gestão do PIBID

Nessa categoria foram destacados os seguintes aspectos considerados de grande importância na perspectiva dos egressos: divulgação do Projeto Institucional do PIBID (96,1%), divulgação do Regimento do PIBID da sua Instituição (90,1%), administração e atuação da Coordenação Institucional e Coordenação e Gestão Educacional (96%), apoio da Coordenação Institucional e de Gestão para desenvolvimento das atividades do subprojeto (94,1%), administração dos recursos financeiros para desenvolvimento de atividades e participação e incentivo à eventos científicos (94,1%) e a aquisição de materiais e equipamentos para desenvolvimento das atividades do PIBID (92,2%).

Conforme os Relatórios de Gestão do PIBID da UFGD e da UEMS pôde-se observar que a gestão do PIBID das duas instituições, no período de 2014 à 2017, buscou construir uma maior integração entre as áreas dos subprojetos, visando a interação entre os coordenadores de área, supervisores e discentes das instituições envolvidas, possibilitando criar situações de diálogos e práticas entre os coordenadores institucionais, de gestão e de áreas, bem como entre os professores supervisores e os discentes de diferentes níveis. A gestão do PIBID das duas IES foi pautada em uma gestão democrática, participativa e dialógica, o que contribuiu para melhor desenvolvimento e consolidação do Programa no âmbito das duas instituições.

O trabalho coletivo entre os Coordenadores de Gestão de Processos Educacionais com o Coordenador Institucional constituiu em uma Coordenadoria de Gestão do PIBID. Na visão dos egressos, 94,1% avaliaram que o apoio da Coordenadoria de Gestão foi muito importante para o desenvolvimento das atividades dos subprojetos, isso significa que o trabalho empreendido por esta Coordenadoria ganhou força ao ser desenvolvido de forma participativa com os subprojetos, dando apoio às atividades e ações produzidas pelos bolsistas.

As reuniões realizadas com toda a equipe do PIBID, incluindo a gestão das escolas parceiras, foram fundamentais para a divulgação do Projeto Institucional, e para o Regimento Interno do PIBID. Na ocasião, em especial, na UFGD, foi possível apresentar a proposta do Projeto Institucional e a sua concepção teórica de formação, os seus objetivos, as atribuições de cada segmento e a articulação pretendida entre a universidade e a escola de educação básica. Esses encontros foram fundamentais para que os Projetos pudessem ser desenvolvidos com responsabilidade e acima de tudo com a intenção de se buscar uma formação inicial para os participantes do PIBID pautada na *práxis* pedagógica e conseqüentemente uma formação continuada para os professores da educação básica, visando uma prática reflexiva, que lhes

possibilitassem responder às novas questões e situações impostas pelas políticas neoliberais vigentes.

A Coordenadoria de Gestão do PIBID da UFGD e da UEMS passou a avaliar e planejar mais diretamente as tarefas administrativas, financeiras e pedagógicas. Os contatos com os subprojetos eram frequentes, as reuniões de gestão ocorriam de forma ampliada às faculdades com a participação dos coordenadores de área ou, em outros momentos, com toda a equipe dos subprojetos. Com isso, foi possível planejar e cumprir uma agenda de acompanhamento pedagógico. Os planejamentos dos subprojetos ganharam visibilidade com as atividades de culminâncias e as atividades interdisciplinares (MOURA, et al, 2019).

Embora a avaliação tenha sido significativa em todos os aspectos analisados na perspectiva dos egressos, cumpre ressaltar que em relação ao aspecto “aquisição de materiais e equipamentos para desenvolvimento das atividades do PIBID”, tanto o PIBID da UFGD como o da UEMS passaram por momentos de restrição orçamentária, devido ao atraso do repasse da segunda parcela do custeio, ocasionando dessa forma, algumas adequações no cronograma de algumas ações e na diminuição de atividades realizadas em algumas escolas, conforme apresentado nos Relatórios de Gestão das respectivas IES.

A administração dos recursos financeiros para desenvolvimento de atividades, participação e incentivo a eventos científicos foi um item muito bem avaliado pelos egressos (94,1%), isso significa que o Programa, mesmo com recursos limitados, proporcionou a divulgação e participação dos egressos em vários eventos na área da educação. A participação em eventos durante o período de formação possibilita ao estudante uma melhor visão e compartilhamento de experiências sobre a educação e especificamente sobre a sua área de formação, e é uma atividade de grande importância na formação dos estudantes.

4.2.6.2 A importância dos coordenadores de área para a organização do Programa e para a formação dos egressos

Embora existissem normas gerais para o Programa, conforme delimitado pela Portaria CAPES n.º 096/2013, as IES implementadoras do PIBID, tinham a autonomia para definir a perspectiva teórica, os objetivos específicos e a formulação do seu Projeto Institucional, conforme o contexto social, educacional e histórico da sua região. Dessa forma, os subprojetos também tinham a autonomia para definir os seus objetivos específicos e as suas ações, com

referência ao Projeto Institucional, a partir das experiências e demandas formativas de cada área, em consonância com o contexto das escolas parceiras.

A atuação dos professores coordenadores de área foi de extrema importância para o desenvolvimento dos subprojetos, seja na elaboração da sua proposta, na organização e desenvolvimento das atividades, na articulação com a educação básica, bem como para a formação teórico-prática dos bolsistas do PIBID e na relação profícua tanto para os acadêmicos participantes do Projeto quanto para os professores supervisores e com a escola (coordenação, professores e alunos).

Foram destacados dois aspectos importantes na avaliação dos egressos em relação ao papel da gestão dos coordenadores de área para a sua formação. O primeiro, diz respeito a distribuição da carga horária para desenvolvimento das atividades teórico-práticas no PIBID e o outro, a frequência de orientação do coordenador de área aos bolsistas. Esses aspectos proporcionaram uma formação crítica e autônoma aos licenciandos bolsistas do Programa, tendo como fundamento a pesquisa na formação, a reflexão sobre as ações desenvolvidas e o reconhecimento dos saberes da prática e da vivência no contexto escolar, propiciada pelos encontros contínuos dos subprojetos de forma que esses aprendiam a ler, entender a realidade no contexto educacional, observar, problematizar, intervir, analisar, refletir, avaliar e produzir conhecimento teórico-prático sobre a docência.

4.2.7 Concepção da docência

Pelo programa pude construir uma ideia de docência como profissão, baseada em teorias e práticas estruturadas, mas sobretudo o PIBID me proporcionou o entendimento de docência como prática social (LETRAS-PORTUGUÊS, UFGD, 2021).

A ideia de concepção da docência aqui discutida é fundamentada na compreensão e nos conhecimentos dos saberes didáticos, pedagógicos e científicos (PIMENTA, 2012), nas experiências vivenciadas pelos egressos ao longo do seu processo formativo, nas relações pessoais e afetivas, nas dimensões cognitivas, culturais, políticas e subjetivas, no movimento de reflexão sobre a prática, bem como na concepção expressa na Resolução n.º 02, de 1 de julho de 2015, nos parágrafos 1 e 2 do artigo 2º, que a compreende a docência como:

[...] uma ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos,

princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio da sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologia e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2015).

Para além dessas concepções, a docência pode ser considerada uma interação mútua entre formando e formado, entre teoria e prática, entre ensinar e aprender, num processo de uma prática relacional, em constante transformação, que tem como papel a transformação da sociedade, da reflexão sobre os contextos de atuação de forma crítica, referindo-se a ela, a prática social (CARDOSO; FARIAS, 2020).

Nesse sentido, os egressos foram questionados se a concepção da docência havia mudado após terem participado do PIBID. Pela incidência das respostas a essa questão, observou-se que 45,31% dos egressos, afirmaram que a concepção da docência havia mudado e a relacionou com a prática pedagógica, 21,87% com compreensão da profissão docente, 12,5% com o incentivo à docência e 7,81% disseram que não sentiram mudanças, mas reforçou o interesse pela docência. No entanto, outros 7,81% declararam não haver mudanças significativas, e 4,68% afirmaram que mudou a concepção, mas de forma negativa, desistindo da profissão. Embora esses egressos tenham desistido da profissão, a sua avaliação em relação as contribuições do PIBID foram positivas, principalmente em relação as vivências no ambiente escolar, a ampliação de novos conhecimentos e a oportunidade de receber o auxílio financeiro para manter-se na universidade.

Esses aspectos foram agrupados e discutidos a seguir. Cumpre ressaltar que muitas respostas apresentavam a mesma interpretação, outras não apresentavam justificativa, apenas resposta imediata, como, sim ou não, dessa forma, foram selecionadas para a discussão apenas as respostas que convergiam para o objetivo dessa categoria.

4.2.7.1 Concepção da docência relacionada à prática pedagógica

Consoante as respostas dos egressos, pôde-se observar que ao participarem do Programa, as suas concepções sobre a docência foram aos poucos sendo modificadas à medida

que novos conhecimentos e práticas foram desenvolvidas tanto nas ações de formação, quanto nas intervenções nas escolas, conforme afirmado no seguinte relato:

A docência, na prática é sempre mais complexa do que na teoria, porém o PIBID me possibilitou vivenciar inúmeras experiências importantes e especiais. Ter contato com a docência já no início da graduação e, além disso, poder colocar em prática aquilo que vemos na Universidade é de extrema relevância para os docentes, pois permite compreendermos melhor a realidade e, assim, aperfeiçoando nossa prática (PEDAGOGIA, UEMS).

Outros egressos relacionaram a concepção da docência com a aproximação da relação teoria-prática: “Vi a necessidade da *práxis* e de formações para os professores da rede básica, pois, grande parte se acomoda com as suas práticas pedagógicas e não se atem a atualizações e teorias mais modernas” (LETRAS-INGLÊS, UEMS, 2021). Situação complementada pelo relato que segue:

Quando vemos só a teoria, pensamos que a prática vai ser bem diferente e que jamais poderemos colocar a teoria em prática. Com o PIBID vi que nem sempre isso é verdade, com um bom planejamento podemos colocar as nossas teorias em prática e gerar mais aprendizagens para as crianças (PEDAGOGIA, UEMS, 2021).

Importante observar o relato do egresso ao relacionar a concepção da docência que enfatiza a prática pedagógica com as experiências como bolsistas no seu primeiro ano de graduação.

O PIBID possibilitou que eu pudesse sentir como é estar numa sala de aula, como é montar uma aula e passar por todo processo de um professor durante o seu expediente e ver como é realmente estar numa escola, pois isso nos ajuda a ter certeza que queremos ser professores para mudar a vida de um aluno ou traumatizar o aluno, pois nestes três anos que fiquei no PIBID eu vi de tudo e me ajudou a construir o que não fazer na sala de aula, eu agradeço imensamente ao PIBID por me dar essa oportunidade logo no primeiro ano de faculdade o que é bom para os calouros (LETRAS-INGLÊS, UEMS, 2021).

Afirmção, que é complementada pelo egresso do curso de Letras-Espanhol da UEMS.

Antes da participação no PIBID, a visão que tinha sobre o fazer docente se pautava nas vivências que tive quando era estudante da Educação Básica. Quando ingressei no ensino superior, no primeiro dia de aula um professor perguntou sobre o motivo de ter escolhido a licenciatura. Não ter uma resposta me tirou a paz naquele mesmo minuto porque sequer sabia o que fazia um professor, até então tudo o que conhecia sobre a docência era que os professores ficavam em frente a lousa, ministrava aulas e passavam tarefas. O PIBID me permitiu conhecer não apenas os bastidores da docência, mas também a estrutura e o funcionamento da escola. Já no primeiro ano do curso, pude fazer as observações, contribuir com algumas práticas e desconstruir a visão que possuía sobre a atuação profissional (LETRAS-ESPANHOL, UEMS, 2021).

Para o egresso do curso de Biologia da UEMS, a docência vai além dos processos pedagógicos, pois, deve ser entendida também como ato político relacionado aos problemas da própria valorização dos professores.

A docência é algo além do que se vê, a indisciplina de alunos, o acúmulo de serviços, levados para a casa, a desvalorização do professor, a baixa remuneração, ainda são problemas recorrentes no nosso meio. Isso só passamos a perceber depois que estamos inseridos no ambiente escolar (BIOLOGIA, UEMS, 2021).

Este relato mostra que a docência não se concretiza apenas no saber-fazer e que não pode ser vista de forma romantizada, mas sim, para além dos fatores cognitivos e pedagógicos, como posicionamento ético, crítico e político. Na análise de Rays (1996, p. 36), o trabalho docente deve ser pensado e exercido não apenas pedagogicamente, mas também, politicamente. Ressalta a autora, que não se pode perder de vista o projeto pedagógico e o projeto de sociedade, “cujo desenvolvimento possa colaborar na modificação do modo de produção dominante”.

As respostas dos egressos enfatizam a concepção de docência expressa na Resolução n.º 02/2015 (BRASIL, 2015), ao elencarem elementos sobre o planejamento das ações e a relação teoria e prática. Nos seus relatos merecem referências questões como: “planejamento, estar numa sala de aula; estrutura e funcionamento da escola; *práxis* e prática pedagógica”.

Outra expressão de grande importância é a “docência como prática social”, relatada pelo egresso do subprojeto de Letras-Português, “o PIBID proporcionou o entendimento da docência como prática social”. Para Pimenta (2012), a docência como prática social deve conseguir mobilizar os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e deve desenvolver nos professores a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção das suas identidades como professores. Com essa concepção da docência, o professor instiga o estudante a pensar e agir criticamente, num movimento de (trans)formação contínua com compromisso social para uma formação cidadã.

Os egressos, além da prática pedagógica, destacam também a importância de conhecer diferentes realidades escolares como forma de conscientização sobre o papel da docência. “A docência vai além do ato de ensinar e trabalhar com o PIBID aproxima mais os futuros docentes da realidade das escolas públicas” (HISTÓRIA, UFGD, 2021) e ainda, “Ao ingressar numa licenciatura temos muitas expectativas acerca da docência e o PIBID proporciona essa realidade da atuação em sala de aula para o acadêmico” (GEOGRAFIA, UEMS, 2021). Complementa o egresso de Matemática da UFGD que,

O PIBID proporcionou-me muitas experiências que me auxiliaram na prática docente, me permitiu refletir sobre as metodologias, as abordagens e o convívio com as diferenças na sala de aula. Sou grato por toda experiência que o PIBID me proporcionou, pois, com toda certeza auxiliou no profissional que sou hoje (MATEMÁTICA, UFGD, 2021).

O egresso do curso de Física, reitera que o PIBID ajudou na compreensão da escola e do papel do professor e que o tempo de participação como bolsista, por ser maior que o período do estágio supervisionado, auxiliou no entendimento da docência.

A bolsa possibilita ver que o papel do professor vai muito além da sala de aula. A atuação do docente tem impactos em vários âmbitos, na instituição que atua e na comunidade que esta instituição é presente. Algo que o período de estágio obrigatório muitas vezes é insuficiente para ter tal percepção, neste sentido o tempo de bolsista contribui muito sobre minha visão em relação à docência (FÍSICA, UEMS).

A ênfase na prática pedagógica e escolar também foi atribuída pelos egressos como um processo de conhecimento advindo de uma sólida formação propiciada pelo Programa, conforme relatos: “Compreendi que o docente tem que estar preparado para lidar com situações adversas em sala de aula e ter um olhar mais amplo as dificuldades do discente” (PEDAGOGIA, UFGD, 2021) e, “A abordagem de ensino envolvendo os letramentos críticos e os multi-letramentos me deram uma base para atuar como professor de modo situado e não alheio à realidade da escola e dos alunos” (LETRAS-INGLÊS, UEMS, 2021).

Vivenciar situações de ensino e aprendizagem sob a supervisão dos professores da escola (supervisores) e dos professores formadores da universidade permitiu aos licenciandos a possibilidade de ampliar e tornar mais explícito o processo de formação docente, conforme depoimento do egresso do curso de Geografia da UFGD.

O processo coletivo acompanhado pelas professoras, Silvana de Abreu e Flaviana Nunes, além das professoras da rede básica, sobretudo Odolina e Luana, contribuíram para minha formação docente, para compreender os desafios da escola e as potencialidades. Estar perto da escola e da universidade em um ciclo formativo mútuo e completo me forjou educadora, a experiência no PIBID me abriu para posteriormente a iniciação científica, para o mestrado e a especialização, além de me colocar frente a frente com a docência real, vivenciando parte do cotidiano da escola (GEOGRAFIA, UFGD).

A concepção da docência como uma ação educativa, pressupõe uma sólida formação científica e cultural, com domínio dos conteúdos e metodologias, linguagens e tecnologias, articulação entre formação e valorização profissional e entre ensino, pesquisa e extensão como princípios pedagógicos essenciais para a articulação entre teoria e prática e ao aprimoramento profissional (BRASIL, 2015). Esses aspectos, juntos, visam uma formação crítica,

emancipadora e cidadã, comprometidos com a defesa da democracia, da justiça e da educação como prática social.

4.2.7.2 A concepção da docência para o incentivo à inserção profissional

A concepção da docência para o incentivo à profissão foi um aspecto importante destacado pelos egressos, pois, reafirma que um dos propósitos do Programa está sendo cumprido: o incentivo à docência, como mostram os relatos: “A concepção da docência mudou após participação do PIBID, me possibilitou experiência significativa que me ajudaram no decorrer de minha carreira” (PEDAGOGIA, UEMS, 2021) e, “Eu trabalhava anteriormente em uma Creche como secretária, após o PIBID, decidi atuar somente nas escolas, anos iniciais” (PEDAGOGIA, UEMS, 2021).

Aspecto complementado por outra egressa ao afirmar que, “A princípio eu não tinha interesse pela profissão, e não pretendia seguir na área. Depois do PIBID, decidi me dedicar mais e agora sou professora da rede” (MATEMÁTICA, UEMS, 2021). Ponto ratificado em outro depoimento: “Comecei o curso de matemática visando apenas ter um curso superior. Participar do PIBID me fez perceber que ser professor pode ser muito mais gratificante do que eu imaginei” (MATEMÁTICA, UEMS, 2021).

O professor egresso do curso de Teatro da UFGD revela uma mudança de interesse quando da vivência do Programa: de bacharel para professor.

Quando ingressei no curso de graduação em Artes Cênicas da UFGD, o desejo primário era o de me tornar bacharel, no entanto, logo no primeiro semestre eu fui contemplado por uma bolsa do PIBID e no programa me deparei com o caráter híbrido que o profissional das artes cênicas pode assumir, o de artista/docente. O PIBID me apresentou essa possibilidade e foi por causa do Programa que eu acabei por optar pela licenciatura e desenvolvi pesquisa de Iniciação Científica Voluntária em cima desse conceito de artista/docente e atualmente o levei para minha pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFU. Não fosse o PIBID, tenho certeza que meus caminhos teriam sido outros (TEATRO, UFGD).

Para outros egressos, a concepção da docência com a participação do Programa, reafirmou o seu interesse pela profissão: “A concepção da docência após participação do PIBID não mudou, mas afirmou o interesse já existente, dando uma certeza pelo caminho a qual pretendia seguir” (QUÍMICA, UFGD, 2021).

Os relatos indicam que a participação no Programa foi fundamental para a opção à carreira docente, assim como foi confirmado nos estudos de Gatti et al. (2014) ao relatarem que

para os bolsistas de iniciação à docência, a participação do PIBID contribuiu para a escolha profissional, motivou-os a seguir carreira como professor e a construir uma visão da profissão e uma identidade profissional.

Importante registrar que seis egressos relataram que não houve mudança na concepção sobre a docência e que três deles, afirmaram que desistiram da docência ao conhecer a realidade da profissão.

4.2.7.3 *Concepção da docência em relação ao papel do professor*

*Estar em sala de aula como bolsista do PIBID foi poder estar entre o aluno e o professor e enxergar os dois lados da aula. Aprendi algumas coisas que fazem o bom professor **ser um bom professor**, do empenho e dos deveres fora da classe, o dia a dia na sala dos professores, e **a importância do professor na formação cidadã** (LETRAS, UEMS, 2021, grifos nosso).*

O que é ser um bom professor? Para Pimenta e Lima (2010), o conceito de bom professor é polissêmico, ou seja, passível de diferentes interpretações e até mesmo divergentes. Compreende-se que o professor possui um papel importante na sociedade a qual estamos inseridos, ou seja, na sociedade do conhecimento. Por isso, o bom professor deve ser o mediador entre a informação e a capacidade de transformá-la em conhecimento de maneira que se promova o processo de ensino-aprendizagem da profissão docente, valores e visões de mundo (LIMA, BRAGRA, 2016). O bom professor precisa ter uma prática reflexiva para compreender os alunos e conseguir promover o conhecimento de forma crítica.

Para além dessas qualidades e outras inúmeras que se pode destacar, Nóvoa (2009, p. 3) cita três características fundamentais que um bom professor deve possuir: saber (conhecimento), saber-fazer (capacidades) e saber-ser (atitudes), que possuem uma ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção da identidade docente.

O autor ainda cita cinco aspectos que são essenciais à definição do professor na contemporaneidade: o conhecimento, que envolve a construção de práticas docentes que conduzem a aprendizagem dos alunos; a cultura profissional, que compreende os sentidos da instituição e aprende com os colegas mais experientes; o tato pedagógico que diz respeito a capacidade de relação e de comunicação; o trabalho em equipe e o compromisso social.

Ao comparar as respostas dos relatos dos professores egressos se observa uma grande similitude com as características citadas por Nóvoa (2009). Esses aspectos são de extrema importância, uma vez que é percebida a influência do Programa na formação desses sujeitos,

principalmente quanto ao compromisso social, ao se preocupar com a aprendizagem dos alunos, conforme apontado pelo relato que segue.

Na prática, foi possível ver como é a sala de aula, que ser professor não é só passar conteúdo e pronto. Cada sala é de um jeito, e cada aluno aprende a seu modo, e o professor tem que estar atento a esses detalhes para ajudar cada aluno no seu processo de construção de conhecimento (LETRAS-ESPANHOL, UEMS, 2021).

