

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

JULIANA SANTOS SOUZA

**Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID:
perspectivas enquanto política de promoção e valorização da formação docente**

Uberlândia

2026

JULIANA SANTOS SOUZA

**Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID:
perspectivas enquanto política de promoção e valorização da formação docente**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vilma Aparecida de Souza

Uberlândia

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S729p
2026

Souza, Juliana Santos, 1981-

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID
[recurso eletrônico] : perspectivas enquanto política de promoção e
valorização da formação docente / Juliana Santos Souza. - 2026.

Orientadora: Vilma Aparecida de Souza.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.5538>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Souza, Vilma Aparecida de, 1975-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em
Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3408



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 15/2026/968, PPGED				
Data:	Vinte e seis de fevereiro de dois mil e vinte e seis	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	16:00
Matrícula do Discente:	12412EDU022				
Nome do Discente:	JULIANA SANTOS SOUZA				
Título do Trabalho:	"Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID: perspectivas enquanto política de promoção e valorização da formação docente"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"O PIBID COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: OLHARES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGO(A)S"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/ufu/vilmasouza>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Marília Beatriz Ferreira Abdulmassih - UFPI; Valéria Peres Asnis - UFU e Vilma Aparecida de Souza - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Vilma Aparecida de Souza, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e

achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Marilia Beatriz Ferreira Abdulmassih, Usuário Externo**, em 27/02/2026, às 18:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vilma Aparecida de Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/02/2026, às 18:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valéria Peres Asnis, Professor(a) do Magistério Superior**, em 02/03/2026, às 10:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, Coordenador(a)**, em 03/03/2026, às 13:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7089148** e o código CRC **BF4EA379**.

“Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa, tudo sempre passará [...]”

Lulu Santos

AGRADECIMENTOS

Agradecer é nostálgico, porque esse é o ponto de chegada dessa etapa memorável da minha trajetória de vida. Cursar o mestrado sempre foi meu objetivo de vida. Foram anos intensos de crescimento intelectual, profissional e pessoal.

E o que era um sonho, se fez realidade. Foi uma caminhada árdua, mas recompensadora!

Agradeço essencialmente a *Deus*, minha força. Ele me deu sabedoria. Permitiu que eu pudesse realizar esse sonho e me sustentou até aqui. “Tu és o meu Senhor; tudo o tenho de bom vem de Ti”. (Sl. 16,2)

Agradeço ao amor meu, *Marcus*, que acreditou em mim. Me mostrou que devemos ir atrás do que desejamos e nunca me deixou desistir. “[...] das lembranças que eu trago na vida, você é a saudade que eu gosto de ter [...]” (Roberto Carlos)

Aos meus filhos, *Marcus Fellipe* e *Anna Clara* e a minha mãe, *Fátima* pela compreensão, em especial a *Anna Clara* que sempre esteve ao meu lado.

À *Laís Alice*, que em tão pouco tempo de convivência fez imensamente por mim nessa intensa caminhada até o mestrado.

À professora e orientadora *Vilma*, pelo apoio e pelos ensinamentos. Pelo carinho e pela humildade diante de tamanha sabedoria que possui. Você é uma pessoa maravilhosa.

Aos professores *Maria Simone*, *Leonice*, *Elenita*, *Carlos Lucena* e *Lúcia Helena* pelos ensinamentos, foram aulas de intenso aprendizado. Obrigado por compartilhar seus conhecimentos.

Aos colegas de mestrado e em especial *Marcelly*. Você foi de fundamental importância para a conclusão deste estudo. Você é uma mulher incrível.

RESUMO

Esta dissertação resultou de uma pesquisa no âmbito Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação. Teve como objeto de investigação o PIBID, como programa, que se revelou um campo fértil para investigações sobre a formação docente contemporânea. Trata-se de um programa que materializa, no cotidiano escolar, debates teóricos e políticos, e que, por isso, exige atenção e aprofundamento por parte da academia, dos formuladores de políticas e da sociedade. Um dos mais objetivos do programa é “propiciar aos estudantes de licenciatura a vivência da cultura escolar e do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente”, alavancando assim o entendimento sobre as diversas formas de ensinar e aprender. Diante dessa conjuntura foi possível elencar as seguintes problematizações: Quais os alcances e limites do PIBID como política de valorização e formação docente na educação básica? Em que medida o programa contribui para a permanência dos licenciandos nos cursos de formação? Como os sujeitos participantes avaliam sua contribuição para a inserção na carreira docente? A partir da problemática de pesquisa, a presente dissertação teve como objetivo geral analisar os alcances do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) enquanto política pública na formação e valorização de professores da Educação Básica, a partir de uma abordagem crítica, pressupondo as disputas políticas e ideológicas que circundam o programa e a premência de torná-la uma política pública permanente. Para essa pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa de acordo com o percurso metodológico: pesquisa bibliográfica, análise de documentos, estado de conhecimento, levantamento de dados empíricos por meio do questionário realizado com os egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – UFU e participantes do PIBID no período de 2007-2024 e análise dos dados que foi orientada pela construção de categorias analíticas sob o prisma do alinhamento temático a partir dos depoimentos dos participantes. A pesquisa aponta que o PIBID deve ser institucionalizado por se revelar imprescindível para a formação inicial dos professores e valorização da carreira docente.

Palavras-chave: políticas públicas; estado; formação docente; PIBID; valorização docente.

ABSTRACT

This dissertation resulted from research conducted within the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia, in the Research Line State, Policies and Management in Education. The object of investigation was the PIBID program, which proved to be a fertile field for research on contemporary teacher training. This program materializes theoretical and political debates in the daily life of schools, and therefore demands attention and in-depth study from academia, policymakers, and society. One of the most relevant and fundamental objectives of the program is "to provide undergraduate students with experience in school culture and teaching, through the appropriation and reflection on instruments, knowledge, and peculiarities of teaching work," thus leveraging understanding of the various ways of teaching and learning. Given this context, it was possible to list the following questions: What are the scope and limitations of PIBID as a policy for valuing and training teachers in basic education? To what extent does the program contribute to the retention of undergraduate students in teacher training courses? How do the participating subjects evaluate their contribution to entering the teaching career? Based on the research problem, this dissertation aimed to analyze the achievements of the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) as a public policy in the training and valorization of teachers in basic education, from a critical approach, presupposing the political and ideological disputes surrounding the program and the urgency of making it a permanent public policy. For this research, a qualitative approach was chosen according to the methodological path: bibliographic research, document analysis, state of knowledge, collection of empirical data through a questionnaire carried out with graduates of the Pedagogy course at the Federal University of Uberlândia – UFU and participants of PIBID in the period 2007-2024, and systematization of the data. It was concluded that PIBID is extremely relevant for teacher training and the valorization of the teaching career.

Keywords: Public Policies, State, Teacher Training, PIBID (Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation), Teacher Appreciation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Plano de Desenvolvimento da Educação: Esquema.....	31
Figura 2 – Esquema ilustrativo do aparato legal do PIBID em 2010.....	33
Figura 3 – Esquema ilustrativo das Portarias nº 46, 84 e 120 do PIBID.....	40
Figura 4 - Gráfico elaborado com base nas pesquisas analisadas.....	54
Figura 5 - Gráfico elaborado com base nas pesquisas analisadas.....	55
Figura 6 - Print screen do quadro 10/Percentual de bolsistas.....	76
Figura 7 – Mapa mental de conclusão das análises das pesquisas.....	78
Figura 8 - Linha do tempo/Formação de Professores1.....	80
Figura 8A - Linha do tempo/Formação de Professores2.....	81
Figura 8B - Linha do tempo/Formação de Professores3.....	81
Figura 9 - Gráfico do quantitativo de docentes atuantes na Educação Básica....	82
Figura 10 - Print screen do gráfico 4, p. 14 da apostila “Notas Estatísticas”.....	83
Figura 10A - Print screen do gráfico 4, p. 14 da apostila “Notas Estatísticas”....	83
Figura 11 - Programas/Plano Nacional de Formação de Profissionais para a Educação Básica.....	96
Figura 12 - Print Screen da questão 1 do questionário.....	105
Figura 12A - Print Screen da questão 2 do questionário.....	105
Figura 12B - Print Screen da questão 3 do questionário.....	106
Figura 12C - Print Screen da questão 4 do questionário.....	106
Figura 12D - Print Screen da questão 5 do questionário.....	107
Figura 12E - Print Screen da questão 6 do questionário.....	107
Figura 12F - Print Screen da questão 7 do questionário.....	108
Figura 12G - Print Screen da questão 8 do questionário.....	108
Figura 12H - Print Screen da questão 9 do questionário.....	109
Figura 12I - Print Screen da questão 10 do questionário.....	109
Figura 12J - Print Screen da questão 11 do questionário.....	110
Figura 12K - Print Screen da questão 12 do questionário.....	110
Figura 12L - Elaboração do gráfico com base nas respostas discursivas da questão 17 do questionário.....	111
Figura 12M - Print Screen da questão 13 do questionário.....	111

Figura 12N - Elaboração do gráfico com base nas respostas discursivas da questão 15 do questionário.....	112
Figura 12O - Elaboração do gráfico com base nas respostas discursivas da questão 16 do questionário.....	112
Figura 12P - Print Screen da questão 14 do questionário.....	113
Figura 12Q - Elaboração do gráfico com base nas respostas discursivas da questão 19 do questionário.....	113
Figura 12R - Elaboração do gráfico com base nas respostas discursivas da questão 20 do questionário.....	114
Figura 12S - Elaboração do gráfico com base nas respostas discursivas da questão 20 do questionário.....	114
Quadro 1 - Corpus documental da pesquisa.....	23
Quadro 2 - Síntese dos documentos normativos do ano de 2010.....	32
Quadro 2A - Síntese dos documentos normativos do ano de 2010.....	33
Quadro 3 - Síntese da Portaria nº 158/2017.....	40
Quadro 4 - Análise das Portaria nº 45/2016 e nº 175/2018.....	42
Quadro 5 – Quadro comparativo entre o Edital nº 7/2018 e o Edital nº 2/2020.....	47
Quadro 6 - Plano Decenal de Educação para Todos.....	89
Quadro 7 - Desdobramentos do PNE - Compilado das análises.....	99
Quadro 8 - Consolidação das respostas da questão 18 do questionário.....	126

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Acordo de Cooperação Técnica
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC- Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAP	Comissão de Acompanhamento do Pibid
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE/CEB	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEB	Conferência Nacional da Educação Básica
CP	Câmara de Educação Profissional e Tecnológica
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EC	Emenda Constitucional
ER	Etnografia de Redes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FD	Formação Docente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e da Educação Básica Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e
FUNDEF	de valorização do Magistério
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
ID	Iniciação à Docência
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo
IFTM	Mineiro. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
INEP	Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação

PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PL	Projeto de lei
PME	Programa Mais Educação
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEM	Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROUNI	Programa Universidade para Todos.
PRP	Programa de Residência Pedagógica
PT	Partido dos trabalhadores
SESu	Secretaria de Ensino Superior
SNE	Sistema Nacional de Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	22
3 PIBID NA TRAJETÓRIA DE POLÍTICA PÚBLICA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	27
3.1. Gênese do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)	28
4 LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O PIBID: O QUE DIZ A LITERATURA.....	53
4.1 Categorias de Análise	56
4.1.1 Construção da Identidade Docente	56
4.1.2 Repercussão na Prática Pedagógica.....	62
4.1.3 Valorização da Carreira Docente.....	67
4.1.4 Contribuições na Formação Inicial.....	69
4.1.5 Interfaces entre a Escola e os Institutos de Educação Superior.....	72
4.1.6 Análise Crítica ao Programa	73
5 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE NORMATIVAS, DISPUTAS SOCIOPOLÍTICAS E VALORIZAÇÃO DA DOCÊNCIA.....	78
5.1 Percurso Histórico da Formação de Professores	82
6 O PIBID NA CONJUNTURA EMPÍRICA: VOZES DOS EGRESSOS	104
6.1 Grupos de Levantamento de Dados	105
6.1.1 Perfil dos Participantes	105
6.1.2 Trajetória no PIBID e Permanência na Licenciatura	109
6.1.3 Inserção Profissional e Escolha pela Docência	110
6.1.4 Contribuições Formativas do PIBID	112
6.1.5 PIBID como Política Pública.....	114
6.2 Análise do Questionário	117
6.2.1 Condições de Permanência na Licenciatura e o Papel da Bolsa do PIBID	117
6.2.2 Motivação e Decisão pela Carreira Docente	118
6.2.3 O PIBID como Espaço de Articulação entre a Teoria e a Prática na Formação Docente	120
6.2.4 Construção da Identidade Docente e Desenvolvimento Profissional.....	122
6.2.5 PIBID e suas Potencialidades como Política Pública de Valorização do Magistério ...	124

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS.....	132
Apêndice A	143

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, tendo como objeto de investigação o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), sob a orientação da Professora Doutora Vilma Souza. A escolha do tema dessa pesquisa originou-se em minha atuação como docente da Educação Básica, onde foi possível conhecer o presente programa desde sua gênese e sua interface com os desafios da docência e da valorização dos profissionais da educação.

O PIBID foi apresentado como uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) com vistas a incentivar os estudantes dos cursos de licenciatura para a atuação na docência, considerando o cenário de "apagão de professores", um cenário que evidencia que haverá falta de docentes no futuro, e o PIBID é exposto como um projeto de ensino para tentar amenizar esse problema. Esse “apagão de professores” escancara a mazelas da docência na escola pública, e uma pesquisa do Instituto Semesp¹ evidencia o desinteresse na carreira e as precárias condições de trabalho como fatores para risco da falta de professores na educação básica. Esse “risco de falta de professores” chama a atenção e traz à tona muitas inquietações vivenciadas ao longo de minha vivência no chão da escola pública.

Minha trajetória na educação teve seu início bem antes de entrar na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), instituição tão almejada no currículo dos estudantes de Uberlândia e do Brasil. Minha carreira acadêmica foi marcada por grandes desafios que formaram minha visão de mundo e meus desejos por uma escola melhor para todos, a partir de minha vivência no chão da escola pública, primeiro como discente e posteriormente como docente.

Minha infância escolar foi em sua totalidade na escola pública estadual do bairro onde residia, da qual, apesar dos muitos dissabores, tenho recordações afetivas de alguns professores, colegas e do lanche. No meu tempo de alfabetização, a escola era um espaço de nítida desigualdade, perceptível até aos mais desatentos. Notável desde os materiais escolares de cada

¹ Até 2040, o Brasil poderá ter déficit de até 235 mil docentes na educação básica. Os dados são resultado de projeção feita pelo Instituto Semesp, representante das instituições mantenedoras do ensino superior no país.

Fonte: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil/>

criança, passando pelo lanche levado pelos que tinham tal privilégio, vestimentas diferenciadas e despreparo dos professores.

No Ensino Médio frequentei o curso técnico de Magistério. Subsequentemente fui aprovada como professora no concurso público municipal, onde atuo como professora desde 2001 na Rede Municipal de Uberlândia. Desde o início da profissão, sempre priorizei pelas turmas de alfabetização. Ser professora alfabetizadora é ter a oportunidade de apresentar o encantador universo da leitura e da escrita, se encantar diariamente com os avanços dos estudantes e contribuir na luta perseverante pelo direito à educação.

Considerando os desafios da docência, senti a necessidade de continuar minha formação acadêmica e iniciei a graduação em Pedagogia na Faculdade Católica de Uberlândia. O curso de Pedagogia foi muito desafiador, sendo nessa época que tive meus filhos e precisei conciliar a maternidade, a graduação e o trabalho docente. A graduação foi essencial no meu percurso formativo por oportunizar a consolidação de uma base teórica e metodológica, de suma importância para a pesquisa em educação e para o desenvolvimento do pensamento crítico que fundamentou minha escolha para o mestrado e incentivou na escolha do objeto de investigação acadêmica.

A atuação no magistério trouxe à tona as inquietações da infância de uma escola desigual aliadas às observações de professores que iniciavam suas carreiras com pouco entendimento das dificuldades do chão da escola. Com o passar dos anos senti a necessidade de me qualificar, então retomei o sonho de cursar o mestrado em educação. Simultaneamente à minha atuação profissional surgiu a oportunidade em 2021 de cursar a Pós-graduação Lato-Sensu em Tecnologias, Linguagens e Mídias em Educação e em 2022 a Pós-graduação Lato-Sensu em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) - Campus Uberlândia Centro. Tais especializações me proporcionaram aulas com exímios professores e foram imprescindíveis para que eu pudesse retomar meus estudos e estar mais preparada para um dos passos mais importantes da minha vida pessoal e profissional, o tão sonhado mestrado. Assim, no ano de 2023 ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como aluna especial e, em 2024, finalmente como aluna regular do referido programa.

O interesse pelo PIBID como objeto de pesquisa se apoia na minha trajetória acadêmica e profissional, principalmente na minha atual experiência, 2024, como professora supervisora do programa na escola onde atuo. O trabalho no ambiente escolar me proporcionou mediar a relação entre a escola pública, os licenciandos e a Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

e compreender melhor os entraves da formação dos professores e os impactos das políticas públicas no chão da escola.

A preocupação com os processos de formação e qualificação dos professores sempre esteve presente em minha trajetória profissional, despertando inquietações que transpõem a esfera pessoal e incorporam reflexões sobre a realidade da educação brasileira. Essas inquietações me instigaram a pesquisar as políticas públicas. Questionamentos que aguçaram minha busca por apreender, de forma crítica e reflexiva, as políticas públicas destinadas à formação docente.

Conquanto exista uma vasta produção acadêmica acerca da formação docente no Brasil, são poucos trabalhos que associam o referencial teórico crítico, a escuta ativa dos participantes e egressos do PIBID e a pesquisa documental das políticas públicas. O contexto histórico atual marcado pela falta de professores, desvalorização docente e a instabilidade da formação dos professores em relação a permanência na carreira e a empregabilidade enfatiza esse intervalo.

A apreensão do PIBID como possível política pública é constatar sua relevância no processo formativo docente, sua função de romper com modelos de formação tradicionais e subsidiar a valorização da carreira docente. Participar do programa e investigá-lo é fundamental para fomentar as discussões para inserir o magistério no hall das profissões valorizadas e desejadas pelos futuros profissionais.

A formação de professores no Brasil é um reflexo das disputas entre diferentes concepções de educação e projetos de sociedade. “Em decorrência da realidade, porém, em geral ela ocorre de forma fragmentada [...]” é necessário “admitir que só discutimos acerca desta temática porque antes ela aparece e encontra-se na prática” [...] “na forma como o professor está sendo formado e, portanto, nas implicações, nas consequências dessa formação” [...] “devido ao fato de a formação estar se revelando como um problema diante das necessidades e exigências sociais” (Orso, 2017, p. 147).

Mais do que um processo puramente pedagógico, a formação docente está profundamente ligada às relações de poder e aos interesses que permeiam o campo educacional. Na equiparação da escola sob a lógica de funcionamento empresarial, as políticas educacionais têm tomado rumos de alinhamento. As políticas curriculares se alinham às políticas de formação de professores, assim como as de avaliação e de gestão (Freitas, 2018). As políticas públicas voltadas para a docência não surgem de maneira neutra; elas carregam as marcas das tensões entre projetos que ora defendem uma educação crítica e transformadora, ora a subordinam às

exigências do mercado e à lógica do capital, o que impacta diretamente a qualidade da educação que

[...] por ser um conceito histórico, suscetível às alterações e transformações, vincula-se às demandas e exigências políticas, sociais e econômicas, de um dado período e contexto - o que ocasiona um conceito mutável, fortemente influenciado por ideias, valores, ideologias dispares, muitas vezes em disputa por projetos sociais e educacionais antagônicos que, ao serem materializados em estratégias práticas no âmbito das políticas e instituições educacionais, passam a ser realizados de maneira técnica, sem o necessário cuidado sobre a qual projeto de formação humana e de sociedade se vinculam (Bertagna, Pereira, 2023, p. 2, 3).

“Noutras palavras, [...] o tipo de formação do educador, grosso modo, não é fruto da vontade ou mesmo da má vontade dos docentes, estudantes e pesquisadores, mas sim da própria lógica de funcionamento do sistema vigente” (Orso, 2017, p. 153). A formação docente torna-se um espaço de resistência e disputa, onde se decide não apenas o futuro da profissão, mas também o papel da escola na construção de uma sociedade mais justa (ou não).

No âmbito das ações e programas de formação inicial, destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência e, como desdobramento, contribuir com a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira (Brasil, 2014). Um dos mais objetivos do programa consiste em “propiciar aos estudantes de licenciatura a vivência da cultura escolar e do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” (Brasil, 2014, p. 01) alavancando assim o entendimento sobre as diversas formas de ensinar e aprender.

Diante dessa conjuntura é possível elencar as seguintes problematizações: Quais os alcances e limites do PIBID como política de valorização e formação docente na educação básica? Em que medida o programa contribui para a permanência dos licenciandos nos cursos de formação? Como os sujeitos participantes avaliam sua contribuição para a inserção na carreira docente?

De acordo com Laville e Dionne (1999, p. 100) “Escolher um problema de pesquisa é observar bem seu ambiente de vida, de modo atento e crítico, para ver se nele não se acha uma situação qualquer que cause problema, situação que a pesquisa permitiria compreender e eventualmente modificar”. A partir dessa problemática de pesquisa, esta dissertação tem como objetivo geral analisar os alcances do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) enquanto política pública de formação e valorização de professores na educação

básica, a partir de uma abordagem crítica, pressupondo as disputas políticas e ideológicas que circundam o programa e a premência de torná-la uma política pública permanente.

Como objetivos específicos, destacam-se: a) analisar o contexto histórico e político do PIBID com base nos documentos oficiais; b) mapear e analisar a produção acadêmica sobre o PIBID como política de formação inicial; c) investigar os sentidos atribuídos ao PIBID por licenciandos e egressos do curso de Pedagogia da UFU, participantes do programa; d) compreender os efeitos da participação no PIBID para a permanência na licenciatura e a inserção na carreira docente.

O PIBID insere-se no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores, constituindo-se como um programa anunciado oficialmente para responder às demandas históricas pela valorização e qualificação do magistério no Brasil. Desde sua criação em 2007, com o Decreto nº 7.219/2010, e sob a coordenação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o PIBID vem buscando aproximar os licenciandos com a realidade concreta das escolas públicas de educação básica.

Ao aproximar o futuro professor em contato com a realidade escolar, o PIBID apresenta-se no âmbito do discurso oficial como uma possibilidade de superar a fragmentação entre formação teórica e prática pedagógica, apontada por Imbernón (2011) como um dos entraves históricos na formação docente. Segundo o autor, a formação inicial para a docência precisa ocorrer de forma contextualizada, articulando saberes que transcendem a dimensão técnica. Nesse sentido, o PIBID apresenta-se no campo do pronunciamento institucional como uma iniciativa que busca oferecer vivências aos licenciandos que ampliam a compreensão da profissão docente como prática social, política e cultural.

O PIBID, ao propor a inserção do licenciando na escola desde os primeiros períodos de sua formação, promete proporcionar condições para que o professor em formação compreenda o espaço escolar como locus de tensões, contradições e possibilidades, construindo, assim, o que Tardif (2002) denomina de “saberes experienciais”, sendo esses os conhecimentos que se desenvolvem no exercício e na vivência cotidiana da docência. Essa vivência aproxima-se ao que Gimeno Sacristán (2000) propõe quando ressalta que o conhecimento profissional do professor é inseparável de sua inserção nas dinâmicas da escola, na mediação com a comunidade e na compreensão crítica das políticas educacionais.

Nesse sentido, o professor solidifica seus saberes no decorrer de sua carreira por meio de suas experiências com os estudantes, com o meio e com seus pares. Ele aperfeiçoa sua prática pedagógica unindo a formação inicial e suas experiências à formação continuada.

Do ponto de vista da identidade docente, Nóvoa (1995) defende que ela é construída na convergência entre a história pessoal, a formação acadêmica e a prática profissional. Tal identidade não é estática, mas processual, continuamente reelaborada pelas experiências vividas. Ao propor a imersão com a escola durante a formação inicial, o PIBID apresenta-se como um projeto de ensino que proporciona espaços de socialização profissional e reflexão coletiva, nos quais os licenciandos não apenas observam, mas atuam e interagem com professores experientes, com seus pares e com a comunidade escolar.

No que se refere às políticas públicas, o PIBID se insere em um campo de disputa. Como afirma Freitas (2018), as políticas educacionais estão imersas em tensões entre projetos de educação voltados à emancipação e aqueles subordinados à lógica de mercado. Ao garantir bolsas e inserção na escola pública, o PIBID se apresenta, no âmbito do discurso governamental, como uma política de resistência à tendência de precarização da formação docente, tornando-se um instrumento de valorização do magistério e de fortalecimento da escola como espaço público.

O PIBID é uma política pública que se anuncia como iniciativa para valorizar e qualificar a formação de professores, sobretudo na educação básica, mas seu alcance tem limites estruturais, orçamentários e institucionais. Ele é um programa que atua de forma pontual, atendendo a um número limitado de licenciandos e escolas parceiras e não cobre toda a rede de formação docente nem contempla todos os cursos de licenciatura.

Assim, não consegue, por si só, transformar estruturalmente a formação de professores no Brasil. Muitos são os desafios estruturais da formação e valorização docente na educação básica, considerando os desafios postos na formação inicial, na formação continuada, na valorização salarial e na melhoria das condições de trabalho.

A formulação do PIBID deve ser interpretada à luz das transformações institucionais nas políticas públicas de educação do Brasil ao longo dos anos 2000. Após a promulgação da Lei nº 11.502/2007, que ampliou as competências da Capes para abranger também a formação de professores da educação básica, o PIBID foi formalizado pelo Decreto nº 7.219/2010. O artigo 1º desse decreto estabelece como propósitos do PIBID: “[...] tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.” (Brasil, 2010). Além disso, o artigo 3º delinea como objetivos:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;

- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar...;
- V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes...;
- VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes (Brasil, 2010).

Tais objetivos refletem uma diretriz normativa que, a princípio, apresenta o PIBID como uma política estratégica de aproximação entre universidade e escola, bem como de valorização do magistério e qualificação da formação, no plano da proposição.

No entanto, para a efetividade do programa, conforme ressaltam por Gatti et al. (2014) e Diniz-Pereira (2011), há o risco de uma transferência acrítica de práticas escolares tradicionais para os licenciandos, sobretudo quando a inserção não é devidamente mediada. Essas práticas tradicionais tratam o estudante como mero receptor de conhecimentos o que não condiz com a formação crítica do ser humano.

Por fim, ao se tornar objeto de pesquisa, o PIBID revela-se um campo frutífero para investigações sobre a formação de professores. Trata-se de um programa que efetiva, no cotidiano escolar, debates teóricos e políticos, e que, por isso, exige atenção e aprofundamento por parte das universidades, dos formuladores de políticas e da sociedade.

Em termos estruturais, essa pesquisa foi organizada em cinco seções, além da Introdução e das Considerações Finais.

A seção intitulada “Metodologia: os caminhos da investigação” apresentou os caminhos da investigação que foram utilizados na presente pesquisa. Primeiramente discutiu-se sobre a abordagem qualitativa e as características que justificaram a opção por tal abordagem. Posteriormente, foram apresentados os procedimentos metodológicos de pesquisa adotados a partir do recorte e do objeto de investigação.

A seção intitulada “PIBID na trajetória de política pública de iniciação à docência” discorreu sobre a trajetória histórica do programa, estabelecendo seu lugar no contexto das políticas públicas educacionais direcionadas à formação inicial docente no Brasil. Para melhor compreensão do programa se fez necessário conhecer o percurso do programa, seu contexto histórico, político e seus princípios, a partir do conjunto de normas que o regem e suas reestruturações.

A seção “Levantamento de teses e dissertações sobre PIBID: o que diz a literatura” apresentou um estado de conhecimento que analisou as pesquisas acadêmicas sobre o programa,

no sentido de identificar estudos sobre o histórico, as limitações e as possibilidades do programa, bem como as aproximações e distanciamentos com nosso objeto de investigação.

A seção “Políticas públicas de formação docente: entre normativas, disputas sociopolíticas e valorização da docência” discorre sobre o percurso histórico e normativo, bem como a base legal e as diretrizes que estruturam a formação dos professores no Brasil.

A seção “O PIBID na conjuntura empírica: vozes dos egressos” apresenta os dados da pesquisa empírica buscando analisar os alcances do programa como política pública para a permanência dos alunos no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia e a inserção profissional destes egressos.

Por fim tecemos a seção “Considerações finais” que abordou todo o percurso trilhado para estruturação na pesquisa e perspectivas para o futuro do programa como pilar para as políticas públicas de formação inicial e valorização docente.

2. METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

A presente seção tem como objetivo apresentar os caminhos da investigação percorridos objetivando responder aos questionamentos estruturantes desta pesquisa. Para tanto, a escolha da metodologia assertiva induz ao sucesso na busca por respostas e por consequência a produção de novos conhecimentos. A metodologia comunica ao leitor as etapas de como será realizada a coleta, análise e a interpretação dos dados que arquitetam a pesquisa.

De acordo com Gatti (1999, p. 63-64),

Método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas do mundo [...] estamos falando da forma de construir o conhecimento [...] com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas.

Nesse sentido, é importante delinear a metodologia utilizada no presente trabalho para lastrear os objetivos propostos. O percurso metodológico seguiu a seguinte ordem: a pesquisa bibliográfica, análise de documentos, estado de conhecimento, levantamento de dados empíricos por meio do questionário, sistematização dos dados e síntese dos resultados acerca da relevância do PIBID para a formação dos professores e valorização da carreira docente.

A pesquisa parte do princípio e do anseio de conhecer algo, de apreender sobre determinado objeto. Porém,

Não se pode tomar a palavra pesquisa de modo amplo e vago, mas é necessário tomá-la em uma acepção mais acadêmica, implicando o uso de métodos específicos,

preocupação com validade, rigor ou consistência metodológica, preocupação com a ampliação ou construção de novos conhecimentos sobre determinada questão – que pode ser um problema de um dado campo de estudos ou um problema ligado à própria ação educacional do docente (Gatti, 2006, p. 26).

A investigação aqui realizada teve como ponto de partida as orientações da abordagem qualitativa, como justificativa o fato de tal abordagem considerar que esse enfoque permite o contato direto com o objeto de pesquisa, bem como assegurar o caráter descritivo da investigação. Além disso parafraseando Bogdan; Biklen (1994), essa abordagem tem como ênfase o processo da investigação e não somente os resultados, priorizando o percurso da pesquisa e a perspectiva dos participantes.

Nessa perspectiva, os autores destacam que a abordagem qualitativa apresenta como contribuições para a área da educação algumas características básicas, tais como, a utilização do ambiente natural como fonte direta para coleta de dados, onde o pesquisador situa-se como o principal instrumento para a coleta dos dados (p. 47).

Em relação ao tratamento dos dados desta pesquisa, eles foram analisados a partir de uma perspectiva descritiva que valoriza a transcrições de pessoas, acontecimentos, entrevistas, depoimentos, aspectos que oferecem subsídios para a análise do objeto investigado.

Segundo os estudos de Bogdan e Biklen (1994, p. 16) “a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos” em que o pesquisador coloca interrogações que vão sendo discutidas durante o próprio curso da investigação. Ele formula e reformula hipóteses, tentando compreender as mediações e correlações entre os múltiplos objetos de reflexão e análise. Assim, as hipóteses deixam de ter um papel comprobatório para servir de “balizas no confronto com a realidade estudada” (Suassuna, 2008, p. 349).

Com o intuito de trazer reflexões acerca do PIBID sob a ótica das políticas de formação inicial de professores e na tentativa de subsidiar os questionamentos elencados neste trabalho, foi utilizada a pesquisa bibliográfica afim de analisar as contribuições dos autores sejam elas confluentes ou convergentes,

[...] leituras, confronto de autores, dúvidas sobre afirmações ou modelos e conclusões de pesquisa, questões dos limites impostos por conceitos e metodologias, no contraponto com o próprio contato - vivência - do pesquisador com a área, e, no caso de áreas mais aplicadas, ligadas a profissões, no contraponto mesmo da experiência cotidiana do trabalho no qual se gera um conhecimento específico, é que se criam as condições que permitem o desenvolvimento de uma perspectiva crítica dos autores, ao mesmo tempo em que consistente com os problemas que se propõem examinar. A partir dessa base é que os pesquisadores têm condições de desencadear análises e inferências, caso contrário fica-se no óbvio ou no senso comum (Gatti, 2006, p. 34).

A pesquisa foi iniciada por meio do levantamento bibliográfico, onde buscou-se obras já publicadas relevantes para conhecer e analisar o tema problema da pesquisa. Essa etapa foi feita com o intuito de identificar a existência de trabalhos científicos sobre o assunto da pesquisa, colaborando na escolha do problema e de um método adequado.

Lima e Miotto (2007, p. 44) enfatizam que a pesquisa bibliográfica “é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos”. Já Marconi e Lakatos (2002, p. 71) acrescentam que a finalidade da pesquisa bibliográfica “é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”.

Assim, foi realizada uma revisão bibliográfica pesquisando em artigos científicos e livros com o intuito de obter um aprofundamento teórico sobre o objeto de investigação, com vistas a ter o contato direto com autores e outros pesquisadores que analisam o PIBID enquanto política de formação inicial de professores.

Vinculado a essa perspectiva, procedeu-se um estado de conhecimento investigando as pesquisas acadêmicas com foco de estudo no programa, inseridas do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando como descritores as expressões “PIBID”, “Formação inicial”, “Iniciação à docência”, “Políticas Públicas Educacionais”.

Nesse sentido, os pesquisadores que optam pelo “Estado do Conhecimento têm em comum o objetivo de “olhar para trás”, rever caminhos percorridos, portanto possíveis de serem mais uma vez visitados por novas pesquisas, de modo a favorecer a sistematização, a organização e o acesso às produções científicas e à democratização do conhecimento” (Silva et. Al, 2020, p. 2).

Além da pesquisa bibliográfica, utilizou-se também a pesquisa documental. Segundo Marconi e Lakatos (2002, p. 62) a “característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Em consonância com os pressupostos da análise documental Ludke e André (1986, p. 39) ressaltam que “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”. Segundo os autores, o documento tem como vantagem ser de baixo custo e ser uma fonte não-reativa.

No caso da presente investigação, a análise documental representou um instrumento para mapear o processo de constituição do PIBID, sendo possível acompanhar as mudanças

implementadas ao longo dos anos desde a sua gênese. Assim, nessa pesquisa, foi selecionado o seguinte *corpus* documental para análise:

Quadro 1- Corpus documental da pesquisa

DOCUMENTOS	ÓRGÃO EXPEDIDOR
<i>Edital n° 01/2007</i>	MEC/CAPES
<i>Edital n° 2/2009</i>	MEC/CAPES
<i>Edital n° 18/2010</i>	MEC/CAPES
<i>Edital n° 01/2011</i>	MEC/CAPES
<i>Edital n° 11/2012</i>	MEC/CAPES
<i>Edital n° 68/2013</i>	MEC/CAPES
<i>Edital n° 07/2018</i>	MEC/CAPES
<i>Edital n° 02/2020</i>	MEC/CAPES
<i>Edital n° 23/2022</i>	MEC/CAPES
<i>Edital n° 10/2024</i>	MEC/CAPES

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da Capes.

A sistematização do *corpus* documental organizada no quadro 1 traz evidências contundentes de uma trajetória do programa que embora extensa, quase duas décadas de existência, apresenta uma frequência irregular. Analisando a cronologia da publicação dos editais do PIBID é possível inferir que o programa apresenta um ciclo de renovação regular nos anos de 2007-2013 e nos anos 2018-2024 sendo permeada por um hiato significativo entre os anos de 2013-2018. Tal inconstância sugestionou que a inexistência de publicação de editais do programa para o referido período estava intimamente ligada aos cortes orçamentários e/ou às orientações governamentais do período.

Além dos editais listados no quadro, foram analisados outros documentos complementares, como portarias, leis e normativas no sentido de ampliar as análises realizadas, documentos estes que estão relacionados na seção das referências bibliográficas. Como percurso metodológico na pesquisa qualitativa, a análise documental permitiu a compreensão de um universo de documentos, obtendo informações, com a finalidade de compreender amplamente o objeto em estudo.

Aliado a esse contexto foi desenvolvida uma pesquisa empírica utilizando um questionário *on-line* produzido com o Google Formulários e enviado por e-mail, para uma amostra de estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Santa Mônica e Pontal e egressos do PIBID, participantes de diferentes editais (ver roteiro do questionário na seção Apêndice).

A elaboração do questionário ancorou-se na metodologia proposta por Laville e Dionne (1999). Nas palavras dos autores, para minimizar os inconvenientes do uso do questionário

como a baixa atratividade e adesão foi encaminhada aos participantes uma carta de apresentação personalizada e reiterado a questão do anonimato da participação na pesquisa. O questionário foi elaborado com questões simples e claras, de forma agradável e de extensão curta. Na etapa de tratamento dos dados foram construídas categorias, ampliando o campo dos indicadores para manifestar corretamente a opinião dos participantes.

Sobre o uso do questionário como instrumento para coleta de dados, Lakatos e Marconi (2003) destacam as vantagens e desvantagens da ferramenta, dentre elas a vantagem de obter respostas rápidas e precisas e menor percentagem de questionários que são respondidos como desvantagem, afirmando que o “Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (p. 201). O uso do questionário como ferramenta na coleta de dados na pesquisa empírica foi fundamental para investigar e organizar as informações dos bolsistas e egressos do programa, servindo como alicerce na discussão do alcance do PIBID no segmento de valorização e permanência na carreira docente.

Nessa perspectiva a pesquisa bibliográfica, o estado de conhecimento, a análise documental e o questionário constituíram instrumentos importantes na produção de informações para compreensão do objeto de estudo desta pesquisa.

3. PIBID NA TRAJETÓRIA DE POLÍTICA PÚBLICA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

A presente seção discorre sobre o contexto histórico e político do PIBID, a partir dos editais e regulamentos lançados pela CAPES, com vistas a compreender a história do programa, localizando seu lugar no contexto das políticas públicas educacionais direcionadas à formação inicial docente no Brasil.

