



O PIBID e as Disputas por Sentidos de Docência e Formação de Professores: A Trajetória do Programa entre 2007 e 2018

Talita da Silva Campelo

Prefeitura Municipal de Duque de Caxias - RJ
Brasil



Giseli Barreto da Cruz

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
Brasil

Citação: Campelo, T. da S., & Cruz, G. B. da. (2021). O PIBID e as disputas por sentidos de docência e formação de professores: A trajetória do programa entre 2007 e 2018. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(104). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5854>

Resumo: Este artigo trata de uma pesquisa que se propôs a analisar a trajetória do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) entre 2007 e 2018 na perspectiva do ciclo de políticas (Bow et al., 1992). Conduz o estudo a seguinte questão: como interpretam a trajetória do PIBID aqueles que atuaram nele nos contextos de influência, produção de texto e prática? Para respondê-la trabalhou-se com análise documental, entrevistas e questionários através dos quais alcançou-se os depoimentos de 51 atores do PIBID. Os dados foram analisados com a contribuição de diversos autores dos quais destacam-se Zeichner na formação de professores e Ball nas políticas públicas educacionais. Os resultados indicam que, ao longo de sua trajetória, o PIBID encarnou as disputas em torno dos sentidos de docência e de formação entre progressistas (transformadores) e liberais (reformadores). Isso fez com que o programa passasse por duras mudanças que por fim desconfiguraram sua essência. Observou-se que, no

contexto da prática analisado - um PIBID Pedagogia de uma universidade federal localizada no Rio de Janeiro, pelas interpretações e traduções dos atores, as mudanças que o programa sofreu não afetaram o trabalho pedagógico desenvolvido porque o sentido de docência construído se sobrepôs à mensagem da política.

Palavras-chave: Formação de professores; PIBID; Pedagogia; Ciclo de políticas; Políticas públicas de formação docente

PIBID and disputes for senses of teaching and teacher training: The path of the program between 2007 and 2018

Abstract: This article aims to analyze the trajectory of PIBID (Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships) between 2007 and 2018 from the perspective of the policy cycle (Bow et al., 1992). The study conducts the following question: how do those who acted in the context of influence, text production and practice interpret the trajectory of PIBID? To answer it, we worked with documentary analysis, interviews and questionnaires through which the testimonies of 51 PIBID actors were obtained. The data were analyzed with the contribution of several authors, among which Zeichner stands out in the training of teachers and Ball in public educational policies. The results indicate that, throughout its trajectory, PIBID embodied the disputes over the meanings of teaching and training between progressives (transformers) and liberals (reformers). This caused the program to undergo hard changes that ultimately disfigure its essence. It was observed that, in the context of the analyzed practice - a PIBID Pedagogy of a federal university in Rio de Janeiro, due to the interpretations and translations of the actors, the changes that the program underwent did not affect the pedagogical work developed because the sense of teaching constructed overlapped to the policy message.

Keywords: Teacher training; PIBID; Pedagogy; Policy cycle; Public policies for teacher education

PIBID y disputas por los sentidos de la enseñanza y la formación docente: El camino del programa entre 2007 y 2018

Resumen: Este artículo trata sobre una investigación que tiene como objetivo analizar la trayectoria de PIBID (Programa Institucional para Becas de Iniciación Docente) entre 2007 y 2018 desde la perspectiva del ciclo de políticas (Bow et al., 1992). El estudio lleva a cabo la siguiente pregunta: ¿cómo interpretan la trayectoria de PIBID los que actuaron en el contexto de influencia, producción de texto y práctica? Para responderlo, trabajamos con análisis documentales, entrevistas y cuestionarios a través de los cuales se obtuvieron los testimonios de 51 actores de PIBID. Los datos fueron analizados con el aporte de varios autores, entre los que destaca Zeichner en la formación de docentes y Ball en políticas educativas públicas. Los resultados indican que, a lo largo de su trayectoria, PIBID encarnó las disputas sobre los significados de la enseñanza y la formación entre progresistas (transformadores) y liberales (reformadores). Esto hizo que el programa sufriera cambios duros que finalmente desfiguran su esencia. Se observó que, en el contexto de la práctica analizada, una Pedagogía PIBID de una universidad federal en Río de Janeiro, debido a las interpretaciones y traducciones de los actores, los cambios que experimentó el programa no afectaron el trabajo pedagógico desarrollado porque el sentido de la enseñanza construida se superpuso al mensaje de política.

Palabras-clave: Formación de profesores; PIBID; Pedagogía; Ciclo de políticas; Políticas públicas para la formación del profesorado

O PIBID e as Disputas por Sentidos de Docência e Formação de Professores: A Trajetória do Programa entre 2007 e 2018

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

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

O PNE, instituído em 2001, apresentou como um de seus objetivos consolidar a política nacional de formação de professores da Educação Básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas (Brasil, 2001). A Política Nacional de Formação de Professores (BRASIL, 2009) foi pensada nesse bojo sendo materializada na forma de decreto Presidencial¹. Em seu artigo 2º, está explicitada a finalidade principal desta política: “organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a educação básica, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios”.

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

O PIBID é um programa brasileiro de iniciação à docência que visa a participação de licenciandos em atividades de ensino-aprendizagem no contexto da escola pública. Os licenciandos são envolvidos, ao longo de sua participação no programa, no processo de planejamento e construção de atividades de aula, materiais didáticos e projetos interdisciplinares em ciclos contínuos, em uma perspectiva coletiva e participativa. Nessa direção, de acordo com o que consta no site do MEC, o PIBID objetiva elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior, assim como inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica. Também busca incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como formadores dos futuros professores, assim como valorizar o magistério, por meio de incentivos aos estudantes que optam pela carreira docente.

¹ Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009.

Segundo o MEC (2018), distingue-se de outras políticas anteriormente implementadas por permitir uma maior interação entre os diversos atores sociais ligados à educação pública: alunos, professores, estudantes de licenciaturas e professores do ensino superior. Essa dinâmica de aproximação gera um ambiente positivo para a criação de soluções, onde todos os envolvidos são beneficiados.

O programa é desenvolvido por meio da concessão de bolsas de iniciação à docência para estudantes, bolsas de coordenação para professores coordenadores (Instituições de Ensino Superior) e bolsas de supervisão para professores supervisores (Escola Básica). As Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas em participar do PIBID devem apresentar à CAPES seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados. A partir do Edital nº 07/2018, os projetos institucionais podem contemplar diversos núcleos de iniciação à docência compostos de 24 a 30 discentes, 3 professores da escola e 1 professor da instituição de educação superior. Os núcleos agrupam-se por subprojetos definidos segundo o componente curricular da educação básica para o quais são formados os discentes. Os bolsistas do PIBID são escolhidos por meio de seleções promovidas por cada IES. A partir do Edital 2018, as escolas são escolhidas pelas redes de ensino – anteriormente a escolha era feita pelas IES. Quanto ao financiamento do programa, o edital de 2018, ao contrário de todas as editais anteriores, não prevê verba para manutenção e custeio dos subprojetos (compra de material didático, pedagógico, livros, participação em congressos etc.) restringindo o aspecto financeiro às bolsas ainda que na versão atual do programa seja possível atuar nele como voluntário.

Lançado em dezembro de 2007, mediante edital MEC/CAPES/FNDE 01/2007², o programa foi criado em meio a uma articulação do então Ministro da Educação em parceria com o diretor da CAPES no período, com o intuito de deslocar do MEC as ações de formação docente para a educação básica e centralizá-las na CAPES. De acordo com o site oficial da CAPES, com a atuação nessa frente, o órgão amplia o alcance de suas ações “na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior”.

A mudança se deu através da aprovação unânime no Congresso Nacional da Lei 11.502/2007, homologada no dia do aniversário da CAPES, 11 de julho. Cria-se assim a “Nova CAPES”, que além de coordenar o Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro também passa a ter responsabilidade com a “indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância” (conforme site oficial). Tal atribuição é consolidada dois anos depois pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a já citada Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

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

Como interpretam a trajetória do PIBID aqueles que atuaram nele nos contextos de influência, produção de texto e prática? A partir dessa questão, tomamos por objetivo compreender

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

os significados e as interpretações sobre o PIBID construídos por aqueles que atuaram em seus múltiplos contextos. Buscamos as negociações de sentidos sobre o PIBID construídas nos deslocamentos entre a idealização e a prática, através das mediações experienciadas pelos atores da política. Interessa-nos entender como os atores constroem sentido na política e, a partir de então, como agem em relação a essa tomada de posição.

Ao longo do período analisado na pesquisa - entre dezembro de 2007 e fevereiro de 2018 - o PIBID passou por três governos federais e por grandes mudanças estruturais que se deram em meio a disputas e embates em diversos níveis. Ao longo desses pouco mais de 10 anos analisados viu-se um programa que vinha se afirmando com grande potencial para transformar positivamente a formação docente (Ambrosetti, 2015; André, 2018; Araújo et al., 2018; Fundação Carlos Chagas, 2014; Nóvoa, 2017) ter passado de uma política em expansão para o abandono. Por quê?