A importância de pensar no processo de construção do conhecimento do aluno, conforme relatado pelo egresso de Letras-Espanhol, também vem ao encontro do pensamento de Candau e Lelis (1989, p. 60, grifos das autoras), ao afirmar que o “fazer pedagógico, que abrange ‘o que ensinar e como ensinar’ deve estar articulado ao ‘para quem e para que’, expressando a unidade entre os conteúdos teóricos e instrumentais” em muitas práticas de formação. Dessa maneira, o entendimento sobre o processo de construção do conhecimento faz-se necessário para a reflexão do professor, pois, é preciso entender o que vai ensinar, de qual maneira, a quem se ensina e em que perspectiva o farão. Essa análise leva o docente a compreender a que tipo de aluno está se dirigindo, para apreender a melhor forma de ensino-aprendizagem.

Outros relatos também apontam que o papel do professor vai além de ensinar a ler, a escrever e a calcular, mas como destacado por Nóvoa (2009), envolve a capacidade, atitude e o conhecimento, conforme afirmação do egresso do curso de Pedagogia da UEMS.

O PIBID mudou a minha concepção equivocada sobre a docência, foi por meio do PIBID que entendi que a função do professor não é apenas ensinar a ler, escrever e calcular. Compreendi que o professor atua de forma sistematizada, planejada, com objetivos a serem alcançados e norteado por legislações e diretrizes (PEDAGOGIA, UEMS).

Os relatos enfatizaram a importância do papel do professor na formação cidadã e a sua relação com o ensino e aprendizagem dos alunos, assim como esclarece Flores (2010, p. 183,) “Ensinar implica a aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos, mas também pressupõe um processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha”. Ressalta a autora, que a formação inicial tem como finalidade preparar os futuros professores para trabalharem nas escolas em contexto de mudança, implicando uma reflexão permanente sobre o papel do professor.

Além da reflexão do papel do professor, alguns egressos ainda relataram a percepção da docência em relação à realidade escolar. “O PIBID nos leva a encarar a realidade escolar e

profissional no qual iremos atuar depois da conclusão da graduação, permitindo ampliar os olhares e concepções do ensino e aprendizagem” (MATEMÁTICA, UFGD, 2021) e ainda é ressaltado que: “Já era professor da área técnica antes da graduação em Artes Cênicas (informática), mas o PIBID revelou a realidade escolar, a importância e relevância dos projetos de Iniciação à docência para mim como estudante” (TEATRO, UFGD, 2021).

O contato com a realidade escolar ainda no período de formação possibilita ao licenciando diferentes conhecimentos, experiências, integração à cultura profissional docente, reforça os processos de formação baseados na investigação e contribuiu para a construção da sua identidade profissional.

Nessa perspectiva, tendo a escola como *locus* privilegiado para a formação, encontra-se em Nóvoa (2009) a afirmação de que “a formação de professores deve passar para dentro da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”. Essa afirmação reafirma o compromisso dos professores supervisores ao acolherem os licenciandos e se responsabilizarem como coformadores desses sujeitos.

Para além das subcategorias encontradas nas respostas dos egressos, é importante destacar que alguns deles relataram que não houve mudanças na sua concepção de docência após participação no PIBID, uma vez que já estavam inseridos na docência, conforme relatos: “A concepção da docência não mudou muito após participação do PIBID, pois já tinha experiência em sala de aula. Só houve uma complementação com aprendizagens diferenciadas” (BIOLOGIA, UEMS, 2021) e, “Minha concepção já era formada, pois já estava no meio da comunidade escolar” (QUÍMICA, UFGD, 2021).

Na análise dos relatos, percebe-se que a experiência vivenciada no contexto escolar pelos licenciandos permitiram vivenciar à docência como um processo complexo e constitutivo, aprendida no decorrer do tempo. Assim, os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente, são constituídos progressivamente, isto é, são transformados por diferentes experiências profissionais e pessoais.

Em relação às experiências, Pimenta (2012) reafirma que as primeiras concepções de docência se formam ainda quando são alunos. No entanto, os saberes obtidos por meio da experiência são também aqueles produzidos no próprio cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a sua prática, mediatizada por textos produzidos por outros autores ou pelos colegas de trabalho.

Os estudantes ao ingressarem nos cursos de licenciatura já trazem consigo algumas concepções e conhecimento sobre a docência, devido a sua trajetória como alunos na educação

básica. Muitos trazem uma experiência do que é ser um “bom professor”, de crenças e valores, e sobre o tipo de professor que gostariam de ser. Assim como afirma Flores (2010, p. 183) “os futuros professores possuem um conjunto de crenças e de ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que interiorizaram ao longo da sua trajetória escolar”. Ressalta a autora que esses pré-conceitos e o contato com a futura profissão, ou seja, a formação no contexto escolar a partir da observação e da supervisão dos professores mais experientes podem influenciar na aprendizagem da docência e podem afetar em maior ou menor grau, o seu entendimento e a sua prática como futuros professores.

Nas respostas dos egressos também foi observada a concepção da docência em relação à articulação entre a teoria e prática, caracterizada pela *práxis* pedagógica, que pressupõe a idealização consciente do sujeito que se propõe a interferir, a transformar a realidade e, para essa ser transformada, a prática se faz necessária no sentido de uma

“[...] ação material, objetiva, transformadora, que corresponde a interesses sociais e, que considerada do ponto de vista histórico-social, não é apenas produção de uma realidade material, mas sim criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana (VÁZQUEZ, 1997, p. 213, *apud* AZZI, 2012).

Essa ação transformadora se relaciona com o trabalho docente, numa interrelação entre professor, aluno, escola, saberes científicos, pedagógicos e saberes da experiência, além dos bolsistas e professores supervisores. Nesse sentido, o processo de ensino caracteriza-se como *práxis*, na qual a teoria e prática se determinam, e que tanto aluno como professor se transformam e se enriquecem durante o processo (AZZI, 2012).

Por conseguinte, pode-se dizer face aos relatos, que o PIBID antecipa o entendimento e o desenvolvimento da concepção de docência, enquanto possibilita uma sólida formação e a inserção desses licenciandos no contexto escolar, a fim de desenvolver ações sistematizadas, organizadas e fundamentadas na prática social, promovendo uma reflexão crítica e autônoma para a sua emancipação. Observa-se também a concepção da docência idealizada pelo PIBID – formação intelectual, crítica, emancipadora, política com o compromisso de uma formação de qualidade social, que ultrapassa as fronteiras entre a universidade e a escola de educação básica.

4.4 CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES EGRESSOS ATUANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA UFGD E DA UEMS

A discussão aqui proposta se fundamenta nas contribuições do PIBID na perspectiva dos egressos enquanto professores e atuantes na rede básica de ensino. Dos participantes da

pesquisa, 50 professores egressos do PIBID da UFGD e da UEMS se encontram nos primeiros anos da sua atuação profissional, que de acordo com Huberman (2000, p. 39) diz respeito a “primeira fase do ciclo de vida dos professores”, marcada por um estágio de “sobrevivência e descoberta”.

A sobrevivência relaciona-se ao confronto inicial com complexidade da situação profissional, a distância entre o ideal e o real, a fragmentação do trabalho, a dificuldade e a insegurança de estar frente a uma sala de aula. Para o autor, esse estágio concretiza como um “choque do real”. Na análise de Tardif e Raymond (2000), esse processo está ligado a socialização profissional, fase em que os iniciantes se confrontam com a dura e complexa realidade do exercício profissional.

No que lhe concerne a descoberta, Huberman (2000), a apresenta como o ingressante vai aos poucos se adaptando a realidade profissional. Essa fase, traduz o seu entusiasmo, as suas expectativas e a sua responsabilidade diante da sala de aula. Ressalta Huberman (2000), que esses dois aspectos são vivenciados em paralelo e é a descoberta que permite aguentar a suportar sobrevivência.

Como já informado, 49% dos egressos estão atuando como professores da educação básica, é sobre esses egressos que a análise e discussão procede nesse momento.

A Tabela 25 apresenta a quantidade dos professores egressos do PIBID, por área de conhecimento que estão atuando como professores na rede básica de ensino.

Tabela 25: Área de atuação dos professores egressos do PIBID (2013-2017)

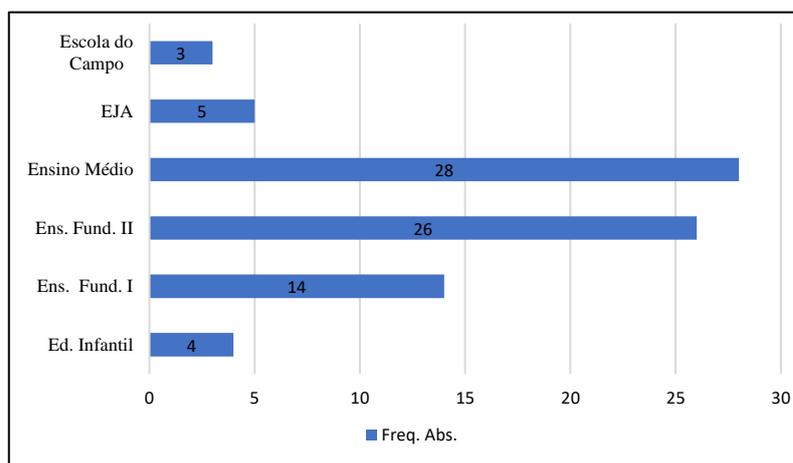
Cursos	UEMS	UFGD
Biologia	4	-
Ciências Biológicas	2	-
Ciências Sociais	1	-
Física	2	-
Geografia	3	2
História	1	2
Informática	-	1
Letras – Espanhol	2	-
Letras – Inglês	4	1
Letras Libras	-	1
Letras – Português	1	1
Letras Português-Inglês	1	1
Matemática	5	-
Pedagogia	9	1
Química	2	2
Teatro	-	1
Total Geral	37	13

Fonte: Dados organizados pela autora de acordo com os dados coletados.

A UEMS possui um quantitativo maior de egressos que estão atuando como professores na educação básica em comparação com a UFGD. Esta diferença pode ser justificada pela quantidade de Campus e sua maior abrangência de licenciaturas no estado de Mato Grosso do Sul e também pela diferença proporcional ao número de participantes da pesquisa em cada universidade.

Dos 50 egressos do Programa, 30,4% (31 respondentes) estão atuando na rede estadual, 15,5% (16 respondentes) na rede municipal, 10,8% (11 respondentes) em escolas privadas e 1% (1 respondente) no Instituto Federal. Ainda, no que se refere a atuação profissional, esses professores, estão atuando na sua maioria no Ensino Médio e no Ensino Fundamental II, conforme mostra o Gráfico 11.

Gráfico 11: PIBID UFGD/UEMS: Rede de ensino em que atuam



Fonte: Dados elaborado pela autora de acordo com a coleta de dados.

Além de estarem inseridos majoritariamente na rede pública de ensino, tanto na rede estadual como na municipal, os professores na sua maioria, exerce a docência no Ensino Médio (28), seguido do Ensino Fundamental (26), e apenas quatro estão exercendo a docência no Ensino Infantil. Cumpre ressaltar, que como a maioria dos professores egressos possui contratos temporários (Tabela 26), muitos estão inseridos em mais de uma escola e em diferentes modalidades de ensino, como os cursos de Biologia, Geografia, História, Letras, Matemática e Química.

Em relação ao tipo de vínculo empregatício, se observa que apenas 13% são professores efetivos na rede pública de ensino, conforme mostra a Tabela 26.

Tabela 26: PIBID UFGD/UEMS: vínculo empregatício dos egressos do PIBID (2013-2017)

Vínculo empregatício	UEMS		UFGD	
	Freq.	%	Freq.	%
CLT	7	6,86%	2	3,92%
Contrato temporário	21	22,55%	9	8,82%
Efetivo	9	9,80%	2	2,94%
Total	37	69,61%	13	30,39%

Fonte: Dados elaborado pela autora de acordo com os dados coletados.

Os professores efetivos são dos cursos Biologia, Letras-Inglês, Letras-Português, Pedagogia e Química e estão lotados no Ensino Fundamental I e II, e no Ensino Médio. Importante ressaltar, que por mais que o PIBID possa colaborar para ampliar o conhecimento dos licenciandos, preparando-os para a inserção no mercado de trabalho como professores, o que se observa é que ele não é suficiente como uma ação isolada, pois, no processo seletivo tanto ao nível de concursos como para contratos temporários, ele não é pontuado para a seleção, ou seja, os projetos educacionais por si só não conseguem lidar com as lacunas de oportunidades que existem na área da educação.

Como se observa, a maioria dos professores egressos possui vínculo por meio de contrato temporário. Esse tipo de vínculo possui um caráter precário para o professor, pois, esse regime de trabalho, embora tenha as mesmas atribuições dos professores efetivos, possui menos direitos trabalhistas, não tem estabilidade no emprego e causa rodízios excessivos de professores nas escolas, podendo implicar tanto no desempenho, na qualidade do ensino e na aprendizagem dos alunos, quanto na constituição da profissionalização desses professores, inclusive, na desistência da profissão. Além de viverem ano a ano, a insegurança e a instabilidade relacionada à possibilidade de se manterem empregados (NOVAES, 2010).

Essa situação é preocupante, pois, os professores iniciantes que tem como regime de trabalho o contrato temporário, estão começando a constituir a sua profissionalização e a sua identidade docente. Mas, como observa Novaes (2010, p. 248), esses professores temporários são “negligenciados pelas políticas educacionais por apresentarem vínculos contratuais frágeis, interferindo profundamente na constituição desse sujeito como professor e na maneira de conceber a escola, a profissão e o ensino”. Essa situação também é observada por Gatti, Barreto e André (2011, p. 159), ao argumentarem que a “condição de contrato temporário de docentes, não conduzindo à estabilidade e à progressão profissional, gera nas redes alguns problemas que mereceriam melhor condição, pois, afetam a própria profissionalização docente”.

Conforme os dados Estatísticos do Censo Escolar de MS, elaborado por Silva e Firmino (2018), no ano de 2017, foi registrado 13.122 professores concursados (426 na rede Federal,

4.340 na rede Estadual e 9.297 na rede Municipal) em detrimento do total de 17.924 professores com contrato temporário (54 na rede Federal, 8.579 na rede Estadual e 10.661 na rede Municipal), ou seja, 58% dos professores possuem contrato temporário e apenas 42% são professores efetivos. Isso demonstra haver necessidade de investir em concursos públicos para atender a demanda no estado por professores efetivos e, além disso, investir em políticas de incentivo à docência, como valorização profissional que inclui melhores salários, planos de carreiras, e outras formas de incentivo aos ingressantes e permanência nas licenciaturas, conforme já discutido.

A título de exemplo, no estado de MS, foram registrados⁶⁰ no ano de 2018, um concurso público para professores da educação básica (ensino fundamental e médio), com oportunidade de 1000 vagas, distribuídas para todo o estado, sendo, Artes (126), Biologia, (79) Educação Física (51), Filosofia (29), Física (106), Geografia (53), História (58), Língua estrangeira (50), Língua Portuguesa (49), Matemática (282), Química (97) e Sociologia (28). E, mais recentemente, em 2022, outro concurso público para professores, com 722 vagas⁶¹, sendo oferecidas 68 vagas para Artes, 63 para Biologia, 24 para Educação Física, 35 para Filosofia, 83 para Física, 42 para Geografia, 36 para História, 44 para Língua Inglesa, 37 para Língua Portuguesa, 164 para Matemática, 88 para Química e 38 para Sociologia, além dos concursos ofertados nas redes municipais.

Ainda que o estado de Mato Grosso do Sul tenha deflagrado dois concursos públicos nos últimos anos, os professores egressos dos cursos de Biologia, Química, Pedagogia e Matemática relataram haver muita concorrência e poucas vagas nos concursos nessas áreas, ocasionando, dessa forma, poucas oportunidades de trabalho.

O número de concluintes nas licenciaturas da UFGD e da UEMS no período de 2013 a 2017 é apresentado na Tabela 27, bem como o total de concluintes no estado de MS.

Tabela 27: Número de concluintes nas Licenciaturas (2013-2017)

Ano	UFGD	UEMS	Total	Estado MS (*)
2013	190	527	717	1.609
2014	217	359	576	1.329
2015	263	367	630	1.318
2016	243	378	621	1.596
2017	253	296	549	1.473

⁶⁰Dados extraídos do Diário oficial de MS. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9756_04_10_2018_SUP1. Acesso em 02 de jun. de 2022.

⁶¹ Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/02/Edital-Concurso-Publico-Professor-REE-2022-1.pdf>. Acesso em 02 de jun. de 2022.

Fonte: Inep/MEC – Censo Educação Superior.

Nota: * Foi considerado apenas o total de concluintes em instituições públicas no MS.

Como se observa, no estado de MS são formados, em média, 1.465 professores ao ano, e mesmo com esse quantitativo de licenciados aptos a trabalhar, a maioria não tem a oportunidade de estar inserido no contexto escolar, conforme depoimento do egresso.

O principal desafio é conseguir se inserir no mercado de trabalho, tanto no público quanto no privado. O PIBID contribuiu para ter certa experiência, mas a dificuldade de superar o "QI" (quem indica) perdeu por um tempo. Destaco que o processo seletivo realizado pelo estado de MS, mesmo com todos os problemas, possibilitou que os novos professores ingressassem nas escolas públicas de MS (GEOGRAFIA, UFGD, 2021)

A falta de oportunidade, o favorecimento de professores com mais experiências e com indicação para o cargo, tem dificultado as oportunidades de trabalho na rede de ensino.

No geral, os processos seletivos, pois os mesmos favoreciam profissionais com "mais tempo de casa". Isso ocorre até os dias atuais, mesmo me especializando e realizando cursos de formação continuada, o fator experiência continua sendo o divisor de águas numa possível contratação (QUÍMICA, UEMS, 2021).

A concorrência pelo número de vagas para determinadas áreas é um fator que também é observado pelos egressos.

Oportunidade, pois conseguir vagas apenas se tiver indicações, sem ter a oportunidade de demonstrar sua didática e competência, deixa tudo mais difícil. Concorrência, pois, com a diminuição do número de sala de aulas, evasão escolar, além da carga horária da disciplina que leciono serem diminuídas, torna o número de profissionais muito maior para o número de vagas a serem ocupadas (QUÍMICA, UFGD, 2021).

Dos 50 professores egressos do Programa, 25 possuem o curso de pós-graduação *Latu sensu* (especialização) e seis estão com o curso em andamento. Outros seis, estão cursando o mestrado e quatro estão com o doutorado em andamento. Esse dado torna-se muito relevante, pois, 50% dos professores egressos do Programa, já estão se formando ao nível de pós-graduação. No estado de MS, no ano de 2017 foi registrado por meio dos Dados Estatísticos do Censo Escolar do MS (SILVA; FIRMINO, 2018), que 39,6% dos docentes possuem pós-graduação ao nível de especialização, 2,8% possuem Mestrado e 0,3% Doutorado. Conforme o estabelecido pela Meta 16 do PNE, que dispõe “formar em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE [...]”, (BRASIL, 2014), o que se observa é que ainda estamos um pouco distantes do cumprimento dessa meta ao nível de estado.

4.3.1 A entrada na escola e o choque de realidade: dificuldades e desafios no início da carreira

O início da carreira docente é marcado por diferentes etapas, caracterizado por momentos de incertezas, descobertas, de alegrias e de tristezas, ou muitas vezes, uma mistura desses sentimentos. É permeado pelo desenvolvimento pessoal e profissional, por constante reflexão sobre as experiências cotidianas, uma fase onde os professores ensinam, mas acima de tudo aprendem. É a partir desse contexto da descoberta do novo, de afirmação da profissão que os professores iniciantes se deparam com muitas dificuldades no início da sua carreira ao ser confrontados com a realidade do contexto escolar. Autores como Marcelo (2009), Nono (2011), Vaillant e Marcelo Garcia (2012) relatam que o início de carreira dos professores é marcado por muitos desafios e sentimentos variados, tais como, sobrevivência e descoberta, entre choque de realidade e a alegria de ser capaz de ensinar.

A fase da inserção profissional configura-se como um momento importante na carreira dos professores. Garcia (1999) destaca que essa etapa é marcada pela transição de alunos para professores, por isso, é caracterizada por momentos de dúvidas e tensões e devem adquirir conhecimentos e competências num curto espaço de tempo, lutando para estabelecer a sua identidade pessoal e profissional. Essa etapa é fundamental na vida dos professores, pois, é a partir dela que vão aos poucos adquirindo maturidade, segurança, afirmação na profissão, interação e socialização com os professores mais experientes, bem como estímulos recebidos do meio em que estão inseridos.

Para os professores egressos do PIBID, participantes dessa pesquisa, essa fase não foi diferente. Os seus depoimentos mostram que a inserção profissional foi marcada por algumas dificuldades, momentos de insegurança, falta de preparo para as atividades pedagógicas e falta de apoio da gestão escolar, mas, que aos poucos foram superando as dificuldades e realizando descobertas pessoais e profissionais.

Nesse sentido, os professores egressos sinalizaram alguns aspectos que foram dificultadores para a gestão da sala de aula, conforme resultado expresso no Gráfico 12.

Gráfico 12: PIBID UFGD/UEMS: Dificuldades encontradas na gestão de aula

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados da pesquisa.

Nota: Os egressos poderiam optar por mais de um aspecto.

Da análise das dificuldades encontradas no início da carreira expressa pelos egressos, observa-se que esses aspectos são recorrentes na literatura sobre os anseios e as dificuldades relacionadas ao aprendizado da profissão docente, ao ensino dos conteúdos e da prática docente aos estudantes.

As dificuldades sentidas pelos professores egressos, são aquelas que na maioria das vezes os professores enfrentam ao estar diante de uma sala de aula pela primeira vez. Como se observa, no Gráfico 12, 80% dos egressos apontaram dificuldades na falta de materiais didáticos para ministrar as suas aulas, 38%, com a falta de apoio da equipe gestora e dos professores mais experientes, 38% em lidar com a indisciplina, 54%, com salas lotadas, e 38% por não ter voz ativa na escola, pela condição de iniciante.

Dos sentimentos e dificuldades relatadas pelos egressos, alguns são vividos com maior ou menor intensidade, como é o caso do relato da professora egressa do curso de Pedagogia da UEMS.

Os principais desafios encontrados no início de carreira em relação à equipe pedagógica e colegas professores são por acharem que a gente é muito novo, a crítica por não termos experiência, desconfiam da nossa capacidade de domínio de sala, nos desanimam ao falar que na Universidade é uma coisa, que na prática é outra, que a nossa teoria cairá por terra, que a educação não vai mudar, e jamais seremos valorizados e bem remunerados, que deveremos trocar de profissão enquanto somos novos. Agora há outros desafios relacionados à infraestrutura e comunidade escolar como: a falta de materiais didáticos, escolas precárias, e a falta de apoio familiar (PEDAGOGIA, UEMS, 2021).