Pesquisar sobre o desenvolvimento do PIBID analisando seu escopo, permite compreender as conjunturas econômicas, sociais e políticas presentes na trajetória dessa política. Analisar uma política não é uma atividade meramente descritiva, ao contrário, é imprescindível “destacar as relações de poder presentes no movimento das políticas, a ‘virada’ da mobilidade também enfatiza o papel das atividades ‘mundanas’ do trabalho na política, o ‘labor’ envolvido no movimento da política” (Avelar, Ball, 2024, p. 26).

Criado em 2007 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o PIBID surgiu no contexto das políticas públicas voltadas para a valorização da formação docente, especialmente em um cenário marcado pelo déficit de professores

qualificados na educação básica. O programa se apresenta de grande importância na formação dos futuros profissionais, pois ele oferece uma aproximação com a realidade da atividade docente.

Nesse sentido, o licenciando terá contato direto com “um espaço de produção de saberes específicos oriundos da prática” e com o “trabalho dos professores [...] que deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes [...] teorias, conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor”. (Tardif, 2003, p. 234)

Inspirado na ideia de aproximação entre universidade e escola, o PIBID tem como premissa oficial proporcionar experiências formativas concretas aos licenciandos, fortalecendo sua identidade profissional e a qualidade do ensino (Brasil, 2007). A criação do programa alinhou-se às diretrizes da Política Nacional de Formação de Professores, inserida em um projeto maior de expansão da educação superior pública e de políticas de indução da qualidade na educação básica (Gatti, 2010).

O estudo interpretativo que se segue trará reflexões sobre a trajetória e a constituição do programa ao longo dos anos e os embates na busca de se tornar uma política pública educacional permanente. Para cumprir com esse objetivo, serão analisadas não somente os documentos da legislação vigente, mas também os documentos que foram revogados por entender que o conjunto dessa análise oferece uma base de dados que delinea o percurso histórico e político do programa.

3.1. Gênese do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

De acordo com Brasil (2007), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID foi criado na esfera do Ministério da Educação por meio da Portaria Normativa nº 38 de 12 de dezembro de 2007, que estabeleceu como objetivo fomentar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura e preparar a formação de docentes para a educação básica.

Segundo Guarda (2019), a gênese do PIBID insere-se em um contexto de carência de professores para atuarem nas áreas de Química, Física, Matemática e Biologia, conforme relatório da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB). O referido relatório, intitulado “Escassez de professores no Ensino Médio: soluções estruturais e emergenciais” (2007), foi elaborado pela Comissão Especial de Conselheiros com vistas a

propor medidas para superar o déficit de docentes para a etapa do Ensino Médio. Segundo o Relatório, os dados apontam um desinteresse de jovens para ingresso na carreira do magistério, resultante dos “baixos salários, das condições inadequadas de ensino, da violência nas escolas e da ausência de uma perspectiva motivadora de formação continuada associada a um plano de carreira atraente” (Ruiz; Ramos; Hingel, 2007, p. 17).

Diante do problema identificado no Relatório como “apagão de professores”, são apresentadas algumas propostas tais como a instituição de programas de incentivo às licenciaturas e a criação de bolsas de incentivo à docência, nos mesmos moldes da iniciação científica, com vistas a “valorizar o futuro professor e despertar a motivação das universidades pela educação básica” (Ruiz; Ramos; Hingel, 2007, p. 22).

Nesse contexto, desponta o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Os objetivos do programa são traçados na redação da Portaria Normativa nº 38, no art. 1º, inciso 1º:

- I - incentivar a formação de professores;
- II – valorizar o magistério;
- III – promover a melhoria da educação básica;
- IV – articular a educação superior com a educação básica, promovendo uma sólida formação docente inicial;
- V – elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores (Brasil, 2007, p. 39).

O inciso 2º dessa mesma portaria explana acerca do atendimento prioritário do PIBID na formação dos docentes aos licenciandos em física, química, matemática e biologia nessa ordem respectivamente, para atuar no ensino médio e ciências, matemática, letras (língua portuguesa), educação musical e artística e demais licenciaturas para atuar no ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental.

Nesta perspectiva de criação do PIBID, o art. 2º dispõe sobre a implementação do programa através da parceria entre a Capes e os Instituições de Ensino Superior (IES). O art. 4º discorre sobre a concessão de bolsas para o professor coordenador e para o professor supervisor, sendo esse um professor da rede pública que supervisiona os bolsistas no âmbito de sua atuação na escola de educação básica. O inciso 1º, fala do concedimento de bolsas aos IES mediante aprovação pela Capes e pela Secretaria de Ensino Superior (SESu) do plano de trabalho atendendo aos requisitos e condições de participação em chamada pública de projetos para o PIBID.

No art. 5º da referida portaria é abordado os requisitos para concorrer às vagas de bolsistas como estar com a matrícula regular, dedicar ao programa sem prejudicar as atividades discentes e declarar interesse em atuar na educação básica pública no futuro. Sobre os requisitos

para ser professor coordenador, por área de conhecimento, estão explicitados no art. 6º, § 1º que estes devem ser efetivos na IES, ser docente do curso de licenciatura, ter experiência mínima de três anos.

No contexto histórico de criação do PIBID, o Brasil estava passando por transformações nas políticas educacionais e no papel do Estado em relação à formação de professores. No momento antecedente ao Edital nº 1/2007, contemplou-se diversas discussões com referência à formação de professores, valorização docente, melhoria da qualidade da educação e vulnerabilidade da formação docente fragmentada a teoria da prática.

Nesse contexto de embates políticos relacionados ao poder do Estado na formulação e implementação de políticas públicas educacionais e no anseio por meios para frear a desvalorização docente, emerge a criação de propostas que fossem o elo entre a graduação, a progressão e a permanência na profissão docente.

Os estudos conduzidos por Saviani (2019, p. 325) explanam sobre tais circunstâncias: “Na sequência de intervir na questão da educação básica que levou a criação, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o MEC programou, para 2008, a Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB)” [...] com o objetivo de elaborar um Sistema Nacional Articulado de Educação, o que gerou diversos debates quanto à elaboração de um sistema nacional numa conferência que estava tratando somente de uma etapa da educação.

Sob essa ótica, na tentativa de reorganizar as políticas educacionais na educação brasileira, o Ministério da Educação (MEC) implantou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007 e paralelamente o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação através da estipulação de metas, da reestruturação das entidades federativas e indução de políticas direcionadas para a melhoria da educação básica, sendo a valorização dos professores um aspecto desse processo. “O MEC aproveitou, então, o ensejo e lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a ele atrelou as diversas ações que já se encontravam em pauta [...]” (Saviani, 2009, p.16).

O Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007 dispunha “sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, [...] mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.” (Brasil, 2007). Em relação à formação de professores e valorização docente, as diretrizes estabelecidas pelo Plano de Metas constam no art. 2º:

XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;

- XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;
- XV - dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local; (Brasil, 2007).

Nesse contexto, para que os Municípios, Distrito Federal e Estados recebessem a assistência técnica e financeira da União e viabilizar o cumprimento das metas preconizadas no Plano, deveriam elaborar um Plano de Ações Articuladas (PAR) conceituado como o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes” (Brasil, 2007).

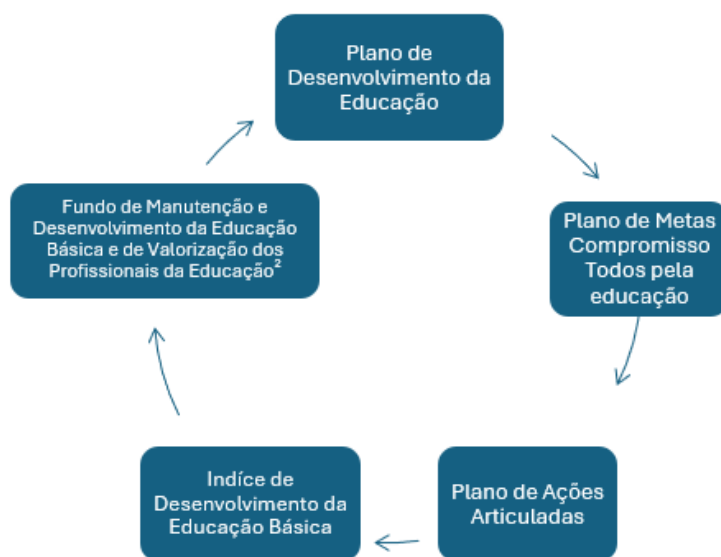


Figura 1 – Plano de Desenvolvimento da Educação: Elaboração própria.

Por meio da pesquisa do contexto histórico e político da criação do PIBID é viável situá-lo no cenário de elaboração das políticas públicas daquele período. Naquele momento, o Estado estava passando por um processo de planejamento para o desenvolvimento da Educação Básica ao definir metas, realinhar as incumbências das entidades federativas e formular políticas por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Nessa composição, o protagonismo fica a cargo do PAR ao associar o gerenciamento, através do plano que deveria ser arquitetado, o financiamento através do FUNDEB e o

acompanhamento das ações desenvolvidas por meio do IDEB, tendo como premissa para assistência da União, que os sistemas educacionais se alinhassem às diretrizes nacionais. O PDE e o Plano de Metas serão explorados na seção 5 que discorreu sobre as políticas de formação docente.

Acerca dessa lógica de reestruturação das políticas educacionais, de valorização dos professores e do incentivo à carreira docente, o PIBID desponta sob o viés da inter-relação entre a teoria e a prática, em que os licenciandos vão para a escola e confrontam os saberes adquiridos nas Instituições de Ensino Superior (IES), vivenciam o conhecimento na prática pedagógica, constroem novos caminhos e se beneficiam da qualificação inicial como futuros docentes.

Nessa sequência do contexto histórico do PIBID, apresenta-se o Edital nº 2/2009, que efetivamente projeta o início do programa. A redação do Edital traz esclarecimentos importantes acerca do financiamento do programa, parte essencial para sua continuidade, que se dá por meio da Lei nº 11.947 de 16 junho de 2009, especificamente no art. 31,

“Art. 1º Ficam o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes autorizados a conceder bolsas de estudo e bolsas de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores para a educação básica desenvolvidos pelo Ministério da Educação [...]

§ 4º Adicionalmente, poderão ser concedidas bolsas a professores que atuem em programas de formação inicial e continuada de funcionários de escola e de secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como em programas de formação profissional inicial e continuada ...

“Art. 3º As bolsas de que trata o art. 2º desta Lei serão concedidas diretamente ao beneficiário, por meio de crédito bancário [...]

“Art. 4º As despesas com a execução das ações previstas nesta Lei correrão à conta de dotações orçamentárias consignadas anualmente ao FNDE e à Capes [...]” (Brasil, 2009)

No enquadramento político vivenciado nesse momento histórico definido pela continuidade das políticas educacionais e intervenção federal, o Edital nº 2/2009 do PIBID assume uma posição de destaque nas políticas de formação de professores. O programa revela seu caráter de ampliação e sistematização do programa, pois reflete a importância da formação inicial docente como ferramenta eminente de embate às fragilidades das políticas de formação de professores.

O Edital nº 2/2009 objetivava “[...] orientar as instituições interessadas a apresentarem propostas para a seleção de projetos com vistas à concessão de bolsas de estímulo à docência para alunos de cursos de licenciatura plena e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo Programa [...]” (Brasil, 2009, s.p.)

Nesse interim, o PIBID foi instituído no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) através da Portaria nº 12 de 16 de setembro de 2009. A gestão da CAPES foi validada na centralidade das políticas de formação docente e no esforço de trazer a institucionalização aos programas que tem como objetivo de enaltecer os profissionais do magistério.

Nesta perspectiva, outro marco importante foi o Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009 (revogado), que dispunha sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinava a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Em seu art. 2º inciso V, este decreto salienta a necessidade de associar a teoria e a prática: “V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;” princípio estrutural do PIBID, favorecendo assim um ambiente normativo que edifica o programa. Nesse sentido, as diretrizes dispostas na Lei nº 11.947/2009 e no Decreto nº 6.755/2009 colaboraram para situar a importância da formação dos professores nas políticas educacionais.

Dando sequência a essa pesquisa foram analisados os próximos editais do PIBID e as confluências das políticas educacionais em prol da institucionalização do programa. O Edital nº 18/2010 ampliou sua área de atuação com a inserção de novas IES “torna público que receberá de instituições públicas municipais de educação superior e de universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos [...]” (Brasil, 2010).

O ano de 2010 foi marcado por intensa mobilidade do aparato legal do PIBID, demonstrado no esquema da Figura 2.

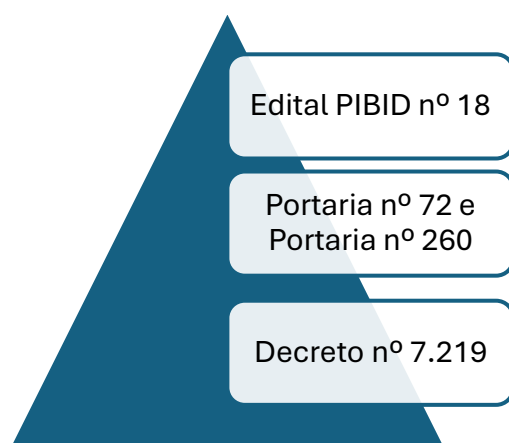


Figura 2: Esquema ilustrativo de construção própria.

Foram publicadas juntamente com o Edital nº 18, a Portaria nº 72 e a Portaria 260 bem como o Decreto nº 7.219. A inter-relação entre esses documentos demonstram a intensificação na regulamentação das políticas educacionais de formação docente daquele ano, mas também reflete uma possível instabilidade do programa através das diversas publicações para conferir suas justificativas.

Documento	Data de Publicação	Função Política	Importância para o PIBID
Portaria nº 72/2010	9 de abril	Regulamentou o funcionamento do PIBID sob a gestão da CAPES.	Estrutura a administração do programa.
Portaria nº 260/2010	30 de dezembro	Reformulou as diretrizes da portaria nº 72.	Ajustou as diretrizes devido a expansão do programa.
Decreto nº 7.219/2010	24 de junho	Ofereceu amparo legal e político.	Incorporou o PIBID nas políticas educacionais.
Edital nº 18/2010	13 de abril	Implementou a política.	Executa de forma prática o que o Decreto determinou.

Quadro 2: síntese dos documentos normativos do ano de 2010 – Elaboração própria

O quadro 1 sintetiza a leitura dos documentos normativos e operacionais do PIBID e oferece subsídios para verificar a fluidez do programa no cerne das políticas públicas da educação. Apesar do Decreto nº 7.219/2010 ter conferido avanços no campo legal e político do programa, seus limites para se tornar uma política de Estado são perceptíveis ao necessitar da regulamentação da Portaria nº 72 e posteriormente da nº 260. A dependência constante do

programa de atos regulatórios e editais revelam sua variabilidade, que será reiterada a cada análise dos editais posteriores, tornando-o susceptível às mudanças de acordo com os anseios políticos vigentes.

O quadro a seguir faz uma breve síntese dos documentos normativos do ano de 2010 com o objetivo de aprofundar o conhecimento acerca do PIBID.

Documento	Finalidade	Pontos Relevantes
Portaria nº 72/2010 (revogada)	Oferecer apoio “a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena das instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos, visando aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica”. (Brasil, 2010)	• Ampliação dos objetivos; • Art. 2º - que proíbe que os estudantes bolsistas do PIBID realizem atividades que não correlatas à docência; • Art. 3º - amplia a participação das IES: federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos; • Art. 6º - expande a concessão de bolsas para o professor coordenador institucional, responsável perante a Capes, com a função de garantir e acompanhar o desenvolvimento do projeto da instituição administrando sua unidade e qualidade; • Art. 10º - determina que as atividades do PIBID devam ser realizadas também nas escolas com experiências exitosas para uma possível aprendizagem das realidades e necessidades diversas relacionadas à educação básica e assim contribuir para o aumento do IDEB, levando em consideração o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.
Portaria nº 260/2010	Dispõe de normas claras, específicas e criteriosa sobre a concessão das bolsas, delimitando as funções de cada participante do programa.	• Versa sobre como deve se dar a organização dos projetos salientando a obrigatoriedade em seguir os requisitos: estar alinhado aos objetivos do programa, cada instituição apresentar um único projeto e um para cada subprojeto de cada área de licenciatura, se atentarem ao contexto educacional e aos temas pedagógicos que justificam o PIBID. • Traz informações sobre a análise e o julgamento das propostas tornando o processo mais transparente;

		• Explica sobre os itens financiáveis do programa – bolsas de estudo, verba de custeio destinada ao pagamento de despesas essenciais à execução do projeto institucional; • No que se diz ao acompanhamento do programa consta que será por meio de relatórios descritivos parciais (a cada 6 meses) e final das atividades desenvolvidas durante o projeto e ainda determina a necessidade de prestação de contas junto à CAPES.
Decreto nº 7.219/2010	Enfatiza a finalidade do Pibid como um programa que visa contribuir para o “aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira”.	• Explica sobre os participantes: I - bolsista estudante de licenciatura: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura e que se dedica 30h mensais [...]; II - coordenador institucional: o professor de instituição de educação superior responsável perante a CAPES [...]; III - coordenador de área: o professor da instituição de educação superior [...]; V - projeto institucional a ser submetido à CAPES pela IES contendo “os objetivos e metas a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades”. • Estatui que as instituições que podem participar do programa aqueles que possuam cursos de licenciatura legalmente constituídos e que tenham sua sede e administração no País; participem de programas de valorização do magistério...; e mantenham as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto; • A Capes publicará edital através de chamada pública a cada edição do Pibid com as informações necessárias ao envio da proposta/projeto institucional das IES; • Consta que o Pibid contempla na formação docente em nível superior para atuar em diferentes segmentos

		das escolas públicas de educação básica e necessitará ser planejada, acompanhada e avaliada pelos professores coordenadores e supervisores; • Determina ainda que à Capes caberá coordenar a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos projetos institucionais do PIBID; • As despesas do programa “correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas à CAPES”.
--	--	--

Quadro 2A: síntese dos documentos normativos do ano de 2010 – Elaboração própria

A invalidação das Portarias de números 72 e 260 do ano de 2010 não representa um retrocesso do Programa de Iniciação à Docência, trata-se de uma reorganização dos seus objetivos e dimensões, causada pelas mudanças em decorrência da instabilidade nas políticas públicas de formação de professores, gerando debates entre analistas que apontam perdas de direitos e defensores de ajustes administrativos decorrentes de transições governamentais federais, e que dita a fragilidade normativa na qual o programa se insere.

No contexto histórico do ano de 2010, o MEC organizou a I Conferência Nacional de Educação (CONAE) com o intuito de elaborar o Sistema Nacional de Educação, porém “como se realizou no último ano de vigência do Plano Nacional de Educação, este foi incorporado conduzindo ao seguinte enunciado do tema central da CONAE 2010: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação: diretrizes e estratégias de ação” (Saviani, 2019, p. 325).

Retomando a análise dos editais do PIBID, o Edital nº 01 instituído em 3 de janeiro de 2011 tinha como finalidade selecionar as propostas das instituições públicas de ensino superior focando em induzir e fomentar a formação inicial e continuada e conceder bolsas aos licenciandos, supervisores e coordenadores. Esse edital não apresentou alterações significativas em relação ao seu antecessor, o que pode ter explicação no momento político que estava inserido, que foi marcado pelo início de um novo período do Governo Federal e pelo início das discussões para elaboração do novo Plano Nacional da Educação.

Nas palavras de Saviani (2019), o MEC elaborou o projeto do Plano Nacional de Educação com base nos debates do CONAE (2010) e no material produzido e encaminhou o projeto ao presidente que estava no final do seu mandato. “E o projeto do novo PNE começou

a tramitar no Congresso Nacional [...] e viria a obter sua aprovação final na metade do último ano desse mandato” (Saviani, 2019, p. 326).

No texto aprovado, “a meta que trata da valorização dos profissionais do magistério” [...] “ficou com 4 (estratégias)” em detrimento “[...] da meta relativa à avaliação dos resultados” revelando que “[...] apesar de alardeada tem sido sempre secundarizada e postergada [...]”. (Saviani, 2019, p. 327).

Durante esse período de 3 (três) anos de elaboração e tramitação do plano, o Brasil permaneceu sem um Plano Nacional de Educação até a aprovação do PNE 2014-2024, implicando na ausência de integração entre as políticas educacionais vigentes evidenciando a importância do planejamento de ações para garantir a continuidade das políticas de formação de professores, independente dos períodos de governo.

Retomando a análise dos editais, o Edital nº 11/2012 mantém as diretrizes e atribuições de anos anteriores e há um aumento no número de bolsas e consequentemente a ampliação da abrangência do programa. Nesse contexto, o PIBID se fortalece como política de formação docente, apesar de ser um programa, pois apresenta constância e crescimento que são características de fortalecimento, aproximando-o da institucionalização.

O Edital nº 61 de 2 de agosto de 2013 explicita o objetivo do programa como uma característica obrigatória do projeto submetido “O projeto apoiado no âmbito Pibid deverá ser desenvolvido por meio da articulação entre a IES e o sistema público de educação básica, de modo a promover a inserção dos licenciandos no contexto de escolas da rede pública de ensino.” (Brasil, 2013)

O Edital nº 61/2013 foi publicado em circunstâncias favoráveis em que o Pibid estava agrupado à rotina das licenciaturas e se reafirmando como um programa significativo de alicerce da formação inicial dos professores. Tinha seu amparo legal na Portaria nº 96/2013 (revogada), que trazia sua regulamentação. Características adicionais dessa portaria:

- Insere mais um objetivo do programa no art. 4º, “VII - contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente”;
- Tem como enfoque a valorização do magistério e a rotina dos licenciandos no ambiente escolar objetivando contribuir para o conhecimento da escola de forma ampla e promover experiências práticas significativas, por meio da estreita parceria entre as IES e a escola pública por meio da troca de saberes;

- Incentivo das melhorias no processo ensino e aprendizagem com a intervenção dos licenciandos na elaboração e execução de projetos educacionais e outras demandas da rotina escolar;
- A necessidade de ser elaborado um Regimento Interno;
- Como prioridade para aprovação do projeto institucional a articulação com os outros programas e ações das Secretarias de Educação e do Ministério da Educação, como as Escolas de Tempo Integral, Ensino Médio Inovador, Programa Mais Educação e programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica fomentados pela CAPES na IES;
- Criação da CAP - Comissão de Acompanhamento do PIBID da IES formada por diferentes representantes dos seguimentos de bolsistas e membros externos do programa.

A Portaria nº 96/2013 tinha como prerrogativa atualizar e aperfeiçoar as normas do Pibid. Ela estabelecia critérios, prioridades, atribuições e princípios de funcionamento do programa ampliando suas ações de forma previsível e controlada dentro das instituições. Esse documento representou o desenvolvimento do programa, porém, possuía restrições no seu status não conferindo garantia de sua continuidade no campo das políticas educacionais.

No ano de 2016 foram publicadas 3 (três) portarias: Portaria nº 46 revogada após dois meses pela Portaria nº 84 de 14 de junho de 2016 e a Portaria nº 120.

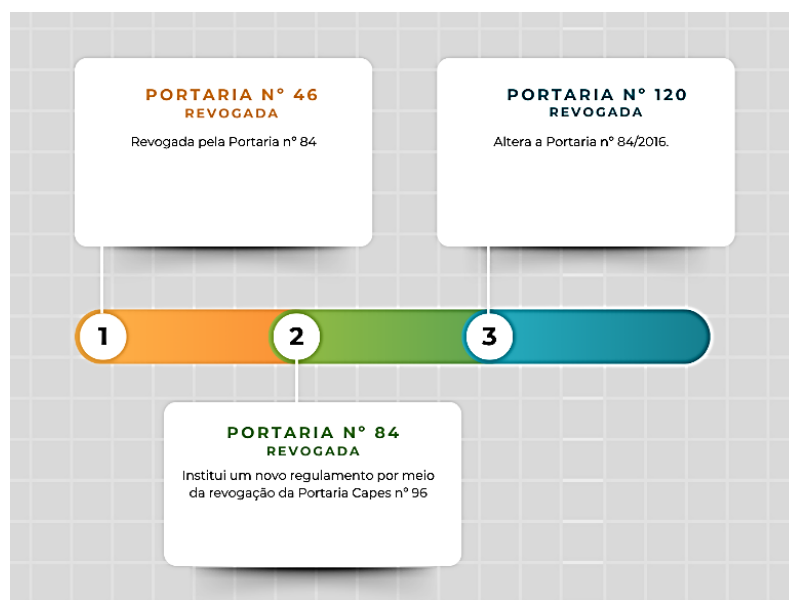


Figura 3: Esquema ilustrativo de construção própria.

A Portaria nº 46/2016, revogada após dois meses pela Portaria nº 84 de 14 de junho de 2016, foi criada com o objetivo de realizar modificações e atualizar as normas do programa, instituindo um novo regulamento por meio da revogação da Portaria Capes nº 96. Nessa perspectiva de reestruturação ampliou-se seus objetivos:

VII. contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. VIII. articular-se com os programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, de forma a contribuir com a criação ou com o fortalecimento de grupos de pesquisa que potencialize a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica; IX. comprometer-se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos (Brasil, 2016, s.p.).

Contemplou como requisito da elaboração do projeto institucional fazer a articulação com os programas institucionais do MEC, tais como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – Pnaic, Programa Mais Educação - PME, Programa Ensino Médio Inovador – Proemi e Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM;

Determinou a carga horária dos bolsistas sendo 10h assim distribuídas: 6h nas escolas e 4h na IES. Ampliou o quadro de licenciaturas que poderiam participar do programa, desde que fossem áreas afins aos subprojetos e descreveu as atribuições das instituições envolvidas – CAPES, a IES e o Sistema de Ensino da Educação Básica.

Para participar deveria ser preenchido o termo de adesão que visava o alinhar os objetivos do PIBID com os programas educacionais do MEC para atender o interesse público de aprimorar a alfabetização.

Para aprovação do projeto, além de ser priorizadas as escolas que participariam de outros programas do MEC – Ministério da Educação as escolas em que 40% dos estudantes do 5º ano obtiveram menos de 175 pontos ou aquelas em que 25% dos estudantes do 9º ano obtiveram menos de 200 pontos na Prova Brasil em 2013 também teriam prioridade.

Houve modificações nas regras para elaboração do projeto institucional:

- Compromisso com o aprimoramento da alfabetização;
- Descrição no plano de formação o acompanhamento e avaliação dos supervisores (se demonstram conhecimentos para serem co-formadores e orientadores de professores em formação);
- Articulação do programa com os cursos de licenciatura e de formação inicial – PARFOR;

- Integrar e articular os cursos de licenciatura com os curso de mestrado e grupos de pesquisa, organização de seminário para socialização dos resultados e impactos do projeto
- regras para selecionar os bolsistas – morar próximo da escola e os que ainda não participaram do programa;
- conter um plano de atividades articulando os bolsistas, supervisor, orientador de estudos e com o professor alfabetizador.

A Portaria nº 46/2016 apresentou pontos negativos significativos: alterava a participação no programa, pois priorizava aqueles que ainda não tinham participado do programa ou ainda não tinham completado 24 (vinte e quatro) meses e condicionava a participação dos bolsistas experientes a inexistência daqueles candidatos; com a revogação de normas anteriores, as IES precisaram reorganizar seus projetos de acordo com os limites orçamentários e suprimir vagas; a possibilidade de cortes no quantitativo de vagas durante a execução do projeto transpareceu instabilidade aos participantes; e que os recursos financeiros destinados para o programa são vinculados a verba disponível na CAPES tornando o número de bolsas incerto e passível de revisão orçamentária imediata.

Nesse sentido, a Portaria nº 46/2016 levou a uma reestruturação do programa que entrou a continuidade dos participantes experientes com impactos negativos significativos, em especial para os licenciandos, trazendo uma ruptura na sua vivência formativa.

Posteriormente o texto da Portaria CAPES nº 120/2016, revogada, altera a Portaria nº 84/2016 revogando a aprovação do Regulamento do PIBID que se encontra na Portaria nº 46/2016 e determina que os projetos em andamento permanecessem regidos pela Portaria nº 96/2013.

Na sequência, segue uma análise da Portaria nº 158/2017.

Quadro 3: síntese da Portaria nº 158/2017

Portaria nº 158/2017 Dispõe sobre a participação das Instituições de Ensino Superior nos programas de fomento da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica.	
Pontos relevantes	• Considerar as diretrizes contidas na Resolução CNE/CP nº 02/2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE); • A responsabilidade com a formação inicial e continuada do professor para a educação básica em conformidade com o CNE ;

	• Articulação entre as licenciaturas, a pesquisa e a extensão devem estar contempladas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Pedagógico Institucional (PPI); • Criação de uma instância organizacional, vinculada à Pró-reitora ou equivalente, formada por um colegiado dos diferentes segmentos e oferecer infraestrutura administrativa para gestão das bolsas e recursos.
--	---

Fonte: Elaboração própria a partir da Portaria nº 158/2017

O período entre os anos de 2013-2018 foi marcado pela instabilidade política e institucional no Brasil que reverberou nas políticas educacionais e por conseguinte no PIBID. Nesse intervalo cronológico, não houve publicação de edital do programa que seguiu sendo sustentado pelas portarias, alterando assim sua dinâmica de manutenção.

Em 2015, a CAPES enviou para as IES o Ofício Circular nº 18 que se tornou um prenúncio da fase de retração e esvaziamento do PIBID. O documento versava sobre a impossibilidade de substituição dos bolsistas por quaisquer motivos da saída destes, gerando repercussões imediatas na comunidade acadêmica.

O debate registrado na Assembleia Legislativa de São Paulo (ALESP) evidenciou esse desdobramento, ocasião em que representantes de universidades e do Forpibid exteriorizaram suas preocupações quanto a continuidade do programa diante da previsão orçamentária. De acordo com Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, docente da Unesp/Marília e dirigente do Fórum dos Coordenadores do Pibid (Forpibid) no Estado de São Paulo, “o orçamento federal para 2016 prevê corte de recursos do Pibid da ordem de R\$ 275 milhões, o que corresponderia a quase a metade da verba destinada ao programa” (São Paulo, 2015).

Esse contexto de instabilidade administrativa coincidiu com a ruptura institucional em 2016 e a reformulação dos planos de ação do governo federal fundamentada no documento “Ponte para o Futuro” refletindo uma falta de previsibilidade do futuro dos programas em vigor.

A esse respeito, o professor Dermeval Saviani concedeu uma entrevista que foi publicada em 2018 na revista Educação e Sociedade, explicando o momento político em que o Brasil estava vivendo. Segundo Saviani esse momento é permeado pela dualidade:

O primeiro é de caráter global e tem a ver com a fase atual do capitalismo, que entrou em profunda crise de caráter estrutural, situação em que a classe dominante, não podendo se impor racionalmente, precisa recorrer a mecanismos de coerção, combinados com iniciativas de persuasão que envolvem o uso maciço dos meios de

comunicação e a investida no campo da educação escolar, tratada como mercadoria e transformada em instrumento de doutrinação. O segundo componente tem a ver com a especificidade da formação social brasileira, marcada pela persistência de sua classe dominante, sempre resistente em incorporar a população, temendo a participação das massas nas decisões políticas ... Nesse contexto, a aprovação do impedimento da presidenta reeleita, sem que ficasse caracterizado o crime de responsabilidade, único motivo previsto na Constituição para justificar o impeachment, caracterizou-se como um golpe jurídico-midiático-parlamentar (Hermida; Lira, 2018, p. 782).

A conjuntura política deste período marca uma reorientação do modelo de desenvolvimento do país proposto pelo novo governo pautada nas novas normas de austeridade por meio do programa “Ponte para o futuro”.

A cartilha “Uma ponte para o Futuro”, contesta o tamanho excessivo do Estado em termos de comprometimento com políticas sociais desde a Constituição de 1988. Entende que, a vinculação orçamentária para áreas fundamentais prevista na Carta Magna, tornou-se excessiva e defende uma reforma que possibilite autonomia do Parlamento para, a cada ano, repensar as dotações de despesas. A perspectiva é controlar programas e projetos nas áreas sociais a partir de avaliações constantes, que possam sinalizar aos representantes das casas legislativas a pertinência da distribuição dos recursos da União. Segundo os proponentes da cartilha orientadora, isso garantiria uma melhor aplicação da receita do país e, consequentemente, uma maior responsabilidade por parte dos gestores no campo da saúde, da educação e das políticas sociais de toda ordem (Anadon; Gonçalves, 2018, p. 47).

A aprovação do teto de gastos do governo federal vigente, PEC 55 transformada na Emenda Constitucional nº 95 institui o Novo Regime Fiscal, o que restringiu os gastos com projetos sociais afetando diretamente a educação e o financiamento de ações direcionadas para a formação dos professores.

Ao estipular um teto para as despesas públicas, o governo realiza cortes pontuais em programas como o PIBID que carecem de subsídios e expansão contínuos.

A PEC 241 ou PEC 55 e, por fim, a EC 95/2016 propõe limites ao aumento das despesas primárias da União por um período de 20 anos. Isso significa que todas as despesas com pessoal, custeio e investimento seriam congelados, nos valores de 2016 [...] (p. 8) inúmeras instituições educacionais foram instadas a repensar sua estrutura e dinâmica de trabalho [...] o desenvolvimento de projetos de pesquisas foi suspenso, dentre outros impactos que acontecem como efeito dominó em decorrência da escassez do financiamento (Dutra; Brisolla, 2020, p. 14).

Nesse sentido, o resultado do corte de gastos foi o aumento nas desigualdades de acesso à educação pública de qualidade, sucateamento das instituições de ensino que necessitam de verba pública para funcionar e a precarização tanto das condições de trabalho dos profissionais da educação, da formação docente e financiamento estudantil.

As causas do enfraquecimento do programa neste período histórico não podem ser entendidas sob a ótica da importância para as políticas educacionais, mas de uma reconfiguração dessas políticas realizadas por uma gestão de base neoliberal que tinha como

prioridade gastos controlados com áreas de grande importância para o desenvolvimento do país como a educação.

O viés neoliberal é evidente. Em várias etapas da escrita percebe-se a defesa do Estado mínimo. Do Estado que regula o menos possível as relações do mercado e que se ocupa de atrair investidores apostando na esfera social como mais um nicho econômico a ser explorado. Reformar a metodologia de dotação orçamentária, reformar a Previdência adaptando-a a nova configuração demográfica e estratégias de redução da dívida pública, compreendem as mudanças estruturais de cunho neoliberal que o governo busca implementar até 2019 (Anadon, Gonçalves, 2018, p. 47).

As ações adotadas nos anos 2016/2017 efetivadas pela Emenda Constitucional (EC) nº 95, a Portaria CAPES nº 46/2016 e a Portaria CAPES nº 158/2016 demonstraram o enfraquecimento do PIBID e perda de sua centralidade nas políticas de formação inicial docente, apesar dos esforços ao mencionar o CNE nesta Portaria alinhando o PIBID às Diretrizes Nacionais de Formação de Professores. Vale destacar que o presidente da época era Michel Temer (que assumiu a presidência em maio de 2016 após o impeachment²). O trecho aponta que as regras fiscais e as mudanças administrativas da CAPES reduziram os recursos e alteraram o formato original do PIBID, enfraquecendo seu papel central na formação de professores

O limite de gastos definidos pela EC, o aditamento de instrumentos de regulação e a ausência de editais, 2013-2018, refletem que a manutenção do programa estava funcionando à custa das Portarias. As inconsistências do PIBID e perda de sua capacidade indutora transpareceram suas delimitações, subordinação aos atos normativos administrativos e destacando a urgência dele se tornar uma política de Estado dada a sua importância na formação de professores.

No ano subsequente são publicadas duas portarias, além da retomada dos editais.

Quadro 4: análise das Portaria nº 45/2016 e nº 175/2018

Portaria nº 45/2018	Portaria nº 175/2018
• Revoga a Portaria nº 96/2013; • Estabelece o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid);	• Revoga a Portaria nº 45/2018; • O regime de colaboração será efetivado por meio da formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) firmado entre o Governo Federal, por meio da Capes; o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos

² Impeachment aqui compreendido como “golpe jurídico-parlamentar”. O conceito de “golpe jurídico-parlamentar” aplicado à destituição de Dilma Rousseff em 2016 baseia-se na premissa de que o processo de impeachment foi um ato eminentemente político, que utilizou formalidades jurídicas como pretexto para cassar o mandato de uma presidente legitimamente eleita sem que houvesse um crime real que justificasse a medida.