Com foco nas concepções sobre o fazer docente que os discursos sobre o PIBID veiculam e que influências tiveram sobre ele, apresentamos nas próximas seções, uma análise possível da trajetória do PIBID entre dezembro de 2007 e fevereiro de 2018, com especial interesse nos sentidos de docência que encarnaram neste período, buscando evidenciar a configuração de diferentes versões do PIBID por dentro dele mesmo.

A Formação de Professores como Terreno de Disputa

Para Gatti (2013), professores com boa formação desenvolvem relações pedagógicas intencionais, são detentores de ideias e práticas educativas fecundas, ou seja, são preparados para a ação docente com consciência, conhecimentos e instrumentos de e para a ação. Ainda segundo Gatti (2016), o trabalho docente depende da capacidade de mobilizar conhecimento em situações específicas e de recriar, por reflexão constante a partir da prática, seus fazeres e saberes. Nesse contexto a formação de professores é central para o enfrentamento dos problemas de desigualdade educacional do país ainda que as condições de trabalho dos docentes e as condições de estudo e vida dos discentes precisem ser contextualizadas e em igual peso levadas em consideração.

Acreditamos que pesquisar a formação de professores no Brasil é mais do que abordar um tema, estando muito mais relacionado ao estudo de um problema social. A questão da formação de professores torna-se um problema social na medida de sua relevância e por conta do “trato incerto que tem recebido mediante políticas descontinuadas e pela pouca discussão social relativa a seu valor concreto na contemporaneidade, bem como sobre os fundamentos dessa formação e das práticas a ela associadas” (Gatti et al., 2019, p. 11). A “pouca discussão social” não tem impedido a proliferação de discursos em torno da docência e da “melhor” formação para exercê-la. Ainda que a importância e o valor dos professores sejam cada vez mais negados socialmente, a formação docente tem sido alvo de disputas por poder e controle.

Zeichner (2013, p. 11), falando a partir do contexto estadunidense, afirma que, durante toda a história da formação docente, sempre houve muito debate a respeito das maneiras mais eficazes de se preparar os professores para as escolas públicas, incluindo questões sobre quem deveria prepará-los, qual deveria ser o conteúdo de sua preparação e como a qualidade de sua preparação e de seu ensino deveriam ser avaliadas. Nesses debates, encontram-se divergências fundamentais sobre a natureza do processo de ensino-aprendizagem, do papel dos professores e do papel da educação pública na sociedade. As lacunas de aprendizagem dos estudantes das escolas dos EUA, observadas a despeito de todas as reformas educacionais feitas, fazem recair críticas sobre o trabalho docente cuja “inoperância” e despreparo são creditados à sua formação.

Para Zeichner (2013, 2015), o modelo tradicional de formação de professores nos EUA é extremamente problemático, razão pela qual se manifesta como um grande crítico dele. Na sua

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

Assim como Zeichner, muitos são os que se posicionam como críticos em relação ao atual modelo de formação docente americano. Sejam eles de dentro ou de fora das faculdades de educação, muitas vezes suas proposições de solução os colocam em grupos antagônicos, mesmo concordando que o atual sistema educacional americano não promove acesso, para todos os alunos, a professores plenamente preparados e a uma educação de qualidade. Discordam sobre o que define “sucesso”, sobre as causas das desigualdades educacionais e sobre como eliminá-las.

Para Zeichner (2013, 2015), há três posições principais sobre o atual sistema de formação de professores nas universidades americanas. Primeira há a posição tomada, por alguns educadores universitários, de que as críticas externas à formação de professores estão erradas, e o que se precisa é de maiores investimentos do governo e filantropia para fortalecer o sistema atual. Esta é a posição dos chamados defensores, que não veem a necessidade de mudanças significativas na maneira como as coisas são feitas agora e querem mais recursos para continuar o que já fazem.

Segunda há aqueles do lado de fora do sistema corrente, e mesmo alguns do lado de dentro, que têm argumentado que as faculdades de educação têm falhado e que o atual sistema precisa ser “explodido” ou desmontado e substituído por um alternativo, baseado na desregulamentação, competição e mercado³. Estes críticos são os reformadores, os quais afirmam que as intervenções educacionais por si só podem corrigir as desigualdades nas oportunidades de aprender e nos resultados educacionais das escolas. Além disso, argumentam que a desregulamentação, as leis de mercado e os programas de formação de professores administrados por empresários são mudanças necessárias que resolverão os problemas. Os reformadores têm exercido muita influência nas políticas americanas para a formação de professores e têm conseguido implementar muitas de suas ideias.

Os reformadores defendem que a formação de professores precisa acontecer de maneira cada vez mais rápida e com menos custo. Zeichner (2013) aponta como principais características: (a) modelos de formação docente breves e no contexto de trabalho; (b) programas de formação inicial fora das faculdades e universidades, baseados no estudo e na aplicação de “técnicas de ensino de sucesso” em turmas cujo o único professor é aquele em formação; (c) os professores em formação são considerados aptos a exercer a profissão mediante as notas de seus alunos nos testes padronizados - avaliações externas e; (d) para formar professores, bastaria “o domínio de um

³ Deborah Stone (1997) caracteriza o modelo de mercado como um sistema social no qual indivíduos competem um com o outro por recursos escassos e perseguem seus próprios interesses através de intercâmbios que os beneficiem mutuamente. Aqui, a última liberdade é a liberdade do mercado, e o interesse público é assumido como sendo “o resultado final dos indivíduos buscando seu próprio interesse” (p. 22). Problemas que exijam ação social coletiva ou sacrifício privado para o bem comum são vistos como exceção, e a mudança só acontece através de um autointeresse informado, motivado pela competição e a perspectiva de recompensas e punições. Stone (1997) contrasta este modelo de sociedade com o da comunidade política, no qual “indivíduos vivem numa rede de dependências, lealdades e associações, e onde percebem e lutam por um interesse público tanto como por seus próprios interesses individuais”. Sua distinção é relevante nesta pesquisa.

conjunto de práticas de ensino” (p. 193). Para Zeichner (2013), nesse modelo defende-se a formação de professores como a de técnicos que implementam os scripts de instrução que lhe são fornecidos na crença de que o treinamento que esses professores recebem e a subsequente roteirização da instrução levaria a melhoria nas pontuações dos alunos em testes padronizados.

O modelo mais utilizado na preparação docente dos reformadores é o que Zeichner, Payne e Brayko (2015) chamam de “entrada adiantada”. Nesse tipo de preparação docente colocam-se os futuros professores em escolas com pouquíssima preparação pré-serviço além de enfatizarem, e algumas vezes glorificarem acriticamente a prática e o conhecimento da prática, enquanto minimizam a importância da teoria na formação profissional, que não é vista como diretamente conectada com a prática docente diária. Esse tipo de pensamento leva a situações como a definição de conteúdo de fundamentos sociais como “não essenciais” e à preparação de professores que podem implementar “roteiros de ensino”, mas que não desenvolveram a visão profissional, competência cultural, e perícia adaptativa de que precisam para encarar as necessidades de ensino de seus estudantes ou continuar a aprender na e da prática.

Finalmente, há aqueles do lado de dentro e de fora do sistema que veem a necessidade de uma transformação substancial no corrente sistema de formação de professores, mas que não apoiam o rompimento do sistema atual e sua substituição por uma economia de mercado sem regulamentação. Defendem a concentração da formação docente nas instituições de ensino superior e sua natureza pública, formação esta desenvolvida em estreito relacionamento com as escolas e suas comunidades, tendo como fim principal a emancipação dos sujeitos e a justiça social. Esta terceira posição é a dos transformadores, na qual Zeichner (2013, 2015) tem se colocado.

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

Como transformador, Zeichner (2010, 2013, 2015) propõe a criação de “espaço híbridos”, lugares físicos ou não, nos quais professores em formação inicial se relacionem com outros professores já formados e com o trabalho que eles desenvolvem nas escolas situadas em comunidades com questões próprias que também precisam ser levadas em consideração na formação inicial docente. A aproximação entre universidade e escola – viabilizando um lugar de formação inicial onde se discute, se problematiza e se exercita o trabalho docente sob orientação e na companhia constante do professor da escola básica – é um dos principais diferenciais da formação de professores defendida pelos transformadores. Interações intencionais entre escola e universidade, professores da escola básica e professores da universidade, conhecimento local, acadêmico e prático, em uma perspectiva de romper fronteiras, estreitar laços e minimizar hierarquias também são marcas características desse tipo de preparação docente.

Em uma análise mais ampla, as diferenças entre transformadores e reformadores se enraízam em visões de mundo, Estado e economia que se sustentam em princípios progressistas e liberais. Os progressistas se ocupam de compreender as raízes da desigualdade social e econômica, construir caminhos para atacá-las e superá-las principalmente pela via do Estado sendo este entendido como responsável pelo bem estar social dos indivíduos. Os progressistas veem na ação do Estado um caminho para transformar a sociedade, visando a democratização e humanização do capital,

possibilitadas pela intervenção estatal, como investidor de peso, mas também como agente distribuidor de renda, que, no fim das contas, é o objetivo principal do progressismo.