Esse discurso de que a universidade é o lugar da teoria e que, na prática (na escola) é outra coisa, ainda é recorrente para muitos professores da educação básica. Na visão deles, o lugar da prática nas universidades é ocupado apenas pelos estágios. Sobre essa questão, Pimenta e Lima (2004, p. 33) asseveram que:

O estágio sempre foi identificado como a parte da prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos, referências como 'teóricos', que a profissão se aprende 'na prática', que certos professores e disciplinas são por demais 'teóricos'. Que 'na prática a teoria é outra'. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro professor nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e prática.

Ainda em relação ao depoimento da egressa do curso de Pedagogia, observa-se que para alguns professores há um discurso sobre a desvalorização da carreira docente e sobre a falta de confiança em relação aos caminhos da educação. Para o ingressante, mesmo consciente dos problemas que envolve a educação e da falta da valorização profissional, ser acolhido dessa forma pode causar um afastamento e conseqüentemente, a desmotivação pela carreira docente.

Assim, cabe a gestão escolar se organizar para acolher os professores iniciantes, pois, ela tem um papel importante na sua recepção. Esse momento da carreira deve ser acompanhado e apoiado por profissionais mais experientes para que os ingressantes possam se sentir acolhidos e seguros, devem propiciar a criação de um ambiente que favoreça a socialização desses novos profissionais.

Nóvoa (2006, p. 14), ao falar sobre os desafios do trabalho docente, ressalta a necessidade de cuidarmos dos professores iniciantes de forma mais harmoniosas, de construir novas formas de integração, de melhor organização nas escolas e com os colegas para uma melhor integração desses jovens iniciantes. Segundo o autor, esses iniciantes são acolhidos da pior forma possível nas escolas, "têm os piores horários, vão para as piores turmas, lançados às 'feras', e sem qualquer tipo de apoio da gestão e dos professores mais experientes". E ainda, adverte autor, "se não formos capazes de construir formas de integração, vamos acentuar nesses primeiros anos de profissão dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem a um fechamento individualista do professor".

É importante observar e concordando com Nóvoa (2006), sobre a atribuição das disciplinas, mas, ocorre por muitas vezes, que os professores novatos são "presenteados" com as "piores turmas e com os piores horários" pelo fato de que os professores mais experientes e os efetivos são os primeiros a escolherem as aulas no ato da atribuição das aulas e desse modo, ficando as turmas mais difíceis para os novatos.

Esse fechamento ou isolamento profissional citado por Nóvoa (2006) é um fator muito importante, pois, pode ocasionar um impedimento da socialização desse professor e consequentemente, pode dificultar seu percurso profissional, gerando um sentimento de insegurança, levando, inclusive, a desistir da sua profissão.

Outro aspecto apontado no relato dos egressos sobre as dificuldades percebidas no início da carreira foi em relação à responsabilidade e a insegurança na gestão da sala de aula, conforme relato que segue: “Acredito que vencer a insegurança foi o meu principal desafio, por ainda ser jovem e ter que lidar com uma grande responsabilidade”(MATEMÁTICA, LETRAS-ESPANHOL, PEDAGOGIA, UEMS, 2021).

A dificuldade em lidar com a indisciplina aliada ao número elevado de alunos na sala de aula e a falta de experiências pela condição de iniciante, são pontos relatados pelos egressos. “Lidar com a quantidade de alunos em sala” (MATEMÁTICA, LETRAS-ESPANHOL, UEMS; LETRAS, UFGD, 2021) e, “Domínio de sala, pois muitas escolas são sistematizadas e devemos cumprir um regimento” (PEDAGOGIA, UEMS, 2021), e ainda, “Falta de experiência com alunos, com experiências comportamentais indisciplina” (PEDAGOGIA, LETRAS-INGLÊS, CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, UEMS, 2021)

A pesquisa de Gonçalves (2016), correlata a essa, verificou que 52% dos professores egressos do curso de Pedagogia afirmaram que tiveram dificuldades para lidar com a indisciplina dos alunos na sala de aula, esse aspecto é relatado por outras pesquisas, por professores iniciantes.

Outros egressos ainda complementaram que fatores de ordem pessoal, como a timidez e a vergonha de falar em público, também foram elementos que dificultaram a inserção à docência (LETRAS-ESPANHOL, UEMS, 2021; CIÊNCIAS SOCIAIS, UFGD, 2021). Quanto às turmas com número elevados de alunos é uma constatação que reitera os estudos dos autores, Nóvoa (2006) e Marcelo Garcia (2010).

O desinteresse dos alunos pela aula, foi destacado pelo egresso do curso de Biologia da UEMS, aspecto que pode ocasionar no não reconhecimento do esforço empreendido no trabalho realizado pelo iniciante. “Não falando do PIBID em especial, porque eu já tinha experiência em sala de aula, mas é gerar entusiasmo, ânimo, animação para que os educandos se interessem pela aula” (BIOLOGIA, UEMS, 2021).

Outros desafios relatados pelos professores egressos foram em relação à falta de prática pedagógica para as atividades na sala de aula, falta de prática para administrar o tempo das aulas, pouca experiência em lidar com a parte burocrática, como planos de ensino, com a adequação ao currículo da escola e o planejamento.

Os egressos ainda afirmaram que “O principal desafio foi elaborar o plano de aula segundo o que a escola solicitava” (MATEMÁTICA, UFGD, 2021) e, “Aliar a teoria à prática, encontrar minha maneira de dar aula e adequar-se ao currículo do estado” (LETRAS-LITERATURA, UFGD, 2021). Também é importante a observação que segue: “Currículo, precisei estudar muito ainda, e estudo, para enriquecer o currículo e conquistar meu espaço profissional” (GEOGRAFIA, UEMS, 2021).

Situação, que é complementada pelo egresso de Física,

O maior desafio que encontrei no PIBID foi relacionar os conteúdos que estava aprendendo na graduação com os conteúdos trabalhados na educação básica, isso devido ao processo de transposição didática que ocorre, aprendemos de uma maneira e temos que ensinar de outra, o que faz com que tenhamos que estudar novamente o conteúdo a ser ensinado (FÍSICA, UEMS, 2021).

Embora esses professores egressos tenham vivenciado as experiências do PIBID ainda em formação, é importante reconhecer que a formação não se encerra na conclusão do curso e nos Programas de formação, mas como adverte André (2018), a formação deve prosseguir ao longo da carreira, para que o iniciante não desanime diante das dificuldades e se disponha a buscar recursos e apoios necessários, que o façam prosseguir em seu processo de desenvolvimento profissional. A autora ainda complementa que:

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).

Além da formação ao longo da carreira, é preciso que os gestores das escolas facilitem a inserção desses iniciantes, criando condições que possam favorecer a transição de estudantes a professores, bem como, a sua integração à cultura escolar. Tardif e Raymond (2000) apoiado na pesquisa de Huberman (1989) citam certas condições fundamentais, para a consolidação e a estabilização da profissão docente, tais como, um volume de trabalho que não consuma todas as energias do professor, o apoio da direção, um compromisso definitivo por parte da instituição, a conquista de um trabalho regular, estável e com colegas de trabalho sociáveis, com os quais se pode contar.

Somando-se as iniciativas internas nas escolas, é preciso também que os gestores de políticas públicas possam criar programas específicos para os iniciantes, a exemplo dos programas de indução à docência desenvolvidos em outros países (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014), cujo objetivo é facilitar e apoiar os iniciantes à cultura escolar, diminuindo dessa forma

o choque de realidade vivenciado nos primeiros anos de docência. Esse aspecto também se configura como um desafio para a política e para gestão educacional.

A falta de materiais didáticos disponíveis para a organização e planejamento das aulas, foi outro aspecto relatado por 80% professores egressos. Muitos professores iniciantes sentem dificuldades em se adaptar a imagem ideal que possuem na sua formação e na sua profissão às carências e contradições que encontram nas escolas em que começam a trabalhar, como expresso por alguns professores egressos: “Falta de estrutura no que se refere ao laboratório de informática e a biblioteca. Na escola que atuei era possível somente usar a sala de aula e o projetor multimídia” (LETRAS-INGLÊS, UEMS, 2021) e “Lidar com diferentes pensamentos em sala de aula e a falta de recursos das escolas, falta de livros e, até cadeiras” (LETRAS, UFGD, 2021).

Situação, que é reafirmada pelo egresso de Pedagogia, “O principal desafio foi a falta de materiais e de incentivo a ensinar a criança como sujeito ativo. Nas escolas particulares, a apostila e a necessidade de finalizá-lo atrapalha bastante nosso trabalho” (PEDAGOGIA, UEMS, 2021).

As falas dos professores egressos mostram que ao iniciar suas atividades docentes necessitam de uma avaliação de suas atividades didáticas pedagógicas que julgam ser ideais, na tentativa de adaptá-las à dura realidade da sala de aula, pelas suas limitações que interferem diretamente no seu trabalho, como a falta de recursos e materiais didáticos-pedagógicos.

Sobre esse aspecto, Tardif e Raymond (2000) ressaltam que o confronto com realidade, força os professores iniciantes a questionar a visão idealista que possuem sobre sua formação, distanciados dos conhecimentos acadêmicos e inseridos em um novo contexto profissional, passam a reajustar as expectativas e as percepções anteriores, para realizar uma aprendizagem a fim de situar melhor os alunos, as suas necessidades e as suas carências. Ainda, ressaltam os autores, que esse choque de realidade, força a questionar essa visão idealista dos professores iniciantes por uma questão de sobrevivência.

O trabalho de Silva (2014) buscou investigar as percepções dos egressos do subprojeto de matemática do PIBID da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), sobre as dificuldades e aprendizagens docentes no início da carreira. E, na sua análise, constatou que as características e sentimentos dos professores iniciantes apontadas na literatura são reveladas em todo o processo formativo dos egressos do Programa, porém, com alguns indicativos de que algumas dificuldades são superadas pelas aprendizagens geradas no momento da formação.

Goes (2017), ao analisar as contribuições do PIBID da Universidade Estadual de Ponta Grossa, sobre as possíveis influências do Programa na atuação profissional, concluiu que para

os egressos, o PIBID tem contribuído para superar as dificuldades iniciais do exercício da docência e para o desenvolvimento da sua prática de forma consciente, e com mais segurança. Ressalta a autora, que o choque de realidade sentido pelo professor iniciante, os pibidianos já tinham vivenciado quando desenvolveram suas atividades no Programa.

Da mesma forma, Araújo (2016) conclui que para os egressos da Universidade Federal do ABC, além dos vários fatores positivos apresentados pelos egressos sobre as contribuições do PIBID, destaca que a autonomia adquirida representou um suporte em meio a inúmeros desafios encontrados pelos egressos ao iniciar sua carreira.

4.3.2 Os conhecimentos do PIBID e a prática docente

Participar do PIBID logo no início do curso de Pedagogia promoveu a minha inserção no ambiente escolar e com isso pude entender a dinâmica da escola, composição e função da gestão, o cotidiano do professor dentro e fora da sala de aula, dialogar sobre o planejamento, suas dificuldades, etc. Assim que iniciei a carreira na docência após a minha formação, eu já estava preparada, já possuía um certo conhecimento da realidade e o cotidiano escolar (PEDAGOGIA, UEMS, 2021).

Favorecer a inserção dos licenciandos, ainda em formação na escola de educação básica é um dos principais objetivos do PIBID. Durante esse período, os licenciandos foram oportunizados com várias ações e atividades formativas, tanto nos encontros com os grupos dos subprojetos, como nas vivências nas escolas de educação básica. Diante desse objetivo, buscou-se compreender como os professores egressos se apropriaram das experiências, das vivências, dos saberes pedagógicos, ou seja, dos conhecimentos adquiridos pelo Programa e como esses conhecimentos têm influenciado na sua prática docente, bem como, contribuído para superar as dificuldades no início da carreira.

Para essa compreensão, os professores egressos relataram que as experiências e os conhecimentos oportunizados pelo Programa foram fundamentais para conhecer a realidade da sala de aula, para conquistar a autonomia e a segurança como professor e para melhorar a formação para a prática pedagógica, diminuindo, dessa forma, o choque de realidade de modo menos traumático.

A realidade da sala de aula vivenciada pelos bolsistas, foi de grande importância para os egressos, pois, além de favorecer o conhecimento do contexto do seu futuro campo de trabalho, proporcionou vivências e aprendizagens que os ajudaram a superar algumas dificuldades no início da carreira, preparando-os com mais segurança para a sua inserção,

conforme afirmaram: “No início, somos inseguros quanto ao posicionamento em sala de aula e o PIBID contribui para essa desenvoltura, na prática docente” (GEOGRAFIA, UEMS, 2021) e, para o egresso de Física “Contribui, uma vez que através do PIBID podemos ter uma noção melhor de qual é a realidade de um professor no ambiente escolar, sua atuação não somente em sala de aula, como também em questões burocráticas” (FÍSICA, UEMS, 2021) e ainda, ressalta a egressa de Pedagogia que “O PIBID me proporcionou vivenciar o contato com a sala de aula ainda no período de formação e essa experiência foi fundamental para a minha inserção à docência” (PEDAGOGIA, UEMS, 2021).

Outro egresso enfatizou, que embora a escola não tenha disponibilizado recursos didáticos suficientes, as experiências oriundas do PIBID possibilitaram buscar soluções de acordo com a realidade da escola.

Apesar de ter atuado somente durante 6 meses (de fevereiro a agosto/2018) em uma escola da rede estadual e a escola não ter recursos além somente da possibilidade de ministrar as aulas somente na sala de aula, as experiências do PIBID me possibilitaram ministrar as aulas sempre levando em consideração a realidade intra e extra escolar que me possibilitou certo êxito na atuação em sala de aula (LETRAS-INGLÊS, UEMS, 2021).

Outra contribuição importante proporcionada pelo Programa foi em relação à segurança e autonomia dos egressos na sala de aula. “Sem dúvidas. A vivência no PIBID me propiciou autonomia e segurança no exercício da docência (Letras, UFGD,2021)”, e “Sim, hoje tenho autonomia e coragem de trabalhar da melhor forma na escola (Geografia, UFGD, 2021)”. Outros egressos ainda relatam que: “Contribuiu muito, a participação no PIBID me auxiliou na segurança para encarar entrevista em um cursinho, no qual atuei como docente durante um ano (parei de lecionar para me dedicar ao mestrado)” (BIOLOGIA, UEMS, 2021).

As experiências como bolsistas do PIBID, voltam-se também para diferentes tipos de escola, oportunizando conhecer outros contextos. “Com certeza, a escola que eu participava no PIBID, era uma escola da periferia com uma quantidade elevada de aluno em sala, com violência, droga e indisciplina” (PEDAGOGIA, UEMS, 2021) e, “Tive contato com algo que ainda não conhecia. Fui para escolas e séries diferentes em quatro anos. E com certeza fez toda a diferença”! (PEDAGOGIA, UEMS, 2021). Essas afirmações são complementadas pelo depoimento que segue.

Sim, vivenciar a realidade da escola pública faz com que, ao iniciar a carreira já se tenha um pouco de noção de como funciona a rotina e burocracia. Auxilia a se desprender da ideia romântica que se tem da escola quando estamos na academia (LETRAS-INGLÊS, UEMS).

Os relatos indicam que a vivência no cotidiano escolar, foi importante para a sua formação e para a sua atividade docente e, oportunizou experimentar a futura profissão, aprender a aprender na diversidade em vários espaços escolares ou não, vivenciar práticas formativas e conhecer os saberes profissionais. Sobre esse tipo de formação, Passos (2014) ao citar Pimenta (2002, p. 21) reforça que é necessário “formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados”.

Para além da contribuição para o aprimoramento da prática pedagógica, os professores egressos do curso de Letras e Matemática ainda atribuíram a contribuição para a escolha da carreira profissional, conforme relatos que seguem: “Contribui para redimensionar os olhares em relação à docência e a realidade da escola em si. Além disso, o contato direto com a sala de aula auxiliou na escolha da carreira profissional a seguir” (LETRAS-INGLÊS, UEMS, 2021) e “Estar na escola e participar ativamente da vivência com os alunos foi de grande importância para o meu futuro como docente” (MATEMÁTICA, UEMS, 2021).

Evidencia nos depoimentos, uma contribuição significativa do Programa em relação à sua formação. Como se observa, o PIBID possibilitou uma capacitação para o exercício da docência, permitindo por meio das ações, vivências e da compreensão da realidade da escola superar os desafios inerentes ao início da carreira. Esse fato pode ainda ser confirmado pelos relatos de outros egressos. “Depois do “choque” do primeiro dia sala de aula, a minha postura mudou assumindo uma postura mais firme em relação aos alunos e o PIBID foi fundamental para isto” (LETRAS-ESPANHOL, UEMS, 2021) e, “O PIBID me ajudou a criar estratégias para entrar em sala de aula com mais confiança” (HISTÓRIA, UFGD, 2021).

Os depoimentos são incisivos em relação à importância do PIBID na fase da preparação para a docência, possibilitada por uma formação pautada no espaço escolar face às dimensões do trabalho docente. “Foi um ‘pontapé inicial’ para eu me descobrir como professor, perder a minha vergonha, melhorar o meu modo de lidar com os alunos, solucionar problemas, ter mais responsabilidade, me aplicar ainda mais na graduação (‘start’ motivacional)” (CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, UEMS, 2021, grifo do autor) e ainda,

Para mim, um dos maiores acontecimentos do PIBID sempre foi a “quebra de gelo” frente a uma sala de aula dentro de um contexto escolar. Para nós das artes cênicas muito se fala sobre a perda da vergonha/timidez, e isso se dá na ocasião da apresentação de espetáculos cênicos. Com o PIBID acontece algo semelhante, mas pensando na atuação do futuro professor em sala de aula (TEATRO, UFGD, 2021).

É possível notar que os professores egressos se sentem mais confiantes em relação ao trabalho docente, e este sentimento traz implicações positivas para o início de carreira. A

autonomia docente é algo que se conquista por meio do conhecimento profissional, da consciência do seu papel e do compromisso com os alunos e com a escola (GONÇALVES, 2016).

Outro aspecto importante que se destaca na vivência do PIBID e que possibilitou superar os desafios e as dificuldades na inserção à docência, foi em relação à formação para a atividade docente, de tal forma, que os professores egressos foram construindo seus saberes-fazeres a partir das necessidades e dos desafios do ensino, necessários para assumir a sala de aula, conforme relato que segue: “A minha atuação no PIBID contribuiu para eu poder desenvolver e aprimorar habilidades sociais como oratória, liderança, mediação de conflitos e criatividade, sendo a criatividade de extrema importância para lidar com a realidade escolar” (PSICOLOGIA, UFGD, 2021). Importante também o depoimento do egresso de Geografia da UFGD.

A experiência no PIBID me possibilitou mais segurança, repertório, conhecimento de área, conhecimentos pedagógicos, para a atuação docente posterior. Foi no PIBID em um movimento dialético de aprender e ensinar que nos forjamos professores, mesmo aquelas que já eram, as trocas possibilitaram muito aprendizado coletivo e socialização de saberes, seja por meio de pesquisas científicas ou por trocas nas reuniões e eventos (GEOGRAFIA, UFGD, 2021).

O fato de o PIBID ter proporcionado um repertório de saberes, é destacado pela professora egressa do curso de Geografia da UFGD. O Programa possibilitou-lhe uma aproximação com a profissão docente, além da troca de experiências com outros professores, permitindo uma formação mais completa, contribuindo dessa forma, com a sua inserção profissional. Esse fato também é relatado pelo egresso de Química da UFGD.

Com certeza, pois, ser introduzido de uma forma não tão convencional e passiva, quanto nos estágios, nos mostra que ideias antes consideradas difíceis de serem executadas, são possíveis e trazem ótimos resultados, tanto no aprendizado do estudante, quanto no aumento do interesse na disciplina (QUÍMICA, UFGD, 2021).

Nessa mesma direção, relata-se ainda que: “Sim, principalmente com relação à conversa direta com os alunos. Ministrei palestras sobre assuntos que já trabalhei durante o PIBID, e me ajudou muito a formar materiais e dialogar com os alunos” (PSICOLOGIA, UFGD, 2021).

As experiências do PIBID também são evidenciadas numa escola militar, conforme relato que segue: “Sou militar atualmente e tenho oportunidade de ministrar aulas no contexto do Exército Brasileiro. Em que pese ser um ambiente peculiar, muitos conceitos vivenciados durante o período do PIBID são úteis nas atividades de ensino do meu trabalho” (INFORMÁTICA, UFGD, 2021).

O estudo de André (2018) reitera que a participação em programas de iniciação à docência facilita a inserção profissional. No entanto, mesmo se sentindo preparados para enfrentar os desafios cotidianos da docência, os iniciantes se deparam com os problemas que afetam a todos os professores, tais como, lidar com a indisciplina, salas de aulas com elevado número de alunos e salários não condizentes com a relevância da sua função.

Como se observa, é possível inferir nos depoimentos que tanto as formações como as vivências no PIBID foram importantes para os egressos na construção da sua identidade, proporcionando segurança e reconhecimento da competência profissional, como para superar os desafios e as dificuldades no início da carreira, possibilitando autonomia e conhecimentos para a prática docente. Essa constatação reitera os resultados dos estudos sobre a opinião dos egressos do PIBID, em relação às suas contribuições para a formação inicial e para a inserção à docência (ARAÚJO, 2016; SOMBRA, 2016; GOBBO, 2017; RIBEIRO, 2017, GOES, 2017; ANDRÉ, 2018; GATTI, et al. 2014).

4.3.2.1 Influência do PIBID na prática atual dos professores egressos

No desenvolvimento do ensino de forma diferenciada com a experiência com o PIBID, as práticas e experiências pedagógicas influenciam minha metodologia de ensino hoje, com certeza (GEOGRAFIA, UEMS, 2021).

Embora os depoimentos anteriores se posicionaram sobre a influência do Programa, na prática atual dos professores egressos, é importante destacar nessa seção como esses sujeitos se colocaram ao serem questionados sobre a relação da prática pedagógica atual e a sua influência na vivência do PIBID.