• Regime de colaboração: CAPES, os estados, o Distrito Federal e os municípios e as Instituições de Ensino Superior (IES); • O regime de colaboração implica em formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) entre a Capes e os Estados, bem como a adesão formal pelos municípios aos ACT firmados no âmbito de suas respectivas Unidades da Federação, nos termos estabelecidos nos editais e normativos dos Programas. • Modalidades de bolsas do PIBID: licenciandos (a partir da primeira metade do curso, coordenador institucional, coordenador de área e supervisão); • Modalidades de bolsas do Residência Pedagógica: residente, coordenador institucional, docente orientador, preceptor; • Contém os requisitos de seleção dos bolsistas e recebimento das bolsas; • Obrigatoriedade de cadastro na plataforma Freire; • Discorre sobre as atribuições das modalidades; • Devolução da bolsa no caso de não cumprimento do plano de atividades pelo residente; • Possibilidade de suspensão e/ou cancelamento da bolsa em casos específicos; • Devolução da bolsa em casos específicos como inobservância das obrigações; • Atribuições da CAPES, das IES, da escola/secretaria de educação; • Acompanhamento e avaliação feitos pela CAPES;	Dirigentes Municipais de Educação (Undime); • Necessidade do Termo de Adesão entre os entes federativos e o Termo de Participação para as unidades; • Defini que a quantidade de bolsas se relaciona com a disponibilidade orçamentária de cada projeto; • Estabelece a quantidade mínima de bolsista por subprojetos; • Amplia os critérios para a seleção de bolsistas; • Acrescenta requisitos para seleção de supervisor de possuir licenciatura correlata ao subprojeto pleiteado; • Manter currículo atualizado na Plataforma Freire; • Define outras atribuições para a gestão didático-pedagógica (Residência Pedagógica): elaborar o plano de atividades (Residência Pedagógica) e o projeto institucional (PIBID); • Nas atribuições do residente, há o acréscimo de observar o prazo para formatura para elaborar o plano de atividade e cumprir a carga horária; • Acréscimo nas atribuições do coordenador de área (PIBID): cadastrar os bolsistas no sistema e verificar e solicitar a documentação comprobatória para o supervisor e licenciando; • Passa a ser admitido o pagamento de bolsas até três mensalidade retroativo; • Define os casos para suspensão da bolsa: comprovado o descumprimento das atribuições (bolsa cancelada) e no caso contrário a bolsa será reativada com pagamento retroativo; • Ressarcimento de bolsa (Residência): não cumprimento do plano atividades até a colação de grau, salvo em casos específicos; • Acrescenta ao art. 45: Firmar Termo de Aceite e de Participação; • Acrescenta ao Cap VI a necessidade de guardar os documentos comprobatórios por 10 anos;
---	---

Fonte: Elaboração própria a partir das Portaria nº 45/2016 e nº 175/2018

O estudo comparativo entre as Portarias nº 45 e nº 175, ambas de 2018, transparece uma reorganização da função do PIBID e de transformação nas políticas de formação docente, o

programa perde seu protagonismo e potencial expansão em detrimento de um regime de colaboração com outro projeto, a Residência Pedagógica que permaneceria até o ano de 2022. O estabelecimento de limites organizacionais e das suas funções são perceptíveis no percurso normativo da publicação das portarias e do edital, o programa permaneceu, mas perdeu sua essência nas políticas educacionais.

O Edital nº 7 foi publicado, após um longo hiato, em 1 de março de 2018 atendendo aos requisitos dispostos na Portaria nº 175/2018. Seu texto demonstrou o realinhamento das diretrizes do PIBID, como já indicado anteriormente e ampliação dos IES atendidas pelo programa.

A Portaria CAPES nº 259, de 17 de dezembro de 2019, revogada, dispunha sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Ela trazia um documento estruturado dividido em artigos, delimitando os objetivos do programa, e de todos os participantes. Mantinha a necessidade da assinatura do Termo de Adesão, habilitação das escolas públicas pelas secretarias de educação através do sistema de gestão da Capes e do instrumento firmado entre a CAPES e a IES aprovada no processo seletivo para formalizar o regime de colaboração. Ampliava as atribuições das escolas no art. 11 quanto aos projetos desenvolvidos: propiciar um ambiente acolhedor aos discentes, e fazer a observação e apoiar aos professores desenvolvedores e a comunicação de irregularidades na execução e divulgar as ações.

Com relação à seleção dos projetos incorporou a necessidade de apresentar as possibilidades de como o projeto contribuiria com as escolas da rede pública de educação básica e a descrição de como se daria o desenvolvimento do projeto pela instituição. Na concessão de bolsas aos licenciandos passou a ser necessário a comprovação de bom desempenho acadêmico através do histórico escolar, a carga horária passou a ser de trinta horas mensais, nas IES privadas as bolsas deveriam ser concedidas (preferencialmente) aos discentes bolsistas do Prouni – Programa Universidade para Todos.

No período de 2018-2024 os editais foram publicados bienalmente. No ano de 2019 a manutenção do programa foi realizada exclusivamente por meio da Portaria nº 259 indicando um escasso investimento político para expansão e continuidade do programa.

No contexto das políticas públicas de formação docente foi publicada em 20 de dezembro, a Resolução CNE/CP nº 2 que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A instituição da

BNC – Formação corrobora com a política vigente no país de engessamento da formação inicial dos professores por meio da normatização e da padronização dos processos formativos, deixando de investir em programas estruturantes como o PIBID. As discussões acerca da BNC-Formação terão aprofundamento na seção 5 desse estudo.

Diante do cenário de 2019 com inconstâncias do PIBID, publicação das diretrizes para a formação docente e novas prioridades da política educacional é possível ter melhor compreensão da publicação de um novo edital do programa somente em 2020, porém com uma estrutura diferente do seu início e concomitante com outro programa, Residência Pedagógica (RP).

O Edital nº 2 foi lançado em 6 de janeiro de 2020 e em relação aos seus antecessores houve mudanças significativas, demonstrando um processo de adaptação aos moldes políticos vigentes de encarceramento normativo.

Quadro 5: quadro comparativo entre o Edital nº 7/2018 e o Edital nº 2/2020

Dimensão de Análise	Público-alvo	Atuação	Articulação	Relação com a Escola
Edital nº7/2018	Discentes na primeira metade do curso 60%.	Observação e participação: regência compartilhada.	Eixo central de prática no IES.	Inserção livre em diferentes projetos escolares.
Edital nº 2/2020	Exclusão dos estudantes que já tivessem cursado mais de 50% do curso.	Foco restrito na Iniciação à docência.	O PIBID torna-se dependente do RP para continuidade.	Atuação vinculada à projetos específicos de alfabetização (PNA).
Perda de Centralidade do PIBID	O PIBID deixa de ser central no curso e passa a ser a “introdução”.	A regência é deslocada para o programa Residência Pedagógica.	O PIBID passa a ser um preparatório para o RP.	Redução da liberdade pedagógica em prol de resultados mensuráveis.

Fonte: Elaboração própria.

Ao fazer uma análise comparativa entre o Edital nº 7/2018 e o Edital nº 2/2020 foi possível detectar a mudança no protagonismo do PIBID em detrimento do RP. Assim, anteriormente à criação do RP, o PIBID ocupava a centralidade da práxis docente durante a graduação. Com a publicação do Edital nº 2/2020, o programa passou por uma fragmentação,

atuando somente na etapa inicial da formação acadêmica e a Residência Pedagógica assumiu as atividades de regência e de vivência profissional.

A divisão de atuação do programa com o RP e reconfiguração de suas diretrizes sinalizaram que ele deixou de ser um programa de formação integral para se tornar um preparatório, subordinado ao Residência Pedagógica e às diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNA). Nesse sentido houve uma ruptura para o bolsista e perdas significativas, pois foi necessário passar por um novo processo seletivo, se almejasse continuar recebendo a bolsa e o rompimento do vínculo com a escola.

Em abril de 2022 foi publicada a Portaria nº 83, o texto dispunha sobre o regulamento do PIBID, e destaca-se: previu que o desenvolvimento do projeto institucional deveria acontecer de forma articulada entre a IES e as redes de ensino básico e deveria dentre outros “descrever o histórico de atuação da IES no PIBID ou em outros programas de formação de professores e os resultados decorrentes dessa participação para os cursos de licenciatura e sujeitos envolvidos”. (Brasil, 2022, s.p.); reitera a importância de todos os participantes manter os currículos atualizados na Plataforma CAPES e que a participação no PIBID não representa vínculo empregatício com a IES ou com a CAPES.

No dia 29 de abril de 2022 o Edital nº 23 foi lançado sem mudanças significativas. Nesse sentido, o programa se insere num plano de estabilidade administrativa, porém sem centralidade política, perspectiva de expansão ou de construção de uma identidade própria, causando inseguranças nos seus participantes.

No ano de 2024 foram publicadas 4 (quatro) portarias Portaria nº 90 de 25 de março, a Portaria nº 157 de 28 de maio, Portaria nº 221 de 15 de julho, Portaria nº 312 de 27 de setembro e o Edital nº 10.

- Pontos importantes da Portaria nº 90:
 - Apresenta os princípios norteadores do PIBID;
 - Atualiza o projeto institucional;
 - Exigências aos projetos das IES: “condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do Projeto”;
- Pontos importantes da Portaria nº 157:
 - Preconiza a alteração no inciso VIII do art.44 da Portaria nº 90 que insere o § 3º que versa sobre a exigência do tempo mínimo de experiência de 8 (oito) meses relativos aos itens da alínea do referido inciso.

- Pontos importantes da Portaria nº 221:
 - Alteração no inciso VIII do art.44 da Portaria nº 90 que insere o § 3º que versa sobre a exigência do tempo mínimo de experiência de 8 (oito) meses relativos aos itens da alínea do referido inciso.
- Pontos importantes da Portaria nº 312:
 - Discorre sobre acréscimo de requisitos à função de professor supervisor sendo o § 7º que determina que na inexistência de professor efetivo na Escola Parceira para participar do programa terá a possibilidade de ser um docente não efetivo, porém este deve atuar em sala de aula na área compatível ao curso que integra o subprojeto e respeite o que está estabelecido nos incisos I, II, III e V.

Na redação do Edital nº 10 além do que está expresso nas portarias, o documento explicitava: a definição das áreas dos subprojetos; que o Projeto Institucional deveria promover momentos de formação comum a todos os participantes, abordando a docência frente a temáticas emergentes no cenário social, educacional e cultural do país; e a separação de cotas de bolsas para Subprojetos PIBID Equidade e Subprojetos da área de Alfabetização.

Nessa perspectiva as portarias e a publicação do edital ratificam a permanência do programa no contexto das políticas educacionais de formação para a docência sem alterar sua estrutura funcional. As normativas asseguram sua implementação e continuidade, mas apresentam restrições principalmente no seu papel de política de incentivo a carreira docente. Assim, o PIBID precisa de legitimação, planejamento a longo prazo e independência de atos normativos para se fixar nas políticas educacionais.

É relevante destacar que para o programa Residência Pedagógica não houve publicação de edital após seu encerramento em meados de 2024, deixando seu protagonismo para o PIBID e sugestionando que a hierarquia entre os programas é determinada pelos ciclos orçamentários e pelo juízo de conveniência do governo que está no poder e não somente pedagógica, o que levou as IES a uma reorganização para o novo ciclo do programa.

Desde o ano da criação do PIBID até os dias atuais, o programa vem sendo reestruturado, o que trouxe modificações importantes na sua organização, abrangência e objetivos. A expansão do programa nos anos iniciais ao seu surgimento se mostrou bastante promissora no campo de valorização do magistério e formação de professores por meio da

articulação entre a teoria e a prática. O diálogo do PIBID com outras políticas como as DCNs e com o PNE fortaleceu o programa na direção de política indutora de transformações na estrutura dos cursos de graduação, revelando que a formação deve ser conduzida para além do despertar do interesse na profissão.

Apesar de sua importância no contexto do futuro da docência, é fundamental conhecer a trajetória histórica do PIBID para compreender que sem um caráter permanente, sua continuidade permanece condicionada aos ciclos de governos e suas políticas de financiamento.

Diante do exposto, os estudos de Felício (2014) atribuem informações relevantes e muito interessantes a respeito do programa no campo de formação para a docência. A autora o relaciona como sendo o “terceiro espaço” de formação inicial de professores, o “primeiro espaço” é atribuído aos “conteúdos culturais-cognitivos, no qual a aprendizagem de teorias, centradas em disciplinas, ocupa grande parte de um curso de licenciatura” [...] “o segundo espaço” “caracterizado pelo modelo pedagógico-didático, alocado [...] dedicado aos conhecimentos pertinentes à ação docente que se configuram, no currículo, sob a modalidade de estágio ou práticas de ensino” [...] e o “terceiro espaço” que é relacionado ao PIBID e justificado:

[...] distingue-se do estágio curricular obrigatório na consideração do cenário escolar; - permite a inserção antecipada do licenciando na escola, que se assume como parceira no processo de formação inicial docente, ao acolhê-lo, por intermédio dos supervisores; - compreende uma configuração que possibilita a participação de professores da universidade (coordenador de área), responsáveis diretos pelos licenciandos bolsistas, e do professor da escola de Educação Básica (supervisor), responsável pelo licenciando, quando ele se encontra na escola desenvolvendo as atividades de iniciação à docência; - pressupõe um diálogo constante entre licenciando, coordenador de área e supervisor; - são previstas ações visando iniciar o licenciando na docência tendo por base experiências reais, advindas do contexto escolar; - assume o movimento de reflexão-ação-reflexão como pressuposto fundamental para o desenvolvimento das atividades; - propicia a permanência contínua dos licenciandos no cotidiano escolar, por um período de, pelo menos, dois anos (Felício, 2014, p. 423).

É necessário evidenciar a urgência do PIBID consolidar-se em uma política pública por se tratar de um programa ímpar para a formação de professores que tem como premissa aliar a teoria e a prática, fundamental para o início da carreira docente. O programa proporciona aos licenciandos uma experiência imersiva na prática pedagógica da qual eles se utilizarão futuramente, pois o trabalho docente se faz com a teoria adquirida na graduação e a prática cotidiana na sala de aula e supera a fragmentação entre o início e o fim da graduação.

Nessa perspectiva, os estudos de Gonçalves (2016, p. 108) corroboram com essa afirmativa ao destacar o programa como fomentador de uma “imersão na escola, o contato com a realidade, a observação da sala de aula, as relações estabelecidas e outras ações que o

programa possibilita aos licenciandos reforçam uma concepção de formação que toma como base o chão da escola, e a experiência compartilhada, em situações reais de ensino e aprendizagem”.

À proporção que o PIBID avançava positivamente no plano das políticas de formação docente surge na área legislativa projetos relacionados a institucionalização do programa através de Projetos de Lei (PL). As propostas representam o reconhecimento político e social da importância do programa nos cursos de licenciatura, suas fragilidades e dependência de normativas para o seu funcionamento e continuidade, deixando-o à mercê da vontade política vigente.

Nesse sentido, com o objetivo de cessar com a instabilidade e evitar a descontinuidade do PIBID foram criados PL – Projeto de Lei nº 5054/2016 e PL nº 3970/2021. O Projeto de Lei nº 5054/2016 discorria sobre a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a residência docente na educação básica. Embora esse PL não trate especificamente do PIBID, no corpo do texto se fala em “Residência Docente”, ele foi esteio para o PL 3970/2021 que está em trâmite de aprovação.

O PL 5054/2016 de autoria do senador Ricardo Ferraço (MDB/ES) discorre sobre a inclusão do art. 65 que versa sobre a residência docente que aconteceria após a formação inicial, contemplando todas as etapas da educação básica. O projeto seria coordenado pelos professores da IES e supervisionado pelos professores da educação básica. Os participantes receberiam bolsas custeadas pela União através da CAPES. A avaliação do residente se daria por “relatório das atividades desenvolvidas, memorial circunstanciado com avaliação crítica de sua participação e produção pedagógica”. O período de residência seria de 1600h divididas em dois períodos de 800h cada e ao final os licenciandos receberiam o título de pós-graduação lato sensu.

O PL 5054/2016 aparece num cenário político de grande instabilidade e realinhamento do que era importante para o governo vigente. Portanto esse Projeto de Lei expõe a tentativa de assegurar a permanência do programa diante dos cortes de orçamentos dada a sua importância para o magistério.

Já o PL 3970/2021 dispõe sobre o PIBID e o RP – Programa de Residência Pedagógica definindo-os como programas designados ao aperfeiçoamento e valorização inicial docente. A proposta é da deputada Rosa Neide (PT/MT). A estrutura do PL se alinha ao disposto na Portaria CAPES nº 90. O texto traz uma justificação que discursa acerca da importância do PIBID como uma política inovadora no segmento da formação docente, pois além de existir uma junção entre a teoria formativa e a prática profissional, o programa atua na inclusão social já que promove

um incentivo do magistério ao valorizar o conhecimento dos professores da educação básica como co-formadores e viabilizando a permanência dos licenciandos na universidade.

Temos certeza de que a institucionalização do Pibid e do PRP, em lei, dará estabilidade a iniciativas fundamentais de formação inicial e continuada de docentes da Educação Básica, processos formativos que, somados a outras condições de valorização, trarão mais qualidade à educação para a maioria da população para quem a educação pública se constitui na maior oportunidade de pleno desenvolvimento (Câmara dos Deputados, 2021).

Em relação ao PL 3970/2021 o que se pode inferir é que ele tem relevância ao destacar o PIBID como uma política inovadora e sua importância para a formação inicial dos professores, porém a redação da proposta merece atenção e discussões acerca da junção dos programas PIBID e Residência pedagógica, junção essa que pode se revelar infrutífera para o PIBID.

O projeto propõe a continuidade e coexistência dos programas PIBID e Residência Pedagógica no cerne da política de formação de professores. Essa proposta não considera que esses dois programas tem uma estrutura semelhante e que entram em disputa por financiamento, sujeitos e espaços formativos tornando essa proposta inviável nos moldes em que foi elaborada. Essa sobreposição dilui o viés político e pedagógico do PIBID, que se destaca pela lógica de uma política de formação inicial que alia a teoria e a prática e tira todo o seu protagonismo.

Essa retrospectiva permitiu verificar que o PIBID se mostra como um programa exponencial em prol da valorização, incentivo e permanência na docência, uma vez que o licenciando tem a oportunidade de vivenciar sua prática, de aprender com um professor com experiência e possibilita ao professor também uma reciclagem e aperfeiçoamento do seu conhecimento através da troca de saberes. Nesse sentido, o professor ensina, aprende e atualiza seu fazer pedagógico, enquanto o licenciando se beneficia do aprender na prática.

Nessa conjuntura a análise histórica do PIBID desta seção trouxe uma reflexão a respeito do programa e evidenciou sua pertinência no cenário das políticas públicas de formação docente.

4. LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O PIBID: O QUE DIZ A LITERATURA.

A presente seção tem como objetivo dar continuidade ao estudo pormenorizado acerca do programa, tendo como foco o estudo das pesquisas acadêmicas brasileiras pertinentes ao assunto. A leitura e compreensão desses estudos revelarão quais sentidos estão sendo atribuídos

a ele, os enfoques teóricos-metodológicos e as interpretações do PIBID na área das políticas de formação inicial docente, sendo possível identificar os percursos utilizados e analisar as repercussões, limitações e as possibilidades do programa.

Nessa perspectiva foi realizada uma pesquisa de estado do conhecimento na plataforma da CAPES com o intuito de mapear as pesquisas acerca do PIBID e sistematizá-las. A priori foram usados os seguintes descritores: PIBID, Formação inicial, Iniciação à docência, Políticas Públicas Educacionais.

Para essa jornada de leitura e seleção foram considerados os seguintes itens de trabalhos relacionados aos cursos de licenciatura em Pedagogia: título, resumo, introdução e as considerações finais. O percurso de seleção dos trabalhos está registrado no quadro 5.

Quadro 5: Descritores e Base de Dados/PIBID

Descritores	Capes	
Pibid	718 Dissertações	225 Teses
Pibid, Formação Inicial	216 Dissertações	79 Teses
Pibid, Formação Inicial, Iniciação à Docência	98 Dissertações	40 Teses
Pibid, Formação Inicial, Iniciação à Docência, Políticas Públicas Educacionais	22 Dissertações	11 Teses
Pesquisas Analisadas	14 Dissertações	2 Teses

Fonte: Elaboração própria

Para estruturar a investigação foram estabelecidos critérios de seleção para nortear a escolha dos trabalhos e possibilitar um recorte alinhado aos objetivos dessa pesquisa. Foram selecionados para leitura os trabalhos que atendiam concomitantemente a todos os descritores previamente definidos: PIBID, Formação Inicial, Iniciação à Docência, Políticas Públicas Educacionais e se inseriam na área da Pedagogia.

Após a leitura dos 33 trabalhos, foi realizada uma seleção detalhada com enfoque nos estudos com o Pibid como objeto específico. Composto essa verificação, foram analisadas 16 pesquisas no total, 14 dissertações e 2 teses, produzidas no lapso de tempo de 2015 e 2023.

Figura 4: Gráfico elaborado com base nas pesquisas analisadas

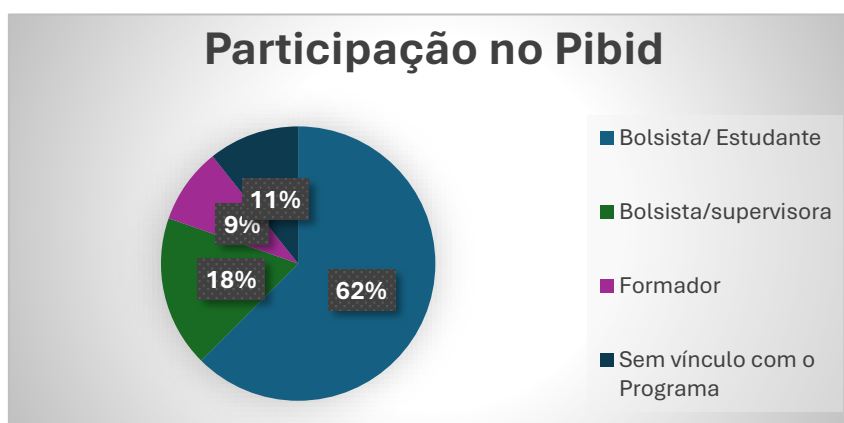


Fonte: Elaboração própria

Pode se inferir ao analisar o gráfico que as pesquisas que têm o PIBID como objeto de estudo estão diminuindo ao longo dos anos. O ano de 2022 foi o ano de maior produção acadêmica e no ano de 2023 houve um desmoronamento dessas produções. Essas variações podem ser explicadas pela inconstância do programa e na falta de institucionalização provocando o desinteresse dos acadêmicos em investigar um objeto instável.

No gráfico 2, destaca-se a análise feita acerca dos autores que selecionaram o Pibid como objeto de estudo após participar do Programa, seja como licenciandos, professor supervisor ou como formador e os autores que não possuíam vínculo com o Programa.

Figura 5: Gráfico elaborado com base nas pesquisas analisadas



Fonte: Elaboração própria

Assim, gráfico 2 permite identificar que as produções analisadas foram escritas em sua maioria por egressos do programa. Os dados revelam que a imersão no PIBID, seja como

supervisor, formador ou licenciando, impacta diretamente na trajetória pessoal, acadêmica e formativa desses egressos.

O percurso investigativo desse trabalho dialoga com as contribuições de Ball (2024), em específico na assimilação das políticas públicas como métodos dinâmicos, construídos e reestruturados em redes de indivíduos, debates e práticas. “A ER (Etnografia de Redes) permite que os pesquisadores capturem os detalhes e os significados das relações políticas, bem como as interações, as práticas e os significados que os atores políticos compartilham, juntamente a sua participação direta no processo das políticas.” Essa pesquisa não se configura metodologicamente como um ER, mas se ancora nessa noção ao entender o PIBID como um programa que perpassa por diversos contextos institucionais, diferentes atores e interpretações.

A perspectiva de Stephen Ball permite estruturar e interpretar a pluralidade de sentido presentes nas teses e dissertações analisadas, do mesmo modo que a coexistência dos processos formativos, avaliação e limites do programa autenticando um estudo heterogêneo e não linear dos impactos deste na política de formação inicial de professores.

4.1 Categorias de Análise

Nessa conjuntura foi realizada a curadoria das pesquisas e selecionadas de acordo com os temas abordados. Assim, optou-se por criar categorias³ para melhor explanação dos resultados, indicando a presença de seis grupos: 1 – Construção da Identidade Docente, 2 – Repercussão na Prática Pedagógica, 3 – Valorização da Carreira Docente, 4 – Contribuições na Formação Inicial, 5 – Interfaces entre a Escola e os Institutos de Educação Superior e 6 – Análise Crítica ao Programa. É importante destacar que os estudos podem ocupar simultaneamente diferentes categorias devido à complexidade do tema e dos resultados alcançados.

4.1.1 Construção da Identidade Docente

O ponto de partida para o estudo das pesquisas que encontraram como resultado a construção da identidade docente realizar-se-á no trabalho de Resende (2023), nomeado “O PIBID na Constituição da Identidade Docente e do Professor Formado em Pedagogia: Um Balanço do Conhecimento no GT8 da ANPED”, o objetivo geral do estudo versa sobre

³ A organização dos dados em categorias foi orientada pelos princípios de categorização proposto por Bardin (1995, p. 117) “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

identificar, a partir do levantamento da produção do conhecimento do PIBID nos Anais de Reuniões Científicas Nacionais no GT8 da ANPED, como está sendo estudada a constituição da identidade docente e do professor formado em pedagogia e visa responder ao questionamento: como a produção do conhecimento sobre o PIBID vem refletindo a constituição da identidade docente e do professor formado em pedagogia? A abordagem utilizada é qualitativa e a metodologia é composta pela revisão da literatura, análise documental e balanço de conhecimento. Resende (2023) utiliza como base teórica autores como Shiroma (2005), Silva (2011; 2016), Saviani (2008), Libâneo (2000), Anderi (2017) dentre outros.

Para cumprir com seus objetivos, Resende (2023) divide seu estudo em capítulos. No cap. 1: Formação Inicial e a Identidade Docente e do Formado em Pedagogia; Cap. 2: Contexto e Desenvolvimento do PIBID; Cap. 3: O que dizem os trabalhos do GT 8 da ANPED sobre a identidade docente e do professor formado em Pedagogia no PIBID; Resende (2023, p. 87) conclui que os trabalhos admitem a prática como o elemento central na constituição da identidade docente.

Por seguinte, a análise será feita da pesquisa de Joi (2021) com o título “Pibid e Saberes Profissionais: uma Análise desse Paralelismo sob a ótica de Professores e Início de Carreira” o objetivo geral desse estudo contempla analisar o paralelismo entre o PIBID e os saberes profissionais, por meio do olhar dos egressos do programa, contribuindo com o avanço de pesquisas no campo da profissionalização docente. A pesquisa busca solucionar o questionamento: qual é a ótica dos professores iniciantes em relação aos saberes profissionais que emergem das ações do PIBID/Pedagogia UFSCar e contribuem para a formação inicial e atuação profissional de docentes em início de carreira? A abordagem utilizada foi a qualitativa e a metodologia foi pesquisa bibliográfica e estudo exploratório por meio de questionário e os resultados organizados em eixos: perfil identitário dos participantes; perfil profissional dos participantes; visão sobre a formação inicial; visão sobre a participação no PIBID; visão sobre a experiência/início da docência com vistas a analisar os resultados.

O estudo de Joi (2021) foi organizado em cinco capítulos. Cap. 1: Levantamento Bibliográfico da Temática; Cap. 2: Saberes Docentes, Formação e Atuação em Início de Carreira: Um Processo em Construção; Cap. 3: O Percorso do Pibid no Contexto Brasileiro; Cap. 4: Caminhos Percorridos na Investigação; e Cap. 5 Produção e Análise dos Dados da Pesquisa; Joi (2021) trouxe como conclusões que o “PIBID promove saberes fundamentais para a compreensão do ser, do saber e do fazer profissional ao potencializar a reflexão cotidiana das práticas escolares e ações docentes com o curso de formação inicial” (p.130) e colaborou para

a aquisição de conhecimentos e saberes que são mobilizados por elas em sua constituição profissional como docente. “Ser professor é trazer, na essência, a marca de um ofício, carregado de subjetividade, de historicidade, de experiências, de conhecimentos, de colaboração e de investigação” (p. 132).

Transcorramos para a pesquisa de Oliveira (2019) nomeado “O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na Unimontes/Paracatu: Perspectivas e Possibilidades” possui como objetivo geral Investigar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e suas contribuições para os processos formativos dos egressos e dos gestores do curso de Pedagogia da UNIMONTES/Paracatu de 2014 a 2016 considerando as perspectivas e as possibilidades de incentivo à docência sob a ótica do questionamento O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID contribuiu para os processos formativos dos egressos e gestores do curso de Pedagogia da UNIMONTES/Paracatu de 2014 a 2016, considerando as perspectivas e as possibilidades de incentivo à docência? A autora utilizou como abordagem a pesquisa qualitativa com uso de questionários para coleta de dados e embasou teoricamente o estudo com os autores: CRESWELL (2010), DEMO (1988), GIROUX (1997), SACRISTAN (2017), SAVIANI (2006).

A pesquisa está estruturada em três capítulos. Cap. 1: O Pibid como Política Pública de Educação; Cap. 2: A Iniciação Profissional Docente; Cap. 3: Relação Universidade Escola. Oliveira (2019) explana em suas considerações finais acerca do PIBID que os licenciandos “podem, em sua formação, buscar a superação de problemas identificados no processo de ensino público. O PIBID se torna uma ferramenta para a construção da identidade docente. O programa permite não só a prática docente, mas também a reflexão sobre ela” (p. 106). Conclui após analisar os dados que o programa contribui para a formação do licenciando, salientou a importância da bolsa como subsídio e ainda o desenvolvimento de habilidades e competências na área da educação.

Dando continuidade, será analisado a pesquisa de Oliveira (2022) intitulada “Processo Identitário e Saberes Docentes: Um estudo de Caso a partir da Formação Inicial no Subprojeto Pibid/Pedagogia/UFAC2018”. A referida pesquisa apresenta como objetivo precípua analisar como a experiência formativa do Subprojeto de Pedagogia/ PIBID- 2018 da UFAC tem aperfeiçoado os saberes da docência e permeado o discurso intrínseco a construção da identidade do futuro docente e tem como pergunta propulsora: quais as contribuições do Subprojeto de Pedagogia/PIBID- 2018, da Universidade Federal do Acre, no tocante a uma formação mais sólida do licenciando (superando a distância teoria-prática) na construção dos

saberes docentes e da identidade profissional?. O estudo segue a abordagem qualitativa-quantitativa, com finalidade exploratório-descritiva, amparada através da pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, entrevistas e portfólios individuais e está embasada no estudo dos autores: Garcia (1999), Saviani (2009), Villela (2000), Pimenta (1999), Tardif (2012), Nóvoa (2009), Freire (1996), Gatti et al. (2019), Tanuri (2000),

O estudo de Oliveira (2022) está organizado em quatro capítulos. Cap. 1: Considerações iniciais: “Você não sabe o quanto eu caminhei pra chegar até aqui [...]”; Cap. 2: Resgate Histórico da Formação de Professores Primários no Brasil: “Nada do que foi será, de novo do jeito que já foi um dia...”; Cap. 3: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid): “Caminhando Contra o Vento [Com Edital, Portaria e Documento], Eu Vou...”; Cap. 4: O Despertar da Docência pelo Viés do Pibid: “Tu Vens, Tu Vens, Eu Já Escuto Seus Sinais [...]”. A autora discorre sobre a importância das experiências vivenciadas pelos pibidianos na composição de si, alicerçada em um dinamismo sinalizado por uma pluralidade de saberes provenientes de diferentes situações, manifestadas em um espaçotempo, aqui caracterizado por trajetos de vida pessoal, pelo PIBID e a relação estabelecida entre a universidade e o cotidiano escolar (p. 158). A autora conclui que o PIBID “tem assegurado o atravessar das diferentes fronteiras que demarcam o processo formativo ainda na graduação, permitindo [...] o aperfeiçoamento da formação pedagógica e a reflexão sobre as reais condições de trabalho; além de permitir analisar as propostas pedagógicas concebidas através das políticas educacionais e as práticas concretizadas na sala de aula” (p. 156).

Prosseguindo com a análise das pesquisas, o estudo de Alves (2022) “Saberes Experienciais da Docência para a Educação Básica: Narrativas de Pedagogas egressas do Pibid/UEFS” objetiva compreender os processos de constituição identitária de produção de saberes e de aprendizagens experienciais da docência que são revelados no interior do Programa. O estudo é de base qualitativa e a perspectiva da abordagem é (auto)biográfica, tendo como dispositivo de coleta de informações as narrativas das egressas. A autora utiliza como embasamento teórico Nóvoa (1992), Tardif (2007), Silva (2017) e Larrosa (2002).

Alves (2022) estrutura sua pesquisa em quatro capítulos. Cap. 1: A Minha Trajetória Como Motivação da Pesquisa-Memorial e Introdução; Cap. 2: Caminho Metodológico: Travessia da Pesquisa; Cap. 3: Histórico e Objetivos do Pibid; Cap. 4: Processo de Formação e Identidade Docente das Egressas do Pibid a partir das Experiências do Cotidiano Escolar: As Artes de Aprender e Fazer das Egressas; Cap. 5: Considerações Transitórias: o Tecer das Experiências da Caminhada Formativa. A autora apresenta suas considerações acerca do

programa como “lócus formativo” em que houve o desenvolvimento de experiências que constituíram a identidade e o sentimento de pertencimento à profissão nas egressas “inseriu em práticas educativas produzidas no interior da escola, oportunizando a produção de experiências que as fez perceber como a docência é desenvolvida no contexto real da Educação Básica” (p. 95).

Passamos então à interpretação da pesquisa de Marques (2015) com o título: “A Formação Docente no Cotidiano Escolar Através do Pibid: Um Estudo com Licenciandas do Pibid Pedagogia FURG”. O objetivo geral da pesquisa versa em compreender como as licenciandas que participaram do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID realizado na Universidade Federal do Rio Grande - FURG no subprojeto de Pedagogia constituem-se docentes através da inserção na escola tendo como questionamento central: como as licenciandas do PIBID subprojeto Pedagogia da FURG constituem-se docentes através da inserção no cotidiano escolar? A abordagem foi de natureza qualitativa com uso de análise documental e entrevistas semiestruturadas e seu alicerce teórico foram Josso (2004), Libâneo (2007), Nóvoa (1992), Oliveira (2009), Pimenta (2006), Saviani (2012), Tardif (2012).

Marques (2015) organiza seu estudo através de seis capítulos. Cap. 1: O Encontro com o Tema de Pesquisa e a Organização do Trabalho; Cap. 2: Caminhos metodológicos: do problema, dos objetivos e do método; Cap. 3: O PIBID e sua inserção na formação de Pedagogos da FURG; Cap. 4: Reflexões acerca da Formação de professores; Cap. 5: Profissão docente: sentidos e olhares sobre a prática; Cap.6: A identidade profissional das pibidianas. A autora descreve suas conclusões acerca do PIBID indicando positividade, pois o programa permitiu reflexões da prática e das teorias educacionais que foram constituindo a identidade profissional das pibidianas. O PIBID mobilizou saberes e concepções acerca da profissão professor que atuaram nos sujeitos participantes proporcionando elementos para a (re)construção da identidade docente de cada uma (p. 108) saberes que permitiram a inserção no ambiente escolar de forma reflexiva. O programa “têm um eixo norteador de suas ações propiciando aos sujeitos envolvidos a constituição do professor crítico/reflexivo” (p. 110).

Mantendo o encadeamento lógico, a pesquisa de Vieira (2022) identificada como “Pibid/UNEMAT: Política de Formação Docente do Curso de Pedagogia em Juara, MT – Edital 2014” tem como objetivo geral compreender se e como as ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), implementadas pelo projeto de 2014 no curso de Pedagogia ofertado na UNEMAT, campus de Juara, contribuíram com a atuação docente dos professores em atenção às vivências que tiveram no decorrer da formação inicial enquanto

bolsistas de Iniciação à Docência (ID). O motor propulsor da pesquisa é o questionamento de como essa política de formação inicial é compreendida pelos professores, considerando as vivências que tiveram durante a participação enquanto bolsistas de ID, bem como quais as principais percepções e contribuições que o programa propiciou para a formação de pedagogas e pedagogos e como estas se firmaram enquanto prática no exercício da docência? A abordagem qualitativa e com viés interpretativista da produção bibliográfica e documental e uso de questionários. O autor ancorou sua pesquisa nos autores Nóvoa (2006; 2017), Tardif (2014), Imbernón (2011; 2016), Gatti (2016), André (2016; 2018), Garcia (1999), Day (2001), Pimenta (2012), Ball (2016), Lima (2005; 2012), Zeichner (2013), Afonso (2001; 2020), Campelo (2019), Frigotto (2018), Mainardes (2015), Mello (2015; 2016).

O estudo de Vieira (2022) foi organizado em seis capítulos. Cap. 1: Apresentação Inicial da Pesquisa; Cap. 2: Dimensões Teóricas da Formação Docente; Cap. 3: Políticas Públicas de Formação de Professores; Cap. 4: O que dizem as pesquisas sobre o Pibid? Cap. 5: O Pibid em Ação: Dados e Reflexões; Cap. 6: O Pibid do Curso de Pedagogia//UNEMAT/JUARA. Ao discorrer das suas conclusões, o autor traz sua análise de fala das pibidianas de que o programa “afastou o medo que tinham da docência, que foi graças à participação no programa, ao vivenciarem de perto a docência, que começaram a construir o processo identitário da profissão docente” (p. 146).

A exploração da categoria “Construção da Identidade Docente” demonstrou que os autores consideraram que a identidade docente é também construída de forma coletiva, através das interações com seus pares e outros. Essa categoria é permeada por intensos debates, produzidos no interior das políticas públicas, que reconhecem sua importância no esteio da profissão por seu caráter formativo, continua estigmatizada pelas vicissitudes e pela necessidade de institucionalização.

A materialização da identidade docente, sob o prisma das pesquisas aqui elencadas, consolida-se a partir da indissociabilidade entre a formação acadêmica e a imersão na prática pedagógica. Nesse contexto, o PIBID emerge como locus formativo essencial, onde a prática é validada como o elemento central na constituição do docente (Resende, 2023; Alves, 2022).

Ao transpor os limites entre a graduação e inserir o licenciando no cenário real da educação básica, o PIBID não só diminui as inseguranças do início da carreira docente (Vieira, 2022), mas potencializa a reflexão cotidiana sobre as condições de trabalho e as políticas educacionais (Oliveira, 2022). O intercâmbio profissional, proporcionado pelo PIBID, viabiliza

que a identidade docente seja forjada na articulação entre a teoria e a prática, mobilizando saberes que são atravessados pela subjetividade, historicidade e colaboração (Joi, 2021).

Portanto, os impactos do PIBID ultrapassam o auxílio financeiro da bolsa (Oliveira, 2019) estruturando-se como eixo norteador que possibilita a (re)construção de um profissional crítico e reflexivo, que traduz sua prática e sua investigação do cotidiano escolar em um sentimento de pertencimento à profissão docente (Marques, 2015).

Nas palavras de Tardif (2003) “[...] os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática” (p. 234). Nesse sentido, o PIBID permite que os licenciandos tenham contato com a realidade educacional e aprendam na prática com os professores. Essa troca de saberes proporcionada pelo programa permite a preparação da base para a construção da identidade docente no licenciando antes mesmo de ingressar na carreira do magistério.