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

No que se refere a educação, a formação de professores progressista está ligada a valores de justiça social e emancipação dos sujeitos com participação significativa do Estado, enquanto a formação de professores com viés liberal preza pela eficácia com menor custo possível e intervenção mínima do Estado. A diferença é que na primeira existe uma preocupação com as causas sociais e econômicas dos problemas educacionais e como superá-las, entendendo o Estado como responsável no processo, enquanto na segunda não.

Mesmo reconhecendo as características culturais, políticas e econômicas que diferenciam Brasil e Estados Unidos, percebemos semelhanças entre as disputas em torno da formação docente descritas por Zeichner (2013) e as que vivemos na sociedade brasileira. Também é possível fazer aproximações quanto às críticas à formação de professores, especialmente a universitária. São muitos os trabalhos que têm apontado para as fragilidades da formação docente no curso de Pedagogia, curso que nos interessa enquanto campo de pesquisa (Cruz & Arosa, 2014; Gatti e Nunes, 2009; Raychtock & Cruz, 2020). A crise na educação básica, a responsabilização da formação de professores sobre ela e a formulação de políticas públicas para resolver a questão são pontos importantes na discussão que tecemos.

Acreditamos que a formação docente, no âmbito de uma política pública nacional, expressa sentidos sobre o que vem a ser professor no Brasil e incorpora uma série de atravessamentos que envolvem ideias e interesses dos mais diversos sobre docência e formação de professores. Nessas circunstâncias, entre o que é pensado, descrito e feito, ocorrem diversos processos de ajustamento e adaptação que fazem com que a concretização de uma política educacional seja ainda mais complexa do que naturalmente seria. Entre os consensos e as disputas pelos sentidos de docência e formação é que as políticas públicas para este fim são forjadas. Olhamos essas questões a partir do PIBID.

Investigando o PIBID como Política Pública de Formação Docente

Para além dos artefatos e tecnologias que as políticas dispõem (Ball et al., 2016), acreditamos que elas são feitas nas relações entre aqueles que nelas atuam e a política em si. Aqui é importante a noção de trajetória porque insere as políticas públicas em um contexto e configurações de agentes que influenciam, formulam e produzem políticas. Nesse sentido, para compreender uma política pública, tão importante quanto saber o que ela diz, é saber o que dizem sobre ela e o que de fato fazem com ela na interseção entre esses dois pontos.

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

Rejeita-se, assim, a ideia “implementação” de políticas que, segundo Ball (Mainardes e Marcondes, 2009), sugere um processo linear pelo qual as políticas se movimentam em direção a prática de maneira direta. Na atuação, percebe-se a política como interpretada/traduzida no contexto da prática dos sujeitos. Ball, Maguire e Braun (2016) reforçam que a principal forma de acesso aos dados de uma política se dá por meio de seus atores – aqueles que as materializam em ações através de processos de interpretação e tradução. Assim, em oposição à ideia de implementação, surge a de atuação. Para explicar isso, Ball adotou o uso do termo *enactment* que pode ser traduzido por “atuação”. Tradicionalmente, esta palavra tem sido usada no contexto legal para descrever o processo de aprovação de leis e de decretos. Ball, contudo, usa a palavra no sentido teatral, referindo-se à noção de o ator possuindo um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas. O texto, no entanto, é apenas uma pequena parte (porém uma parte importante) da produção. Ball usou este termo para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Desse modo, os atores envolvidos têm o controle do processo e não são “meros implementadores” das políticas (Mainardes & Marcondes, 2009).

Esses atores vivem a política em diferentes contextos – cada um deles um universo particular no qual a política se desenrola – que são partes importantes para compreender o desenvolvimento da política em si. Assim a pesquisa se inscreve na análise de três contextos descritos por Bowe, Ball e Gold (1992): i- o contexto da influência em que as definições das finalidades de educação de um país, estado ou cidade são elaboradas; ii- o contexto da produção de texto, aquele que representa a política através de textos legais, políticos, relatórios e avaliações; e iii- o contexto da prática no qual as pessoas convertem a política em ação e atuação.

Como campo empírico, escolhemos o PIBID Pedagogia de uma universidade federal do Rio de Janeiro. A escolha pela universidade se dá pela tradição da instituição na formação de professores, seja pela quantidade de cursos oferecidos (31), seja pelo tempo de experiência nesse campo (desde 1937). A escolha pelo subprojeto Pedagogia do PIBID da se dá por essa ser nossa formação, nossa área de atuação e por nosso vínculo com o trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental, inclusive atual para uma das autoras.

Estamos interessados na atuação no programa em todos os seus contextos, por isso procuramos pessoas que nele ocuparam diferentes funções. Elas foram por nós escolhidas por atuarem no PIBID de modo representativo, seja pelo tempo, pela função (enquanto lugar de fala) ou pelo desempenho (enquanto natureza da atuação). Assim, em conformidade com o problema e o objetivo estabelecidos, procuramos atores da política que tivessem vivenciado e experienciado o PIBID em seus múltiplos contextos: criando, desenvolvendo, produzindo texto, coordenando e o pondo em prática.

A pesquisa relatada alcançou 51 atores da política, sendo: dois coordenadores gerais do PIBID no âmbito da CAPES, dois presidentes do FORPIBID⁴, dois coordenadores institucionais do PIBID de uma universidade federal do Rio de Janeiro, duas coordenadores de área do PIBID Pedagogia desta instituição, 10 professores supervisores e 34 licenciandos bolsistas (da mesma instituição). Conforme Registro de Consentimento Livre Esclarecido, os atores tiveram sua identidade preservada. Embora saibamos tratar-se de pessoas que são amplamente conhecidas e de fácil identificação pela posição que ocupam no cenário do PIBID em nível nacional, pelas questões éticas que envolvem a pesquisa optamos (em comum acordo com os sujeitos) em usar nomes fictícios para designá-los⁵.

⁴ Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

⁵ O projeto da pesquisa em relato foi submetido ao Conselho de Ética e Pesquisa (Cep) da instituição em que o campo foi desenvolvido sendo aprovado em sua totalidade.

Os depoimentos dos atores foram obtidos mediante entrevistas e questionários. Além desses depoimentos, consideramos também 16 documentos produzidos pelo e para o PIBID: os editais, as portarias e os relatórios avaliativos do programa⁶.

Foram realizadas 10 entrevistas, sendo duas com pessoas que exerceram a função de Coordenador Geral do programa; duas com pessoas que foram Presidente do FORPIBID; duas com Coordenadores Institucionais do PIBID; duas com pessoas que foram Coordenador de Área do PIBID Pedagogia e duas com Professores Supervisores. Utilizamos os questionários com os licenciandos bolsistas e os professores supervisores que participaram do PIBID Pedagogia no período entre 2012 e 2017. Optamos por esse instrumento devido ao alto número de possíveis sujeitos: 68. Nosso objetivo com o questionário foi, assim como na entrevista, captar os sentidos sobre o PIBID construídos pelos atores na vivência do programa.

A análise dos dados se deu através de movimentos de leituras, fichamentos, sínteses e construção de quadros organizadas em fases. Nesse processo os dados foram confrontados para que deles emergissem categorias descritivas a posteriori. As categorias que emergiam das análises, bem como as evidências que as legitimavam, eram carregadas para a próxima fase analítica e, após corroboradas ou descartadas, iam afinando a análise ao nos permitir selecionar melhor o que era mais significativo e representativo. Ao final das análises, tínhamos quatro quadros – três relativos a cada instrumento e um que envolvia os três – que organizavam sistematicamente os achados da pesquisa em diálogo com as proposições teóricas. Esses quadros foram lidos e relidos, sendo em função da análise reagrupados em quatro outros quadros por eixo temático: sentidos de docência 2007-2013, sentidos de docência 2014-2018, edital 2018 e PIBID Pedagogia.

Quadro 1

Descriminação da Análise dos Dados

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

Nota: elaboração própria a partir do dossiê da pesquisa

Descritos os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam nossa escolha por centrar a pesquisa em relato nos atores do PIBID, discutimos a seguir os resultados alcançados.

⁶ Decreto nº 7.219, de 24 de julho de 2010; Edital nº 01/2007; Edital nº 2/2009; Edital nº 18/2010; Edital nº 01/2011; Edital nº 11/2012; Edital nº 61/2013; Edital nº 07/2018; Portaria Capes nº 96/2013; Portaria Capes nº 46/2016; Portaria Capes nº 158/2018; Portaria Capes nº 45/2018; Relatório de Avaliação Externa 2014; Relatório de Gestão 2009/2013; Regulamentação do PIBID da universidade federal investigada e projeto PIBID Pedagogia desta instituição.