Os professores egressos afirmaram que as atividades e os projetos desenvolvidos pelo PIBID enquanto bolsistas, fazem parte do seu fazer docente. “Várias atividades e planejamentos são feitos derivados de projetos e atividades desenvolvidas no PIBID. Pois, foi lá que aprendi a pensar fora da caixa e a ensinar com participação da criança e não de forma mecânica” (PEDAGOGIA, UEMS, 2021).

O professor egresso do curso Química afirmou que: “Quando atuei como professor, sim. Algumas das metodologias apresentadas a mim por professores mais experientes durante o PIBID foram incorporadas e adaptadas a minha prática docente” (QUÍMICA, UEMS, 2021) e, também é afirmado por outro egresso, que: “Sim, pois algumas práticas que desenvolvi no

PIBID são parte do meu fazer hoje enquanto professora de Arte e de Dança, no ensino formal e não-formal” (PEDAGOGIA, UEMS, 2021).

Como se observa, os relatos mostram que as metodologias desenvolvidas no contexto do PIBID tem contribuído para a prática cotidiana docente desses egressos, tal como é reafirmado pelos egressos do curso de Física e de Matemática: “Toda minha prática pedagógica é reflexo da minha experiência no PIBID, sempre procuro a melhor maneira de ensinar cada conteúdo, muitas vezes revisitando materiais aplicados enquanto estava no PIBID” (FÍSICA, UEMS, 2021) e ainda, “Sim, sempre procuro utilizar as metodologias que aprendi no PIBID para a integração das salas de aulas, oficinas gincanas de matemática, etc.” (MATEMÁTICA, UFGD, 2021).

Os relatos apontam que as atividades e o uso de metodologias diferenciadas, estratégias e projetos, oriundos do PIBID, auxiliam na dinâmica das aulas, despertam a atenção e consequentemente, a aprendizagem dos alunos. “Sim, busco ter um olhar mais amplo e sensível para as dificuldades dos meus alunos em relação ao ensino-aprendizagem” (PEDAGOGIA, UEMS, 2012) e, “Sim, principalmente como lidar com as dificuldades dos meus alunos e na experiência de como resolver alguns assuntos relacionados à gestão escolar” (CIÊNCIAS SOCIAIS, UEMS, 2021). Ponto complementado pelo relato que segue: “Sim. A vivência no PIBID me deixou mais “humana” para lidar com questões sociais que influenciam diretamente na relação do aluno com a escola” (HISTÓRIA, UEMS, 2021, grifo do autor).

Esses depoimentos reforçam a importância da formação do professor tendo a escola como *locus* de aprendizagem, especialmente com o acompanhamento de um professor mais experiente (NÓVOA, 2009), no caso do PIBID, do professor supervisor, capaz de provocar reflexões sobre o trabalho docente. Para Nóvoa (2009), o objetivo desse tipo de formação é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional, promovendo a formação de professores ao desenvolvimento de ações e projetos nas escolas.

Importante destacar o depoimento do egresso de Teatro, ao reafirmar que o Programa foi o grande influenciador na opção para a sua carreira docente e na sua formação continuada ao nível de pós-graduação. “Como eu já citei, se não fosse o PIBID meus caminhos teriam sido outros. Atualmente o PIBID é o maior influenciador na elaboração do projeto de pesquisa que eu estou desenvolvendo em meu mestrado em Artes Cênicas (TEATRO, UFGD, 2021).

O professor egresso do curso de Geografia faz uma importante observação em relação a oportunidade empreendida pelo Programa ao possibilitar a transição de aluno para professor ainda no seu processo de formação.

Com certeza, aprendemos a ousar com o PIBID, a pensar de maneira diferenciada e, sobretudo, no PIBID foi um momento de transição em nem apenas estudante e nem professor formado, fazendo estar nesse "entre" em que se pensa tanto no bem-estar e na aprendizagem do estudante enquanto sujeito, quanto no trabalho e nos processos pedagógicos da docência (GEOGRAFIA, UFGD, 2021).

Outro fato interessante a observar sobre as contribuições do PIBID, é a afirmação do professor egresso do curso de Química, em relação à visão sobre a importância da contextualização da teoria para o ensino e aprendizagem.

Sim, pois o PIBID pode demonstrar na prática, que aquela "prática" é sim, possível de ser realizada, e vai ser bem mais do que uma ida ao laboratório, ou trabalhar uma temática aleatória, e sim uma experimentação e observação da teoria contextualizada de forma eficiente, e que é bem mais simples realizar do que as barreiras da escola tradicional imponha (QUÍMICA, UFGD, 2021).

A fala do egresso mostra que a formação propiciada pelo PIBID favoreceu a (re)construção dos conhecimentos teóricos, gerando um novo significado à prática docente. Sobre esse aspecto, Nóvoa (2009, p. 4) afirma que “o que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem a construção de um conhecimento profissional docente”. Segundo Nóvoa (2009), para ser professor não basta dominar um determinado conhecimento, mas é preciso compreendê-lo em todas as suas dimensões.

Ao analisar esses depoimentos, percebe-se que o PIBID teve um impacto⁶² significativo na vida dos egressos, principalmente em relação aos saberes proporcionados pelas formações e práticas do Programa. Santana (2015), ao analisar as contribuições do PIBID para um grupo de egressas do curso de Pedagogia, destaca que o planejamento, foi uma das contribuições que o Programa proporcionou para as egressas, pois, conseguiram lidar com menores dificuldades com a programação das aulas, com a organização e a distribuição dos conteúdos, incluir a transposição didática, trabalhar com aspectos metodológicos diferenciados e motivadores para chamar a atenção dos alunos e tornar as aulas mais interessantes.

4.3.3 Contribuições do PIBID para a melhoria da qualidade do ensino na educação básica

A melhoria da qualidade da educação básica envolve muitos fatores, tais como a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem dos estudantes indicada pelo Ideb, a superação

⁶² De acordo com Draibe (2001), os impactos referem-se às alterações ou mudanças efetivas na realidade sobre a qual o programa (no caso, o PIBID) intervém e por eles são provocadas.

das desigualdades escolares, a valorização dos profissionais da educação, a melhoria da infraestrutura das instituições escolares, a gestão democrática, o investimento financeiro para escolas e para os professores, a democratização do ingresso e a permanência do aluno, a implantação de políticas públicas educacionais a longo e a curto prazo, dentre outros fatores.

Para Dourado (2007), a busca pela qualidade da educação básica exige além das mudanças no campo do ingresso e da permanência, ações que possam reverter a situação de baixa qualidade da aprendizagem, para isso, é necessário identificar os condicionantes da política de gestão e refletir sobre a construção de estratégias de mudanças do quadro atual. Para o autor, a discussão acerca da qualidade da educação, remete a entender a sua concepção sobre a educação, o qual é entendida como “uma prática social, portanto, constitutiva e constituinte das relações mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade” (DOURADO, 2007, p. 923). Nesse sentido, a educação como qualidade socialmente referenciada é entendida como um processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, articulada a uma perspectiva emancipatória e inclusiva, tendo a escola como *lócus* privilegiado da produção e apropriação do saber.

Compreende-se nesse estudo que a melhoria da qualidade da educação básica passa pela formação do professor, mas conforme já anunciado, diz respeito a muitos outros fatores. Nesse sentido, na opinião dos egressos, o PIBID tem influenciado na melhoria da qualidade do ensino da educação básica, pois, as ações formativas e as vivências no Programa, contribui com o desenvolvimento da prática pedagógica e da reflexão sobre a prática dos futuros professores.

Os participantes apresentaram um maior interesse em exercer a docência participando do PIBID, com isso a contribuição que o projeto proporciona a estes estudantes implicará na sua formação profissional, e ainda como cidadãos críticos e reflexivos da sua ação docente. Melhorando assim a qualidade de ensino (CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, UEMS, 2021).

Os professores egressos dos cursos de Pedagogia e Letras-Espanhol da UEMS enfatizaram que o PIBID favorece uma formação não só para o licenciando, mas também uma formação continuada para o professor supervisor, valorizando e oportunizando novas práticas didáticos-pedagógicas que podem influenciar na melhoria da qualidade do ensino.

O PIBID é de extrema importância para o acadêmico, não apenas pelo auxílio financeiro, mas também pela possibilidade de inserção no ambiente escolar, é estar em sala de aula com o professor, é poder aliar teoria e prática, aprofundar o conhecimento que está adquirindo ao longo do curso. A participação no PIBID favorece o aperfeiçoamento não só do acadêmico como também do professor da

escola pública, bem como valoriza e oportuniza experiências que podem inovar e melhorar a qualidade do ensino (PEDAGOGIA, UEMS, 2021).

Afirmação que é complementada pelo relato que segue.

Acredito que sim. Quando bem estruturado, o projeto consegue auxiliar e contribuir com o desenvolvimento da prática pedagógica do professor supervisor. Um dos benefícios é que os pibidianos, quando envolvidos em atividades bem estruturadas, conseguem direcionar esforços para o atendimento de alunos que têm dificuldade com o acompanhamento das disciplinas (em decorrência de problemas como o déficit de leitura, desinteresse pela aprendizagem e outros) dessa forma, contribuem para a realização efetiva da prática pedagógica programada (LETRAS-ESPANHOL, UEMS, 2021).

Os professores egressos consideram que o PIBID contribui para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas de educação básica, principalmente por meio das atividades inovadoras à medida que possibilita uma formação crítico-reflexiva.

Com certeza, principalmente dando a oportunidade para os estudantes logo no primeiro ano. Porque desde o início já é possível traçar uma narrativa profissional e pedagógica. O professor não chega na sala só com o estágio, mas ele tem um plus por saber como se comporta uma sala de aula. O professor que já foi pibidiano tem mais familiaridade com a escola e sabe transitar bem neste meio. Para mim, um professor que sabe utilizar a escola, que rompe as barreiras da sua aula faz a educação ser melhor (LETRAS-PORTUGUÊS, UEMS, 2021).

As ações e as atividades desenvolvidas pelos pibidianos nas escolas possibilitam um aprender diferenciado que reflete tanto na qualidade do ensino das escolas de educação básica como na universidade.

As ações que o PIBID proporciona aos alunos é de considerável importância, ampliando os conceitos educacionais fora da sala de aula e demonstrando que é possível apreender de várias maneiras, desenvolvendo as curiosidades dos alunos e ofertando as escolas estarem mais próximas da universidade, fazendo com isso uma melhoria na qualidade não somente das escolas como também nas universidades (MATEMÁTICA, UFGD, 2021).

A ênfase nas respostas dos egressos está relacionada à formação que o Programa proporciona aos licenciandos, e indica que foi cumprido o objetivo a que se propôs em relação à inserção dos estudantes no contexto escolar “[...] proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2013, p. 2).

Flores (2010, p. 186), nos lembra que “um ensino de qualidade exige professores de qualidade”, que sejam conhecedores, que demonstrem destrezas para enfrentar a complexidade e as mudanças inerentes à docência, mas que sejam comprometidos no ensino e na

aprendizagem ao longo da sua carreira. Ainda, ressalta a autora, que se queremos este tipo de professor, “os cursos de formação inicial, ou seja, os formadores de professores precisam repensar o seu papel à luz dos desafios da sociedade do conhecimento e da aprendizagem em que os futuros professores estarão inseridos”.

É fato que a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos licenciandos passa pela qualidade dos cursos de Licenciatura, mas também é louvável que programas de formação, a título do PIBID, podem e como se observa nos relatos dos egressos, tem contribuído para uma melhor formação desses participantes e conseqüentemente tem refletido na qualidade do ensino na educação básica, conforme depoimento.

Com certeza, pois traz um olhar de inovação ao ensino, ideias da qual muitas vezes a educação básica não se atreve a ter por estar ancorada em práticas tradicionais e usadas a tempos. Por mais que nos últimos anos (2018-2021) novas matérias estão sendo inseridas ao poucos no ensino, e uma mudança significativa esteja acontecendo no ensino de ciências do fundamental ao médio, ainda o PIBID incentiva o acadêmico a ter um olhar mais contextualizado e localizado para turma, uma didática mais assertiva, que dá a oportunidade para o professor em formação, experimentar ideias e otimiza-las antes de levar para sala de aula, ensinando a planejar essas atividades, de como sair de uma ideia para uma prática viável a sua sala de aula, pois a troca com colegas de PIBID, orientadores da universidade, e principalmente os supervisores que são o vínculo com a realidade escolar, faz toda a diferença e traz uma experiência que apenas o estágio obrigatório não consegue suprir e oferecer (Química, UFGD).

O estudo avaliativo do PIBID (GATTI, et al, 2014) apontou efeitos positivos na análise dos depoimentos sobre a qualidade do ensino oferecido nas escolas parceiras do Programa. Para as autoras, o trabalho compartilhado dos bolsistas, orientados pelos coordenadores e pelos supervisores, resulta em aulas mais dinâmicas, por meio de metodologias alternativas, projetos e atividades práticas, o que tem provocado maior interesse e motivação por parte dos alunos da escola.

Outros egressos relataram que além das ações do PIBID, outras estratégias precisam estar vinculadas para a melhoria da qualidade do ensino, a exemplo, a gestão escolar. “Sim, mas é necessário inserção em todos os ramos da educação! Desde a sala de aula até a gestão escolar” (BIOLOGIA, UEMS, 2021) e também há necessidade de maiores investimentos, como apontado pelo egresso de Letras. “Acredito que as ações ajudem as escolas que participam do projeto, mas não tem uma grande influência, pela falta de recursos. Porém, nas escolas que eu participei, os alunos foram bem interessados e participativos” (LETRAS, UFGD, 2021).

A parceria entre a universidade e a educação básica é apontada como um dos fatores para a melhoria da qualidade do ensino, conforme relato da professora egressa do curso de Pedagogia, “Sim, mas não isoladamente. É o conjunto das ações desenvolvidas entre a escola e

universidade que tem influenciado nas atividades/práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e resultados obtidos pelos alunos” (PEDAGOGIA, UFGD, 2021).

Os professores egressos dos cursos de Psicologia e de Teatro da UFGD, também relataram que o Programa tem potencial para a melhoria da qualidade do ensino, mas que há outros pontos que precisam ser observados: “Acredito que tem potencial para influenciar na melhoria, no entanto, é necessário que a equipe mais experiente esteja aberta aos projetos oferecidos pelo PIBID” (PSICOLOGIA, UFGD, 2021) e “Eu considero que ainda há muito a ser feito para a melhoria da qualidade da educação básica, e o PIBID sem dúvida, representa uma parcela significativa dentro desse "muito a ser feito" (TEATRO, UFGD, 2021).

Como já discutido, a qualidade da educação básica vai muito além de programas de formação. Embora o PIBID tenha como um dos objetivos a promoção da melhoria da qualidade da educação, ele, por si, não é suficiente para este objetivo. Como se observa nos relatos, ele tem contribuído para novas ações e metodologias inovadoras de ensino que tem impactado na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos das escolas de educação básica nas escolas parceiras do PIBID da UFGD e da UEMS. É importante que novas estratégias de gestão sejam direcionadas, e que as políticas educacionais efetivamente impliquem no envolvimento e no comprometimento de diferentes autores, incluindo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino e se organizem em prol dos objetivos de uma formação social.

4.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA PERSPECTIVA DOS EGRESSOS

A análise do PIBID não diz respeito apenas ao fato de localizar e indicar se certos resultados previstos foram ou não alcançados, mas, se o Programa conseguiu influenciar na vida dos seus egressos, ou seja, se produziu efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações na prática desses sujeitos.

A pesquisa com egressos tem como finalidade conhecer como os participantes efetivamente se apropriaram dos conhecimentos, das habilidades, dos saberes, das práticas e dos valores e como esses conhecimentos são trabalhados na sua prática pedagógica. No entanto, esse tipo de pesquisa apresenta grandes dificuldades, entre elas, a localização dos sujeitos, a disposição do egresso em cooperar com a pesquisa, cedendo o seu tempo e disponibilizando informações da sua vida privada e a escassez de referenciais teóricos e metodológicos de

pesquisas com egressos que sirvam para subsidiar a investigação (DAZZANI; LORDELO, 2012). Mesmo diante das dificuldades, a pesquisa com egressos precisa ser considerada na definição de ações e proposições do Programa, sendo necessário o acompanhamento dos egressos, para colaborarem com a análise do Programa do qual participaram (GOES, 2017).

Consolidar um acompanhamento sistemático dos egressos, no qual possam expressar a sua avaliação em diferentes dimensões, permite saber se o Programa está cumprindo seu papel no preparo para a docência e as suas contribuições para compreender e atuar na realidade educacional em que se insere (GOES, 2017, p. 213).

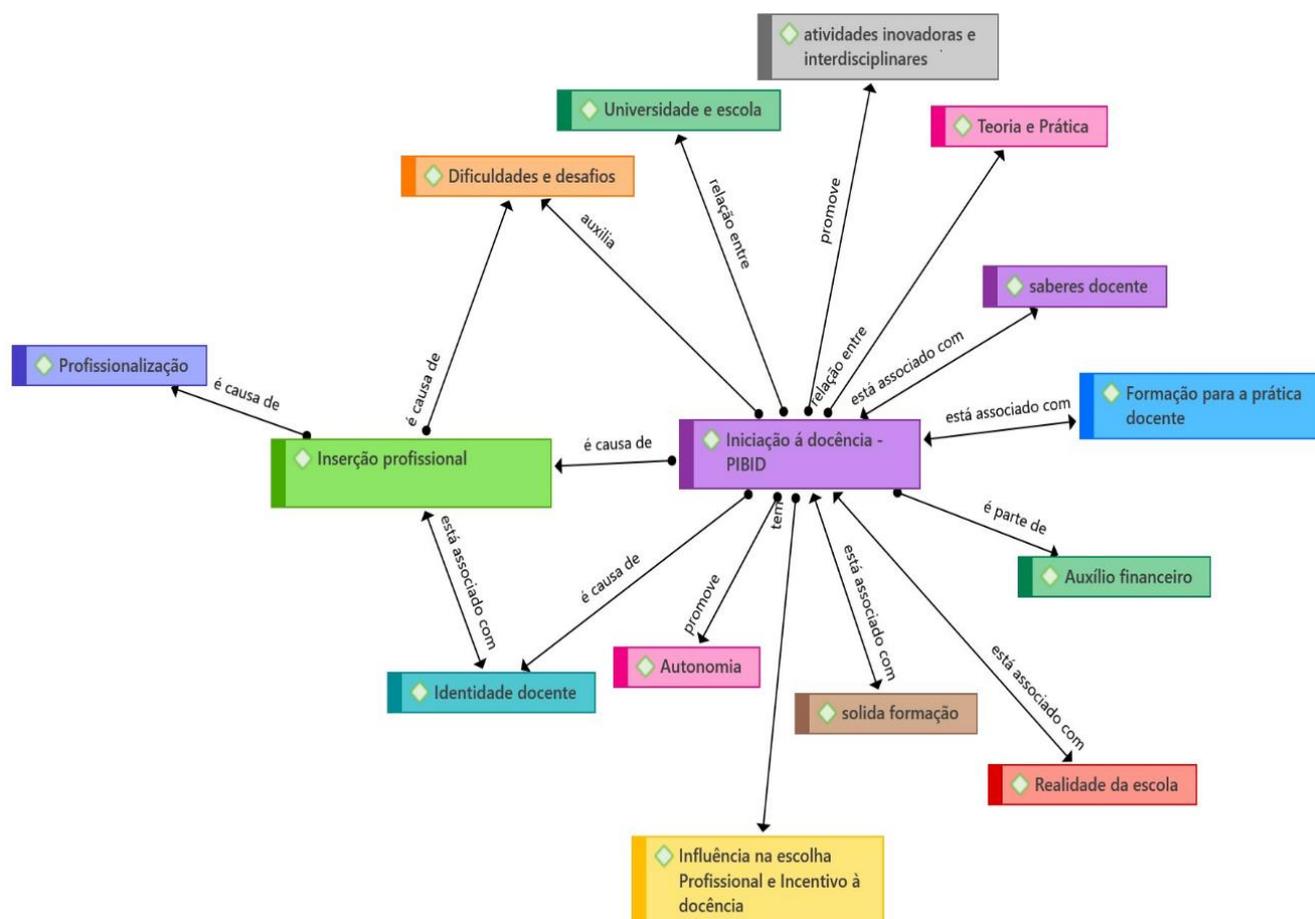
A análise do Programa com a participação dos egressos visa valorizar e dar vozes a esses sujeitos, de forma que eles possam refletir sobre os conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação como pibidianos e, ao mesmo tempo, identificar contribuições, possibilidades e limites do Programa. Fernandes (2009, p. 44-45) ressalta que é fundamental a avaliação na perspectiva dos egressos, pois,

[...] uma das questões que é praticamente incontornável na avaliação contemporânea de projectos e programas é a da participação dos intervenientes. Isto é, de todos aqueles que, de algum modo, têm a ver com o desenvolvimento do programa. A participação na avaliação de, pelo menos, os principais intervenientes num dado projecto, garante a diversidade de pontos de vista sobre o seu mérito e o seu valor, permitindo uma visão mais rigorosa das realidades que se pretende avaliar.

Nesse sentido, mesmo diante da complexidade e limites da análise das contribuições do PIBID com os egressos, foi possível verificar que os resultados da pesquisa apontam pontos similares aos resultados alcançados por outras investigações (GATTI, et. al, 2014; ARAÚJO, 2016; SOMBRA, 2016; GOBBO, 2017; RIBEIRO, 2017, GOES, 2017), bem como aspectos específicos na análise no estado de Mato Grosso do Sul.

Conforme os relatos dos egressos, foi possível estabelecer uma rede de interação entre as categorias temáticas destacadas por esses sujeitos, em relação às contribuições para a formação docente, conforme ilustra a Figura 4.

Figura 4: Rede de relações das contribuições do PIBID na perspectiva dos egressos da UFGD e da UEMS (2014-2017)



Fonte: Elaborado pela autora (2022), com a utilização do *Software Atlas.ti*.