4.1.2 Repercussão na Prática Pedagógica

Dando sequência a análise dos resultados das pesquisas, serão abordadas aquelas que tiveram ênfase nos impactos que o PIBID desencadeou na prática pedagógica dos bolsistas.

Para tanto, será considerado o estudo de Zwetsch (2021) nomeado “O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação À Docência e as Repercussões nas Práticas Pedagógicas Desenvolvidas pelos Egressos do Subprojeto Pedagogia/Pibid/UFSM” apresenta como objetivo geral compreender as repercussões do PIBID para as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar por docentes em atuação, os quais são bolsistas egressos do Subprojeto Pedagogia/PIBID/UFSM e questão norteadora: quais são as repercussões que o Pibid proporcionou para as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar, considerando os bolsistas egressos do Subprojeto Pedagogia/PIBID/UFMS, que estão no exercício da docência? A abordagem utilizada foi a qualitativa do tipo estudo de caso. Os autores que deram embasamento teórico ao estudo foram Libâneo (2010), Gatti (2010), Freire (1996), Becker (2012), Vieira (2007), Bolzan (2002), Dourado (2009).

A autora organizou sua pesquisa em seis capítulos. Cap. 1: Introdução; Cap. 2: Caminhos Metodológicos: Caminhos que foram percorridos nessa pesquisa; Cap. 3: Formação Inicial de Professores e as Políticas Públicas Educacionais: os Caminhos Trilhados na Realidade Brasileira; Cap. 4: O Desenrolar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Um Olhar para o Subprojeto Pedagogia/Pibid/UFMS; Cap. 5: Subprojeto

Pedagogia/Pibid/UFMS suas Repercussões na Prática Pedagógica; Nos apontamentos finais de sua pesquisa Zwetsch (2021) apresentou os resultados de sua pesquisa em forma de “repercussões na prática dos bolsistas”: iniciação à docência e superação das fragilidades, constituição do ser docente, aproximação da realidade escolar, planejamento e registro, lúdico e os jogos, olhar atento e sensível, respeito às singularidades dos alunos, compartilhamento de saberes, inserção na pesquisa, luta por uma educação melhor, relação entre teoria e prática. Assim sendo, reiterou a importância do programa para os participantes da pesquisa “Todas essas repercussões contribuíram para a constituição do ser docente e para o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos bolsistas egressos pesquisados” (p. 124) “(re) afirma-se a importância e relevância do PIBID, pois potencializa uma educação de qualidade, tanto para os futuros professores, como para os alunos que estão vivendo este programa no contexto escolar” (p. 125).

Em sequência, passamos à pesquisa de Sousa (2022) nomeada “Feitos e Efeitos do Programa Institucional de Iniciação à Docência na Formação de Pedagogos e Pedagogos na UNEMAT, Campus Juara-MT” que tem como objetivo geral analisar e compreender como aconteceram os desdobramentos das ações realizadas por meio dos subprojetos Pibid, implementados no curso de Pedagogia, ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no Campus Universitário de Juara, em relação ao processo de formação inicial dos bolsistas de ID a partir da integração entre a Educação Superior e Educação Básica norteadas pelo questionamento central: quais dimensões as ações realizadas pelos subprojetos PIBID/Pedagogia/Unemat/Juara alcançaram e se estas favoreceram a formação inicial dos bolsistas de ID e o desenvolvimento de atividades em salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental acerca das especificidades requeridas aos pedagogos? A abordagem utilizada foi qualitativa, com realização de levantamento documental e pesquisa de campo. O embasamento teórico foi por meio dos autores (alguns): Aguiar (2021), Alarcão (1996), Antunes (2017), Freire (1999), Gatti (2011), Imbernón (2010), Libâneo (2021), Nóvoa (1995).

O estudo foi organizado em cinco capítulos. Cap. 1: Considerações Iniciais; Cap. 2: Políticas Públicas e seus desdobramentos no Campo Educacional; Cap. 3: Formação Inicial e os Desafios para a Constituição Docente; Cap. 4: Pibid – O Programa enquanto Política Pública de Formação Inicial de Professores; Cap. 5: O Pibid na Perspectiva de Ensino, Aprendizagem e Articulação de Saberes. Ao encerrar sua investigação, Sousa (2022) disserta suas conclusões que a escola através do Programa promove a ressignificação dos saberes pedagógicos e contribui para que as dinâmicas de aprendizagens experienciadas em sala de aula pelo professor

supervisor, reafirmem as teorias aprendidas nas universidades. A autora faz um convite à reflexão “acerca da pesquisa enquanto prática docente que colabora consubstancialmente para a construção de profissionais reflexivos. Isso porque, compreendemos que ao nos reconhecermos professora-pesquisadora, ampliamos as possibilidades de mudarmos a nossa prática social” (p. 170).

Na sequência da discussão será feita a análise da pesquisa de Silva (2021) denominada “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) nas Vozes dos Bolsistas Egressos” que apresenta como objetivo geral analisar, a partir das percepções dos bolsistas egressos do PIBID do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNEMAT, período 2014 a 2018, quais são as contribuições que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) trouxe para sua formação docente norteado pelo questionamento: A partir das percepções dos bolsistas egressos do PIBID do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNEMAT, período 2014 a 2018, quais são as contribuições que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) trouxe para sua formação docente? O estudo segue pela abordagem quali-quantitativa de natureza aplicada, do tipo descritiva, utilizando-se como procedimento técnico o estudo de caso. Os autores (alguns) que compuseram a base teórica foram André (2020), Cunha (2015), Freire (1991), Gatti (2014), Imbernón (2005), Nóvoa (2009), Tardif (2007).

A pesquisa é estruturada em quatro capítulos. O cap. 1: explana a introdução; Cap. 2: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência; Cap. 3: Metodologia; Cap. 4: Resultados e discussões; O autor apresenta como desdobramentos do seu estudo que o programa oportunizou aos pibidianos apreender conhecimentos para compreender os desafios da educação e da sociedade contemporânea com vistas a melhoria do processo educativo, aproximando o currículo das práticas de formação inicial de professores com a realidade da escola e do trabalho docente dos profissionais da Educação Básica. “as formações promovidas pelo Projeto possibilitaram aos participantes uma interlocução entre a teoria e a prática, promovendo assim um planejamento mais significativo na aprendizagem” (p. 13). Segundo Silva (2021) o programa promoveu experiências que ajudaram na superação dos desafios e dificuldades encontradas durante a docência.

Prosseguindo a análise, a pesquisa de Silva (2019) nomeada “Formação Inicial de Professoras: Contribuições do Subprojeto Pibid/Pedagogia-UFV nas Escolas do Campo de Viçosa – MG” tem como objetivo geral investigar como as experiências vivenciadas pelas licenciandas, no Subprojeto PIBID/Pedagogia-UFV, refletiram no processo de aprendizagem

docente norteada pelos questionamentos: 1) Quais estratégias de ação o Subprojeto do PIBID/Pedagogia-UFV edital 2003, estaria promovendo para aprendizagem docente dos seus bolsistas atuantes nas escolas do campo?; 2) O contato e as ações neste contexto escolar estariam proporcionando uma formação inicial atrelada à discussão, compreensão e reflexão sobre tal contexto? O estudo utilizou a abordagem qualitativa e pela estratégia metodológica classificada como estudo de caso do Subprojeto investigado, que atende especificamente as escolas do campo do município de Viçosa-MG. O referencial da pesquisa conta com autores como: Aquino (2015), Arroyo (2015), Brzezinski (2010), Freire (2000), Gatti (2014), Imbernón (2011), Libâneo (2012).

Silva (2019) organizou sua pesquisa estruturada em cinco capítulos. Cap. 1: A abordagem metodológica; Cap. 2: As políticas de Formação de Professores: estratégias para a Melhoria da Qualidade da Educação; Cap. 3: A Formação de Professores: Conceitos e Estratégias para a Formação Inicial Docente; Cap. 4: Os professores do Campo: Disputas para uma Especificidade Formativa; Cap. 5: As Percepções das Pibidianas sobre a Especificidades do Contexto das Escolas do Campo. Na consolidação de suas ideias a autora avalia que a dinâmica formativa do subprojeto proporcionou aprendizagens acerca da docência em relação à vivência e experimentação da prática pedagógica que se sobressaíram à teoria.

Na mesma linha de pensamento, passamos para a pesquisa de Cornelo (2019) identificada como “O Pibid enquanto Política Pública para a Formação de Professores no Curso de Pedagogia – UNICENTRO/I: Ações e Efeitos” com o objetivo geral de analisar o PIBID, considerando a produção do discurso da política nacional (nível macro), bem como os processos de recontextualização que ocorreram na UNICENTRO (nível meso) e no curso de Licenciatura em Pedagogia/Irati (nível micro) sob o questionamento: Quais foram/são as contribuições do PIBID, enquanto política pública voltada à formação inicial de professores, para o curso de licenciatura em Pedagogia, da UNICENTRO/Irati-PR?. A autora utilizou método de pesquisa a abordagem do Ciclo de Políticas proposto por Stephen J. Ball e colaboradores (1992). O referencial teórico pauta-se nos autores: Pimenta e Lima (2004), (2005/2006), (2008), (2019); Tardif e Lessard (2005); Gatti e Barreto (2009); Zeichner (2010); Imbernón (2011); Vaillant e Marcelo (2012); Gatti (2013-2014); André (2015); Locatelli (2018).

A pesquisa de Cornelo (2019) está estruturada em três capítulos. Cap. 1: A Profissão Docente: uma Análise Necessária; Cap. 2: Reflexões sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e seus Desdobramentos; Cap. 3: O PIBID no Contexto da Prática: Interpretando seu Desenvolvimento no Curso de Pedagogia – UNICENTRO/IRATI-PR. Ao

fazer suas considerações finais a autora destaca como uma contribuição do Programa a aproximação do acadêmico com a realidade das escolas de educação básica e a possibilidade de experienciar e vivenciar a docência, relacionando teoria e prática.

A pesquisa de Roque (2018) identificada como “O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (PIBID/Pedagogia/UFAL): Contribuições para a Formação Inicial e Continuada de Professores” possui como objetivo geral analisar a contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na formação dos pedagogos egressos da UFAL para a sua prática pedagógica em sala de aula, quando em exercício profissional, norteadas pelo questionamento: quais as contribuições do PIBID na formação inicial dos pedagogos e em que aspectos o programa influencia em suas práticas pedagógicas? A abordagem é qualitativa e foi desenvolvido a partir da aplicação de questionários semiabertos e entrevistas semiestruturadas. A fundamentação teórica foi ancorada com Martins (2010), Monteiro (2006), Nóvoa (2009), Pimenta e Ghedin (2000), Pimenta (2006), Perrenoud et al. (2002), Tardif (2000), Vázquez (1977), Zeichner (2003), dentre outros.

O estudo foi organizado em quatro capítulos. Cap. 1: Introdução; Cap. 2: A Escola como locus privilegiado da Formação Docente; Cap. 3: Contribuições do PIBID para a Formação Inicial: Caminho Metodológico; Cap. 4: O PIBID e suas contribuições para a Formação Docente dos Bolsistas de ID. Na consolidação das suas ideias, Roque (2018) descreve que o PIBID possibilitou o entendimento da prática pedagógica aos seus Bolsistas ID a partir desta vivência do cotidiano escolar, desde questões teórico-metodológicas acerca do que é ser professor até questões formais, como preenchimento de diários, a prática do planejamento e utilização das tecnologias para inovações pedagógicas que despertam o interesse dos alunos e os ajudam a superar os desafios da língua portuguesa e da matemática, disciplinas que ocupam as principais preocupações pedagógicas nos anos iniciais na Escola (p. 98).

Sob o enfoque das contribuições do PIBID para a prática pedagógica dos bolsistas, Joi (2021) acrescenta acerca das conclusões de sua pesquisa através dos relatos das pibidianas dos benefícios obtidos com a participação no Programa em relação à prática pedagógica facilitada por ter sido experienciadas várias situações desafiadoras, conhecimento de metodologias, incentivo da prática, auxílio na dinâmica da sala de aula e no planejamento.

De acordo com Oliveira (2022), o PIBID ofereceu condições para que o licenciando pudesse aprender, mobilizar e constituir os saberes específicos da profissão, como a contrapor os saberes já obtidos a essa realidade associando-os num processo de reconfiguração,

reestruturação e efetivação. O programa ampliou o processo de amadurecimento, a capacidade de reflexão e interpretação dos “pibidianos”, potencializando saberes, concebendo conhecimentos e capacidades específicas, motivadas ao percorrer horizontes que propagaram novas visões e significados por meio da diminuição presente entre a teoria e a prática, viabilizando assim, o entendimento de que no exercício da profissão docente tais elementos são independentes e interdependentes ao mesmo tempo.

Segundo Marques (2015) o programa desenvolveu nos participantes olhares e sentidos sobre a prática pedagógica que não limitaram-se somente no campo prático/utilitário, mas que alcançaram o significado de práxis durante o processo de avaliação por meio dos portfólios reflexivos e rodas de formação.

As inflexões do PIBID na prática docente manifestam-se na capacidade de metamorfosear a realidade escolar em um espaço de experimentação e superação dos desafios próprios do cotidiano da educação (Silva, 2021). Para além da mera aplicação dos preceitos do programa, a dinâmica formativa viabiliza a dinâmica pedagógica como protagonista que se destaca ao proporcionar aos licenciandos o contato direto com a complexidade das instituições de ensino (Silva, 2019; Cornelo, 2019). Esse estreitamento possibilita a compreensão de aspectos instrumentais essenciais à prática pedagógica como o uso das tecnologias, o planejamento e as atividades burocráticas de registro docente concomitante ao auxílio direto na dinâmica da sala de aula (Roque, 2018; Joi, 2021).

Nesse contexto, a polarização entre a teoria e a prática é tensionada, viabilizando uma reconfiguração onde esses elementos passam a ser compreendidos pela sua independência e simultaneamente pela bilateralidade interdependência (Oliveira, 2022). Portanto, O PIBID não se delimita por um caráter pragmático, mas eleva-se ao status de práxis por incentivar o licenciando a assumir a posição de professor-pesquisador, que reflete sobre sua prática social com o objetivo de transformá-la (Marques, 2015; Sousa, 2022). Em última análise, a importância da imersão na prática pedagógica reflete-se na promoção de uma educação de qualidade, que traz benefícios tanto para o desenvolvimento profissional dos egressos quanto para a instituição escolar que acolhe o subprojeto (Zwetsch, 2021).

A análise da categoria “Repercussão na Prática Pedagógica” dialoga com Tardif (2003) quando ele fala sobre a relação entre tempo, trabalho e profissão “[...] os saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela provém [...] e servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias”. Nesse sentido, a experiência no PIBID foi relacionado a aprendizagem de como é ser

professor na prática, de como as situações vivenciadas de planejamento, mediação didática relação com os estudantes contribuíram para refletir e construir uma prática exitosa.

4.1.3 Valorização da Carreira Docente

No que tange à valorização da carreira e das licenciaturas será realizada a explanação dos resultados obtidos nas pesquisas. Oliveira (2019) discorre que o PIBID trouxe melhorias no desempenho docente, viabilizou a melhoria significativa da atratividade da profissão, cooperou com a valorização das licenciaturas, e benefícios para o professor com relação à motivação, empenho e produção.

Em suas conclusões investigativas, Liane (2015) aponta que as pibidianas denotaram a profissionalização docente através da legitimação da profissão coletivamente no interior das relações da escola.

Sousa (2022, p 169) expõe que o contato e a vivência com as ações pertinentes à profissão docente, permitiram por meio do Programa que “(re)significassem os princípios teóricos e metodológicos apreendidos na universidade [...] se identificassem com a profissão e a assumissem o seu processo formativo com a autonomia necessária que certamente influenciará em uma atuação profissional crítica e transformadora”.

Segundo os estudos de Silva (2021) as experiências vivenciadas no Pibid desempenharam um papel relevante para o desenvolvimento de técnicas para transpor desafios e dificuldades próprias da docência, houve a valorização do magistério, do professor e na qualidade da formação inicial dos licenciandos.

A valorização do trabalho docente, para além das questões estruturais, perpassam pela ressignificação da atratividade da carreira e do prestígio social das licenciaturas, esfera em que o PIBID exerce influência direta. Ao estabelecer um vínculo do licenciando com a realidade escolar, o programa fomenta melhorias significativas no desempenho docente e na motivação acadêmica corroborando com o empenho e a produção intelectual desde o início da licenciatura (Oliveira, 2019). Esse processo de profissionalização ocorre de forma interligada e consolida-se na vivência coletiva com seus pares e na legitimação da profissão dentro das relações cotidianas da escola (Liane, 2015).

Nessa perspectiva, a experiência no programa viabiliza que o futuro professor desenvolva técnicas para superar os desafios inerentes à profissão docente elevando a qualidade de sua formação e promovendo um reconhecimento real da importância da docência (Silva, 2021). Mais do que a simples execução de tarefas, a experiência proporcionada pelo PIBID confere um alicerce à formação do licenciando para que ele tenha condições de trilhar seu

percurso formativo com a autonomia necessária, viabilizando a transposição dos saberes adquiridos na graduação em uma atuação docente crítica e reflexiva perfazendo numa postura ética e crítica perante os desafios da educação básica (Sousa, 2022).

Na análise da categoria “Valorização da carreira docente” foi possível verificar que poucos autores relacionaram o programa como valorização da docência, especificamente na formação inicial o que se justifica, em partes, que se tratando de um programa, o PIBID isoladamente não tem força de política pública para promover essa valorização.

A desvalorização docente é um problema histórico e estrutural de uma classe que sofre com a ausência de políticas públicas capazes de desmistificar as condições materiais e institucionais que lhe dão sustentação. “Hoje o trabalho docente vem sendo, cada vez mais, colocado em contexto de progressiva especialidade profissional, porém, nem sempre prevalece essa visão nas políticas [...] no trato das questões da carreira docente” (Gatti, Barreto, 2009, p. 239). As autoras descreveram essa situação de desvalorização docente em 2009 e mesmo estando a quase 20 anos depois, o cenário da carreira docente não mudou significativamente.

“Salários pouco atraentes [...] planos de carreira estruturados de modo a não oferecer horizontes claros, promissores, recompensadores no exercício da docência interferem nas escolhas profissionais dos jovens e na representação e valorização social da profissão de professor” (Gatti, Barreto, 2009, p. 256). Para que a valorização docente seja uma realidade é indispensável a implementação de políticas públicas sistematizadas que transponham o caráter assistencialista da educação.

4.1.4 Contribuições na Formação Inicial

A pesquisa de Filha (2017) intitulada “O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID como Política de Formação Inicial de Professores no Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Acre” tem como eixo norteador do estudo analisar em que medida o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID vem alcançando suas metas de valorização da formação inicial dos professores para educação básica no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Acre, Campus – Rio Branco-AC guiado pelo questionamento: O Programa de Bolsa de Iniciação à Docência /PIBID vem alcançando suas metas de valorização à formação inicial dos professores para educação básica no Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Acre? A abordagem usada foi a qualitativa e foi desenvolvida a partir da aplicação de questionários, exploratória, análise documental e bibliográfica ancorada nas literaturas especializadas em que se destacam: Shiroma, Campos &

Garcia (2005), Mainardes (2007), Freitas (2007), Gatti, Barreto & André (2011), Oliveira (2011).

A pesquisa está estruturada em quatro capítulos. Cap. 1: Bases Teóricas da Pesquisa; Cap. 2: Política de Formação e Professores no Centro das Políticas Públicas; Cap. 3: O Pibid no Contexto da Política Nacional de Formação de Professores; Cap. 4: Entre o Texto e o Contexto: as Repercussões do Pibid como Política de Formação no Curso de Pedagogia. Conforme os desdobramentos de sua análise, Filha (2017) destaca “o reconhecimento das contribuições do PIBID na formação inicial, fortalecendo o desenvolvimento em outras disciplinas, como os 145 ensinos e Estágio Supervisionado, especialmente, dando mais segurança e domínio de sala, diferente de outros colegas que não participaram ou participam do programa” (p. 145).

Em sua pesquisa Roque (2018) conclui que a principal contribuição do PIBID para a formação inicial dos participantes é compreender a realidade escolar e seus desafios.

Oliveira (2019) relata que o PIBID desenvolveu o poder de análise, aprimoramento individual, favoreceu a integração entre a teoria e a prática, “além de ser considerado pelos investigados como uma oportunidade de qualificação profissional” (p. 107) e “contribui para a formação continuada atendendo às necessidades do mundo do trabalho e oportunizou o enriquecimento do currículo profissional” (p. 104).

Oliveira (2022, p. 157) considera que as vivências propiciadas pelo Programa foi benéfica no sentido de assimilação dos participantes do contexto escolar de forma ampla: a dinâmica organizacional, rotina, percalços da profissão docente proporcionando aos licenciandos o despertar de um “novo olhar sobre o ensino, possibilitando aos “pibidianos” a compreensão do saber fazer, que reverberou ainda no contexto da formação inicial em novas formas de ser e de fazer na escola, à vista de uma futura ação profissional”.

Segundo Alves (2022, p. 96) ela se constituiu como sujeito da formação “me vejo em um processo de reinvenção dos significados de todas as minhas experiências, que são fruto de tudo aquilo que aconteceu ao longo do percurso formativo”.

De acordo com Silva (2019, p. 138) “a proposta de inserção das bolsistas no âmbito das escolas do campo atribui algumas singularidades à formação e aprendizagem docente”, pois oportunizou aos licenciandos apreender sobre o espaço escolar, seus sujeitos e suas especificidades “estrutura física, material e organizacional das escolas, às características sociais e culturais dos estudantes, à comunidade escolar e ao papel e prática do professor”. Assim, “a concomitância entre a formação inicial e o trabalho na escola possibilita a ressignificação da

formação [...] porque as impressões sobre o processo formativo das estudantes no curso de Pedagogia produziram inferências [...] de que a formação sem a vivência no programa não possibilitaria a aprendizagem sobre a docência nas escolas do campo. (p. 139)

Marques (2015, p. 108) aponta que “as licenciandas percebem-se como professoras reflexivas através das experiências que vivem/viveram na escola em inter-relação com as teorias educacionais das aulas da graduação”.

De acordo com os estudos realizados por Silva (2019, p. 160) a vivência da prática docente durante a formação inicial “propicia uma experiência diferenciada que contempla sobretudo o conhecimento da realidade escolar e a prática da docência”.

Por fim, Vieira (2022, p. 148) complementa que em sua pesquisa foi constatado que o PIBID “contribuiu de maneira diferente do estágio no incentivo ao magistério e valorizou a formação inicial do professor no sentido de preparar para os possíveis desafios encontrados no exercício da profissão”.

A integração dos licenciandos no ambiente escolar através do PIBID perfaz como experiência única e diferenciada que reconfigura a formação inicial docente convencional, ao viabilizar um domínio de sala e uma segurança profissional que se destacam em relação aos caminhos formativos que contam com tal vivência (Filha, 2017). Em contrapartida aos protocolos do estágio supervisionado, o PIBID incentiva o magistério por meio da preparação do licenciando para enfrentamento dos desafios oriundos da docência da educação básica (Vieira, 2022; Roque, 2018). Essa vivência proporcionada ao licenciando a oportunidade de conhecer o espaço escolar de maneira ampla tanto observando quanto agindo sobre ele, englobando desde a dinâmica administrativa e as especificidades sociais e culturais que caracterizam as escolas do campo e suas comunidades (Oliveira, 2022; Silva, 2019).

Nesse percurso formativo, o PIBID atua como um elemento propulsor de qualificação profissional, que enriquece o currículo ao aliar a teoria e a prática de forma que o licenciando aprende como fazer uso dos conhecimentos acadêmicos na prática do seu exercício profissional e analisar criticamente o mundo do trabalho (Oliveira, 2019). Esse alinhamento permite que os licenciandos se percebam como docentes reflexivos capazes de reconfigurar os significados de suas experiências e reajustar a teoria da formação inicial às demandas da docência (Alves, 2022; Marques, 2015).

Assim, a participação no PIBID solidifica uma experiência formativa ímpar, que abrange o conhecimento da realidade escolar na educação básica e antecipa as competências necessárias para o futuro exercício da docência (Silva, 2019).

Os estudos que compõem essa categoria “Contribuições na Formação Inicial” corroboram com as diretrizes do PIBID. Porém é interessante trazer algumas discussões importantes que emergem.

De acordo com Tardif (2003, p. 23) “a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses [...] sem nenhuma conexão com a ação profissional [...] embasada na [...] concepção tradicional [...] em que o saber está somente do lado da teoria [...] e “a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado [...] em crenças, ideologias [...]” (p. 235). O tempo passou e o currículo da formação de professores avançou pouco em relação a necessidade de aliar a teoria e a prática em prol de uma aprendizagem significativa. Nas palavras de Gatti (2014, p. 39) “Tal como é comumente pensada, a formação inicial não inclui referências às experiências do exercício profissional e dos sujeitos, quando sua função seria exatamente a de orientar a aquisição da experiência desejável.”

Dentre as diretrizes do PIBID, senão a sua principal, consta fazer esse diálogo entre a teoria nos IES e a prática nas escolas, porém, o programa tem restrições pontuais na sua abrangência que o impedem de ter a amplitude necessária para preencher as lacunas da formação inicial dos professores e ainda que os estudos apontem os impactos positivos na vida profissional dos egressos, o PIBID precisa de atos normativos para continuar funcionando.

4.1.5 Interfaces entre a Escola e os Institutos de Educação Superior

O alicerce para uma educação de qualidade funda-se no vínculo indissociável entre a escola de Educação Básica e os Institutos de Educação Superior. “Já, em 1932, se propunha uma formação universitária para todos os professores da educação básica e uma formação integrada a fim de criar para os docentes uma identidade profissional fundada na formação em nível superior, mas uma formação densa erigida a um alto nível cultural-científico” (Gatti, 2013, p. 57).

Nesse sentido, segundo Vieira (2022) o PIBID contribuiu para atenuar a desconexão entre a universidade e a escola, que ele se efetivou como um “um espaço democrático de aprendizagem ao mobilizar vários atores nos contextos universitários e escolares [...] que discutiram conhecimentos teórico e prático junto aos seus diferentes perfis (p. 149).

Em sua pesquisa, Silva (2019, p. 137) apresenta também que a “dinâmica formativa profissional entre a escola e Universidade revelou momentos de aprendizagens coletivas, de

modo que as relações constituídas nesses espaços se mostraram essenciais para a consolidação dos saberes experienciais”.

Os trabalhos analisados nessa categoria demonstram que o PIBID realinha as relações entre a escola e a universidade, transformando a escola de mero receptor para um lugar de formação. Contudo, “[...] o histórico legal e institucional dos cursos formadores de professores por mais de um século nos permite avaliar a força de uma tradição e de uma visão sobre um modelo formativo de professores que se petrificou no início do século XX [...]” (Gatti, 2014, p. 39).

A relação entre o IES e a escola, no contexto do PIBID, é construída por meio de um acordo contínuo, no qual se relacionam processos formativos e limites estruturais estabelecidos pela organização do sistema educacional e pelo currículo das instituições que priorizam o IES como centro da formação dos professores. Nesse sentido, para que o programa cumpra seu papel de transformador na política de formação inicial docente, precisa ser institucionalizado.

4.1.6 Análise Crítica ao Programa.

De acordo com Gatti (2013) o PIBID visa o incentivo à formação docente em nível superior para a educação básica e contribuir para a valorização do magistério, tem por metas: inserir os licenciandos no cotidiano das escolas das redes públicas de ensino.

Assim, por intermédio do estudo investigativo realizado em torno das pesquisas delimitadas para esse trabalho é possível tecer informações diversas a respeito do PIBID sob o olhar dos participantes e estudiosos.

Até aqui foram explanadas as conclusões das pesquisas numa perspectiva positiva. Porém, para uma análise completa é fundamental apresentar os obstáculos, as restrições e os desdobramentos da aplicabilidade do programa em seu contexto prático.

Nessa perspectiva, Resende (2023, p. 87) aponta falhas na sincronização entre a teoria e a prática “a maior parte dos trabalhos se voltaram para a dimensão prática, e para a questão da inserção profissional voltada para o mercado de trabalho. Sendo assim, a identidade docente e a identidade do professor formado no curso de pedagogia, a partir dos textos analisados, deve ser a de um executor de tarefas”.

Na conclusão de sua pesquisa, Silva (2019, p. 161) discorre uma análise crítica em relação ao processo formativo do programa definindo-o como uma “semiformação por não possibilitar uma análise, com rigor crítico, sobre as condições em que a Educação se materializa” [...] “não há espaço para uma análise dos condicionantes políticos, filosóficos,

sociais e econômicos em que o processo educativo se insere” [...] “formação dos futuros professores é uma formação para a adaptação às exigências do mercado de trabalho”.

A autora alerta para a necessidade de se discutir “sobre o risco do praticismo na formação dos futuros profissionais da educação uma vez que se observa uma tendência em conferir primazia à prática em detrimento da teoria” bem como acerca “do risco de uma teoria instrumentalizada, ora voltada para solucionar problemas educacionais, ora para guiar a ação docente” (p. 162).

A pesquisa de Vieira (2022, p. 148) aponta algumas falhas pontuais do programa, sendo “a falta de receptividade e diálogo do professor que recebe o bolsista de ID, maior contato do coordenador do projeto na escola, [...] o alinhamento dos objetivos do PIBID para toda a comunidade e o entendimento do supervisor como co-formador dos bolsistas de ID” (iniciação docente).

Cornelo (2019) estrutura suas conclusões por meio de tópicos, dentre os quais que apresentam as críticas destacam-se:

- f) Quando o pibidiano está na condição de “auxiliar” de classe do professor regente, há o desencontro com um dos objetivos do PIBID, que consiste na criação, participação em experiências metodológicas, e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar;
- i) A relação dos pibidianos com as professoras supervisoras ainda se mostra como um aspecto frágil do Programa, visto que alguns dos ex e atuais participantes enfatizam a pouca ou nula relação entre eles, enquanto outros declararam possuir uma boa interação;
- j) Embora o PIBID vise articular IES e educação básica, na prática, esta relação ocorre de maneira bastante frágil e contraditória, pois não há dedicação exclusiva do professor supervisor aos pibidianos nem ao menos 127 horários dedicados para esse momento, dessa forma, a relação entre ambos ainda é um aspecto a se fortalecer;
- k) Um dos obstáculos enfrentados pelos participantes do Programa consiste na dificuldade em conciliar o que é estabelecido na universidade junto à professora coordenadora de área, e o efetivado na escola, com a supervisora.
- l) A precariedade dos locais para o desenvolvimento das atividades nas escolas é uma constante, ex. e atuais participantes do PIBID realizam suas ações em ambientes improvisados, pois as escolas não possuem salas disponíveis para atender as demandas do Programa (p. 126, 127).

A pesquisa de Flores (2021) insere o PIBID na política dos editais tomando-os como materialização de estratégia da política do capital. A autora discorre que a “Política de Editais, em sua ênfase na Formação Inicial de Professores para a Educação Básica é um dos legados da política educacional implementada pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) no país responsáveis pela estruturação e implementação de políticas que aprofundaram os interesses do capital na FD (Formação Docente) no Brasil” (p. 32, 33).

O estudo intitulado “A Política de Editais como religião laica: o legado dos governos PT para a Formação Docente” é embasado na argumentação de que os editais emergem no fluxo das políticas educacionais comprometidas com a manutenção da hegemonia capitalista, produto do Estado burguês, e servem como ferramentas de obscurecimento da realidade.

O estudo apresenta como objetivo geral compreender o papel dos editais enquanto proposição de política formativa para a docência na Educação Básica, ancorado pelos questionamentos: será que o que tem sido investido no PIBID, no PARFOR, na UAB e, mais recentemente, na Residência Pedagógica é realmente vultoso? Será que muito tem sido feito em termos de formação docente para a Educação Básica no Brasil via Política de Editais? Do ponto de vista quantitativo, serão de fato programas significativos? A que serve o ‘muito barulho’ produzido em torno dos programas de formação?

A autora estrutura sua pesquisa em cinco capítulos. Cap. 1: Introdução; Cap. 2: Os Programas da Capes de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica; Cap. 3: Os Editais como Forma e Conteúdo da Política do Capital; Cap. 4: Muito Barulho por Nada? Os Programas em Cifras; Cap. 5: A Política de Editais nas IPES como Religião Laica; Cap. 6: Reflexos da Fragmentação Pós-moderna. Alguns dos autores que conferem o embasamento teórico de sua pesquisa são: Bakhtin (2010), Barata (2013), Portal da Capes, Cêa (2017), Engels (2007), Evangelista (2011, 2012, 2019, 2020), Fontes (2020), Gramsci (2002, 2014, 2015, 2016), Marx (2002, 2010, 2011, 2012, 2013), Mézsáros (2006, 2008).

No transcorrer de sua pesquisa, no que se reporta ao PIBID, a autora descreve o programa como uma “ferramenta a serviço da manutenção do percurso de obscurecimento da realidade em favor da sorrateira, mas robusta, sanha capitalista” (p. 33). Dentre os estudos analisados pelo recorte da pesquisa o programa tem o maior número de editais. Os objetivos do programa descritos nos editais “revelam uma organização das intenções normativas hegemônicas que se estruturam aprofundando o ideário burguês” (p. 46).

Ao comparar a quantidade de matrículas versus a quantidade de licenciandos atendidos pelo programa, Flores (2021) atesta o impacto irrisório do PIBID na formação docente (Figura 6). A autora explica que se uma cota de bolsa PIBID é distribuída por 12 meses e temos uma planilha com lançamentos mensais e nominais de bolsistas, esses nomes se repetem. Logo, ao dividir o total de lançamentos por 12, extraímos o número mínimo de sujeitos envolvidos no projeto a cada ano, ou seja, chegamos a uma estimativa do número de bolsistas vinculados ao programa anualmente. São milhares de pessoas, mas esses milhares não se referem integralmente a bolsas de iniciação à docência, ou seja, não são todos estudantes em formação

posto que o programa também remunera professores: os preceptores das escolas básicas e supervisores e coordenadores das IES. Ainda assim, mesmo que todas significassem bolsas de iniciação à docência distribuídas a cada ano, os números revelam o real tamanho da proposição, sobretudo se colocados em relação ao quantitativo de matrículas em licenciatura (p. 115).

Figura 6: Print screen do quadro 10 (p.115)

Quadro 10. Percentual de bolsistas Pibid, a cada ano, em relação ao total de matrículas em Licenciaturas (presenciais e a distância) no país: ano, total de matrículas, bolsas distribuídas, percentis (2013-2016)

Ano	Matrículas em Licenciaturas	Bolsas Pibid	Percentual de bolsistas em relação às matrículas
2013	1.374.174	37.283	2,7%
2014	1.410.245	64.102	4,5%
2015	1.467.181	66.798	4,5%
2016	1.471.930	58.894	4%

Fonte: Elaboração própria com base nas planilhas disponíveis na página de Dados Abertos da CAPES (BRASIL. CAPES, 2021i).

Fonte: Elaboração própria

Flores (2021, p. 114) salienta que o PIBID é um programa com ampla defesa e propaganda no âmbito das universidades públicas, mas “os dados demonstram que é um programa pequeníssimo, quase irrelevante no tocante à política brasileira de formação de professores colocada em prática, não a discursiva”.

A investigação dos trabalhos agrupados na categoria “Análise Crítica ao Programa” revela que o PIBID está situado numa conjuntura de relevância, atribuída pelos autores, no campo de formação inicial de professores, porém, destacam seu caráter programático como um limite para sua atuação.

Apesar dos avanços do PIBID no âmbito da formação inicial dos professores, o programa não se isenta das contradições que tensionam sua eficácia. Críticas estruturais apontam para uma defasagem entre a teoria e a prática, sugestionando que o programa prioriza uma dimensão utilitária que reduz o professor à condição de mero executor de tarefas voltado às exigências do mercado (Resende, 2023).

Essa perspectiva é consubstanciada pela ideia de uma “semiformação”, em que a ausência de uma análise rigorosa sobre os preceitos políticos, sociais e econômicos da educação impede o desenvolvimento de um verdadeiro sentido crítico, favorecendo a adaptação em detrimento da transformação (Silva, 2019).

Num sentido amplo, Flores (2021) denuncia o programa como uma ferramenta, num invólucro hegemônico, que acaba por obscurecer a realidade em favor de ideários burgueses, apresentando um impacto real irrisório na formação de professores quando comparado à propaganda discursiva que o sustenta.

Ainda de acordo os estudos de Flores (2021) o PIBID alinha-se como uma “política de editais”, inserindo o programa a um viés seletivo e elitizado por não abarcar todos os licenciandos em suas edições. Outro ponto destacado pela autora foi a dificuldade de ajustar o planejamento do programa (universidade) com a aplicação na escola que nem sempre permite a execução das atividades previstas.

No cotidiano escolar, as fragilidades do PIBID manifestam-se na precariedade das infraestruturas e na complexidade das relações interpessoais. A integração entre as IES e a escola básica revela-se frequentemente contraditória, marcada pela falta de receptividade e pela ausência de um diálogo efetivo entre os bolsistas, professores supervisores e coordenadores (Vieira, 2022; Cornelo, 2019). O desvio de função no qual o pibidiano é subutilizado como auxiliar de classe, compromete o objetivo de inovação metodológica do programa, evidenciando que a falta de dedicação exclusiva e de espaços físicos adequados ainda são obstáculos pontuais à consolidação do PIBID como uma ação verdadeiramente articulada e estruturada (Cornelo, 2019).

Os atributos apontados pelos autores não desqualificam o PIBID na perspectiva da formação de professores, mas refletem as tensões entre a sua estrutura organizacional e o panorama do contexto da escola, enfatizando a urgência de reestruturação e inserção no hall das políticas públicas educacionais com objetivos delimitados e acesso amplo aos licenciandos.

