

As perspectivas de formação de professores presente nos editais do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em diferentes contextos políticos

The perspectives on teacher education present in the calls for proposals of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) in different political contexts

Brenda dos Santos Barbosa¹
Jane Darley Alves dos Santos²

Resumo

No contexto de disputas e buscas por avanços na Educação, surgem as políticas públicas de formação docente, como o PIBID, objetivando contribuir com a formação inicial de professores e melhorias para a educação básica e valorizar o magistério. O objetivo deste trabalho foi investigar as perspectivas de formação de professores contidas nos editais do programa e narrar brevemente sua história. O manuscrito foi construído a partir da análise documental da portaria que instituiu o programa, da chamada pública de 2007, no governo Lula, e dos editais de 2018 e 2020, no governo Temer e Bolsonaro, respectivamente. Por meio das análises realizadas, constatou-se que o PIBID é um programa potencial em contribuir para a formação docente. Porém, ficam algumas ressalvas que precisamos nos atentar para que esta formação seja, dentro das possibilidades, integral.

Palavras chave: formação inicial de professores; PIBID; políticas públicas.

Abstract

In the context of disputes and quests for advancements in education, public policies for teacher education emerge, such as PIBID, aiming to contribute to the initial education of teachers, improvements in basic education, and the valorization of the teaching profession. The objective of this work was to investigate the perspectives on teacher education present in the program's calls for proposals and briefly narrate its history. The manuscript was constructed from the documentary analysis of the decree that established the program, the public call of 2007 during the Lula government, and the calls for proposals of 2018 and 2020 during the Temer and Bolsonaro governments, respectively. Through the conducted analyses, it was found that PIBID is a potential program to contribute to teacher education. However,

¹ Universidade Federal do Norte do Tocantins | brenadossantosbarbosa@gmail.com

² Universidade Federal do Norte do Tocantins | jane.santos@ufnt.edu.br

there are some reservations that we need to pay attention to so that this education can be, within the possibilities, integral.

Keywords: initial teacher education; PIBID; public policies.

Introdução

É cobrada das instituições educacionais meios de superar as crises econômicas, esta cobrança quase sempre por meio do currículo. Tais crises são frutos do próprio sistema de produção vigente. Para cada período histórico o país apresenta um contexto e realidades diferentes, e disso surgem demandas que afetam a educação. É exigido da educação uma formação que se adeque às demandas econômicas, sociais e políticas. Nesse sentido, os avanços são mínimos em comparação ao tempo de luta dos professores, e outros envolvidos, nessa causa. Há tempos se fala em uma educação emancipatória e cidadã, porém o que o país tem entregado é sempre o mesmo tipo de educação: uma educação bancária, rasa e na maioria das vezes precária, impossibilitando a educação tão desejada de transformação, como instrumento de ascensão social e de ensino de qualidade (SOUZA; SANTOS, 2019).

As providências concretas para o exercício do controle político-ideológico sobre o magistério envolvem sua formação e sua atuação profissional. Ou seja, a reforma dos anos 90, e seu prosseguimento no novo século, atingiu todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, lócus e tempo de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão.

Sobre esta questão Torríglio (2004) destaca que a partir da década de 90 a profissionalização docente ganhou centralidade, no sentido de ampliar o controle sobre a categoria do magistério e sua potencial capacidade de opor-se às reformas e ao Estado. Segundo a autora, nestas reformas reside uma contradição, pois apesar de toda estrutura legal organizada para a formação do professor, há uma descentralização e um aligeiramento dela e ao mesmo tempo uma precarização do trabalho docente, o que acarretou, em nosso entendimento, a perda da autonomia, entendida como condição para que o professor possa participar da concepção e organização de seu trabalho. Logo, ocorreu um distanciamento intencional entre a formação e o trabalho docente.

A formação de professores é um grande desafio no âmbito das políticas educacionais, visto que sobre o professor são postas inúmeras expectativas, no sentido deles possuírem os arcabouços necessários para resolver os problemas da educação no país. Do professor é exigido sempre a reinvenção de forma a atender o currículo escolar que tem por objetivo geral contemplar as demandas da sociedade e em grande maioria, principalmente, do mercado de trabalho.

Sendo assim, o currículo é formulado por grandes grupos econômicos e empresariais a fim de garantirem seus ganhos intelectuais e financeiros, mas tentam passar a imagem de neutralidade e de "melhoria da educação", um exemplo disso é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) construída ao longo de três anos em um viés capitalista/neoliberal.