O PIBID tem por finalidade “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes ao nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2013). Com essa finalidade, os princípios teóricos que fundamentam o Programa, partem de uma concepção de formação para a profissionalização, uma formação centrada na escola e na profissão, associada às experiências da realidade da escola, com a interação entre a universidade e a escola de educação básica, estabelecendo uma concepção de docência como atividade teórico-prática para a qual são necessários um conjunto de conhecimentos - saberes pedagógicos e específicos (PIMENTA, 2012; TARDIF, 2014).

A análise da Figura 4 leva a refletir, que para além da influência na escolha profissional e incentivo à docência, a sólida formação propiciada pelo PIBID contribui para uma formação voltada para a prática pedagógica, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em atividades inovadoras e interdisciplinares, estimulando e promovendo a autonomia, a

segurança e a desenvoltura dos participantes para o exercício da docência. Todas as interações e proposições oportunizadas pelo Programa foram aos poucos contribuindo para a construção da identidade profissional desses egressos, que ao serem inseridos no campo de trabalho possuem experiências e saberes para superar as dificuldades e os desafios inerentes à profissão. Com isso vão aos poucos constituindo a sua profissionalização.

Diante dessas considerações e do objetivo geral dessa pesquisa, que foi “analisar o PIBID no MS em relação às contribuições do Programa na perspectiva dos licenciados egressos da UFGD e da UEMS, para o ingresso e exercício da docência”, ao examinar as respostas dos egressos, evidencia-se, que as dimensões e as categorias temáticas observadas, foram fundamentais para a sua formação.

Pode-se inferir que na perspectiva dos participantes da pesquisa, o PIBID vem atingindo os seus objetivos e tem contribuído significativamente para o incentivo e para o exercício da docência, para uma formação teórico-prática, para um ensino inovador, diverso e multicultural, para a aproximação da universidade com a educação básica, para superar os desafios do início da carreira, para a construção da identidade docente e conseqüente para a sua profissionalização e para a promoção de uma formação docente democrática, transformadora e comprometida com uma docência como prática social.

Em relação ao ingresso à carreira docente, o que se conclui é que o Programa contribui para uma melhor formação didático-pedagógica, pautada numa prática social para o exercício da docência. No entanto, o Programa não garante o seu ingresso no mercado de trabalho, visto que existem outros fatores, como a promoção de concursos e vagas para todas as áreas.

Os dados mostraram o quanto o PIBID é promissor para a formação dos licenciandos para a aprendizagem da docência e para a reafirmação da constituição da sua identidade docente. Considera-se que o PIBID é um Programa, pensado com intencionalidade de ser parte de uma política de formação mais ampla, voltada para a formação inicial, para a qualificação do professor em exercício (formação continuada) e para o fortalecimento da relação entre a universidade e as escolas de educação básica, capaz de articular teoria e prática, de desenvolver um profissional reflexivo, com uma postura investigativa e de desenvolver atividades formativas e enriquecedoras que promovam e instigam a melhoria da qualidade do ensino nas escolas parceiras e nas escolas em que os professores egressos estão exercendo a docência.

Sendo assim, é fundamental que o PIBID seja reconhecido pelo Ministério da Educação e pela CAPES como uma política de formação de professores inovadora e de grande efetividade no que diz respeito a sua influência, efeito, bem como, as mudanças e transformações na prática pedagógica e na formação profissional dos seus participantes. Um Programa que tem

evidenciado resultados significativos e enquanto tal, deve ser continuado e implementado para abranger uma maior quantidade de licenciandos, e ser reconhecido e institucionalizado nas Instituições de Ensino Superior com o compromisso de legitimar o seu espaço tanto nas universidades como na educação básica.

Por fim, encerra-se essa Tese com a esperança de que o PIBID possa ser implementado e continuado nas políticas de formação de professores da mesma forma como foi concebido na sua primeira fase. É preciso ter esperança, mas uma esperança tal como dizia Paulo Freire.

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... (FREIRE, 1992, s.p).

É com essa esperança e com a certeza de que a luta pela educação de qualidade socialmente referenciada para todas as pessoas seja constante, independente de governos, que deve-se esperançar, pois, tanto o PIBID como o PRP continuam, com a finalidade de formar professores reflexivos e comprometidos com uma formação crítica emancipadora, com a defesa da democracia, da justiça e da educação de qualidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O verdadeiro e muito importante fator é que o PIBID consegue aproximar escola e a universidade proporcionando aos bolsistas envolvidos uma formação diferenciada e rica que precisa ser continuada (HISTÓRIA, UFGD, 2021).

Esta Tese de Doutorado teve como objetivo geral analisar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no estado de Mato Grosso do Sul, quanto às suas contribuições na perspectiva dos licenciados egressos da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), para o ingresso e o exercício da docência.

Partiu da premissa que a análise de um Programa na perspectiva dos egressos traz elementos significativos que podem contribuir para o seu aperfeiçoamento, bem como compreender se o Programa cumpre a finalidade a que se propôs. Permite compreender também como os licenciados egressos se apropriaram dos conhecimentos adquiridos por meio do PIBID e como esses conhecimentos têm contribuído para a sua prática pedagógica como professores da educação básica de ensino.

Na busca de respostas da pesquisa, considerando como objeto às contribuições do PIBID aos egressos de iniciação à docência do estado de Mato Grosso do Sul (MS) representados pela UFGD e pela UEMS, buscou-se responder as seguintes indagações: A participação no PIBID colaborou para a inserção dos egressos de iniciação à docência como professores nas escolas da Rede Pública de ensino? Quais foram as contribuições do PIBID na perspectiva dos licenciados egressos? Quais foram os desafios e dificuldades encontrados pelos egressos para o exercício profissional?

A partir dessas questões, trabalhou-se com os seguintes objetivos específicos: caracterizar o contexto político e institucional do PIBID no Brasil no período de 2007 a 2018 e o contexto da sua implementação; contextualizar a implantação e a implementação do PIBID no estado de Mato Grosso do Sul; avaliar se no período de 2013 a 2017, o PIBID interferiu na qualidade do processo de formação inicial dos seus egressos; avaliar as contribuições do PIBID na perspectiva dos egressos representados pela UFGD e pela UEMS no período de 2013 a 2017. Com esses objetivos, bem como as questões norteadoras, iniciou-se a investigação que resultou nessa pesquisa de doutorado.

Para compreender como o PIBID foi inserido na agenda da política de formação de professores, foi necessário contextualizar essa política, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9394/1996, que se configurou como um marco regulatório

para as políticas de formação de professores nessas últimas décadas. Para a sua contextualização, foi realizado um levantamento dos instrumentos normativos legais do MEC, do CNE e da CAPES, incluindo Decretos, Leis, Portarias e Resoluções que regulamentaram essas políticas no período de 2000 a 2007.

A análise empreendida por meio desses documentos, indicou que embora as políticas de formação de professores tenham mantido certa descontinuidade, com implementação de medidas focais e emergenciais, a exemplo o PIBID, o Parfor e o PRP, não houve avanços significativos para resolver o problema da valorização do magistério, muito menos para a atratividade da carreira docente.

Entende-se que os desafios para a política e gestão educacional são muitos e, em se tratando das políticas de formações de professores, assim como observado por Brzezinski (2008, p. 1) há necessidade de implantação de uma política global de formação de professores que seja capaz de “contemplar a formação inicial e continuada articulada às condições de trabalho, piso salarial e carreira como uma das condições de melhoria da qualidade da educação básica”. Os referenciais legais que regulamentam a formação de professores permitem concluir que ainda falta uma sólida política de Estado, mas, até o momento, prevalece uma política de governo que coloca em risco a continuidade de programas nos governos futuros, com cortes e recuos nas políticas educacionais (OLIVEIRA; LEIRO, 2019).

Mesmo com a criação da UAB, em 2006, que apresentou como principal proposta o apoio à Política Nacional de Formação de Professores, destinando vagas prioritariamente à formação inicial e continuada, com recursos da EaD, ainda não foi possível resolver o problema da falta de professores com formação superior de qualidade. Ademais, o sistema UAB que utiliza recurso da EaD foi uma porta aberta para os cursos de formação de professores, tanto nas instituições públicas como privadas, mas, foi no setor privado que ocorreu maior expansão de matrículas, abrindo espaço para uma exploração comercial, ofertando uma formação deficiente. De acordo com Gatti (2014a), esse sistema, principalmente no setor privado, ao invés de contribuir para sanar a falta de professores bem formados, contribuiu para tornar a formação precária, o que conseqüentemente influencia na qualidade da educação básica.

O PIBID instituído pelo MEC, entrou na agenda da política educacional em 2007, quando se tornou mais perceptível nas instâncias responsáveis pela formação de professores, o problema da evasão nas licenciaturas, da escassez de professores do ensino médio, principalmente para as áreas prioritárias (química, física, biologia e matemática) e de professores bem formados nos diferentes níveis de ensino, embora este problema já vinha sendo discutido desde a década de 1990. Somado a esses fatores, também deve-se ressaltar a pouca

procura de matrículas nos cursos de licenciaturas, principalmente nas áreas prioritárias. Estes aspectos podem ser justificados pela desvalorização e precarização da carreira docente, aliadas aos baixos salários em comparação com as demais categorias de trabalho.

O PIBID foi fomentado com recursos próprios para o desenvolvimento das atividades e possibilitou várias ações formativas ao aproximar a universidade das escolas de educação básica. A valorização da formação de professores com financiamento por meio das bolsas, o entendimento da escola como espaço privilegiado para formação, a articulação da teoria e prática, o contato com o seu futuro campo de trabalho, bem como as experiências compartilhadas com os professores mais experientes, fizeram do PIBID uma política de formação de professores com relevante destaque na CAPES e no MEC, sendo esse fato comprovado com diversas pesquisas em âmbito nacional e pelos relatos dos egressos que participaram dessa pesquisa.

A análise documental dos instrumentos normativos do PIBID mostrou que o Programa passou por duas fases durante a sua implementação, evidenciando projetos distintos de educação, devido aos dispositivos instaurados na agenda neoliberal. A primeira fase do programa (2007-2017) foi marcada por um fomento crescente e com grande relevância na política de formação de professores. O PIBID passou de 3.888 concessão de bolsas em dezembro de 2009, para um total de 90.247 bolsas em 2014, com a implementação do Edital CAPES n.º 061/2013, abrangendo 311 instituições de ensino superior, inclusive, as privadas, com alcance em todo o País. Foi considerado o segundo maior Programa em concessão de bolsas pela CAPES. Em termos de gestão da DEB, essa fase foi caracterizada por uma gestão participativa, dialógica e de parceria entre a CAPES e as instituições de ensino superior.

A Portaria CAPES n.º 096/2013 estabeleceu um marco histórico e de grande importância, ao referenciar as normas relativas do PIBID, constituindo-o como uma Política Pública de Formação de Professores, instituída como um compromisso do Estado, assegurado pela Lei n.º 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelo disposto na Lei n.º 12.796 de 4 de abril de 2013 (art. 62, parágrafo 5.º), conforme a meta 15 do Plano Nacional de Educação – Lei n.º 13.005/201 – para o decênio 2014-2024 e na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) n.º 02 de 1 de julho de 2015, que trata das Diretrizes Nacionais para a formação inicial ao nível superior e para a formação continuada. Essa conquista de espaço, mostrou que o PIBID nasceu com intencionalidade de ser parte de uma política de formação mais ampla, voltada para a formação inicial, para a qualificação do professor e para o fortalecimento da relação entre a universidade e as escolas de educação básica.

A concepção da educação, como foi demonstrada na primeira fase do PIBID, foi voltada para uma formação docente que se configurou em uma *práxis* pedagógica, mediada pela ação-reflexão-ação, verdadeiramente transformadora, cujas ações formativas convergiam para a constituição de uma formação emancipadora.

Ainda que o PIBID tenha sido avaliado positivamente em todos os âmbitos, a partir do ano de 2015, ele se manteve instável conforme foi discutido. Esta instabilidade do Programa gerou muitas dúvidas sobre a sua permanência, dentre as políticas de formação de professores. Passou por crises e retrocessos, ao tentar implementar novas normativas para o Programa e com cortes significativos de cotas de bolsas e de recursos financeiros. O PIBID passou de um Programa de sucesso para um Programa contestado, “caro demais” para seus resultados (afirmações de alguns ministros da educação) (CAMPELO, 2019).

Entretanto, desde o ano de 2015, o PIBID vive momentos de resistência e de luta para a sua manutenção e valorização, foi marcado pela descontinuidade, afetando todos os sujeitos participantes, com reduzidas articulações sociais e com grande concentração de poder do Estado. Além desses fatores, outro ponto central para o retrocesso do Programa, foi a sua mudança de concepção da educação, tal como analisado na segunda fase do PIBID.

A segunda fase do PIBID, teve início a partir do ano de 2018, quando ocorreu a sua reconfiguração por meio do Edital CAPES n.º 7/2018, para atender as diretrizes das reformas educacionais a partir do ano de 2016 e à nova agenda política e econômica neoliberal, instituída no Brasil, após o *impeachment* da Presidenta Dilma, em 2016. Essa nova configuração do PIBID, trouxe mudanças cruciais para o Programa, tais como a limitação de participação dos licenciandos ao programa, a inserção de licenciandos voluntários, induzindo uma formação rápida, barata e ineficiente; perda de flexibilidade de organização e de atendimento a diversas áreas das licenciaturas e no entendimento da docência como uma atividade prática e indutora de currículos tecnicistas, que incidem na formação de professores apenas como executores de projetos e programas impostos, sem qualquer forma de reflexão.

Essa nova configuração do PIBID, visa uma desregulamentação do projeto de educação, antes de qualidade socialmente referenciado, para um projeto subordinado aos mecanismos do mercado, uma concepção de educação voltada ao tecnicismo, tal como, a que foi configurada no governo de FHC. É a partir dessa concepção de educação que foram elaborados os documentos que orientam hoje as diretrizes para a formação docente, conseqüentemente para o PIBID e para o PRP (BISCARO; ARANDA, 2022).

A ruptura que configurou a segunda fase denominada nessa pesquisa como a descontinuidade contínua do PIBID, se efetivou pelas disputas na arena política instauradas no

MEC, devido às mudanças que o país vivenciou a partir do *impeachment* da Presidenta Dilma, quando o governo de Temer retomou as linhas do governo do projeto político neoliberal, implementando políticas educacionais voltadas a mercantilização, a qual a educação deixa de ser um direito e passa a ser uma mercadoria, com continuidade na agenda neoliberal do governo de Bolsonaro. Nesse sentido, tanto nos governos de Temer como no de Bolsonaro se observa a implantação de novas políticas educacionais com grande repercussão nos sistemas de ensino, com viés privatista favorecendo os interesses de mercado (AGUIAR, 2019).

Ainda que o PIBID tenha ocupado espaços relevantes nas políticas públicas, ele não conseguiu se consolidar como uma política de Estado, pois, de acordo com a Portaria CAPES n.º 096/2013, o Programa estaria “condicionado à disponibilidade orçamentária e financeira da CAPES”, não garantindo financiamento para sua execução, demonstrando uma fragilidade na permanência e manutenção de bolsas. Além disso, para se tornar uma política de Estado, o PIBID precisa de uma sustentação social, institucional, política e financeira, para se fortalecer nos espaços educacionais (VIEIRA, 2017).

As pesquisas sobre a avaliação do PIBID em âmbito nacional, na primeira fase, apontaram que o Programa tem contribuído significativamente para os sujeitos participantes, visando uma formação qualificada dos futuros professores e evidenciando a valorização da profissão de professor (GATTI, et. al, 2014; ARAÚJO, 2016; SOMBRA, 2016; GOBBO, 2017; RIBEIRO, 2017, GOES, 2017).

No estado do MS, *locus* da pesquisa, a contribuição do PIBID apresentou resultados significativos para todos os segmentos envolvidos com o Programa, conforme os Relatórios de Gestão das IES. A aproximação do licenciando com seu futuro campo de trabalho, promovida pela articulação entre a universidade e a escola de educação básica, possibilitada por ações formativas e reflexivas, pela articulação entre a teoria e a prática, propostas pelos subprojetos foi o ponto principal para a formação dos licenciandos na construção da sua identidade profissional.

Entretendo, para além das contribuições, o PIBID também apresentou suas contradições. Uma delas, diz respeito a seleção de bolsistas tanto a nível local como nacional, que está delimitada aos interesses neoliberais, delineado pela meritocracia, devido ao limite de abrangência do Programa. O PIBID visa a valorização do magistério e o incentivo à docência, no entanto, ao atingir uma quantidade mínima de licenciandos, aproximadamente, 6% dos licenciandos no Brasil, em 2014, ele não valoriza todas as pessoas envolvidas no processo de formação inicial. E essa questão, não é restrita apenas aos licenciandos, pois, conforme discutido, se estende aos professores supervisores, gerando uma possível fragmentação da

categoria diante da desigualdade tanto de oportunidade de formação continuada, como de condições compensatórias para suprir os baixos salários com a adesão da bolsa.

A análise da avaliação das contribuições do PIBID na perspectiva dos egressos de iniciação à docência do estado de MS, representados pela UFGD e pela UEMS, foi realizada em duas etapas. Na primeira etapa discutiram-se as contribuições do PIBID na perspectiva dos licenciados egressos independente da sua atuação como professores na rede básica de ensino, ou seja, todos os respondentes participaram da pesquisa e foi possível concluir alguns pontos importantes na formação desses sujeitos.

Para os licenciados egressos, os principais motivos que os levaram a participarem do Programa foram: a possibilidade de vivenciar experiências do contexto escolar no início da sua formação, a formação teórica e prática e o interesse pela docência. O auxílio financeiro (bolsa) também foi um dos fatores que motivaram a participação no PIBID, visto que esse recurso foi necessário para a permanência no curso. A maioria dos egressos (88,19%) afirmou que a participação no Programa influenciou na sua escolha profissional. Isso significa que o PIBID cumpriu um dos seus objetivos que diz respeito ao incentivo à formação docente.

Três categorias temáticas para a formação inicial foram identificadas nos relatos dos egressos em relação ao grau de relevância das contribuições do PIBID para a sua formação: contribuições para uma identidade docente, contribuições para a relação entre teórica e prática e contribuições para a interação entre a universidade e a escola de educação básica. Em relação às contribuições para uma identidade docente, os egressos avaliaram que a participação do PIBID foi possibilitada pela inserção à cultura escolar, por uma formação significativa da docência, pelo desenvolvimento da autônoma e da segurança. São aspectos considerados relevantes, uma vez que a identidade docente, além de se constituir a partir dos conhecimentos e experiências ao longo da vida, também se reafirma com as experiências e vivências nos processos formativos e, na prática profissional.

Para os egressos, o PIBID permitiu maior compreensão e reflexão da prática pedagógica. Para esses participantes, a relação entre a teoria e a prática estavam presentes nas atividades e ações desenvolvidas pelos subprojetos e contribuiu para a análise crítica e reflexiva das intervenções pedagógicas vivenciadas no contexto escolar e para a problematização da realidade, buscando novas alternativas de aprendizagem, quando necessárias. É importante ressaltar, que a teoria e a prática são elementos indissociáveis e se relacionam dialeticamente, constituindo-se a *práxis* como uma ação transformadora da realidade social.

A aproximação da universidade às escolas de educação básica foi outro objetivo que o Programa conseguiu cumprir ao possibilitar o ingresso do licenciando ainda em formação no

seu futuro campo de trabalho. Essa aproximação permitiu não só ter a escola como espaço de formação como também possibilitar o conhecimento sobre a organização, gestão escolar e o planejamento das ações pedagógicas.

Os egressos destacaram como satisfatórias as possibilidades de participação proporcionadas pelo PIBID, tais como: minicursos e oficinas, planejamento e execução de atividades nos espaços formativos, discussão com o grupo do subprojeto, estudo do contexto educacional, desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética, a criatividade e a interação dos pares. E ainda, reafirmaram que a oportunidade de vivenciar a realidade de uma escola, o contato com a docência e com a sala de aula, a convivência com diferentes atores que atuam no espaço escolar e o desenvolvimento de metodologias inovadoras e diferenciadas, possibilitaram uma formação diferenciada e mais completa.

A gestão educacional do PIBID empreendida pela UFGD e pela UEMS, foi considerada pelos egressos de grande relevância para o desenvolvimento das atividades dos subprojetos, tanto na organização estrutural como na administração de recursos financeiros, para o desenvolvimento das atividades nas escolas, como para a participação e incentivo à eventos científicos na área da educação.

Na segunda etapa da análise, participaram da pesquisa apenas os licenciados egressos que estavam atuando nas escolas de educação básica como professores. Essa etapa da pesquisa foi fundamental para responder as seguintes questões: a) a participação no PIBID colaborou para a opção e inserção à docência como professores nas escolas da rede pública de ensino no estado de MS? b) quais foram os desafios e dificuldades encontrados pelos egressos para o exercício profissional?

Dos 50 egressos que estão atuando na escola de educação básica, 30,4% estão na rede estadual, 15,5% na rede municipal, 10,8% em escolas privadas e 1% no Instituto Federal. Ressalta-se que, embora o estado de MS tenha deflagrado concurso público para professores nos últimos dois anos, são poucas as vagas ofertadas para algumas áreas, em detrimento da alta concorrência, como a Biologia, a Química, a Pedagogia e a Matemática. Além do limite de vagas indisponíveis no estado, outro fator apontado por alguns egressos, diz respeito ao favorecimento de professores com mais experiência e com indicação para os cargos, resultando na dificuldade de inserção de alguns egressos no campo de trabalho.

O PIBID além de favorecer uma formação diferenciada também tem contribuído para o incentivo à formação continuada desses egressos ao nível de pós-graduação. Segundo os dados da pesquisa, 25 dos professores que estão atuando na rede básica de ensino, ou seja, 50% desses

egressos já possuem curso de pós-graduação *Latu sensu* (especialização), 12% estão cursando o mestrado e 8% estão com doutorado em andamento.

As dificuldades e desafios apontadas pelos egressos são aquelas que a maioria dos iniciantes sentem diante da sua primeira vez em administrar uma sala de aula e são inerentes ao início da carreira docente, tais como: a dificuldade em lidar com a indisciplina dos alunos por não ter voz ativa na escola pela condição de iniciante, falta de parceria com professores mais experientes, falta de materiais didáticos pedagógicos e demais recursos para as aulas, falta de apoio da gestão e coordenação da escola, falta da prática pedagógica para as atividades na sala de aula, pouca experiência em lidar com a parte burocrática, como planos de ensino, com a adequação do currículo da escola e com o planejamento.