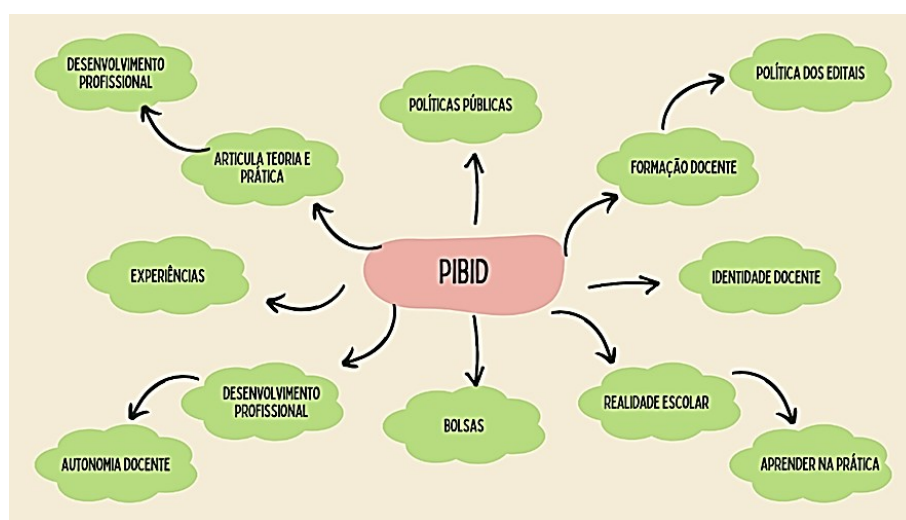
Em suma, as contradições evidenciadas pelas pesquisas não anulam a relevância do PIBID, mas revelam os limites de um programa de formação que opera em meio às precariedades estruturais da escola pública e às pressões de modelos formativos tecnicistas. O campo de batalha entre a potência da imersão prática e o risco de uma “semiformação” voltada ao mercado de trabalho demonstra que a eficácia do programa depende, fundamentalmente, de como a tríade IES, escola básica e editais normativos articulam a autonomia do licenciando.

Portanto, compreender essas limitações é um passo essencial para que a identidade docente não seja construída apenas na adaptação ao real, mas na capacidade crítica do licenciando de questionar e transformar as condições dadas do fazer pedagógico.

Diante do exposto, ao realizar o mapeamento das dezesseis pesquisas selecionadas foi possível inferir que as produções acadêmicas sobre o PIBID não apenas documentam sua

execução, mas fornecem um arcabouço para uma análise crítica de seu escopo. Ao agrupar as conclusões de teses e dissertações nas categorias aqui delineadas, evidenciou-se que o programa é reconhecido pelos autores como essencial para a articulação entre universidade e escola, superando a dicotomia entre a teoria e prática. Portanto, o cenário traçado por esse conjunto de investigadores oferece uma visão multidimensional das potencialidades e limites do programa, servindo como um diagnóstico que fundamenta a relevância do PIBID na formação inicial dos professores. Assim, foi possível traduzir as conclusões nas expressões expostas na figura 7.

Figura 7 – Mapa mental de conclusão da análise das pesquisas



Fonte: Elaboração própria.

Os estudos desenvolvidos nessa seção revelam que o entendimento dos resultados do PIBID são indissociáveis do conjunto de políticas educacionais. Os limites, o potencial e os tensionamentos identificados nas pesquisas analisadas relacionam-se a embates políticos históricos que circundam a formação de professores, o papel do Estado e o planejamento usado para combater os problemas da educação básica.

A consolidação dos resultados das pesquisas elencadas nessa seção será retomada na seção 6 desse estudo confrontando os dados coletados nesse estado de conhecimento às informações obtidas dos questionários realizados com os egressos da Universidade Federal de Uberlândia, com o intuito de deslindar as contradições, ausências ou confirmações identificadas em relação a atuação do PIBID enquanto programa de incentivo à docência.

5. POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE NORMATIVAS, DISPUTAS SOCIOPOLÍTICAS E VALORIZAÇÃO DA DOCÊNCIA

A presente seção tem como objetivo esboçar resumidamente a trajetória das políticas de formação de professores no Brasil, priorizando normas de maior alcance e seus desdobramentos como panorama para a análise do PIBID, objeto de estudo dessa pesquisa.

A formação para a docência tem sido frequentemente pauta de discussão devido à sua importância no contexto da educação brasileira, no fato de ser uma das bases de sustentação da qualidade da educação e força propulsora que efetiva o direito de aprender. O “trabalho dos professores [...] tem um papel central do ponto de vista político e cultural. O ensino escolar há mais de dois séculos constitui a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo” (Gatti, Barretto, 2009, p. 15).

A profissão docente não pode ser resumida a função de transmitir o conhecimento, sua prática envolve conhecimento, relações humanas, pertencimento e uma gama de atribuições que extrapolam os muros da escola. Nas palavras de Tardif (2003, p. 36) “pode se definir os saberes docentes como um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Nesse sentido, para que o professor tenha conhecimento para desenvolver sua prática com maestria é necessário ter uma formação embasada na qualidade social proposta por Luiz Carlos de Freitas. Nas palavras de Freitas (2022, s.p.) deve se educar

para além do necessário domínio do conhecimento das ciências e das artes, é permitir que os estudantes possam construir uma crítica das relações sociais vigentes e participar durante sua formação do exercício de vivência de relações sociais contrarreguladoras, contra hegemônicas, com forte ancoragem no trabalho coletivo e na participação.

No contexto histórico brasileiro, a formação de professores não se desenvolveu uniformemente, mas sob diversos fatores como as desigualdades financeiras dos estados e municípios, estrutura das universidades, oferta de cursos e prioridade à docência. Atrelado a isso destaca-se as políticas que tem como objetivo destruir a educação pública que se inserem num cenário de crescimento da privatização que visa “controlar o processo educativo, colocando a escola sob formas de administração empresarial” (Freitas, 2018, p. 103).

Assim para que se possa compreender as políticas de formação docente pressupõe partir do princípio de que se inserem em um campo de disputas político-ideológicas permeado por normativas, projetos, leis, decretos que almejam direcionar essa formação de acordo com a

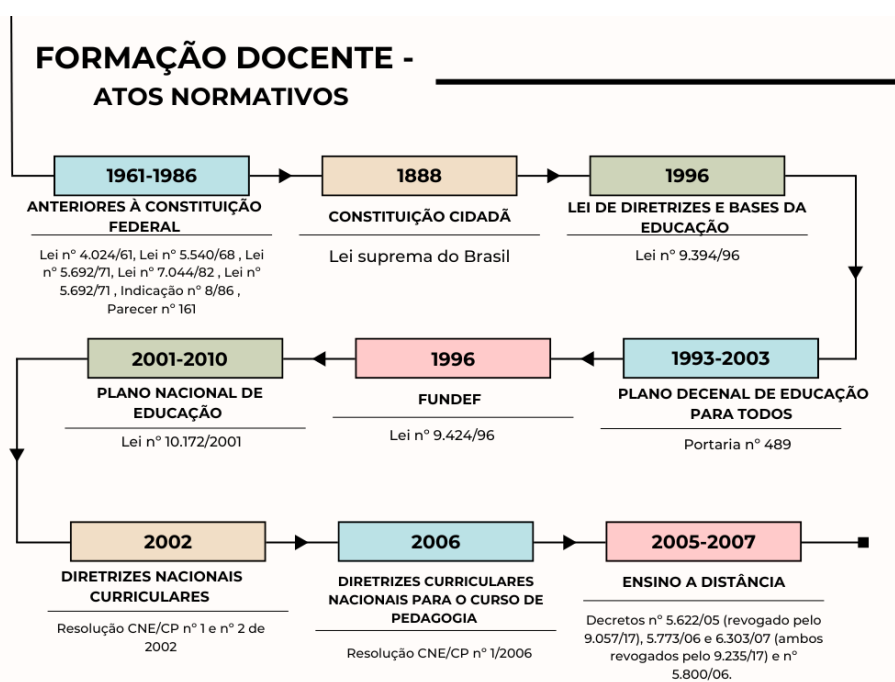
orientação do governo vigente. Nessa perspectiva a formação de professores submerge numa constante flutuação definida pela orientação política de cada grupo que está na representatividade do poder retardando avanços imprescindíveis nas políticas educacionais no Brasil.

[...] pode-se dizer que em cada sociedade e em cada época temos um tipo de educação, tanto no sentido amplo, quanto de escola, e que este tipo não é aleatório, fortuito, pois corresponde à etapa de desenvolvimento da época e da sociedade, ao nível de consciência e das exigências sociais, bem como, ao grau de acirramento dos conflitos e das lutas travadas na sociedade. Posto isso, também se depreende que ela vai mudando e se transformando à medida que a sociedade vai sendo transformada (Orso, 2017, p. 158).

Pode se inferir que a dimensão da formação docente é a mais vulnerável dentro das políticas educacionais por permear diferentes ramificações estruturais do sistema: interligação entre o direito à educação e a qualificação dos profissionais, valorização da docência que é princípio e requisito para continuidade da profissão e a forma de organização, financiamento e regulação estatal.

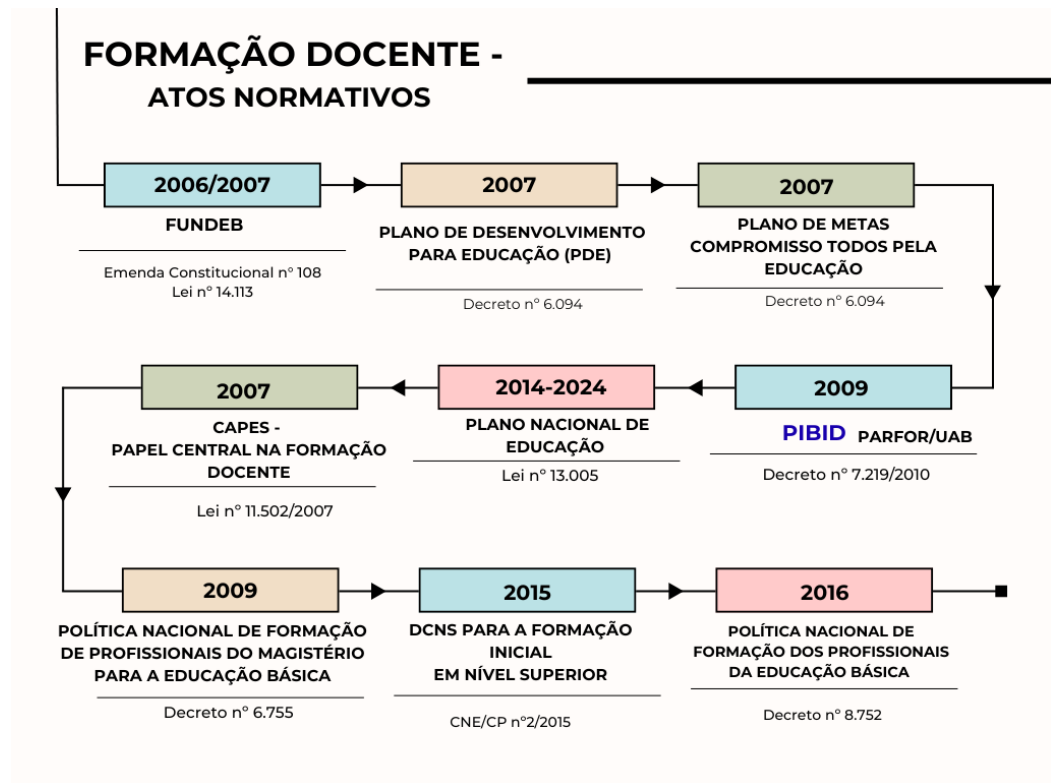
Portanto, o percurso histórico das políticas de formação de professores não pode ser analisado somente sob a ótica de sequência de atos normativos, pois ele expressa concepções de sociedade e educação que produzem efeitos diretos nos cursos de licenciatura, no chão da escola e na vida do professor. O percurso histórico que essa seção segue pode ser visualizado nas figuras a seguir.

Figura 8: Linha do tempo/Formação de Professores 1



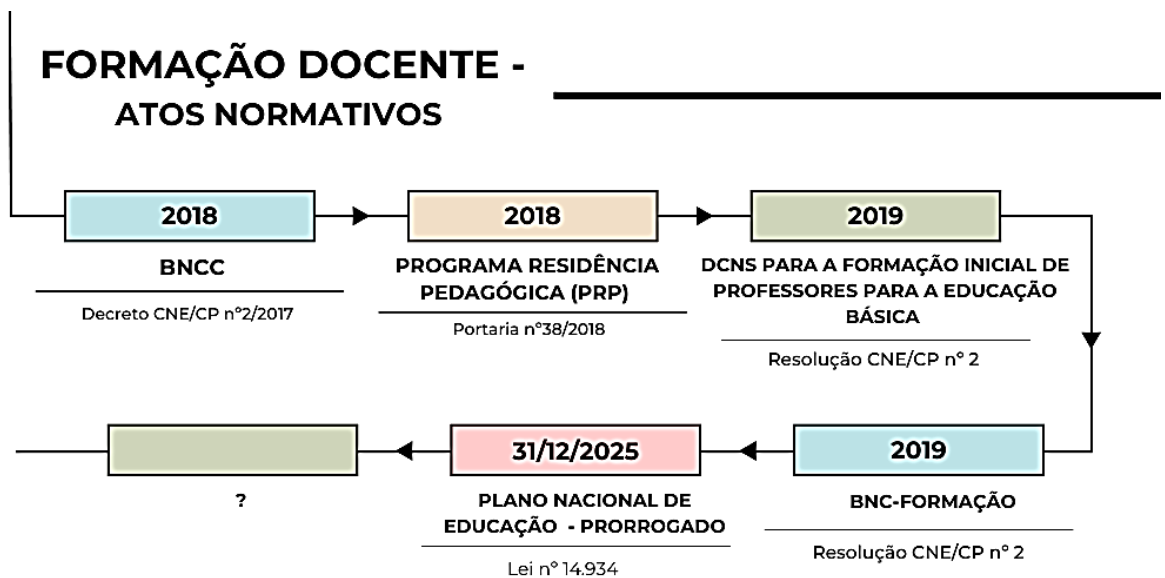
Fonte: Elaboração própria

Figura 8A: Linha do tempo/Formação de Professores 2



Fonte: Elaboração própria.

Figura 8B: Linha do tempo/Formação de Professores 3



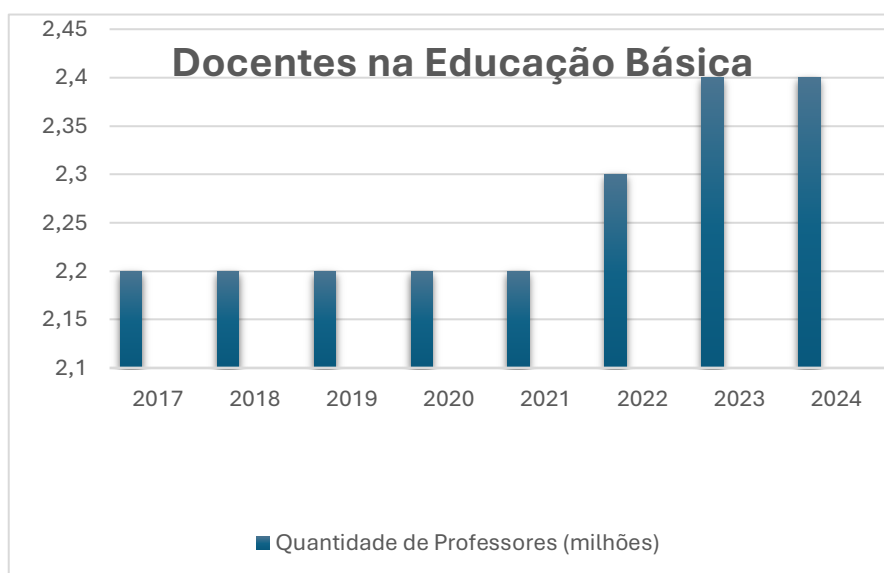
Fonte: Elaboração própria.

5.1. Percurso Histórico da Formação de Professores

Diante do exposto e com o intuito de refletir minuciosamente acerca do decréscimo do quantitativo de professores do nosso país e a relevância do PIBID como política de valorização da formação docente e incentivo à carreira se faz necessário o estudo investigativo dos preceitos normativos que consolidam essa formação e o que flui entre a graduação e a permanência docente no sistema educacional.

Para fins de conhecimento, foram coletados no site www.gov.br os dados do Censo Escolar 2017-2024 (período de recorte desse trabalho) organizados por meio das pesquisas realizadas pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira referentes a análise quantitativa de docentes atuantes na educação básica no Brasil. Os dados coletados na apostila “Notas Estatísticas” foram expressos a seguir.

Figura 9: Gráfico do quantitativo de docentes atuantes na Educação Básica

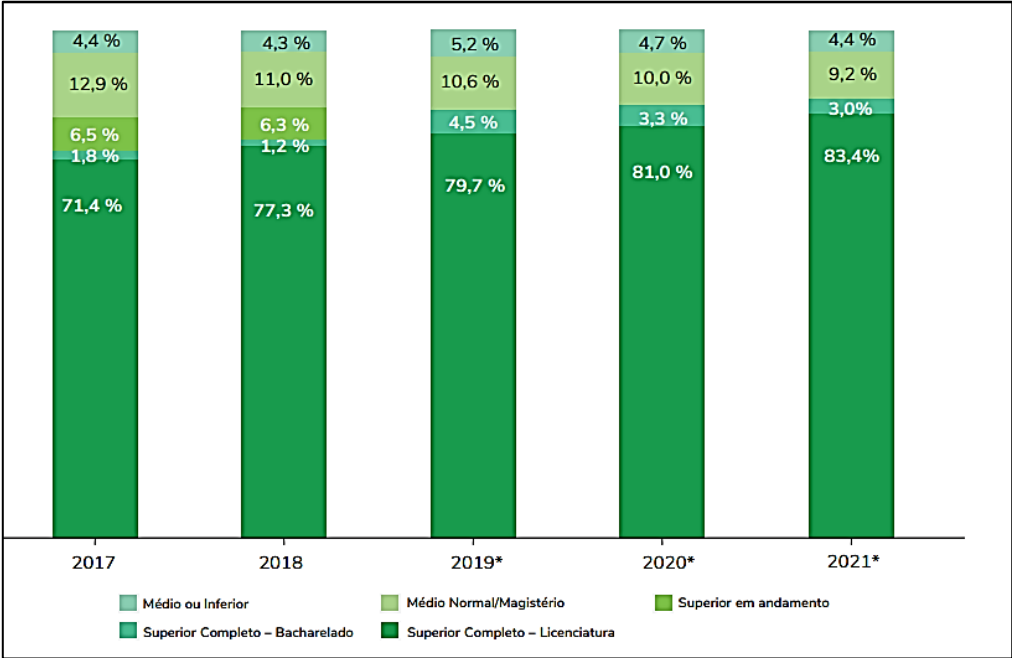


Fonte: Elaboração própria.

Analisando os dados explícitos no gráfico, é possível inferir que o número de professores atuantes na educação básica no Brasil registrou um crescimento exponencial entre os anos de 2021-2022 e 2022-2023 possivelmente explicado pelo avanço tecnológico. Porém no período 2023-2024 nota-se uma estagnação nesse número de docentes, o que ocasiona uma certa preocupação em relação a baixa atratividade e consequentemente as condições de formação, valorização profissional e continuidade da profissão docente.

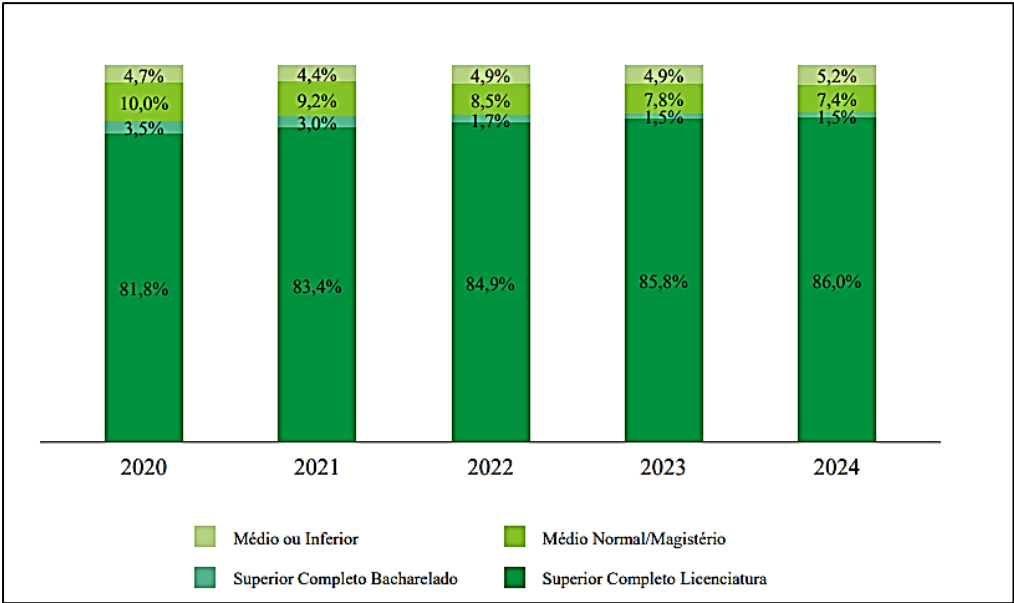
Outro fator relevante extraído dos dados do Censo Escolar versa sobre a formação destes professores que estão atuando na educação básica.

Figura 9: Gráfico do quantitativo de docentes atuantes na Educação Básica



Fonte: Apostila “Notas Estatísticas” – Censo Escolar 2021.

Figura 10A: Print screen do gráfico 6



Fonte: Apostila “Notas Estatísticas” – Censo Escolar 2024.

A análise dos gráficos ilustra o grau de formação dos professores que atuam na educação básica no Brasil, evidenciando o que não é noticiado nos programas que enaltecem a educação brasileira. De acordo com o último Censo Escolar – 2024, 7,4% dos docentes não têm Graduação e 5,2% possuem Ensino Médio ou inferior.

Diante do exposto, partilho das considerações de Gatti e Barretto (2009) de que tal cenário se deve a “distribuição desigual da oferta pública e privada de vagas nos cursos superiores de formação para a docência” (p. 36) e que se faz necessário “... adoção de uma estratégia de atuação articulada” (p. 255) entre as instituições de formação e o poder público para mitigar a defasagem na formação docente.

A definição das concepções orientadoras da formação para a docência, assim como os processos para a formação continuada desses profissionais, reconhecidos como fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, tem sido objeto de debates ao longo de décadas. Ainda assim, mesmo no contexto atual é possível constatar que existem diversas orientações e normativas que demonstram avanços, mas carecem de efetividade e de vontade política para assegurar a consolidação dos processos formativos consistentes e duradouros.

Para delinear o cenário dos marcos legais dos cursos de formação de professores no Brasil, o alicerce será nos estudos de Gatti e Barreto (2009). De acordo com as autoras, os cursos específicos voltados para a formação docente tiveram seu início no final do século XIX por intermédio das Escolas Normais que formavam professores para o nível secundário (anos finais do ensino fundamental e ensino médio atuais) e destacam a escassez na oferta de escolarização nesse período.

Segundo as autoras, no início do século XX tem-se o cuidado com a formação docente para o nível secundário em cursos regulares e específicos por meio da criação de universidades. Há uma expansão no sistema de ensino devido ao processo de industrialização no país e necessidade de escolarização dos trabalhadores.

Por conseguinte, o processo de industrialização gera uma maior demanda de professores. A formação de professores no Brasil passou por mudanças em 1930, quando um ano adicional com matérias pedagógicas foi integrado ao curso de bacharelado para a obtenção do título de licenciado, conforme apontam Gatti e Barreto (2009):

A diferenciação entre o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor especialista, para as demais séries, fica assim, histórica e socialmente, instaurada, sendo vigente até os nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e sobretudo nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica. Qualquer inovação na estrutura das instituições e cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional, e nos

interesses instituídos, o que dificulta repensar essa formação de modo mais integrado e em novas bases, bem como a implementação de fato de um formato novo que poderia propiciar saltos qualitativos nessas formações, com reflexos nas escolas [...] (Gatti; Barreto, 2009, p. 38).

A dicotomia histórica criada entre os professores que lecionam em diferentes etapas do ensino (infantil, fundamental 1, fundamental 2, ensino médio e ensino superior) perdura insistentemente não somente na nomenclatura, mas viaja pelos corredores das escolas e pelos institutos de formação atuando como princípio basilar da carreira docente através da organização dos currículos, nas condições de trabalho, nos planos de carreira, nas políticas salariais e incrivelmente entre os profissionais que atuam nas diferentes etapas do ensino. Essa diferenciação deveria ser extinta, uma vez que a exigência da graduação se atrela a todos os cargos da carreira docente e tem servido somente para atrasar a construção de concepções integradas de formação e de qualificação docente.

Perante o exposto pode se perceber o PIBID como um elemento que confronta esse paradigma, pois o programa quebra as fronteiras entre as etapas de ensino. Ao inserir o licenciando no cotidiano da escola básica, independente da área de atuação, o programa propicia vivências específicas da pluralidade do trabalho do professor, mitigando as diferenciações dos níveis de ensino. A experiência formativa do licenciando, propiciada pelo PIBID no espaço escolar, viabiliza a compreensão da docência como uma profissão complexa em que os diversos saberes pedagógicos, curriculares e didáticos se integram e são indissociáveis.

Sintetizando o transcurso da legislação da formação docente no Brasil, pautado nos estudos de Gatti e Barreto (2009, p. 38) a base legal que estruturava o currículo dos curso de formação eram as Lei nº 4.024/61 e a Lei nº 5.540/68 que consolidavam “... a formação de professores para o primário (anos iniciais de ensino formal) nas Escolas Normais de Ensino Médio (secundário), e a formação dos professores para o curso secundário nas instituições de nível superior (licenciaturas).

Posteriormente há uma reestruturação da educação básica no país e por força da Lei nº 5.692/71 as escolas normais deixam de existir por consequência, a grade curricular fica dispersa, a estrutura específica é reduzida “ e a formação que elas proviam passa a ser feita em uma Habilitação do ensino de segundo grau chamada Magistério” (p.38). Há uma demanda crescente de professores nessa época devido a “ampliação do ensino obrigatório para 8 anos” e devido as necessidades de complementação de profissionais do magistério, o texto dessa lei apresentou “... esquemas emergenciais de habilitação ao magistério, Esquema I para 1ª a 4ª séries e Esquema II para 5ª a 8ª séries” (p.39).

Ancorado no texto das autoras, em 1982 foi aprovada a Lei nº 7.044/82 que alterava o texto da Lei nº 5.692/71 incorporando opções formativas: licenciatura curta (para atuar nas séries iniciais 1ª a 4ª séries), licenciatura plena (para atuar de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries). Após reivindicações e polêmicas em relação a licenciatura curta, o Conselho Federal de Educação – CFE “aprova a Indicação nº 8/86 que propunha a extinção dos cursos de licenciatura curta” e em 1986 “aprova o Parecer nº 161, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, que faculta a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries [...]” (p. 40).

Em 1988 foi promulgada a Constituição Cidadã, a Lei suprema do país, no teor do art. 205 estabelece a educação como um direito de todos e no art. 206 trata dos princípios do ensino “...V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) “ e “... VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (Brasil, 1988). O documento é de suma importância na edificação de bases sólidas na valorização docente, reconhecendo os profissionais da educação como estrutura fundamental da educação do país.

Nessa conjuntura, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação emerge como uma forma de sistematizar esses princípios buscando assistência nas diretrizes constitucionais e realinhando-as em legislação. Esse movimento aponta as incongruências entre o que é pressuposto em termos de valorização docente e o vivenciado pela classe docente que anseia por melhores salários e condições de trabalho demonstrando os entraves impostos pelas políticas educacionais e requisitos materiais para real implementação.

Em 23 de dezembro de 1996 foi publicada a Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Em seu art. 62, o texto original previa

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

Na época de sua promulgação a LDB não trouxe mudanças significativas, pois “a estrutura curricular dos cursos de formação de professores ficou ainda com a marca da legislação anterior por um período relativamente longo, iniciando-se as primeiras adaptações de currículo a partir de 2002 [...]” (Gatti, Barreto, 2009, p. 42). A Lei sofreu alterações na redação por força de outras Leis:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

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

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

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

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 62-B. O acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017)

Quando no art. 62 que a LDB dispõe sobre a necessidade de formação mínima em nível superior para exercício da profissão sublinha seu caráter crucial em confrontar paradigmas de formação relacionados a depreciação da profissão docente e a certificação pela sua qualificação. Esse mesmo artigo e seus incisos pressupõe a interligação entre a formação inicial, formação continuada e a capacitação de forma permanente relacionando-as com as transformações sociais e as condições de trabalho. Sob essa ótica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação ultrapassa seu caráter normativo transformando-se numa ferramenta de controle e disputa política e

consequentemente a valorização da carreira docente estará subordinada às políticas públicas e suas implementações.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação oferece um respaldo legal ao trabalho educacional e estruturação da formação dos professores centralizando-a como alicerce da educação básica, porém a distanciamento entre o que está proposto na LDB e sua efetivação, demonstrou fragilidades em suas diretrizes e a necessidade de instrumentos eficazes para ratificar a ação do Estado.

Diante do exposto, um estudo conduzido por Oliveira e Leiro (2019) esclarece que para atender ao disposto na LDB foi necessário o estabelecimento de normas e procedimentos. Portanto seguiu-se a determinação de que o Conselho Nacional de Educação – CNE seria o responsável pelo estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais, por meio do Decreto nº 3.276/99 em seu art. 5º “O Conselho Nacional de Educação, mediante proposta do Ministro de Estado da Educação, definirá as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica”.

Nesse contexto, o PNE – Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 10.172/2001, emerge como uma possível ferramenta transformadora das diretrizes legais constantes na LDB em metas, estratégias e incumbências partilhadas entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Estabelecido pela Constituição Federal de 1988, com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, em seu artigo 214, o Plano Nacional de Educação (PNE) é um plano estratégico, instituído por lei, que estabelece diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a educação no Brasil ao longo de dez anos, visando orientar e promover a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis e modalidades de ensino. Com isso, tem em vista garantir o direito à educação de qualidade, a valorização dos profissionais da educação, e a promoção da equidade, superando desafios educacionais e assegurando a continuidade das políticas públicas, independentemente das mudanças de governo (Brasil, 2025).

Porém, julga-se importante mencionar que antes de o PNE ser instituído, foi criado o Plano Decenal por meio da Portaria nº 489, que serviu como um esteio para a elaboração do PNE. Desde o Plano Decenal de Educação para Todos até o Plano Nacional de Educação o objetivo era destacar a importância da formação dos professores no sentido de valorização profissional, formação continuada e capacitação docente porém faltou efetividade política aos princípios outrora definidos nos documentos.

Quadro 6 - Plano Decenal de Educação para Todos

Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003 Portaria nº 489	Profissionalização e reconhecimento público do Magistério.	• Reestruturação dos processos de formação inicial e continuada; • Abranger a revisão dos currículos dos cursos médios e superiores do magistério e dos programas de capacitação dos profissionais em exercício; • Devem ser adotadas medidas legislativas e administrativas para tornar realidade o dispositivo constitucional que determina a valorização dos profissionais da educação; • Planos de carreira capazes de promover a efetiva profissionalização do magistério, com base em referencial comum de padrões de remuneração e qualificação.
---	---	--

Fonte: Elaboração própria com base nas informações do documento Brasil, 2014.

O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) fez como uma iniciativa inicial de planejamento para educação a longo prazo que revelou as vulnerabilidades na tentativa de construção de um plano que estruturasse a formação docente como política fundamental para a educação do país.

Nesse prisma, o Plano Decenal pressupunha metas importantes objetivando a valorização dos profissionais da educação, especialmente os professores, porém as metas são esvaziadas de um plano de ação, para sua efetiva concretização, acerca do financiamento, acompanhamento e responsabilização.

Embora o referido Plano Decenal de Educação para Todos se propusesse a ser instrumento que viabilizasse o esforço integrado das três esferas de governo no enfrentamento dos problemas da educação, ele praticamente não saiu do papel, limitando-se a orientar algumas ações na esfera federal. Em verdade, ao que parece, o plano foi formulado mais em função do objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação [...] (Saviani, 2019, p. 192).

Nesse contexto, o FUNDEF foi instituído pela Lei nº 9.424/96, que relacionava o financiamento com a valorização da docência, ou seja, distribui recursos entre os estados, municípios e a União. No art. 2º ela dispunha, antes da sua revogação, sobre os recursos do fundo que seriam aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, e na valorização de seu magistério. A criação do fundo foi importante no sentido de fornecer subsídio para a implementação das políticas e por consequência as políticas de valorização docente.

Apesar das fragilidades do Plano Decenal ele foi importante no sentido de demonstrar a necessidade de elaboração de um plano educacional que estivesse com bases sólidas nas políticas nacionais. Sob esse viés, o PNE (2001-2010) tinha como premissa

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, . a formação profissional inicial; . as condições de trabalho, salário e carreira; . a formação continuada (Brasil, 2001, s.p.).

Em relação a formação dos professores, o PNE apresentava no item “4. Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério” (Brasil, 2001, s.p.).

Em consonância com a Lei nº 10.172 foi estabelecido 28 objetivos e metas para atender às suas diretrizes na esfera de formação dos professores e valorização da docência.

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas. A melhoria da qualidade do ensino, indispensável para assegurar à população brasileira o acesso pleno à cidadania e a inserção nas atividades produtivas que permita a elevação constante do nível de vida, constitui um compromisso da Nação. Este compromisso, entretanto, não poderá ser cumprido sem a valorização do magistério, uma vez que os docentes exercem um papel decisivo no processo educacional (Brasil, 2001, s.p.).

Apesar de o PNE 2001-2010 ter sido bem elaborado, com metas bem definidas e pontuais não alcançou o resultado esperado de um Plano Nacional de Educação que objetivava elevar a qualidade da educação. O mau êxito pode ser explicado por não priorizar a educação como alicerce central do crescimento do país. Outro ponto a ser destacado é a falta de respaldo financeiro efetivo. O PNE foi “mutilado com nove vetos opostos pelo presidente da República, os quais incidiram sobre seus pontos mais nevrálgicos, isto é, aqueles referentes ao financiamento [...]” (Saviani, 2022, p. 44).

Esses vetos comprometeram a associação entre as metas definidas pelo plano, principalmente acerca da formação e valorização docente, e os recursos disponíveis para que fossem efetivadas. Além disso, a fragilidade dos mecanismos de monitoramento e definição da responsabilização entre os entes federativos. Nesse contexto é possível atestar o lapso temporal entre o que era premissa do Plano Nacional de Educação 2001-2010 e os entraves políticos e econômicos para que a formação docente fosse consolidada como política pública. “Um plano da importância e da complexidade do PNE tem que prever mecanismos de acompanhamento e

avaliação que lhe deem segurança no prosseguimento das ações ao longo do tempo e nas diversas circunstâncias em que se desenvolverá” (Brasil, 2001).

Diante das inconsistências do PNE 2001-2010, como aparato legal único para viabilizar a formação dos professores, o Estado reorganiza o enfoque das políticas educacionais para estabelecimento de normas, em planos de ação variados buscando novas estratégias de intervenção.

Nesse interim, a formação docente passa a ser objeto de reformulações com o objetivo de expandir o poder estatual sobre os processos de formação docente. Em 18 de fevereiro de 2002, o governo implementa a Resolução CNE/CP nº 1/2002 que instituía as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. e em 19 de fevereiro de 2002 a Resolução CNE/CP nº 2/2002 que instituía a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

As Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs) representam um conjunto de “princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, 2002, p. 1). A Resolução CNE/CP nº 1/2002, em seu art. 11, estabelecia os princípios para organização da matriz curricular que deveriam contemplar os eixos:

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

Na perspectiva normativa, as Diretrizes Curriculares Nacionais foram importantes ao definirem uma referência para organização dos currículos dos cursos de licenciatura revelando os anseios do Estado em estar presente na formação docente. As DCNs estabeleceram orientações para a formação das atividades docentes, os princípios norteadores para o exercício profissional, definições de critérios para elaboração do projeto político pedagógico de cada curso.

Outro ponto relevante integrante das diretrizes das DCNs versa sobre a relação entre os institutos formadores e a escola básica demonstrando uma preocupação em relacionar a teoria e a prática, presente nos art. 12 e seus incisos

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. 6 § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. E no Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar. § 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema. § 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos. § 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (Brasil, 2002, p.6).

Na redação da Resolução CNE/CP nº 2/2002 ficou definida a carga horária dos cursos de licenciatura para a formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (Brasil, 2002).

Nesse prisma, as Diretrizes Curriculares Nacionais revelaram os embates políticos diante da complexidade conferida à docência. Apesar de não ter sido atribuída às DCNs a incumbência de efetivar as políticas educacionais, elas estipularam os princípios formativos das instituições que conduz a ação do estado. As diretrizes atuaram como uma forma de estruturar o currículo comum mínimo para a formação de professores, o que potencialmente gerou conflitos acerca da autonomia das instituições.

Por outro lado, as diretrizes presentes da Resolução CNE/CP nº 1/2002 apontam para uma vertente neoliberal ao relacionar em vários pontos e em seu art. 9º que a autorização de funcionamento e o reconhecimento dos cursos de formação estaria atrelada à avaliação das competências profissionais das quais a Resolução preconiza e por tratar a formação continuada de maneira irrelevante.

[...] sem explicitar princípios, diretrizes ou mecanismos institucionais que a assegurem como direito profissional do/a professor/a [...] tal silenciamento normativo revela um deslocamento ideológico que privilegia a formação inicial orientada por competências e pela autorregulação do desenvolvimento profissional, ao transferir ao/à próprio/a professor/a a responsabilidade por sua atualização permanente. Esse

movimento discursivo contribui para a naturalização de uma concepção individualista da formação continuada e esvazia seu caráter coletivo, institucional e político, reforçando uma lógica alinhada às reformas educacionais capitalistas, em detrimento da formação ao longo da carreira como política pública estruturante de formação docente (Moreira, 2026, p. 179).