Observamos, então, que essa classe ou esses grupos pretendem apenas beneficiar a si mesmos a cada reforma e a cada lei que surge com o intuito de alterar a sofrida realidade da educação brasileira. Não podemos permitir que a educação em sua grande magnitude e capacidade de transformar vidas continue a ser uma ferramenta que perpetue desigualdade e exclusão, que continue a beneficiar e a enriquecer os mais ricos e empobrecer os mais pobres. Nas palavras de Souza e Santos (2019):

Por mais que se tenha evoluído, a educação brasileira ainda apresenta características reacionárias e alienantes, contribuindo significativamente para a formação de seres passivos, eximindo-se do compromisso de formar sujeitos, cidadãos ativos e conscientes. Por ser incapaz de organizar e ampliar a consciência crítica dos estudantes, essa educação se faz uma inutilidade formal, ainda que cheia de discursos sobre a importância e o valor do conhecimento crítico e de atenção para fazer uma educação política (SOUZA; SANTOS, 2019, p. 4).

É nessas crises que, segundo descreve Grespan (2021) em seu livro “Marx: uma introdução”, são próprias do sistema capitalista, o Estado surge com políticas públicas a fim de intervir e remediar um “estrage” já previsto. Assim, muitas destas políticas são destinadas à educação, a grande “salvadora da pátria”. Ou seja, elas se apresentam como forma de consertar esses problemas decorrentes do sistema capitalista que atua no nosso país e na maioria esmagadora dos outros. Quando se fala em políticas públicas entendemos que se trata de ações e programas desenvolvidos pelo Estado com o objetivo de garantir direitos previstos na Constituição, ou não, e de resolver problemas públicos.

Tendo em vista que a educação é um campo de luta hegemônico, neste momento histórico de reformulação das políticas educacionais e de formação de professores, é preciso focar a atenção no significado de cada concepção, procurando ter clareza do projeto político que defende e que intenções revela. A concepção de formação docente pode conter diferentes propósitos, dependendo da política que gesta e orienta as proposições e da forma mediante a qual os direcionamentos irão chegar ao professor.

Assim, todas as questões até aqui levantadas apontam ser fundamental a reflexão acerca da formação docente, indicando que outra lógica, portanto, é necessária, ao se pretender avançar nos espaços possíveis das contradições, na compreensão e na formulação de políticas e propostas de formação docente, considerados os limites já expostos, que se proponham a desenvolver consciências críticas e a desvelar as dimensões ideológicas da educação para o capital.

Em 2007, um ano considerado bastante importante para a Educação Brasileira, foram implementadas medidas que prometiam trazer resultados positivos. Porém, entendemos que essas medidas, principalmente em relação às modificações das políticas públicas para formação de professores, são voltadas para atender as demandas do sistema capitalista (FERREIRA et al., 2017). Todavia, não significa que não podemos fazer uso dessas políticas, muito pelo contrário, devemos compreendê-las na essência e na contradição, para utilizá-las como ferramentas de luta, de construção crítica intelectual e social em busca da emancipação da nossa classe.

É em um desses contextos de busca por melhoria no país, focando a educação como uma das principais soluções, que o governo federal por meio do Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007, implementou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE) com a coparticipação dos municípios, distrito federal, estados e a comunidade em geral, visando melhorar a qualidade da educação básica por meio de programas e ações de assistência técnica e financeira.

No mesmo ano a Lei nº 11.502 foi aprovada, concedendo à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a responsabilidade da formação inicial e continuada de professores da educação básica, tendo o dever de financiar e assistir o

Ministério da Educação (MEC) no processo de desenvolvimento de políticas públicas e na criação de ações de apoio para profissionais de nível básico e superior.

Nesse âmbito surge o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com o objetivo de não só elevar o nível da formação docente e melhorar a qualidade da Educação Básica, como também incentivar a formação de professores. Sendo uma ação conjunta entre o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), a CAPES e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa foi instituído pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, pelo ministro da educação Fernando Haddad. Considerando a redação dada pela Lei nº 11.502, e algumas outras, além do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, resolve no artigo 1º:

Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública. (BRASIL, 2007, p. 1).

Assim, o programa é uma ação voltada à melhoria da formação inicial de professores, uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação. Tem por finalidade também possibilitar a ponte entre universidade e escola, estreitar essa relação e proporcionar ao licenciando um contato com o cotidiano escolar desde o 1º período do curso de licenciatura, contribuindo para melhor formação docente e para a qualidade da Educação Básica.

Portanto, o objetivo deste trabalho é analisar as perspectivas de formação de professores de Química presentes nos editais do PIBID em cada período governamental do país a começar pelo governo Lula (criação do programa), no governo Temer e, por fim, no governo Bolsonaro. Descrevendo brevemente o surgimento do programa por meio da Portaria Normativa nº 38, além de citar algumas alterações com o passar do tempo.