Dentre as contribuições do PIBID, se destaca o fato de ter colaborado para superar as dificuldades e os desafios no início da carreira. Para os egressos, participar do PIBID foi fundamental para conhecer a realidade da sala de aula, pois além de favorecer o conhecimento do seu futuro campo de trabalho, proporcionou vivências formativas e aprendizagens, desenvolvimento da autonomia e da segurança, adquiriu conhecimentos prévios da docência, do saber-ser e do saber-fazer, dos saberes pedagógicos, científicos e dos saberes da experiência (PIMENTA, 2012), que os ajudaram a superar os desafios e as dificuldades no início da carreira, buscando alternativas e recursos para enfrentar os problemas adjacentes no contexto escolar. Todos esses aspectos, dentre outros, colaboraram para diminuir o choque de realidade.

Na perspectiva dos egressos, todos os conhecimentos prévios da docência favorecidos pela formação no PIBID, por meio das intervenções nas escolas parceiras, pela troca de experiência com os professores supervisores, pelas ações coletivas formativas dos subprojetos, pela elaboração de projetos e ações pedagógicas e dentre outras atividades formativas proporcionadas pelo Programa, foram essenciais para a formação docente. As experiências e as vivências do PIBID têm influenciado na prática pedagógica atual desses professores. Pode-se inferir que o Programa teve um impacto significativo na vida desses egressos, principalmente em relação aos saberes proporcionados pelas formações teórico-práticas do Programa.

Compreende nesse estudo que a melhoria da qualidade do ensino nas escolas da educação básica passa necessariamente pela qualidade da formação dos professores, mas também há outros fatores que são inerentes à qualidade do ensino e conseqüentemente da educação básica, conforme discutido, tais como, a valorização dos profissionais da educação. Nesse sentido, na opinião dos egressos, o PIBID proporcionou tanto para os licenciandos, como para os professores da educação básica, uma formação profissional, como sujeitos críticos e

reflexivos da sua ação docente, que valoriza e oportuniza experiências que podem inovar e melhorar a qualidade do ensino.

As fragilidades e limites do Programa também foram apontadas tanto pelos egressos do PIBID como nos Relatórios de Gestão das IES (2014-2017), como: cotas limitadas de bolsa, não sendo possível a sua ampliação para todos os licenciandos, cortes de recursos financeiros, baixo valor da bolsa e a necessidade de maior envolvimento dos docentes das IES com o Programa e, o mais importante, assegurar o PIBID enquanto uma política de Estado.

Embora os Relatórios de Gestão das IES (2014-2017) tenham apontado dificuldades, fragilidades e incertezas, o PIBID conseguiu cumprir o seu papel social na formação dos futuros professores, impactando as licenciaturas, a pós-graduação, a formação continuada e as escolas de educação básica com dinamismo, criatividade e construção de novos conhecimentos.

A respeito das avaliações feitas pelos egressos sobre o processo formativo vivenciado no Programa, na sua primeira fase de implementação, pode-se elencar as seguintes contribuições para a formação dos sujeitos: a oportunidade de vivenciar os espaços formativos; a construção de uma identidade docente; a influência do programa na escolha pela profissão; o incentivo à docência; o desenvolvimento de autonomia e segurança; a formação docente a partir de experiências reflexivas; a inserção à cultura escolar; o contato com diversos saberes; a articulação entre a pesquisa, o ensino e a extensão; a análise crítica e reflexão das ações pedagógicas vivenciadas no contexto escolar; a articulação entre a teoria e a prática, entre a universidade e a escola; o conhecimento de metodologias de ensino inovadoras; as possibilidades de participação em eventos científicos, em minicursos e oficinas; a troca de experiências com professores mais experientes, além da compreensão da realidade da escola na sua especificidade.

O PIBID possibilitou a compressão da docência como prática social, capaz de mobilizar os conhecimentos necessários à compreensão do ensino como realidade social, docência essa comprometida com uma formação crítica emancipadora, com a defesa da democracia, da justiça e da educação de qualidade social. Os egressos atribuíram ao PIBID, a segurança na escolha da profissão e no entendimento da docência como uma ação (trans)formadora, na qual tanto o aluno quanto o professor se transformam e se enriquecem durante o processo de formação.

Constatou-se que os beneficiários do programa, os licenciandos egressos da UFGD e da UEMS contribuíram para a análise do PIBID, para mostrar a articulação com a formação docente e como as ações formativas têm se intensificado na sua prática docente.

E ainda, que o PIBID no estado do MS, em especial na UFGD e na UEMS, conseguiu cumprir os objetivos a que se propôs em relação à qualidade socialmente referenciada da

formação inicial desses egressos, a respeito do que segue: incentivo a formação docente; da valorização do magistério, ainda que envolva outros aspectos que devem ser considerados; da qualidade da formação inicial; da inserção no contexto escolar; da promoção do desenvolvimento de metodologias diferenciadas; da mobilização dos professores das escolas como coformadores; da articulação entre teoria e prática e da contribuição para a inserção profissional.

Constatou-se também, que o Programa contribuiu para a opção da carreira docente, de modo a consolidar uma formação sólida no sentido de desenvolverem capacidades (saber-fazer) e atitudes (saber-ser) necessárias para o exercício da profissão, possibilidade de ampliação do currículo, maior desempenho nas disciplinas dos cursos de licenciatura, em especial no estágio supervisionado, devido à experiência do PIBID e a possibilidade de acesso a diferentes metodologias inovadoras e interdisciplinares de ensino durante as ações e atividades desenvolvidas nas escolas.

Registra-se o reconhecimento de que o PIBID pode ser considerado uma das maiores políticas de formação docente já implantada e implementada na história da formação de professores. Um Programa promissor e de extrema relevância para qualificar a formação de professores no Brasil, que além de promover a aproximação e a parceria da universidade e da escola de educação básica, da interação entre a teoria e prática, das ações formativas em outros espaços de formação e para a formação, da troca de experiências, do diálogo e da proximidade com futuro campo de trabalho, se evidencia na promoção de uma formação docente democrática, transformadora, multicultural e comprometida com uma docência como prática social. Um Programa que pela sua magnitude e efetividade deve ser implementado e continuado, tal como foi formulado e normatizado na sua primeira fase, com destaque na melhoria de sua abrangência na concessão de bolsas para os licenciandos. Desse modo, reitera-se a importância da manutenção e de investimento no PIBID, tanto ao nível de MEC como ao nível de formação de professores nas IES, pois, o Programa é um dos caminhos para o incentivo e a valorização do professor.

Reconhecer a importância da formação de professores, bem como sua valorização, é um ato político e pedagógico (CAMPELO, 2019), que deve nortear as decisões dos governos relativas à educação, sendo cruciais para estabelecer novas diretrizes e novas implementações de programas, tal como o PIBID, para fomentar a qualidade da formação dos professores, bem como ampliar seu alcance a todos os licenciandos. Esse é um dos grandes desafios para a política e gestão educacional e se fundamenta na promoção, no incentivo e na valorização do magistério. Brzezinski (2009, p. 9) ressalta que os desafios relacionados as políticas de

formação e valorização dos professores “não se esgotam, assim como não se paralisam os processos de conhecimento, dialeticamente, eles se renovam e se recriam instaurando outros dilemas e novos desafios”. Diante disso, reafirma-se que os desafios para a política e gestão educacional são vários e se configuram conforme o contexto histórico, social e político, tal qual, vivenciamos atualmente.

Conquanto, ainda que o PIBID tenha se reconfigurado a partir das novas diretrizes das políticas de formação de professores, há a necessidade de se reconstituir, pois, permanecem os sujeitos, licenciandos e licenciandas, professores da universidade e da educação básica, escola como espaço de formação e universidade como instituição formadora, “esses elementos compreendidos por quem faz e (fará) o PIBID como a grande iniciativa em prol da formação de professores no País, é o que nos faz esperar e é o que nos inspira a ter convicção que o PIBID continua” (CARDOSO, 2018, p.12).

Defende-se, portanto, a seguinte Tese: o PIBID no MS, na perspectiva da política e da gestão educacional, contribuiu significativamente para a formação dos licenciados egressos com fundamentos teóricos e práticos para melhor compreensão da docência, para a opção da carreira docente e para o seu ingresso no exercício da docência na rede básica de ensino, bem como, evidenciou potencialidades, desafios e perspectivas para uma contribuição significativa na qualidade da formação inicial, na valorização do magistério e na inserção à docência.

Finalizando, evidencia-se que as constatações possibilitadas por esta Tese de Doutorado não se esgotam aqui, muito pelo contrário, necessitam de continuidade de análises e aprofundamentos que venham a subsidiar novas investigações, pois, ainda se faz necessário buscar estudos tanto ao nível local como nacional, sobre as contribuições do PIBID envolvendo outros atores, como professores supervisores, coordenadores de área e institucional. E ainda, que essa Tese possa colaborar com as discussões no campo educacional, tanto na política quanto na gestão educacional e, principalmente, no âmbito das políticas de formação de professores, com vistas a legitimar o lugar do PIBID nas Instituições de Ensino Superior e de Educação Básica.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, 2019.

AKKARI, Abdeljalil. Agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um Passo importante no desenvolvimento profissional dos professores; o ano da indução. **Revista Brasileira sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, V. 6, N. 11, P. 109 – 126, ago./dez. 2014.

ALVES, Roberlucia Rodrigues. **Professores iniciantes egressos do PIBID em ação: aproximações a sua prática profissional**. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2017.

AMARAL, N. C. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2016

AMBROSETTI, Neusa Banhara; CORRÊA, Ana Maria Gimenes; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. O PIBID e a aproximação entre Universidade e Escola: implicações na formação profissional de professores. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n. 2, p. 369-392, mai./ago., 2015.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

ANDRÉ, Marli. Inserção profissional de egressos de Programas de Iniciação à Docência. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação (Anped). 38ª São Luiz – Maranhão. Anais (eletrônicos). outubro de 2017. Disponível em: http://38reuniaio.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoemcom_38anped_2017_gt08i_textomarlyandre.pdf. Acesso em 20 de jan. 2021.

ARANDA, Maria Alice de Miranda. **A Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001): uma proposta de gestão democrática**. 2004. 184f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2004.

ARANDA, Maria Alice de Miranda. O PIBID na UFGD. **Educação e Fronteiras**, Dourados, MS, v.3, n.6, p. 57-79, jul./dez.2010.

ARANDA, Maria Alice de Miranda; LIMA, Franciele Ribeiro. O Plano Nacional de Educação e a Busca pela Qualidade Socialmente Referenciada. **Educação e Políticas em Debate**, v. 3, 2014. p. 291-313

ARANDA, Maria Alice de Miranda; MATIAS, Wander Luís. A introdução do Projeto Político-Pedagógico na política educacional brasileira. In: LIMA, Antônio Bosco; SILVA, Mariana Batista (Orgs.). **Gestão escolar democrática: teorias e práticas**. Uberlândia: Navegando, UFU/PROEXC, 2018.

ARAUJO, Adriana Castro. **Avaliação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Ceará na perspectiva dos egressos**. 2015. 98 f. (Dissertação) Mestrado. Universidade Federal do Ceará. 2015.

ASSIS, Alessandra Santos de. Políticas educacionais para a educação básica: o PIBID, suas repercussões e desafios atuais. In: PIMENTA, Selma Garrido; D'ÁVILA, Cristina; PEDRO, Cristina Cinto Araújo; MUSSI, Amali de Angelis (Orgs.). **A didática e os desafios políticos da atualidade: XIX ENDIPE FAGED/UFBA**. Salvador: EDUFBA, v.2, 2018.

ASSIS, Alessandra; SILVA, Jaqueline Barbosa da. O Fórum dos Coordenadores do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no contexto de luta pela valorização dos professores da educação básica. **Interritórios, Revista de Educação**, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, v.4, n. 7, 2018.

AZEVEDO, Fernando; et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A Educação como Política Pública**. Campinas: Autores Associados, 1997, 75 p.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BARRETO, Elba S. de S. Políticas de formação docente para a Educação Básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, jul./set. 2015

BARROS, Alinic Vieira de. **Contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência para a formação inicial dos egressos aas licenciaturas da Universidade Federal do ABC**. 2016. 160 f. (Dissertação) Mestrado. Universidade Federal do ABC. Santo André – SP. 2016.

BARROS, Ev'Ângela Batista Rodrigues de. Nilson Cardoso: "PIBID e Residência Pedagógica dão sentido e significado à formação de professores". **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, v. 16, n. 24, 2020.

BASTOS, M. H. C. A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: O “Curso normal pra professores de primeiras letras do Barão de Gérando (1839)”. **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPEL. Pelotas (3) p. 95 – 199, abr. 1998.

BERKEMBROCK, Isabela Toscan Mitterer. Educação superior e educação básica: uma análise do perfil dos egressos do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID). In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). 37ª Florianópolis – SC. Anais (eletrônicos). outubro de 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/poster-gt11-4005.pdf>. Acesso em jul. 2020.

BISCARO, Adriana de Fátima Vilela; ARANDA, Maria Alice de Miranda. O PIBID no MS (2014 – 2017): contribuições aos docentes egressos. VIII Encontro dos Programas de Pós-Graduação em Educação de Mato Grosso do Sul, VIII Encontro de Políticas e Práticas de Formação de Professores, IV Seminário da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE/MS) e IV Encontro Estadual da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE/MS). Dourados, MS, 2019.

BISCARO, Adriana de Fátima Vilela. ARANDA, Maria Alice de Miranda. **O PIBID enquanto política educacional**: projetos de educação em disputa. XVI Anped-CO: Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste. Poder, Política e Democracia: Desafios para a Pós-Graduação em Educação, 2022. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/47/10960-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf . Acesso em: jan. 2023.

BOGDAN, Roberto. BICKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto. Editora Porto.1994.

BORGES, Maria Célia. **Formação de Professores**: desafios históricos, políticos e práticos. 1 ed. São Paulo: Paulus, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em 24 de abr. de 2022.

BRASIL, CNE/MEC. **Resolução n.º 2, de 1 de julho de 2014**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 09 de ago. de 2021.

BRASIL, Diretoria de Formação de Professores da educação Básica (DEB). **Relatório de Gestão do PIBID (2009 – 2013)**. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/1892014-relatorio-PIBID-pdf>. Acesso em 28 de abr. de 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **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 09 de ago. de 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília, DF: CAPES, 2014. Disponível em: <<http://www.CAPES.gov.br/educacao-basica/CAPESPIBID>>. Acesso em: 15 out. 2018

BRASIL. **Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 1999a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm. Acesso em 20 de fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de julho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em 20 de fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, 2007c. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em 20 de fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007**. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e dá outras providências. Brasília, 2007g. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6316.htm. Acesso em 20 de fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília, 2010d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em 20 de mar. De 2021.

BRASIL. **Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 22 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º. 8.752, de 9 maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em 9 de nov. de 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946.** Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Normal. 1946. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 08 de jun. de 2021.

BRASIL. Diretoria de Formação de Professores da Educação (DEB). **Relatório de Gestão LIFE.** Brasília, 2013c. Disponível em: <https://www1.CAPES.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-LIFE.pdf>. Acesso em 20 de mar 2021.

BRASIL. Diretoria de Formação de Professores da Educação (DEB). **Relatório de Gestão PARFOR.** Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/1892014-relatorio-parfor-pdf>. Acesso em 20 de mar 2021.

BRASIL. **Edital n. 002/2010/CAPES/SECAD – MEC – PIBID DIVERSIADE, de 21 de outubro de 2010.** PIBID Municipais e Comunitárias. Torna público que receberão propostas de projetos de iniciação à docência pra diversidade de instituições públicas de educação superior e de universidades e centros universitários filantrópicos confessionais e comunitários, sem fins econômicos. Brasília: MEC/CAPES/SECAD, 2010b. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/edital002-2010-CAPESsecad-PIBIDiversidade-pdf>. Acesso em 20 de mar de 2021.

BRASIL. **Edital n. 01, MEC/CAPES/FNDE, de 12 de dezembro de 2007.** Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, 2007e. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-PIBID-pdf>. Acesso em 20 de mar de 2021.

BRASIL. **Edital n. 018/2010/CAPES/DEB, de abril de 2010.** PIBID Municipais e Comunitárias. Torna público que receberá de instituições públicas municipais de educação superior e de universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos – propostas contendo projetos de iniciação à docência. Brasília: MEC/CAPES, 2010a. Disponível em: http://200.130.18.222/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf. Acesso em 20 de mar de 2021.

BRASIL. **Edital n. 02, CAPES/DEB, de 25 de setembro de 2009.** Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, 2009a. Disponível em: http://uab.CAPES.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf. Acesso em 20 de mar de 2021.

BRASIL. **Edital n. 001/2011/CAPES, de 15 de dezembro de 2010.** Torna público que receberá de Instituições Públicas de Ensino Superior propostas contendo projetos de iniciação à docência, a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, Brasília: MEC/CAPES, 2010c. Disponível em:

<https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-001-PIBID-2011-pdf>. Acesso em 20 de mar. de 2021.

BRASIL. **Edital n. 035/2012/CAPES/DEB, 13 de julho de 2012.** Torna público que receberá de Instituições Públicas de Ensino Superior - IPES, propostas no âmbito do Programa de Apoio a laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores - LIFE. Brasília: MEC/CAPES, 2012. Disponível em: https://www1.CAPES.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_035_SICAPES_LIFE.pdf. Acesso em 05 de abr. de 2021.

BRASIL. **Edital n. 06/2018/CAPES/DEB, de 01 de março de 2018.** Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018a. Disponível em: <https://uab.CAPES.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em 23 de abr. de 2021.

BRASIL. **Edital n. 061/2013/CAPES/DEB, de 2013.** Torna público que receberá de Instituições de Ensino Superior (IES) propostas de projetos a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília: MEC/CAPES, 2013e. Disponível em: https://uab.CAPES.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf. Acesso em 05 de abr. de 2021.

BRASIL. **Edital n. 067/2013/CAPES/DEB, de 20 de setembro de 2013.** Torna público que receberá de Instituições Públicas de Ensino Superior - IPES, propostas no âmbito do Programa de Apoio a laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – LIFE conforme processo nº 23038.004468/2012-93. Brasília: MEC/CAPES, 2013b. Disponível em: https://uab.CAPES.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_067_2013_SICAPES-LIFE.pdf. Acesso em 05 de abr. de 2021.

BRASIL. **Edital n. 07/2018/CAPES/DEB, de 01 de março de 2018.** Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, 2018. Disponível em: <https://uab.CAPES.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>. Acesso em 23 de abr. de 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em 26 de abr. de 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020:** notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 17 de mar. 2021.

BRASIL. **Lei 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a

Lei n o 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n os 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.. Brasília, 2007. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm . Acesso em 24 de mar. 2021.

BRASIL. Lei 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, 2007a. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm. Acesso em 24 de mar. 2021.

BRASIL. Lei 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei n° 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, 2020. Disponível em

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151> . Acesso em 24 de mar. 2021.

BRASIL. Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 08 de jun. de 2021.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM..-15-10-1827.htm. Acesso em 11 de jun. 2021.

BRASIL. Lei n. 11.153, de 29 de julho de 2005. Dispõe sobre a instituição da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, por desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

BRASIL. Lei n. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, 2006a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm. Acesso em: 24 de mar. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF: 26 jun. 2014. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 12 de ago. de 2021.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em 29 de mar. de 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 20 de fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 1996a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424compilado.htm. Acesso em 20 de fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Portaria nº 096**, de 18 de julho de 2013. Estabelece as normas gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID. Brasília, 2013d.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Educação Básica. **Relatório de Gestão 2009 – 2013**. Brasília, MEC/SEB, 2014b. Disponível em: < <http://www.CAPES.gov.br/educacao-basica>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Educação Básica. **Relatório de Gestão 2009 – 2011**. Brasília, MEC/SEB, 2011. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/deb_PIBID_relatorio-2009_2011%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/deb_PIBID_relatorio-2009_2011%20(3).pdf). Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5 de 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2005. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em 20 e fev. de 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº. 9, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 22 mar. 2021.

BRASIL. **Portaria Normativa GAB nº 45, de 12 de março de 2018**. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Instrucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília: Diário Oficial da União, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/16032018-portaria-45-regulamento-PIBID-e-residencia-pedagogica-site-pdf>. Acesso em 23 de abr. de 2021.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 1.243, de 30 de dezembro de 2009**. Reajusta os valores previstos no art. 2º da lei 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, com base no art. 7º da mesma lei, referentes ao pagamento de bolsas a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores. Brasília: Diário Oficial da União, 2009c. Disponível http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4879-legislacao-portaria1243-2009-reajuste&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 de mar. 2021.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 104, de 13 de julho de 2012.** Dispõe sobre o Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores - LIFE, no âmbito da CAPES. Brasília, Diário Oficial da União, 2012a. Disponível em <https://www1.CAPES.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria-n-104-de13072012.pdf> . Acesso em: 29 de mar. 2021.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 122, de 16 de setembro de 2009.** Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. Brasília, Diário Oficial da União, 2009b. Disponível em <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria122-PIBID-pdf>. Acesso em: 29 de mar. 2021.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 256, de 17 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília: Diário Oficial da União, 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362>. Acesso em 23 de abr. de 2021.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, 2007f. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_PIBID.pdf. Acesso em: 29 de mar. 2021.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 46, de 11 de abril de 2016.** Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e Revoga a Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Brasília, 2016. Disponível: <http://uab.CAPES.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf> . Acesso em 23 de abr. de 2021.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 72, de 09 de abril de 2010.** Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. Brasília, Diário da União, 2010. Disponível em https://www1.CAPES.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria72_PIBID_090410.pdf . Acesso em: 29 de mar. 2021.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 84, de 14 de junho de 2016.** Revoga a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, publicada no DOU de 15/04/2016. Brasília: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: <https://uab.CAPES.gov.br/images/stories/download/legislacao/15062016-Revogacao-da-Portaria-n-46-2016.pdf>. Acesso em 23 de abr. de 2021.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 260, de 30 de dezembro de 2010.** Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, 2010. Disponível em: https://www.unifucamp.edu.br/wp-content/uploads/2014/01/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf. Acesso em 20 de jun. 2021.