Em maio de 2006 é instituída as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2006. O art. 2º dispõe que as diretrizes curriculares “aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”. (Brasil, 2006)

De acordo com Gatti e Barretto (2006, p. 50) as premissas explanadas nas Diretrizes “criaram tensões para o desenvolvimento curricular desses cursos [...] Enfeixar todas essas orientações em uma matriz curricular [...] está conduzindo a algumas simplificações que podem afetar o perfil dos formandos”. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares inserem o professor num panorama amplo relacionado à docência, gestão e produção de conhecimento estabelecendo uma relação direta com os intrincamentos da educação brasileira que exige profissionais capacitados para atravessar diferentes espaços da estrutura escolar e da política educacional. Os limites dessa política repousam na falta de articulação entre as diretrizes, políticas de formação inicial e estratégias de formação docente para que passem de atos normativos para consolidação na prática dos professores.

Com a expansão do ensino superior houve uma “[...] proliferação de cursos de licenciatura a distância” (Gatti, Barretto, 2009, p. 51). Estes cursos são regulados pelos Decretos nº 5.622/05 (revogado pelo 9.057/17), 5.773/06 e 6.303/07 (ambos revogados pelo 9.235/17) e nº 5.800/06. Os cursos de ensino superior à distância emergiram através da necessidade de ampliar o acesso àqueles que poderiam estar excluídos dessa formação por questões territoriais, pessoais ou insuficiência de vagas nas universidades viabilizando a democratização da formação.

Assim, “[...] o volume de cursos à distância para formação de professores em diversas áreas cresceu rapidamente, sendo oferecidos em inúmeros polos e mantidos pelas instituições credenciadas. Esse crescimento sinaliza a necessidade de se aprimorar alguns desses processos avaliativos relativos a essas iniciativas” (Gatti, Barretto, 2019, p. 51). As políticas com expansão rápida, principalmente de formação de professores, além dos processos avaliativos são fundamental o acompanhamento dos processos formativos na perspectiva qualitativa para mitigar certificações em larga escala que desvitaliza a profissionalização e fortalece currículos

que não contemplam concepções importantes para formação docente como socialização profissional e integração entre a teoria e a prática.

Também no ano de 2006 há uma reorganização do financiamento, o FUNDEF, que estava no final de sua vigência foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) “[...] que amplia o raio de ação em relação ao anterior estendendo-se para toda a educação básica. Para isso, a participação dos estados e municípios foi elevada de 15% para 20% do montante de arrecadação de impostos [...] para a manutenção e desenvolvimento do ensino [...]” (Saviani, 2022, p. 18).

Nesse contexto, o Plano de Desenvolvimento para Educação (PDE) é lançado em 2007. De acordo com Brasil (2007) o PDE está fundamentado nos propósitos da educação, que atravessa todos os níveis e as modalidades de ensino “configurada por uma inédita visão sistêmica da educação [...] e tem como sustentação: a territorialidade, o financiamento, o regime de colaboração, a responsabilização, a formação de professores, e a mobilização social”.

Em análise ao PDE, Saviani (2022) destaca que a singularidade do plano, que o difere de outras peças ligadas ao termo “plano” apresenta-se em dois sentidos, um negativo que propriamente o PDE não se configura como um plano, mas um programa de ação; e o sentido positivo é que ele tem a preocupação de atacar o problema qualitativo da educação da educação brasileira que se revela em três programas, no âmbito dessa pesquisa interessa-se o “Piso do Magistério”.

No seu livro “PDE – Plano de Desenvolvimento da educação de 2022”, Saviani explana sobre a construção do plano e a relação que se estabelece com o Plano de Metas Compromisso Educação para Todos. Nas palavras do autor, foi vinculado ao PDE 30 metas, ampliadas para 41, e sua identidade própria está relacionada ao IDEB, tendo com um de seus atores o “Piso do Magistério”. A luta dos trabalhadores da educação por uma educação de qualidade data na década de 1920 e mantém na forma de resistência por melhores condições de ensino e de trabalho para os profissionais da educação. Após a ascendência do PT ao poder federal realizou um movimento de aproximação com o empresariado, explicando talvez a interlocução com essa parcela da sociedade para formulação do PDE.

Assim, explicado o cenário, o PDE assumiu a agenda do Compromisso para Todos, movimento lançado em 2006, “apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento constitui-se de fato como um aglomerado de grupos empresariais” (Saviani, 2007, p. 1243). O Compromisso Todos

pela Educação definiu cinco metas: 1 – Todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar na escola; 2 -Toda criança de oito anos deve saber ler e escrever; 3 – Todo aluno deverá aprender o que é apropriado para sua série; 4 – Todos os alunos devem concluir o ensino fundamental e o médio; e a meta 5 – O investimento necessário na educação básica deverá ser garantido e bem gerido.

Acerca do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Saviani (2022, p. 63) acrescenta que

a lógica que embasa a proposta do plano é traduzida pela “pedagogia dos resultados”: o governo equipa-se com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas. É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e da “qualidade total”.

Ainda de acordo com o autor, o magistério é o terceiro pilar de sustentação do plano, foi tratado acerca do piso salarial, mas o PDE não contemplou acerca da carreira profissional dos professores; na área de formação criou o programa “Formação” através da UAB. O autor complementa em relação à iniciativa do plano que “se deva estar atento para evitar a fragmentação e dispersão que levariam à perda de foco na questão principal: a melhoria na qualidade da educação básica”. (p. 61)

Além disso, segundo Masson (2012), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) adota uma visão sistêmica e de responsabilização que aproxima a educação de uma abordagem liberal e gerencial, introduzindo a lógica de produtividade do setor privado, apesar das críticas a esses princípios no setor educacional,

Diante do exposto, pode se inferir que o Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação e o PNE se inserem numa lógica mercadológica ao reduzir experiências educativas complexas a conjunto de habilidades que podem ser comparadas, executadas e avaliadas em larga escala. Como parte desse contexto, as políticas educacionais são permeadas por metas, estratégias e resultados, onde o governo federal reposiciona suas ferramentas institucionais de indução. Assim, a Lei nº 11.502/2007 assume um lugar central realocando o papel da CAPES na formação de professores para a educação básica.

Art. 2º . A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

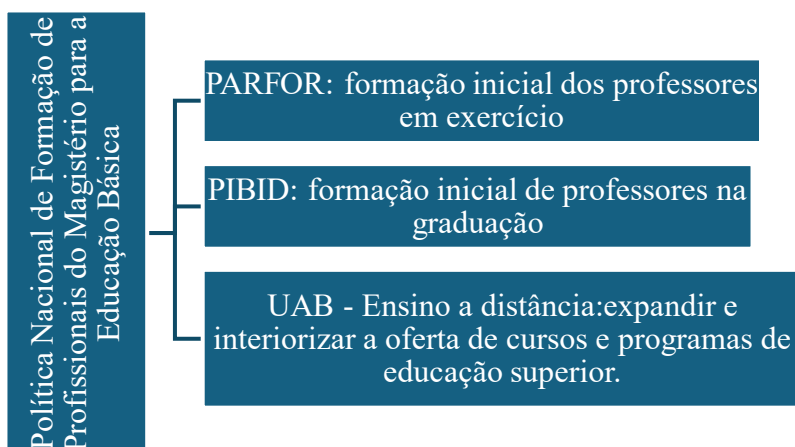
§ 1º No âmbito da educação superior, a Capes terá como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado. (Brasil, 2007)

Com esse movimento, o Estado sinaliza a transferência da formação de professores do campo exclusivo curricular e a insere no campo da política pública por meio de financiamento e programas. Em 2009 por meio do Decreto nº 6.755 institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério para a Educação Básica com o objetivo de estruturar a formação docente reafirmando a função da CAPES para o seu desenvolvimento. .

A concepção geral dessa política é ousada, tanto pelas rupturas que poderia propiciar com relação a velhas estruturas formativas nas instituições de ensino superior, especialmente as públicas, como pelas dimensões que assume e pelo grande aparato virtual que foi montado para apoiar sua implementação. Essa Política, no entanto, não tocou as questões tão essenciais ligadas à estrutura dos cursos de licenciatura, suas diretrizes e conteúdos curriculares. (Gatti, 2013, p. 60)

Destacam-se, neste cenário, três programas: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) (Gatti, 2013, p. 60).

Figura 11: Programas/Plano Nacional de Formação de Profissionais para a Educação Básica.



Fonte: Elaboração própria.

O Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR) é uma ação da CAPES regido pela Portaria GAB nº 220, de 21 de dezembro de 2021 que dispõe sobre o regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, e que visa contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam. Segundo Brasil (2014) o objetivo dessa ação é fomentar a oferta de cursos de licenciatura cujas propostas pedagógicas atendam às especificidades da formação inicial de professores em serviço.

Nos estudos de Gatti (2013, p. 61) acerca do PARFOR, ela sintetiza que

as ações apoiadas nesse Plano são encontradas bem disseminadas ... suas potencialidades são consideradas grandes por especialistas que analisaram experiências sob sua égide... os analistas evidenciam problemas de gestão organizacional e financeira no que se refere ao bom andamento do programa nas IES julgam ser necessário rever aspectos da organização curricular ... baseada em disciplinas tradicionais ... com estrutura e conteúdo que não se adequam aos propósitos do programa ... os currículos não favorecem a prática reflexiva e não propiciam integração teoria-prática, não consideram as experiências de trabalho dos estudantes, não se observou um caráter formador.

Sobre o PIBID, Gatti (2013, p. 6) discorre que o programa

insere-se em outra direção, atingindo diretamente as ações formativas nos cursos de licenciatura. Tem atingido parcelas significativas de estudantes de licenciatura por meio de bolsas vinculadas a projetos com as escolas, contemplando com bolsa também os coordenadores, na universidade, e os supervisores (professores da escola) responsáveis pelas ações projetadas e selecionadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Nesta perspectiva, O PARFOR e o PIBID refletem como respostas para situações convergentes na formação de professores. O PIBID atua na formação inicial do professor oferecendo condições de permanência, articulação entre a teoria e a prática e de certa forma experiência antes de ingressar efetivamente na carreira. O PARFOR atua na formação do professor que está atuando, mas que não possui graduação. O enfraquecimento do PARFOR e as tensões para permanência do PIBID demonstram que as políticas educacionais encontram obstáculos estruturais para manter programas de incentivo da profissionalização docente.

Em junho de 2014 foi aprovada a Lei nº 13.005 que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação com vigência 2014-2024. O plano estabelece atribuições decenais por meio de metas associadas a valorização e a formação dos professores, o plano tem como atribuição ser uma referência normativa para as políticas federais. No art. 2º duas diretrizes de suas diretrizes se alinham ao objeto de estudo dessa seção, nas alíneas IV que se refere a melhoria da qualidade da educação e IX da valorização dos profissionais da educação. Para cumprir o que está determinado nas diretrizes foram estabelecidas metas, destacam-se:

- Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior;
- Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício;
- Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu;
- Meta 15: garantir, em regime de colaboração, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;
- Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica;

- Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica;
- Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino;
- Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública;

Em seu livro “Da LDB (1996) ao PNE (2014-2024): por uma outra política educacional”, Saviani (2019) analisa os desdobramentos do PNE, dos quais será realizado o compartilhamento daqueles relacionados à formação docente. A análise corrobora para identificação de continuidades ou retrocessos nas políticas educacionais.

Quadro 7 – Desdobramentos do PNE: compilado das análises

Desdobramentos do PNE	Análise: Saviani
O monitoramento contínuo e as avaliações periódicas do cumprimento das metas	Importante tanto para assegurar o cumprimento das metas e para garantir a intencionalidade das ações.
Publicação do INEP, a cada dois anos, de estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas	Cada ente federativo deverá dispor de um órgão técnico para manter as informações atualizadas.
Cumprimento da meta 20: recursos decorrentes do disposto no art. 212 da CF, art. 60 das Disposições transitórias e parcela no resultado ou compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural.	trata-se de um mecanismo que reduz o montante a ser acrescentado no financiamento da educação pública dentro da meta dos 10%; os recursos podem ser destinados também para o ensino privado enfraquecendo a luta pela ampliação e melhoria da educação pública.
Instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE).	➤ Simples finalidade de articular os sistemas de ensino dos entes federativos, mantendo a situação atual; ➤ As discussões vão se arrastando, o prazo se esgota e esse dispositivo não será cumprido.
Formular, no prazo de vigência do PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação da educação – Meta 15	➤ O prazo venceu; ➤ A meta dispõe sobre a participação dos municípios para garantir a mencionada política, mas pelas normas da LDB os municípios são impedidos. ➤ Propõe a criação de uma rede pública de formação de professores para superar a situação atual.

Fonte: Elaboração própria.

Apesar do Plano Nacional de Educação contemplar as metas que preveem a valorização da docência e formação dos professores, sua implementação não foi efetiva revelando dificuldades em converter as metas em ações efetivas dentro do sistema educacional

“documentos em si não são “atuantes”, dependem de ações efetivas que propiciem a passagem do dito ao realizado e, aqui, terá papel fundamental o compromisso que será assumido pelos órgãos federais, com apoio dos estaduais, em cada instituição, bem como pelos seus docentes, em relação às proposições postas pelos documentos normativos e orientadores [...]” (Gatti, 2017, p. 1155) deslocando gradualmente as questões relacionadas à docência para soluções normativas.

Nessa perspectiva a Resolução CNE/CP nº 2/2015 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. A resolução “[...] é composta por vinte e cinco artigos e oito capítulos que procuram dar conta da formação inicial, da formação continuada e da valorização dos profissionais do magistério (Gonçalves, Mota, Anadon, 2020, p. 364) e analisam que

a proposta curricular para a formação de professores rompe com a lógica das competências presente no conjunto de diretrizes pós LDB e que marcaram as discussões curriculares no final da década de 1990 e início dos anos 2000. Trouxeram para o debate da formação de professores temas caros à profissão docente, como as questões pedagógicas, a gestão educacional e as temáticas que envolvem a diversidade de sujeitos, culturas e saberes no contexto escolar.

Segundo Dourado (2015, p. 304) “É importante salientar que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos.” Nesse sentido, o autor discorre sua análise sobre as DCNs

as novas DCNs enfatizam a necessária organicidade no processo formativo e sua institucionalização ao entender que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de ensino e instituições de educação básica, envolvendo a consolidação de Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de cooperação e colaboração. Tais questões implicam novos horizontes à dinâmica formativa dos profissionais do magistério da educação básica, pois a garantia do direito à educação a grupos e sujeitos historicamente marginalizados exige transformação na forma como as instituições de educação básica e superior estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas, incorporam novos materiais e recursos pedagógicos. (p. 314)

Diante do exposto pode se depreender que a proposta dessa resolução constata a natureza multifacetada da docência e destaca a importância da articulação entre teoria e prática e o contexto escolar.

Em 2016 é instituído a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica por meio do Decreto nº 8.752 em consonância com o PNE. Dentre seus princípios destaca-se a alínea VIII:

a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e a IX - a valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho; (Brasil, 2016, s.p.).

A Política Nacional dos Profissionais da Educação Básica perfez como uma alternativa para minimizar as discontinuidades e fragmentação das políticas de formação de professores contudo ficou atrelada a necessidade de financiamento e integração às demais políticas para sua efetivação.

No plano normativo das políticas curriculares, a BNCC emerge em 2017 por meio do Decreto CNE/CP nº 2/2017, sendo definida como um documento de caráter normativo que apresenta um conjunto “de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares.” (Brasil, 2017, s.p.). Nesta perspectiva, a BNCC não se configura como um ato normativo das políticas educacionais de formação docente, porém, ao determinar “competências e habilidades” para serem desenvolvidas na forma de aprendizagens essenciais para os estudantes, ela tensiona o currículo, as avaliações e o planejamento do professor.

Diante do exposto, Dourado e Siqueira (2019, p. 292) pondera que é

preciso compreender esse processo (discussão e o processo de aprovação pelo CNE e a homologação da BNCC pelo MEC) no bojo das novas orientações e processos de gestão, avaliação e regulação da educação e do currículo, expressos por meio da ênfase na retórica da mudança e da reforma do conhecimento. Enquanto processo histórico há que se destacar que a BNCC não foi consensuada, não foi pactuada e, portanto, apresenta vários questionamentos acerca de sua legitimidade.

A BNCC como desdobramento das políticas educacionais brasileiras em seu art. 5º, inciso 1º “deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares” e no parágrafo único do art. 2º “As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos ao longo das etapas e modalidades de ensino no nível da Educação Básica” (Brasil, 2017, s.p.)

Nesse sentido, a BNCC se insere nas políticas com bases mercadológicas que prezam pela padronização de conteúdos, aprendizagens e avaliação. Nas palavras de Freitas (2018)

A reforma empresarial da educação costuma usar duas argumentações para justificar suas receitas, incluindo a Base Nacional Curricular Comum: por uma, ela diz garantir que está procurando proteger direitos dos alunos à aprendizagem, com ênfase na garantia da aprendizagem dos mais pobres; por outra, ela cobra destes pobres que

sejam mais resilientes. Com estes dois argumentos, fecha-se o círculo da tese liberal: avança na vida quem tem oportunidade e luta duramente por ela.

A “elaboração da Base Nacional Comum Curricular, que se fundamenta nos discursos do liberalismo econômico reproduzidos no neoliberalismo, explica a razão de o foco do documento estar nas competências, no individualismo e no aprender a aprender.” (Vasconcelos, et, al, 2021, p. 10). Assim, a BNCC perfaz como um documento normativo que institui uma base de aprendizagem comum para todos alicerçada na avaliação, eficiência e desempenho dos estudantes descartando as individualidades, identidade e processos de aprendizagem, que objetiva mitigar o trabalho pedagógico e a autonomia docente reduzindo a docência ao campo de execução.

Paralelamente é instituído pela CAPES, o Programa Residência Pedagógica (PRP) por meio da Portaria nº 38/2018 com o objetivo de inserir o licenciando, dos últimos anos do curso, na escola e articular a teoria e a prática.

O lapso de tempo 2019-2024, no cerne das políticas educacionais de formação docente, é marcado por mudanças na orientação dos atos normativos por meio de documentos que primam pela padronização e colocam as bases como instrumento de governo. A legislação do período citado compreende a Resolução CNE/CP nº2/2019, BNC-Formação/2019, CNE/CP nº 1/2020, BNC-Formação Continuada e a Resolução CNE/CP nº 4.

Em 2019, a Resolução CNE/CP nº 2 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação) alinhada a BNCC e com foco no desenvolvimento de competências.

O art. 2º da resolução pressupõe que a formação docente presume o desenvolvimento, pelo licenciando, “das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação” (Brasil, 2019) e sobre a BNC-Formação o parágrafo único estabelece que “As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação.” (Brasil, 2009)

Segundo Manfré (2025, p. 15) ressalta o quanto as propostas formativas advindas desses documentos orientadores propõem um currículo padronizado como referência à formação de professores. Além da padronização, na perspectiva de Pires e Cardoso (2020, p. 80), tais marcos legais carregam a “racionalidade de responsabilização do docente pelo seu desempenho, pela

sua autoformação, pela busca constante de conhecimento”, tendo como escopo o controle, “por meio das competências exigidas e por meio de avaliação”, tanto do “percurso curricular de formação docente como também sua carreira no magistério, desde seu ingresso à permanência”.

De acordo com Cardoso e Pires (2020, p. 88) “Todas as competências e conhecimentos esperados para a formação de professores fazem parte de um discurso que adquire estatuto de verdade e, de maneira sutil, multiplica-se nas políticas públicas educacionais e nas propostas curriculares, com a intenção de governar moralmente e guiar as condutas dos indivíduos”.

Felipe *et al.* (2021, p. 144) explicam que o “aprofundamento da lógica gerencial nas novas diretrizes para a formação de professores pode ser observado na homogeneização de processos (proposta curricular e pedagógica) e não apenas de resultados e no paradigma do conhecimento útil que estrutura todas as ações educativas a que ela convoca”. Os autores evidenciam a implementação de uma lógica gerencial na formação docente, caracterizada pela homogeneização pedagógica e pela valorização de um conhecimento técnico-pragmático voltado à produtividade, em detrimento da formação crítica. Esse modelo transfere o controle para o processo de ensino, limitando a autonomia dos professores, que se tornam executores de diretrizes padronizadas e voltadas para demandas imediatas de mercado.

Por sua vez, Dourado (2015, p. 316) conclui que

as novas diretrizes curriculares ratificam princípios e buscam contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada os profissionais do magistério ao definir a base comum nacional, demanda histórica de entidades do campo educacional, como referência para a valorização dos profissionais da educação no bojo da instituição de um subsistema de valorização dos profissionais da educação envolvendo, de modo articulado, questões e políticas atinentes a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho.

A análise da trajetória histórica das políticas de formação dos professores e valorização do magistério evidenciam não só as tentativas de regulamentar a docência, mas as nuances entre o que estava disposto nos atos normativos e a realidade que não transparecia. A necessidade de trilhar um caminho para a valorização da docência como base para uma educação de qualidade é urgente e inegociável.

Portanto o PIBID perfaz como uma resposta para essa lacuna na formação de professores. Por intermédio do programa a escola pública é autenticada como espaço de formação valorizando o professor supervisor como agente formador, o programa rompe com as concepções fragmentadas que separam a teoria da prática, formação inicial e prática profissional, professor das séries iniciais e professor do ensino superior. Mesmo que o programa não rompa com as barreiras instituídas historicamente na carreira docente, ele introduz soluções

disruptivas ao fomentar estratégias formativas completas, conjuntas e contextualizadas ao trabalho docente.

6. O PIBID NA CONJUNTURA EMPÍRICA: VOZES DOS EGRESSOS

A presente seção analisa os dados gerados através dos questionários aplicados aos licenciandos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia e egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), analisando-os na perspectiva da abordagem qualitativa que dialoga com a revisão de literatura, análise documental e produção empírica.

Nessa conjuntura, o questionário estabelece uma ponte de escuta ativa e interpretação das vivências de aprendizado no contexto do programa que permite fazer uma conexão entre as visões de mundo dos participantes no decorrer da experiência na escola e posteriormente no percurso profissional.

A análise dos dados, obtidos nos questionários, subsidiará a compreensão das concepções que os participantes atribuíram ao PIBID consolidando as discussões que embasam esse estudo entre a formação docente e as circunstâncias que delineiam a elaboração das políticas educacionais no Brasil.

Ao instituir o diálogo entre as vozes dos egressos do programa, após análise do percurso histórico das diretrizes da formação de professores e das produções científicas, esta seção tem a pretensão de conferir evidências de como o PIBID perfaz como uma prática formativa relevante na formação inicial docente corroborando para justificar sua consolidação como uma política pública.

Antes de prosseguir com a análise da coleta dos dados, adiante serão relacionadas as questões que compõem o questionário utilizado nesse estudo, organizados em grupos: perfil dos participantes, trajetória no PIBID e permanência na licenciatura, inserção profissional e escolha pela docência, contribuições formativas do PIBID e o PIBID como política pública, com a finalidade de explicitar a estrutura do instrumento e o contexto das dimensões investigadas.

Para finalizar a seção será elencada a socialização da análise dos resultados. Assim os dados serão separados em categorias: 1- Condições de permanência na licenciatura e o papel da bolsa do PIBID, 2 - Motivação e decisão para a carreira docente, 3 - O PIBID como espaço de articulação entre a teoria e a prática na formação docente, 4 - Construção da identidade docente

e desenvolvimento profissional e 5 – PIBID e suas potencialidades como política pública de valorização do magistério. O uso dessa estrutura reverbera numa melhor explanação e compreensão dos resultados.

6.1. Grupos de Levantamento de Dados

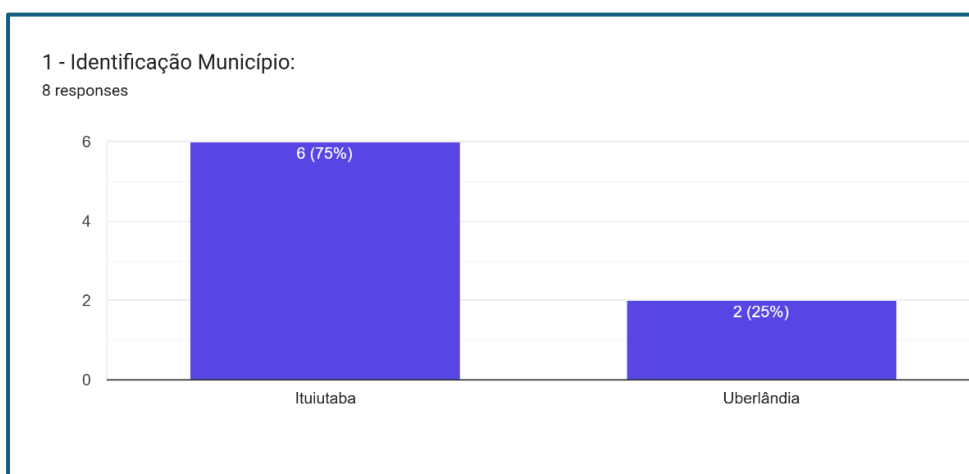
No escopo dessa análise estão 8 (oito) egressos do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Pontal e Campus Santa Mônica. A presente análise foi reduzida ao contexto das devolutivas dos participantes, porém se faz necessário ponderar que a amostra poderia ter sido maior se o prazo para coleta dos dados fosse mais flexível. Todavia, o tempo do programa de mestrado é restrito inviabilizando a prorrogação desse período, configurando uma limitação pelo fator tempo.

6.1.1. Perfil dos participantes

Neste grupo estão reunidas as questões relacionadas à identificação dos participantes, considerando pessoais, formação acadêmica e profissional a fim de contextualizar as demais respostas.

- Questão 1: Identificação do Município: 6 (seis) participantes residentes em Ituiutaba (MG) e 2 (dois) em Uberlândia (MG);

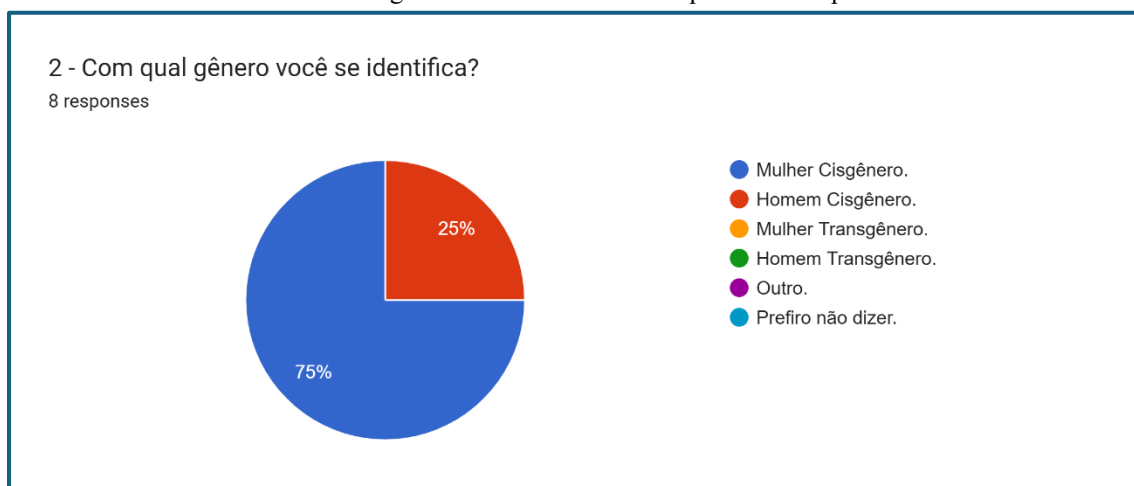
Figura 12 - Print Screen da questão 1 do questionário



Fonte: Elaboração própria.

- Questão 2: Com qual gênero você se identifica? 6 (seis) mulheres cisgênero e 2 (dois) homens cisgênero;

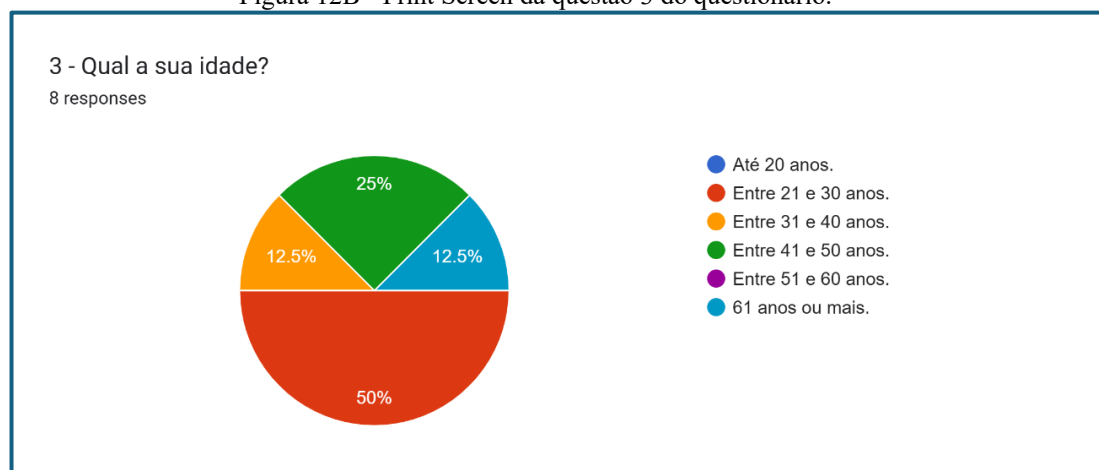
Figura 12A - Print Screen da questão 2 do questionário.



Fonte: Elaboração própria.

- Questão 3: Idade dos participantes: 4 (três) entre 21 e 30 anos, 2 (dois) entre 41-50 anos, 1 (um) entre 31-40 anos e 1 (um) 61 anos ou mais.

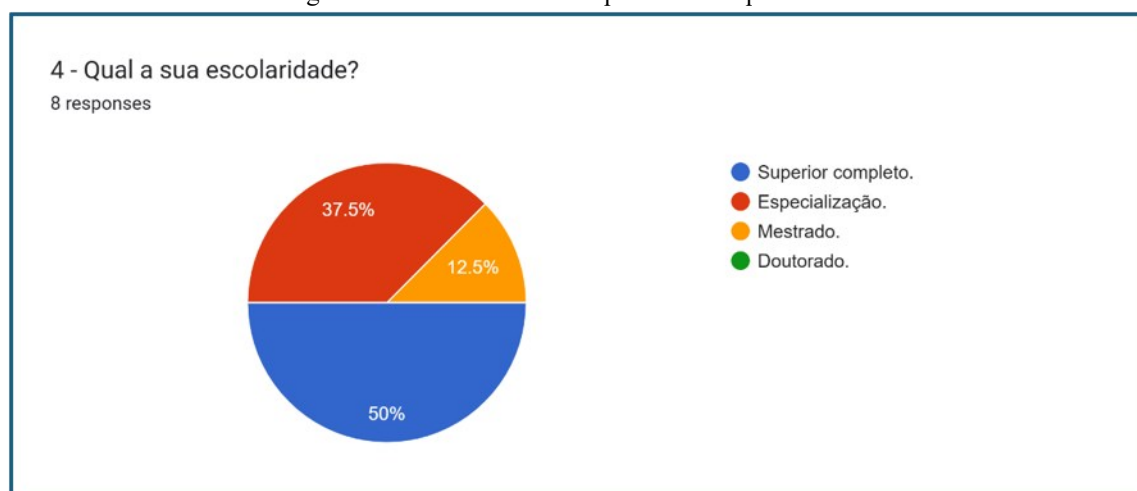
Figura 12B - Print Screen da questão 3 do questionário.



Fonte: Elaboração própria.

- Questão 4: Escolaridade dos participantes: 4 (quatro) possuem o Superior completo, 3 (três) possuem Especialização e 1 (um) Mestrado.

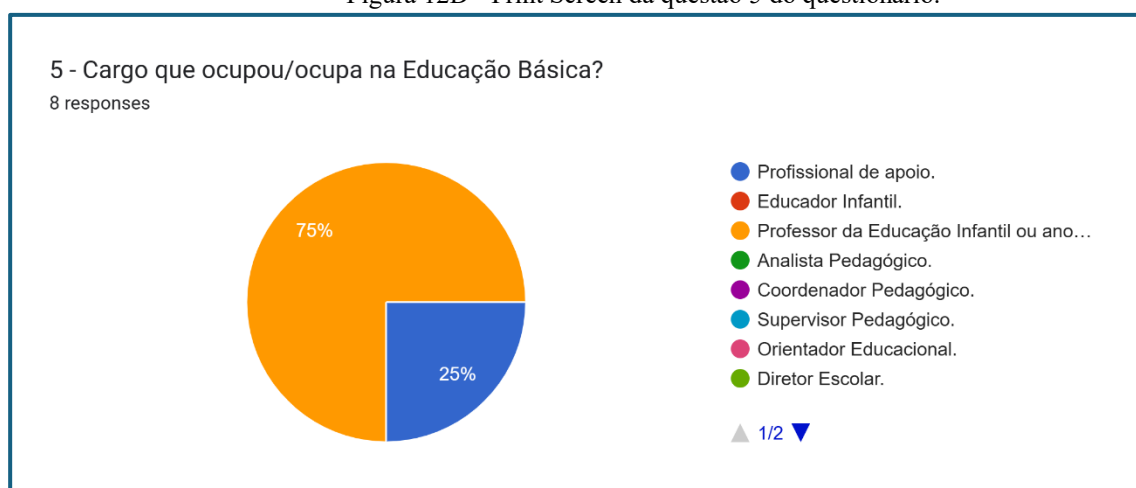
Figura 12C - Print Screen da questão 4 do questionário.



Fonte: Elaboração própria.

- Questão 5: Cargo que ocupa na Educação Básica: 6 (seis) ocupam o cargo de Professor e 2 (dois) ocupam o cargo de Profissional de Apoio.

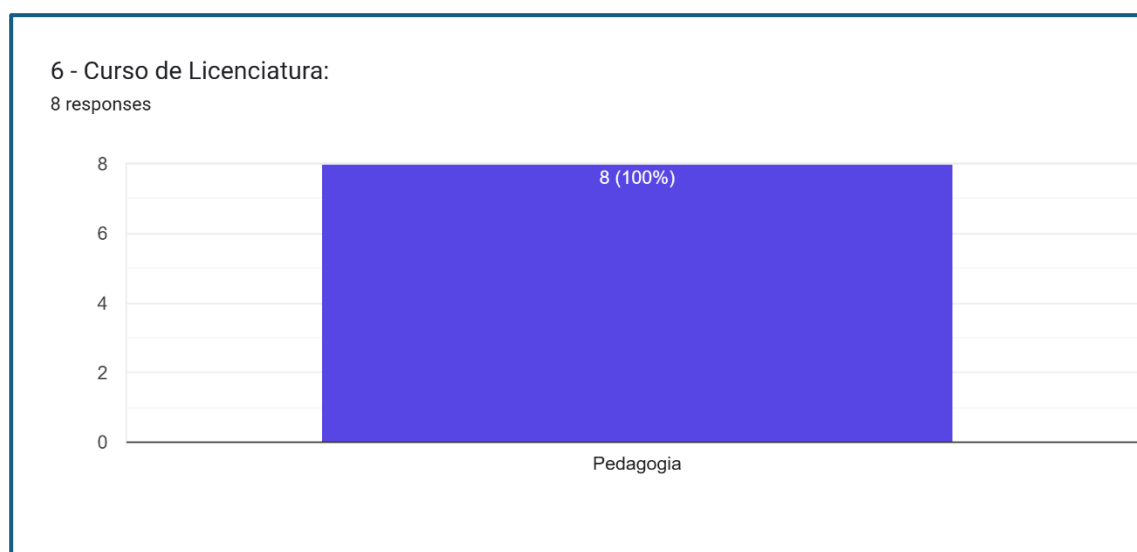
Figura 12D - Print Screen da questão 5 do questionário.



Fonte: Elaboração própria.

- Questão 6: Curso de licenciatura: 8 (oito) cursaram ou estão cursando Pedagogia.

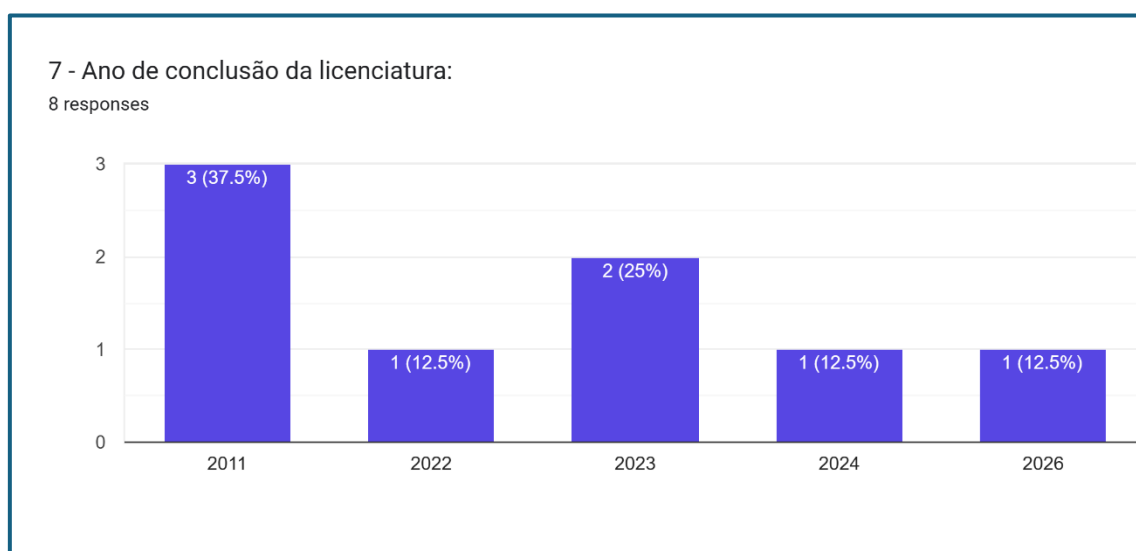
Figura 12E - Print Screen da questão 6 do questionário.



Fonte: Elaboração própria.

- Questão 7: Ano de conclusão da graduação: 3 (três) concluíram em 2011, 2 (dois) em 2023, 1 (um) em 2024, 1 (um) em 2025 e 1 (um) concluirá em 2026.