Metodologia

O presente trabalho é de caráter qualitativo, em que a coleta de dados foi realizada por meio de análises de editais do PIBID. Fizemos uma análise do tipo documental, que de acordo com Gil (2008, p. 45) é caracterizada pela pesquisa de “[...] materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”, é a fonte primária, aquele que ainda não sofreu um tratamento ou que pode ser reexaminado em busca de novos objetivos ou de outras interpretações. Em relação ao que se pode ser caracterizado como documento, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) elucidam:

[...] “documento: 1. declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado; 2. qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento; 3. arquivo de dados gerado por processadores de texto” (HOUAISS, 2008: 260). Phillips (1974: 187) expõe sua visão ao considerar que documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6).

O termo documento é um conceito que abrange várias definições, sendo considerado como documento leis, editais, revistas, fotografias, diários. No geral, documento pode ser materiais escritos, elementos iconográficos, elementos visuais, gravações e outros, desde que seja considerado um registro, um vestígio, uma comprovação histórica do passado (CELLARD, 2008). Consideramos que nenhum documento apresenta neutralidade, à medida que são compostos por especificidades e intencionalidades e, por esse motivo, sua apreensão como uma verdade absoluta é impossível, pois se faz necessário compreender o documento no contexto da conjuntura histórica em que foi produzido. De acordo com Pereira e Graebin (2010), o documento não é algo que se perpetua sem intenção ou que permanece apenas em função de seu passado histórico, mas é resultado das diferentes relações de forças sociais, culturais, políticas, econômicas e religiosas que possibilitaram sua fabricação, perpetuação e resguardo.

Os dados foram categorizados de acordo com os preceitos de Carlomagno e Rocha (2016). As regras para definição de categorias são enumeradas de 1 à 5, sendo elas: 1) regras claras de inclusão e exclusão; 2) precisam ser mutuamente excludentes; 3) não podem ser muito amplas; 4) devem contemplar todos conteúdos possíveis; 5) objetividade, sem subjetivismos. Esta última não se configura uma regra propriamente para categorização, mas para a classificação dos dados.

Para cumprir o objetivo da pesquisa, foram analisados três editais do PIBID. Sendo eles o edital do ano de 2007, o de 2018 e o de 2020. O recorte para escolha destes editais específicos pode ser justificado. O de 2007 foi escolhido por ser o primeiro edital do programa, lançado no mesmo ano em que foi instituído. Vale ressaltar também a importância deste edital para análise e comparação com os outros nos anos à frente. O segundo edital, o de 2018, foi escolhido por ser em outro governo, com concepções e perspectivas diferentes para as políticas de formação docente, já que o primeiro foi lançado no governo Lula. O terceiro edital escolhido foi o de 2020, também motivado pela mesma justificativa do segundo edital. Assim, nossas análises puderam ser comparativas entre os três governos em relação às perspectivas de formação inicial de professores destes editais e se as mudanças presidenciais tiveram alguma influência sobre eles.

No total, foram criadas três categorias. A primeira categoria diz respeito a análise geral de como o programa foi institucionalizado a partir da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, trazendo à narrativa alguns avanços ao longo dos anos. As demais categorias foram criadas de modo a contemplarem elementos presentes nos três editais que trouxesse às claras as concepções de formação docente embasadas nos objetivos e características obrigatórias para cada projeto/subprojeto a ser submetido pela universidade. A partir disso, os documentos foram analisados, as informações organizadas e categorizadas posteriormente.

O contexto da política de formação docente: a história do PIBID

O PIBID surgiu no ano de 2007 por meio da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, com os objetivos de fomentar a iniciação à docência, valorizar o magistério, contribuir para formação inicial de professores e para melhoria da Educação Básica.

O documento traz descrito em ordem de prioridade, no parágrafo 2º do artigo 1º, as licenciaturas contempladas para atuar no programa. Para o Ensino Médio, a licenciatura em Química encontra-se em segundo lugar, o que nos faz pensar que não é de hoje a dificuldade em formar professores de Química e de ensinar Química. A Química é considerada pelos alunos de nível básico uma das disciplinas mais complexas de aprender, geralmente entre os motivos estão a falta de uma base matemática e as metodologias adotadas pelos professores, metodologias estas voltadas ao ensino tradicional e que não fazem ligação com o cotidiano do aluno, transformando a Ciência em algo distante e desconexa da vida do educando. Dessa forma, o educador não desperta a motivação e o interesse pela área e muito menos possibilita uma aprendizagem efetiva e que tenha algum significado.