Entre os Transformadores e os Reformadores, o PIBID na Disputa por um Outro Sentido de Docência e Formação

Compreendemos a formação de professores como um terreno de disputas pelo que conta como conhecimento docente. Essas disputas se refletem nas políticas públicas e isso tem se dado entre ideais mercadológicos (ligados a lógica de mercado, valores de um estado mínimo, de liberdade e de concorrência) e progressistas (ligada a valores de justiça ou equidade e de coesão social). Ao longo de sua trajetória, o PIBID encarnou essas disputas que se voltaram para os sentidos de docência e de formação que a mensagem da política carregava. As marcas da balança, ora pendendo para um ora outro sentido na trajetória do PIBID, têm marcos temporais visíveis que representam uma ruptura apontada pelos atores do programa e por nós identificadas como “primeira fase do PIBID” (2017-2013) e “segunda fase do PIBID” (2014-2018).

A 1ª Fase do PIBID

Entre os atores do PIBID por nós alcançados é unânime que o PIBID viveu dois momentos distintos e que o primeiro momento foi positivo. Dos 51 atores vinte quatro se referem a este momento do programa como de “valorização da escola pública e de seus professores”, dezessete como de “diálogo e troca”, cinco como de “inovação pedagógica”, e outros cinco como sendo de “flexibilidade nas relações”.

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

Quadro 2

Linha do Tempo da Primeira Fase do PIBID (2007-2013)

2007	- Lançamento do PIBID (Portaria Normativa nº 38 e Chamada Pública MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007) - Contempla prioritariamente 4 cursos de licenciatura
2009	- Ampliação para instituições estaduais (Portaria nº 122 e Edital nº02/2009) - Contempla prioritariamente 10 cursos de licenciatura - Os valores das bolsas são reajustados (Portaria nº 1.243 de 30/12/2009)
2010	- Ampliação para IES públicas municipais e às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos (Portaria nº 72) - A Educação Infantil passa a ser contemplada como prioridade (Edital nº 2/2010 CAPES/Secad de 22/10/2010) - Alteração da modalidade de aplicação de dotação orçamentária referente ao PIBID (Portaria nº 136) - Inclusão de projetos voltados para os indígenas e a população do campo (Edital nº 2/2010 CAPES/Secad de 22/10/2010) - Promulgação do Decreto nº 7.219 de 24/07/2010 que dispõe sobre o PIBID e da Portaria nº 260 de 30/12/2010 que aprova as normas do PIBID

Quadro 2 (Cont.)*Linha do Tempo da Primeira Fase do PIBID (2007-2013)*

2011	- Chamada para instituições públicas em geral com nova oferta de bolsas (Edital nº 1/2011 CAPES).
2012	- Ampliação para IES filantrópicas e/ou confessionais (Edital nº 11/2012 CAPES) - Ampliação dos projetos já existentes com novas ofertas de bolsa (Edital nº 11/2012 CAPES)
2013	- Ampliação para IES privadas (Edital no 61/2013 CAPES) - Instituição do PIBID Diversidade (Edital nº 66/2013 de 06/09/2013) - Aprovação do regulamento do PIBID (Portaria nº 96/2013 CAPES de 18/07/2013) - Criação do FORPIBID (Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência)

Nota: elaboração própria a partir do dossiê da pesquisa.

Os dados mostram que a feitura destes documentos se deu em uma construção coletiva possibilitada por um relacionamento de parceria. Os depoimentos a seguir, o de Tatiana sobre os editais e o de Manoel sobre a dinâmica da relação entre a CAPES e as instituições, vão nesta direção.

A gente fazia o seguinte: a gente fazia uma minuta do edital e aí passávamos essa minuta para todos os participantes. Então, todas as instituições recebiam o edital e todas elas faziam os seus aprimoramentos. Então, quando o edital foi lançado, nós não tivemos nenhuma reclamação com relação ao novo edital porque já havíamos discutido isso com os participantes (...). (Tatiana, coordenadora geral, entrevista)

(...) estabelecemos uma relação muito próxima com a CAPES e de escuta com os profissionais, tanto das universidades, das instituições de ensino superior quanto da educação básica para perceber as nuances do processo de formação de professores e que pudessem ser incorporadas à dinâmica do PIBID. Então, houve uma preocupação de escutar. (Manoel, coordenador geral, entrevista)

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

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

A equipe na CAPES inicialmente que propôs o PIBID, foi uma equipe assim que propôs ideias muito boas e estava muito disposta que isso desse certo e entendia muito bem essa diversidade toda, aí tratando das universidades do Brasil inteiro. Eu participei de várias reuniões de coordenadores institucionais na CAPES e eram reuniões de discussão, onde a gente ficava mesmo colocando o que o PIBID estava

sendo em cada local e a equipe estava lá escutando e tentando atender àquelas necessidades. (Adriana, coordenadora institucional, entrevista)

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

Os dados revelam que esse modelo de gestão se afina com o sentido de docência e, conseqüentemente, de formação que o próprio PIBID vinculava. Docência essa compreendida como processo intelectual de ação-reflexão-ação, que se desenvolve melhor a partir da investigação (reflexão investida) entre pares e que ocorre ao longo da vida profissional, estando ligada a valores de justiça (ou equidade) e de coesão social. No nosso entendimento, isso incide diretamente na compreensão de que os saberes possíveis de serem construídos, na formação de professores, estão diretamente vinculados à atuação profissional docente que, além de saber, numa dimensão mais teórica, precisa aprender a fazer e analisar esse saber/fazer para que sua prática profissional seja sempre transformada e transformadora.

Esta aproximação pode ser observada no artigo 2º do texto da Política Nacional de Formação de Professores (versão original de 2009), que traz como um de seus princípios:

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

Este é, na nossa leitura, outro fator que leva a uma visão tão positiva do PIBID entre seus atores: eles escolheram participar do programa porque acreditavam nele, concordavam com o sentido de docência que ele expressava. Essa identificação vai ao encontro da necessidade das políticas de valorização e formação docente terem como ponto de partida o que Freitas (2014) chama de “concepção progressista de projeto educativo”:

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

Na primeira fase do PIBID, os dados nos permitem explorar essas questões a partir dos eixos “formação profissional” mencionada por vinte e seis atores, “relação teoria e prática” e “parceria universidade e escola básica” mencionadas por todos os 51 atores.

Os depoimentos indicam que, entre os atores do programa, a ideia de qualidade na formação está ligada à crença da necessidade de uma “formação profissional” que se desenvolva de modo integrado, ao longo de todo o exercício docente. Indicam também que uma formação docente

profissional/de qualidade é entendida como aquela que se aproxima do contexto real de trabalho e, por isso, se desenvolve em estreita sintonia com a escola básica e os professores que nela atuam. Os depoimentos a seguir, de Tatiana sobre a ida dos programas e políticas de formação de professores para CAPES e de Manoel sobre a ideia de se desenvolver um programa integrado de formação docente que começa com o PIBID, mas que acompanharia o ingresso na carreira com outros projetos, demonstram esse entendimento de formação profissional.

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

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

Sobre a relação teoria e prática, para os atores do PIBID por nós alcançados, esse é um dos pontos altos da política. Presente diretamente, conforme Portaria CAPES nº 96/2013, no sexto objetivo da política – “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” – e, indiretamente, no sétimo – “contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” – a relação teoria e prática pode ser considerada um dos eixos estruturantes do PIBID (grifo nosso).

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

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

Então, assim, a relação teórico-prática para mim é muito complexa de comentar em função desse senso comum pedagógico do que se refere a ela, mas o fato é que ela está aí. Está na narrativa, está na linguagem, está na fala, está nisso, está naquilo, e o PIBID enfrenta isso. Enfrenta como? Unindo os dois campos que supostamente foram separados, a universidade com a teoria e a escola com a prática. Então, você une isso, você alça o supervisor da escola à condição de formador tanto quanto é o formador da universidade, e reconhece esses dois polos como espaços, tempos de produção de conhecimento (Clarice, coordenadora de área, entrevista).

Como bem expressa Clarice, o pomo da discórdia na formação de professores tem sido a relação entre a formação e a profissão. Não se trata de insistir na inegável conexão entre a teoria e a prática, mas sim de colocar o foco na necessidade de a formação estar ligada à profissão e vice-versa. No caso da formação inicial, que no nosso entendimento deve ser de responsabilidade da universidade, é necessário assegurar uma maior presença dos professores da escola básica e das culturas profissionais docentes, bem como um maior diálogo com as realidades escolares e sociais (Nóvoa, 2017).

Correlato ao nosso entendimento face à relação teoria e prática, vemos a parceria universidade e escola como outro elo muito valorizado no PIBID. Na Portaria CAPES nº 96/2013 observa-se isso em seu segundo objetivo – “contribuir para a valorização do magistério” – no quarto objetivo – “inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino/aprendizagem” – e especialmente no quinto objetivo – “incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério”.