Figura 12F - Print Screen da questão 7 do questionário.



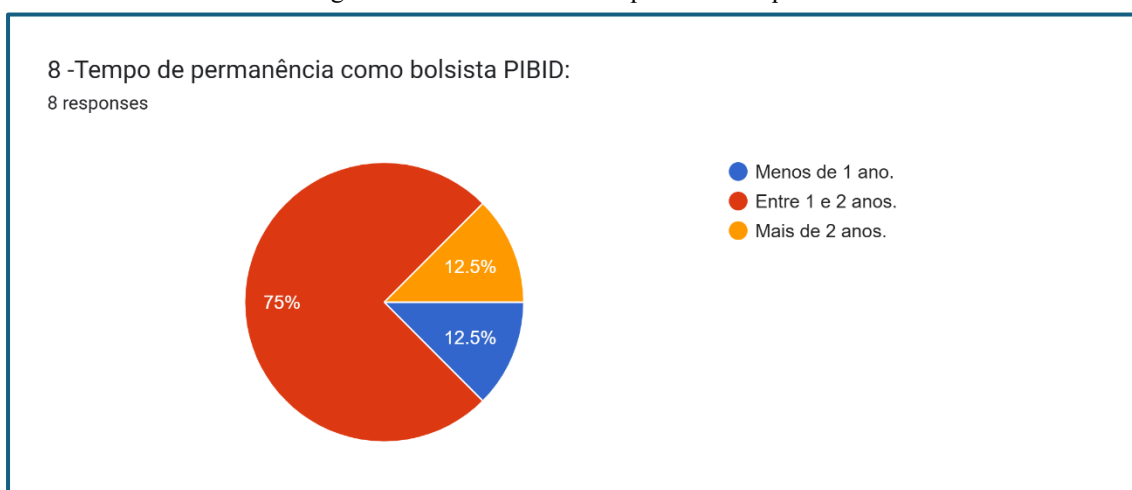
Fonte: Elaboração própria.

6.1.2. Trajetória no PIBID e Permanência na Licenciatura

Neste bloco estão agrupadas as questões que tendem a identificar a trajetória dos participantes no contexto do PIBID, verificando o tempo de permanência e a relevância da bolsa para continuidade na formação.

- Questão 8: Tempo de permanência como bolsista: 6 (seis) permaneceram entre 1 e 2 anos, 1 (um) permaneceu mais de dois anos e 1 (um) permaneceu menos de um ano.

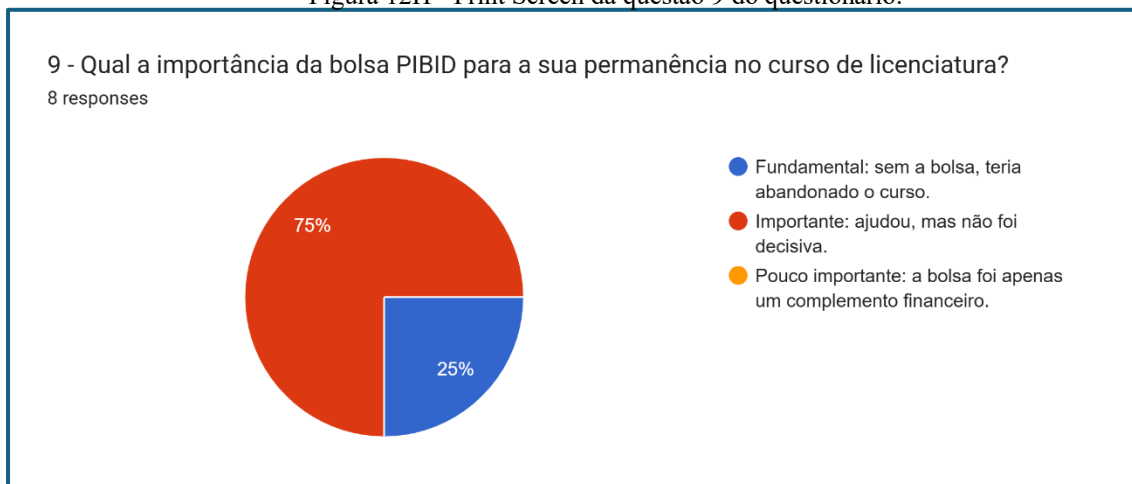
Figura 12G - Print Screen da questão 8 do questionário.



Fonte: Elaboração própria.

- Questão 9: Qual a importância da bolsa PIBID para a sua permanência no curso de licenciatura? 6 (seis) pessoas responderam que a bolsa foi importante para a permanência do curso e para 2 (duas) pessoas, o auxílio financeiro foi fundamental para a continuidade na graduação.

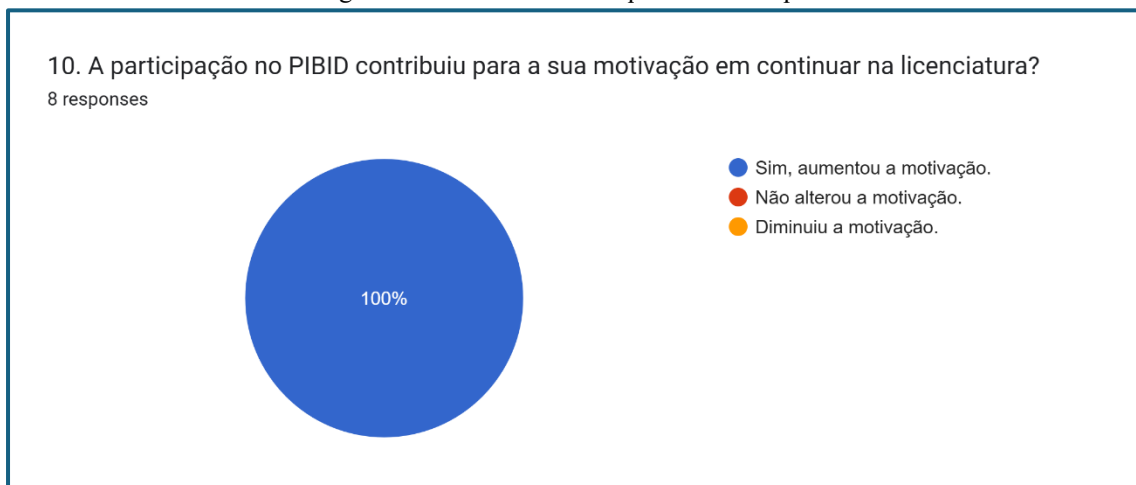
Figura 12H - Print Screen da questão 9 do questionário.



Fonte: Elaboração própria.

- Questão 10: A participação no PIBID contribuiu para a sua motivação em continuar na licenciatura? Todos os participantes responderam afirmativamente, que a participação no programa foi relevante para a continuidade na licenciatura.

Figura 12I - Print Screen da questão 10 do questionário.



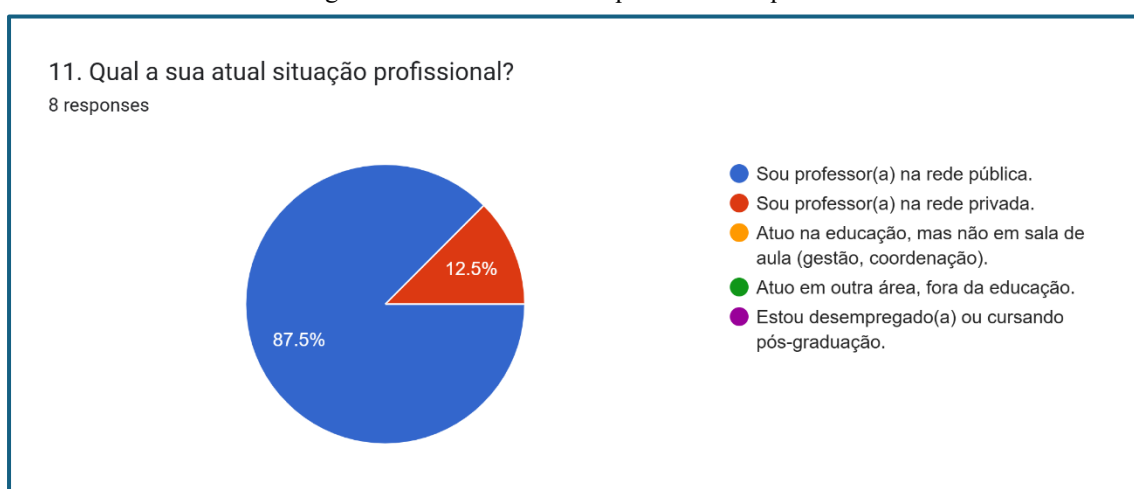
Fonte: Elaboração própria.

6.1.3. Inserção Profissional e Escolha pela Docência

Neste bloco, as questões se relacionam com o percurso profissional dos sujeitos depois da licenciatura e suas escolhas para a docência.

- Questão 11: Qual a sua atual situação profissional? Foram 7 (sete) participantes que são professores da rede pública e 1 (um) professor da rede privada.

Figura 12J - Print Screen da questão 11 do questionário.



Fonte: Elaboração própria.

- Questão 12: O PIBID influenciou a sua decisão de seguir na carreira docente? 7 (sete) participantes destacaram o PIBID como decisivo para se formar como professor e 1 (um) respondeu que o programa ajudou a consolidar sua decisão.

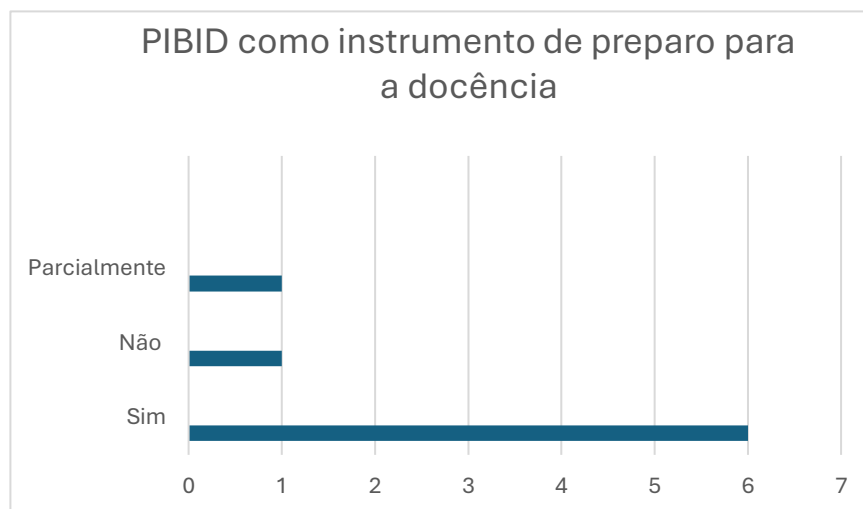
Figura 12K - Print Screen da questão 12 do questionário.



Fonte: Elaboração própria.

- Questão 17: Você acredita que o PIBID o(a) preparou para os desafios do magistério e para os dilemas da profissão? 6 (seis) participantes responderam de forma assertiva, 1 (um) respondeu que parcialmente e 1(um) negou a preparação do PIBID para a profissão docente.

Figura 12L – Elaboração do gráfico com base nas respostas discursivas da questão 17 do questionário.



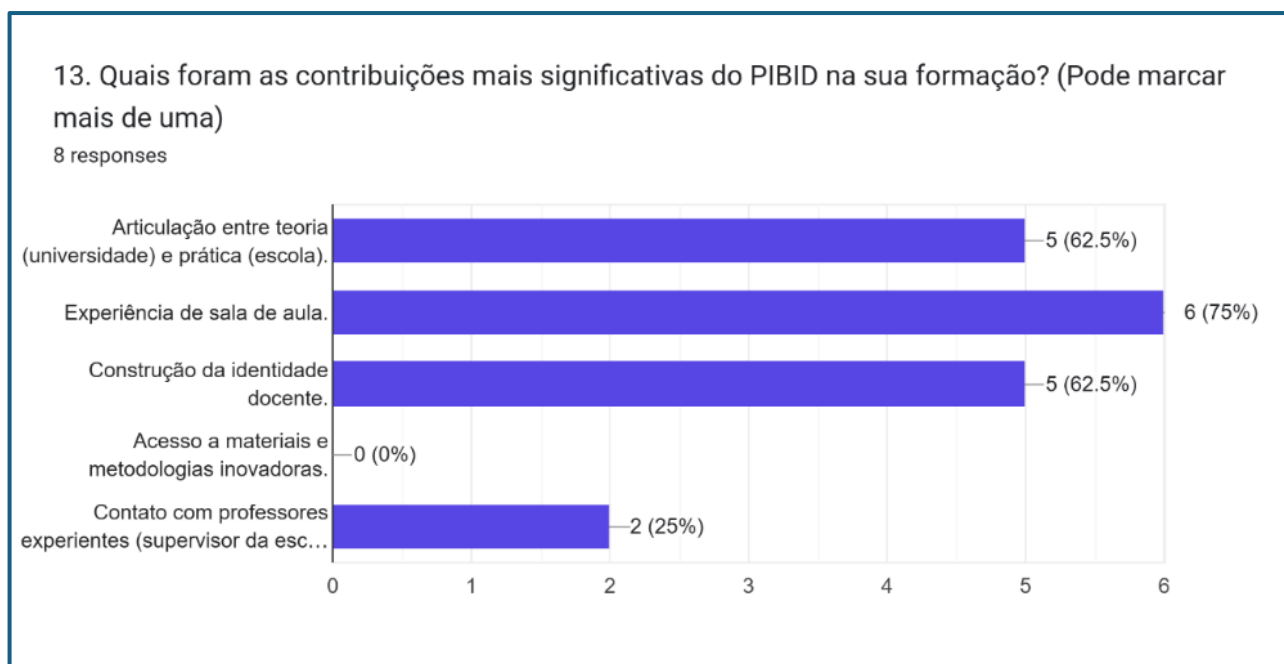
Fonte: Elaboração própria.

6.1.4. Contribuições Formativas do PIBID

As questões desse bloco contemplam as contribuições formativas que se relacionam com o PIBID, com o objetivo de aferir o impacto na formação docente, a apreensão do cotidiano escolar e a prática profissional dos sujeitos.

- Questão 13: Quais foram as contribuições mais significativas do PIBID na sua formação? (Pode marcar mais de uma). Para essa questão, com a possibilidade de optar por mais de uma resposta, os participantes destacaram como contribuições do programa a articulação entre a teoria e a prática, experiência de sala de aula, construção da identidade docente e o contato com professores experientes. Nenhum participante destacou o acesso a materiais e metodologias inovadoras.

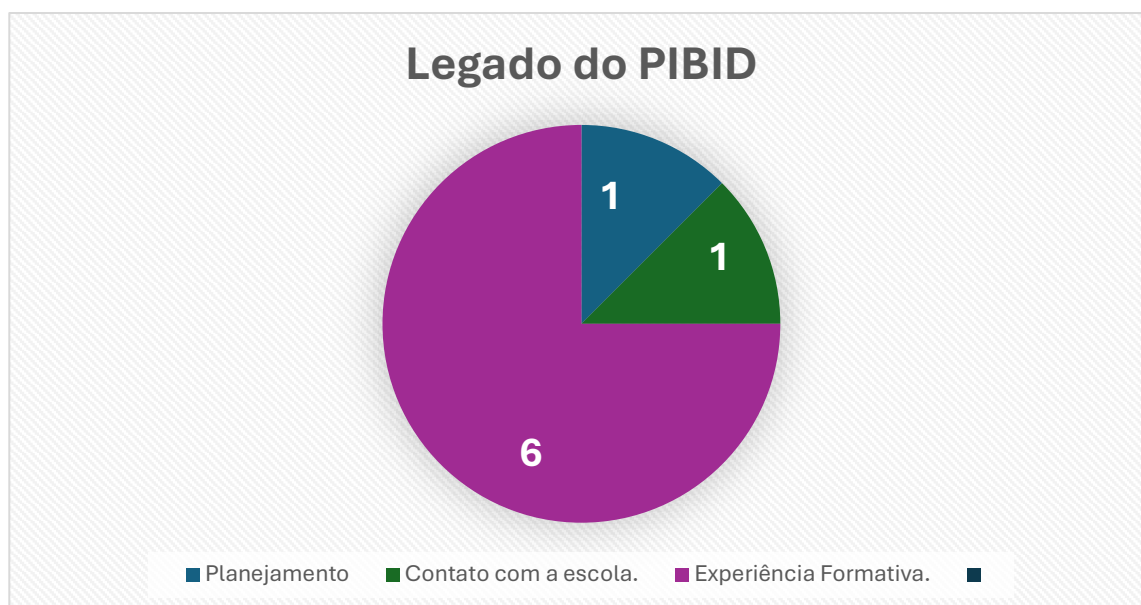
Figura 12M - Print Screen da questão 13 do questionário.



Fonte: Elaboração própria.

- Questão 15: Considerando sua trajetória, qual o principal legado da sua participação no PIBID para a sua atuação profissional hoje? Na perspectiva de herança recebida pelo programa, as respostas dos participantes foram condensadas e explanadas por meio de gráfico para melhor visualização. Para essa questão, 6 (seis) participantes referiram-se à experiência formativa, 1 (um) participante constatou que o programa ofereceu bases para aprender sobre o planejamento e para 1 (um) participante é o contato com a escola.

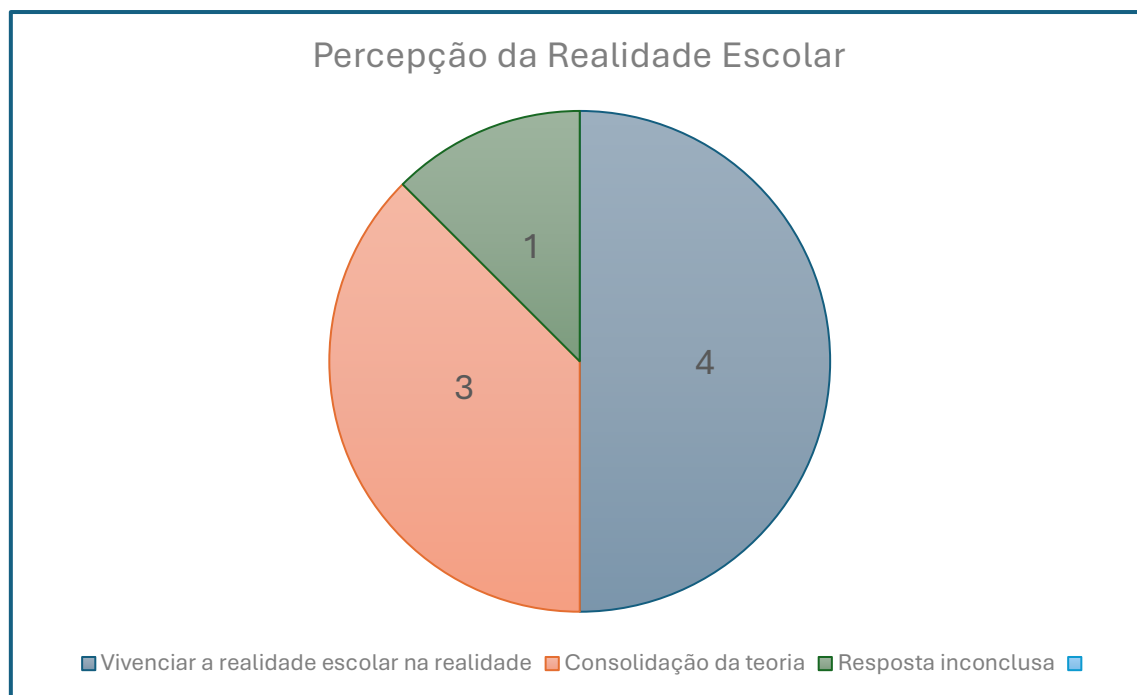
Figura 12N – Elaboração do gráfico com base nas respostas discursivas da questão 15 do questionário.



Fonte: Elaboração própria.

- Questão 16: Como a vivência no PIBID (na escola, com alunos/professores) impactou sua percepção da realidade escolar? Em síntese, 4 (quatro) participantes responderam que o programa proporcionou vivenciar a realidade escolar, 3 (três) participantes destacaram a consolidação da teoria aprendida na graduação e 1 (um) não respondeu de forma completa para registrar seu posicionamento.

Figura 120 – Elaboração do gráfico com base nas respostas discursivas da questão 16 do questionário.



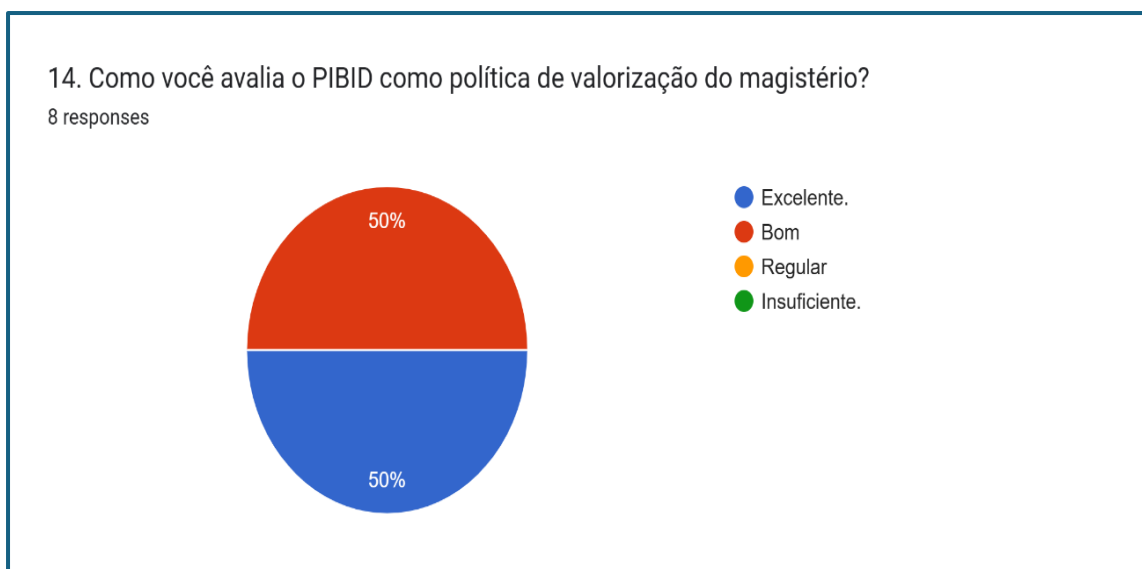
Fonte: Elaboração própria.

6.1.5. PIBID como Política Pública

As questões desse bloco estabelecem relação a análise da experiência profissional com as políticas públicas, com a finalidade de avaliar o PIBID como política de valorização do magistério, os limites do programa e as possibilidades de fortalecimento.

- Questão 14: Como você avalia o PIBID como política de valorização do magistério? 4 (quatro) participantes classificaram o programa como bom e 4 (quatro) classificaram como excelente.

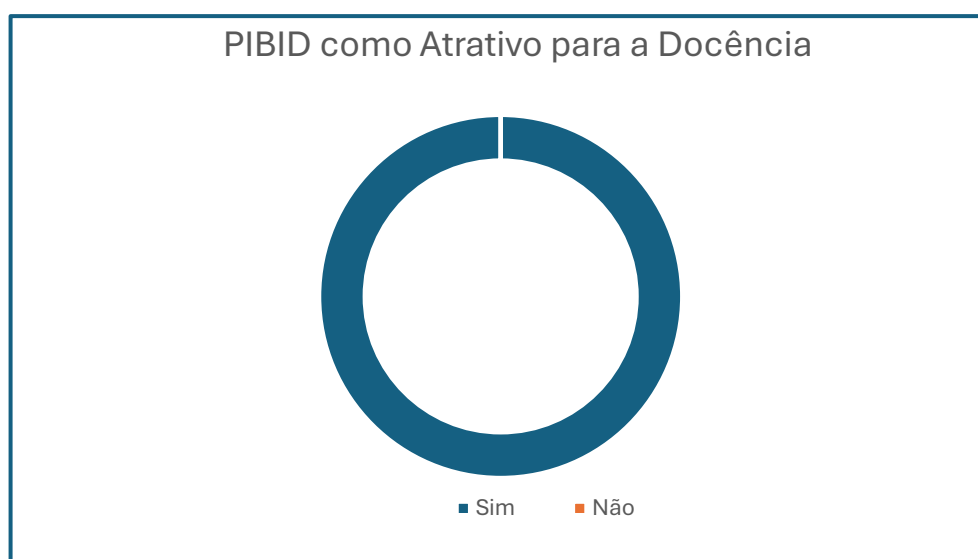
Figura 12P - Print Screen da questão 14 do questionário.



Fonte: Elaboração própria.

Questão 19: Você acha que o PIBID é uma política eficaz para atrair e fixar jovens na carreira docente? Justifique. Para essa questão, a resposta dos participantes foi unânime afirmativamente.

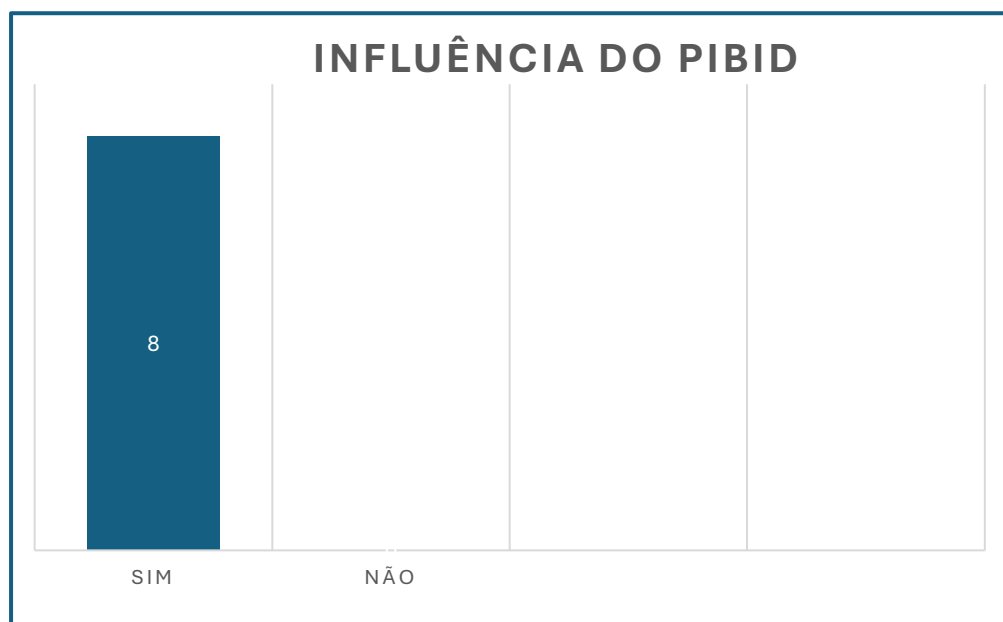
Figura 12Q – Elaboração do gráfico com base nas respostas discursivas da questão 19 do questionário



Fonte: Elaboração própria.

- Questão 20: Sua experiência no PIBID ainda influencia sua prática pedagógica hoje? De que forma? Todos os participantes acreditam que o programa influencia suas práticas docentes.

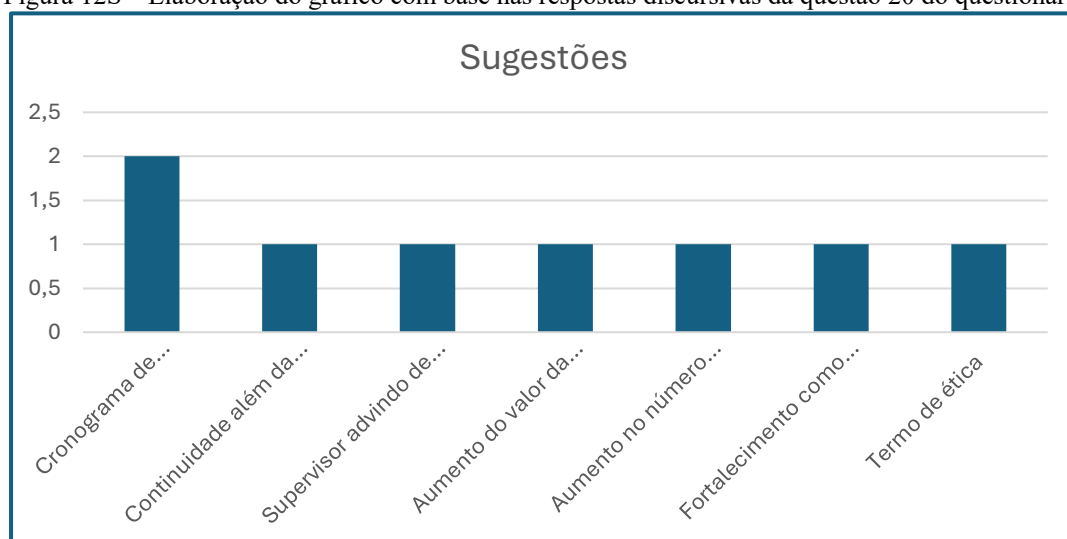
Figura 12R – Elaboração do gráfico com base nas respostas discursivas da questão 20 do questionário.



Fonte: Elaboração própria.

- Questão 21: Se pudesse, o que mudaria ou acrescentaria ao PIBID para fortalecer ainda mais a formação e o incentivo à docência?

Figura 12S – Elaboração do gráfico com base nas respostas discursivas da questão 20 do questionário.



Fonte: Elaboração própria.

A explanação das questões do questionário aconteceu de forma intencional com o intuito de oferecer uma melhor compreensão da organização da ferramenta e a dimensão investigativa, porém, a consolidação dos resultados não obedeceu a ordem cronológica das questões, mas seguiu pela lógica interpretativa das categorias dialogando com os objetivos desta pesquisa.

6.2. Análise do Questionário

6.2.1. Condições de Permanência na Licenciatura e o Papel da Bolsa do PIBID

Para estruturar essa categoria de análise, foram consideradas principalmente as respostas das questões 8, 9 e 10 do questionário. Nas respostas dos participantes para a questão 8: Tempo de permanência como bolsista no PIBID demonstrou que a maioria permaneceu no programa por um período de mais de um ano, o que lhes confere autoridade para ultrapassar as barreiras do estranhamento inicial, da adaptação e de meros executores para observadores críticos e qualificados capazes de socializar suas interpretações acerca dos limites e potencialidades do programa.

A questão 9: Qual a importância da bolsa PIBID para a sua permanência no curso de licenciatura? De acordo com todos os respondentes, a participação no PIBID contribuiu para aumentar a motivação e continuar na licenciatura. Para duas participantes a bolsa foi fundamental e para seis foi uma ajuda para permanecer no curso.

A exploração das respostas levanta dados relevantes que inferem que sob a permanência nos cursos de graduação incidem diversos fatores e cujo auxílio financeiro por meio da bolsa é importante no enfrentamento de embates históricos sobre o acesso e a conclusão dos cursos para os indivíduos com menor poder aquisitivo.

De acordo com a pesquisa para dois participantes, representando 28% do total de participantes (percentual significativo), a bolsa foi fundamental para a continuidade dos estudos. Esse dado reflete como as desigualdades sociais interferem na vida das pessoas e que sem políticas de subsistência, a descontinuidade dos estudos é um caminho certo para muitos jovens reforçando as desigualdades sociais tão presentes no nosso país. Esses dados redirecionam as discussões da docência como vocação e reafirmam a necessidade de políticas públicas que forneçam condições efetivas de formação inicial de professores e de permanência.

Analisando a questão 10: A participação no PIBID contribuiu para a sua motivação em continuar na licenciatura? Ao relacionar a participação no PIBID como contribuição para motivação em continuar na licenciatura, 100% dos participantes responderam positivamente

manifestando as reflexões sobre as fragilidades do programa relacionadas à continuidade que depende dos editais e ou vontade política, esses dados se interrelacionam e justificam o programa como política pública.

As discussões acerca do futuro da docência ganham força na atualidade devido a gravidade dos impactos na educação da queda de matrícula nos cursos de licenciatura. De acordo com os estudos conduzidos por De Souza *et al.* (2025, p. 1673) há um declínio na procura por cursos de licenciatura.

A análise de estatísticas recentes revela uma tendência preocupante de queda nas inscrições e matrículas em cursos de licenciatura, o que levanta sérias questões sobre o futuro da formação de professores e, por conseguinte, da qualidade da educação. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre os anos de 2010 e 2020, houve uma redução significativa no número de candidatos interessados em seguir carreira no magistério, refletindo-se em uma diminuição correspondente nas matrículas em cursos de licenciatura em todo o país.

No contexto de desvalorização da docência e queda do interesse pelos cursos de licenciatura verifica-se uma certa urgência na garantia de condições para a permanência dos jovens, que mesmo diante das dificuldades optaram pelo exercício do magistério, se estabeleça com efetividade fecunda-se num problema estrutural. O PIBID se insere nessa conjuntura como um programa que age na essência dessa questão articulando o subsídio por meio das bolsas com a integração do licenciando no contexto da prática futura amenizando incertezas e inseguranças que contribuem para a evasão dos futuros docentes.

Nesse sentido, os impactos positivos do PIBID não se restringem ao indivíduo, mas no enfrentamento de questões mais amplas das políticas educacionais como a descontinuidade da profissão docente.

6.2.2. Motivação e Decisão pela Carreira Docente.

As inferências realizadas nessa categoria são frutos das respostas de diferentes questões 12 e 20 do questionário que abordam a motivação e a escolha pela carreira docente, permitindo analisar de forma articulada estas concepções em diálogo com as experiências no PIBID.

A decisão de ser professor envolve muito mais do que vocação pela profissão, ser professor faz parte da escolha daqueles que sonham em mudar a realidade através da educação. “Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas” (Gadotti, 2003, p. 3).

Analisando as respostas da questão 12: O PIBID influenciou sua decisão de seguir na carreira docente? é perceptível a importância do programa para a escolha pelo magistério. Fazer a opção por uma profissão perpassa por diferentes caminhos que recebem influência direta do meio social, familiar e institucional em que o indivíduo está inserido.

Por sua vez, a escolha de se formar professor é construída e alimentada através das interações na licenciatura e no contexto desse estudo por meio da participação no programa. O cotidiano na escola proporciona aos pibidianos e pibidianas momentos de convivência com os professores experientes e com seus pares que validam os conhecimentos que estão sendo construídos e funcionam como suporte diante dos desafios iniciais da profissão edificando o sentimento de pertencimento.

As respostas elencadas a seguir advindas da análise da questão 20: Sua experiência no PIBID ainda influencia sua prática pedagógica hoje? De que forma? refletiram a importância do programa na prática dos participantes, especificamente relacionado ao planejamento.

- “Sim. Quando eu faço planejamento, sempre recorro ao que aprendi no PIBID”; “Sim, através de uma identidade pedagógica que foi construída a partir de vivência e experiências construídas durante todo o percurso na escola e nos encontros formativos”;
- “Com certeza! O programa reforçou o meu desejo de atuar como docente e me proporcionou uma oportunidade de ir em busca de práticas que venham de fato fazer a diferença na sala de aula”;
- “Sim, na compreensão de que mesmo com algum tempo de atuação é compreender que a prática pedagógica precisa levar em consideração a peculiaridade em cada sujeito e contexto”;
- “Sim, foram muitas atividades aplicadas que as vz procuro aplicar novamente”;
- “O PIBID continua influenciando minha prática como professora. Ele me ajudou a olhar com mais atenção e reflexão para o dia a dia da escola, tornando o planejamento das atividades mais intencional e adequado às necessidades das crianças. Também fortaleceu minha compreensão de que a criança é protagonista do processo de aprendizagem [...]”.

O levantamento dos resultados acerca da escolha pelo magistério é atravessado pela motivação para permanecer na carreira docente e reacende os questionamentos sobre a formação inicial dos professores que se insere num cenário composto pela desvalorização do trabalho docente aliada às incertezas das condições de trabalho na educação básica. “O brasileiro desvaloriza o professor. É o que se poderia deduzir de um dito que se tornou popular nas últimas décadas não Brasil: “Quem sabe faz, quem não sabe ensina” (Gadotti, 2003, p. 2).

Nessa perspectiva, o programa contribuiu significativamente com a motivação dos licenciandos em continuar na docência, mesmo que essa decisão de ingressar nessa carreira tenha antecedido a participação no programa, a perdurabilidade fica como anuência do PIBID.

O magistério é uma carreira plural em que permanecer atravessa diversos motivos como as condições de trabalho, remuneração, reconhecimento da profissão não dependendo exclusivamente da motivação do professor para se constituir.

O contato com a profissão já nos primeiros meses do curso, propiciado pelo PIBID, induz a qualificação e reduz as frustrações futuras. O programa atrai novos professores e cria condições assertivas para a permanência contribuindo para enfrentar as adversidades da docência.

6.2.3. O PIBID como Espaço de Articulação entre a Teoria e a Prática na Formação Docente.

Nessa categoria foram analisadas as respostas dos participantes às questões 13 e 16. A questão 13: Quais foram as contribuições mais significativas do PIBID na sua formação? A consolidação das respostas não se relaciona com a quantidade de participantes, pois nessa questão havia a opção de múltiplas escolhas. As opções de maior preferência dos participantes foram: *Articulação entre a teoria (universidade) e a prática (escola)*; *Experiência de sala de aula* e *Construção da identidade docente*.

A alternativa que recebeu poucos votos foi: *Contato com as professoras experientes (supervisora e outras)* e essa constatação não reduz sua importância dentro da prática formativa, porém, pode transparecer como os saberes experienciais, na realidade da escola pública tende a ser desvalorizados quando comparados a outras dimensões da formação apesar de serem de extrema relevância para o acompanhamento pedagógico do PIBID.

A ausência de respostas dos participantes ao item *Acesso a materiais e metodologias inovadoras* tende a ser explicado sob três vieses principais: primeiramente, transparece um descompasso entre a teoria vivenciada na graduação e a prática nas escolas, corroborando com a hipótese de que os programas de formação continuada inovadores são escassos engessando a prática dos professores que atuam no chão da escola; em segundo lugar se materializa na falta de estrutura das escolas públicas, desde mobiliário à internet de qualidade que delimita o uso das novas tecnologias e terceiro a falta de autonomia dos participantes para que possam socializar com a escola seus conhecimentos, adquiridos na graduação, promovendo assim uma efetiva troca de saberes.

