

DOSSIÊ TEMÁTICO: Debates em torno da educação básica, das políticas de currículo e da formação docente

 10.22481/praxisedu.v15i33.5277

O EDITAL CAPES Nº 07/2018 E A RECONFIGURAÇÃO DO PIBID: SENTIDOS DE DOCÊNCIA EM DISPUTA

THE EDITAL CAPES Nº 07/2018 AND THE RECONFIGURATION OF PIBID: SENSE OF TEACHING IN DISPUTE

EL EDITAL CAPES Nº 07/2018 Y LA RECONFIGURACIÓN DEL PIBID: SENTIDOS DE DOCENCIA EN DISPUTA

Talita da Silva Campelo

Universidade Federal do Rio de Janeiro – Brasil

Giseli Barreto da Cruz

Universidade Federal do Rio de Janeiro – Brasil

Resumo: Este artigo analisa sentidos de docência em disputa em face da reconfiguração do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) mediante a promulgação do edital CAPES nº 07/2018. É seu objetivo compreender os significados e as interpretações sobre as mudanças do PIBID na perspectiva daqueles que atuam em seus múltiplos contextos. Epistemologicamente, se desenvolve com base no ciclo de políticas, de acordo com a teoria de Ball, e na concepção de formação e desenvolvimento profissional docente defendida por Roldão e Zeichner. Metodologicamente, orienta-se pela análise documental dos marcos reguladores do programa, bem como realização de entrevistas com integrantes de seus diferentes contextos: coordenadores gerais, presidentes do Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (FORPIBID), coordenadores institucionais, coordenadores de área e professores supervisores. Conclui-se que o PIBID, enquanto política pública, encarnou as disputas pelos sentidos sobre a docência e a formação de professores. A análise dos dados mostra que essas disputas penderam nos últimos anos para influências mercadológicas vistas especialmente no último edital que muda substancialmente o PIBID ameaçando sua essência.

Palavras-Chave: PIBID. Política de formação docente. Sentidos de docência.

Abstract: This article analyzes the meanings of teaching in dispute in the face of the reconfiguration of the Institutional Program of Initiatives for Teaching (PIBID) through the promulgation of CAPES nº 07/2018. It is their goal to understand the meanings and interpretations of the PIBID changes from the perspective of those who have acted in their multiple contexts. Epistemologically, it develops on the basis of the policy cycle, according to Ball's theory, and in the conception of professional teacher

training and development advocated by Roldan and Zeichner. Methodologically, we opted for documentary analysis of the program's regulatory frameworks, as well as interviews with members of its different contexts: general coordinators, presidents of the National Forum of Institutional Coordinators of the Institutional Program of Initiatives for Teaching (FORPIBID), coordinators institutions, area coordinators and supervisors. It is concluded that PIBID, as public policy, has embodied the disputes over the senses about teaching and teacher training. The analysis of the data shows that these disputes have fallen in recent years to market influences seen especially in the last edict that substantially changes the PIBID threatening its essence.

Keywords: PIBID. Sense of teaching. Teacher training policy.

Resumen: Este artículo analiza sentidos de docencia en disputa frente a la reconfiguración del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) mediante la promulgación del edicto CAPES nº 07/2018. Es su objetivo comprender los significados y las interpretaciones sobre los cambios del PIBID en la perspectiva de aquellos que actuaron en sus múltiples contextos. Epistemológicamente, se desarrolla con base en el ciclo de políticas, de acuerdo con la teoría de Ball, y en la concepción de formación y desarrollo profesional docente defendida por Roldán y Zeichner. Metodológicamente, se optó por el análisis documental de los marcos reguladores del programa, así como realización de entrevistas con integrantes de sus diferentes contextos: coordinadores generales, presidentes del Foro Nacional de los Coordinadores Institucionales del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (FORPIBID), coordinadores institucionales, coordinadores de área y profesores supervisores. Se concluye que el PIBID, como política pública, encarnó las disputas por los sentidos sobre la docencia y la formación de profesores. El análisis de los datos muestra que esas disputas se han inclinado en los últimos años a influencias mercadológicas vistas especialmente en el último edicto que cambia sustancialmente el PIBID amenazando su esencia.

Palabras clave: PIBID. Política de formación docente. Sentidos de docencia.

Introdução

Este artigo apresenta um estudo que analisa os significados e as interpretações de sujeitos envolvidos com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. O PIBID é um programa brasileiro de formação de professores que visa a participação de licenciandos em atividades de ensino aprendizagem realizadas na escola pública. O programa é desenvolvido por meio da concessão de bolsas para estudantes, professores coordenadores (Instituições de Ensino Superior) e professores supervisores (Escola Básica). Seu lançamento ocorreu em dezembro de 2007, mediante Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007¹. O PIBID intenta possibilitar que os licenciandos experimentem a docência através do planejamento e desenvolvimento coletivo – licenciandos, professores da escola básica (supervisores) e professores da universidade (coordenadores) – de atividades de aula, de construção de

¹ MEC: Ministério da Educação. CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

materiais didáticos e de criação de projetos interdisciplinares que em todas as fases são abertos à crítica dos pares.

Passados dez anos desde sua implementação e após um período de relativa estabilidade com estruturação e expansão (2007 – 2014), o PIBID vive, na atualidade, grandes mudanças. No final de 2015, devido aos cortes na educação e no orçamento do MEC, a CAPES anunciou diminuição no número de bolsas e revisão do programa, gerando preocupação por parte dos bolsistas. Essa mudança culminou na revogação da Portaria CAPES nº 96 de 18/7/2013 em 15 de junho de 2016 através da Portaria CAPES nº 46/2016. Em fevereiro de 2016, a CAPES anunciou a manutenção do programa, e o então secretário de Educação Superior do MEC, afirmou que a intenção nunca foi acabar com o programa, mas sim redirecionar o seu foco para escolas com as menores notas em avaliações como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB².

Em 2017, o programa continuava sob risco de acabar, gerando mobilização pela sua continuidade em várias universidades. Houve propostas de mudanças no seu formato, uma redução de 14,8% no número de bolsistas entre 2015 e 2017, caindo de 67 mil para 58 mil e o valor a ele destinado também caiu de 251 milhões para 220 milhões de reais³. Ainda em 2017, o, então, Ministro da Educação, anunciou que o programa seria reformulado e passaria a investir na residência pedagógica⁴. No mês seguinte proclamou-se que o programa não acabaria, mas entraria em um “hiato” até meado de 2018, não estando claro o que isso significaria⁵. Em fevereiro de 2018, circulou por e-mail e em redes sociais um anúncio do seu encerramento, não oficializado no momento em questão por nenhuma autoridade. A partir daí iniciou-se uma série de batalhas (inclusive judiciais) buscando a prorrogação do último edital em vigência (2013). Conseguiu-se isso, mas em 1º de março de 2018, a CAPES lançou novo edital (nº 7/2018) que alterou o PIBID consideravelmente.