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

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

Então, quando nós desenhamos o PIBID a ideia era que esses estudantes tivessem a oportunidade de reconstruir, desconstruir e reconstruir concepções sobre a

docência, mas não a partir apenas das leituras sobre a escola, não apenas do estar com professores ou lá com a universidade, mas a partir do coletivo, da colegialidade, a partir do trabalho conjunto e da análise e estudo aprofundado das questões didático-pedagógicas presentes na escola. A partir desses olhares e nesse conjunto em direção à reconstrução de concepções. O PIBID se pauta nessa relação que se estabelece entre três personagens principais do processo da docência que é o formador da universidade, o formador da educação básica e o aspirante à docência. (Tatiana, coordenadora geral, entrevista)

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

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

2ª Fase do PIBID

Os atores do PIBID que participam da pesquisa em relato de modo unânime avaliam negativamente o que identificam como segundo momento do PIBID. As mudanças no formato do programa é o que mais os incomoda: trinta e três atores o chamam de “o outro PIBID” e dezoito de “novo PIBID”. Vinte e nove afirmam que de 2014 a 2018 agiram com “defesa e resistência” contra as modificações que o programa sofreu. Treze evidenciam a “ausência de relação com o MEC” e nove a “falta de escuta” como característica desta fase.

Na segunda fase do programa (2014 - 2018), apenas dois documentos foram elaborados e, diferente dos anteriores, eles são substitutivos e direcionavam-se para alterações na sua estrutura. No caso da Portaria 46/2016, cuja finalidade consistia em mudar a natureza das atividades dos licenciandos na escola, substituindo a Portaria 96/2013, ela foi derrubada após pressão política. E, no caso do Edital nº 7/2018, voltado para a reconfiguração do programa (modalidade de bolsa, custeio, tempo de permanência, relação com as escolas etc.), ele encontra-se em vigor desde março de 2018. Sobre esses documentos, especialmente com relação ao confronto em torno da Portaria 46/2016, cabe aqui destacar que os dados evidenciam que a segunda fase do PIBID foi marcada por embates entre os atores da política, tal como se pode notar no quadro demonstrativo a seguir.

Quadro 3*Linha do Tempo da Segunda Fase do PIBID (2014-2018)*

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

Nota: elaboração própria a partir do dossiê da pesquisa.

No ano de 2014 desponta uma crise econômica que implica austeridade e cortes de gastos⁸. Este foi o último ano do primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014; 2015-2016). Até fevereiro de 2014 a presidenta manteve à frente do MEC Aloizio Mercadante que ocupava o cargo desde 2012. Ainda em fevereiro deste ano, José Henrique Paim assume o cargo de Ministro da Educação. Em relação à crise econômica enfrentada pelo país naquele momento, os atores da política relatam que a questão financeira, em termos de manutenção do programa, passou a ser uma preocupação, mas que pela atuação de Tatiana e Manuel como coordenadores gerais, os seus efeitos foram, de certa forma, minimizados. Heloísa, presidente do FORPIBID, comenta sobre o assunto destacando as dificuldades que o governo federal enfrentava em relação à própria governabilidade:

Então, a gente teve um momento inicial de dificuldade do programa, teve muito a ver com o problema econômico, a falta mesmo do recurso, a falta do financiamento. (...) Então a gente tinha todo o acesso e eles [Manoel e Tatiana] eram muito transparentes nesse sentido de discutir “olha, o orçamento que a gente tinha o ano passado a gente não tem esse ano, isso está criando dificuldade”. Só que, aí, diante da dificuldade, a gente já tinha também acesso a outros tipos de informações como “a CAPES, com a queda do orçamento, ela tem que tomar uma decisão para onde vai o recurso que tem e não é para a educação básica”. (Heloísa, presidente do FORPIBID, entrevista)

No final de 2015, devido aos cortes na educação e no orçamento do MEC, a CAPES anunciou diminuição no número de bolsas e revisão do programa, gerando preocupação por parte

⁷ Notícias falsas que consistem na distribuição deliberada de desinformação ou boatos via jornal impresso, televisão, rádio, ou ainda online, como nas mídias sociais.

⁸ Estamos cientes das controvérsias sobre este tema, para além da atribuição da crise econômica a ingerência de Dilma Rousseff ou em contrapartida, a ingovernabilidade criada pela oposição, ou até mesmo na crença de que essa crise foi superdimensionada nos discursos para desestabilizar o governo (Bastos, 2017; Corsi, 2016; Dweck & Teixeira, 2017), nos detemos aqui na influência das questões econômicas na segunda fase do PIBID.

dos bolsistas. Essa mudança culminou na revogação da Portaria CAPES nº 96 de 18/7/2013 em 15 de junho de 2016 através da Portaria CAPES nº 46/2016. Em fevereiro de 2016, a CAPES anunciou a manutenção do programa, e o então secretário de Educação Superior do MEC, afirmou que a intenção nunca foi acabar com o programa, mas sim redirecionar o seu foco para escolas com as menores notas em avaliações como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB⁹.

Em 2017, o programa continuava sob risco de acabar, gerando mobilização pela sua continuidade em várias universidades. Houve propostas de mudanças no seu formato, uma redução de 14,8% no número de bolsistas entre 2015 e 2017, caindo de 67 mil para 58 mil e o valor a ele destinado também caiu de 251 milhões para 220 milhões de reais¹⁰. Ainda em 2017, o, então, Ministro da Educação, anunciou que o programa seria reformulado e passaria a investir na residência pedagógica¹¹. No mês seguinte proclamou-se que o programa não acabaria, mas entraria em um “hiato” até meado de 2018, não estando claro o que isso significaria¹². Em fevereiro de 2018, circulou por e-mail e em redes sociais um anúncio do seu encerramento, não oficializado no momento em questão por nenhuma autoridade. A partir daí iniciou-se uma série de batalhas (inclusive judiciais) buscando a prorrogação do último edital em vigência (2013). Conseguiu-se isso, mas em 1º de março de 2018, a CAPES lançou novo edital (nº 7/2018) que alterou o PIBID consideravelmente.

Os dados indicam que a mensagem do PIBID enquanto política passou por modificações em sua segunda fase no que se refere ao sentido de docência e de formação. As mudanças que o PIBID viveu nesse período – em decorrência das mudanças no contexto de influência¹³ – não passaram despercebidas, mas foram rejeitadas pelos atores da política que partiram em defesa do programa tal como foi concebido. Nesse contexto, cabe ressaltar que as mudanças envolveram também o modelo de gestão que passa de um relacionamento de parceria entre CAPES e universidades para outro, de distanciamento e decisões verticais. É possível dizer que suas atuações mudaram em função das mudanças na política – de entusiastas para críticos (Ball et al., 2016). Os depoimentos de Inácio e de Manoel são representativos disso:

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

⁹ “Após pressão, governo federal volta atrás e não cortará estágio docente” por Luiz Fernando Toledo, O Estado de S. Paulo, 25/02/2016. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,apos-pressao-governo-federal-volta-atras-e-nao-cortara-estagio-docente,10000018086>

¹⁰ “Programa de bolsas para professor tem redução de 14,8%” por Isabela Palhares, O Estado de S. Paulo, 17/08/2017. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,programa-de-bolsas-para-professor-tem-reducao-de-14-8,70001939431>

¹¹ “MEC lança novo programa de estágio para professores”, por Estadão Conteúdo, EXAME, 19/10/2017. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/mec-lanca-novo-programa-de-estagio-para-professores/>

¹² “O PIBID não vai acabar, mas vai dar um tempo”, por Paula Peres, Nova Escola, 08/02/2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/10024/o-pibid-nao-vai-acabar-mas-vai-dar-um-tempo>

¹³ Entre 2014 e 2018, o Brasil passou por um impeachment, que levou o governo a passar da “esquerda” para a “direita”, e teve oito ministros da educação diferentes (sendo um deles interino). Soma-se a isso um cenário de crise econômica e de negação do governo anterior – o que pode justificar, em parte, as fake news veiculadas.

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

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

Sobre a necessidade de baixo custo, de um modo geral, as mudanças vividas pelo PIBID, a partir de 2014, estão relacionadas direta ou indiretamente à necessidade de se formarem docentes de maneira rápida, barata e eficiente, forjando, assim, um sentido outro de docência. Nessa direção, percebe-se a passagem de um tempo de valorização da formação profissional ao longo de toda a carreira, para a defesa de uma formação aligeirada. Aspectos como os critérios de seleção dos bolsistas, o tempo de permanência deles no programa; a possibilidade de participação sem bolsa; a proporção entre o número de licenciandos e o número de professores supervisores, demonstram isso, tal como se pode verificar no Edital nº 7/2018. Os depoimentos a seguir são representativos de como estas mudanças foram mal recebidas pelos atores da política:

Para que você consiga pontuação máxima e para que o projeto seja aprovado, cada subprojeto, na verdade cada núcleo dentro do subprojeto, ele precisa apresentar 30 licenciandos, sendo que 24 serão bolsistas e seis não bolsistas que terão as mesmas obrigações dos outros 24. Então, o governo por um lado obriga a ter os seis voluntários porque senão o projeto não ganha pontuação para ser aprovado e ao mesmo tempo cria as condições para validar um discurso de voluntariado(...) de que “olha, tá vendo esse projeto, dentro desse modelo mostra que não precisa ter bolsa, não precisa dar dinheiro” porque esse edital também não prevê a liberação de recursos para compra de materiais, para serviços, então não precisa de bolsa, não precisa de recurso e não precisa da universidade pública para formar professor. (Inácio, coordenador institucional, entrevista).