Por este ângulo, podemos entender que tais metodologias adotadas por esses professores podem estar diretamente ligadas à sua formação, o que faz necessário a implementação e multiplicação de programas como o PIBID, que incentiva a formação docente de maneira mais significativa, humana e menos tecnicista. Pois entendemos que um programa com os objetivos do PIBID surge para tentar amenizar esses problemas, com intervenções e subprojetos destinados a melhorar tanto a formação do licenciando quanto o ensino na Educação Básica, por meio de convênios entre as Instituições de Ensino Superior e as Instituições de Ensino Básico.

Inicialmente as Instituições de Ensino Básico cotadas eram as que apresentavam baixo Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e médias baixas no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Assim, os licenciandos realizavam “estágios” nestas instituições para desenvolver atividades de ensino e aprendizagem e ações previstas nos subprojetos que visassem melhorias no Ensino de Química e que contribuíssem para sua própria formação. A partir da Portaria Normativa nº 122, de 16 de setembro de 2009, o programa passou a ser direcionado tanto para as escolas públicas com as condições citadas acima quanto para àquelas que possuísem desempenho de ensino e aprendizagem exitosos, objetivando englobar realidades e necessidades distintas.

Para o desenvolvimento dos projetos institucionais de iniciação à docência, o programa oferecia uma verba de custeio. A princípio foram destinados a cada projeto institucional R\$ 15.000,00 por área, para cobrir os custos para execução plena do projeto. Em 2009, com a Portaria Normativa nº 122, as escolas da rede pública localizadas em comunidades indígenas, quilombolas e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), passaram a ter direito ao custeio no valor de R\$ 21.000,00 R\$ por ano e por área de conhecimento. Esse custeio desaparece no edital de 2018, após 5 anos sem publicações de editais no site da capes, o que revela um contexto de política econômica marcado de austeridade neoliberal, que intensificam os cortes no orçamento destinado à educação, avizinha-se um tempo em que a formação de professores ficará à mercê dos empresários da educação (ROSSI et al., 2019).

A portaria citada acima trouxe muitas outras alterações, como objetivos do programa reformulados, direito à concessão de bolsas a um coordenador institucional e outras licenciaturas foram incluídas como Filosofia, Sociologia, Letras-Português, Pedagogia. Além disso, o programa foi aberto às demais instituições públicas de ensino superior, desde que elas possuísem cursos de licenciatura com sede de administração no país, fossem participantes de programas do MEC, como o REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) e outros programas de valorização do magistério, e que assumissem o compromisso em executar seus projetos de maneira plena e qualificada.

O programa também tem o propósito de fomentar a iniciação à docência, portanto, oferece bolsas como meio de desenvolvimento e, muitas vezes, como garantia de permanência do licenciando no programa e na universidade. As bolsas são estendidas também aos supervisores (professores de escolas públicas) e coordenadores (professores de ensino superior). Nos primeiros editais, o valor da bolsa concedida aos licenciandos era de R\$ 350,00. A partir do edital de 2011, a bolsa passou a valer R\$ 400,00. Em 2023, algumas semanas após a posse de Lula à presidência, as bolsas tiveram um novo reajuste passando a valer R\$ 700,00.

O documento também esclarece que os projetos institucionais selecionados, por ordem de prioridade, seriam aqueles que privilegiassem licenciandos “oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio”, levando em conta as necessidades econômicas de estudantes em vulnerabilidade e a lei de cotas, que neste ano ainda não era uma Lei, sendo sancionada apenas em 2012, mas muitas universidades já se movimentavam à reservar vagas tanto em cursos de graduação como em programas institucionais para alunos proveniente da rede pública e/ou pardos, indígenas e pretos.

Em dezembro de 2007 foi publicada pelo gabinete do ministro, uma chamada pública (MEC/CAPES/FNDE Nº 1/2007) para submissão de projetos de iniciação à docência unificado, com todas as licenciaturas (subprojetos) a serem contempladas. Assim, foram convocadas para apresentar propostas somente as universidades federais e centros federais de educação tecnológica que tivessem cursos de licenciatura com avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Cada proposta tinha direito a contemplar por área 30 bolsistas, 1 professor supervisor e 1 professor coordenador.