Tendo em vista esse contexto e o que preconiza o Edital CAPES nº 7/2018, a questão central que dirigirá nossa análise neste trabalho é: como interpretam e significam a reformulação do PIBID aqueles que atuaram nele? Nosso objetivo consiste em compreender

² “Após pressão, governo federal volta atrás e não cortará estágio docente” por Luiz Fernando Toledo, O Estado de S.Paulo, 25/02/2016. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,apos-pressao--governo-federal-volta-atras-e-nao-cortara-estagio-docente,10000018086>.

³ “Programa de bolsas para professor tem redução de 14,8%” por Isabela Palhares, O Estado de S. Paulo, 17/08/2017. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,programa-de-bolsas-para-professor-tem-reducao-de-14-8,70001939431>.

⁴ “MEC lança novo programa de estágio para professores”, por Estadão Conteúdo, EXAME, 19/10/2017. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/mec-lanca-novo-programa-de-estagio-para-professores/>

⁵ “O PIBID não vai acabar, mas vai dar um tempo”, por Paula Peres, Nova Escola, 08/02/2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/10024/o-pibid-nao-vai-acabar-mas-vai-dar-um-tempo>

os significados e as interpretações sobre a reconfiguração do PIBID construídos por aqueles que atuaram em seus múltiplos contextos.

Com foco neste objetivo trazemos aqui os depoimentos de coordenadores gerais (vinculados ao Ministério da Educação e à CAPES), presidentes do FORPIBID⁶, coordenadores institucionais, coordenadores de área e professores supervisores. Os coordenadores institucionais, de área e professores supervisores são vinculados a uma universidade federal situada no estado do Rio de Janeiro, definida como campo de delimitação empírica da pesquisa em face de seu protagonismo na formação de professores. Para preservação da identidade dos sujeitos, conforme acordado por meio do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, nos referiremos a eles através de codinome.

Os depoimentos foram obtidos mediante entrevistas que, após aprovação da transcrição pelos sujeitos, foram analisados em um processo que envolveu leituras, releituras e a construção de quadros, sendo um para cada entrevista, em um total de dez, seguido de um para cada função dos depoentes, o que correspondeu a cinco, e finalizado com um quadro de categorização.

Quadro 1 – Sujeitos participantes da pesquisa

FORMA DE NOMEAÇÃO	FUNÇÃO	TEMPO DE PERMANÊNCIA NO PIBID
COG1	Coordenador Geral	2011 - 2015
COG2	Coordenador Geral	2009 - 2011
FOR1	Presidente do FORPIBID	2017 - 2018
FOR2	Presidente do FORPIBID	2015 - 2016
COI1	Coordenador Institucional	2017 - 2018
COI2	Coordenador Institucional	2007 - 2016
COA1	Coordenador de Área	2012 - 2018
COA2	Coordenador de Área	2013 - 2018
SUP1	Professor Supervisor	2017
SUP2	Professor Supervisor	2017

Fonte: Elaboração própria.

Além dos depoimentos obtidos pelas entrevistas com os sujeitos participantes, mobilizamos também 15 documentos⁷ produzidos pelo e para o PIBID, que foram analisados ao longo da pesquisa: os editais, as portarias e os relatórios avaliativos do programa. A análise documental, que se deu em um processo de leitura, releitura, construção de fichamentos e

⁶ Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

⁷ Decreto nº 7.219, de 24 de julho de 2010; Edital nº 01/2007; Edital nº 2/2009; Edital nº 18/2010; Edital nº 01/2011; Edital nº 11/2012; Edital nº 68/2013; Edital nº 07/2018; Portaria Capes nº 96/2013; Portaria Capes nº 46/2016; Portaria Capes nº 158/2018; Portaria Capes nº 45/2018; Relatório de Avaliação Externa 2014; Relatório de Gestão 2009/2013; e Regulamentação do PIBID UFRJ.

resumos para cada documento, possibilitou compreender como o PIBID se estruturou em termos de produção textual: como ele é descrito, regulamentado, organizado; quais são suas definições, objetivos e finalidades. Especialmente do ponto de vista legal, a análise documental nos permitiu um retrato sobre a natureza do programa.

A opção metodológica foi definida em face da necessidade de conhecer, entender e interpretar os sentidos construídos por sujeitos envolvidos com o PIBID e a tomada de posição deles em função disso. Essa escolha, em termos de metodologia, é procedimental, mas é também epistemológica já que vai ao encontro da nossa intenção de compreender a complexidade do objeto estudado levando em conta a história, o contexto e a expressividade dos sujeitos na riqueza e plasticidade do fenômeno em questão. O propósito não está em descrever somente a realidade, mas explicitá-la e interpretá-la possibilitando a partir dessa análise a construção de conhecimento.

Ainda que tenhamos alguns pontos bem demarcados, procuramos evitar qualquer norma de procedimento rígida. Assim como Mills (1962), acreditamos que a pesquisa é algo semelhante a um ofício de artesanato no qual a teoria e o método são parte da prática de um artesão. Desse modo, estamos tentando nós mesmos sermos artesãos intelectuais, nossos próprios metodologistas.

Nesse sentido, tomamos a formação de professores como objeto de reflexão e elegemos o PIBID como objeto de pesquisa, propondo analisá-lo a partir da perspectiva do ciclo de políticas, com base na teoria de Ball (1994 e 1998). Nessa perspectiva, a política é entendida como um ciclo contínuo, que entende assim a trajetória das políticas como um processo dialético, resultante de uma variedade de contextos inter-relacionados e de arenas de ação, tanto públicas quanto privadas. As políticas são assimiladas como processos em curso, e não como produto, que durante sua trajetória são reelaboradas, reproduzidas e retrabalhadas em diferentes instâncias institucionais e por diferentes e múltiplos atores (MOREIRA, 2017).