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

Ainda em relação à diminuição de bolsas, que envolve os participantes voluntários e a redução de professores supervisores (subentendida com o aumento de licenciandos por supervisor), e a falta

de verbas de capital e custeio, vemos similaridades com a argumentação dos reformadores de que formar professores é muito caro e que esses custos precisam ser revistos. Insistimos, pois, nos dois pontos do PIBID que ficam comprometidos: a oportunidade de pensar e fazer a docência com professores da escola básica em contexto real de trabalho, implicada na qualidade dessa relação; e a imersão precoce, com marcações mais amplas de tempo, dos licenciandos na escola.

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

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

Com relação a performatividade e novas funções para universidade e escola, na segunda fase do PIBID, o sentido de docência toma os professores como executores acríticos e as escolas como telas em branco em que qualquer coisa pode ser aplicada. Para Ball (2005) performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Paralelamente e relacionado a isso, o gerencialismo tem sido o mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público nos últimos 20 anos. O gerencialismo tem sido o principal meio pelo qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas e, ao fazer isso, busca introduzir novas orientações, remodela as relações de poder e afeta como e onde são feitas as opções de políticas sociais. Em outras palavras, o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um “instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” (Bernstein, 1996, p. 75), uma força de transformação. O gerenciamento busca inculcar performatividade na alma do trabalhador, tal como demonstra Ball (2005).

Pela lógica do gerencialismo e da performatividade é possível compreender que, nesse momento do programa, espera-se inculcar novas identidades e deslegitimar saberes e fazeres, destituindo escolas e professores de autonomia. Nessa direção, vem a reconfiguração do papel da universidade na formação de professores – em comparação à primeira fase do programa – dando-lhe centralidade, mas sem, com isso, fortalecê-la. No “novo” PIBID, a escola está a serviço da universidade, mas a ambas compete implementar ações desenvolvidas por outros. Nessa direção, trazemos o comentário de Manuel sobre a relação que o Edital nº 7/2018 faz entre as ações do PIBID e a necessidade de aumentar o IDEB das escolas parceiras, e o depoimento de Mário sobre a mudança que impõe que as redes procurem os programas do PIBID nas universidades e não mais os programas procurem diretamente as escolas.

Essa mudança toda fez com que aparecesse o que eu estou chamando de “ideias de senso comum” sobre o processo de formação de professores e mais sobre a atividade do licenciando dentro da escola, que ele vai lá e dá cursos de reforço, aula de reforço, como se isso fosse, de um lado melhorar o IDEB da escola e do outro lado, incentivar os estudantes a irem para a docência (...), quando isso acontece há também um movimento de luta, até eu vou colocar assim, e de resistência com as instituições porque o PIBID que tinha sido desenhado no primeiro momento, ele foi desenhado

em um coletivo (...) que respeitava a dinâmica da escola, entendia o lugar do IDEB e que entendia o lugar da valorização. (Manuel, coordenador geral, entrevista)

[...] a gente perde muito com o desenho que tem aí, a gente perde a flexibilidade para fazer desenhos próprios e a gente passa a ser muito mais burocrático agora, a gente perdeu nessa possibilidade de nós nos articularmos com as redes. Embora, assim, ter o protagonismo dela é importante, mas o modo como foi não nos aproximou, talvez até tenha no distanciado mais porque antes a gente procurava as escolas, esse era o desenho, do jeito que o edital está propondo a gente fica refém das redes, não tem relação de igualdade, não é trabalhar junto, é prestar um serviço de acordo com a conveniência e critérios de um e não de todos. Para mim, a gente põe a parceria em risco. (Mário, presidente do FORPIBID, entrevista)

Este cenário se relaciona com o uso do PIBID na consolidação de reformas e programas escolares. Para Sofia, coordenadora de área, “a questão é ideológica”; segundo Adriana, coordenadora institucional, isso se relaciona “com a ideia de acabar com o projeto por dentro, mudando muito o perfil, tentando adequar a essas ideias novas, dessas reformas que o governo está propondo”.

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

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

Uma formação docente vinculada a concretização de reformas e programas escolares compromete uma preparação docente que seja crítica e autônoma, na mesma medida em que reduz o professor a um executor e a escola (especialmente a pública) a um local a ser salvo, não necessariamente com mudanças radicais, mas com iniciativas que minimizem os seus problemas – professores que saibam o básico são suficientes.

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

O PIBID Pedagogia Investigado por Dentro das Duas Fases

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

Ball (1994, p. 19) afirma que as “políticas não dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais as gamas de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou alteradas, ou metas ou resultados particulares são definidos”. Nesse sentido, colocar as políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo. Para Ball, Maguire e Braum (2016), as políticas são repletas de emoções e de tensões. Elas podem ameaçar ou perturbar a autoestima, o propósito e a identidade. Elas podem entusiasmar, deprimir ou afligir.

No caso do PIBID Pedagogia investigado, os processos de interpretação e tradução do programa se deram a partir de uma concordância dos atores com a mensagem da política; de uma correlação dessa mensagem com os próprios princípios e valores sobre a formação docente; e na construção de um jeito próprio de formar professores em uma interseção entre o discurso do PIBID e os desejos de seus atores.

O meu interesse pelo PIBID se deve ao reconhecimento de seus diferenciais para a formação de professores, notadamente, no que diz respeito à ideia de parceria, ao tempo prolongado de imersão no campo de atuação e ao protagonismo dos sujeitos da escola. (Clarice, coordenadora de área, questionário)

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

O depoimento de Sofia, também coordenadora de área, tem muitas semelhanças. Ela afirma que se interessou pelo PIBID porque viu no programa a possibilidade de fazer “um efetivo trabalho de formação de professores com sistematicidade e continuidade”. Sofia, comparando o PIBID com a prática de ensino, um dos componentes que ministra no curso de Pedagogia, diz ainda que:

O PIBID me pareceu que oferecia condições mais fecundas para o aprofundamento dessa formação do que o estágio, com o qual eu venho trabalhando pela implicação do professor da educação básica, chamado professor supervisor nessa história. O professor da educação básica discutindo as práticas com os alunos, que a gente não tem conseguido construir essa oportunidade no estágio por várias razões, para mim faria toda a diferença. Porque, assim, a formação na prática, com a prática, pela prática,

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

Segundo Clarice, o PIBID contribuiu estrategicamente “para a aproximação entre os campos envolvidos na formação profissional docente ao estabelecer tempo e espaço para a (re)união dos sujeitos participantes, nos dois polos de realização do projeto, a universidade e a escola”. Para Sofia, a metodologia oportunizada pelo PIBID promove: “[...] diálogo e cotejo de experiências entre professores regentes e alunos de Pedagogia em formação inicial, aproximações e distanciamentos sistemáticos da prática pedagógica que são fundamentais na instauração de espaços e tempos de reflexão e mudança dos sujeitos e das próprias práticas”.

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

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

Percebemos na “sequência de trabalho” do PIBID Pedagogia, mobilizada pelos “dispositivos de formação” descritos acima, uma intencionalidade de ampliar, tornar explícito e articular o conhecimento tácito dos professores entranhado na experiência (Cochran-Smith & Lytle, 2002). Nesse processo, a aprendizagem da docência é mais construtivista do que orientada por uma concepção transmissiva. Em todos os depoimentos dos dez professores supervisores e dos trinta e quatro licenciandos bolsistas ouvidos aparece a palavra “aprendizagem” como principal contribuição do PIBID. Mencionam também “atuação profissional” (15) e “compartilhar” (13) ao explicarem os diferenciais do programa.

A professora supervisora Patrícia diz que um diferencial do PIBID é “a organização dos encontros de planejamento e as discussões sobre as atividades de ensino desenvolvidas pelos licenciandos com base em seus registros” porque “era um momento de reflexão sobre a prática”, como complementa a professora supervisora Neusa. Para a licencianda bolsista Cecília, esses momentos foram contributivos para sua formação por permitirem “repensar e problematizar minhas práticas e desnaturalizar ações que reproduzimos pela vivência quando crianças na Educação Básica”. Para Alice

[...] acredito que o que mais se destacava eram as atividades propostas pelos bolsistas seguidas dos momentos em que nos encontrávamos para conversarmos sobre a realização delas. Acredito que eram nesses momentos que consolidávamos nossas aprendizagens de ser professoras, pois podíamos por meio do nosso próprio olhar e das parceiras pensar na atuação, fazê-la e refazê-la refletindo sobre o que poderia ter sido feito de forma diferente ou não e o porquê. (Alice, licencianda bolsista, questionário)

O planejamento das atividades é feito semanalmente pelos licenciandos bolsistas em parceria com seus professores supervisores e é alvo de discussão e crítica coletiva nos encontros do grupo, nos quais o compartilham com todos. Neste planejamento é preciso apresentar objetivo, justificativa, tempo de duração, conteúdo a ser desenvolvido e uma narração do que será feito, passo a passo, na intervenção. As atividades desenvolvidas são registradas em fotos e vídeo. A partir das filmagens, os licenciandos retomam o planejamento e discutem o que deu certo ou errado, e o que aconteceu de fato em comparação ao que foi planejado. Um registro individual é escrito após este balanço.