BRASIL. **Resolução CEB nº 2, 19 de abril de 1999.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf. Acesso em 17 de mar. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em 20 de fev. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 17 de mar. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, 1995. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm#art1. Acesso em 17 de fev. de 2021.

BRITTO, Tatiana Feitosa de. Passo a passo no Legislativo: os caminhos do Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional. In: GOMES, Ana Valeska Amaral. BRITTO, Tatiana Feitosa de (Orgs). **Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas.** Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, p. 19 – 39, 2015. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/507684/PNE_constru%c3%a7%c3%a3o%20e%20perspectivas.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em 19 de jul. 2021.

BRZEZINSKI, Iria. **Dilemas e Desafios nas Políticas de Formação e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica.** Simpósio Anpae, 2009. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/135.pdf>. Acesso em 06 de set. de 2022.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: Embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. Edu. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n.2, p. 185 – 206, jul./out. 2010.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professor para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

CAMINI, Lúcia. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **RBP AE**, v. 28, n. 3, p. 535 -550, set./dez. 2010.

CAMPELO, Talita da Silva. CRUZ, Giseli Barreto da. OLIVEIRA, Fernanda Lahtermaher. A contribuição do PIBID para a formação de pedagogos docentes. In: XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE): A Didática e a Prática de Ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade. Ceará. **Anais** (eletrônico). 2014.

CAMPELO, Talita da Silva. **Entre transformadores e reformadores: o PIBID e as disputas por sentidos de docência e formação de professores.** Tese (Doutorado), 249f. 2019. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CANAN, Silvia Regina. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente.** Belo Horizonte, v.4, n 6, p. 24-43, jan./jul., 2012.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n.6, p. 9-27, 1998.

CANDAU, Vera Maria. LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Ed. Vozes Ltda, 1988.

CAPES. **PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.CAPES.gov.br/educacao-basica/CAPESPIBID/PIBID>. Acesso em: 16 de out. 2018.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Ofício Circular nº2/2016-CGV/DEB/CAPES, de 18 de fevereiro de 2016**. Informativo sobre prorrogação de bolsas do PIBID. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.fai.com.br/portal/arquivos/itens_home/d182a0a6f5053c853c453e0fa9d12328.pdf. Acesso 23 de abr. de 2021.

CARDOSO, Elisângela Andrade Moreira; SANTOS, Ivanei de Carvalho; SANTOS, Arlete Ramos dos. Políticas Públicas Educacionais do Plano de Ações Articuladas – PAR – Para a Formação de Professores. Disponível em: http://anaisbr2017.redeestrado.org/files/abstracts/000/000/144/original/Pol%C3%ADticas_P%C3%BAblicas_Educacionais_do_Plano_de_A%C3%A7%C3%B5es_Articuladas_-_PAR_-_para_a_Forma%C3%A7%C3%A3o_de_Professores_-_Red_Estrado.pdf. Acesso em 15 de ago. de 2022.

CARDOSO, Nilson de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino. Qual o conceito de docência? Entre resistências e investigações. Formação em Movimento, **Revista da Anfope**, v.2, i.2, n.4, p.395-415, jul./dez.2020.

CARDOSO, Nilson de Souza. Prefácio. In: MOURA, et.al (Org.). **Pibid na UFGD: reflexões acerca da gestão (2014-2018)**. Jundiá: Paco Editorial, 2018.

CARISSIMI, Aline Chalus Vernick. TROJAN, Rose Mari. A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 10, ago./dez., p. 57-69, 2011.

CARVALHO, Josias Ivanildo Flores de. **Formação inicial de professores de Geografia por meio do PIBID: trajetórias formativas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

CARVALHO, Sônia Nahas de. Avaliação de programas sociais: balanço das experiências e contribuições para o debate. **São Paulo em Perspectiva**, 17(3-4): pág. 185-197, 2003.

CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém. Tessituras acerca da aprendizagem, da identidade e da formação docente expressas em cartas pedagógicas. In: ____ (Orgs.). **Marcos da Constituição da Identidade Docente: narrativas expressas em cartas pedagógicas** Fortaleza: EdUECE, 2022.

CAVALCANTE, Maria Mikaele da Silva. **Permanecer ou evadir da docência?** Estudo sobre perspectiva de professores iniciantes egressos do PIBID UECE. 2018, Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Ceará, 2018.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean, et al. (Orgs). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 3 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

CHAMORRO, Graciela; COMBÈS, Isabelle. **Introdução do livro Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. CHAMORRO, Graciela; COMBÈS, Isabelle (Orgs). Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

COIMBRA, Camila Lima. Um modelo anacrônico para os cursos de licenciatura no Brasil: uma análise do Parecer CNE/CP nº 22/2019. **Formação em Movimento**, v.2, 1.2, n. 4, p.621-645, jul./dez.,2020.

CORALLES, Cecília Azevedo Lima, MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso, GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, ano XX, n.º 68, dez./99.

CORNELO, Camila Santos. **O PIBID enquanto política pública para a formação de professores no curso de pedagogia – Unicentro/I: ações e efeitos**. Dissertação (Mestrado), 151f. 2019. Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Irati, PR, 2019.

CORNELO, Camila Santos; SCHNECKENBERG, Marisa. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID: trajetória e desdobramentos. **Jornal de Políticas Educacionais**. Vol.14, nº27, 2020.

CUNHA, Maria José dos Santos. Formação e Professores: um desafio para o século XXI. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, n.3, p. 609-625, jul./set. 2013.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 3 ed. 1979.

DEMARI, Jennifer. **A formação docente no PIBID/Química da UFRGS na perspectiva dos egressos do Programa**. 2017, 61 f. Mestrado UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre, 2017.

DOURADO, Luiz Fernando. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n.100 – Especial, p. 921 – 946, out. 2007.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

FALCÃO, Giovana Maria Belém; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Formação de Professores e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): apontamentos sobre avanços e contradições de um programa. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v.22, n. 44, p. 161-179, jan./abr., 2017.

FARIA, R. M. Avaliação de Programas Sociais: evoluções e tendências. In: Seminário sobre Avaliação de Políticas e Programas Sociais. Instituto de Estudos Especiais/IEE da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas/NEEP/UNICAMP. Fundação de Desenvolvimento Administrativo/FUNDAP. SP: 1996.

FARIAS, Isabel Maria Sabino. CAVALCANTE, Maria Mikaele da. GONÇALVES, Marluce Torquato Lima. Residência Pedagógica: entre convergências e disputas no campo da formação de professores. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 13, n.25, p. 95-108, set./dez. 2020.

FERNANDES, Domingos. Avaliação de Programas e de projetos pedagógicos. In: VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, Recife, **Anais...** Recife: Sapiens – Centro de Formação e Pesquisa, 2009. p. 41-45.

FERNANDES, Domingos. Avaliação de programas e projetos educacionais. In: _____. **Avaliação em educação**: olhares sobre uma prática social incontornável. Pinhais: Editora Melo, 2011.

FILHO, Aristeo Leite; SANTOS, Pablo S. Machado Bispo; GOUVÊA, Fernando. Quando os documentos falam...ouve-se até o silêncio: entre relatórios, decretos e manuscritos, a gestão de Anísio Teixeira no Inep/CBPE (1952 – 1964). In: MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif (Orgs). **Por uma política de formação do magistério nacional**: o Inep/MEC dos anos 1950/1960. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/historia_da_educacao/por_uma_politica_de_formacao_do_magisterio_nacional.pdf. Acesso em: 05 de ago. 2021.

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

FLORES, Maria Assunção. Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In: Conselho Nacional de Educação, Atas do Seminário Formação Inicial de Professores, Lisboa, CNE, p. 192 – 222, nov. 2015.

FORPIBID. Fórum dos Coordenadores do PIBID. **Carta do FORPIBID**: contra a opressão e pela coragem de formar professores. Brasília, 2015. Disponível em: <https://PIBID.ufsc.br/carta-do-forPIBID-contra-a-opressao-e-pela-coragem-de-formar-professores/>. Acesso em 15 de ago. de 2021.

FORPIBID. Fórum dos Coordenadores do PIBID. **Informe n.º 03/2018** - Haverá luta. Informe 3. Fortaleza, 2018. Disponível em: http://cdn.ueg.edu.br/source/PIBID/noticias/35392/Informe_forPIBID_03_2018.pdf. Acesso e, 15 de ago. de 2021.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 4 ed.: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

GARCIA, Carlos. Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2014a.

GATTI, Bernardete Angelina. Didática e formação de professor: provocações. **Caderno de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1150 – 1164, out./dez. 2017.

GATTI, Bernardete Angelina et al. Atratividade da carreira docente no Brasil. In: Fundação Victor Civita. **Estudos e pesquisas educacionais**. São Paulo: FVC, 2010, v. 1, n. 1

GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, n. 50, p- 51 – 67, out./dez. 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professor no Brasil: característica e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355 – 1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n.57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GATTI, Bernardete Angelina.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Carreira e salário de docentes da educação básica. In: _____(Orgs). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, M.M.R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas**. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009. 155p.

GIARETTON, Francielly Lamboia; SZYMANSKI, Maria Lídia Sica. Atividade: Conceito chave da práxis pedagógica. In: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 23 a 26/09/2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6 ed., Atlas S.A. São Paulo, 2008.

GIMENEZ, Camila Ititkawa. **O Programa Institucional e Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação e professores de Ciências Naturais: possibilidades para a práxis na**

formação inicial? Tese (Doutorado) 247f. Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

GOBBO, Rafael Marques. **Um estudo sobre a iniciação profissional de bolsistas egressos do PIBID**. 2017. 105 f. (Dissertação). Mestrado. Universidade de Taubaté – SP. 2017.

GOES, Graciete Tozetto. BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação de PIBID por licenciandos egressos: um estudo de caso. **Estudo e Avaliação educacional**, São Paulo, v.30, p. 104-137, jan./abr. 2019.

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. Doutorado, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2017.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Políticas da UNESCO para a formação de professor no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**. v. 5, n. 11. 2010.

GONCALVES, Glaucia Signorelli de Queiroz. **Inserção profissional de Egressos do PIBID: desafios e aprendizagens no início da docência**. 2016. 243 f. Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2016.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 5. ed. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1984.

GRAMSCI, Antônio. Caderno de Cárceres: **Maquiavel, notas sobre o Estado e Política**. 10 ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, coedição: Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 10 ed., 2020.

GUARDA, Juliana Alves. **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência: contribuições para a formação inicial e para a inserção na docência da educação básica**. 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019.

GÜNTHER Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília. Mai-ago. 2006, Vol. 22 n. 2, p. 201-210.

HADDAD, Fernando. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Ministério da Educação, INEP. Brasília, 2008.

HIRSCH, Isabel Bonat. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência na formação inicial de Professores: um estudo avaliativo com egresso do PIBID da Universidade Federal de Pelotas**. 2018. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Pelotas, RS, 2018.

HOBOLD, Márcia de Souza. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. PIBID e a constituição da identidade profissional dos estudantes das licenciaturas. In: VIEIRA, Carlos Magno Naglis. REBOLO, Flavinês (Orgs). **PIBID e a docência na educação básica: vivências e práticas formativas**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2018.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n.55, p. 30-41, nov. 2001.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: **Vida de Professores**. NÓVOA, António (org.). Portugal: Porto. 2000.

IBGE. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/panorama>

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

IFMS. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023)**. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/planos/pdi-2019-2023.pdf/view>. Acesso em 17 dez. 2021.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Superior 2013. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 30 de agosto de 2022.

JANUZZI, Paulo de Martino. Avaliação de programas sociais: conceitos e referenciais de quem a realiza. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.25, n. 58, p. 22-42, mai./ago. 2014.

JARDILINO, José Rubens Lima. Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID. **Educação**. Santa Maria, v. 39, n.2, p. 353 – 366, maio/ago., 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, pan./mar. 2016.

LIMA, Edileusa; MACADO, Lucília. A evasão discente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação Unisinos**, vol. 18, núm. 2, mai./ago., pp. 121-129, 2014.

LIMA, Everaldo José da Silva. **Sentidos do trabalho docente e da formação de professores no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**: contradições e possibilidades. 2017, 169f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e ensino em Marx e Engels. Londrina: Germinal: **Marxismo e Educação em Debate**, v. 2, n. 2, p. 20-42, agosto, 2010.

LORDELO, José Albertino Carvalho, DAZZANI; Maria Virgínia Machado. **Estudos com estudantes egressos**: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas. Salvador: EDUFBA, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

- MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**. Itajaí, v. 9, n. 1, pp.4-16, jan/abr 2009.
- MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em:<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=8269>>. Acesso em 03 de junho de 2020.
- MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. Tradução: Cristina Antunes. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v.01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.
- MARCELO, Carlos. VAILLANT, Denise. Políticas Y Programas de Inducción em la docência em Latina América. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p. 1224-1249, out/dez. 2017.
- MARCONDES, Emília Fernandes de Oliveira. “**Quem quer ser professor?** perspectiva dos Bolsistas egressos UFRRJ sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência”! 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2017.
- MARIANO, Sangelita Miranda Franco. SILVA, Mariana Batista do Nascimento. Plano de ações articuladas (PAR) em Uberlândia: a perspectiva de gestão e planejamento. In: LIMA, Antônio Bosco; SILVA, Marina Batista (Orgs.). **Gestão Escolar Democrática: teorias e práticas Uberlândia: Navegando**, UFU/PROEXC, p.129-158, 2018.
- MARQUES, Liane Orcelli. GONÇALVES Suzane da Rocha Vieira. PIBID FURG e suas contribuições na formação de pedagogos. In: XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE): A Didática e a Prática de Ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade. Ceará. **Anais (eletrônico)**. 2014.
- MARQUEZAN, Fernanda Figueira. **A espiral da aprendizagem docente: processos formativos de egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2016. 329 f. Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2016.
- MARX, Karl. **O Capital Crítica da Economia Política**. Livro 1. O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. Editora Boitempo, 2011.
- MATHEUS, Eliane Fernandes. Um esboço crítico sobre “parceria” na formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 03, p. 355-388, jul./set. 2014.
- MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A Política de Formação Docente no Brasil: Fundamentos teóricos e epistemológicos. 32 Reunião ANPEd. GT 05. sd. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-5789-int.pdf>. Acesso em: 20 de jul. 2021.
- MEC/INEP. **Estatísticas dos professores no Brasil**. 2. ed. – Brasília: Inep, 2004.
- MEC; CNE; CEB. 2007. **Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais**. Relatório produzido pela Comissão Especial Instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio. 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf?#:~:text=Pois%20como%20alertou%20o%20Conselheiro.emergenciais%20e%20de%20car%C3%A1ter%20estrutural>. Acesso em: 29 de jun de 2021.

MEC; SESU; ANDIFES; ABRUEM. 1996. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. *Avaliação*, 1(2):55-65. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002240.pdf>. Acesso em: 28 de jun. 2021.

MELO, Adriana Almeida Sales de; SOUZA, Flávio Bezerra de. A Agenda do mercado e a educação no governo Temer. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.9, n.1, p. 25 – 36, ago. 2017.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Reforma Francisco Campos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/reforma-francisco-campos/>>. Acesso em 11 jun 2021.

MILITÃO, Andréia Nunes. A inserção da terminologia “direito à aprendizagem” no arcabouço legal da formação de professores. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 152-176, jul./set., 2021.

MOLINA, Adão Aparecido; RODRIGUES, Adriana Aparecida. Estado, Políticas Públicas e Formação Docente no Brasil: direcionamentos a partir do início do século XXI. **Ensino Em Revista**. Uberlândia, MG, v.27, n. 1, p.40-67, jan./abr., 2020.

MOTTA, Alexandre de Medeiros; REBOLLAR, Paola Beatriz May. **História econômica**. Palhoça/RS: Unisul Virtual. 2015.

MOURA, Noêmia dos Santos Pereira; BISCARO, Adriana de Fátima Vilela; SANGALLI, Andréia. O PIBID na UFGD em termos quantitativos e qualitativos: o pedagógico, o social e o político. In: MOURA, Noêmia dos Santos Pereira; ARANDA, Maria Alice de Miranda; SANGALLI, Andréia; BISCARO, Adriana de Fátima Vilela (Org.). **PIBID na UFGD: Reflexões acerca da gestão (2014-2018)**. Jundiaí: Paco Editorial, v.1, 2018.

NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa em Administração**. São Paulo. V. 1, nº 3, 2ºsem. 1996.

NOVAES, Diva Valério; COUTINHO, Cileda de Queiroz e Silva. **Estatística para educação Profissional e Tecnológica**, 2º ed. Atlas, 2013.

NOVAES, Luiz Carlos. A formação des(continuada) dos professores temporários: provisoriedade e qualidade de ensino. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.10, n. 30, p. 247-265, maio/ago., 2010.

NOVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**. Madrid, 2009.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NOVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: _____. **Professores: imagens do futuro presente** Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

NÓVOA, Antônio. Firmar a profissão como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106 – 1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, Antônio. **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: https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 06 de set. 2022.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11- 20, jan./jun. 1999.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, Antônio. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Palestra de Antônio Nóvoa. Sindicato dos professores de São Paulo: Sinpro, 2007. Disponível em: https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em 20 jul. de 2007.

OBARA, Cássia Emi. BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias. PASSOS, Marinez Meneghello. Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do professor de Química. **Ciência & Educação** (Bauru). V. 23. N.4. p. 979-994. Dez 2017.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo; SOUZA; Waleska Medeiros de Souza; PERUCCI, Leidelaine Sérgio. Políticas de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, v. 43, n. esp, p-47-76, 2018.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Revista Pro-Posições**, Campinas, Sp, v.30, 2019.

OLIVEIRA, Fernanda Lahtermaher. A inserção profissional docente de um egresso do PIBID: o caso de uma professora de matemática. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação (ANPED). 38ª São Luís - MA. **Anais (eletrônicos)**. outubro de 2017.

OLIVEIRA, Hélio Frank. A bagagem do PIBID para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional. **Trabalhos em linguística aplicada**. V. 56. N 3. P. 913 -934. Campinas. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

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

PALUMBO, Dennis. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: SOUZA, Eda C. B. Machado de (Org). **A avaliação e a formulação de políticas públicas em educação: leituras complementares**. Brasília: MEC/UnB, 1998. p. 35-62.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira, SARMENTO, Teresa, ROCHA, Simone Albuquerque da. O PIBID E A INSERÇÃO À DOCÊNCIA: EXPERIÊNCIAS, POSSIBILIDADES E DILEMAS. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-31, 2018.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Professores Iniciantes: as pesquisas e suas bases teórico-metodológicas. **Linhas Críticas**, v.14, n.27, p. 251-269, jul/dez. 2009.

PASSOS, Carmensita Matos Braga. PIBID e formação docente: construindo possibilidade. In: Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade, 17., 2014, Fortaleza. Anais... Fortaleza: Editora EdUECE, 2014. p. 807-838.

PAULA, Luiz Fernando de; PIRES, Manoel. Crise e perspectivas para a economia brasileira. **Estudos Avançados**, p. 125-144, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v.24, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio: diferentes concepções. In: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena (Orgs.). **Estágio e Docência**. São Paulo, Cortez. 5 ed., 2010.

PINTO, José Marcelino Rezende. Remuneração adequada do professor: desafios à educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, p.51-67, jan./jun. 2009.

PINTO, José Marcelino Rezende. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais**. N. 15, jan./jun., 2014.

PIRES, Manuella de Aragão. CARDOSO, Lívia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v.25, n.55, p. 73-93, set/dez. 2020.

PUCETTI, Silvana. **A Formação do Professor de Matemática em Interface com o PIBID – Programa Institucional de Bolsa De Iniciação à Docência: as representações de Licenciandos e Supervisores**. 2016. 259 f. Doutorado. Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. 2016.

RABELO, Amanda Oliveira de. Análise comparada da indução profissional como apoio ao docente iniciante. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n.1, p. 81 -96, jan./abr. 2019.

RAYS, Oswaldo Alonso. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papyrus, 1996.

REIS, Adriana Teixeira; ANDRÉ, Marli E. A. D.; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de formação de professor no Brasil, após LDB 9.394/96. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 12, n.23, p. 33-52, jan./abr. 2020.

RIBEIRO, Marcus Eduardo Maciel. **A Formação de Professores em comunidades de prática por meio da participação no PIBID de Química em Instituições de Ensino Superior no Estado do Rio Grande do Sul.** 2017. 251 f. Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2017.

SADER, Emir. A Construção da hegemonia pós-neoliberal. In: **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma.** SADER, Emir (Org.) São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

SANTANA, Maiane Santos da Silva. **O PIBID e a iniciação profissional docente: um estudo com professores egressos do Programa.** 2015. 176 F. (Dissertação) Mestrado. Universidade Federal Da Bahia. Salvador. 2015.

SANTOS, Ana Jéssica Corrêa; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. PIBID – Uma análise das Portarias: avanços ou recuos? In: XIII Congresso Nacional de Educação. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – Sirsse e VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPDA/CÁTEDRA UNESCO), p. 8872 – 8885, 2017.

SANTOS, Ana Lúcia Félix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, set/dez. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria H. (Orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 121-130.

SAVIANI, Dermeval. **A crise política atual: uma grande farsa.** Avaliação Educacional - Blog do Freitas, 02/04/2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/04/02/saviani-e-golpe-sim/> . Acesso em: 07 de jun. de 2021.

SBPC. JORNAL DA CIÊNCIA, de 25 e fevereiro de 2016. Secretário do MEC anuncia revogação do ofício da CAPES sobre cortes no PIBID. Disponível em: <http://jnoticias.jornaldaciencia.org.br/1-secretario-do-mec-anuncia-revogacao-do-oficio-da-CAPES-sobre-cortes-no-PIBID/> Acesso em 23 de abr. de 2021.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva; ARANDA, Maria Alice de Miranda; FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Universidade e Educação básicas articulações a favor da alfabetização de crianças. In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares (orgs.) **Educação e pesquisa no Centro-Oeste: políticas, práticas e fontes da/para a formação do educador.** Campo Grande: UFMS, 2012.

SCHÖN, D. A. **La formación de profesionales reflexivos.** Madrid: Paidós, 1992.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

SECCHI, Leonardo. Ciclo de políticas públicas. In: **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SENKO, Elaine Cristina. Claus Offe. Capitalismo desorganizado: transformações contemporâneas do trabalho e da política. **Revista de História**, p. 179-184, 2012.