Nosso referencial teórico analítico, no campo da formação docente, gira em torno de autores (ROLDÃO, 2007a, 2007b e 2009; ZEICHNER, 2010; 2013) que nos ajudam a compreender os conflitos de forças que envolvem o desenvolvimento profissional de professores, as disputas pela hegemonia sobre o conhecimento docente que se dão em diferentes espaços e como elas se expressam na formulação de políticas públicas.

Entendemos que o delineamento de uma política educacional voltada especificamente para a formação docente traduz o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica. Nesse sentido, a formação docente no âmbito de uma política pública nacional, expressa sentidos sobre o que

vem a ser professor no Brasil e incorpora uma série de questões que envolvem ideias e interesses dos mais diversos sobre ensinar e aprender. Esses sentidos muitas vezes são conflitantes entre quem pensa a política e entre aqueles para a qual ela é destinada. Nessas circunstâncias, entre o que é pensado, descrito e feito, ocorrem diversos processos de ajustamento e adaptação que fazem com que a implementação⁸ de uma política educacional seja ainda mais complexa do que naturalmente seria.

Formação de professores e ciclo de políticas

Stephen Ball (1993, 1994, 1998 e 2012) tem desenvolvido seus trabalhos a partir do entendimento da política como um processo social, relacional, temporal e discursivo e, em consequência, como um processo revestido de relações de poder. Para este autor, políticas são agenciamentos de valores instáveis, autoridade, significados e práticas, os quais reúnem vários estados de coisas e organismos, bem como declarações, modos de expressão e regimes internos de sinais. Sendo assim, a política é considerada nessa perspectiva como “um conjunto de técnicas, categorias, objetos e subjetividades” (MAINARDES, 2015, p. 167). Ball, em entrevista, afirma que:

[...] tenho tentado argumentar que a política é construída e feita em todos os tipos de arenas, em todos os tipos de níveis, por todos os tipos de pessoas, de forma que o objeto de estudo torna-se dissipado ou tem de ser entendido em termos de uma análise de trajetória; como estando em movimento pelo tempo e pelo espaço. (MAINARDES, 2015, p. 165).

A abordagem do ciclo de políticas, formulada por Stephen Ball e Richard Bowe, oferece grande contribuição para a análise educacional e vem sendo utilizada em diferentes países para estudos sobre políticas públicas voltadas para este setor. Ball, Gold e Bowe (1992) propõem então um ciclo contínuo constituído pelos seguintes contextos: o da influência, o da produção de texto, o da prática, o dos resultados (efeitos) e o da estratégia política. Os três primeiros são considerados os contextos primários do ciclo de políticas, aos quais Ball acrescentou os outros em 1994. Sobre esses dois últimos contextos, cabe lembrar que, em revisão posterior, Ball mencionou em entrevista que voltou à formulação dos três iniciais, por entender que o contexto dos resultados é extensão do da prática, enquanto o da estratégia política integra o de influência (MAINARDES; MARCONDES, 2009). Os contextos estão

⁸ Entendemos a partir de Ball (MAINARDES e MARCONDES, 2009) que o termo “implementação” sugere um processo linear pelo qual as políticas se movimentam em direção a prática de maneira direta. Utilizamos o termo quando não encontramos outra opção, mas ressaltamos que abordaremos neste estudo a política como interpretada/traduzida no contexto da prática dos sujeitos.

inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares (MAINARDES, 2006). Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates. É importante observar ainda que:

Os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E, ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação. Assim, podem existir espaços dentro de espaços. Podemos refletir a respeito das políticas em termos de espaços e em termos de tempo, de trajetórias políticas, movimentos de políticas através do tempo e de uma variedade de espaços. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 307).

Segundo Mainardes (2006), o contexto de influência é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, segundo descreve Mainardes (2006), há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência.

Mainardes (2006), sinaliza que o contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o da produção de texto. Ao passo que o de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos e outros. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios.

Sobre o contexto da produção de texto, Moreira (2017) adverte que esses textos resultam de lutas e compromissos e devem ser lidos levando-se em consideração o momento e

as condições particulares em que foram produzidos. Enquanto “o modelo de controle estatal tende a congelar o texto, na abordagem do ciclo de políticas a legislação é apenas um dos aspectos de um processo contínuo no qual é reinterpretada e reformada” (MOREIRA, 2017, p. 6).

Entretanto, o ciclo da política não termina com a elaboração do texto legal. As políticas são intervenções textuais que têm consequências, as quais são experienciadas no terceiro contexto, que é o da prática, a arena à qual a política é endereçada. Os destinatários da política não fazem uma leitura ingênua dos textos recebidos. Têm histórias, objetivos e interesses próprios e fazem uma interpretação ativa da política, cujas “intenções” podem conter ambiguidades e contradições, que no contexto da prática favorecem múltiplas leituras.

Para Mainardes (2006), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. O ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”. Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

Assim, os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos. Dessa forma, políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (MAINARDES, 2006).

No que se refere ao PIBID, acreditamos que o ciclo de políticas nos ajuda na sua análise enquanto política pública de formação de professores que encarna significados e sentidos do que é ser professor no Brasil. Ele nos ajuda a compreender como a formação de professores, enquanto terreno de disputas pelo que conta como conhecimento, ressignifica os embates pelo controle (e poder) entre seus atores.

Desse modo, acreditamos que a abordagem do ciclo de políticas nos permite a análise crítica da trajetória do PIBID desde sua formulação inicial até a sua implementação, levando em conta como os atores da política a traduzem e interpretam nas suas experiências. Analisando o programa pela perspectiva de quem o vivenciou no contexto da influência, da produção de texto e da prática, esperamos compreender os sentidos construídos sobre o PIBID e como as decisões e posições são tomadas em decorrências deles.

A partir de uma análise que considera de modo conjugado os contextos de influência, produção de texto e prática, apresentamos a seguir como compreendem o Edital CAPES nº 7/2018 aqueles que vivenciaram o PIBID em papéis de idealização, implementação, coordenação e supervisão.

O Edital CAPES nº 07/2018: um “outro” PIBID?

O PIBID foi criado com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena, das instituições de ensino superior (IES) públicas (federais, estaduais e municipais) e comunitárias, sem fins econômicos. O lançamento da primeira chamada pública se deu, como já dito, via MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, publicado no Diário Oficial da União, em 13/12/2007.