No total, houve 4 relações de projetos aprovados. Na primeira relação estão presentes as instituições que tiveram suas propostas aprovadas até 30 de agosto de 2008, no total foram 22 universidades federais e 1 centro federal de educação tecnológica. Na segunda relação, aprovações até 19 de dezembro de 2008, totalizaram 12 universidades federais e 2 centros federais de educação tecnológica. Na terceira relação, com aprovações até 27 de janeiro de 2009, foram 2 universidades federais e 1 centro federal de educação tecnológica. E, por fim, na quarta e última chamada, com aprovações até 20 de fevereiro de 2009, totalizaram uma universidade e 2 centros de educação tecnológica. Em total, para essa chamada pública e para o início de um dos programas mais importante para formação docente, foram aprovados 37 projetos institucionais de universidades federais e 6 de centros federais de educação tecnológica. Com 43 projetos aprovados, inicia-se uma grande jornada em busca de melhorias para a formação inicial de professores e da Educação Básica pública.

Perspectivas de formação de professores presente nos editais do PIBID nos anos de 2007, 2018 e 2020

O ano de 2007, foi considerado um ano muito importante no âmbito educacional. Foram implementadas medidas para contornar as problemáticas decorrentes do sistema capitalista e com objetivo de se adequarem às novas demandas deste mesmo sistema também. Essas medidas prometiam trazer melhorias aos anos seguintes, como o Plano de desenvolvimento da Educação (PDE) que foi um conjunto de programas destinados à melhoria da educação em todos os níveis, com o prazo de 15 anos para ser completado. O PDE foi interrompido

antes disso. Porém, alguns dos programas iniciados pelo PDE se mantêm até os dias atuais, dentre eles podemos citar: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), entre outros. Neste mesmo ano tivemos a criação e institucionalização do PIBID.

O edital de 12 de dezembro de 2007, no governo Lula (2003-2011) foi assinado pelo Ministro da Educação Fernando Haddad e publicado na web em 24 de janeiro de 2008. Foi uma chamada pública, objetivando selecionar projetos de iniciação à docência, sendo assim o primeiro edital do PIBID. Sabe-se que o objetivo geral do programa é fomentar a iniciação à docência de licenciandos das instituições federais de ensino superior, posteriormente estaduais também, e prepará-los para atuarem na Educação Básica.

No governo Temer (2016-2019), o edital analisado foi o do ano de 2018, assinado pelo presidente da CAPES, Abílio A. Baeta Neves, e publicado na web em 1º de março do mesmo ano. O objetivo do edital, assim como os outros, foi de selecionar instituições que apresentassem propostas para desenvolvimento de projetos de iniciação à docência na Educação Básica. O documento traz em seu texto alguns tópicos novos. Um destes diz respeito às definições do programa e cabe aqui citar o primeiro item “A iniciação à docência visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas” (BRASIL, 2018). Apesar de ser em um outro governo, e anos à frente, o programa manteve seus objetivos base.

Por fim, o último edital analisado foi o do ano de 2020, no governo Bolsonaro (2019-2023), assinado pelo presidente da CAPES Anderson Ribeiro Correia e publicado na web em 6 de janeiro do referido ano. Em comparação com o edital de 2018, os objetivos do programa são os mesmos e os princípios e características da iniciação à docência são mantidos no corpo do texto. A alteração observada foi em relação às informações que cada subprojeto deveria conter. O número de itens passou de 11 para 17 em comparação com o edital de 2018.

Como descrito na metodologia, as categorias propostas foram com base nos objetivos e características obrigatórias que deveriam estar presentes nos projeto/subprojeto a ser submetido por cada universidade, de acordo com os editais analisados. No que diz respeito à valorização do magistério, destacamos na tabela abaixo itens presentes nos editais que fazem menção à esta valorização.

Tabela 1: Valorização do magistério

Edital 2007	Incentivar a formação de professores para a educação básica [...] e estudantes que optarem pela carreira docente
Edital 2018	[...] institucionalização da iniciação à docência
Edital 2020	Ações para [...] valorização da formação de professores na IES

Fonte: BRASIL, 2007; 2018; 2020; adaptada pelas autoras, 2023.

Se um dos objetivos é valorizar o magistério, então se faz necessário que estejam presentes no projeto/subprojetos ações de qualidade que incentivem a carreira docente e estratégias que possibilitem a institucionalização docente. Mas para tal, é indispensável o licenciando estar inserido no espaço escolar, vivenciar e entender a realidade, a partir daí entender também o seu papel como (futuro) professor. É neste ponto que começará a construção de sua identidade docente, por meio da indissociabilidade da teoria e da prática. E, entende-se pela análise dos editais que é a partir destas estratégias e demais ações,

algumas citadas no decorrer da discussão, que devem ser postas em práticas durante toda a execução do subprojeto que se dará a valorização do magistério. Além disso, de acordo com Chapani e Santos (2016), o programa exerce uma influência em relação à escolha profissional e em permanecer na docência, bem como em favorecer a permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura devido à bolsa oferecida. Em alguns casos os alunos não precisam complementar sua renda trabalhando, conseguindo assim dedicar-se mais tempo à graduação.