SILVA, Alciley Lopes da. FIRMINO, André Luís Sá. Dados Estatísticos do Censo Escolar. SED – Secretaria do Estado de Educação. Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, 2018.

SILVA, Danielli Ferreira. **Processo de iniciação à docência de professores de matemática: olhares de egressos do PIBID/UFSCar**. 2014. 159 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos – SP. 2014.

SILVA, Maria Abádia da. A questão docente nas políticas públicas. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 200, p. 325 - 354.

SILVA, Paula Junqueira da; LIMA, Antônio Bosco de. O PIBID e o Gerencialismo na formação docente: a nova morfologia do trabalho no contexto neoliberal. In: LIMA, Antônio Bosco de; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Carlos. (Orgs.). **Em defesa das políticas públicas**. Uberlândia: Navegando Publicações. p. 171-194, 2020.

SILVEIRA, Hélder Eterno da. Memórias sobre o PIBID: concepções, criação e dinâmica de funcionamento. **Crítica Educativa**, Sorocaba, SP, v. 3, n.2, p. 50-62, jan./jun., 2017.

SOARES, José Rômulo; JÚNIOR, José Nilton Alves Pereira. Filosofia, práxis e educação. **Editora Realize**. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2012/78b9cab19959e4af8ff46156ee460c74.pdf>. Acesso em 09 de mai. De 2022.

SOCZEK, Daniel. PIBID como formação e professores: reflexões e considerações preliminares. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 03, n.05, p.57-69, ago./dez. 2011.

SOMBRA, Cintia Goncalves. **Egressos do Pibib/UECE dos Subprojetos de Ciências Biológicas, Física e Química: onde atuam e o que pensam sobre a permanência na docência?** 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2016.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, jul/dez. 2006.

SOUZA, Camila Azevedo. Organismos internacionais no Brasil e em Portugal: uma (con)formação voltada para o capital. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 79-87, jun. 2014.

TANURI, Leonor Maria. **História da Formação de Professores**. Revista Brasileira de Educação. Campinas: n.14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago., 2000.

TARDIF, Maurice. RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UEMS. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. **Regimento Interno do PIBID**. UEMS, 2015. Disponível em http://www.uems.br/assets/uploads/PIBID/arquivos/3_2016-04-12_00-40-45.pdf. Acesso em 28 de abr. de 2021.

UEMS. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): traçando objetivos e metas para o futuro da UEMS (2021-2025)**. Disponível em: <http://www.uems.br/pdi/assets/arquivos/PDI%202021-2025%20-%20Vers%C3%A3o%20Final.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2021.

UFGD. Fundação Universidade Federal da Grande Dourados. **Relatório UFGD em número 2018**. Divisão de Planejamento – DIPLAN/COPLAN/PROAP/UFGD. Disponível em https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/PLANEJAMENTO/ufgd_diplan.pdf Acesso em 03 fev. 2021.

UFGD Fundação Universidade Federal da Grande Dourados. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2013-2017)**. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/PDI-2013-2020/PDI%20Vers%C3%A3o%20Final/PDI%20UFGD%202013-2017%20-%20COMPLETO.pdf>. Acesso em 17 dez. 2021.

UFMS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) integrado ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI) (2020-2024)**. Disponível em: <https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2021/11/PDI-UFMS-2020-2024-realinhado-2021.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2021.

UNESCO. **Declaração mundial sobre a educação pra todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em 20 de jul. 2021.

VALLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

VAZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIEIRA, Karen Eick. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na UFGD/MS: recorrências e solicitações da realidade**. 156 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados-MS, 2017.

VILAS BÔAS, Fernanda Litvin. **Um estudo avaliativo do PIBID**: contribuições para a avaliação de programas educacionais. 179f. 2018, Tese (Doutorado). Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares. PPG em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional. Universidade de Brasília, 2018.

ZAQUEU, Ana Cláudia Molina. PIBID: Política educacional ou medida emergencial? **Revista Gestão e Políticas Públicas**. v. 4(2), p. 324-333, 2014.

ZANFERARI, Talita; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. As metas do PNE (2001 – 2010 e 2014 – 2024) que discutem a educação superior: (des)continuidade e perspectivas. 2017. Anais ... XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCARE. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24575_13818.pdf. Acesso em 20 de fev. 2021.

ZEICHNER, Kenneth M. **Políticas de Formação de Professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países no mundo. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ANEXO

Ofício da CPAES sobre informativo da prorrogação de bolsas do PIBID

http://sef.capes.gov.br/sef/controle_documento.php?acao=documento_assinado

http://sef.capes.gov.br/sef/controle_documento.php?acao=documento_assinado



COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
Setor Bancário Norte (SBN), Quadra 2, Bloco L, Lote 06, Edifício Capes, 4º andar - Bairro Asa Norte, Brasília/DF, CEP 70040-020
Telefone: e Fax: - www.capes.gov.br

Ofício Circular nº 2/2016-CGV/DEB/CAPES

Brasília, 18 de fevereiro de 2016.

Assunto: Informativo sobre prorrogação de bolsas do Pibid

Senhor(a) Coordenador(a),

1. Visando adequar o Pibid à dotação orçamentária disponível para o programa em 2016, informamos que as bolsas de iniciação à docência que completam 24 meses não serão prorrogadas.
2. As IES deverão observar a proporcionalidade e os limites estabelecidos na Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013, no art. 11 e na seção II, quanto à concessão de bolsas de coordenação de área e de gestão e de supervisão.
3. Por fim, esclarecemos que, por tratar-se de adequação orçamentária dos projetos, as cotas de bolsas finalizadas serão suprimidas.

Atenciosamente,



Documento assinado eletronicamente por Paulo Sérgio Parro, Coordenador(a)-Geral de Programas de Valorização do Magistério, Substituto(a), em 18/02/2016, às 17:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 25, inciso II, da Portaria nº 01/2016 da Capes.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.capes.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 0026445 e o código CRC 7F8E7399.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Sistematização documental para análise do PIBID

Tipo de Documento	Questões	Normativas
Legislação relativa à implantação e implementação do PIBID	<p>Quais foram os objetivos explícitos do Programa?</p> <p>Quais foram as principais mudanças?</p> <p>Como foi idealizada a estrutura pedagógica e organizacional do Programa?</p> <p>Quais instituições participaram do Programa?</p> <p>Quais licenciaturas foram contempladas com o Programa?</p>	<p>Portaria MEC n.º 38 de 12 de dezembro de 2007</p> <p>Edital MEC/CAPES/FNDE n.º 01/2007</p> <p>Portaria MEC n.º 122, de 16 de setembro de 2009</p> <p>Edital CAPES n.º 02/2009</p> <p>Portaria n.º 1.243, de 30 de dezembro de 2009</p> <p>Edital CAPES n.º 18/2010</p> <p>Edital Conjunto n.º 2/2010 CAPES/Secad</p> <p>Edital n.º1/2011</p> <p>Portaria n.º 72, de 09/04/2010</p> <p>Decreto n.º 7.219, de 24 de julho de 2010.</p> <p>Edital n.º 11/2012 CAPES, de 20 de março de 2012</p> <p>Edital n.º 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013</p> <p>Portaria CAPES n.º 96 de 18 de julho de 2013.</p> <p>Portaria 46, de 11 de abril de 2016</p> <p>Portaria CAPES n.º38</p> <p>Editais n.º 6/2018</p> <p>Edital n.º 07/2018</p> <p>Portaria GAB n.º 45</p> <p>Portaria n.º 259 de 17 de dezembro de 2019</p>
Relativos à CAPES	<p>Qual a concepção teórica do PIBID na visão da CAPES?</p> <p>Quais os principais resultados avaliados pela CAPES sobre o PIBID?</p>	Relatórios de Gestão da CAPES
Documentos das IES	<p>Como foi a implantação e implementação do Programa nas IES?</p> <p>Quais as principais contribuições do Programa descritas nos relatórios da IES?</p> <p>Quais os principais produtos enunciados nos relatórios da UFGD e da UEMS?</p> <p>E quais suas ações e metas delineadas para alcance dos objetivos do PIBID?</p>	<p>Relatórios de Gestão das IES – UFGD, UEMS, UFMS, UCDB E IFMS</p> <p>Projeto Institucional das IES</p> <p>Subprojetos da UFGD e UEMS</p>
Avaliação externa	Quais os principais resultados apontados nestas avaliações sobre a efetividade do PIBID aos egressos de iniciação à docência?	<p>Relatório da Fundação Carlos Chagas</p> <p>Teses e Dissertações.</p>

APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGedu/FAED/UFPGD**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário da pesquisa " **CONTRIBUIÇÕES DO PIBID AOS LICENCIADOS EGRESSOS: DESAFIOS PARA A POLÍTICA E PARA A GESTÃO EDUCACIONAL** ", realizada pela Doutoranda Adriana de Fátima Vilela Biscaro, sob orientação da Profa. Dra. Maria Alice de Aranda Miranda, do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, da linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação.

A pesquisa tem por objetivo analisar o PIBID no MS em relação às contribuições para o exercício da docência dos seus egressos e para o fortalecimento e qualidade da educação básica nas escolas parceiras do PIBID.

As respostas deste questionário serão fundamentais para a realização da pesquisa. Você terá a liberdade de se recusar a comentar os temas abordados, caso estes lhe ocasionem constrangimentos de alguma natureza. Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e sua identidade será tratada sigilosamente, ou seja, não haverá identificação nominal.

Eu _____ declaro ter recebido da Pesquisadora Adriana de Fátima Vilela Biscaro todas as informações necessárias a respeito dos objetivos e procedimentos metodológicos envolvidos na pesquisa "O PIBID na perspectiva da Política e da Gestão Educacional: contribuições aos licenciandos egressos (2014-2017)". Declaro ainda que fui informado(a) sobre a possibilidade de negar-me a responder as informações solicitadas neste questionário em que haja penalidade de qualquer natureza.

Por fim, autorizo que as informações por mim prestadas sejam utilizadas nesta investigação e outras eventualmente publicadas.

Dourados, MS, ____ de _____ de 2021.

Participante

Adriana de Fátima Vilela Biscaro
Pesquisadora responsável
e-mail: adrianabiscaro@ufgd.edu.br

APÊNDICE C: Carta de apresentação aos coordenadores institucionais



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGedu/FAED/UFPGD**

À Coordenação Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID

Sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFPGD), da linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação e tenho como orientadora a Prof. Dra. Maria Alice de Miranda Aranda. A minha pesquisa terá como tema central o “PIBID na perspectiva da Política e da Gestão Educacional” e como objeto “As contribuições do PIBID aos sujeitos egressos do Programa no período de 2014 a 2017”. O objetivo da investigação será analisar o PIBID no estado de MS em relação às contribuições aos licenciados egressos para o ingresso e o exercício da docência, na perspectiva da política e da gestão educacional

A investigação do trabalho abrangerá todas as Instituições de Ensino Superior (IES) do Mato Grosso do Sul, (UFPGD, UEMS, UFMS, IFMS e UCDB). Para fundamentar e elucidar a pesquisa serão necessários alguns dados dos Projetos Institucionais participantes do programa no período em pauta.

Neste sentido, gostaria de verificar a possibilidade de disponibilizar os Relatórios de Gestão da Coordenação Institucional referente aos anos 2014, 2015, 2016 e 2017, para contribuir com a minha investigação, lembrando que a pesquisa se insere na perspectiva da política e gestão educacional.

E, aproveitando o ensejo deste ofício, gostaria de convidá-lo para participar da pesquisa a partir de um questionário ou entrevista.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir com as discussões sobre a Política de Formação Inicial e para possíveis implementações no Programa.

Agradeço desde já sua atenção e colaboração.

Atenciosamente,

Dourados, 22 de abril de 2021

Adriana de Fátima Vilela Biscaro
Doutoranda do PPGedu/UFPGD

Pra. Dra. Maria Alice de Miranda Aranda
Professora Orientadora do PPGedu/UFPGD

APÊNDICE D: Questionário para os licenciados egressos

Pesquisa sobre Egressos do PIBID - Iniciação à Docência (ID's)

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário da pesquisa. “CONTRIBUIÇÕES DO PIBID AOS LICENCIADOS EGRESSOS: DESAFIOS PARA A POLÍTICA E PARA A GESTÃO EDUCACIONAL”, realizada pela Doutoranda Adriana de Fátima Vilela Biscaro, sob orientação da Profa. Dra. Maria Alice de Aranda Miranda, do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, da linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação. A pesquisa tem por objetivo analisar o PIBID no MS em relação às contribuições para o exercício da docência dos seus egressos e para o fortalecimento e qualidade da educação básica nas escolas parceiras do PIBID. As respostas deste questionário serão fundamentais para a realização da pesquisa. Você terá a liberdade de se recusar a comentar os temas abordados, caso estes lhe ocasionem constrangimentos de alguma natureza. Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e sua identidade será tratada sigilosamente, ou seja, não haverá identificação nominal.

I – Dados Pessoais

1. Faixa etária:

- 20 a 25 anos
 26 a 30 anos
 31 a 35 anos
 36 a 40 anos
 41 anos ou mais

2. Gênero: Feminino Masculino Outro

3. Cidade onde mora atualmente: _____

4. Sua formação na educação básica foi:

- Somente em escolas públicas
 Somente em escolas privadas
 A maior parte em escolas públicas
 A maior parte em escolas privadas

5. Qual curso de licenciatura realizou?

- Biologia
 Artes Plástica e Visuais
 Ciências Biológicas
 Ciências Sociais
 Educação Especial
 Educação Física
 Filosofia
 Física
 Geografia
 História
 Informática
 Letras – Espanhol
 Letras – Português
 Letras – Inglês
 Matemática
 Música
 Pedagogia
 Química
 Teatro

6. Ano de conclusão do curso

- 2014 2015 2016 2017 2018 2019 2020

7. Ano de ingresso no PIBID

2014 2015 2016 2017

8. Tempo de participação no PIBID

- até 6 meses
 até um ano
 entre um ano e um ano e meio
 um ano e meio a dois anos
 mais de dois anos

9. Instituição onde atuou no PIBID

UFGD UEMS

10. Cidade onde atuou no PIBID

- Amambai
 Aquidauana
 Bataguassu
 Bela Vista
 Camapuã
 Campo Grande
 Cassilândia
 Costa Rica
 Coxim
 Dourados
 Ivinhema
 Jardim
 Maracaju
 Miranda
 Mundo Novo
 Naviraí
 Nova Andradina
 Paranaíba
 Ponta Porã
 Rio Brillhante
 São Gabriel do Oeste

11. Rede de ensino no qual desenvolveu suas atividades no PIBID

Estadual Municipal

12. Está atuando como professor?

Sim Não

13. Tipo de vínculo empregatício:

- Efetivo
 CLT
 Contrato temporário
 Não estou atuando como professor
 Aguardando concurso

14. Rede de ensino no qual atua

- Privada
 Estadual
 Municipal
 Federal
 Não estou atuando em sala de aula atualmente

15. Nível de ensino que atua

- Educação Infantil
 Ensino Fundamental I
 Ensino Fundamental II

- Ensino Médio
- EJA
- Escola do Campo
- Estou atuando na Coordenação pedagógica
- Estou atuando na Direção da escola
- Não estou atuando em sala de aula atualmente

16. Está cursando pós-graduação ou já cursou?

- Lato sensu (especialização) – em andamento
- Lato sensu (especialização) – concluído
- Stricto Sensu – mestrado em andamento
- Stricto Sensu – mestrado concluído
- Stricto sensu - doutorado em andamento
- Stricto sensu - doutorado concluído
- não cursei pós-graduação

II – Sobre sua participação no PIBID

Esta seção tem por objetivo compreender as contribuições mais enfatizadas do PIBID para a formação de professores da Educação Básica.

1. Assinale os motivos que levaram você a participar no PIBID (mais de um motivo pode ser assinalado).

- Auxílio financeiro
- Interesse pela docência
- Proximidade com a realidade da escola
- Formação teórica e prática
- Possibilidade de vivenciar experiências relacionadas à docência
- Interesse em aperfeiçoar procedimentos e técnicas profissionais
- Oportunidade de esclarecer dúvidas sobre a prática do professor em sala de aula.

2. A sua participação no PIBID influenciou na escolha profissional após sua experiência como bolsista?

- Sim. A experiência como bolsista despertou meu interesse pela docência.
- Gostei da experiência, à docência é uma possibilidade na escolha da minha profissão
- Não quero ser professor.
- Não teve influência.

3. A sua concepção acerca da docência mudou, após ter participado do PIBID? Comente.

4. Assinale qual a relevância do PIBID para cada um dos aspectos elencados.

	Extremamente relevante	Muito relevante	Um pouco relevante	Nada relevante
Elevação da qualidade do curso de licenciatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aproximação da universidade com a escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Assinale, na sua opinião, qual a relevância das contribuições do PIBID para sua formação de acordo com cada um dos aspectos elencados.

	Extremamente relevante	Muito relevante	Um pouco relevante	Nada relevante
Formação teórica consistente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elaboração de produções científicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participação em eventos da área de Educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conhecimento de tecnologias educacionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Problematização da realidade escolar, buscando novas alternativas de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Análise crítica e reflexão das ações pedagógicas vivenciadas no contexto escolar	()	()	()	()
Articulação com o ensino, pesquisa e extensão	()	()	()	()
Formação significativa da docência	()	()	()	()
Contato com diversos saberes acadêmicos sobre a Educação	()	()	()	()
Articulação entre a teoria e a prática escolar	()	()	()	()
Inserção à cultura escolar	()	()	()	()
Conhecimento sobre a organização e o planejamento das ações pedagógicas.	()	()	()	()
Formação docente a partir de experiências reflexivas	()	()	()	()
Desenvolvimento de autonomia e segurança	()	()	()	()
Conscientização sobre problemas atuais do sistema educacional	()	()	()	()
Processo de escolha da profissão a seguir	()	()	()	()
Construção de uma identidade profissional	()	()	()	()

6. Assinale o seu nível de satisfação quanto às possibilidades de participação que o PIBID proporcionou para você, no que diz respeito aos seguintes aspectos:

	Muito satisfeito	Um pouco satisfeito	Um pouco insatisfeito	Nada satisfeito
1. Minicursos e oficinas pedagógicas	()	()	()	()
2. Atividades na escola no início do curso	()	()	()	()
3. Análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados aos subprojetos e currículos educacionais da educação básica.	()	()	()	()
4. Planejamento e execução de atividades nos espaços formativos desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade.	()	()	()	()
5. Discussões com o grupo do subprojeto	()	()	()	()
6. Desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo/colaborativo e interdisciplinar	()	()	()	()
7. Estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares	()	()	()	()
8. Participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola	()	()	()	()
9. Análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores da educação básica.	()	()	()	()
10. Desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo uso de tecnologias e diferentes recursos didáticos.	()	()	()	()
11. Sistematização e registro das atividades em portfólio	()	()	()	()
12. Desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares.	()	()	()	()

7. Você utiliza as metodologias de ensino ou recursos didáticos que foram desenvolvidos durante sua permanência no PIBID, nas suas atividades didáticas atualmente?

- () Sim
 () Não
 () Não estou atuando como professor no momento

8. Em relação à sua atuação como professor, quais elementos foram dificultadores para a gestão de sala de aula (mais de um item pode ser assinalado).

- () Falta de apoio da equipe gestora da escola
- () Falta de parceria com professores mais experientes
- () Falta de material didático pedagógico, recursos e equipamentos tecnológicos
- () Dificuldade por não ter voz ativa na escola, pela condição de iniciante
- () Dificuldade em lidar com a Indisciplina dos alunos
- () Carga horária semanal elevada
- () Número de alunos por sala superior ao desejável
- () Resistência da escola para diferentes práticas pedagógicas
- () Não estou atuando como professor

III - Sobre a Gestão e organização do PIBID

Esta seção tem por objetivo compreender os aspectos relacionados à Gestão e Coordenação dos subprojetos.

1. Sobre a organização e gestão do PIBID, assinale por ordem de importância as opções que você considera que foram essenciais para o desenvolvimento do subprojeto que participou.

	Muito importante	Média importância	Pouco importante	Sem importância
1. Divulgação do Projeto Institucional do PIBID da sua Instituição	()	()	()	()
2. Divulgação do Regimento do PIBID da sua Instituição	()	()	()	()
3. Administração e atuação da Coordenação Institucional e Coordenação e Gestão Educacional	()	()	()	()
4. Atuação do(a) Coordenador (a) de Área do subprojeto que fez parte	()	()	()	()
5. Apoio da Coordenação Institucional e de Gestão para desenvolvimento das atividades do subprojeto.	()	()	()	()
6. Administração dos recursos financeiros para desenvolvimento de atividades e participação e incentivo à eventos científicos.	()	()	()	()
7. Aquisição de materiais e equipamentos para desenvolvimento das atividades do PIBID.	()	()	()	()
8. Atuação do Supervisor	()	()	()	()
9. A relação do(a) Coordenador (a) de Área com os acadêmicos participantes do PIBID.	()	()	()	()
10. A distribuição da carga horária para desenvolvimento das atividades teóricas e práticas no PIBID.	()	()	()	()
11. Frequência de orientação do Coordenador de Área aos bolsistas.	()	()	()	()
12. Relação do Coordenador de Área com o supervisor	()	()	()	()
13. Relação do coordenador de área com a escola (direção, coordenação, professores e alunos).	()	()	()	()

IV - Resultados após sua participação no PIBID

Esta seção tem por objetivos: a) analisar se o PIBID interferiu na qualidade do processo de formação inicial docente dos seus egressos e, b) avaliar a efetividade do PIBID a partir da inserção dos egressos na Educação Básica;

- 1. A vivência no PIBID contribuiu para superar as dificuldades na inserção à docência? Comente.**
- 2. Quais foram os principais desafios encontrados no início de carreira? Comente.**
- 3. A sua prática pedagógica atual tem influência na vivência do PIBID? Comente.**

4. Você considera que as ações do PIBID têm influenciado na melhoria da qualidade da educação básica? Comente.

5. Faça um relato sobre a importância do PIBID para a sua formação.

6. Ciência e Concordância: Estou ciente de que as informações coletadas neste instrumento são para uso exclusivo da pesquisa. Autorizo sua utilização mantendo-se o anonimato.

() Concordo () Dis