De 2007 até dezembro de 2018 foram lançados uma chamada pública, um decreto de lei, sete editais e nove portarias que regulamentam e organizam o programa, indicando suas diretrizes, conforme se pode notar no quadro a seguir:

Quadro 2 – Documentos regulamentares do PIBID

DOCUMENTO	DATA	ASSUNTO
Portaria Normativa nº 38	13/12/2007	Institui o PIBID.
Chamada Pública MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007 (primeiro edital)	13/12/2007	Chamada para instituições federais de ensino superior.
Portaria nº 122	18/09/2009	Dispõe sobre o PIBID no âmbito da CAPES.
Edital nº02/2009	25/09/2009	Chamada para instituições federais e estaduais de ensino superior.
Portaria nº 1.243	30/12/2009	Reajusta os valores das bolsas de participantes de programas de formação inicial e continuada de professores
Portaria nº 72	09/04/2010	Estende o PIBID às públicas municipais e às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos
Portaria nº 136	01/07/2010	Altera modalidade de aplicação de dotação orçamentária referente ao PIBID.
Edital nº18/2010 CAPES	13/04/2010	Chamada para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos.

Decreto nº 7.219	24/07/2010	Dispõe sobre o PIBID.
Edital nº 2/2010 CAPES	22/10/2010	Chamada para instituições que trabalham nos programas de formação de professores Proind ⁹ e Procampo ¹⁰ .
Portaria nº 260	30/12/2010	Aprova as normas do PIBID.
Edital nº 1/2011 CAPES	03/01/2011	Chamada para instituições públicas em geral.
Edital nº 11/2012 CAPES	20/03/2012	Chamada para IES que já possuem o PIBID e desejam sua ampliação e para IES novas que queiram implementar o PIBID em sua instituição.
Portaria nº 96/2013 CAPES	18/07/2013	Aprova o regulamento do PIBID.
Edital no 61/2013 CAPES	02/08/2013	Chamada para instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni ¹¹ .
Edital nº 66/2013	06/09/2013	Chamada para instituições públicas em geral interessadas no Pibid-Diversidade ¹² .
Portaria CAPES nº 46/2016	15/06/2016	Aprova as novas normas do PIBID.
Portaria CAPES nº 158	10/08/2017	Dispõe sobre a participação das IES nos programas de fomento da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica.
Edital CAPES nº 7/2018	01/03/2018	Chamada para IES em geral.
Portaria CAPES nº 45	12/03/2018	Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no PIBID.

Fonte: Elaboração própria.

A primeira chamada do PIBID (2007) obteve a aprovação de 43 projetos institucionais¹³ mediante quatro oportunidades de apresentação para avaliação: até 30/08/2008 foram aprovados 23, até 19/12/2008 foram aprovados 14, até 27/01/2009 mais três e até 20/02/2009 também mais três. O edital de lançamento da primeira chamada pública do PIBID evidencia que o programa surge com foco nas licenciaturas das chamadas “ciências duras” (física, química, matemática e biologia como prioridades) e na atuação no Ensino Médio.

Essa configuração mudou dois anos depois, em vinte e cinco de setembro de 2009, quando foi divulgado o edital CAPES/DEB Nº 02/2009. De acordo com o referido edital, os projetos institucionais deveriam contemplar a iniciação à docência e a formação prática para o exercício do magistério no sistema de ensino da rede pública, podendo estar voltados para a Educação Básica Regular, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e a Educação Básica oferecida nas Comunidades Indígenas, nas Comunidades Quilombolas e no Campo, verificando-se, portanto, uma ampliação do contexto de atendimento.

A segunda chamada do PIBID obteve a aprovação de 89 projetos institucionais, três projetos a mais que o dobro da primeira. Em relação à prioridade de atendimento, houve,

⁹ Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas.

¹⁰ Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo.

¹¹ Programa Universidade para Todos.

¹² O PIBID Diversidade concede bolsas a alunos matriculados em cursos de licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas em escolas de educação básica indígenas e do campo (incluindo as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas).

¹³ É importante destacar que cada projeto institucional incorpora vários subprojetos de área, sendo estes últimos ligados às licenciaturas em si enquanto o primeiro se refere a IE.

portanto, acentuada ampliação, privilegiando, dentre outros, o curso de Pedagogia que até então só poderia entrar em outras licenciaturas, como uma das últimas prioridades. Nesse edital, a Pedagogia passa a ser considerada, inclusive, no âmbito do Ensino Médio – Modalidade Normal.

Quadro 3 – Distribuição das prioridades de licenciatura e das etapas de ensino para atuação conforme 1º e 2º editais do PIBID

Edital MEC/CAPES/FNDE 01/2007		
Prioridade para atuação no Ensino Médio	Prioridade para atuação no Ensino Médio e para os anos finais do ensino fundamental	Distribuição de forma complementar
licenciatura em física; licenciatura em química; licenciatura em matemática; licenciatura em biologia.	licenciatura em ciências; licenciatura em matemática	licenciatura em letras (língua portuguesa); licenciatura em educação musical e artística; demais licenciaturas.
Edital CAPES/DEB Nº 02/2009		
Prioridade para atuação no Ensino Médio	Prioridade para atuação o ensino fundamental	Distribuição de forma complementar
licenciatura em Física; licenciatura em Química; licenciatura em Filosofia; licenciatura em Sociologia; licenciatura em Matemática; licenciatura em Biologia; licenciatura em Letras-Português; licenciatura em Pedagogia; licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino médio.	licenciatura em Pedagogia (com destaque para prática em classes de alfabetização); licenciatura em Ciências; licenciatura em Matemática; licenciatura em Educação Artística e Musical; licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino fundamental.	licenciatura em Letras - Língua Estrangeira; licenciaturas interculturais (formação de professores indígenas); licenciaturas em educação do campo (para comunidades quilombolas e educação de jovens e adultos); demais licenciaturas (desde que justificada sua necessidade social no local ou região).

Fonte: Elaboração própria conforme dados disponibilizados no Edital MEC/CAPES/FNDE 01/2007 e no Edital CAPES/DEB Nº 02/2009

Em nove de abril de 2010 foi publicado o Edital Nº 18/2010 que traz uma mudança importante no que concerne a licenciatura de Pedagogia. Trata-se da possibilidade de atuação na Educação Infantil, não prevista diretamente nos dois primeiros editais. Essa terceira chamada do PIBID obteve a aprovação de 28 projetos institucionais de diferentes regiões do Brasil. Essa chamada não substituiu a segunda, gerando um crescimento de 30% do Programa, que de 89 projetos institucionais passou a contar com 117.