Entendemos que incentivar os licenciandos participantes do programa a continuar no curso de licenciatura, e optar pela carreira docente, tem a ver também com elevar as ações acadêmicas em relação a formação inicial de professores nesses cursos. Entretanto, a valorização do magistério precisa começar no âmbito profissional. Se a melhoria da educação e ter bons professores é uma das preocupações do país, espera-se que haja melhorias nas condições de trabalho, incluindo o salário dos professores, e não apenas a preocupação em fomentar a formação de professores, elevar a qualidade dessa formação e tornar a profissão atraente, uma vez que pesquisas apontam que muitas vezes os licenciados e ex-pibidianos após se formarem acabam optando por atuarem em outras áreas por estas oferecerem melhores salários, melhores condições de trabalho e uma carga horária menos exaustiva em comparação com a do professor (RAIMANN; GUARDA, 2020). Entender que precisa formar bons professores, traçar metas e ações que alcancem esses objetivos é fundamental, mas mais que fundamental é promover melhorias nas condições de trabalho destes profissionais.

Para o desenvolvimento de qualquer profissão\profissional a valorização é um ponto chave, a busca por esta valorização configura-se como um ato político e deve ser conscientizada e posta em prática desde a formação inicial. Precisa-se evidenciar nos ambientes de formação inicial que o trabalho do professor não é limitado somente ao espaço escolar e às práticas realizadas neste ambiente, pois de acordo com Freire (2016, p. 65) "A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética". É perceptível em muitas pesquisas voltadas ao PIBID, que o programa contribui com essa visão crítica do licenciando de problematizar o trabalho docente, de lutar pelos direitos do professor e de propor melhorias neste âmbito. No entanto, é preciso que esta visão crítica se mantenha em toda a vida desses professores e ultrapassem o discurso para chegar às ações concretas, pois "ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo" (FREIRE, 1996, p. 16).

Considerando a escola como um espaço de formação docente, na tabela abaixo destacamos itens dos três editais que fazem menção à importância de vivenciar o espaço escolar como parte do processo de formação docente.

Tabela 2: Espaço escolar como campo de formação docente

Edital 2007	Valorizar o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores [...]
Edital 2018	Caracterizar a realidade educacional na qual as escolas do subprojeto estão inseridas [...]
Edital 2020	[...] estratégias adotadas para a inserção e ambientação dos licenciandos na escola

Fonte: BRASIL, 2007; 2018; 2020; adaptada pelas autoras, 2023.

Nos editais de 2018 e 2020 a vivência, do bolsista do programa, é no sentido de descrever e se inserir no espaço escolar. Em nosso entendimento a ação de descrever e inserir não

oferece ao futuro professor a possibilidade de um movimento para ir além das aparências, a tendência desta prática é a manutenção das coisas como elas estão. Logo o professor e/ou local de formação serão sempre os culpados pelos complexos problemas educacionais.

A caracterização da realidade educacional/ambientação escolar das escolas em que as atividades do programa serão desenvolvidas está a cargo do coordenador institucional em descrever no projeto a ser submetido, mas poderia ser também uma atividade a ser desenvolvida pelos bolsistas do programa por ser de fundamental importância como um primeiro passo para a inserção do licenciando nas demais atividades. É no ambiente escolar que o pibidiano busca a superação de suas carências em relação à ação docente e adquire experiências em relação aos trabalhos pedagógicos juntamente com os professores já atuantes. Para Franco (2000):

É no contexto escolar que o professor iniciante irá procurar superar suas dificuldades, elaborando, em conjunto com outros profissionais da escola, um projeto de formação em serviço que o ajude a transpor suas dificuldades [...] (FRANCO, 2000, p. 35).

A inserção dos licenciandos na escola é fundamental para evitar, em tese, o “baque” quando estes se deparam com a complexidade do ambiente escolar, da sala de aula e do professor em ação (SILVA; NETO, 2020; GUARNIERI, 2007). Esta ambientação é um dos principais objetivos do primeiro estágio obrigatório das licenciaturas que infelizmente para a maioria destes cursos só iniciam no 5º período. Em contrapartida, o PIBID é destinado aos alunos que ainda estão na primeira metade do curso, a partir do primeiro período, possibilitando esta oportunidade de inserção no espaço escolar o quanto antes que, de acordo com Silva e Neto (2020, p. 239), “ao vivenciar de forma antecipada a prática docente, por meio de ações do PIBID, o licenciando terá maior probabilidade de vencer as dificuldades inerentes à profissão”. Entendemos que este é o primeiro passo para a construção do ser professor, estar inserido no espaço escolar, não mais como aluno, mas como futuro educador, preparando-se para as diferentes realidades escolares e para promover sua ação docente considerando os diferentes contextos.