Segundo Eva, licencianda bolsista, “o vídeo foi importante para discutirmos as ações e as reações das crianças, permitindo a reflexão, em grupo, sobre a prática”. Para a licencianda bolsista Paula, os vídeos foram “fundamentais porque ali era possível avaliar o que deu ou não certo, o que podia ser mudado, ou o que era possível ter mais investimento”.

Sobre as escritas reflexivas, o professor supervisor Emiliano diz que através delas pode-se “pensar sobre a prática aprimorando o que deu certo e repensando aquilo que não atingiu o nível satisfatório”. Para a licencianda bolsista Rachel, a escrita reflexiva era o momento que “possibilitava pensar nos aprendizados cotidianos ao mesmo tempo em que podíamos refletir sobre nossas próprias práticas” e “analisar o antes e o depois, o planejado e o feito, a expectativa e a realidade”, como explica a licencianda bolsista Ruth.

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

Os dados sinalizam que, no projeto da Pedagogia investigado, o PIBID foi interpretado como um caminho possível para se construir uma formação de professores com um cunho mais progressista, preocupada com a justiça social e interessada em desenvolver uma interseção com os professores da escola básica nesse processo. Os dados indicam também que quanto à tradução, no PIBID Pedagogia, não houve reconfigurações da política em si, no sentido de desvirtuar objetivos ou camuflar ações, mas os atores perceberam na estrutura do PIBID um caminho para, por dentro do programa, ir além dele.

O PIBID Pedagogia atravessa as duas fases da política, mas não parece ter sido afetado por elas da mesma maneira. Os dados indicam que a segunda fase do PIBID, de declínio e desmonte, não teve influências no trabalho desenvolvido no projeto. Clarice explica que a partir de 2013, no contexto da prática, percebeu apenas uma diferença financeira, mas ainda assim pouca: “porque o dinheiro vai muito para o institucional, eu só via o dinheiro para ir para evento. Parei de ter dinheiro para financiar a participação do grupo em eventos, mas eu consegui todas as verbas que pedi para material e outros recursos.”

O PIBID Pedagogia nasce na primeira fase do PIBID e se desenvolve a partir do sentido de docência (e de formação) que a política veiculava naquele momento: o entendimento da docência como processo intelectual de ação-reflexão-ação, que se desenvolve melhor a partir da investigação (reflexão investida) entre pares e que ocorre ao longo de toda vida profissional, estando ligada a valores de justiça (ou equidade) e de coesão social. As mudanças que o PIBID sofreu ao longo de sua trajetória não afetaram o sentido de docência – enquanto base para suas ações – do projeto em questão.

As políticas incorporam vontades, pretensões, direitos ou reivindicações de falar com autoridade sobre uma área de práticas sociais, legitimar e iniciar novas práticas ali ou restaurar outras antigas, além de privilegiarem certas visões e interesses específicos (Lessard & Carpentier, 2016).

Elas são assim, configurações de saber/poder por excelência: afirmações e declarações sobre uma prática social – a forma como as coisas poderiam ou deveriam ser – que decorrem de afirmações a respeito do mundo. Segundo essa perspectiva, as políticas são ao mesmo tempo sistemas simbólicos e dispositivos práticos (Ball, 1994). A mensagem da política expressa esses sentidos, significados e concepções.

No período abarcado nesta pesquisa, o PIBID Pedagogia teve como referentes dois editais, ambos da primeira fase do programa, o Edital CAPES 11/2012 (20/03/2012) e o Edital 61/2013 (02/08/2013). Ainda que entre 2014 e 2017 tenha havido diversos embates e conflitos nos contextos de influência e produção de texto, de fato nenhuma mudança chegou no contexto da prática porque a portaria 46 foi derrubada. Então, é possível dizer que, ainda que houvesse ciência da crise do PIBID e até envolvimento dos atores do PIBID Pedagogia nas tentativas de superá-la, a formação de professores desenvolvida ali não foi afetada. Os depoimentos evidenciam que participar do PIBID fez diferença:

O PIBID possibilita que tenhamos vivência de uma sala de aula real com problemas e soluções reais, que nos permite ampliar as reflexões e de modo pessoal. Quando assumi minha turma, foram as vivências do PIBID que me ajudaram a dar os primeiros passos até que eu conseguisse utilizar os recursos aprendidos de modo teórico. Algumas aprendizagens só fazem sentido quando estamos em nosso fazer docente e o PIBID proporcionou isso um pouco antes. (Roseana, licencianda bolsistas, questionário)

Com toda certeza o PIBID colaborou para minha formação docente. Neste espaço, percebi que a minha participação foi além da supervisão. Senti-me responsável por contribuir para a aprendizagem dos licenciandos e disposta a aprender com as vivências propiciadas. Fui estimulada a confrontar os dilemas que assolavam e assolam a minha prática e a analisá-los de forma que permita-me mudá-la sem temer julgamentos e até mesmo o erro. (Stella, professora supervisora, questionário)

O PIBID me ajudou a pensar, refletir e questionar sempre as ações do cotidiano pedagógico, me incentivando a buscar apoio e embasamento teórico para questões práticas, e me motivando a estudar, escrever e partilhar minhas experiências. (Camilla, professora supervisora, questionário)

O PIBID te dá um impulso ao estudo constante sobre a docência a partir de si, do que a gente está fazendo, certamente o PIBID me conduziu ao Doutorado em Educação”. (Djanira, licencianda bolsistas, questionário)

Os dados apontam que, através do PIBID, os licenciandos bolsistas que ainda não se formaram, se identificam com a docência enquanto trabalho e vislumbram positivamente seu futuro exercício. Nos seus relatos, nos dos colegas que hoje são professores e nos docentes que já eram experientes, seus supervisores, vemos o que Cochran-Smith (2012) chama de altas-expectativas, enquanto movimento que impulsiona o professor a melhorar seu trabalho continuamente por acreditar que ele e seus alunos sempre podem mais. A compreensão da docência como aquela cuja aprendizagem se dá ao longo da vida está presente em todos os atores, na busca pela pós-graduação e/ou na adoção de uma postura permanente de estudo e investigação. Nesse sentido, é nítida a percepção de que o trabalho docente requer investimento constante nele próprio e que os pares são a melhor companhia para isso.

Conclusões

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

Os dados nos levaram a compreender que a ruptura do PIBID em duas fases se deu, em nível macro, pelas mudanças que o país viveu a partir da crise do segundo mandato de Dilma Rousseff que resulta em seu impeachment. A posse de Michel Temer (2016-2018) dá início a um novo período de gestão de “direita” após 13 anos mais progressistas (ou um pouco menos liberais). No nível micro, essas mudanças no governo, desde antes da saída de Dilma Rousseff, geram uma “dança das cadeiras” que traz muitas inconstâncias dentro do MEC e da CAPES – nove ministros da educação e três presidentes da CAPES em menos de quatro anos. Os princípios e valores ligados a uma formação docente voltada para a justiça social e emancipação dos sujeitos não faziam sentido em um governo mais alinhado com o mercado e com o capital. Desse modo, era preciso mudar o PIBID.

Na literatura (Ball, 2006; Lessard & Carpentier, 2016), afirma-se que o contexto da prática reage as políticas que afetam sua profissão entrando em conflito com as suas injunções e tentando limitar o impacto delas. Na primeira fase do PIBID isso não aconteceu porque os atores da política se identificaram com ela (adesão voluntária). Quando essa identificação e a participação na construção da política acabam (segunda fase do PIBID), a resistência dos atores não foi somente contra as propostas de mudança, mas em defesa da volta do modelo anterior. Para isso, os atores se envolveram nas disputas de sentido tentando se fazer atores de influência por meio da produção de texto e da negociação na esfera política (FORPIBID). Os atores da política se mobilizaram contra as mudanças que o PIBID sofreu e, por meio de luta organizada, garantiram sua continuidade quando mais de uma vez ela foi ameaçada, mas não puderam deter as influências mercadológicas no programa, especialmente vistas no último edital vigente (Edital CAPES nº 7/2018).

No que se refere especificamente ao contexto da prática – PIBID Pedagogia –, ainda que as mudanças vividas ao longo da trajetória do programa tenham interferido em algumas práticas (corte de verba, por exemplo: ida a congressos, compra de equipamentos e materiais) elas não afetaram pedagógica e didaticamente o subprojeto em questão. Acreditamos que isso ocorreu porque as mudanças efetuadas dentro do período de atuação do subprojeto (período de análise do subprojeto: 2012-2017) não prejudicaram o espaço de formação que o PIBID representa e o sentido de docência no qual foi fundado.