A chamada do Edital nº 68/2013, realizada em dois de agosto de 2013, confirma que o PIBID avançava e caminhava para a sua consolidação como uma das estratégias de formação inicial de professores mais bem sucedidas dos últimos tempos no Brasil. Dizemos isto porque se no edital anterior anunciava-se a oferta de 19.000 bolsas, neste a oferta é de 72.000 bolsas, sendo dez mil destinadas aos estudantes do PROUNI. A chamada do sexto edital apresentou novidades, entre as quais, a oportunidade de participação de IES privadas. A partir desse edital todas as instituições com oferta de cursos de licenciatura estavam aptas a se

candidatarem ao programa. Outra novidade refere-se à possibilidade proposição de um subprojeto interdisciplinar agregando, no mínimo, duas áreas distintas. Assim, dentro de um projeto institucional, um dos subprojetos poderia articular mais de uma licenciatura. As licenciaturas foram nominadas no edital, sem distinção de prioridade entre elas como ocorria no início do programa, cuja ênfase recaiu sobre o Ensino Médio e nas licenciaturas das áreas exatas.

O Edital CAPES nº 7/2018, lançado em 01 de março de 2018, trouxe mudanças significativas para o programa, expressando a intencionalidade do MEC/CAPES de reestrutura-lo. Da perspectiva dos sujeitos ouvidos na pesquisa em tela, este edital é visto como um retrocesso. Sobre isso COI 2 afirma que:

[...] eu tenho, assim, uma tristeza de ver a possibilidade de uma coisa que estava sendo construída, que estava realmente amadurecendo e ficando cada vez melhor, com as experiências, com as trocas, de repente vir justamente ao contrário do que sempre foi feito, essa discussão desde os licenciandos, com os professores para chegar no que a gente quer e ter esse apoio, agora diferente veio esse edital, que diz o que a gente deve fazer, com pontos que a gente não concorda de jeito nenhum. (COI 2 - entrevista)

Para os sujeitos ouvidos, as principais mudanças que afetam negativamente o programa, em face do edital de 2018, têm relação com: os critérios de seleção dos bolsistas, o tempo de permanência deles no programa; a possibilidade de participação sem bolsa; a proporção entre o número de licenciandos e o número de professores supervisores; o financiamento do programa; a forma de escolha/acesso às escolas parceiras; e a exigência da elaboração dos planos de atividades dos subprojetos com base nos princípios e características da iniciação à docência indicados no documento.

Quanto aos *critérios para seleção dos bolsistas*, exige-se que eles estejam na primeira metade do curso, referido no documento como aquele que não tenha concluído mais de 60% da carga horária regimental do curso. Para SUP1 isso pode prejudicar um grupo expressivo de licenciandos:

A gente tinha no PIBID menino que entrou no programa no 2º período da faculdade, ele viu escola, viu sala de aula, muito antes do estágio curricular. Isso é muito agregador! Mas tinha também menino que estava terminando o curso e não teve boas experiências com a escola nos estágios e nas disciplinas mesmo e o PIBID era o lugar em que ele se achava, se descobria professor e se identificava com a docência mesmo aos 45 do segundo tempo, ou no meio do curso. Com esse novo edital isso não vai ser possível e com a realidade problemática dos estágios, eu acho que a gente mais perde do que ganha. (SUP 1)

Arelada a esta questão temos a *marcação de um período máximo de permanência dos licenciandos no PIBID* com recebimento de bolsa, este período não poderá ser superior a 18 meses, considerando a participação na mesma modalidade, em qualquer subprojeto ou edição do programa. Tanto a exigência de seleção de licenciandos segundo o tempo em que estão no curso, quanto a marcação de tempo para permanência nunca foram questões nos documentos regulatórios anteriores. Para COA 1, a questão do tempo de permanência na escola era um dos pontos altos do PIBID:

Esse edital que veio agora, ele define que o estudante pode participar do PIBID até metade do seu percurso curricular, ele já tá criando aí uma temporalidade que não é pequena, mas há que se pensar nos efeitos disso, porque o grande diferencial nas versões anteriores, nas versões anteriores, o potencial do PIBID reside justamente no fato do tempo de permanência desse licenciando, desse bolsista, é um tempo assim, de no mínimo um dia e no máximo quatro anos. Se ele se dispõe a participar, ele fica no PIBID muito tempo e ele é muito beneficiado com essa formação. Mesmo com as saídas e entradas de pibidianos, o que faz parte de qualquer programa, a gente tinha também uma meta de manter o máximo possível pessoas que no programa estivessem correspondendo e se desenvolvendo porque a gente tinha uma aposta de que um tempo maior faria diferença, como a gente tem como mostrar que fez para vários que ficaram no mínimo dois e no máximo 4 anos. (COA 1 – entrevista)

É possível reconhecer dois pontos fulcrais do PIBID: a oportunidade de *pensar e fazer* a docência com professores da escola básica em contexto real de trabalho; e a imersão precoce, com marcações mais amplas de tempo¹⁴, dos licenciandos na escola. Nessa direção, a ruptura com a possibilidade de estar no PIBID durante praticamente todo o curso, conforme o atual edital, acena para o distanciamento daquilo que se encaminhava, através do programa, para o desenvolvimento de uma formação docente por imersão e que se aproxima da natureza do trabalho. Roldão (2007a, p. 40) sinaliza que: “torna-se cada vez mais necessário perspectivar a formação como imersão no contexto de trabalho”.

A formação inicial só será eficaz se transformar-se em formação em imersão, também transformadora dos contextos de trabalho, feita com as escolas, que, por um lado, coloque os futuros professores em situação que alimente o seu percurso de formação inicial e, por outro, converta as escolas, os jardins de infâncias, os contextos de trabalho em que os nossos profissionais vão atuar, em outras tantas unidades de formação que conosco, ensino superior e investigadores, construam parcerias de formação/investigação, desenvolvidas dentro da ação cotidiana da escola,

¹⁴ Máximo de quatro anos até o Edital nº 68/2013.

transformando-a em espaço real de formação profissional permanente. (ROLDÃO, 2007a, p. 40)

Sobre *a possibilidade de participação sem bolsas*, o edital prevê a inclusão de até seis licenciandos “voluntários”, incentivados pelas IES a participarem do programa sem receber bolsa. Para COI 1, isso representa “uma grande derrota”:

Para que você consiga pontuação máxima e para que o projeto seja aprovado, cada subprojeto, na verdade cada núcleo dentro do subprojeto, ele precisa apresentar 30 licenciandos, sendo que 24 serão bolsistas e seis não bolsistas que terão as mesmas obrigações dos outros 24. Eles vão ter que ir para a escola, isso implica gasto com transporte, gasto de alimentação, gasto na própria formação. Eu acho isso um absurdo. Acho que rompe com o princípio de isonomia entre os licenciandos participantes do projeto, que não tem sentido e que ainda por cima acaba criando justificativas para um discurso de voluntariado na educação, ou seja, que você pode resolver, entre aspas esse resolver, demandas da escola de educação básica através de ações voluntárias. Porque fundamentalmente esses seis vão fazer é uma ação voluntária. Então o governo por um lado obriga a ter os seis voluntários porque se não o projeto não ganha pontuação para ser aprovado e ao mesmo tempo cria as condições para validar um discurso de voluntariado: “oh tá vendo? Voluntariado resolve, atende as demandas da escola pública”. Então isso para mim é, assim, uma armadilha. (COI 1 – entrevista)

Assim sobre a questão do voluntariado, COA 2 chama atenção para o fato do atual edital abrir brecha para que essa situação se apresente também entre professores coordenadores e professores supervisores:

Essa divisão de bolsas, ... que ele sugere, esse edital, na medida em que a gente tem um coordenador bolsista outro não bolsista, licenciandos bolsistas e outros não bolsistas. Agora no caso dos licenciandos a gente entende que tem uma rotatividade muito grande, que o licenciando está também construindo outras... está ganhando outras coisas não só a bolsa que são até muito valiosas dentro da formação. Para o coordenador de área e para o supervisor eu acho que fica uma... que a condição promove uma deterioração do trabalho em relação ao que a gente viveu. (COA 2 – entrevista)

No que se refere *a proporção entre o número de licenciandos e o número de professores supervisores*, a indicação do edital de 2018 é de que os subprojetos, chamados de “Núcleo de iniciação à docência”, correspondam a grupo formado por um coordenador de área, três supervisores e, no mínimo, 24 e, no máximo, 30 discentes. Ao contrário dos editais anteriores que indicavam uma média de 5/6 licenciandos por supervisor, a média agora é de pelo menos oito, podendo chegar a dez. Para COA 2, com isso:

[...] as condições de organização do trabalho foram muito precarizadas nesse novo edital, então para mim a grande precariedade é essa relação do supervisor com 10 licenciandos. Eu acho muito difícil um supervisor receber 10 alunos, estar responsável por 10 pessoas e mais turma e mais o seu trabalho pedagógico com as crianças, ter uma turma de crianças, todos os dias da semana pelo menos duas outras pessoas e o professor está responsável pelas crianças e também por essa formação eu acho muito pesado. (COA 2 – entrevista)

Quanto ao *financiamento do programa*, o edital de 2018, ao contrário de todas os editais anteriores, não prevê verba para manutenção e custeio dos subprojetos (compra de material didático, pedagógico, livros, participação em congressos, etc.). A Portaria nº 45, de 12 de março de 2018, dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no PIBID. Para COI 1 aceitar desenvolver o PIBID sem financiamento pode trazer problemas futuros para a formação docente como um todo:

[...] a gente pode acabar referendando um discurso que venha a ser feito daqui a um ano e meio de que “olha tá vendo esse projeto, dentro desse modelo mostra que não precisa ter bolsa, não precisa dar dinheiro porque esse edital também não prevê a liberação de recursos para compra de materiais, para serviços, então não precisa de bolsa, não precisa de recurso e não precisa da universidade pública para formar professor, para resolver entre aspas os problemas da escola pública”. (COI 1 – entrevista)

As mudanças nas modalidades de vínculo ao programa (participantes voluntários), na quantidade de bolsistas por professor supervisor e na não previsão de financiamento dos projetos nos remetem ao que Zeichner (2013) denuncia, se referindo ao contexto estadunidense, sobre como os interesses privados tem moldado ativamente as políticas e as legislações de formação de professores com base em uma suposta “crise” da escola, cuja solução passa pela incorporação de uma lógica de mercado nos programas de preparação docente. Zeichner (2013) denomina os que defendem essa posição como *reformadores*. Os reformadores afirmam que as intervenções educacionais por si só podem corrigir as desigualdades nas oportunidades de aprender e nos resultados educacionais das escolas. Além disso, argumentam que a desregulamentação, as leis de mercado e os programas de formação de professores administrados por empresários são mudanças necessárias que resolverão nossos problemas (BALL, 2012).

Esse discurso de que o ensino público é ao mesmo tempo responsável por nossos problemas e a nossa salvação é necessário para convencer os estrategistas políticos e o público em geral sobre o fracasso do sistema atual. (ZEICHNER, 2013, p.56)

Ainda com relação a diminuição de bolsas, que envolve os participantes voluntários e a redução de professores supervisores (subentendida com o aumento de licenciandos por supervisor), e a falta de verbas de capital e custeio, vemos similaridades com a argumentação dos reformadores de que formar professores é muito caro e que esses custos precisam ser revistos (ZEICHNER, 2013). Sobre isso COG 1 afirma que:

Olha, o PIBID foi muito bombardeado em 2015/2016. Muito bombardeado e engraçado que o bombardeamento era com base em argumentos falsos. Primeiro que os alunos não iam para a rede pública, ora, um aluno não pode se formar no PIBID e entrar na rede pública porque ele depende de concurso e as redes públicas não estão fazendo concurso por conta da lei de responsabilidade fiscal. Ah e se faziam, os alunos do PIBID entravam muito bem colocados. Então no próprio trabalho da Marli André¹⁵, aquele segundo que ela fez depois do que ela fez com a Bernadete [Gatti], ela examinou exatamente isso, os egressos do PIBID. Dos 57% de alunos do PIBID que não entravam na escola pública, 57% estava esperando concurso, só estavam esperando abrir concurso. Isso é um argumento falso, dizer que não entravam na rede é falso. 40 e tantos % entravam na rede sim, os outros dependiam de haver concurso. Não é assim automático, eu me formo e entro na rede pública, até porque a constituição proíbe. Então, esse argumento era falso. O que havia por trás era o seguinte: precisa cortar dinheiro, precisa cortar dinheiro tem que reduzir o número de bolsas, então o programa começou a ser muito bombardeado. (COG 1 – entrevista)