Uma boa estratégia para inserção no espaço escolar e reflexão sobre ele é a observação, entendendo-o não só o concreto, mas tudo que o compõe: a sala de aula, os alunos, os professores, as ações realizadas, as metodologias utilizadas, as estratégias de ensino, as relações dos diferentes ambientes e profissionais que compõem a escola e outros. É importante entendermos a sala de aula não só como espaço de construção de conhecimento do aluno, mas também como espaço de reflexão e pesquisa do professor. Entendemos que essa pesquisa é diferente das pesquisas sistemáticas a nível de mestrado e doutorado, mas que se faz importante e tão exigente quanto. O intuito desta é analisar a prática docente, entender e conhecê-la, objetivando a formulação de meios para ressignificá-la. (GARRIDO, 2018; PARENTE; ALVES, 2020).

Um dos meios de possibilitar essa reflexão é a escrita de “diários de bordo”. Essa escrita espontânea, fluida e, posteriormente, refletida proporciona ao licenciando o conhecimento sobre como o professor, por exemplo, ministra sua aula, quais metodologias e materiais de apoio utiliza, sua relação com os alunos e como eles reagem à sua prática. Mediante isso, o licenciando constrói em si um pouco do seu “ser professor”, pontuando o que fazer e o que não fazer na hora de pôr em prática a sua docência. Essas observações são fundamentais para refletir sobre as práticas executadas no âmbito escolar, os desafios e contribuições do programa e para dialogar perspectivas futuras para formação docente.

Por um lado entendemos que vivenciar a escola é imprescindível para o processo de formação docente, como forma de adquirir conhecimentos por meio da experiência “pois o bolsista aprende na escola e com a escola” (RAIMANN; GUARDA, 2020, p. 224), porém deve-se esclarecer que a formação do professor não se dá somente pela prática. Entendemos que neste ambiente ocorrerá também o intercâmbio teoria-prática, o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino em diálogo com os saberes teóricos adquiridos tanto na universidade nas disciplinas pedagógicas quanto no decorrer do programa, além da formação política e crítica para atuar em um espaço de emancipação e construção cidadã.

Por fim, é importante destacar que além de elaborar bons projetos\subprojetos que atendam aos objetivos exigidos pelos editais do programa, é fundamental pô-los em prática, cumprindo-os. Visando sempre desenvolver projetos que objetivem uma formação integral e crítica, de modo a promover a valorização do magistério e propor ações de melhorias à educação em geral, complementando ou trazendo outras perspectivas\experiências na formação docente além daquelas oferecidas pelas disciplinas pedagógicas das licenciaturas.

Considerações finais

Há 16 anos surgiu o PIBID com o intuito principal de contribuir com a formação inicial de professores e com a melhoria da educação básica. Ao longo desses anos, inúmeros licenciandos passaram pelo programa e tiveram a oportunidade de complementar sua formação com o que ele tem a oferecer, e muitos são os trabalhos que tecem elogios às suas contribuições. Por meio da análise dos editais podemos concluir que apesar de ter passado por alguns diferentes governos, o programa permaneceu com seus objetivos base no que diz respeito à formação inicial de professores e, como observado, tornaram-se mais descritivos e específicos, deixando claro as perspectivas de formação. Inferimos que a concepção predominante nos três editais denota uma formação de professores baseada apenas no ensino e na inserção do futuro professor no seu local de trabalho. Tais posições reforçam a ideia de que há um processo em curso que aligeira a formação docente, com fortes impactos no trabalho do professor. Neste momento em que os discursos se confundem e as intencionalidades dos projetos precisam ser reveladas, é preciso optar e lutar pela prática transformadora do status quo, a práxis humana. Além disso é importante refletirmos o porquê apesar das mudanças de governos a ideia sobre a formação docente se mantém praticamente inalterada.

Pensamos que este fato está ligado ao fato da educação estar inserida dentro da agenda global, sob a influência das experiências internacionais, com bases de formação impostas com habilidade e competências, avaliações de larga escala, podemos compreender, a partir de Ball (2014, p. 65) que “na educação, poderíamos dizer que há um currículo neoliberal de reforma”. Os efeitos produzidos a partir da nossa análise nos fornece a visualização de como as ações neoliberais estão obtendo êxito com articulação com grupos empresariais de significativa atuação no campo da formação de professores.