A questão 16: Como a vivência no PIBID (na escola, com alunos/professores) impactou sua percepção da realidade escolar? Obteve como respostas:

- “Impactou me dando noção de como é essa articulação”;
- “Extremamente enriquecedora essa imersão no ambiente escolar para consolidarmos o aprendizado”;
- “Sim, a vivência, a rotina da escola e as intervenções na sala de aula propiciam uma aproximação mais abrangente do contexto escolar”;
- “Reforçou aspectos teóricos estudados”;
- “Ajudou na percepção dos pontos fortes e frágeis na educação”;
- “O PIBID foi de suma importância para a construção da minha percepção sobre a realidade escolar. Por meio do programa, pude acompanhar o cotidiano da escola, observar as interações, participar das práticas pedagógicas e refletir coletivamente com professores experientes. Essa vivência contribuiu para o fortalecimento de um olhar atento, ético e comprometido com o desenvolvimento integral das crianças”.

As relações entre a teoria e a prática destacadas pelos participantes fortalecem o PIBID como o principal programa que deve ser institucionalizado devido aos seus benefícios para a vida profissional dos futuros professores, ele traz qualificação à docência, fortalece a escola pública e por se tratar de uma política com intencionalidade que cria condições que dialogam em diferentes espaços de formação.

Ancorado nos estudos de Gatti (2020, p. 17) a prática é uma atividade humana com intencionalidade. “Assim as práticas implicam envolvimento, produzem motivação, alegrias, angústias, reações diversas em todos os envolvidos”. Nesse sentido pensar em articular a teoria e a prática seria uma forma de “humanizar” a teoria para que o trabalho docente seja efetivo no sentido de aprendizado dos estudantes.

A dialeticidade do binômio teoria-prática/ prática-teoria, e a imbricação de ambos os termos, coloca-se como fundamental tanto mudar a concepção mais vigente sobre “prática” e “teoria” como opostos, como mudar a concepção de prática como mera aplicação direta de teorias aprendidas ou mediadas por técnicas, ou como mero uso mecânico de receituário de técnicas. (Gatti, 2020, p. 17)

Um dos maiores entraves das políticas de formação inicial de professores é a articulação entre a teoria e a prática. A dissociação entre o conhecimento adquirido na universidade e a realidade nas escolas de educação básica causam rupturas na preparação para o exercício da docência.

O trabalho pedagógico desenvolvido na perspectiva da indissociabilidade teoria e prática, possibilitará a formação de docentes mais conscientes do seu papel, com condições de ler, de compreender e modificar o contexto escolar no qual está inserido. Esta transformação de que se fala baseia-se na crítica do conhecimento e da experiência, em que o educador poderá oferecer sua contribuição por meio do seu trabalho pedagógico. (Barros *et al.*, 2020, p. 316)

Nessa conjuntura fazer a análise do PIBID como um ambiente de formação que tensiona essa dicotomia entre a teoria e a prática permeia a compreensão da incidência do programa sob a formação inicial dos professores e sob a construção da identidade docente dos licenciandos.

6.2.4. Construção da Identidade Docente e Desenvolvimento Profissional.

Essa categoria estabelece um diálogo entre as questões 15, 17 e 21 no sentido de explicar acerca do papel do PIBID na construção da identidade docente e no desenvolvimento profissional. Iniciemos pela questão 15: Considerando sua trajetória, qual o principal legado de sua participação no PIBID para sua atuação profissional hoje? As devolutivas para esse questionamento foram intensas e permeadas por um sentimento de gratidão pelo programa.

- “Confiança em meu trabalho, pois acredito que o PIBID me deu mais apoio do que os estágios. Por ter mais direcionamento, até mesmo dentro da escola tive uma vista diferente”;
- “O PIBID foi importante para eu ter noção de prática, por mais que tenha sido em grupo como disciplinas, mas contribuiu para eu pensar se é o que eu realmente queria para minha vida”;
- “Possibilidade de aproximar teoria e prática, grande oportunidade de consolidar a formação”;
- “Foi uma experiência significativa, que consolidou o meu desejo de atuar como docente”;
- “O contato com a escola”;
- “Experiência”;
- “Planejamento para uma boa metodologia, pensada na realidade do sujeito”;
- “O PIBID foi essencial para a minha formação e prática docente, pois me possibilitou vivenciar de forma concreta a realidade da escola, superando os limites da teoria acadêmica [...]”.

Os apontamentos feitos nessa questão enfatizam a importância do programa para o percurso formativo dos licenciandos, pois permite conhecer a escola antes de se tornar uma realidade profissional. A experiência com o contexto escolar permite compreender o chão da escola, as interações que acontecem na sala de aula, o perfil dos estudantes e os desafios que enfrentarão no futuro. O contato com a escola é imprescindível para o processo de desmistificação do trabalho docente.

Para a questão 17: Você acredita que o PIBID o(a) preparou para os desafios do magistério e para os dilemas da profissão? a maioria dos respondentes destacaram que o programa permitiu que confrontassem a concepção utópica da graduação com o deslindamento das complexidades que circundam o cotidiano docente, mas dois participantes fizeram ressalvas:

- “Não, acho que o PIBID foi suficiente para me preparar para as adversidades que a profissão apresenta, mas me deu noção pra muita coisa”;
- “Acredito sim, o PIBID contribuiu positivamente para os desafios do magistério”;
- “Com certeza o PIBID é uma oportunidade muito rica, pois nos dá a oportunidade de vivenciar o contexto da sala de aula e com isso solidifica a formação”.
- “Sim, o ambiente escolar é sonoro e foi um aprendizado”;
- “Em partes, Sim. Senti falta de acolhimento por parte das escolas
- “Sim, acredito que o PIBID foi fundamental para minha preparação [...] A vivência no cotidiano escolar possibilitou compreender de forma concreta as complexidades do trabalho docente, como a diversidade dos estudantes, as condições reais de trabalho e os obstáculos presentes na organização da escola”.

Para a próxima questão de análise 21: Se pudesse, o que mudaria ou acrescentaria ao PIBID para fortalecer ainda mais a formação e o incentivo à docência? Foram obtidas as seguintes respostas:

- “Mais intervenções em que o estudante possa realizá-la sozinho”;
- “Possibilidade de continuar para além da graduação”;
- “O programa em si é muito bem estruturado e contempla às necessidades das salas de aula [...] poderia ser revista é o fato de o professor supervisor da escola ter que estar atuando como regente [...]”;
- “Acrescentaria um cronograma mais diretivo de atividades para os pibidianos levando em consideração o contexto escolar e o projeto”;
- “Se pudesse renumeraria melhor, a fim de que ficassem mais tempo na escola”;
- “Acrescentaria um termo de ética para os pibidianos, e tentaria promover mais autonomia para eles. Criação de projetos para ser aplicados pelos pibidianos [...]”;
- “[...] ampliar o número de bolsas [...] dar continuidade e estabilidade ao programa [...] o PIBID precisa estar articulado a outras políticas de valorização docente, como planos de carreira, boas condições de trabalho e formação continuada [...]”.

As respostas dos participantes remetem ao programa como sendo um veículo para promover aos licenciandos vivências ímpares do cotidiano da escola e os desafios que

acompanham a profissão docente que vão alicerçar suas práticas de forma benéfica, demonstrando que a identidade docente vai se (re)construindo ao longo da carreira por meio das experiências acumuladas.

As experiências formativas, as relações profissionais dentro e fora da sala de aula e as condições para exercício do magistério contribuem para a formação da identidade docente que se constitui por meio do reconhecimento da docência como prática social, dos sentidos atribuídos à docência e da reflexão do ser humano que ele deseja formar. “A ID também deve ser definida como um estado de conflito, pois as determinações pessoais, sociais e históricas que a constituem são alvo de constantes críticas e reflexões individuais e coletivas” (Souza, Dias, 2022, p. 3).

Para construir sua identidade docente, o professor deve ser reflexivo da sua prática. “Daí a necessidade de se refletir hoje sobre o novo papel do professor, as novas exigências da profissão docente, principalmente da formação continuada do professor, da professora” (Gadotti, 2003, p. 3).

Portanto, as sugestões especificadas pelos participantes indicam que o PIBID permanece incorrendo influências nas suas práticas pedagógicas e paralelamente revelam seus anseios de maior autonomia do programa, caráter permanente e conectado a políticas amplas de valorização da docência.

6.2.5 PIBID e suas Potencialidades como Política Pública de Valorização do Magistério.

Nesta categoria o foco é analisar o PIBID como política pública de valorização do magistério, para isso serão consolidadas as respostas das questões 14, 18 e 19.

Iniciaremos pela análise da questão 14, de múltipla escolha: Como você avalia o PIBID como política de valorização do magistério? Para essa questão a resposta dos participantes obteve uma distribuição equânime entre avaliar o programa como bom e excelente demonstrando a relevância do programa nas suas trajetórias formativas.

Ao avaliarem positivamente o programa, os respondentes foram capazes de se distanciarem criticamente da adesão ingênua inicial, após um período de convivência superior a doze meses, a fim de densificar acerca da estrutura do programa e elaborar um diagnóstico sobre sua eficácia pautada na política de iniciação à docência.

Analisando a questão 18: Como você vê o PIBID enquanto política pública de formação de professores? Quais os pontos fortes e fracos do programa, na sua opinião, como política pública? Ao elencar suas impressões sobre o PIBID, os participantes discerniram entre os

impactos favoráveis aos seus percursos formativos como a construção da identidade docente e reflexão da prática pedagógica dos problemas estruturais, orçamentários e burocráticos do programa.

- “Uma ótima ferramenta. Alinhar a prática e teoria com a ajuda dos professores com certeza faz toda diferença para os estudantes”;
- “Penso que é uma oportunidade para os estudantes saberem se realmente querem atuar na docência, no entanto, acho que precisa ser uma atividade em que os estudantes atuem de forma mais autônoma em sala de aula [...]”;
- “Ponto positivo, acredito que é o fato de oportunizar a vivência na escola para os futuros profissionais; a aproximação entre teoria e prática; uma qualificação profissional. E ponto fraco é risco de algum lugar o bolsista ser utilizado como mão de obra auxiliar e perder o intuito de assuntos em formação”;
- “Os pontos fortes podemos destacar: apoio às escolas, incentivo à pesquisa, interação da universidade (através dos estudantes) com a escola, formação continuada. Como pontos fracos: desigualdade de acesso, financiamento limitado, carga horária nem sempre contemplam de forma satisfatória os estudantes”;
- “Os pontos fortes são as experiências construídas e a possibilidade de acompanhar um professor para construção da identidade e o ponto fraco é a sua instabilidade em sua essência que impacta na continuidade”;
- “Vejo como essencial, ajuda na formação, mas precisa ser permanente”;
- “O programa é uma excelente ferramenta, nos aproxima da teoria e da prática”;
- “[...] Pontos fortes [...] construção da identidade docente [...] reflexão sobre a prática pedagógica com acompanhamento de professores experientes. Pontos fracos [...] Número limitado de bolsas [...] descontinuidade e instabilidade do programa, dependendo de decisões políticas e orçamentárias [...].

Por meio do quadro síntese a seguir é possível identificar os posicionamentos dos participantes dessa pesquisa relacionando as potencialidades do programa como política pública de formação docente.

Quadro 8: Consolidação das respostas da questão 18 do questionário.

PIBID enquanto Política Pública	
Pontos Fortes	Pontos Fracos
• Experiência; • Construção da Identidade Docente; • Aproximação entre a teoria e a prática; • Vivência da realidade escolar;	• Falta de autonomia; • Bolsista visto como auxiliar e não em formação; • Desigualdade de acesso;

• Reflexão sobre a prática pedagógica; • Qualificação profissional; • Pode ser decisivo para continuar na docência. • Incentivo à pesquisa; • Formação continuada.	• Financiamento limitado; • Carga horária. • Número limitado de bolsas; • Descontinuidade e instabilidade; • Diferenças na qualidade da experiência;
--	--

Fonte: Elaboração própria,

Os pontos fracos elencados pelos participantes transparecem que os limites do programa não estão totalmente na sua orientação formativa, mas no seu histórico marcado por descontinuidades, dependência de editais e da vontade governamental, financiamento restrito e desigualdades de acesso, reiterando a urgência de institucionalização.

Analisando a questão 19: Você acha que o PIBID é uma política eficaz para atrair e fixar jovens na carreira docente? Justifique. Todos os participantes responderam de forma assertiva em relação a atrair e manter os jovens na carreira docente. Por intermédio da participação no programa, os futuros docentes têm a oportunidade de confrontar a idealização da carreira com os desafios reais do cotidiano escolar e desenvolver as habilidades necessárias para o exercício prático da profissão.

Nesse sentido o PIBID opera como alicerce que ressignifica o magistério para os jovens e futuros professores, conforme evidenciado nos relatos:

- “Sim, através do PIBID você consegue se inserir no meio e já buscar meios de entrar no mercado de trabalho”;
- “Sim, pois dependendo da experiência o estudante pode se interessar em permanecer na docência”;
- “Acredito que sim, pois através do programa é possível consultar o licenciado desde o início na escola, ajudando assim a construir a sua identidade profissional”;
- “Sim, através do programa os estudantes têm a oportunidade de vivenciar a prática e com isso desenvolver habilidades essenciais para que se sintam cada vez mais motivados a seguir em frente na carreira docente”;
- “Sim, mas não sozinha. O programa é importante pois o nome já fiz é uma iniciação à docência. Mas é preciso de fortalecimento e uma relação maior com a formação inicial”;
- “Sim, o Pibid ajuda os jovens a refletir através das atividades que realmente são o que querem”;
- “Sim. Mais uma vez, [para] antecipar a prática, pois pra quem não tem nenhum vínculo com a escola , o [PIBID] já é uma base sobre o curso”;

- “Sim, considero o PIBID uma política eficaz para atrair e contribuir para a permanência de jovens na carreira docente. Ao [inserir] o estudante [...] na realidade da escola pública, o programa possibilita uma compreensão mais concreta do trabalho docente, diminuindo o choque entre a formação teórica e a prática profissional”.

Elucidar o papel do PIBID como política de valorização da docência perpassa pela importância do programa na conjuntura da formação inicial dos professores como uma ferramenta para alavancar o reconhecimento, atratividade e permanência na profissão.

Nos estudos de Jacomini e Penna (2016, p. 196) sobre a valorização do magistério e da carreira docente concluíram que esta perpassa pela “[...] necessidade de definição da carreira e do salário dos professores em consonância com o valor e a importância que esses profissionais têm na sociedade contemporânea, inclusive para atrair pessoas com boa formação e permitir uma jornada de trabalho compatível com a especificidade do trabalho docente.

A última questão a ser analisada não se vincula às categorias analíticas delineadas nesta seção, mas assume um papel complementar essencial acerca do objeto de estudo dessa pesquisa, trata-se de uma necessidade de esgotar as potencialidades interpretativas do questionário. Assim, a questão não aborda estritamente uma avaliação do programa, mas oferece um canal de escuta ativa aos anseios dos participantes e um acalento para os futuros pibidianos.

Questão 22: Gostaria de adicionar algo que não foi perguntado e que seja relevante sobre sua experiência com o PIBID? Qual mensagem você deixaria para um estudante de licenciatura que está ingressando ou pensando em ingressar no PIBID? Seguem as narrativas coletadas:

- “Gostaria de agradecer as orientações e a oportunidade de ter participado do projeto. Para quem tiver dúvida, faça. É uma experiência incrível e enriquecedora”;
- “Que aproveite bastante a experiência, ela pode mudar sua vida!”;
- “Deixo para os estudantes que ingressam, que valorizam a oportunidade de participar do programa, é uma chance ímpar de enriquecer sua formação”;
- “Acredito que o pibidiano tem o seu diferencial ao atuar como docente, portanto é uma oportunidade que recomendamos usufruir [...]. Os estudantes têm a oportunidade de vivenciar a realidade das aulas de aula [...] o que contribui para uma compreensão mais clara dos desafios e das recompensas da profissão”;
- “Cada etapa do processo formativo é de suma importância, mas é preciso que o estudante compreenda e consiga extrair o máximo de cada uma sem etapas de avanço”;
- “Continue a nadar....”;

- “O PIBID é uma oportunidade única para conhecer a escola pública e aprender com professores experientes. Cada experiência ajuda a construir sua identidade docente, aproveite a abertura, o compromisso e a vontade de aprender”.

As mensagens dedicadas aos futuros participantes tornam evidente a visão dos egressos acerca do programa, com sentimento de gratidão, que viveram uma experiência única de formação inicial com consciência e compromisso identificando o quão valioso foi para a trajetória profissional o contato com o cotidiano escolar, bem como ser fundamental persistir perante os obstáculos e absorver as aprendizagens dessa experiência tão exclusiva.

É possível concluir que a trajetória empreendida nessa seção com a análise das respostas dos participantes, que os dados obtidos nessa pesquisa se sobrepõem a consolidação dos resultados do levantamento de teses explanado na seção 4 desse estudo, desvelando a magnitude do PIBID como um programa que age na essência dos problemas enfrentados pela docência em relação a formação inicial, permanência na carreira e valorização do trabalho. Além das potencialidades do programa, os dados dessa pesquisa transparecem suas limitações como: amplitude de acesso, institucionalização e políticas efetivas de financiamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação de mestrado apresentou como objetivo geral analisar os alcances do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) enquanto política pública na formação e valorização de professores na educação básica, a partir de uma abordagem crítica, pressupondo as disputas políticas e ideológicas que circundam o programa e a premência de torná-la uma política pública permanente.

O percurso metodológico de natureza qualitativa utilizado foi essencial para que os objetivos fossem alcançados. Analisar os documentos do programa, estudar as teses e dissertações com o objeto de estudo em comum, navegar pela história da formação docente, aplicar o questionário e dialogar com as pesquisas aqui delimitadas evidenciou sua eficácia na confluência entre a teoria, a regulamentação e a práxis alicerçando as conclusões dessa pesquisa.

Para que fosse possível dissertar sobre a importância do PIBID no âmbito da formação inicial e da valorização docente foi necessário compreender que a formação docente enfrenta vários desafios desde o início da expansão da escolarização no Brasil em meados do século XX.

Por meio da expansão do acesso à escolarização, demonstrou-se a universalização do ensino ensejando maiores demandas de vagas nas escolas, exigência de aumentar o quantitativo de professores e consequentemente a premência de qualificação do trabalho docente. Assim, a formação docente sempre esteve na posição de “responder” pelas demandas da educação e não na centralidade das políticas educacionais.

Nessa dicotomia entre as demandas da escolarização e a qualidade do ensino, atravessado pela formação docente, que o PIBID se insere como premissa para uma formação inicial de qualidade através do entendimento de que a educação se constrói na interação ativa entre a teoria e a prática resultando na edificação de uma formação de professores preparados para os desafios sociais, pedagógicos e institucionais inerentes à profissão.

Diante do exposto, falar sobre a formação docente não envolve apenas uma questão meramente teórica, mas sim prática. Faz-se necessário também envolver a realidade concreta da escola, sua infraestrutura, as condições de trabalho, refletindo a importância real atribuída à educação e ao professor.

Reiterando a tese de que o conhecimento e a prática são indissociáveis, ratifica-se a compreensão da natureza do trabalho docente e a vincula a transformação da realidade através da apropriação do conhecimento científico. No contexto das políticas de formação docente, esse viés legitima a importância da existência de programas que tem como prisma a investigação e a reflexão crítica da realidade escolar. Nesse contexto, o PIBID apresenta-se como um ato de resistência aos padrões tecnicistas de educação ao oferecer a união da teoria e da prática, subsidiando a formação de professores como sujeitos ativos na edificação de novas possibilidades educativas.

Nessa conjuntura esse estudo ofereceu subsídios para justificar a elevação do PIBID para o campo das políticas públicas pelo fato de suas contribuições para a formação de professores se ramificarem na solução de pontos problemáticos dessa formação:

- Viés Formativo: o programa promove a inserção dos licenciandos na escola desde o início da graduação que permite que eles possam reavaliar sua escolha na profissão, ter contato amplo com o trabalho docente e com professores experientes, construir sua identidade docente, ter qualificação profissional e experiência, relacionar a teoria e a prática mitigando a dicotomia existente;
- Viés de Valorização: a concessão de bolsas é essencial, pois confere seriedade ao processo ao retirar o caráter de voluntariado, permite que os licenciandos permaneçam no curso e posteriormente na carreira docente e reforça a atratividade da carreira. A

ampliação do financiamento pode garantir investimentos na escola pública conferindo mais benefícios para seus participantes.

- Viés Estrutural: por meio da integração entre a IES e a escola pública, o processo de formação inicial dos professores abrange diferentes aspectos da profissão, formando professores conscientes e capazes de lidar com as adversidades do trabalho docente.

Acerca das limitações desse estudo destaca-se a dificuldade de reunir os documentos do PIBID para a pesquisa, sendo imprescindível buscar em diversas fontes, apesar de o programa hospedar uma página no site gov.br dedicada a ele, esta não contempla o acervo documental. Outra limitação foi de localizar os egressos, componentes importantes dessa pesquisa. O programa visto sob a ótica dos participantes confere autenticidade à proposição desse estudo.

Por fim é importante ressaltar que a convicção pela institucionalização do PIBID não impede de destacar preocupações e problematizações que permanecem em aberto e que delineiam um caminho fértil para investigações futuras como: discutir acerca da fonte orçamentária para ampliação do número de vagas e mapear as disputas de espaço e financiamento entre o programa e outras políticas educacionais como o atual programa federal Pé-de-Meia Licenciaturas que possui uma estrutura similar de auxílio financeiro do governo federal para estudantes de cursos presenciais de formação de professores, oferecendo uma bolsa mensal de R\$ 1.050, dividida em saque imediato de R\$ 700 e uma poupança de R\$ 350 liberada após a atuação na rede pública.

Diante do exposto, os resultados apresentados nesse estudo não são conclusivos, pois o campo do objeto de investigação é amplo e merece ser explorado em todas as suas vertentes. Serão necessário estudos mais aprofundados para delinear os impactos e alcances do PIBID para a formação inicial de professores, por meio de entrevistas com um público maior de egressos e demais participantes do programa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Larissa da Conceição. **Saberes experienciais da docência para a educação básica: narrativas de pedagogas egressas do Pibid/UEFS**. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana– BA, 2022.
- ANADON, Simone Barreto; GONÇALVES, Suzane Da Rocha Vieira. Uma ponte para o Futuro:(des) continuidades nas políticas de formação de professores. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 27, n. 2, p. 35-57, 2018.
- AVELAR, Marina; BALL, Stephen J. Etnografia de rede: mudança de perspectivas, abordagens e métodos para analisar a nova governança educacional. In: **Pesquisa em Políticas Educacionais: debates contemporâneos**. Cortez Editora, p. 19-45, 2024.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Pesquisa em Políticas Educacionais: debates contemporâneos**. Cortez Editora, 2024.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BARROS, Marta Silene Ferreira et al. A relação teoria e prática na formação docente: condição essencial para o trabalho pedagógico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 305-318, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 1/2007: Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF: MEC/CAPES, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>. Acesso em: 15 jan. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 2/2009: Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF: MEC/CAPES, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>. Acesso em: 15 jan. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 18/2010: Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF: MEC/CAPES, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>. Acesso em: 15 jan. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 1/2011: Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF: MEC/CAPES, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 11/2012: Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF: MEC/CAPES, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 68/2013: Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF: MEC/CAPES, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 7/2018: Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF: MEC/CAPES, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 2/2020: Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF: MEC/CAPES, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 23/2022: Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF: MEC/CAPES, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 10/2024: Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF: MEC/CAPES, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010**. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES. Brasília, DF, p. 28, 2010a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria72-pibid-090410-pdf>. Acesso em: 2. fev. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010**. Aprova as normas gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF, p. 18, 2010b. Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria260-pibid-301210-nomasgerais-pdf>. Acesso em: 2. fev. 2025

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013**. Aprova o regulamento do PIBID. Brasília, DF, p. 18, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria-096-18jul13-aprovaregulamentopibid-pdf>. Acesso em: 2. fev. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Pibid: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria-096-18jul13-aprovaregulamentopibid-pdf>. Acesso em: 5 fev. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016**. Aprova o novo regulamento do PIBID. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/15042016-portaria-46-regulamento-pibid-completa-pdf>. Acesso em: 5. fev. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 45, de 12 de março de 2018**. Dispõe sobre a concessão de bolsas no âmbito do PIBID. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/27032018-portaria-capes-n-45-2018-concessao-de-bolsa-pdf>. Acesso em: 5. fev. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019**. Estabelece o regulamento do PIBID e do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=3023>. Acesso em: 5. fev. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 5. jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 3.276**, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3276-6-dezembro-1999-369894-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 7 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.755**, de 28 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica [...]. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 5 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, 10 maio 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 6 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.172,** de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.502,** de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES [...] Brasília, DF, 12 jul. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm. Acesso em 22 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005,** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pne/documentos/plano-nacional-educacao-2014-2024.pdf>. Acesso em: 5. jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Como funciona.** Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pne/como-funciona>. Acesso em: 6 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Plano Decenal de Educação para Todos:** síntese regional: Norte. Brasília, DF: Inep, 1994. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_norte.pdf. Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE:** subsídios para a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação. Brasília: Inep, 2001. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_subsidios_para_a_elaboracao_dos_planos_estaduais_e_municipais_de_educacao.pdf. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR.** Brasília, DF: CAPES, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor>. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF,

2007. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=797>. Acesso em: 5 fev. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria GAB nº 220, de 21 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre o Regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor. Brasília, DF: CAPES, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor>. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 4 mar. 2002. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-cp-2002>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 4 mar. 2002. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-cp-2002>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, maio 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2006>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2017>. Acesso em 22 jul. 2025.

BERTAGNA, Regiane Helena; PEREIRA, Maria Simone Ferraz. Qualidade social e avaliação educacional: processos de (des) humanização. **Cadernos CEDES**, v. 43, n. 121, p. 2-8, 2023.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

CARLI, Maria de Fátima Sartori. **O professor e sua formação**: o impacto do PEC-formação universitária-ao professor da pessoa, 2007.

CORNELO, Camila Santos. **O Pibid enquanto política pública para a formação de professores no curso de Pedagogia – UNICENTRO/I**: ações e efeitos. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Irati – PR, 2019.

DE CASTRO, Paula Almeida. As Dimensões do Processo de Formação de Professores: Redes, Colaboração e produção do Conhecimento no Âmbito do PIBID. **Revista Leia Escola**, v. 23, n. 2, p. 283-294, 2023.

DE AZEVEDO, Sandra de Castro; DA SILVA FERNANDES, Roberto Mauro; DA CRUZ, Abigail Bruna. Intervenção nas universidades: Cortes de verbas e imposições legais. **Caderno de Geografia**, v. 31, n. 2, p. 148-148, 2021.

DE SOUSA, Rodger Roberto Alves et al. Crise Silenciosa: O Desinteresse pelas Licenciaturas Ameaça o Futuro da Educação. **Editora Impacto Científico**, 2025.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan. 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812011000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 13 ago. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 299-324, 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, ROMILSON. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 2, p. 291-306, 2019.

DUTRA, Norivan Lustosa Lisboa; BRISOLLA, Livia Santos. Impactos e rupturas na educação superior brasileira após a Emenda Constitucional 95/2016: o caso dos institutos federais. **FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, 2020.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Rev. Diálogo Educ**, p. 415-434, 2014.

FELIPE, Eliana da Silva; CUNHA, Emmanuel Ribeiro; BRITO, Ana Rosa Peixoto de. O avanço do projeto neoliberal nas diretrizes para a formação de professores no Brasil. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 127-151, 2021.

FILHA, Francisca do Nascimento Pereira. **O programa institucional de bolsa de iniciação à docência/Pibid como política de formação inicial de professores no curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Acre**. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco – AC, 2017.

FLORES, Renata Lúcia Baptista. **A Política de Editais como religião laica: o legado dos governos PT para a Formação Docente**. 241f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC, 2021.

FREITAS, L. C. de. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. A BNCC e a “salvação” dos pobres pela resiliência. Avaliação Educacional. Publicado em 08/03/2018. Disponível em:

<https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/08/a-bncc-e-a-salvacao-dos-pobres-pela-resiliencia>. Acesso em: 15 jan. 2026.

FREITAS, Luiz Carlos de. Anotações sobre a conjuntura. Publicado em 05/04/2022. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2022/04/05/anotacoes-sobre-a-conjuntura-parte-iv/>. Acesso em: 14 jan. 2026.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Feevale, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **ECCOS–Revista Científica**, v. 1, n. 1, p. 63-80, 1999.

GATTI, Bernardete A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 25-35, 2006.

GATTI, Bernardete A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 88-111, 2012.

GATTI, Bernadete. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n.50, p. 51-67, out/dez. 2013.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Um estudo avaliativo do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP: Fundação Carlos Chagas, 2014.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista Usp**, n. 100, p. 33-46, 2014.

GATTI, Bernardete A. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 57, p. 15-28, 2020.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 779-794, 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Proposições**, v. 27, p. 177-202, 2016.

JOI, Stephanie Gonçalves. **Pibid e saberes profissionais: uma análise desse paralelismo sob a ótica de professores em início de carreira**. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber: manual da metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista katálisis**, v. 10, p. 37-45, 2007.

LIMA, P. G. O planejamento da educação brasileira (PNE 2001-2024). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp.1, p. 704–718, 2020. DOI: 10.21723/riace.v15iesp.1.13344. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13344>. Acesso em: 8 jan. 2026.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2.ed. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACEDO, Elizabeth. Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: Para Onde Caminha a Educação? **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 16, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23845>. Acesso em: 8 jan. 2026.

MANFRÉ, Ademir Henrique. Políticas de formação docente nas reformas educacionais na atualidade: a Resolução CNE/CP nº 04/2024 e o esvaziamento da formação crítica. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 17, n. 46, p. 9-26, 2025.

MARQUES, Liane Orcelli. **A formação docente no cotidiano escolar através do Pibid: um estudo com licenciandas do Pibid Pedagogia FURG**. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande– RS, 2015.

MASSON, Gisele. Implicações do plano de desenvolvimento da educação para a formação de professores. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 20, p. 165-184, 2012.

MOREIRA, Rosana Mendes Maciel. A "nova" formação docente e os velhos discursos: análise crítica das Diretrizes Curriculares Nacionais (2002-2024). 2026. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2026. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2026.141>.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GONÇALVES, Gláucia Signorelli de Queiroz. **Inserção profissional de egressos do PIBID: desafios e aprendizagens no início da docência**. 2016. 243 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães. **Políticas de formação de professores no Brasil: produção legislativa em foco**. 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia (Brasil).

OLIVEIRA, Kely Barcelos de. **O programa institucional de bolsa de iniciação à docência na Unimontes/Paracatu: perspectivas e possibilidades**. 146f. Dissertação (Mestrado em educação na modalidade profissional) – Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2019.

OLIVEIRA, Ozana Costa de. **Processo identitário e saberes docentes: um estudo de caso a partir da formação inicial no subprojeto Pibid/Pedagogia/UFAC2018**. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco – AC, 2022.

ORSO, Paulino José. Os desafios da formação do educador na perspectiva do marxismo. In: LOMBARDI, José Claudinei. **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017.

PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Livia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-estudos**, v. 25, n. 55, p. 73-93, 2020.

RESENDE, Lânica Moreira Borges. **O Pibid na constituição da identidade docente e do professor formado em Pedagogia: um balanço do conhecimento no GT8 da ANPED**. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Goiás, Inhumas, 2023.

PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Livia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-estudos**, v. 25, n. 55, p. 73-93, 2020.

ROQUE, Elaine da Silva. **O programa institucional de bolsa de iniciação à docência no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Alagoas (Pibid/Pedagogia/UFAL: contribuições para a formação inicial e continuada de professores**. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió – AL, 2018.

SANTOS, Silvia Alves dos; MALANCHEN, Julia. O golpe parlamentar de 2016 e o reordenamento da hegemonia burguesa. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei. **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, p. 1-2, 2018.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Integrantes do Pibid pedem apoio de deputados para manutenção de programa da Capes**. São Paulo: ALESP, 18 fev. 2016. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=369102>. Acesso em: 4 abr. 2026.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1231-1255, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**. Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **PDE : Plano de Desenvolvimento da Educação** [livro eletrônico] :análise crítica da política do MEC. Campinas, SP : Autores Associados, 2022. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SILVA, Andreia Cristina da. **O Pibid e a relação teoria e prática na formação inicial de professores – UEG (Quirinópolis)**. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia - GO, 2019.

SILVA, Jéssica de Freitas da. **Formação inicial de professoras: contribuições do subprojeto Pibid/Pedagogia – UFV nas escolas do campo de Viçosa - MG**. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana – MG, 2019.

SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, v. 43, n. 3, 2020.

SILVA, Elizeu Won Ancken da. **Programa institucional de bolsas de iniciação à docência (Pibid) nas vozes dos bolsistas egressos**. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza - CE, 2022.

SOUSA, Liliane Pereira de. **Feitos e efeitos do programa institucional de iniciação à docência na formação de pedagogas e pedagogos na UNEMAT, campus de Juara-MT**. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade do Estado do Mato Grosso, Cáceres-MT, 2022.

SUASSUNA, Livia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, v. 26, n. 1, p. 341-377, 2008.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 3ª ed.

VASCONCELOS, Carolina de Moura; MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC. **Eccos Revista Científica**, n. 58, 2021.

VIEIRA, Odair Alves. **Pibid/UNEMAT: política de formação docente do curso de Pedagogia em Juara, MT – edital 2014**. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade do Estado do Mato Grosso, Cáceres-MT, 2022.

ZUCCHINI, Lilian Giacomini Cruz; ALVES, Andrêssa Gomes de Rezende; NUCCI, Leandro Picoli. A contrarreforma da formação de professores no Brasil: BNC-Formação e os retrocessos para a valorização docente. **Educar em Revista**, v. 39, p. e87143, 2023.

ZWETSCH, Andriele dos Santos. **O programa institucional de bolsa de iniciação à docência e as repercussões nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos egressos do subprojeto Pedagogia/Pibid/UFMS**. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

Apêndice A

Roteiro de questionário com egressos

1. Identificação

- Nome completo:
- Endereço de e-mail:
- Telefone principal (preferencialmente com WhatsApp):
- Município:
- Estado:

2. Com qual gênero você se identifica?

- Mulher Cisgênero
- Homem Cisgênero
- Mulher Transgênero
- Homem Transgênero
- Outro
- Prefiro não dizer

OBS: Mulheres e homens cisgênero são aqueles se identificam com o gênero atribuído no seu nascimento. Mulheres e homens transgênero são aqueles que não se identificam com o gênero atribuído no seu nascimento.

3. Qual a sua idade?

- Até 20 anos
- Entre 21 e 30 anos
- Entre 31 e 40 anos
- Entre 41 e 50 anos
- Entre 51 e 60 anos
- 61 anos ou mais

4. Qual a sua escolaridade?

- Superior completo
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

5. Cargo que ocupou/ocupa na educação básica?

- Profissional de apoio
- Educador infantil
- Professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental
- Analista pedagógico
- Coordenador pedagógico
- Supervisor pedagógico
- Orientador educacional
- Diretor escolar

- Vice-diretor escola
- Outro: _____

6. Ano de conclusão do curso de licenciatura:

7. Curso de licenciatura:

8. Tempo de permanência como bolsista PIBID:

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ 1 a 2 anos
- ☐ Mais de 2 anos

9. Qual a importância da bolsa PIBID para a sua permanência no curso de licenciatura?

- ☐ Fundamental: sem a bolsa, teria abandonado o curso.
- ☐ Importante: ajudou, mas não foi decisiva.
- ☐ Pouco importante: a bolsa foi apenas um complemento financeiro.

10. A participação no PIBID contribuiu para a sua motivação em continuar na licenciatura?

- ☐ Sim, aumentou a motivação.
- ☐ Não alterou a motivação.
- ☐ Diminuiu a motivação.

11. Qual a sua atual situação profissional?

- ☐ Sou professor(a) na rede pública.
- ☐ Sou professor(a) na rede privada.
- ☐ Atuo na educação, mas não em sala de aula (gestão, coordenação).
- ☐ Atuo em outra área, fora da educação.
- ☐ Estou desempregado(a) ou cursando pós-graduação.

12. O PIBID influenciou a sua decisão de seguir na carreira docente?

- ☐ Sim, foi decisivo para eu me tornar professor(a).
- ☐ Sim, ajudou a consolidar uma decisão que eu já tinha.
- ☐ Influenciou pouco.
- ☐ Não influenciou.

13. Quais foram as contribuições mais significativas do PIBID na sua formação? (Pode marcar mais de uma)

- ☐ Articulação entre teoria (universidade) e prática (escola).
- ☐ Experiência de sala de aula.
- ☐ Construção da identidade docente.
- ☐ Acesso a materiais e metodologias inovadoras.
- ☐ Contato com professores experientes (supervisor da escola).

14. Como você avalia o PIBID como política de valorização do magistério?

- ☐ Excelente
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Insuficiente

15. Considerando sua trajetória, qual o principal legado da sua participação no PIBID para a sua atuação profissional hoje?
16. Como a vivência no PIBID (na escola, com alunos/professores) impactou sua percepção da realidade escolar?
17. Você acredita que o PIBID o(a) preparou para os desafios do magistério e para os dilemas da profissão?
18. Como você vê o PIBID enquanto política pública de formação de professores? Quais os pontos fortes e fracos do programa, na sua opinião, como política pública?
19. Você acha que o PIBID é uma política eficaz para atrair e fixar jovens na carreira docente?
20. Sua experiência no PIBID ainda influencia sua prática pedagógica hoje? De que forma?
21. Se pudesse, o que mudaria ou acrescentaria ao PIBID para fortalecer ainda mais a formação e o incentivo à docência?
22. Gostaria de adicionar algo que não foi perguntado e que seja relevante sobre sua experiência com o PIBID? Qual mensagem você deixaria para um estudante de licenciatura que está ingressando ou pensando em ingressar no PIBID?