Quanto à *forma de escolha/acesso às escolas parceiras*, diferente das regulamentações anteriores que davam autonomia as IES para escolherem escolas, o edital de 2018 indica que o PIBID será realizado em regime de colaboração, que será efetivado por meio da formalização de “Acordo de Cooperação Técnica” (ACT) firmado entre a CAPES, as secretarias de educação de estado ou órgão equivalente e as IES. Segundo o edital, as escolas parceiras serão indicadas para as IES pelas secretarias de educação. Sobre isso, FOR 1 comenta que:

[...] a gente perde muito com o desenho que tem aí, a gente perde a flexibilidade para fazer desenhos próprios e a gente passa a ser muito mais burocrático agora, a gente perdeu nessa possibilidade de nós nos articularmos com as redes. Embora, assim, ter o protagonismo dela é importante, mas o modo como foi não nos aproximou, talvez até tenha nos distanciado mais porque antes a gente procurava as escolas, esse era o desenho, do jeito que o edital está propondo a gente fica refém das redes, não tem relação de igualdade, não é trabalhar junto, é prestar um serviço de acordo com a conveniência e critérios de um e não de todos. Para mim a gente põe a parceria em risco. (FOR 1 – entrevista)

¹⁵ Encontramos referência a esta pesquisa no trabalho “INSERÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DE PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA”. Trabalho Encomendado GT08– Formação de Professores, referente a 38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA.

Identificamos no programa aspectos que se assemelham com o que Zeichner (2010) caracteriza como terceiro espaço. A aproximação entre universidade e escola – viabilizada em um espaço de formação inicial onde se discute, se problematiza e se exercita o trabalho docente sob orientação e na companhia constante do professor da escola básica – é um dos principais diferenciais do PIBID (AUTOR, 2016). Interações intencionais entre escola e universidades, professores da escola-básica e professores da universidade, conhecimento local, acadêmico e prático; em uma perspectiva de romper fronteiras, estreitar laços e minimizar hierarquias também são marcas características do PIBID (CAMPELO, 2016). Nesse sentido, as mudanças nos critérios de seleção das escolas podem afetar significativamente as relações entre escola e universidade, professores da escola básica e professores universitários.

Sobre os planos de atividade, *os princípios da iniciação à docência* apontados no edital CAPES nº 7/2018 são os seguintes:

- I. o desenvolvimento de atividades em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação;
- II. valorização do trabalho coletivo e interdisciplinar;
- III. intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem dos objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular;
- IV. estímulo à inovação, à ética profissional, à criatividade, à inventividade e à interação dos pares; e
- V. aperfeiçoamento das habilidades de leitura, de escrita e de fala do licenciando.

Entre os sujeitos ouvidos por nós, o ponto III dos princípios da iniciação a docência é o mais polêmico. Converte em todos os relatos o descontentamento com o vínculo entre o PIBID e a BNCC¹⁶. Para COA 2 “a questão é ideológica”, segundo COI 2 isso se relaciona com a ideia de “acabar com o projeto, mas mudou muito o perfil tentando adequar essas ideias novas, dessas reformas que o governo está propondo”. COI 1 comenta ainda que:

[...] o edital, ele mais ou menos, mais ou menos não, ele muito explicitamente deixa claro que o PIBID será instrumento para implementação das bases nas escolas. Isso também eu acho... um absurdo

¹⁶ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que visa nortear o que é ensinado nas escolas do Brasil inteiro, englobando todas as fases da educação básica, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio. Trata-se de uma espécie de referência dos objetivos de aprendizagem de cada uma das etapas de sua formação. A Base Nacional é uma ferramenta que visa a orientar a elaboração do currículo específico de cada escola, isso significa que a Base estabelece os objetivos de aprendizagem que se quer alcançar, por meio da definição de competências e habilidades essenciais, enquanto o currículo irá determinar como esses objetivos serão alcançados, traçando as estratégias pedagógicas mais adequadas. A BNCC tem sido alvo de muitas críticas entre os professores, as universidades e até mesmo as escolas.

porque fere a autonomia universitária em termos da concepção pedagógica do projeto. E como um todo, eu vejo que o edital ele abre muito claramente um caminho para um discurso de que a formação do professor deve se dar prioritariamente ou majoritariamente na escola no sentido que tende a diminuir ou até mesmo anular o lugar da universidade, especialmente da universidade pública na formação de professores. Essa é uma outra armadilha que eu acho perigosíssima da gente entrar. (COI 1 – entrevista)

A vinculação do PIBID com a BNCC via exigência de planos de ensino articulados com a Base, nos remete a programas de formação de professores relacionados aos reformadores. Para Zeichner (2013, p. 18), nesse modelo defende-se a formação de professores como “a de técnicos que implementam os scripts de instrução que lhe são fornecidos” na crença de que o treinamento que esses professores recebem e a subsequente “roteirização da instrução levaria a melhoria nas pontuações dos alunos em testes padronizados”. Nesses programas o foco central é o ensino de práticas docentes. Práticas (ou estratégias de ensino) consideradas eficazes são coletadas, documentadas e explicadas pelos formadores aos professores em formação que devem treiná-las e aplica-las nas turmas pelas quais são responsáveis.

Sobre esses programas, Zeichner, Payne e Brayko (2015) apontam que eles em geral colocam os candidatos a professores em escolas com pouquíssima preparação pré-serviço e enfatizam, e até glorificam, acriticamente a prática e o conhecimento da prática, enquanto minimizam a importância da teoria na formação profissional, que não é vista como diretamente conectada com a prática docente diária. Esse tipo de pensamento leva a situações como a definição de conteúdo de fundamentos sociais como “não essenciais” e à preparação de professores que podem implementar “scripts de ensino”, mas que não desenvolveram a visão profissional, competência cultural, e perícia adaptativa que precisam para encarar as necessidades de ensino de seus estudantes ou continuar a aprender na e da prática. Nos programas de “entrada adiantada”, peca-se porque

Eles têm, com frequência, falsamente colocado a questão como uma escolha entre a teoria e a prática em um programa de formação docente, e algumas vezes orgulhosamente proclama que eles minimizaram ou eliminaram a teoria da formação de professores. (ZEICHNER; PAYNE; BRAYKO, 2015, p. 123, tradução livre)

Segundo Roldão (2007a, 2007b e 2009), a natureza específica do saber docente exige que os processos formativos pelos quais passam os professores sejam pautados em conhecimento científico centrado na ação profissional, desenvolvido em imersão no contexto

do trabalho através de análise, problematização e investigação que permita agir fundamentadamente.