Com base nas análises realizadas e nas discussões aqui tecidas, destacamos a importância da escola não só como espaço de formação intelectual, mas como espaço de formação política e social. Entendemos que o papel da escola é o de possibilitar o desenvolvimento intelectual, cognitivo e crítico frente à globalização, à modernidade e aos problemas socioeconômicos. A sala de aula como espaço de conhecimento para o aluno e pesquisa para o professor. Espaço da construção do ser. Espaço político. Por sua vez, o PIBID

precisa propiciar ao licenciando em formação o entendimento do que é esse espaço escolar, ultrapassando a visão de que a escola é apenas local de construção de conhecimento intelectual. Além de proporcionar experiências que contribuam para a formação do SER professor, do compromisso deste papel, de entender as problemáticas da educação, de todas as facetas impostas à ela e de engajar na luta por sua melhoria. A escola é lugar de transformação, tanto para o aluno quanto para o professor, mas para essa transformação acontecer ambos precisam estar engajados e compromissados em seus respectivos papéis. Portanto, acreditamos que também deva ser papel do PIBID, como programa de iniciação à docência e formação de professores, possibilitar essa visão de educação/escola, política, intelectual e cidadã.

Referências

- BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2014.
- BRASIL. Casa Civil. Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007; Brasília, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 26/03/2023.
- BRASIL. Casa Civil. 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: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm. Acesso em: 28/03/2023.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 7/2018. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-7-2018-pibid-pdf>. Acesso em: 11/04/2023.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 2/2020. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>. Acesso em: 22/04/2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Edital MEC/CAPES/FNDE, de 12 de dezembro de 2007. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-pibid-pdf>. Acesso em: 02/04/2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 38, de 12 de dezembro de 2007. Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência, Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em: 17/01/2023.

CARLOMAGNO, M.C.; ROCHA, L.C. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. *Revista Eletrônica de Ciência Política*, v. 7, n. 1, p.173-188, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/politica/article/view/45771/28756>. Acesso em: 02/05/2023.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 295-316, 2008.

CHAPANI, D. T.; SANTOS, B. F. Formação de professores na interface universidade-escola: possibilidades contidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). In: PEREZ, L. F. M.; BARRAGÁN, I. G. (Orgs.). *Formação de professores e questões sociocientíficas: experiências e desafios na interface universidade e escola*. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

FERREIRA, J. R. R. et al. Formação inicial e educação básica: qual o papel do Pibid nesta relação?. *Revista Espacios*, [S. l.], v. 38, n. 10, 2017. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a17v38n10/17381016.html>. Acesso em: 01/05/2023.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: FRANCO, F. C. et al. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, p. 33-36, 2000.

GARRIDO, E. Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de. *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2018.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRESPLAN, J. *Marx: uma introdução*. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

GUARNIERI, M. R. O professor iniciante e o trabalho com as diferenças dos alunos. In: ANDRÉ, M. E. D. A. *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2007.

PARENTE, A. G. L.; ALVES, J. M. A pesquisa da prática pedagógica em aulas de ciências por bolsistas do PIBID. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemática*, v.16, n. 36, 2020. p. 263-280. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/8264>. Acesso em: 22/04/2023.

PEREIRA, N. M.; GRAEBIN, C. M. G. Abordagem temática no ensino de história. In: BARROSO, V. L. M. et al. (Org.). *Ensino de história. Desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST/Exclamação: ANPHU/RS, 2010. p. 169-183.

RAIMANN, E.; GUARDA, J. A. da. O Pibid na formação inicial e inserção à docência da educação básica. *Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades*, [S. l.], v. 8, n. 1, 2020. DOI: 10.29327/210932.8.1-13. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/3756>. Acesso em: 01/05/2023.

ROSSI, P. et al. Austeridade fiscal e o financiamento da educação no Brasil. *Educação e Sociedade: revista de ciência da educação*. Campinas, SP: Centro de Estudos Educação e

Sociedade, 2019. Vol. 40 (dez., 2019), p. 1-20. Disponível em:

<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1662695>. Acesso em: 16/05/2023.

SAIBA o que foi e como funcionou o Plano de Desenvolvimento da Educação. Todos pela educação, 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>. Acesso em: 08/04/2023.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, jul., 2009.

SILVA, L. P. da, NETO, D. R. N. Percepções sobre ser professor e motivações de calouros do curso de licenciatura em química para o ingresso no PIBID. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 237–257, 2020. DOI: 10.26843/rencima.v11i1.2224. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/2224>. Acesso em: 01/05/2023.

SOUZA, J. C. S. de; SANTOS, M. C. Contexto histórico da educação brasileira. *Revista Educação Pública*, v. 19, nº 12, 25 de junho de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/12/contexto-historico-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 26/03/2023.

TORRIGLIA, P. L. A formação docente no contexto histórico político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.