A despeito de toda a crise que o PIBID viveu a partir de 2014 nos contextos de influência e produção de texto, no contexto de prática investigado observamos que o programa continuou avançando e melhorando. Isso nos leva a crer que ainda que as políticas públicas de formação de professores se materializem em meio a quedas de braço entre forças aparentemente antagônicas, não há ideias derrotadas que sejam esquecidas e não há ideias vencedoras que reinem absolutas e incontestáveis, tal como, também e tão bem, analisam Lessard e Carpentier (2016). Ressaltamos, mais uma vez, a importância e a força dos atores ao reelaborarem as políticas na prática.

Mesmo acreditando que “a formação de professores é um elo, e apenas um, de um sistema complexo de ações e intervenções” (Nóvoa, 2014, p. 126), defendemos que políticas públicas de formação de professores são importantes e necessárias em qualquer país que encare o direito a uma educação pública de qualidade para todos, como fundamental. Políticas públicas para a formação de professores precisam ser encaradas como investimento e não como gasto. Em meio às disputas pelo controle dos sentidos de docência e formação docente entre transformadores e reformadores, progressistas e liberais, as quais identificamos que o PIBID encarnou, defendemos que a formação de professores que o Brasil precisa é aquela voltada para emancipação dos sujeitos e promoção da justiça social. Uma formação de professores horizontal que se desenvolve em comunhão com a escola, que tem como eixo estruturante o ensino, que é crítica, que tem consciência social e política.

Acreditamos que o PIBID, com todas as suas limitações e seus problemas, esteve bem perto disso, mas infelizmente de muitas maneiras, a história da formação de professores é de “desenvolvimento de modelos interessantes e depois os vemos desaparecer ou serem diluídos depois que o dinheiro acaba” (Zeichner, 2019, p. 195).

No dia 18 de dezembro de 2019, já no governo de Jair Bolsonaro, eleito presidente no mesmo ano, o MEC divulgou o texto referência – Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica. Na proposta a única menção ao PIBID está na descrição histórica das políticas da formação e valorização do professor.

Referências

- Ambrosetti, N. B. Calil, A. M. G. C., André, M. E. D. A., Almeida, P. C. A. (2015). O PIBID e a aproximação entre universidade e escola: Implicações na formação profissional dos professores. *Atos de Pesquisa em Educação*, 10(2), 369-392. <https://doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n2p369-392>
- André, M. E. D. A. (2018). Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230095, 1-20. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230095>
- Araújo, A. C., Andriola, W. B., & Coelho, A. de A. (2018). Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): Desempenho de bolsistas versus não bolsistas. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, (34), 1-22, e172839. <https://doi.org/10.1590/0102-4698172839>
- Ball, S. J. (1998). Cidadania global, consumo e política educacional. In: L. H. Silva, *A escola cidadã no contexto da globalização* (pp. 121-137). Vozes.
- Ball, S. J. (1994). *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2016). *Como as escolas fazem as políticas: Atuação em escolas secundárias*. (Trad. de J. Bridon). Editora UEPG.
- Ball, S. J. (2006). *Educacion Policy and social class – The selected works of Stephen J. Ball*. Routledge.
- Ball, S. J. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126), 539-564. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>
- Bastos, P. P. Z. (2017). Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: Poder estrutural, contradição e ideologia. *Revista de Economia Contemporânea*, 21(2), 1-63. <https://doi.org/10.1590/198055272129>
- Bazzo, V. L. (2010). Política nacional de formação. In: D. A. Oliveira, A. M. C. Duarte & L. M. F. Vieira, *DICIONÁRIO: Trabalho, profissão e condição docente*. UFMG/Faculdade de Educação [CDROM].
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy symbolic control and identity*. Taylor and Francis.

- Bowe, R., Ball, S., & Gold, A. (1992). *Reforming education & changing schools: Case studies in policy sociology*. Routledge.
- Brasil. (2001). Lei 10.172/2001, de 9 de janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelece as metas a serem cumpridas no prazo de 10 anos e dá outras providências no que se refere as atribuições dos entes federados para tal. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm
- Brasil. (2009). Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 jan. 2009. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm
- Brasil. (2014). *Relatório de Gestão 2009-2013 da Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB)*. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1892014-relatorio-pibid-pdf>
- Brasil (n.d.). CAPES/FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ESCOLA BÁSICA – PIBID. Disponível em: www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid
- Brasil (n.d.). CAPES/FUNDAÇÃO CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>
- Brasil (n.d.). MEC/POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores>
- Brasil (n.d.). MEC/PROGRAMAS VOLTADOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores>
- Brasil (n.d.). MEC/PNE EM MOVIMENTO. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2002). Teacher learning communities. In J. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of education* (2nd ed., pp. 2461-2471). Macmillan, p.2461-2471.
- Cochran-Smith, M. (2012). A tale of two teachers: Learning of teach over time. *Kappa Delta Pi Record*, 108-122. <https://doi.org/10.1080/00228958.2012.707501>
- Corsi, F. (2016). A política econômica do governo Dilma: Baixo crescimento e recessão. *Novos Rumos*, 53(1), 1-13. <https://doi.org/10.36311/0102-5864.2016.v53n1.09.p153>
- Cruz, G. B. da, & Arosa, A. C. C. (2014). A formação do pedagogo docente no curso de Pedagogia. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 11(26), 30-68. <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1124/540>
- Dweck, E., & Teixeira, R. A. (2017). A política fiscal do governo Dilma e a crise econômica. *Texto para Discussão*, (303), 1-42. <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/3532/TD303.pdf>
- Freitas, H. C. L. de. (2014). PNE e formação de professores. Contradições e desafios. *Revista Retratos da Escola*, 8(15), 427-446. <https://doi.org/10.22420/rde.v8i15.451>
- Fundação Carlos Chagas. (2014). *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. FCC/SEP. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/24112014-pibid-arquivoanexado-pdf>
- Gatti, B. A., & Nunes, M. M. R. (Orgs.). (2009). *Formação de professores para o ensino fundamental: Estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. [Textos FCC vol 29]. http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf
- Gatti, B. A. (2013). Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, 50, 51-67. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000400005>
- Gatti, B. A. (2016). Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: M. André (Org.) *Práticas inovadoras na formação de professores* (pp. 35-48). Campinas.

- Gatti, B. A. (2017). Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, 17(53), 721-737. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO01>
- Gatti, B. A., Barreto, E. S. de S., André, M. E. D. A., Almeida, P. C. A. (2019). *Professores do Brasil: Novos cenários de formação*. UNESCO. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf
- Lessard, C., & Carpentier, A. (2016). *Políticas educativas. Aplicação na prática*. Vozes.
- Mainardes, J., & Marcondes, M. I. (2009). Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, 30(106), 303-318. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100015>
- Moreira, L. P. (2017). Enfoques e abordagens para a análise de políticas educacionais: Primeiras aproximações. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa*, 2, 1-14. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.2.008>
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Nóvoa, A., & Vieira, P. (2017). Um alfabeto da formação de professores. *Crítica Educativa*, 3(2 – Especial), 21-49. <https://doi.org/10.22476/revcted.v3i2.217>
- Raychtock, S., & Cruz, G. B. da. (2020). Marcas da cultura profissional na formação de professores: Análise no contexto de um curso de pedagogia. *Revista Devir Educação*, 4(1), 47-76. <https://doi.org/10.30905/ded.v4i1.142>
- Souza, J. de F., Bosco, C. S., & Oliveira, D. A. de. (2020). Políticas de formação e a profissionalização docente no Brasil: O PIBID e a residência pedagógica. *Formação em Movimento*, 2(1,3), 125-144.
- Stone, D. (1997). *The policy paradox: The art of political decision making*. W.W. Norton.
- Unesco. (2014). *Proposta de fundamentos teórico-metodológicos e procedimentos práticos para distribuição em instituições públicas de Ensino Superior*. Author.
- Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, 35(3), 479-504. <https://doi.org/10.5902/198464442357>
- Zeichner, K. (2013). *Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como por que elas afetam vários países do mundo*. Editora Autêntica.
- Zeichner, K., Payne, K. A., & Brayko, K. (2015). Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122 –135. <https://doi.org/10.1177/0022487114560908>
- Zeichner, K. (2019). Entendendo a emergência e o rápido crescimento dos programas de residência docente nos EUA. *Currículo sem Fronteiras*, 19(1), 187-197. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/zeichner.pdf>

Sobre as Autoras

Talita da Silva Campelo

Prefeitura Municipal de Duque de Caxias - RJ

talitacampelo@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8994-4109>

Professora da Educação Básica na rede municipal de educação de Duque de Caxias (RJ).

Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Educação do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ).

Giseli Barreto da Cruz

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

giselicruz@fe.ufrj.br

<https://orcid.org/0000-0001-5581-427X>

Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação.

Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (GEPED/CNPq).

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 29 Número 104

16 de agosto 2021

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.