Para Gatti (2013), professores com boa formação desenvolvem relações pedagógicas intencionais, são detentores de ideias e práticas educativas fecundas, ou seja, são preparados para a ação docente com consciência, conhecimentos e instrumentos de e para a ação. Ainda segundo Gatti (2016), o exercício do trabalho docente depende da capacidade de mobilizar conhecimento em situações específicas e de recriar, por reflexão constante a partir da prática, seus fazeres e saberes.

Acreditamos que uma formação docente de qualidade perpassa pela autonomia dos formadores que se refletirá em autonomia dos futuros professores. Não está claro de que maneira o Edital CAPES nº 7/2018 afetará o PIBID porque para além do prescrito, uma política pública se faz nas vivências e experiências de quem as põe em prática, as traduzindo e ressignificando (BALL, 1998). O PIBID não acabou. As mudanças previstas serão mais fortes que o modelo de formação que o programa proporcionou por dez anos? Aqueles que dele participam conseguirão criar estratégias insurgentes para resistir as mudanças previstas? O PIBID será ocupado por outros que se identificam com o novo modelo indicado?

Considerações finais

Se até 2013, os textos sobre o PIBID – em termos de regulamentações, diretrizes e normatizações – vinculavam claramente uma concepção de docência alicerçada em princípios relacionados com a aproximação da universidade com a escola, da formação com o trabalho, da teoria com a prática, o edital de 2018 desconstrói ou põe em risco muito disso.

Quanto ao relacionamento MEC/CAPES e universidades, o contexto da produção de texto do PIBID nos permite ver claramente que o programa viveu dois momentos totalmente distintos. O primeiro era pautado pela autonomia universitária, pelo controle nos documentos na medida para organizar e pela flexibilidade neles que permitisse adequações e criações tanto quanto fosse necessário. O segundo momento é marcado pela falta de diálogo e pela tentativa de imposição pelos discursos e pelos textos. Se no primeiro momento a “liberdade” oportunizou espaço para tradução e invenção do PIBID, o segundo momento possibilitou a criação de espaços de resistência, de luta organizada e enfrentamento.

A análise do contexto da produção de texto do PIBID à luz das tomadas de sentido (e de posição a partir disso) que nossos sujeitos construíram com suas interpretações dos discursos-textuais sobre o programa, nos permite ver como ao longo de sua existência o

PIBID viu-se no foco das disputas pelo que conta como conhecimento na formação de professores. Tornou-se também ferramenta para consolidação de outros programas e projetos (Novo Ensino Médio, BNCC, ensino integral e etc.). Essa mudança que o programa viveu mostra como, antes de qualquer coisa, o PIBID está a serviço de um projeto de governo do que *é ser professor no Brasil*. Se isso não estava claro no início, é muito mais forte no atual momento do programa tendo em vista o edital de 2018.

Para Ball (AVELAR, 2016), a política educacional precisa ser reconstruída e recriada em relação ao contexto. Ball adotou o uso do termo “enactment” que pode ser traduzido por “atuação”. Tradicionalmente, esta palavra tem sido usada no contexto legal para descrever o processo de aprovação de leis e de decretos. Ball usa a palavra no sentido teatral, referindo-se à noção de o ator possuindo um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas. O texto, no entanto, é apenas uma pequena parte (porém, uma parte importante) da produção. Ball usou este termo para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Os atores envolvidos têm o controle do processo e não são “meros implementadores” das políticas. Quanto a isso, mesmo em um cenário de descontentamento, percebemos esperança entre nossos sujeitos, como exemplifica o depoimento de COI 2:

É um momento terrível porque a gente está discutindo se vai participar ou não desse edital. Estamos pensando em participar, mas sabendo que tem que... participar para lutar por dentro e tentar mudar. Então, eu acho que é um momento difícil que a gente vai ter que lutar muito para recuperar, mas a grande vantagem é que a gente tem a experiência, a gente conheceu uma coisa que deu certo. Então em algum momento a gente pode retomar isso e... é isso que eu espero. (COI 2 – entrevista)

No dia 13 de dezembro de 2018, o MEC divulgou a base comum para reformar a formação de professores. Antes de entrar em vigor, este documento tem que ser analisado e aprovado no Conselho Nacional de Educação. Em entrevista¹⁷ o relator da base afirmou que o trabalho pode ser concluído até o fim de 2019. Não há na proposta nenhuma menção ao PIBID.

¹⁷ “MEC divulga base comum para reformar a formação de professores”, por Ana Carolina Moreno e Flavia Foreque, G1 e TV Globo, 13/12/2018. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2018/12/13/mec-divulga-base-comum-para-reformar-a-formacao-de-professores.ghtml?f>

REFERÊNCIAS

- AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma Análise de sua Contribuição para a Pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**. Vol. 24, No. 24, fev. 2016.
- BALL, S. J. Voting Whit Dollars: Philanthropy, Money, and Educational Policy. **Pedagogy, Culture, and Society**, v.20, n.3, p. 485-491, 2012.
- BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: Silva, L.H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. pp. 121-137.
- BALL, S. J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J. What Is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, 13(2), 10–17, 1993.
- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- CAMPELO, T. da S. A atuação de professores supervisores do PIBID na formação de pedagogos docentes: diferenciais da parceria universidade - escola básica. 129p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2016.
- GATTI, B. A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, M. **Práticas inovadoras na formação de professores**. p. 35-48. Campinas, SP: 2016.
- GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.
- MAINARDES, J. Entrevista com o professor Stephen J. Ball. **Olh@res**. Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171, nov. 2015.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006
- MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009
- MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.
- MOREIRA, L. P. Enfoques e abordagens para a análise de políticas educacionais: primeiras aproximações. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-14, 2017.
- ROLDÃO, M. do C. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação & Linguagem**, nº 15, p. 18-42, jan.-jun. 2007a.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. V.12, n.34, jan/abr 2007b. [94-103].

ROLDÃO, M. do C. Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 57-70, ago./dez. 2009.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

ZEICHNER, K. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países do mundo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

ZEICHNER, K.; PAYNE, K. A.; BRAYKO, K. Democratizing Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, vol. 66(2) 122 –135, 2015.

SOBRE AS AUTORAS

Talita da Silva Campelo

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora da Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (GEPED/CNPq). E-mail: talitacampelo@gmail.com

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

Giseli Barreto da Cruz

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (GEPED/CNPq). E-mail: giselicruz@ufrj.br e cruz.giseli@gmail.com

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

Recebido em: 11 de março de 2019
Aprovado em: 03 de abril de 2019
Publicado em: 01 de julho de 2019